



VI JORNADAS INTERNACIONALES DE INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICAS EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS Y LAS LITERATURAS

Compiladoras

Dora María del Carmen Riestra

María Victoria Goicoechea

Verónica Pereyra

Cecilia Lasota Paz



**VI JORNADAS INTERNACIONALES DE
INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICAS EN DIDÁCTICA
DE LAS LENGUAS Y LAS LITERATURAS**

Esta publicación no tiene un proceso de mediación editorial, sino que las obras se mantienen tal como fueron presentadas para el evento. Sí tienen incorporadas las intervenciones imprescindibles de maquetación y puesta en libro.

Congresos y Jornadas

**VI JORNADAS INTERNACIONALES DE
INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICAS EN DIDÁCTICA
DE LAS LENGUAS Y LAS LITERATURAS**

Compiladoras

Dora María del Carmen Riestra

María Victoria Goicoechea

Verónica Pereyra

Cecilia Lasota Paz


EDITORIAL
UNRN

 **Río Negro**
Universidad Nacional

Índice

- 17 | Prólogo
- 21 | Conferencia inaugural Dra. Dora Riestra
- 25 | Conferencia Dra. Irina Ivanova
- 37 | Género textual y enseñanza de las lenguas
- 39 | **Alfabetizaciones y pasajes. Reflexiones sobre [y en] los recorridos del Taller de Comprensión**
Simoni, María Julia, Wingeyer Hugo y Aguirre, María.
- 51 | **Un ejemplo para enseñar desde el género en la escuela primaria: el relato autobiográfico y la expansión del sintagma nominal.**
Picún, Gabriela.
- 67 | **As nuances do gênero Debate Eleitoral: implicações para o ensino-aprendizado**
Jacob, Ana Elisa y Diolína, Kátia.
- 81 | **El semimontado teatral como experiencia didáctica compartida. *La escuela del escándalo* (Richard Sheridan, 1777) en la Universidad Nacional de General Sarmiento**
De Maro, Matías, Rearte, Juan.
- 89 | **¿Cómo contribuir a la aprehensión de obras literarias universales en la educación secundaria?: una propuesta didáctica desde el interaccionismo socio-discursivo.**
Higuera, Rodrigo.
- 97 | **El género cuento fantástico. Secuencia didáctica: “El retrato oval”.**
Lasota Paz, Cecilia.
- 103 | **Repensando la formación en la enseñanza de las lenguas desde una mirada interaccionista**
Di Matteo, Delia C.

- 111 | El Taller de escritura
- 113 | **Taller de escritura experimental. Un espacio posible para pensar propuestas creativas de enseñanza en lengua y literatura**
Vivian, María Eugenia y Zavala, Gabriela.
- 125 | **Ficciones acerca del trabajo: una experiencia de taller**
Bruck, Carolina.
- 137 | **Del diseño al aula. Talleres de Lengua en la nueva escuela secundaria rionegrina**
Frischknecht, Alicia.
- 149 | **Tiempos verbales y función narrativa**
Klein, Irene.
- 159 | **Gramática y teoría literaria, clave para una propuesta de escritura en taller**
Vottero, Beatriz y Mariotta, Jesica.
- 177 | La enseñanza de la literatura
- 179 | **Hacia una metodología para la enseñanza de literatura en la escuela secundaria**
Nieto, Facundo.
- 191 | **Los relatos, esa modalidad tan inaugural como compleja del aprendizaje**
Hauy, María Elena.
- 199 | **Evaluación de la educación literaria en la formación de docentes**
Ow González, Maili, Castillo Palma, Guillermo.
- 215 | **Conversar sobre la muerte: tratamiento didáctico de libros álbum en la infancia**
Ow Gonzalez, Maili, Galvez, Fredes, Bárbara y Gutiérrez Morales, Francisca.
- 231 | **De cuando la literatura le susurra a la historia**
Vázquez, Nancy .

- 245 **La literatura como experiencia en la escuela secundaria: los espacios y el derecho a la lectura**
Miranda, Felipa.
- 255 **La experiencia editorial como acontecimiento cultural y propuesta didáctica: el proyecto *Urdimbres***
García Stipancich, Mario.
- 267 **Géneros explicativos y género argumentativo: propuestas para su enseñanza desde la Teoría Sistémico Funcional**
De Franco, Daniela y Echazu, Laura.
- 275 **Dos propuestas para abordar la enseñanza de la novela**
Echazu, Laura y Rojas, Nataly.
- 285 **Se corre el telón: la puesta en escena. Una propuesta didáctica en Lengua y Literatura**
Sequeira, Lidia.
- 297 **Experiencia de una propuesta didáctica en el conurbano.**
Veneri, Micaela.
- 307 **Posibles lecturas de los cambios curriculares en la provincia de Buenos Aires: el caso del Profesorado en Lengua y Literatura**
Pirsch, Myriam del Valle y Porto, Flavia.
- 319 | La enseñanza de la gramática
- 321 **La enseñanza de las gramáticas de las lenguas desde una perspectiva didáctica. Lineamientos para el abordaje gramatical**
Supisiche, Patricia.
- 337 **Evaluación de las teorías gramaticales para la enseñanza: complejidad, densidad, simplicidad y alcances discursivos. El caso de las incluidas o cláusulas sustantivas**
Supisiche, Patricia María, Grenat, Carina y Bosio, Romina.
- 351 **La enseñanza de la voz pasiva: las limitaciones actuales y una propuesta alternativa**
Medina, Florencia.

- 363 **La enseñanza de contenidos gramaticales en el nivel medio y la lectura de textos literarios**
Goicoechea, María Victoria.
- 377 **Sintagmas nominales en Literatura que se lee en el secundario: una perspectiva cognitiva**
Orellano, Verónica.
- 391 **El contraste pretérito perfecto simple-pretérito imperfecto en la enseñanza de la lengua y la literatura**
Funes, María Soledad y Poggio, Anabella L.
- 407 **Repensando o ensino do português**
Simoes, Darcília, Ferraz de Assis, Eleone, Moreira, Aline.
- 427 **Reflexiones neosaussureanas aplicadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje**
González Blanco Marcos Javier.
- 437 **La enseñanza de las gramáticas de las lenguas desde una perspectiva didáctica.**
Alarcón, Raquel, Casco, Gonzalo y Román, Gabriela.
- 449 **La enseñanza del nominal en textos literarios: registros de aula**
Poggio, Anabella.
- 469 | Análisis de las prácticas en la formación de profesores
- 471 **Instancias de reflexión disciplinar y metalingüística en el umbral de la práctica docente. Maneras de pensar la propia formación**
Aguirre, Julieta Analía y Maslowski, Gerardo Gabriel.
- 483 **Transformaciones en las representaciones y prácticas de la enseñanza de la lectura y la escritura a partir de talleres de formación docente fundamentados en una didáctica basada en géneros**
Moyano, Estela y Bassa, Lorena.
- 499 **Trajinando entre la oralidad y la escritura**
Negrín, Marta.

- 507 **El análisis del trabajo docente como herramienta para la objetivación de prácticas**
Pereyra, Verónica.
- 515 **Reflexiones epistemológicas y prácticas gramaticales en la escuela Primaria**
Vodnik, Vilma.
- 525 **A escrita na formação inicial do professor e no ensino de língua materna**
Wittke, Cleide Ines y Moretto, Milena.
- 537 **Organização do trabalho pedagógico e o uso de recursos didáticos por porofessores alfabetizadores.**
Ramos Viégas, María y Brito Ferreira, Andrea.
- 549 **Concepções de linguagem e práticas de ensino.**
Pastorello, Adriana y Buim Arena, Dagoberto.
- 561 **Contenidos disciplinarios y prácticas de enseñanza: contrapuntos entre la norma oficial, el código disciplinar y las realizaciones cotidianas del trabajo docente en el nivel primario**
Perla, Matías.
- 577 **O trabalho com a sequência didática: uma análise da produção inicial e final de um sujeito participante**
Varisco, Alessandra Gomes.
- 591 **Formación docente en letras y enseñanza de la lectura. Itinerarios lectores entre la teorización pedagógica y la conjetura didáctica**
Rodriguez, Natalia.
- 601 **A análise e a reflexão sobre a língua na escola: concepções e práticas pedagógicas de uma professora do ensino fundamental da cidade de Olinda, Brasil**
Barbosa de Souza, Sirlene.
- 613 **Práticas cotidianas dos professores alfabetizadores: a organização do trabalho pedagógico e os usos de Recursos Didáticos nas salas de aula**
Brito Ferreira, Andrea.

- 623 **¿Es cierto lo que leo? Construcción de la subjetividad en educación popular de adultos**
Rivas, Ángeles.
- 637 **Por uma metodologia de alfabetização discursiva**
Martins de Oliveira Abreu, Márcia y Pastorello, Adriana.
- 647 | La escritura académica en la formación de profesores
- 649 **El borrador como instrumento de mediación del aprendizaje en la enseñanza superior.**
Dorronzoro, María Ignacia.
- 661 **Estructuras lingüístico-gramaticales en segmentos textuales argumentativos de conclusiones de tesis de posgrado.**
Ferrari, Laura y Guadalupe Álvarez
- 671 **Produção de resenha acadêmica: análise da estrutura retórica e dos elementos léxico-gramaticais.**
Ferraz de Assis, Eleone y Da Fonseca Nascimento, Aline.
- 681 **Umbral de ingreso en la universidad: competencias y restricciones en prácticas de lectura y escritura académica.**
González, Carla, Rodríguez, Noelia y Tarelli, María Victoria.
- 689 **El error / (des)acierto como dispositivo de aprendizaje en el ingreso a la universidad**
Servian, Abigail, Tarelli, María Victoria, Weiss, Cristina.
- 699 **Escritura e identidad: relato de una experiencia en el aula universitaria**
Carnevale, Gabriela, Melana, Marcela y Zavala Gabriela.
- 711 **Representaciones sobre la enseñanza en estudiantes de primer año del profesorado de Lengua y literatura de san Martín de los Andes.**
Arrúe, Josefina Elena, Vallverdú, Rosario y Brizuela, Ma. Cecilia.
- 725 **Implícitos y sobreentendidos en consignas que solicitan justificación**
Rodríguez Lorenzini, Juan Manuel.

- 733 **Estrategias de aprendizaje y competencia lingüística: instrumentos de diagnóstico para un curso de lecto-comprensión en la universidad**
Amaduro, Inés, Company Susana M. y Jiménez, Ana María.
- 747 **La observación de las prácticas de lectura y escritura en el nivel superior: algunas reflexiones vinculadas con un programa de acompañamiento a docentes**
Barech, María Nieve y Cavallini, Ayelén.
- 759 **El resumen en las aulas de la universidad: de práctica de estudio hacia objeto de enseñanza**
Linossi, Joel y Mauro Orellana.
- 771 **A produção escrita no ensino superior: desafios a partir de um programa de letramento desenvolvido a distância**
Moretto, Milena, Wittke, Cleide Inês y Bueno, Luzia.
- 785 **La escritura como estrategia didáctica en la formación docente**
Dadone, Dianela, Fernández, Lucía y Giammarini, Gabriela Luján.
- 797 | Formación de profesores de francés
- 799 **Leer en lengua extranjera: ¿cómo desgranar la complejidad?**
Klett, Estela.
- 809 **Del diario a Thomas Piketty: una propuesta de enseñanza de francés para estudiantes de Economía**
Labado, Silvia Nora.
- 821 **El léxico en discurso en una mirada adquisicionista**
Vera, Nora.
- 833 | Formación de profesores de inglés
- 835 **Dificultades de abordaje de un texto argumentativo en el que dialogan diferentes posturas**
González, María Susana.
- 847 **Cómo se construye la identidad docente? Estudio de caso de una docente en formación.**
Regueira, Ana Lía, Williams, Jenifer y Caielli, Elisabet.

- 863 **Cantando al ritmo de los grandes para adquirir vocabulario y desarrollar estrategias de lectura.**
Castro, Analía.
- 881 **Aproximación a la cultura otra por medio de la traducción y el contacto de lenguas**
Fernández Rabanetti, Estefanía y Ferrero, Sabrina.
- 891 **Diseño de materiales de lectura en inglés (EAP): Un enfoque intercultural y crítico**
Bottiglieri, Laura, Irrazabal M. Fernanda y Loutayf, María Soledad.
- 903 **Las presentaciones orales en inglés como lengua segunda y extranjera: una propuesta desde la perspectiva fonológica.**
Chirardotto, María Verónica y Soler, Lidia.
- 917 **Pensar nuevas epistemologías para la enseñanza de Inglés con Propósitos Específicos (ESP). Una experiencia de currículum integrado.**
Páez, Ana, Siderac, Silvia.
- 925 | Las TICs en la formación y la práctica docente
- 927 **Os conceitos de fala dialogal e de massa aperceptiva presentes em mensagens escritas por meio do aplicativo WhatsApp**
Buim Arena, Dagoberto.
- 941 **O ensino de atos de escrita no ensino fundamental II com o auxílio de suportes digitais**
Kohle, Érika Christina.
- 957 **Elementos contextuales en la interacción de un profesorado a distancia**
Cruz Cabral, A.
- 967 **A escrita de enunciados na tela do dispositivo digital por criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental**
De Oliveira Santos, Sônia y Buim Arena, Dagoberto.

- 985 **“Elemental, mi querido Watson”. Una propuesta de producción escrita con TIC para favorecer el abordaje de relatos policiales en el nivel medio**
Gatica, Cristina Mabel.
- 993 **Las Tic y los nuevos géneros textuales en las aulas de Lengua y Literatura**
Álvarez, Andrea Karina.
- 999 **Os caminhos da história da leitura: Do impresso às mídias digitais, os diálogos possíveis**
Santos, Sulanita.
- 1009 | Diversos ámbitos de uso del idioma inglés
- 1011 ***Many moons ago...: Secuencias formulaicas en leyendas en Nivel Medio***
Scilipoti, Paola, Tacconi, Ma. Leticia y Zinkgräf, Magdalena.
- 1023 **Desarrollando la competencia comunicativa en inglés para turismo: el análisis de Tasks como paso inicial**
González, María Cristina, Moyetta, María Valentina y Generoso, Agustina.
- 1037 **Desarrollando la competencia comunicativa en inglés para turismo a través de Tasks: el proceso de apropiación al resolverlas**
Moyetta, María Valentina, Gonzales, María Cristina y Generoso, Agustina.
- 1051 **El ciudadano frente al discurso jurídico. Impacto del Movimiento de Lenguaje Claro**
Laura I. Bottiglieri
- 1065 **El dictogloss: una herramienta pedagógica que fomenta el uso productivo de vocabulario en una lengua extranjera**
Zinkgräf, Magdalena y Verdú, Ma. Angélica.

Prólogo

La realización de las VI jornadas ratifica el objetivo inicial del Grupo de estudios de Interaccionismo sociodiscursivo en Educación (GEISE) de promover y presentar la discusión de los problemas más generales que relevamos e investigamos en la Didáctica de las lenguas y las literaturas.

En esta ocasión en el marco de las VI Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas en Bariloche, en octubre de 2018, se incluyó la oferta de cursos breves que tuvieron lugar los dos días previos a las jornadas. Con una duración de dos horas cada uno, por lo que dimos en llamarlos minicursos, se ofrecieron desde la *Dirección de Extensión de la Sede Andina de la UNRN* y la *Coordinación de Formación permanente del IFDC Bariloche* doce cursos, de temáticas diversas, destinados a docentes de lenguas de los niveles inicial, primario y secundario.

Los minicursos organizados por el grupo GEISE, que integran docentes-investigadores la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN), el Instituto de Formación Docente Continua (IFDC Bariloche) y la Universidad Nacional del Comahue (UNCo), tuvieron una recepción masiva y fueron dictados por docentes investigadores de de los tres niveles del sistema educativo y de universidades nacionales y brasileñas, quienes transmitieron algunas propuestas desde sus propias experiencias de docencia e investigación.

En orden cronológico los cursos dictados fueron: *Cómo enseñar la lengua sin perder la literatura*, Dra. María Victoria Goicoechea (Universidad Nacional del Comahue) y Dra. Dora Riestra (Universidad Nacional de Río Negro); *¿Hay tiempo en el aula para la lectura oral?*, Lic. Rosa Lugo (Instituto Superior de Formación docente 112 de San Miguel, Buenos Aires); *Géneros textuales en los manuales escolares brasileños*, Dr. Clecio Bunzen (Universidade Federal de Pernambuco); *¿Qué medios seleccionar en un aula virtual de profesorado y por qué razones?*, Prof. Cruz Cabral (Consejo de Formación en Educación, Uruguay); *Desafíos para o ensino da lingua materna: o que os textos das crianças nos dizem*, Dra. Adriana Pastorello y Dra. Valeria Resende (Universidade Federal de Uberlândia, Brasil); *O ensino da escrita em uma perspectiva dialógica: papéis e ações do professor no retorno ao texto do estudante*, Dra. Juliana Alves Assis y Dra. Maria Angela Paulino Teixeira Lopes (Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil); *Clases de palabras. Supuestos y alcances de su abordaje*, Dra. Patricia Supisiche (Universidad Nacional de Córdoba y Universidad Nacional de Villa María); *Cómo enseñar literatura en aulas libres de cuestionarios y almohadones*, Dr. Facundo

Nieto (Universidad Nacional de General Sarmiento); *Subjetividad y gramática: la deixis, el modo y la modalidad*, Dra. Laura Ferrari (Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de General Sarmiento); *A viva voz y con todo el cuerpo: lectura en voz alta y narración oral en las escuelas*, Dra. Marta Negrin (Universidad Nacional del Sur); “*¿Compartimos significados entre alumnos/as y docentes*”, Prof. Vilma Vodnik (GEISE, Colegio Sagrado Corazón de Jesús de Boulogne, Buenos Aires); “*¿Qué hacemos con el celular y la compu en el aula?*”, Lic. Andrea Karina Alvarez (Instituto Superior de Formación docente N°112 de San Miguel).

A modo de cierre del espacio de interacción con la comunidad educativa de enseñanza de lenguas se realizó un debate sobre la temática *Enseñanza de las lenguas en el Mercosur*, que contó con la participación de investigadores de Brasil, Uruguay y Argentina como panelistas: Dra. Eliane Lousada (USP, Brasil), Dr. Dagoberto Buim Arena (UNESP, Marília, Brasil), Dra. Patricia Supisiche (UNC- UNVM), Dra. Lilia Abreu Tardelli (UNESP, SJ do Río Preto, Brasil), Mag. Verónica Pereyra (UADER, Argentina), Prof. A. Cruz Gabral (Consejo de Formación en Educación, Uruguay), Dra. Adriana Pastorello (UFU, MG, Brasil), Dra. Juliana Alves Assis (PUC M.G., Brasil), Dra. Maria Angela Paulino Teixeira Lopes (PUC Minas; Brasil) y como coordinadora, Dra. Dora Riestra (UNRN)

En estas VI Jornadas, contamos con la presencia de la Dra. Irina Ivanova (Universidad de Lausanne-Suiza y de la Universidad de San Petersburgo-Rusia), docente-investigadora especialista en historia y circulación de las ideas lingüísticas entre Rusia y Occidente, a quien pudimos tener como invitada especial del Comité organizador, gracias al apoyo de la FEDUN (Federación de Universidades Nacionales).

También desde GEISE, en articulación con la Editorial de la UNRN, como producto del proyecto de investigación “Modelos didácticos dissociados: ¿enseñar lengua o enseñar literatura?” presentamos la traducción en castellano de obra de Lev Jakubinskij *Sobre el habla dialogal*.

Las ponencias que componen este volumen son representativas de las problemáticas actuales que afrontamos en la enseñanza de las lenguas y, en alguna medida, indican el nivel de investigación alcanzado en el área de la didáctica de las lenguas y las literaturas, como disciplina científica y de intervención.

La organización temática seleccionada para la publicación pone de relieve los abordajes más relevantes: el género textual y enseñanza de la lengua materna o primera, el taller de escritura, la enseñanza de las literaturas, la enseñanza de la gramática de la lengua primera, el análisis de las prácticas en la formación de los profesores, el papel de la escritura académica en el nivel terciario, la formación de profesores de francés y de inglés como lenguas segundas, el papel de las TICs en la formación

y la práctica docente y la enseñanza del idioma inglés en diversos ámbitos de uso.

Esperamos que las contribuciones aquí reunidas, a partir de este evento colectivo que son las Jornadas de GEISE en Bariloche, conformen un vehículo para impulsar futuras interacciones en nuestras dos actividades profesionales: la docencia y la investigación.

Plurilingüismo y desarrollo humano

Dora Riestra

Nos encontramos para nombrar. Venimos contra la anomia.

Tratamos de entender lo que nos pasa entre las lenguas. En realidad, tratamos de entendernos porque necesitamos conocer, tenemos aptitud gnoseológica, como lo sostuvo Sergio Bagú en 1970.

¿Por qué los que estamos hoy reunidos elegimos enseñar lenguas? Tenemos infinitas respuestas individuales, diversas, pero me animo a decir que en todas está la necesidad de nombrar, está la acción del lenguaje como necesidad humana de lenguajear (Vygotski, 1928 y Maturana 1993).

En un contexto de creciente virtualidad comunicativa tenemos la práctica contracorriente de encontrarnos directamente/en vivo, de manera presencial y, diría que por prepotencia de trabajo necesitamos decir y contarnos en 15 o 20 minutos lo que buscamos, lo que encontramos, lo que entendimos y lo que queremos hacer con las lenguas que nos atraviesan la actividad de enseñar.

Estas sextas jornadas nos permiten mirar 10 años de nuestras vidas profesionales, muchos colegas que están hoy aquí han sostenido con su presencia estas jornadas de investigación y prácticas, a las que siempre se suman jóvenes docentes investigadores, quienes nos alientan en el trabajo de ser profesores.

Ayer, en el marco de los minicursos abiertos a la comunidad educativa de Bariloche vivimos una experiencia valiosa e intensa con docentes de los tres niveles de enseñanza y debatimos sobre *Enseñanza de las lenguas en el Mercosur* y hoy, convencidos de compartir el plurilingüismo como política intercultural, podemos decir que en nuestros países enseñar lenguas es una decisión política, con una consecuencia en la identidad nacional y regional en un contexto en el que necesariamente asumimos una posición ideológica en defensa de las identidades nacionales y regionales. No creemos en la imposición de lenguas francas, sino en las traducciones de nuestras propias lenguas.

Aquí cabe la pregunta: ¿para qué enseñamos lenguas?

Es un punto de apoyo para bucear entre los conocimientos técnicos que han ido acumulándose en la lingüística contemporánea.

Enseñamos para que los humanos podamos seguir entendiéndonos y conociendo el mundo que transformamos. **Este enseñar para entendernos y conocer** desde el interaccionismo sociodiscursivo nos abre un camino didáctico, camino que, necesariamente, debe contemplar el desarrollo humano. Entendemos el desarrollo desde Vygotski, psicólogo ruso que, a comienzos del siglo xx descubrió que solamente otro humano con su palabra hace posible que nos desarrollemos como humanos.

El concepto vygotkiano de desarrollo es una herramienta poderosa para que la **lengua externa** en la que nos insertamos socialmente al nacer (Bronckart, 2010/2014), se transforme en **una lengua interna individual**, un reservorio individual, un tesoro interno, en nuestro cerebro, como dijo Saussure.

En consecuencia, como profesores evaluamos a nuestros alumnos (según lo que hayamos enseñado) en su desarrollo individual, es decir el *desarrollo próximo posible de cada uno*, que parte del *desarrollo real* (de la persona concreta) en el marco del *desarrollo potencial* (el que institucionalmente se propone para el nivel escolar determinado).

Desde esta perspectiva socio-histórica del desarrollo, las dimensiones de lo colectivo y lo individual son simultáneas, en la clase y en cada alumno en particular, hay desarrollos siempre **desiguales**. Además, entendemos la clase siempre como contexto plurilingüe en un sentido amplio, con diversas lenguas funcionales, (desde la perspectiva de lengua funcional que nos planteara Eugenio Coseriu, quien siendo rumano escribió la mayor parte de su obra en español rioplatense).

Esta conciencia de lo diverso del aula plurilingüe nos ayuda a entender la indeterminación semántica del signo, la herramienta principal para sostener la enseñanza de las lenguas desde la creatividad, como lo explicara el lingüista italiano Tullio De Mauro (2005), quien a partir de la semiología de Saussure, concibió las lenguas, como códigos creativos que se diversifican continuamente en su entorno y en relación a su tradición.

En nuestra concepción interaccionista sociodiscursiva los dos lingüistas mencionados, De Mauro y Coseriu, coinciden en que el lenguaje humano es una actividad, como también lo sostuviera Vygotski desde el campo de la psicología.

Estas coincidencias epistemológicas nos colocan frente a nuestro objeto de enseñanza que son las actividades de lectura y escritura en cualquier época y soporte, porque es la escuela la que tiene la tarea histórica de transmisión de las lenguas para incorporar a los seres humanos en sus propias culturas y, además, en otras culturas a través de otras lenguas.

El *para qué enseñamos las lenguas* siempre tendrá una respuesta social y provisoria, según la época y las demandas históricas de las sociedades, pero el *cómo enseñar las lenguas* tiene la complejidad de la influencia de paradigmas que se imponen como creencias, a veces contradictorias con los indicadores de la realidad.

La enseñanza de las lenguas tiene un doble carácter: el epistémico, ligado a las teorías lingüísticas en boga y el praxiológico, que necesariamente nos apela desde el hacer con las palabras y los textos en el aula.

Vimos estos dos días previos a las jornadas que nuestra preocupación por las gramáticas es el núcleo problemático de la enseñanza en todos los niveles del sistema educativo, nos preguntamos cómo realizamos transposiciones didácticas para que la gramaticalidad sea una herramienta utilizada eficazmente para el desarrollo personal de nuestros estudiantes. Esta problemática es una tarea pendiente que necesitamos investigar y probar en las prácticas escolares.

En estas jornadas contamos con dos mesas específicas sobre la enseñanza de la gramática y otras que abordarán cuestiones gramaticales de investigación y de prácticas en diversas lenguas y niveles de enseñanza.

Otro problema didáctico a analizar es por qué la reflexión metalingüística ocupó el lugar de la reflexión gramatical. Diferenciar el carácter o la índole de una y otra reflexión será objeto de debate en algunas mesas, sobre todo para no caer en el aplicacionismo de las teorías lingüísticas, como sucede desde hace algunas décadas.

Por nuestra parte, coincidimos con las tres tareas de la gramática formuladas por De Mauro en 1986 y en 2005, que iluminan un recorrido didáctico que se inicia en el contexto del enunciado con morfos, flexiones y deícticos, atraviesa la cohesión en la redundancia de los morfos y la concordancia para llegar a la formalización de la redundancia en las clases de palabras de cada lengua. En consonancia con estas tareas proponemos el *trayecto didáctico de uso, sentido y forma* en un proceso descendente de la empiria textual.

Nosotros, desde la Didáctica de las lenguas, sostenemos que enseñamos los textos, que son acciones y productos de las acciones de lenguaje y, como lo descubriera otro ruso genial, quien muriera tan joven como Vygotski, el revolucionario Valentin Voloshinov sostuvo que *los enunciados o textos siempre se producen en géneros, los llamé géneros de la palabra, los géneros de la vida cotidiana*.

Estas formas sociales de decir que son los géneros, se nos imponen en la vida cotidiana como textos, discursos, enunciados, según los ámbitos a los que pertenecemos.

Voloshinov, los llamó géneros del lenguaje por su carácter generador del lenguaje humano en la comunicación concreta. De la definición de

Voloshinov extraemos la concepción de **género de la palabra o del lenguaje**, concepto más amplio que el de género del discurso o discursivo, ya que no nos referimos a las construcciones lingüísticas determinadas, sino a las formas de comunicar según los ámbitos sociales concretamente. De aquí el término adoptado didácticamente como **género textual** desarrollado por Bronckart (1997, 2007) y Schneuwly (1994)

Las preguntas que nos hacemos son: ¿qué géneros enseñamos en la escuela? ¿Para qué los enseñamos? ¿Cómo los enseñamos?

Algunas mesas abordarán esta temática. Se trata de analizar colectivamente el concepto desde las prácticas áulicas para aprovechar su propia potencialidad en nuestras propuestas didácticas y, sobre todo, para orientar nuevas prácticas superadoras de los tipos y géneros como descriptores abstractos.

En la escuela enseñamos o deberíamos enseñar dos grandes grupos de géneros:

a) **los géneros textuales orales y escritos cotidianos** (saludos, notas, solicitudes de atención pública, reclamos, etc), los de *uso formal académico institucional* (informes, monografías, ensayos, artículos) y los de *cortesía para la convivencia* (los turnos en el debate, la exposición oral ante un grupo), así como los *géneros de los medios de comunicación masiva* (programas de radio y tv, grupales de discusión de cuestiones públicas, programas de conducción individual de juegos y de política, los noticieros), incluyendo los editoriales periodísticos y las notas de opinión. Asimismo

b) **los géneros literarios que son las obras de arte** en los tres géneros (lírica como poesía, épica como novela y cuento, drama como teatro en comedia y tragedia), es decir, los géneros literarios como transmisores de identidad cultural.

Aunque el concepto de género nos llegó en los años 80 como de autoría de Bajtín, hoy sabemos que, en realidad fue Voloshinov quien definió y analizó los géneros como formas de comunicarnos en cada situación social y lo hizo a partir de los estudios del diálogo de Lev Jakubinskij, que fuera su profesor en el doctorado. Sobre esta temática tenemos la suerte de contar en estas jornadas con la presencia de la lingüista rusa Irina Ivanova, quien mañana nos expondrá sobre estos autores y sobre las investigaciones actuales en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

En definitiva se trata de enseñar a textualizar en géneros y entendemos que la gramaticalidad se internaliza después de reflexionar sobre lo textualizado. Estas palabras buscan generar y propiciar la discusión en estos dos días de trabajo compartido.

Conferencia

La revolución en lingüística rusa de los años 1910 -1930 y las investigaciones actuales en la enseñanza de las lenguas extranjeras

Dra. Irina Ivanova (Universidad de Lausanne, Suiza y Universidad de San Petersburgo, Rusia)

(Traducción de la Dra. María Victoria Goicoechea, UNComahue)

La révolution en linguistique russe des années 1910 -1930 et les recherches dans l'enseignement des langues étrangères

(Irina Ivanova)

Me disculpo por no hablar español, todavía. Por eso hablaré lentamente para que puedan seguir la exposición.

Tengo una tarea difícil; tengo que presentar, en un tiempo muy breve, un periodo muy rico en acontecimientos y descubrimientos. Habitualmente este tema es el contenido de un seminario semestral, por tanto, haré una presentación bastante esquemática, un panorama general de una época brillante de las ciencias en Rusia.

1. Situación política en Rusia

El primer tercio del siglo XX estuvo marcado por numerosos problemas y movimientos políticos.

La revolución de 1905 obligó al monarca ruso, Nicolás II, a aceptar la elección de la cámara baja del parlamento: la Duma. Aunque la Duma cumplía solamente una función consultiva y dependía de la buena voluntad del emperador, supuso un paso de la monarquía absoluta hacia la monarquía constitucional. De ese modo, la existencia de la Duma se ha considerado el primer paso hacia la democracia.

El periodo entre dos revoluciones, la de 1905 y la de 1917, estuvo ocupado por la lucha a favor de la democratización de la sociedad rusa (en sentido amplio, el Imperio ruso). Ese periodo de problemas políticos coincidió con el cambio de paradigma en las ciencias humanas.

Podemos decir que a las revoluciones de 1905 y 1917 siguió una revolución en las Ciencias Humanas y en la Lingüística, entre otras.

Afirmamos que el primer tercio del s. XX fue un Año de Oro para la Lingüística y la Psicología. En ese momento muchos jóvenes científicos talentosos entraron en escena; llenos de energía y de ideas nuevas, buscan vías nuevas para la ciencia. Es la época de investigaciones científicas intensas, de luchas contra las viejas teorías, de brillantes polémicas científicas.

2. En el campo de la Lingüística, podemos discriminar dos corrientes que determinaron ampliamente esas investigaciones.

La primera está ligada a la democratización de la sociedad rusa.

Los debates y las manifestaciones políticas, así como las discusiones en la Duma pusieron en el centro de la sociedad el **arte de la palabra pública**.

Los periodistas denominaron a esa situación la «fiebre de la palabra pública y de las discusiones».

Sin embargo, esa «fiebre» puso en evidencia el hecho de que los representantes del pueblo no sabían expresarse, de modo que tuvieron dificultad para formular sus posiciones, sus demandas, sus problemas. Así, la cuestión de la enseñanza de la expresión oral y del arte de la palabra pública se convirtió en un tema de actualidad. Pero, para enseñarlo, hacía falta desarrollar, primero, las ciencias del lenguaje...

La retórica tradicional era bien conocida, pero se la consideraba una ciencia burguesa y el campo de la abogacía.

Era necesario que la lingüística girara hacia **la realidad lingüística** y hacia el «hombre que habla». Era necesario introducir modificaciones al sistema educativo y, particularmente, a la enseñanza. Pero el sistema oficial de instrucción pública y, sobre todo el sistema académico, bloqueó la incorporación de nuevos cursos y de nuevos métodos.

Por esta razón, antes de la Revolución de 1917, nacieron numerosos establecimientos educativos privados. Algunos de ellos continuaron su trabajo después de la Revolución; otros fueron cerrados dos o tres años después a causa de la falta de financiación.

En este punto, es necesario mencionar un establecimiento bastante particular, el Instituto de la Palabra Viva que fue abierto en noviembre de 1918 y funcionó hasta 1924. Desde su apertura, esa institución tuvo como objetivo la enseñanza del arte de la comunicación verbal. Muchos jóvenes especialistas en lingüística, en psicología, en ciencias de la educación, en filosofía, en crítica literaria, así como los poetas, los músicos y los especialistas en Bellas Artes contribuyeron al desarrollo de ese establecimiento, proponiendo programas innovadores.

Sus investigaciones tuvieron consecuencia directa en la lingüística y en la noción de lengua.

3. La segunda corriente, que también afectó a un amplio sector de la sociedad, consistió en **el interés por el lenguaje de los niños**. Ese interés estuvo determinado por dos elementos importantes: primero, el desarrollo activo de las ciencias naturales y su popularización en la sociedad, después la formación de la psicología del niño.

El predominio del enfoque naturalista y la popularidad de la teoría evolucionista de Charles Darwin (1809-1882) estimularon las reflexiones sobre la cuestión del origen del lenguaje humano.

La más popular era la ley biogenética de Ernst Haeckel (1834-1919), según la cual un niño en el curso de su desarrollo repite la historia de la evolución de la especie humana.

Esta hipótesis llamó la atención no solo de los lingüistas y de los psicólogos, sino también de un amplio público.

Los lingüistas intentaban encontrar en el lenguaje de los niños las etapas de la evolución del lenguaje humano.

Los psicólogos se interesaban por la cuestión del desarrollo del lenguaje, vinculándolo con el desarrollo psíquico del individuo desde su infancia.

Aconsejados por los pedagogos y los psicólogos, muchos padres, sobre todo madres, comenzaron a registrar la palabra de sus hijos desde el momento del nacimiento. **Los diarios y cuadernos de las madres** fueron publicados en las revistas pedagógicas, también fueron tema de discusión en las reuniones de diferentes grupos de padres. Todas esas publicaciones y esos cuadernos contenían un material empírico de gran valor y sirvieron para las investigaciones en lingüística, en psicología y en pedagogía.

Así, esas dos corrientes mencionadas pusieron la cuestión del lenguaje en el centro del interés de la sociedad rusa.

Esa situación fue muy favorable para los estudios llevados a cabo por los jóvenes lingüistas, alumnos de dos célebres profesores universitarios presentes en el momento mismo del origen de los grandes cambios en los estudios lingüísticos.

Esos profesores, seguidos por sus alumnos, se alejaron de los estudios propiamente histórico-comparativos, del análisis de las lenguas muertas y del descifrado de textos, para volcarse a las cuestiones esenciales, a saber: la naturaleza de la lengua, el funcionamiento de la lengua en la sociedad, la creatividad verbal, etc.

Son cuestiones que ampliaron los campos de las investigaciones de esta ciencia académica.

4. Primeramente, hay que mencionar el nombre de **Alexandre Afanasievich Potebnja (1835-1891)**. Era profesor de la Universidad de Kharov y el fundador de la Escuela lingüística de dicha universidad.

Sus trabajos principales son « El pensamiento y la lengua » (primera edición- 1862, posteriormente reeditado 4 veces hasta 1926), « Notas sobre la gramática rusa » (1874) y « Notas sobre la teoría de la literatura » (1905, postuma).

Potebnja elaboró su propia teoría de la lengua y de su rol en la actividad del conocimiento y de la creatividad. Analizando los hechos de lenguaje como reflejo de los procesos psíquicos que permanecen, que residen en la conciencia del individuo, Potebnja estudió, desde el punto de vista psicológico, las relaciones entre la lengua y el pensamiento, entre la palabra y el concepto, entre la naturaleza del signo lingüístico y la forma interna de la palabra.

Sin entrar en su filosofía del lenguaje, hay que subrayar que las reflexiones de Potebnja sobre el rol de la palabra como instrumento del pensamiento y como condición indispensable del conocimiento, tanto del mundo como de uno mismo, han sido desarrolladas en la psicología de Lev Vygotskij (1896-1934) (volveremos sobre este autor más tarde).

Además, las ideas de Potebnja sobre la naturaleza de la palabra como símbolo y obra de arte inspiraron el movimiento de los formalistas rusos (Viktor Schklovskij, Jurij Tynjanov, Roman Jakobson).

De ese modo, la concepción de lengua de Potebnja vuelve a unir la lingüística rusa y la psicología de la creatividad artística (y más tarde, a la estilística y el análisis del texto).

5. En segundo lugar, hay que mencionar el nombre de **Ivan Aleksandrovich Baudoin de Courtenay (1845-1929)**, profesor de varias universidades rusas y de la universidad polaca.

En la época de su trabajo en la Université de Kazan (1875-1883), con sus alumnos fundó una Escuela de lingüística que existió hasta los años 1950 y que contribuyó mucho, al desarrollo de la fonética experimental.

En la época de su trabajo en la Université de Saint-Petersbourg (1900-1918), buena parte de sus estudiantes se reunieron alrededor de él y nació la Escuela de lingüística de Saint-Petersbourg.

Hay que decir que, incluso actualmente, muchos profesores de esa universidad se consideran, ellos mismos, los sucesores de esa escuela. Además, esa universidad propició el nacimiento de la Escuela de Fonología de Leningrado.

El campo de interés de BdeC ha sido muy amplio. Fue el fundador de la fonología, de la fonética experimental rusa, del estructuralismo

ruso, de los estudios del lenguaje de los niños, del estudio de la influencia social en la lengua, del estudio de las lenguas de las minorías lingüísticas, etc.

En los diferentes periodos de su actividad científica, BdeC modificó, varias veces, su interpretación de la noción de «lengua» en función del objeto de sus estudios y del desarrollo de sus investigaciones.

Brevemente, podemos decir que su interpretación de la naturaleza de la lengua ha evolucionado de un enfoque propiamente fisiológico a un enfoque psicosocial.

Así, BdeC califica a la lingüística de ciencia psicológica y social y fue el primero en introducir el término «actividad lenguajera» en la lingüística rusa.

BdeC utilizó el término para definir la integridad de los tres procesos siguientes: uno que se desarrolla del exterior hacia el cerebro, es decir, la audición; un segundo que se desarrolla del interior hacia el exterior, es decir, la pronunciación y, finalmente, un tercero que reside directamente en el cerebro, o sea, el pensamiento lenguajero [jazykovoje myšlenie].

Para subrayar la importancia de los lazos entre la lengua y el pensamiento, BdeC ha indicado en numerosas ocasiones la importancia del aprendizaje de la lengua para la formación de la actividad mental. Insistió en la necesidad de enseñar en la escuela tanto la lengua práctica como la iniciación a la lingüística, porque percibió la influencia directa y estimulante de la lengua sobre el desarrollo del pensamiento.

Respecto del problema del lenguaje de los niños, hay que indicar que BdeC, al interesarse en esta cuestión, él mismo registró la palabra de sus hijos. Y actualmente, 347 cuadernos con las notas de BdeC se encuentran en sus archivos de Polonia.

Los alumnos de BdeC que trabajaban sobre el lenguaje de los niños han distinguido el lado exterior, fonético, de la palabra, y el lado interior, psíquico y semántico.

Pese a que se interesaban sobre todo por el aspecto fonético, realizaron la importante constatación de que un niño, en el curso de la adquisición de la gramática y del vocabulario, además de la memorización de las formas y de las palabras que existen, crea activamente sus propias formas y derivaciones.

De ese modo, según ese descubrimiento de los lingüistas, **un niño estudia el mundo que le rodea y aprende a expresar sus estados de ánimo** -volveremos sobre ese descubrimiento cuando hablemos de la psicología de Vygotskij (1896-1934)-.

6. Las ideas de BdeC fueron perpetuadas por los trabajos de sus alumnos en la Universidad de Saint-Petersburgo, después Universidad de Leningrado. Entre los numerosos lingüistas que continuaron profundizándolas durante los años 1920-1930, hay que mencionar a Lev Jakubinskij (1892-1945) y a Lev Scherba (1880-1944).

Jakubinskij se interesó por la cuestión de la diversidad de la actividad lingüística. Estableció los lazos entre esa diversidad, los fines de comunicación, las condiciones y las formas del enunciado.

Al analizar a partir de esos criterios el diálogo y el monólogo, fue el primer lingüista que formuló los principios de organización de la palabra dialogal, con ello contribuyó al advenimiento de la lingüística pragmática y de la lingüística funcional en Rusia. Además, estudió la lengua de los campesinos y de los proletarios, contribuyendo así al desarrollo de la lingüística social.

Las ideas lingüísticas de Jakubinskij y, particularmente, sus reflexiones sobre la diversidad funcional de la lengua, han influido en la teoría del pensamiento y la palabra del célebre psicólogo Lev Vygotski (1896-1934) y, sobre todo, en sus trabajos sobre el **lenguaje interior** (ayer hablé de la lingüística de Jakubinskij en la presentación, en estas Jornadas, de su texto «Sur la parole dialogale»).

El estudio de la lingüística de campo, las investigaciones de los principios de organización de los hechos lingüísticos en la conciencia del sujeto que habla condujeron a otro alumno de BdeC, Lev Scherba, a la necesidad de volver sobre la definición de la «lengua» para precisar la noción de «actividad lingüística».

En 1930, Scherba publicó sus reflexiones en un artículo titulado «Sur les trois aspects des phénomènes langagiers et sur l'expérience en linguistique » que se convirtió en una obra de referencia en la lingüística ruso soviética y, sobretodo, en la psicolingüística.

7. En el fenómeno de la lengua, Scherba distingue tres aspectos que están ligados entre sí y que juntos forman el proceso de la comunicación.

El primero está constituido por los procesos de la producción y de la comprensión que define como la actividad lingüística. La actividad lingüística está determinada por el trabajo de los mecanismos lingüísticos complejos y por las condiciones de la situación dada, es decir, por los factores psicofisiológicos y los sociales.

Según Scherba, en el curso de ese proceso de la producción, el sujeto que habla crea todas las formas y todas las combinaciones de palabras (os recuerdo que en el curso de la adquisición de su lengua materna, un niño crea las formas gramaticales y las palabras de forma muy evidente). Esos procesos de producción y de percepción (o bien

de comprensión) de la lengua corresponden al término «habla» [*parole*] en Saussure (aunque él no hable de la percepción).

La actividad lenguajera es la manifestación de un mecanismo que la estimula. Se lo puede concebir como una experiencia lingüística que refleja la experiencia lingüística de una comunidad, dicho de otro modo, la experiencia lingüística colectiva.

La experiencia lingüística constituye el segundo aspecto de la lengua y se corresponde con el término de «la lengua» [*la langue*] de Saussure. Esta experiencia lingüística es analizada y organizada de tal forma que puede ser utilizada para construir nuevas frases y para expresar el pensamiento.

Dicho de otro modo, el segundo aspecto está constituido por los sistemas lingüísticos, es decir, el vocabulario y la gramática que se deducen del material lenguajero.

¿En qué consiste ese material lenguajero? Es la suma de todo lo que ha sido dicho y escrito, de los diferentes «textos». Ese material lenguajero incluye tanto las frases estereotipadas, por ejemplo «Buenos días, ¿cómo estás?», como la composición por la analogía de formas y de frases nuevas que son comprensibles para los interlocutores.

De ese modo, ese material lenguajero constituye el tercer aspecto de la lengua (no se encuentra una noción que refiera a ese aspecto de la lengua en Saussure).

En otras palabras, el material lenguajero es una experiencia lingüística no analizada, no organizada, y está compuesta por los actos lenguajeros creativos (lo que nos permite decir: la lengua de Balzac, la lengua de un individuo...)

El propio Scherba indica que esa distinción es un poco artificial. Sin embargo, le permite precisar los componentes de la «lengua» y evidenciar sus relaciones.

Esa formulación de Scherba sobre la naturaleza de la lengua ha asegurado la posición científica de una gran parte de los lingüistas rusos y ha marcado bien la formación del enfoque «accional».

El propio Scherba continuó desarrollando este enfoque trabajando como enseñante de francés como lengua extranjera. Subrayó en muchas ocasiones la importancia del aprendizaje de una lengua extranjera, sobre todo en la escuela. Explicó que la realidad que nos rodea se presenta de formas diferentes en las distintas lenguas. Por esa razón, cada palabra de una lengua extranjera nos impone reflexiones y descubrimientos de otra faceta del pensamiento humano. Gracias a la lengua extranjera, podemos liberarnos del filtro «de la prisión» de nuestra lengua materna. Scherba insistió en el hecho de que la comparación de la lengua materna con una lengua extranjera tiene un

papel importante en el desarrollo de la inteligencia (¿de la capacidad mental?). Dijo que solamente es posible una buena adquisición de la lengua materna si se la compara con una extranjera, porque eso nos muestra la riqueza y la sutileza de las expresiones en esas dos lenguas, lo que enriquece nuestra experiencia lingüística e intelectual. Este enfoque «accional» en los años 1960 – 1970 sirvió de base a los didactas rusos soviéticos que elaboraron diferentes métodos de enseñanza de lenguas extranjeras.

El método más conocido recibió el nombre de « método consciente-práctico ». Fue muy utilizado tanto en las escuelas como en la educación superior (Beliaev, 1965).

A modo de conclusión intermedia

Se puede decir que en la lingüística rusa de los años 1920-1930, un nuevo enfoque nació. Se trataba del enfoque «accional» que analizó la lengua en sus relaciones con el hombre y su actividad. Las nociones de «**sujeto que habla**», de «**comunicación**», de «**función**», de «**finalidad de la comunicación**», de «**entorno**» [**environnement**], de «**masas aperceptivas**», de «**estereotipo**», de «**percepción activa**», etc. entraron en la práctica del análisis de la **actividad lenguajera**. El habla y la lengua han sido consideradas como un todo unido al pensamiento. Esta interpretación de la naturaleza de la lengua sirvió de base a la psicolingüística ruso soviética, que trabajó la patología del lenguaje, el lenguaje de los niños y que también analizó los procesos de producción y de comprensión de textos orales y escritos.

Segunda parte

1. Volviendo a principios del s. XX, hemos realizado un repaso de la situación en la psicología, les recuerdo que ese periodo ha sido considerado el Siglo de Oro de la psicología rusa.

Entonces, hemos mencionado varias veces el nombre del psicólogo Lev Vygotskij, de quien es posible destacar su contribución a las ciencias humanas.

Primero, hay que tener en cuenta que esa época ha estado marcada por la constitución de la psicología, de las ciencias de la educación y

de la sociología en tanto disciplinas autónomas e independientes de la filosofía.

Además, todas esas disciplinas producían conocimiento, saber acerca del hombre, los investigadores que trabajaban en esos campos intercambiaban sus reflexiones y descubrimientos.

Sus publicaciones estaban en constante diálogo y su saber no fue fragmentado en un saber limitado por campos.

Esa situación creaba el terreno propicio para el nacimiento de nuevas teorías.

Entonces, el comienzo del s. XX estuvo marcado por el trabajo de dos grandes sabios rusos: Ivan Pavlov (1849-1936), médico y fisiólogo, y Vladimir Bekhterev (1857 – 1927), neurólogo y psiquiatra.

Ivan Pavlov fue mundialmente conocido por su teoría de los reflejos y, sobre todo, por el descubrimiento del reflejo condicionado.

Estudiando el comportamiento animal, describió el segundo sistema de señales, es decir, el sistema verbal. Es un sistema superior para la señalización del mundo real, que consiste en dar una significación a esas señales para la comunicación verbal.

Ese segundo sistema de señales se desarrolla en el hombre bajo la influencia de sus lazos sociales y en el curso de su trabajo.

La teoría de Pavlov influyó en el desarrollo de la corriente del behaviorismo americano.

Vladimir Bekhterev también trabajaba sobre la naturaleza del comportamiento. Pero en sus investigaciones, la teoría del reflejo se hizo extensiva a la sociedad. Analizaba la actividad del hombre y su comportamiento en la sociedad. Se interesaba por los mecanismos de la socialización del individuo y las relaciones del individuo con el entorno.

En 1911, publicó un artículo titulado «La psicología de la sociedad» y en 1921, sus estudios sobre la sociedad fueron presentados en su libro «La reflexología colectiva».

De ese modo, Bekhterev se convirtió en uno de los fundadores de la psicología social en Rusia.

Las nociones clave de su psicología social eran el trabajo colectivo, la comunicación o bien la interacción y el reflejo. Según Bekhterev, la interacción entre los miembros de una sociedad crea productos sociales como la ciencia, las Bellas Artes, la historia, la religión, los mitos, las tradiciones y la lengua.

Esta última, la lengua, es el medio más importante de la comunicación. Además, la lengua, los gestos y la mímica sirven como procesos de comunicación.

El comportamiento de un individuo está sometido a las normas sociales y se convierte en un representante tipo o en un estereotipo de esa sociedad.

Así, observamos que durante los años 1920, la psicología del comportamiento analizaba las relaciones entre el individuo y la sociedad, y, como podemos observar, las nociones de interacción, de comunicación y de producto social colectivo estaban surgiendo.

2. Por otro lado, la psicología del comportamiento, que utilizaba la concepción de la lengua como una forma de la actividad humana, es la psicología del niño que estudiaba activamente el fenómeno de la lengua.

Evidentemente, la psicología del comportamiento se interesa por la cuestión del desarrollo psíquico del niño en relación con el desarrollo de su habla.

Dicho de otro modo, el lenguaje del niño ha sido considerado como una herramienta esencial para analizar su psiquismo. Por esta razón, en el centro de sus estudios se encuentra tanto el problema de las relaciones entre la adquisición de la lengua materna y el desarrollo del pensamiento del niño, como el problema de la creatividad lingüística. Los psicólogos recogían y analizaban las creaciones lingüísticas de los niños. Además, en 1911, se formó un « Comité de estudio de la palabra infantil » en el Instituto psico-neurológico en San Petersburgo. Hay que aclarar que esas investigaciones fueron llevadas a cabo, no solo por científicos puros, sino por los pedagogos y por los médicos. Además, los descubrimientos realizados en psicología del niño, rápidamente encontraron su aplicación en la práctica educativa. Los psicólogos y los médicos describían detalladamente la adquisición por parte del niño del aspecto fonético de la lengua. Algunos trabajos también presentan notas sobre la formación de la gramática en el niño. Todos esos estudios han conducido a la conclusión de que la palabra infantil es un estado particular de la lengua que permite el acceso a los procesos del desarrollo mental.

3. Dichas ideas nutrieron profundamente el pensamiento de otro gran psicólogo ruso, Lev Vygotskij (1896 -1934), que comenzó en la psicología en 1924. El periodo en el que desarrolló su trabajo fue muy corto. Solo diez años, pero en ese tiempo logró fundar la corriente histórico-cultural en psicología y en ciencias de la educación.

En 1924 fue invitado a trabajar en el instituto de la psicología de Moscú. Con sus colaboradores Alexandre Luria (1902-1977) y Alexej Leontiev (1903-1979), formó un equipo de jóvenes investigadores que realizaban numerosos y considerables trabajos en las diferentes ramas de la psicología.

Solo podré mencionar su obra maestra Pensamiento y lenguaje «Pensée et langage» que fue publicada unos meses después de su muerte en 1934 (personalmente, prefiero el título de La palabra por el habla «La pensée et la parole»).

Ese libro resulta del análisis de 3000 experimentos con niños de diferentes edades y, al mismo tiempo, define las perspectivas de desarrollo de la psicología y de la psicolingüística para años futuros.

El contenido del libro está constituido por la ontogénesis del pensamiento y el rol de la lengua en esos procesos.

Vygotski formuló la hipótesis siguiente:

el pensamiento que proviene de la actividad práctica está vehiculizado por el **habla** [parole], por la palabra [mot]. **El habla** [parole] es ese instrumento psicológico que forma la mente en sus primeras fases.

La búsqueda de Vygotski fue realizada a través del análisis del problema de generalización y desarrollo de las nociones, a través del estudio del problema de significación de la palabra [signification du mot]. Vygotskij tiene como objetivo verificar si la palabra [mot] es ese medio que vehiculiza el proceso de generalización y la formación de conceptos en los niños. Constata que el pensamiento y el lenguaje no presentan dos procesos independientes uno del otro, sino que constituyen un solo y mismo proceso.

El estudio funcional de la palabra [mot] permite a Vygotskij identificar diferentes formas de conceptualización del mundo en función de la edad de los niños.

Otro fenómeno estudiado por Vygotskij en el curso de sus experimentos es el fenómeno del **habla interior** [parole intérieure]. Muestra sus especificidades y su rol en el proceso de interiorización.

Mientras que el **habla exterior** [parole extérieure] se desarrolla de una palabra [mot] a la combinación de palabras y, después, a la combinación de frases, el **habla interior** se desarrolla en la dirección contraria: un niño comienza por una proposición con un sentido indivisible, después pasa a la adquisición de unidades de sentido, dividiendo su idea en múltiples componentes de sentido. Por esta razón, el habla interior posee un carácter fragmentario, reducido e incoherente. El habla interior es indispensable para la formación de un enunciado. En los adultos, se observa esto cuando reflexionan, cuando leen un texto para sí, cuando planifican su actividad, cuando se hablan a sí mismos, sobre todo en un diálogo interior.

Esas son las imágenes y los esquemas que tienen un papel importante en el habla interior.

Las ideas de ese libro de Vygotskij fueron desarrolladas por sus colaboradores (Luria, Leontiev, Galperin, Elkonin) y han tenido aplicación en la educación, sobre todo en la enseñanza de lenguas extranjeras. El proceso del desarrollo del habla [parole] en el niño ha permitido a los didactas comprender el proceso de adquisición de una lengua extranjera, teniendo en cuenta sus hechos específicos.

El concepto de la lengua ha tomado la forma siguiente:

Una necesidad engendra una idea que se forma con los medios de la lengua en el habla interior. Después de ser formulada mediante procesos fonéticos, el enunciado es expresado ya sea en forma oral o en forma escrita.

De ese modo, en la base de la lingüística accional y de los estudios del lenguaje de los niños, fue formulado, en 1965 por Boris Beliaev, el método consciente-práctico de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Ese método ha sido utilizado como método de base hasta la actualidad, tanto en la enseñanza en la escuela como en la enseñanza superior.

Conclusión

Para cerrar este tema, podemos decir que el periodo de los años 1910 a 1930 fue una época de grandes fundadores en las ciencias humanas.

Sus teorías, basadas en un gran número de experimentos bastante complicados encontraron su aplicación en la segunda mitad del s. XX y permanecen vigentes hasta nuestros días.

Podemos concebir el primer tercio del s. XX como una gran caldera, en la que la ebullición de diferentes investigaciones, discusiones, experimentos dieron nacimiento al sistema de las ciencias humanas modernas. El centro de interés de todas esas ciencias era el hombre, el ser humano, con todas sus capacidades y con todos sus potenciales.

Eso ha influido ampliamente (en muchos aspectos) en el pensamiento pedagógico y el sistema educativo.

Género textual y enseñanza de las lenguas

Alfabetizaciones y pasajes. Reflexiones sobre [y en] los recorridos del Taller de Comprensión y Producción de Textos

María Julia Simoni
julia.unne.virtual@gmail.com

Hugo Roberto Wingeyer
hugowingeyer@gmail.com

María Celeste Aguirre
aguirreceleste.unne@gmail.com

Instituto de Letras. Facultad de Humanidades. UNNE
Resistencia. Chaco. Argentina.

Resumen

El Taller de Comprensión y Producción de Textos es el lugar común de los ingresantes; la frontera donde se traducen los espacios semióticos mundo-joven-ingresante y mundo-académico. Esta traducción es el umbral que deben sortear los jóvenes para instalarse en la comunidad universitaria. El Grupo de Estudios: Prácticas Letradas y TIC, sigue en esta línea de trabajo los marcos teórico y metodológico desarrollados por Ana María Camblong y equipo (2012) en los dos volúmenes de Alfabetización semiótica en las fronteras. Así situado, el equipo exploró los cronotopos de pasaje manifiestos en producciones escritas de jóvenes ingresantes en las carreras de Letras, Facultad de Humanidades, UNNE, durante 2015 y 2016. Este corpus se obtuvo según protocolos/artefactos específicamente diseñados para su aplicación en clases de Taller. El objetivo perseguido fue caracterizar los cronotopos presentes en esos escritos. Una vez caracterizados, se estudió comparativamente su aparición en los artefactos analógicos y en los digitales. El análisis de los resultados obtenidos permitió la formulación de algunas sospechas/hipótesis; entre ellas, es posible anticipar, a modo de ejemplo, que la clase presencial no in[des]habilita el mundo-joven-ingresante, al contrario, este espacio tradicional sigue funcionando como el cronotopo de la tribu.

Palabras claves cronotopos - alfabetización semiótica - prácticas letradas - frontera.

Introducción

La preocupación de las universidades por el estudio de las prácticas letradas (analógicas o mediadas por TIC) y las relaciones existentes entre estas y la apropiación de los saberes, los decires y los haceres discursivos de la academia, tanto en estudiantes de los cursos de grado como en aquellos graduados que se enfrentan a la escritura de tesis o artículos científicos, es un hecho presente, extendido y ocasión propiciatoria de la ocurrencia de congresos, simposios y jornadas de trabajo [workshop] entre especialistas.

El Taller de Comprensión y Producción de Textos del Departamento de Letras de la Facultad de Humanidades, nuestro lugar en la UNNE, nos ubica en el tiempo-espacio donde se produce el tránsito del ingresante hacia el mundo académico. Esta ubicación habilita las demandas de los estudiantes, los colegas, la institución y la sociedad. Se espera, nada más y nada menos, que podamos [trans] formar al ingresante en un miembro integrado a la comunidad académica de la universidad.

En el curso de veinte años de trabajo en el Taller, nuestras reflexiones y [pre]ocupaciones han seguido distintos derroteros disciplinares, pedagógicos y tecnológicos. De lo gramatical a lo comunicativo, desde ahí a la alfabetización académica y, desde esta, a la literacidad crítica; con todas las idas y vueltas disciplinares que constituyen el ejercicio de nuestra práctica. Paralelamente, transitamos por senderos pedagógicos que nos llevaron desde la clase expositiva al aula taller; más adelante, estas instancias presenciales hicieron lugar al complemento virtual. Estas decisiones pedagógicas, tienen su directo co-relato en nuestras trayectorias de investigación; tanto en el PI H023/11 y su continuidad en el PI 16H009, nos hemos ocupado de estudiar las prácticas letradas de los jóvenes ingresantes que pueblan las aulas de la Facultad de Humanidades de la UNNE¹.

En este trabajo, reflexionamos sobre el aquí y ahora del Taller en [dentro y desde] el marco de la alfabetización semiótica. Nuestra exposición sigue un plan textual que [una vez cumplida esta introducción] desarrolla las instalaciones teóricas, los protocolos narrativos y los artefactos a los que hemos recurrido. Finalmente, en el lugar de las conclusiones, exponemos algunas sospechas, algunos atisbos y algunos problemas.

1 PI H023 “Producción y comprensión de discursos de circulación social en la región NEA. Descripción, análisis y aplicaciones” (2011/2015) y el PI 16H009 (2016/2020) “Descripción y análisis de prácticas letradas académicas de estudiantes de la Facultad de Humanidades de la UNNE 2017/2020.”

Desarrollo

Nos instalamos

Dar paso hacia // conducir hacia adentro // andar alrededor

Jornadas de Articulación, Curso de Ingreso, Curso de Ambientación, Introducción a la Vida Universitaria son algunas de las maneras que usa la institución para nombrar el crono-topo en el que nos situamos los/as alumno/as y docentes que convivimos durante el período/lugar inaugural y previo al del desarrollo “normal” de las clases del primer año de los estudios superiores.

Correr para dar paso hacia adentro, hacer que se pueda andar por los alrededores o dentro de los alrededores de la vida universitaria. Que el estudiante se halle, esto es lo que se espera suceda. Es decir, la convivencia de unas tres semanas debiera servir para que se borren los “cortocircuitos, las interferencias y las catástrofes semióticas del umbral” (Camblong, 2012b). En el umbral, suceden “la incertidumbre, la inquietud ante lo no sabido (...) pero a la vez, la posibilidad de saber (...)” (Camblong, 2012b)

La institución los/as recibe, con un acto inaugural y luego los/as docentes los/as acompañamos en un recorrido de [re]conocimiento del espacio (Aula Magna, Departamento de Estudios, Centro de Estudiantes, Biblioteca, Aulas, Departamentos Disciplinarios, Institutos). En las clases les hablamos de técnicas de estudio, mapas conceptuales, regímenes de convivencia, pedagógicos, planes de estudio, promocionalidad, regularización, coloquios finales, parciales, cortes diacrónicos y sincrónicos de los estudios del lenguaje, por mencionar algunos de los tópicos desarrollados.

Los/as alumnos/as, adolescentes, egresados de escuelas medias, provenientes de familias medias, usantes de la lengua castellana que se habla en el NEA de la Argentina, ingresan [son ingresados] en la comunidad académica. Incertidumbre y posibilidad, miedo y esperanza encarnados. La semiosfera (Lotman, 1996) del ingresante (mundo-joven) se pone en contacto con la semiosfera universitaria (mundo-académico).

Estábamos en el umbral, incursionamos a través de la ambientación y nos tras [ladamos] con los/las jóvenes al Taller. Traspasamos con ellos/as el umbral, y nos situamos en la frontera. Entendida esta como “espacio de tránsito con posibilidad de mezclas, de movimientos, contrastes y cambios” (Camblong, A. 2012a).

Habilitar // poder ser // Hacer pasar de un lado a otro // Venir juntos // encuadrar

El Plan de Estudios de la Facultad de Humanidades de la UNNE, incluye en el primer año, del primer nivel, del primer ciclo de todas las

carreras la materia Taller. Este es el lugar común de los/as ingresantes; la frontera donde se traducen los espacios semióticos mundo-joven-ingresante y mundo-académico.

El mundo-joven-ingresante necesita traducir el discurso del mundo-académico para poder [re]apropiarse del lenguaje y ajustarse a y encuadrarse en los modos de decir de la disciplina que estudian. De esta apropiación depende su futuro. Este es otro umbral que deben cruzar para instalarse con comodidad en la comunidad de Humanidades. Los docentes que habitamos este espacio de frontera [en muchos casos mestiza porque trabajamos en los últimos años de la escuela media y en el primer año de la universidad] somos los responsables de facilitarles el tránsito.

Desde los discursos de las políticas universitarias hasta las preocupaciones hacia adentro del equipo de cátedra, desde los documentos oficiales hasta nuestros boxes [oficinas donde trabajamos/estudiamos/convivimos] en el Departamento de Letras, uno de los problemas por resolver es el de [re]tener a los ingresantes. Evitar el desgranamiento y habilitar la transformación del ingresante en estudiante regular.

Habiendo estudiado, ensayado y evaluado la instrumentación de diversas decisiones disciplinares, pedagógicas y tecnológicas, desde 2009 trabajamos ubicándonos en dos espacios-tiempos. El primero, presencial [de cuerpo presente] en las clases que se desarrollan los martes de 11 a 12:30 y los viernes de 18 a 21 durante todo el año académico. El otro, ubicuo/virtual [¿de cuerpo ausente?] se sucede en el aula alojada en la plataforma de la UNNE, y desde este año en el Grupo de Facebook que coordinan y tutorean las estudiantes adscriptas.

Esta última decisión se sostiene en el hecho de que aplicamos una encuesta a todos/as los/as estudiantes que, habiendo abandonado el cursado de la materia, se presentaban de forma reiterada a rendir [para probar suerte, en algunos casos] en condición de alumnos/as libres. Les pedíamos que respondieran de forma anónima una sola pregunta abierta: ¿por qué se presenta a rendir en condición de alumno/a libre?

La sistematización de las respuestas y su análisis nos permitieron determinar que un 31% del total de encuestados/as señaló como causal de deserción a dificultades relativas al rendimiento académico. Especialmente, señalaban los problemas que se les presentaban a la hora de cursar regularmente todas las materias del plan, hecho que los llevaba a priorizar las que son troncales de la carrera. El 60% restante se dividía entre razones laborales, económicas y familiares.

En 2009, consideramos que –para atender la situación de ese 60% que manifestaba inconvenientes (extra) curriculares– la inclusión de las TIC como asistentes, sería la forma más adecuada de atender la diversidad sin resentir la calidad. Hoy, en 2015, seguimos ensayando. El uso de las

TIC no está ofreciendo las soluciones esperadas, si bien pudimos asistir a varios/as estudiantes que necesitaban otros tiempos-espacios para su cursado, este hecho no pudo generalizarse.

De estos últimos ensayos y los atisbos, sospechas y problemas que vamos acopiando está hecho este trabajo. Escogimos detenernos en las fronteras del mundo-joven, escuchar sus relatos con los ojos y desde ahí [re] iniciar nuestras reflexiones y sus correspondientes traducciones en propuestas de cátedra.

Nos situamos en la frontera-Taller y nos instalamos en la carpa que tejimos con los conceptos semiosfera, frontera, umbral, traducción, institución. Y, empezamos a recorrer los [re]latos de nuestros/as jóvenes alumnos/as. En nuestra función de docentes- con [tra] ductores, habilitamos su palabra-mundo y desde este aquí-ahora nos venimos juntos, nos encuadramos en la convención-institución. (Camblong, 2012b; Sloterdijk, 2003; Arendt, 2004; De Certau, 1991; Foucault, 1983)

Recortamos protocolos, armamos artefactos y escuchamos con los ojos
Volver a llevar // anunciar // hacer conocer

Nos presentamos 1

Para empezar la conversación [escrita] decidimos solicitar a los ingresantes que se presentaran, que nos contaran por qué eligieron la carrera. Y, para estrechar los lazos y facilitar los pasos, habilitamos un pizarrón virtual de Padlet.es. Pensamos que se sentirían cómodos pintando los muros con sus grafittis. Sin embargo, no fue así, tal y como puede observarse en la transcripción (1).²

1. Me mueve la curiosidad. Hablo poco, leo mucho. Desde que tengo memoria, mi anhelo es plasmar en papel y tinta las vivencias de mis personajes. Tanto sus proezas como sus aspectos más sombríos y hasta sádicos. Más allá de que mis sueños de escritor hayan sido pisoteados reiteradamente, quedan fragmentos de ello arraigados a mi persona³.

Nos dimos cuenta de que la idea de usar un “pizarrón//muro” para escribir nos dejaba acceder a una versión traducida al “como si... académico”. Los/as estudiantes que se animaron a “pasar al pizarrón”,

2 Aclaremos que, cuando digitalizamos los textos, respetamos la ortografía, puntuación, uso de mayúscula y otros aspectos normativos. No es nuestro interés en este trabajo detenernos en esas cuestiones de superficie.

3 Se ejemplifica este trabajo con citas que muestran el recorrido del mismo estudiante en sus distintas participaciones.

procuraron que su escritura se ajustara a “lo que el/la docente aguardaba”. De alguna manera, sus voces se “encontraron”.

Nos presentamos 2

Cuando iniciamos el trabajo en el aula virtual del Taller, nuevamente les pedimos a los/las ingresantes que recorrieran el espacio, se familiarizaran con ese “salón de clases” y que volvieran a presentarse, esta vez exponiendo sus expectativas en relación con la carrera que iniciaban. La transcripción (2) permite aproximarnos a una versión un poco más personal.

2. Estudio letras porque quiero ser escritor. En la secundaria los profes no me dieron mucha bolita. Me corregían los errores de ortografía todo el tiempo. Eso me quitaba ganas a veces. Después, empecé Letras en el terciario de mi pueblo y no me gustó. Ahora espero que acá podamos escribir y que nos apoyen. Hasta ahora me gusta la onda de los profes.

Están frente a la pantalla, están escribiendo algo que será leído por las/los docentes y sus compañeros/as de estudio. Sin embargo, el espacio del Foro los ubica en un “como si... me estuviera presentando oralmente”. Los sitúa en una conversación con el grupo clase. Por eso, hay lugar para los orígenes, la secundaria, los “ires y venires” por otros lados y las valoraciones sobre esta estancia en el Taller, en el primer año de la carrera.

Un día en mi vida

Nos preguntamos qué pasaría si hablaban entre ellos, sin las orejas- ojos del/de la docente. Decidimos entonces, otear por otros lados. Les pedimos que nos contaran un día de su vida a modo de comentario en Facebook, en un espacio de interacción con las alumnas adscriptas y al que los/las docentes no tenemos acceso.

Trascribimos aquí algunos de los posteos que nos han compartido las administradoras del Grupo⁴:

3. (...) un día mío es: me levanto a las 11:30 me baño almuerzo hago tiempo voy a la facu cuando vuelvo ceno, si tengo tarea la hago y después duermo y así sucesivamente (...)

4 En el caso de los posteos de Facebook se recuperan todos los que nos fueron compartidos por las administradoras. Todos ellos son anónimos.

4. “(...) me llamo _____, tengo 26 años... mi día se resume en levantarme aproximadamente entre las 6:30 y 7:00 a.m. para llevarlo a mi sobrino a la escuela, por la mañana me dedico a estudiar o realizar tareas diversas, no trabajo por ende ocupo mi tiempo al estudio. Por la tarde curso junto con mis compañeros dependiendo el día a veces hasta las 21 hs (ustedes sabran que materia:v. Los fines de semana tambien estudio, pero de manera mas "liviana" ya que prefiero utilizar esos días para descansar...”
5. “(...) mi nombre es _____. Soy mamá, esposa y trabajo en una escuela primaria como maestra de 2 grado en el turno mañana. De lunes a viernes me levanto a las 6 de la mañana para ir a mi trabajo, luego voy a la facultad por la tarde...en los tiempos libres realizo trabajos de la facultad o aquellos relacionados con mi trabajo...”

Seguíamos en las pantallas, pero en un lugar otro. Se han salido del “como si” académico y escriben y expresan sus días como en una charla familiar. Se han corrido, están [entre ellos/as] y no se sienten observados, ponen su foto, escriben como acostumbran hacerlo y se muestran sin problemas. Las que los/las escuchan son sus pares. Por eso ha lugar “mi nombre es...”, “el día mio...”, la comida, el sueño, la casa, la familia, la comodidad.

Mis primeros meses en la Facultad

Entre el encuadre y el desencuadre, seguimos buscando el mundo-joven, seguimos conversando con los/las estudiantes en otro lado. En el aula, [de cuerpo presente] y como un ejercicio de escritura les pedimos que nos contaran sus primeros meses en la Facultad. Sospechábamos que estos trabajos volverían al “como si” académico, porque se producían en situación de clase y estaban destinados a la lectura del/de la docente. Cuando nos topamos con los relatos, tuvimos que ajustar los lentes-audífonos.

6. “En estos primeros meses en la facultad fueron interesantes, a la primera me sentia incomodo como tenia que venir a una provincia donde no conocia a nadie y no sabia a que me enfrentaba. Al comenzar las clases me sentia un poco raro, no estaba acostumbrado a estar mucho tiempo dentro de la facultad, llegaban días que terminaba agotado y me costaba levantarme al día siguiente, fue un gran desafío. Muchas veces queria tirar la toalla al no sentirme capas de seguir con esta rutina. me costaba entender... no

era fácil estar a la par de mis compañeros... y parecía que no iba a pasar nada con lo de “escribir”. Encima, una profe viene y nos dice que acá estamos para aprender a enseñar Literatura y no para ser escritores. Eso fue un bajón, sentí que me dolía la panza. Pero, por suerte los chicos me contaron de un Taller literario y bueno, ahí estoy haciendo lo que puedo con la Facu y yendo al Taller a practicar. Por ahora no sé qué va a pasar... pero intento.”

Grande fue nuestra sorpresa cuando encontramos, en el espacio menor privado, los cuerpos presentes y en el aquí y ahora de la clase, tenía lugar la escritura a modo del “cuarto propio”. Estos/as jóvenes de la generación “Pulgarcita” (Serres, 2013), de quienes se supone se han habituado a la virtualidad (Sibilia, 2008) de tal modo que sus vidas suceden en las pantallas, que navegan y se deslizan en la ubicuidad que viene licuando las paredes de ladrillo de la institución académica; jóvenes a los/as que, desde las políticas de Estado del Programa Conectar Igualdad, se los/as había incluido en el Modelo 1 a 1 con el fin de borrar la “brecha digital”, se [re]encuentran/muestran en el aula, escribiendo a mano y a través del relato. Así, accedemos a su mundo-joven-ingresante donde ha lugar al miedo, la ansiedad, el desafío, el manejarse, el ir a la par, la duda. Los/as jóvenes se hallan en la escritura [el escribir] de su relato. Construyen su hábitat y su habitar/tuar[se] aquí [o aquí-allá de los trasladados a Resistencia], meten sus creencias y deseos, sus costumbres y valoraciones, se las dicen, se las hablan al oído del/ de la docente lector/a individual de cuerpo presente y a sí mismos. Se construyen estudiantes.

Conclusiones provisionarias y así sucesivamente...

Mencionamos a Michel Serres quien describe a la generación “Pulgarcita”, porque de alguna manera y –de buena fe – creemos que en la universidad estamos encarnando la paradoja en la que conviven el carácter dinámico que exige la actualización permanente, ágil y siempre hacia delante de la producción de conocimiento científico, por un lado; y, por el otro, la convención que ubica a las universidades en los espacios donde el saber es [y debe ser] conservado, normado, encuadrado.

Nuestras lecturas sobre la sociedad del conocimiento (Dussel, 2011) y los aprendizajes [espacios-tiempos de aprender, producir y enseñar] ubicuos (Burbules, 2009) nos situaron en la frontera que permea//atrincherada los muros académicos, en el umbral-vanguardia. Fue, era, es y será nuestro afán facilitar el tránsito de los/las Pulgarcitos/as hacia y en la universidad.

Ocupados en esta tarea, apropiándonos libremente de los trabajos de Ana María Camblong y su equipo (2012, 2012a, 2012b), nos instalamos y nos pertrechamos con protocolos/artefactos para observar [nos] y buscar el mejor modo de acompañar nuestros/as ingresantes en el traspaso del umbral y el acomodamiento en la frontera. Los resultados de este quehacer fueron los que en este trabajo estamos dando a conocer.

Sospechar// atisbar// proyectar y volver a empezar

El abordaje de nuestras [pre]ocupaciones desde la instalación y a través de los protocolos/artefactos que supimos construir, habilitan algunas sospechas, algunos atisbos y algunas problemas/proyectos.

Sospecha de las sospechas

Dijimos: Sospechábamos que estos trabajos volverían al “como si” académico, porque se producían en situación de clase y estaban destinados a la lectura del/de la docente. Cuando nos topamos con los relatos, tuvimos que ajustar los lentes-audífonos.

Sospechamos ahora: Puede suceder que entre los artefactos virtuales [Pizarrón /Aula virtual/ Posteo en Facebook] se establezca una relación que nos habilite a pensar que los “como si...” académicos aparecen asociados [en relación directamente proporcional] con el mayor o menor grado de formalidad [o informalidad] que revistan tanto los textos como sus marcos.

Sin embargo, el hallazgo de los relatos manuscritos que muestran/ construyen la interioridad de los/las ingresantes, nos reubica –a contrapelo de lo que creíamos era el mundo de los/las jóvenes [Arfcuh, 2013; Sibilia, 2008 y Serres, 2013] – y nos hace sospechar de nuestras sospechas primeras, porque: la clase presencial no in[des]habilita el mundo-joven, al contrario, sigue funcionando como el lugar donde más se hallan, donde está la tribu. Donde tiene lugar la verdadera conversación.

Atisbos, ajustes y vueltas de tuerca

Dijimos: En el curso de veinte años de trabajo en el Taller, nuestras reflexiones y [pre]ocupaciones han seguido distintos derroteros disciplinares, pedagógicos y tecnológicos.

Atisbamos ahora: Nuestro trabajo se sostuvo siempre en el estudio, y fue movido por la [pre]ocupación por mejorar nuestras prácticas. Nos hemos concentrado en lo que podíamos aprender para enseñar, lo que podíamos cambiar para que los alumnos anduvieran mejor, lo que necesitábamos idear para retenerlos.

Sin embargo, y esto es lo que estamos atisbando cuando contamos lo que nos permitió pensar este trabajo, creemos que el eje concentrado en nuestro ombligo profesional no habilitó el relato-joven-ingresante. Desde donde estamos instalados ahora, podemos ver que el camino de habilitar la escucha-lectura nos permitirá construir un espacio juntos/as, de boca a orejas, de trazo a ojos y de ida y vuelta.

Pegando la vuelta y volviendo a empezar

Dijimos: El/ la joven necesita traducir el discurso del mundo-académico para poder [re]apropiarse del lenguaje y ajustarse a los modos de decir de la disciplina que estudian. De esta apropiación depende su futuro. Este es otro umbral que deben cruzar para instalarse con comodidad en la comunidad de habla de Humanidades. Los docentes que habitamos este espacio de frontera [en muchos casos mestiza porque trabajamos en los últimos años de la escuela media y en el primer año de la universidad] somos los responsables de facilitarles el tránsito.

Volvemos ahora:

En este relatar (nos), nos propusimos un recorrido recursivo de reflexiones. En uno de estos giros, caímos en la cuenta de que debíamos sospechar de nuestras sospechas porque venían sesgadas. En otro de esos giros, nos vimos centrados en nuestro ombligo y con la tarea pendiente de empezar a abrir orejas y ojos para escuchar-leer a los/las estudiantes.

En esta vuelta, estamos situados en [y nos pensamos desde] los terrenos movedizos de los cambios de planes de estudio y de las reformas curriculares en la escuela media y de la propia carrera en nuestra Facultad. Mientras esto sucede, somos bombardeados desde los discursos que producen “las usinas académico-ideológicas” (Camblong, 2012), por un lado. Y, por el otro, tenemos que ajustarnos al perfil, tenemos que categorizar/rankear en la academia.

Situados en estos territorios de frontera, sentimos el chicotazo del atolladero, la movida del piso. Porque son nuestros cuerpos, son nuestras aulas, son nuestras redes las responsables de que la demanda sea cumplida y las esperanzas devengan realidades. La historia nos sitúa, y nosotros habremos de sortear el umbral, fortalecernos y revisar cómodas costumbres y latentes desconfianzas, viejos prejuicios y nuevos temores, de [los] propios y de [los/las] ajenos/as.

Es cierto que no podemos seguir haciendo lo mismo, cuando nuestro objeto de estudio, los modos de aprender de los alumnos, la universidad donde trabajamos y el mundo donde vivimos vienen cambiando. Pero, habremos de [trans] formarnos –nosotros y nuestros/as alumnos/as–, a

través de las trabajosas conversaciones que sostendremos en el camino. El cambio no está pasando por la incorporación de nuevos artefactos tecnológicos [solamente], el cambio está pasando aquí-ahora en este relato y su vuelta a empezar.

Bibliografía

- Arendt H. (2004) *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós, 21-95.
- Arfuch L. (2005) "Cronotopías de la intimidad" en *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*. L. Arfuch comp. Buenos Aires: Paidós. 237-290.
- (2013) *Memoria y autobiografía. Exploraciones en los límites*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica. 27-60.
- Burbules, N. (2009): "El aprendizaje y el entretenimiento ya no son actividades separadas". Entrevista realizada por Fabián Bosser para *Clarín*. Disponible en: <http://edant.clarin.com/suplementos/zona/2009/05/24/z-01925084.htm> Última consulta [19/04/15]
- Camblong, A. Ma. (2003) *Macedonio. Retórica y política de los discursos paradójicos*. Buenos Aires: Eudeba. 23-52 y 95-125.
- (2012) "Habitantes de fronteira" en *Cuadernos de Recienvenido*. Nº 27 Sao Paulo: Univ. De Sao Paulo. ISSN 1413-82551. 27 páginas, volumen completo.
- Camblong, A. y Fernández, F. (2012a) *Alfabetización semiótica en las fronteras. Volumen I. Dinámicas de las significaciones y el sentido*. Posadas. EDUNAM. Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones.
- Camblong, A., Alarcón, R. y Di Módica, R. (2012b) *Alfabetización semiótica en las fronteras. Volumen II. Estrategias, juego y vida cotidiana*. Posadas. EDUNAM. Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones.
- Dussel, Inés (2009). "Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI. Desafíos para la escuela", conferencia en *Virtualeduca 2009*. En línea, disponible en: http://www.virtualeduca.info/Documentos/veBA09%20_confDussel.pdf. [Última consulta, 19 de junio de 2015]
- Foucault M. (2006) *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: F.C.E. Tr. H. Pons, 15-71.
- (2010) *El coraje de decir la verdad*. Buenos Aires: F. C. E., 17-46 y 155-203.
- Serres, M. (2013) *Pulgarcita*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica. Trad. Vera Waksman. En línea, disponible en: <file:///D:/maria/Desktop/pulgarcito.pdf> [última consulta 29/07/2014] 8 -10
- Sibilia P. (2008) *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: F.C.E. 65-130.
- (2009) *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Buenos Aires: F.C.E. 17-55 y 147-168.
- Sloterdijk P. (2003) *Esferas I. Burbujas. Microesferología*. Madrid: Ediciones Siruela. Tr. De Isidoro Reguera. 27-100.

Un ejemplo para enseñar desde el género en la escuela primaria: el relato autobiográfico y la expansión del sintagma nominal.

Gabriela Picún Astaldi

PAEPU (Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya)

UNRN. Programa de Posgrado en Ciencias del Lenguaje y Enseñanza de las Lenguas

picungabriela@gmail.com

Resumen

Este trabajo muestra una secuencia didáctica con eje en escritura, intenta desarrollar un análisis descendente del texto, considerado unidad de comunicación, como producto empírico de la actividad del lenguaje. Para esto se toman como objeto de estudio las dimensiones textuales y discursivas del lenguaje. El ejemplo de secuencia didáctica presentado recorre los tres niveles de planificación interna del texto, siguiendo el trayecto didáctico de uso- sentido y forma propuesto por Dora Riestra.

Se quiere poner en evidencia el modo en que se crean sentidos y efectos a través de mecanismos lingüísticos que puedan ser reconocidos desde un análisis gramatical, en este caso la expansión de los sintagmas nominales. Usar este análisis para comprender de qué modo el texto sintetiza sentidos y efectos particulares.

Se trata de lograr que los alumnos ingresen a otra lengua funcional (E, Coseriu) más elaborada, la del autor, pasando por la interacción con la lengua funcional de sus maestros para entender lo que leen y así apropiársela para producir adecuadamente textos propios.

Es por esto que se considera la planificación de secuencias didácticas, desde el género textual o género de la palabra como los nombra Voloshinov, como un instrumento que ayuda a orientarnos en la tarea de articular la lectura, la escritura y la gramática. Dentro de estas secuencias toman un papel relevante las consignas.

La planificación de secuencias didácticas permite mostrar, desde el contexto de producción de un texto, cómo se ha construido el sentido encontrado en el texto, qué nos quiere transmitir el autor, para qué, por qué y con qué recurso lo hizo, parece ser el camino más adecuado para enseñar lengua y literatura.

Palabras clave: secuencia didáctica, género, trayecto didáctico.

Introducción

Este trabajo presenta grandes desafíos: por un lado poder articular las gnosias y las praxias, darle fundamento epistemológico a nuestras prácticas de enseñanza del lenguaje. Por otro, pensar en los alumnos concretos que tienen una lengua funcional diferente a la nuestra.

Coseriu y Bronckart apoyados en Saussure acuñan los conceptos de **lengua funcional** (Coseriu: 39) y **lengua externa /lengua interna**, (sintetizado por Bronckart), ponen de manifiesto el uso individual de la lengua histórica, que a la vez, es colectivo, por lo tanto la misma lengua interna de un individuo formaría parte de una determinada lengua funcional.

La lengua externa es la normada, es una construcción cultural "meta", además de la dimensión colectiva que tiene como lengua histórica (Coseriu: 37); la lengua interna es lo que poseemos individualmente cada uno. Esto nos lleva a mirar la diferencia entre nuestra lengua interna y la que probablemente tengan nuestros alumnos. Este concepto es útil para plantearnos el desarrollo como eje de nuestra propuesta didáctica. Desde dónde partimos nosotros, desde dónde parten nuestros alumnos.

A su vez el desafío de poder trascender la concepción representacionista del lenguaje. Salir de una enseñanza del lenguaje que se limitaba a traducir ideas, representando conceptos en la mente de manera secundaria un lenguaje que "transcribe"; para poder llegar a planificar secuencias didácticas en donde se aborde el lenguaje como actividad que media las otras actividades humanas (Vygotski), lenguaje como actividad social, adquirida y artificial opuesta a facultad innata que nos permite repensar nuestras prácticas de enseñanza- aprendizaje, revisarlas y poder entenderla no como una habilidad natural que se tiene o que falta sino como una práctica reflexiva y consciente que necesita a un escritor (o hablante) en continuo aprendizaje; acorde al ámbito social en el que esa práctica se desarrolla.

Por esto el planteo de Coseriu es valioso para comenzar a pensar en las implicancias didácticas de esta noción. Cuando plantea el lenguaje como actividad cognoscitiva y creativa asume que el acto lingüístico en sí mismo es un acto de creación estructurado sobre modelos ya existentes en actos lingüísticos anteriores, es decir, modelos que se encuentran en la lengua. Coseriu (2008) se apoya en Humboldt para sostener que el lenguaje no es *ergon* (producto) sino *energeia* (actividad), (Coseriu: 22)

El lenguaje como práctica social, colectiva, de realización individual, mediante las lenguas como construcciones históricas, también colectivas, dinámicas y arbitrarias nos permiten interactuar. Entendiéndonos y transformándonos.

La concepción de lenguaje a la que afiliemos, cómo entendamos el lenguaje, repercute directamente en las situaciones de enseñanza aprendizaje que luego propondremos a los alumnos y se verá reflejada en las consignas de escritura y lectura con las que se invite a los niños en las diversas tareas.

Se debe definir qué cuestiones enseñar, qué enfoque subyace a esas prácticas, ¿enseñar capacidades, enseñar aspectos instrumentales del lenguaje o aspectos descriptivos de la lengua?, cuándo y cómo jerarquizarlos. Cuál es el propósito de la escuela en esta enseñanza...tal vez construir un saber a propósito de la sociedad en la que vivimos como lo propone D.Riestra.

Se necesita trabajar para que los alumnos puedan desarrollar las capacidades discursivo- textuales para pensar y actuar en su sociedad, que los contenidos que el docente seleccione y su adecuada transposición didáctica ayude al desarrollo de la actividad de lenguaje como actividad humana.

Ayudar al alumno a que desarrolle sus capacidades discursivo-textuales significa en este marco ayudarlo a tomar conciencia de lo que hace visibilizando la gramática como posibilidad combinatoria para comprender lo que lee/escucha y para crear efectos en el otro cuando habla y escribe.

1. Sobre la secuencia didáctica y el énero como megaherramienta

Las prácticas sociales de referencia a las que aluden Bronckart y Schneuwly (1991) son los géneros textuales, los géneros de la palabra de Voloshinov. Ese saber es el que debemos transponer didácticamente, de ahí que propongan la modelización de los géneros, una tarea compleja.

El género permite la apropiación de experiencias culturales y el aprendizaje de recursos lingüísticos, que el alumno necesitará movilizar al leer y al escribir.

El género orienta las actividades y las estrategias de intervención. Orienta el desarrollo de estrategias de intervención organizadas en función de los conocimientos previos, sobre estrategias usadas por los lectores y escritores principiantes.

Para enseñar a leer y a escribir tenemos que enseñar al niño a apropiarse de la gran variedad de formas discursivas a través de las cuales se realiza dicha comunicación, es indispensable analizar las **formas de decir** presentes en los géneros desde lo que vamos a enseñar, de esta forma tomaremos decisiones sobre qué objetivos de enseñanza- aprendizaje

nos plantearemos, qué contenidos abordaremos y qué tipo de propuestas realizaremos, además es de suma importancia precisar cuál será nuestra intervención docente.

Vygotski dice que para enseñar una lengua necesitamos enseñar a razonar gramaticalmente, partiendo de la praxis textual, no solo de manera descriptiva.

Por esto se propone un análisis descendente a partir del contexto social de la interacción a través de signos que conforman textos organizados en géneros. La palabra como puente construido entre el yo y el otro; como territorio compartido entre el hablante y su interlocutor que expresa a una persona en relación con la otra. Palabra que nos afecta.

1.1 ¿Por qué enseñar desde los géneros textuales?

- Organiza las formas de decir.
- Son herramientas culturales y didácticas.
- Desde lo didáctico trabajamos la escritura en un marco comunicativo.
- Dan sentido a la enseñanza por ser prácticas lingüísticas reconocidas socialmente.

Para Dora Riestra (2006)

- El género es un instrumento comunicativo determinado por y producido en la práctica.
- Es un saber hacer para poder decir lo que se espera que digamos,
- La situación comunicativa y los otros textos de los que tenemos conocimiento nos permiten reconocer los géneros.
- Todos tenemos un potencial acumulado de conocimiento genérico (reservorio de distintos géneros) adquirido a lo largo de nuestra vida en comunidad.

Estamos mirando los textos como **usos singulares del lenguaje** y como **productos empíricos**, lo que efectivamente **hace el hablante**, el usuario de la lengua y que se pone en evidencia en esos productos que son **los textos**.

Pensamos en el género como objeto de enseñanza – aprendizaje de la producción escrita y oral, como prácticas del lenguaje significativas reconocidas socialmente y por eso creemos que trabajar a partir de las representaciones sociales facilita el “sentido” de los aprendizajes.

1.2 ¿Por qué utilizar la secuencia didáctica como dispositivo para la enseñanza del lenguaje?

En la enseñanza una secuencia se constituye por una serie de actividades escolares que están organizadas de tal manera que asegura la progresión de los aprendizajes. Por lo tanto, el orden entre estas es de suma importancia en tanto ayuda a construir nuevas capacidades.

Se concibe a la secuencia como una herramienta didáctica. Es una construcción intencional de actividades que vehiculizan la enseñanza de un determinado objeto de estudio. Se considera a la secuencia didáctica como un conjunto de acciones intencionadas y coordinadas entre sí que tienen como objetivo la apropiación reflexiva, por parte del alumno, de un conocimiento.

La secuencia didáctica (en lenguaje) es un dispositivo intencional en el que el docente diseña una serie de actividades recursivas, flexibles y con distintos niveles de complejidad y profundidad que promuevan la reflexión metalingüística con el propósito a enseñar, desde el género, a producir y comprender textos orales y escritos. En el área de lenguaje esta construcción deberá asegurar un trabajo recursivo- metalingüístico que favorezca la interpretación y producción de textos.

2. Sobre las consignas

La consigna forma parte del género instruccional, es el texto que orientará las acciones a seguir para poder cumplir con un propósito antes establecido por el maestro.

La consigna, como pre texto, es un texto construido por el maestro y es ese texto el responsable de que el niño escriba o lea lo que el docente solicitó. Es la conexión entre lo que el niño realmente entendió de la tarea propuesta, de lo que tiene que escribir, y lo que el maestro espera que produzca. Por lo tanto, además de plantear un desafío, necesita de un obstáculo a superar por parte del alumno y de indicaciones claras para que resuelva con éxito esa tarea propuesta; cuidando que estas indicaciones no sean demasiadas que coarten la creatividad en una actividad considerada práctica del lenguaje.

3. Posible recorridos en la secuencia didáctica

El abordaje lingüístico en el enfoque dinámico del lenguaje humano nos sitúa entre la determinación y la indeterminación, o sea, nos lleva

a considerar la cuestión del cambio y el movimiento de los signos como entidades materiales, que por estar organizados en lenguas históricamente construidas semiotizan las interacciones humanas.

Para Coseriu el signo lingüístico es el punto de encuentro entre lenguas diferentes que buscan expresar culturas diferentes en la relación entre el lenguaje como actividad humana de comunicación y las lenguas como herramientas culturales históricamente posibles.

Cambió la percepción del objeto de estudio, se trata de percibir el cambio en la interacción entre lengua externa y lengua interna (Saussure), relaciones inter e intra psíquicas (Vygotski).

Como docentes debemos mostrar a nuestros alumnos los discursos funcionando en los textos, en tanto objetos de construcción de sentido, una construcción estilística de cada autor. Necesitamos aunar la sensibilidad con la racionalidad, la estética con la construcción “lenguajera”, necesitamos abordar tanto el hecho artístico-literario como el textual-discursivo como planos simultáneos de un todo.

3.1 Metodología

El trayecto didáctico que se intenta seguir en esta propuesta es el formulado por la Profesora Dora Riestra (2006) de uso- sentido y forma. Basado en el análisis descendente planteado por Bronckart, desde lo colectivo a lo individual.

Se parte del contexto de producción para poder situar el **uso** social del texto: con qué finalidad se creó, para qué, con qué objetivo. A su vez para quién fue creado, cuál es el ámbito que le dio origen a ese género textual (en un momento social e histórico), en una situación de comunicación concreta y sincrónica.

“La comunicación discursiva jamás puede ser comprendida y explicada fuera del vínculo con una situación concreta.” (Voloshinov: 153)

Si logramos saber el propósito, para qué fue creado ese texto, nos orientaremos en la construcción del **sentido**, una cadena de sentidos según Luria, sentidos que vamos armando al poner en relación las diferentes partes que localizamos en el texto, con avances y retrocesos. Lo que Vygotski llama “subtexto” como sentido profundo que nos permite hacer la diferencia entre lo que el autor tiene como intención y sobre lo que habla o escribe (tema).

Luego en este recorrido de análisis, entrar en la **forma**, cómo se construye dicho texto. Poder mirar las distintas decisiones lingüísticas que se toman al textualizar. No es lineal, es un trayecto en el que vamos una y otra vez del sentido a la forma y de la forma al sentido y al uso real de ese producto empírico concreto: el texto.

4. Desarrollo de la secuencia

Propuesta para 6to grado de Primaria

Propósito: construir en un relato autobiográfico la imagen de un suceso interesante de tu vida.

Actividad de escritura 1 (Relato espontáneo/ escritura diagnóstica)

Consigna para el alumno: Relata por escrito un hecho o anécdota de algo importante que sucedió en tu vida y que quieras compartir con tus compañeros.

(Esta escritura formará parte de una carpeta virtual que se le entregará a todos en formato CD al finalizar el año)

Módulo 1

Actividad de lectura 1:

Texto: Prólogo, de la novela corta “La Taberna del loro en el hombro” de Mario Delgado Aparain

Antes de la lectura del relato autobiográfico que el autor presenta en dicho prólogo, contextualizar la obra (aspecto cultural y enunciativo). Se aborda con los niños fragmentos sobre la biografía del autor (ver texto 1), destacando la relación con sus abuelos, el acervo familiar de narraciones y anécdotas. Se da el marco necesario que ayuda no solo a conocer la obra sino elementos para una interpretación más adecuada, identificar las coordenadas en las que se produjo dicho relato, aportar datos para entender el punto de vista enunciativo, la ideología que subyace.

Se presenta el mundo del autor. Se leen datos biográficos que se vinculan con la obra. Cómo descubrió el autor el gusto por escribir cuentos. Ir realizando relaciones con los conocimientos del mundo que posee el niño y con el relato autobiográfico. Conversar con los alumnos sobre el contexto de producción del texto, quién es el autor, cuál es la situación comunicativa que le dio origen y cuál es su finalidad.

Se parte de conocer el contexto de producción (USO), su efecto cultural en la época, las influencias en la formación del autor. El contexto de producción físico, social y subjetivo, todos los elementos que influyen en cómo se organiza dicho texto.

Se usa un para texto, prólogo, para orientarse en el uso del texto, ver el autor, la finalidad, el lugar donde se produjo, el año, quién lo escribe y quién lo emite y su época. Nos interesa focalizar en la relación entre autor y destinatarios ver el uso social y qué ámbito socio- discursivo lo determinó.

Actividad de lectura 2:

En sucesivas instancias se abordan comparativamente textos: la biografía del autor (para contextualizar la obra) y el relato autobiográfico (como modelo del género a abordar) . A medida que se hacen lecturas de esos fragmentos, se discute oralmente con los niños semejanzas y diferencias entre estos géneros buscando las pistas de la biografía en el relato autobiográfico. Relaciones de intertextualidad. El texto será el lugar de encuentro entre el contexto y el intertexto, la situación de comunicación y los otros textos socialmente indexados. Comparar estos dos textos nos permitirá también descubrir características que los definen dentro de las prácticas en las que han sido producidos. Qué formas estables (Voloshinov) adquirieron esas textualizaciones según su contexto de producción socio-discursivo (Bronckart). Ir leyendo paralelamente la biografía y compararla con el texto abordado nos servirá para rescatar las regularidades del relato autobiográfico.

(Es importante precisar que antes de implementar esta secuencia los niños ya habían trabajado el género biografía y que aquí se quiere avanzar a otro que es la autobiografía.)

Consigna para trabajar con el grupo clase:

Luego de leer los dos textos marcar:

1. Reconocer y marcar en el relato autobiográfico, TEXTO 2, las pistas de la biografía que son reflejadas en este relato. Comparar cómo se dice en la biografía y cómo en el relato.

(Anexo: TEXTO 1 Biografía de Mario Delgado Aparain” publicado en la Ponencia de la Prof Margarita Muñiz Cáceres y TEXTO 2 relato autobiográfico en el prólogo de Mario Delgado Aparain)

Es importante en el punto 2 de la consigna poder reflexionar con los alumnos en qué palabras nos fijamos para ver esas diferencias (pronombres, modo y tiempo verbal, persona gramatical en la que está escrita). Se reflexiona sobre la Forma.

Consigna individual para el alumno:

Qué palabras te permiten captar qué es una autobiografía. A través de qué palabras se puede ver que (Mario Delgado Aparain) está involucrado en el relato.

Actividad de lectura 3:

Se aporta nuevamente a los alumnos el relato autobiográfico. Reflexionar el SENTIDO que la obra tiene hoy para nosotros. Poder ir desde la

transmisión del sentido estético y ético que podamos atribuirle, para que cobre valor la obra literaria en su FORMA.

TEXTO 2

MARIO DELGADO APARÍN

Uno de los sueños más frecuentes de los niños, es hacerse grandes lo antes posible. Y uno de los sueños mayores de los grandes es hacerse más grandes todavía. Pues a mí, siempre me pasó lo contrario. Nací en 1949, me crié en el campo —en el norte del Uruguay y cerca de la frontera del Brasil—, iba a la escuela a caballo y vi por primera vez el mar cuando tenía ocho años. Cuando mi madre viajaba a algún pueblo cercano, me traía libros de aventuras que ocurrían en tierras exóticas, con hombres y mujeres que se enamoraban antes de empezar las batallas heroicas y con animales tan fieles e inteligentes, que eran capaces de adivinarle el pensamiento a su dueño.

Pues yo aún conservo los sueños de la infancia y también los mismos miedos. Por ejemplo, las tormentas eléctricas todavía me hacen creer que debajo de la cama es el lugar más seguro del mundo. Y cuando veo un policía, vaya a saber por qué razón desconocida, todavía le sonrío para que no me lleve preso.

Pero sobre todo, tengo sueños infantiles que todavía no me puedo sacar de encima. Por ejemplo, sueño con recorrer el mundo a caballo y en algún lugar de la costa oceánica, hacerme muy amigo de algún pirata temerario, como Leandert van Rhiijn, que me cuente sus andanzas para que yo pueda escribirlas. Pero el sueño mayor es sentarme en una silla, echarme hacia atrás, caer al suelo y entrar al pozo mágico del tiempo. De ese modo podría llegar fácilmente hasta los años de mi infancia, para convencer a aquellos niños que hoy son personas grandes, antipáticas, enojadas, mentirosas, injustas, poderosas, egoístas, indiferentes y sin imaginación, de que es mucho más lindo ser como nosotros. Y además, mucho más divertido.

Casi, casi por esa razón, escribí el cuento de *La taberna del loro en el hombre*.

*Analizar el fragmento desde: los modos de decir propios del género: **el estilo**; desde el punto de vista del cual se enuncia, desde dónde se dice: **lo enunciativo**; desde lo léxico y sintáctico: **aspectos lingüísticos**; desde los conocimientos de mundo que posee el lector: **lo cultural**.*

Observar en el relato “las huellas en la vida del escritor que luego se pueden recuperar a lo largo de su obra”.

Discutir acerca de estos aspectos con los alumnos:

¿Qué datos biográficos incluye el autor en su relato autobiográfico? ¿Por qué te parecen importante considerarlos?

¿Cuáles son las “huellas” que rescata de su infancia?

¿Cómo inciden en su vida los sueños y los miedos de su infancia?

¿Por qué te parece que le dedica más extensión a la descripción de sus sueños y no de sus miedos?

En tu caso... ¿qué miedos y qué sueños te acompañan?

¿Cómo identificarías en el texto la voz del narrador? ¿Qué palabras te lo indican y desde dónde (desde que persona gramatical) está contado el relato?

¿Qué sentimientos te provocó este relato? ¿Cómo lo logró el escritor?

¿Cómo muestra su infancia?

¿Cuál es el tema del texto?

Se conversará para comparar y reflexionar sobre las respuestas de los alumnos no solo en la construcción de sentidos, también el docente podrá ir exponiendo su interpretación en estos aspectos para poder tender puentes entre la lengua funcional del autor, la suya propia y la de sus alumnos. Aprovechar la instancia de interpretación en la que se encuentra el alumno, la huella que el niño piensa que marcó su propia vida y cuál es la huella que marcó al autor.

Poner en juego la pluralidad de interpretaciones que revela el valor o riqueza de la invención del autor, lo que De Mauro aborda con el concepto de indeterminación semántica. Poder lograr que los niños entren a la lengua funcional de Mario Delgado A, una lengua tal vez más elaborada que la de ellos y que puedan, desde el valor ético y estético de su obra, apropiársela.

Actividad de escritura 2:

En el transcurso del análisis proponer a los alumnos cambiar el punto de vista enunciativo. Poder ver la responsabilidad del que enuncia, escoger la voz con la que lo vamos a enunciar forma parte de la planificación de cómo vamos a contar, desde qué lugar se dice. Esta actividad se fundamenta a su vez en los tipos de discurso propuestos por Bronckart y cuáles se combinan en este relato: relato interactivo y narración serían los que orienten los esquemas mentales de los alumnos. (Bronckart: 84-85). Esto determinará la implicancia y autonomía en sus relatos. Actividades de este tipo nos dan la oportunidad de observar los razonamientos puestos en juego al escribir.

En este momento de la secuencia, sería adecuado, promover que los alumnos comparen con lo que han aprendido del género biografía, partiendo de un saber hacer del uso con unas determinadas formas para buscar regularidades lingüísticas en esa construcción.

“Primero se genera la comunicación social (fundada en infraestructuras), en ellas se generan la comunicación y la interacción discursiva y, finalmente, esta generación se refleja en el cambio de las formas de la lengua”. (Voloshinov: 154)

Del sentido a la forma, de la forma al sentido... se comenzó con las marcas en el texto que permiten recuperar el punto de vista desde donde es escrito este relato.

Consigna para el alumno:

¿Qué palabras tendrías que cambiar en el siguiente fragmento y cuáles mantener si quisieras convertir este relato autobiográfico en una biografía?

“Pues a mí, siempre me pasó lo contrario. Nací en 1949, me crie en el campo... iba a la escuela a caballo y vi por primera vez el mar cuando tenía 8 años.”

En forma oral conversar sobre cuáles fueron las palabras que tuvieron que cambiar, a qué categorías de palabra pertenecen. Volver a analizar los pronombres, los modos y tiempos verbales.

Módulo 2:

Se parte en el módulo 2 de la observación y análisis de los recursos lingüísticos que utiliza el autor para construir este relato relacionado con su vida (formas de decir): hechos, datos reales, ejemplificaciones, adjetivación, expansión de ideas, construcción de sintagmas, desde dónde se enuncia, uso de la primera persona gramatical. Es importante no solo reconocer e identificar el recurso utilizado sino reflexionar por qué se uso de esa manera y para qué.

En la enseñanza de la lengua el maestro pretende que se pase de ese uso intuitivo y a veces ingenuo a un uso reflexivo, consciente del lenguaje. Necesitamos enseñar a reflexionar sobre la elección de esas construcciones y las intenciones de esas elecciones en textos reales.

Luego se propone comparar y analizar, gramaticalmente, los siguientes **sintagmas nominales** (articular lectura, escritura y gramática):

los sueños de la infancia sueños infantiles que todavía no me puedo sacar de encima el sueño mayor

Conversar con los alumnos sobre cómo se va expandiendo la idea de **“sueños”** (sustantivo núcleo del sintagma) a lo largo del relato, **cómo busca provocar en el lector el efecto deseado**, cuál es ese efecto. Qué se dice de esos sueños.

Ver con los alumnos dónde se pone el foco al decir “el sueño mayor”, es lo mismo decir “el mayor sueño”; qué pasa con los **adjetivos** que se pueden poner **antes del sustantivo y/o después**. Cuáles de ellos no cambian el significado pero sí en donde se quiere que el lector dirija su atención. Cuáles cambian el significado de lo que se dice (experimentar con el lenguaje...es lo mismo decir “pobre niño” que “niño pobre”, “vieja maestra” que “maestra vieja”. Reflexionar qué sucede en estos casos, buscar regularidades.

A través de las palabras los sujetos construimos significados, por eso se considera al lenguaje una actividad semiótica, una actividad social. Puestos en contextos estos significados se convierten en sentidos.

“El sentido de una palabra se define plenamente por su contexto. En realidad, existen tantos significados de una palabra cuantos contextos hay de uso. (Voloshinov: 127)

La palabra “sueños” nos permite desde su polisemia abordar diversas interpretaciones y “jugar” con la indeterminación semántica a la que hace referencia De Mauro (sueños que duermo, sueños que soñaba, sueños como quimeras o como deseos de hacerlos realidad).

“La indeterminación semántica encuentra e la metalingüística reflexiva la forma de incorporarse al cauce de uso común. La indeterminación es la matriz de la ampliabilidad semántica de las palabras.” (De Mauro: 125)

Inclusive la expresión “**que todavía no me puedo sacar de encima**” desde el uso cotidiano nos hace pensar más en aspectos negativos que una persona quiere olvidar o dejar, pero en este caso Mario Delgado juega con esa expresión para decirnos todo lo contrario ya que él no quiere abandonar o perder esos sueños que persigue desde su infancia.

Actividad de experimentación con el lenguaje.

Actividad de escritura 3

Consigna para el alumno:

Escoge algún sustantivo en tu escritura que sea importante para señalar tu huella, incorpora adjetivos antes o después del sustantivo para crear un efecto emotivo.

Módulo 3:

En este módulo se retoma la escritura inicial de los niños y se revisa con ellos desde los recursos de la lengua que se trabajó en el relato de Mario Delgado Aparain. Es preciso acotar la consigna dada al principio y pedir organizar esa escritura mirando: si está escrita en primera persona, cómo construyó la idea de infancia que quiere transmitir (uso de sintagmas nominales), ver si los adjetivos escogidos ayudan al efecto que buscan causar en el lector.

Se pretende poder mejorar las formas de decir como lo vimos desde el relato de Delgado Aparain, para conseguir en el destinatario lo que buscamos con ese relato de una “huella de mi infancia”. Es conveniente proponerle al niño reescribirlo en forma individual incorporando los recursos que se enseñaron.

Producir un texto es una actividad dialógica, siempre tengo que pensar en otro. El uso del lenguaje es un uso siempre situado, intencional e ideológico. A su vez el agente lo hace de manera creativa, no utiliza estructuras establecidas y permanentes, en una situación comunicativa particular. Su uso es muchas veces intuitivo ya que conoce las estructuras

de su lengua histórica. Cada uno interpreta y reproduce según su conocimiento de mundo y utiliza su lengua funcional para ese acto creativo.

Actividad de escritura 4:

Escritura final (evaluación) el propósito es que los alumnos puedan modificar su texto mostrando los razonamientos utilizados por ellos para seleccionar y usar los recursos abordados a lo largo de las clases propuestas en la secuencia.

Consigna para el alumno:

Elige en tu relato la huella de tu infancia que quieres destacar y expándela (como lo hace M. Delgado A) para que tu compañero sienta emoción cuando lo lea.

Revisa si lo escribiste en primera persona.

5. A modo de conclusión

Generalmente el docente utilizaba la lectura de textos donde se reconocían determinados recursos lingüísticos a enseñar. La gramática aparecía así descontextualizada. Este enfoque descendente de análisis de un texto nos permite tomar las actividades de lectura y escritura como procesos donde se lee, se contextualiza, se buscan pistas del ámbito de uso que sirven para “llenar de sentido” esos signos que se organizan en un texto, se reconocen recursos y se los enseña según el género seleccionado para luego volver a la producción escrita e incorporarlos. Forma y sentido, a partir del reconocimiento en textos reales de ciertos recursos lingüísticos que hacen de ese texto un uso singular del lenguaje.

El maestro recupera ese recurso propio de la lengua, propio de la gramática como saber idiomático, primero verá cómo funciona en un texto real, luego lo descontextualiza y lo convierte en objeto de estudio a nivel léxico/morfológico o sintáctico, observa y reflexiona con sus alumnos sobre los efectos que producen esos recursos, los identifica, los analiza gramaticalmente. Qué palabras, cómo se relacionan, para luego operacionalizarlo y usarlo creativamente en el texto a producir.

Al planificar e implementar una secuencia didáctica, hay que tener en cuenta:

Qué se quiere que el niño aprenda y qué aprendió. Qué saberes puso en juego. Qué tiene que saber antes de las actividades propuestas.

Qué textos usar como objeto de estudio. Cuáles textos escoger y cómo son los “buenos textos” para el trabajo en lenguaje, cómo ampliar el horizonte cultural de los alumnos.

Cómo partir de la acción de lenguaje para después reflexionar con el alumno sobre lo actuado verbalmente. Se busca diseñar actividades de lectura y escritura que permitan analizar con los alumnos, por ejemplo, cuál es el efecto que busca causar el autor y luego reflexionar sobre qué recursos de la lengua utilizó para causarlo.

El docente tiene que tener claro qué conceptos quiere enseñar con esas actividades. ¿Se está enseñando a escribir con esta secuencia? Qué estrategias meta cognitivas desarrollar para lograr alumnos autónomos. Qué espacio dar al ejercicio de meta reflexión como estrategia de aprendizaje.

6. Referencias Bibliográficas

- Bronckart, J.P. Capítulo 4 “*Los géneros de textos y su contribución al desarrollo psicológico*”
Traducción de: Bronckart, J.P. 2004, Langages, 153, 98- 108
- Coseriu, E (2008) *Competencia Lingüística*. Madrid: Gredos
- De Mauro, T (2005) *Primera lección sobre el lenguaje*. Capítulos 5-7. México: SXXI
- Riestra, D (2006) *Usos y formas de la lengua escrita*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- (2015) “*La vigencia de Saussure y la enseñanza de las lenguas*” UNRN, Recife: Eutomia.
- Voloshinov, V. (2009) *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Godot
- Vygotski, L (1998) “El problema del desarrollo cultural del niño” en *El Desarrollo cultural del niño y otros textos inéditos*. Buenos Aires: Almagesto

Anexo

TEXTO 1

Biografía de Mario Delgado Aparáin

Respecto al mundo en el cual ha vivido, debemos señalar la itinerancia como rasgo de su vida desde los inicios. Nacido en la Macana, Florida, pasó luego a Caraguatá, lugar apartado y corazón selvático de Uruguay. De Caraguatá a Minas. De Minas a Paraguay y de regreso. Buenos Aires en dictadura. Regreso a Uruguay y descubrimiento de Montevideo donde reside.

Fue el 8 de julio de 2011 que se le declaró Ciudadano Ilustre. En esa oportunidad expresó: “*Siento que soy por primera vez hijo de Montevideo...esta es mi ciudad y se apropió de mi hace rato.*” Precisamente, la conjunción entre

el escritor y los lugares, encuentra su correlato en la obra, a partir de *Vagabundo y errante*, a partir de la cual el espacio de la ficción es Montevideo y ya no Mosquitos.

Estos desplazamientos por el campo respondían al hecho de que su padre, Darío Delgado, era trabajador rural. Pasó sus días en la cocina a leña, conoció el frío punzante en la cara y en las manos, amó tempranamente a los caballos, temió las tormentas, contempló la vida y la muerte en ese ritmo singular que le permitió el ser un niño de campo.

En este ir y venir Delgado Aparáin, se encontrará a sí mismo resignificando su pasado, apropiándose de su identidad y construyéndose como escritor. El propio autor relata: *“confieso que empecé a escribir como fruto de una crisis de identidad... Un día, estando ya promediando la dictadura, me fui a Buenos Aires. Viví en una pensión de mala muerte. En medio de un apagón me pregunté qué hacía en esa ciudad, cómo había llegado, qué había hecho de mi vida, y quién era. Todas esas preguntas con veinticuatro años. Percibí que para responderme tenía que recapitular el pasado. Caí en la cuenta del valor de mi historia... empecé a escribir por una necesidad vital. Cuando me fui al pasado me di cuenta que me gustaba contar. ¿Por qué me gustaba contar?”*. En el pasado la infancia, los padres, el hermano, el campo y los silencios, las tormentas temidas que se llevaron algunos compañeros de escuela.

El autor señala que: *“la creación literaria, (...) es la forma más sublimada de la comunicación. Se inicia en forma balbuceante, progresiva, evolutiva, traumática: comunicación que se instaura antes que nada con uno mismo”*. Así nació el escritor: aquel niño del campo que descubriera el mar a los ocho años, volvería a nacer en la soledad de la pensión porteña construyendo la historia propia y ajena a través de los relatos del Norte y del Sur. Recordando a Das Neves rescatará el valor de contar historias concluyendo que: *“Me convencí de que la buena literatura es aquella susceptible de leerse en voz alta”*.

(Ponencia de la Prof. Margarita Muñiz Cáceres.- V Congreso Nacional y IV Internacional de la A.P.L.U.- “Literatura Uruguaya: se busca”- Montevideo, 2007)

As nuances do gênero debate eleitoral: implicações para o ensino-aprendizado

Ana Elisa Jacob
ana.elisa.jacob@gmail.com
(Universidade São Francisco – Brasil)

Kátia Diolina
katiadio@gmail.com
(Universidade São Francisco – Brasil)

Resumo

Objetivamos discutir as implicações do ensino do gênero debate eleitoral como um modo possível do estabelecimento de práticas educacionais mais democráticas e transformadoras da realidade. Mais especificamente, almejamos evidenciar as características constitutivas desse gênero que podem ser transpostas didaticamente a uma situação de ensino particular. O estudo em questão filia-se aos grupos de pesquisa brasileiros, ALTER-LEGE-USF/CNPq e ALTER-AGE/USP, que contribuem com discussões acerca do ensino dos gêneros textuais, recorrendo aos quadros teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo, da Didática das Línguas Genebrina e dos Letramentos Sociais. Nossas análises revelam que a seleção dos gêneros textuais e sua transposição didática necessitam ser pensadas atendendo a um projeto de letramento que possibilite um ensino-aprendizado significativo e provedor do desenvolvimento humano na e pela linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Debate Eleitoral, Transposição Didática, Práticas Escolares Democráticas

Introdução

Este trabalho corresponde a uma das fases investigativas de uma pesquisa de doutorado em andamento, que tem o objetivo de elaborar ferramentas e dispositivos didáticos provedores do desenvolvimento de diferentes capacidades linguageiras e não linguageiras para a promoção de práticas escolares democráticas, dialógicas e transformadoras da realidade, contribuindo, conseqüentemente, com o letramento político.

Neste artigo, tendo em vista o objetivo declarado, almejamos evidenciar as características constitutivas do gênero debate eleitoral para que possam ser transpostas didaticamente a uma situação de ensino particular, nos orientando pelos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2008, 2009), viabilizando, assim, aprendizagens variadas, incluindo aquelas que são do interesse de nossa pesquisa.

Diante de tais intenções, nas próximas seções, apresentamos, primeiramente, as discussões sobre a necessidade de pensarmos o ensino de gêneros textuais vislumbrando um projeto de letramento (KLEIMAN; CENICEROS; TINOCO, 2015). Em seguida, destacamos a interpretação dos estudos da Didática das Línguas Genebrina (DOLZ; SCHENEUWLY, 2010; SCHNEUWLY, 2009; DOLZ, 2016) para o conceito de Transposição Didática, bem como suas propostas para esse processo transformacional dos conhecimentos quando eleitos objetos de ensino. Adiante, discorreremos sobre os caminhos metodológicos para as análises dos exemplares do gênero debate eleitoral. Na sequência, os resultados de análise, para, então, finalizarmos com as nossas considerações finais.

Projetos de Letramento e ensino dos Gêneros Textuais

É importante pensar o ensino de gêneros textuais tendo em vista um projeto de letramento, já que o processo de ensino-aprendizagem deve considerar a experiência humana como princípio, isto é, os conhecimentos relativos às práticas individuais e socio-culturais que integram e significam uma comunidade. Para Kleiman, Ceniceros e Tinoco (2015), as diversas práticas de letramento da vida social devem integrar e constituir as atividades escolares. Para isso, as autoras defendem um trabalho com projetos de letramento, o que significa estruturar o currículo escolar com práticas sociais comuns e significativas aos alunos, à comunidade, às vivências compartilhadas. Isso é importante porque os projetos “favorecem a aprendizagem significativa por meio da colaboração e da negociação entre os seus participantes (estudantes, professores, coordenadores, agentes da comunidade)” (KLEIMAN; CENICEROS; TINOCO, 2015. p. 72), o que permite a formação de agentes do letramento e não apenas pacientes e receptáculos deles. Desta forma, é possível significar e ressignificar a aprendizagem por meio da experiência, vinculando-a a prática social do uso, da produção e recepção dos conhecimentos empíricos, próprios da interação e da troca entre os indivíduos numa dada circunstância e momento histórico de vida.

No que corresponde ao ensino de línguas, precisamos levar em conta que ela se realiza e entra na vida por meio dos gêneros textuais, uma

“forma de ação social” (MARCUSCHI, 2008, p. 149). Modos de falar, de escrever, de interagir na, com e sobre a sociedade e sobre a si mesmo, é, portanto, uma prática social em que os sentidos são produzidos, veiculados, trocados, transformados, retocados, ressignificados. É uma prática em que valores, conteúdos e estilos se fazem e refazem numa coconstrução de embates ideológicos e experienciais, que permite, por meio de seu estudo, a melhor compreensão do funcionamento da sociedade.

Os gêneros textuais atuam nas diversas esferas e campos da atividade humana, em que são regidos por leis próprias, determinando as posições, os poderes, os deveres e os valores dos indivíduos que fazem parte e atuam nesses campos e esferas. É nesse sentido que defendemos uma educação em que as contradições e os conflitos sejam revelados, num processo de conscientização das relações de poder-político-ideológicas que permeiam e orientam as práticas sociais nas respectivas esferas e campos de atividade humana.

Daí a importância de uma proposta didática, por meio de projetos de letramento, que leve em consideração o ensino dos gêneros textuais enquanto práticas sociais inseridas em diferentes campos e esferas da atividade humana, em prol de uma maior diversidade dos Letramentos Sociais⁵, em prol de uma educação mais democrática e transformadora.

O processo de Transposição Didática à luz dos estudos ISD

O processo de Transposição Didática, conforme defendido pelos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; SCHNEUWLY; DOLZ, 2010), compreende as transformações que os conhecimentos sofrem desde quando eleitos como objetos de ensino e comunicados nos currículos escolares, até o seu tratamento nos materiais didáticos e nas práticas didáticas específicas. Nesse processo, coexistem saberes práticos e teóricos que se formam, deformam e se transformam visando aos objetivos propostos e às necessidades de aprendizagem identificadas.

Trata-se, portanto, de um processo que envolve a didatização de objetos de mundo em objetos de ensino, numa relação entre três eixos: o

5 Street (1984 apud KLEIMAN, 1995) defende a pluralidade das práticas de letramento, uma vez que elas “(...) são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que foi adquirida” (op.cit., 1995, p. 21). Deste modo, é preciso levar em consideração os diversos letramentos, as práticas intragrupos e, ao mesmo tempo, os valores associados a elas segundo suas esferas discursivas (KLEIMAN, 1995).

epistemológico, o psicológico e o praxiológico (HALTÉ, 2008). O epistemológico refere-se à delimitação dos objetos a serem ensinados conforme as motivações sociais, políticas e filosóficas; o psicológico relaciona-se diretamente com as necessidades de aprendizagem dos alunos; e o praxiológico, com as situações de aprendizagem promovidas pelo professor, bem como por meio da utilização e criação de dispositivos didáticos. Nas palavras de Schneuwly (2009), a transposição didática consiste na adequação das ações didáticas ao contexto sócio-histórico da aprendizagem e isso remete a transpor didaticamente os objetos de conhecimento de modo a atribuir a eles o estatuto de objetos de ensino. Para tanto, Dolz (2016) alerta sobre alguns questionamentos necessários desse processo de transposição, a saber: o lugar de ensino; as circunstâncias; o público-alvo; o projeto de ensino; as condições disponíveis ou não; entre tantas.

Levando em conta tais considerações sobre o processo de transposição didática e os gêneros textuais como objetos de ensino, compreendemos que, para seu ensino-aprendizado, seu domínio e uso efetivo nas diferentes práticas sociais, é necessário voltarmos nossa atenção à situação de comunicação de que eles procedem, o que implica conhecimentos relativos ao tema, às finalidades e aos possíveis destinatários, num processo de desenvolvimento das capacidades de linguagem dos sujeitos, como: a capacidade de ação (adequação aos aspectos relativos ao contexto); a capacidade discursiva (recorrer a modelos discursivos) e a capacidade linguístico-discursiva (domínio das operações psicolinguísticas e das unidades linguísticas).

Para tanto, conforme Dolz, Schneuwly e De Pietro (2010), é necessária a construção de um modelo didático, isto é, um estudo dos conhecimentos implícitos dos gêneros textuais por meio da análise de exemplares, de suas realizações na sociedade e, também, dos saberes formulados no domínio das pesquisas científicas. Trata-se de uma síntese, porém densa, do objetivo prático, visando à orientação e à intervenção do professor, por meio das dimensões ensináveis, pelas quais as sequências didáticas podem ser concebidas.

As sequências didáticas constituem um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010). Nesse conjunto, organizam-se quatro principais etapas: a apresentação da situação de ancoragem e de produção do gênero a ser trabalhado, isto é, a situação comunicativa em que os alunos estarão envolvidos; a primeira produção que consiste numa prévia, numa proposta de avaliação diagnóstica; os módulos de exercícios e atividades diversificadas a fim de disponibilizar aos alunos os instrumentos necessários para o domínio do gênero e, conseqüentemente, superação das dificuldades identificadas

por meio da etapa anterior; e, por fim, a produção final, isto é, a prática dos conhecimentos construídos e também momento de análise pelo professor e alunos dos conhecimentos alcançados ou não.

O objetivo, portanto, é preparar os alunos para o domínio de sua língua nas mais diversas situações da vida cotidiana, oferecendo o aprimoramento das capacidades de escrever e de falar, num processo contínuo de desenvolvimento consciente de seu comportamento de linguagem, possibilitando a avaliação formativa e a autorregulação; bem como a construção de representações da atividade de linguagem em situações complexas.

Em síntese, trata-se de um movimento de dialético em direção aos objetivos, às condições e aos resultados obtidos ou não em cada etapa. Em outros termos, uma constante revisão dos dispositivos didáticos, modelos e sequências didáticas. Isso coincide com o que Dolz (2016) defende como Engenharia Didática, um revisitar analítico constante dos resultados de nossas intervenções, de maneira a repensá-las e readequá-las, assim como a nossas conclusões, nossos recursos e dispositivos didáticos, sempre em prol do aprendizado e do trabalho do professor.

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa de doutorado a qual este artigo se filia foi motivada por um contexto educacional específico: uma escola pública do interior do estado de São Paulo, Brasil, envolvendo alunos de diferentes anos do Ensino Fundamental II. Nessa escola, está em curso um projeto de letramento político que vislumbra a participação dos alunos nas decisões escolares. Para sua efetivação, foi instaurado o Grêmio Estudantil e escolhida, coletivamente, a realização de um debate eleitoral no início de cada ano letivo, a fim de que as propostas das chapas candidatas à diretoria possam ser expostas à comunidade escolar, problematizadas por ela e, enfim, eleitos os representantes discentes.

Diante de tais aspirações, verificou-se a necessidade do ensino intencional e sistematizado do gênero debate eleitoral, visto que os alunos interessados, na maioria das vezes, são espectadores dessas práticas comunicativas, mas não produtores dela. Emergiu, dessa forma, a necessidade da construção de saberes referentes ao funcionamento desse gênero textual, intentando a construção de um modelo didático, para, poder, enfim, ensiná-lo aos alunos através do procedimento de sequência didática.

Com vista nessas percepções, uma vez que uma das autoras deste artigo é a professora-pesquisadora, realizou-se um levantamento de

exemplares legítimos de debates eleitorais. São eles: **1.** o primeiro debate eleitoral dos presidencialíveis televisionado, do ano de 1989, pela emissora de televisão Bandeirantes (doravante DE1989); **2.** o primeiro debate eleitoral dos presidencialíveis televisionado em 1994, também pela emissora Bandeirantes (doravante DE1994); **3.** o primeiro debate eleitoral dos presidencialíveis televisionado em 2010 pela Bandeirantes (doravante DE2010), e **4.** o último debate eleitoral dos presidencialíveis televisionado pela Rede Globo, em 2014 (doravante DE2014).

Os exemplares foram selecionados, pois: eram os únicos disponibilizados integralmente ao público até o momento da coleta; por serem presidenciais e de ampla divulgação midiática, são modelos de debate eleitoral da sociedade brasileira e, conseqüentemente, dos alunos, podendo, nas práticas didáticas específicas, também servirem como ferramentas didáticas para diferentes estudos sobre o gênero; por serem exemplares de diferentes épocas, é possível reconhecer as relativas estabilidades do gênero, bem como, aquelas que, deixaram de obter esse estatuto por influências das forças contextuais.

Após a seleção e coleta dos exemplares vídeo-gravados, as falas foram transcritas para que tanto os aspectos não linguísticos, quanto os discursivos e linguístico-discursivos pudessem ser evidenciados.

Quanto aos critérios de análise, esses correspondem àqueles propostos por Bronckart (1999, 2008, 2009): o contexto de produção; o plano discursivo; o plano enunciativo, e, por ser um gênero oral, os aspectos não-linguísticos, conforme propõem Dolz, Schneuwly e Haller (2010).

As nuances do gênero debate eleitoral

Tendo em vista o propósito de desvelar as nuances do gênero debate eleitoral para sua transposição didática em um contexto educacional específico, discorreremos, nesta seção, sobre os resultados obtidos nas análises.

Com relação ao contexto sócio-histórico mais amplo, os debates eleitorais ocorrem alguns meses antes das eleições oficiais. Nesse momento histórico, há um clima de competição entre aqueles que pleiteiam o cargo, entre a população que se divide em suas preferências políticas e entre os meios midiáticos que privilegiam um ou outro candidato em suas programações. Esse jogo de interesses e poder influencia nas decisões dos participantes do debate quanto à seleção dos modos organizativos dos discursos, às escolhas das estratégias enunciativas e não-linguísticas.

Do ponto de vista do contexto específico, os debates são gravados e transmitidos em estúdios de emissoras de televisão, os quais, ao longo do tempo, são organizados espacialmente de diferentes formas, contando

com recursos tecnológicos mais ou menos modernos (microfones, painéis digitais, escutas, procedimentos de cortes de fala automáticos etc). De modo geral, percebe-se que as alterações são realizadas pelas emissoras para maior controle do tempo, das próprias falas e dos temas.

No que corresponde ao contexto sociossubjetivo, os responsáveis por televisar os debates são quem lançam os convites aos candidatos de sua preferência. Há um responsável por gerir as discussões, representante da emissora: o mediador ou moderador, que comunica e faz cumprir as regras do debate, as quais são combinadas, previamente, entre a equipe de assessoria dos candidatos e a emissora. A equipe de assessoria é quem planeja as falas. Os candidatos que participam do debate são aqueles que, geralmente, possuem maior destaque nas pesquisas amostrais de intenção de voto. Na maioria das vezes, antes de concorrer à presidência, já exerceram outros cargos políticos, como fica evidente nas formas de tratamento ao longo do debate “deputado”, “senador”, “governador”, “ministro”, “presidenta” etc.

Há diferentes públicos para o qual o debatedor se destina com diferentes pretensões de sentido. Na situação mais imediata, os candidatos dirigem suas falas ao moderador, buscando ora elucidação das regras do debate, ora reivindicar o direito de fala, ora para agradecê-lo. As falas também são dirigidas aos demais candidatos, com intuítos variados: para se defender de acusações, ou apontar pontos fracos nas propostas do oponente, incoerências com a realidade ou, até mesmo, apoiá-los, de modo a unir forças contra outro candidato, desprestigiando este último. Em alguns casos, aos jornalistas que dirigem perguntas a eles, elucidando propostas e dilemas apresentados. Também ao público presente, pessoas convidadas pela emissora. E, por fim, ao telespectador, população de modo geral, para convencê-los das propostas explicitadas e, assim, conquistar votos.

Os objetivos de um debate eleitoral são também múltiplos: conscientizar sobre as propostas; orientar o voto; problematizar as propostas, legitimando-as ou não; abordar temas conhecidos ou não pela sociedade; propiciar a comparação de propostas pelo eleitor. Em síntese, o debate eleitoral é um dos possíveis modos de exercício da democracia, uma vez que, publicamente, possibilita a circulação, a exposição, o diálogo, a defesa, a denúncia de propostas políticas.

Ainda com relação ao contexto, o intertexto com o qual se dialoga também é variado. Destacam-se os midiáticos (notícias, reportagens etc), legais (Constituição Federal 1988, Leis das Diretrizes Orçamentárias, relatórios oficiais, Plano Nacional da Educação etc) e, em raros casos, os científicos e filosóficos.

Quanto ao Plano Discursivo, constatamos que o debate eleitoral foi organizado global e localmente de maneiras diferentes ao longo do tempo. Em todos os debates analisados, as falas são agrupadas em *blocos*, que são organizados de diferentes modos. As relativas estabelecidas organizativas no interior dos *blocos* estão na dinâmica dos turnos de fala: pergunta, resposta, réplica e tréplica, por exemplo. A seguir, com o intuito de deixar mais evidente o plano organizacional dos exemplares analisados, disponibilizamos os aspectos correspondentes a ele no seguinte quadro.

Quadro 1: Plano Global dos Debate Eleitorais

PLANO ORGANIZACIONAL DOS DEBATES ELEITORAIS ANALISADOS			
DE1989	DE1994	DE2010	DE2014
Duração: 03:10:38	Duração: 01:51:42	Duração: 01: 50	Duração: 02:14:42
Apresentação do Programa. Narração da biografia dos candidatos.	1º BLOCO - Réplica apresentação dos candidatos e das regras de organização de debate. Uma pergunta comum é lançada a todos os candidatos. Os candidatos têm 1 minuto para responder.	Introdução do Debate com a Orquestra Simfônica Brasileira do Sesi, tocando a unidade da emissora.	Introdução do programa. Apresentação dos candidatos presentes. Apresentação das regras.
1º BLOCO - Uma mesma pergunta é feita a todos os candidatos. Todos eles têm 1 minuto para respondê-la.	2º BLOCO - Cinco jornalistas selecionam os candidatos para responder. Pergunta de 30 segundos. Resposta de 2 minutos. Os demais candidatos podem manifestar o desejo de fazer um aparte. O Candidato selecionado para responder à pergunta é quem seleciona aquele que fará o aparte. Aparte de 1 minuto. Réplica de 30 segundos.	Introdução do Debate e agradecimentos iniciais. Apresentação dos candidatos presentes. Uma vez cetera a apresentação os demais candidatos vão disputar a presidência, com exceção de foto e legendas penduradas.	1º BLOCO - Os candidatos fazem perguntas entre si. Os temas serão livres. Cada candidato terá direito a uma pergunta de 30 segundos. Resposta de 1 minuto e meio. Réplica e Tréplica de 40 segundos. Todos os candidatos devem ser perguntados ao menos uma vez.
2º BLOCO - Candidato pergunta para candidato. Pergunta de 30 segundos. Resposta de 2 minutos. Réplica e Tréplica de 1 minuto.	3º BLOCO - Quatro candidatos são sorteados para fazer uma pergunta a outro candidato. Cada candidato pode ser escolhido apenas duas vezes para responder. Pergunta de 30 segundos. Resposta de 2 minutos e meio. Réplica de 1 minuto. Tréplica de 30 segundos.	1º BLOCO - a direção do programa dirige uma pergunta comum a todos os candidatos. Resposta de 2 minutos. Em seguida, candidato pergunta para candidato, seguindo um sorteio livre. Pergunta de 30 segundos. Resposta de 2 minutos. Réplica e Tréplica de 1 minuto. Cada candidato deve ser perguntado, no máximo, duas vezes.	2º BLOCO - Os candidatos fazem perguntas entre si. Os temas serão sorteados. Cada candidato terá direito a uma pergunta de 30 segundos. A resposta de um minuto e meio. Réplica e Tréplica de 40 segundos. O candidato pode ser escolhido para responder até, no máximo, duas vezes.
3º BLOCO - Candidato pergunta para candidato. Pergunta de 30 segundos. Resposta de 2 minutos. Réplica e Tréplica de 1 minuto.	4º BLOCO - Cinco jornalistas selecionam os candidatos para responder. Pergunta de 30 segundos. Resposta de 2 minutos. Os demais candidatos podem manifestar o desejo de fazer um aparte. O candidato selecionado para responder à pergunta é quem seleciona aquele que fará o aparte. Aparte de 1 minuto. Réplica de 30 segundos.	2º BLOCO - Candidato pergunta para candidato, seguindo o combinado prévio. Pergunta de 30 segundos. Resposta de 2 minutos. Réplica e Tréplica de 1 minuto. Cada candidato deve ser perguntado, no máximo, duas vezes.	3º BLOCO - Os candidatos fazem perguntas entre si. Os temas serão sorteados. Cada candidato terá direito a uma pergunta de 30 segundos. A resposta de um minuto e meio. Réplica e Tréplica devem ter 40 segundos. O candidato pode ser escolhido para responder até, no máximo, duas vezes.
4º BLOCO - Três jornalistas da emissora selecionam um candidato para responder a uma pergunta e outro candidato para comentar a resposta dada. O candidato selecionado para responder à pergunta do jornalista não pode ser repetido, mas os comentaristas sim. Pergunta de 30 segundos. Resposta de 2 minutos. Comentário de 1 minuto.	5º BLOCO - Candidato pergunta para candidato. Os três candidatos que não foram sorteados devem ser neste momento. Escolhe-se outro candidato para responder. O candidato selecionado para a resposta poderá ser escolhido, no máximo, duas vezes. Pergunta de 30 segundos. Resposta de 2 minutos e meio. Réplica de 1 minuto. Tréplica de 30 segundos.	3º BLOCO - Candidato pergunta para candidato, seguindo um combinado prévio. Pergunta de 30 segundos. Resposta de 2 minutos. Réplica e Tréplica de 1 minuto. Cada candidato deve ser perguntado, no máximo, duas vezes.	4º BLOCO - Os candidatos fazem perguntas entre si. Os temas serão sorteados. Pergunta de 30 segundos. Resposta de 1 minuto e meio. Réplica e Tréplica de 40 segundos. O candidato pode ser escolhido para responder até, no máximo, duas vezes. No final, os candidatos devem fazer suas considerações finais em 2 minutos.
5º BLOCO - Três jornalistas da emissora selecionam um candidato para responder a uma pergunta e outro para comentar a resposta dada. O candidato selecionado para responder à pergunta do jornalista não pode ser repetido, mas os comentaristas sim. Pergunta de 30 segundos. Resposta de 2 minutos. Comentário de 1 minuto.	6º BLOCO - Considerações finais em 1 minuto.	4º BLOCO - Jornalistas da emissora perguntam aos candidatos e escolhem quem comenta a resposta. Resposta de 2 minutos. Comentário e Réplica de 1 minuto.	
6º BLOCO - Três jornalistas da emissora selecionam um candidato para responder a uma pergunta e outro para comentar a resposta dada. O candidato selecionado para responder à pergunta do jornalista não pode ser repetido, mas os comentaristas sim. Pergunta de 30 segundos. Resposta de 2 minutos. Comentário de 1 minuto.		5º BLOCO - Considerações Finais de 2 minutos.	
7º BLOCO - Nove jornalistas sorteados, dentro de quinze minutos, são os árbitros. Eles dirigem questões aos nove candidatos, sua resposta são sorteados. Perguntas de 30 segundos e respostas de 2 minutos.			
8º BLOCO - Resposta dos candidatos. Considerações finais dos candidatos em 2 minutos.			

Nos quatro debates, identificamos um momento inicial em que o programa, os candidatos e as regras são apresentados pelo moderador aos espectadores. Em todos os debates da emissora Bandeirantes (DE1989, DE1994 e DE2010), há uma pergunta inicial comum a todos os candidatos. Ao longo dos anos, nos debates desse canal televisivo, a organização dos blocos em que os candidatos se enfrentam mantém-se idêntica quanto à dinâmica de turnos de fala e a seus respectivos tempos. Já com relação aos blocos em que há participação de jornalistas, a dinâmica se altera, ora dando o direito de escolha daquele que fará o aparte ou

comentário ao candidato, ora ao próprio jornalista. Quanto ao DE2014, realizado por outra emissora, a Rede Globo, verificamos que os blocos são compostos apenas pelo enfrentamento direto dos candidatos, sendo que, em dois deles, as discussões são pautadas por temas pré-estipulados. A organização dos turnos de fala é semelhante àqueles praticados nos debates da emissora Bandeirantes, divergindo nos tempos.

Com relação aos temas tratados, foram detectados, em maior ou menor profundidade e problematização, aqueles referentes à educação, à saúde, à economia, à habitação, aos impostos, à exportação, à importação, à infraestrutura, ao desenvolvimento, aos dilemas éticos e morais de corrupção e às leis.

No que corresponde às Sequências Textuais predominantes, a dialógica é a que dá forma ao conjunto do debate, uma vez que ele se realiza por meio de turnos de fala alternados, dependendo sempre das trocas linguísticas e não-linguísticas. Os parâmetros que definem essa organização sequencial são, portanto, traduções diretas das decisões tomadas pelos coenunciadores. Entretanto, analisando detidamente os turnos de fala, organizações mais locais – perguntas, respostas, réplicas, tréplicas, apartes e comentários – constatamos a presença das demais sequências textuais, revelando, assim, seu estatuto dialógico (BRONCKART, 1999). A presença da sequência argumentativa é marcante, uma vez que a persuasão é o motor propulsor do debate. Já a narração é recorrida quando os candidatos retomam fatos passados, visando a fundamentar suas ações ou a de outros agentes. Quanto à sequência descritiva está presente em momentos como a descrição do plano de ação, das regras do debate, do contexto do país. A sequência explicativa aparece em situações de fundamentação de uma ideia, de uma proposta, de modo a explicar os princípios, sua pertinência etc. E, por fim, a injuntiva nas falas dos moderadores, quando orientam as ações, as falas, os temas etc. Vale ressaltar que os diferentes modos de planificar o discurso, as sequências textuais, estão em função da argumentação, do convencimento.

O expressivo uso de mecanismos enunciativos de implicação no discurso (formas da primeira pessoa do singular e plural “eu”, “nós”, “a gente” e da segunda pessoa “você”) e de conjunção temporal (verbos no tempo presente) revela a presença do discurso interativo. O relato interativo também foi identificado de maneira significativa, quando os candidatos, de forma implicada, narravam seus feitos ou de outros agentes. O tipo de discurso “narração” esteve presente nas situações em que, de forma disjunta, os candidatos faziam referência às ações passadas de outros agentes. O discurso teórico foi recorrido quando apresentados os dados quantitativos de pesquisa, conceitos filosóficos, princípios legais, dogmas etc.

No que corresponde aos mecanismos de conexão, de balizagem dos discursos (BRONCKART, 1999), as expressões conectivas estiveram presentes de diferentes maneiras, sendo as mais recorridas àquelas que estabelecem relação de adversidade entre ideias, principalmente, quando se apresenta um argumento contrário ao candidato oponente; de adição de novas ideias, fazendo progredir e enriquecer o assunto tratado; causais, sinalizando as possíveis causas e motivações para as problemáticas apresentadas, e conclusivas, finalizando as falas.

No que concerne ao plano enunciativo, além dos aspectos já mencionados para a composição dos tipos de discurso, nota-se a presença demasiada de modalizações, expressões de juízo sobre pessoas, comportamentos, fatos etc, já que a implicação e posicionamentos dos indivíduos que debatem são essenciais. Ganham destaque, em primeiro lugar, as modalizações apreciativas e, em seguida, as lógicas. As apreciativas são aquelas que apresentam julgamentos do ponto de vista da entidade avaliadora, apresentando-os como benefício, infelicidade, estranhamento etc ("... uma **vergonha nacional**..."). Já as lógicas, são expressões que pretendem sentidos de condições de verdade, como fatos atestados, possíveis, prováveis, eventuais, necessárias, uma vez que apresentam ou se opõem a propostas, conjecturas ("eu **acho** que", "O problema **é, acima de tudo**, de infraestrutura").

Quanto ao tipo de linguagem, a formal é a mais empregada, entretanto, são identificados momentos de descontração recorrendo a expressões do vocabulário informal. Há também momentos de tensão, recorrendo a expressões figurativas como a ironia, o sarcasmo, até mesmo, o eufemismo, além daquelas de cunho agressivo "Repete, repete, repete, **parece um bêbado**".

A expressividade dos candidatos e demais participantes, próximas ou não da formalidade, da polidez ou ausência dela, é também revelada através de aspectos detectados no plano não linguístico. As entonações, ênfases, repetições são utilizadas como um recurso para a memorização do que se propõe, ou até mesmo, para demonstrar a indignação com determinado fato. As ênfases são ainda marcadas com movimentos das mãos e dos braços, auxiliando na formulação e reformulação de ideias. Os gestos manuais são necessários também para o manuseio de papéis que contém as orientações para a fala. Outros aspectos desse plano são as trocas de olhares; esses são direcionados ao oponente com que se fala, ou à câmera que o filma, ou ao moderador que direciona uma pergunta, ou ao próprio público presente. Outras expressões faciais também são essenciais para a produção dos sentidos pretendidos: o levantamento das sobrancelhas, uma abertura maior dos olhos, um sorriso de canto de boca expressando um deboche; um olhar mais cerrado, demonstrando

descontentamento ou imprimindo um tom de maior seriedade ao que se fala; um olhar ameno quando a proposta ainda é apresentada sem grandes reivindicações, passando para o espectador uma sensação de segurança e seriedade ao que se diz etc.

Diante dos resultados apresentados, é possível depreender que o gênero debate eleitoral, apesar de apresentar características constitutivas estáveis, é uma prática comunicativa com grandes possibilidades de adaptação ao contexto em que é produzido, uma vez que sua execução é, em todos os sentidos, dependente das imposições dos diferentes contextos, em especial, do mais imediato. Verificamos que, ao longo do tempo, a organização global foi adaptada pelas instituições que promovem o debate, de modo a controlar as falas, o tempo de sua execução e, até mesmo, os temas. Em contrapartida, os modos de planificação do conteúdo temático, as realizações enunciativas e não-linguísticas revelaram o necessário controle consciente dos debatedores de tais comportamentos. Assim como salientam Dolz e Schneuwly (2010) em suas considerações sobre a fala pública, a prática do debate eleitoral se realiza em uma unicidade temporal e local em seu processo de produção e requer, portanto, dos locutores a mobilização integral de todas as suas dimensões de uma única vez.

Considerações Finais

Diante do que fora exposto, reafirmamos, nesse momento a pertinência da escolha do gênero debate eleitoral para esse fim. Nossa defesa é respaldada, a princípio, pelo fato de o gênero, no caso específico de nossos estudos, ter sido escolhido por uma coletividade por ser o meio viável para que os alunos pudessem agir languageiramente para atingir objetivos específicos de um projeto de letramento. Supera-se, dessa forma, os limites disciplinares e escolares. Em outros termos, a seleção de um objeto de conhecimento a ser transposto didaticamente emergiu da necessidade da comunidade escolar, legitimando, assim, seu estatuto de objeto de ensino.

Quanto às necessidades de aprendizagem, o ensino do gênero debate eleitoral possibilita o desenvolvimento de capacidades languageiras e não languageiras. Assim como a escrita, ao implicar-se em uma situação desse tipo, é exigido o planejamento daquilo que será falado, que, na maioria das vezes, é realizado por outras pessoas, entretanto, a realização da fala pública formal coincide com o tempo de sua recepção. Desse modo, o debatedor, tendo em vista os diferentes contextos com os quais interage, precisa controlar conscientemente seus comportamentos

discursivos, linguístico-discursivos e não-linguísticos. Não obstante, tal controle é possível quando ensinado intencionalmente, uma vez que há modelos do fazer aceitos, validados e construídos sócio-historicamente. De outro lado, apesar de haver conhecimentos consolidados sobre esse gênero, os debatedores e as instituições que promovem os debates reagem a eles, recriando-os, modificando-os.

No debate eleitoral, não há, portanto, passividade e aceitação incondicional do que é dito, apenas o sim ou o não, mas o colocar-se criticamente diante de questões que afetam o debatedor e toda uma coletividade. É, portanto, “um lugar de construção interativa – de opiniões, de conhecimentos, de ações, de si – um motor do desenvolvimento coletivo e democrático” (DOLZ; SCHNEUWLY; DE PIETRO, 2010, p. 216).

Para finalizar, quando propomos o ensino do gênero debate eleitoral nas escolas de educação básica, lugares em que as relações humanas são colocadas à prova, onde há a reafirmação, a negação, a transformação e criação de novos modos de enxergar e agir no mundo, intentamos a formação de alunos que atuem politicamente nas diferentes práticas sociais de que fazem parte ou que venham a fazer através da linguagem, do diálogo, das negociações, da argumentação em prol de propostas que, de fato, sejam transformadoras e humanas.

Bibliografia

- BRONCKART, J.P (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado & Pericles Cunha. 1. ed. São Paulo: Educ.
- BRONCKART, J.P. (2008). *O Agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Tradução de Anna Rachel Machado & Malu Matêncio. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras.
- BRONCKART, J.P. (2009). *Atividade de linguagem: discurso e desenvolvimento humano*. Trad. de A.R.Machado & M. Matêncio. Campinas: Mercado de Letras.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B (2010). *Gêneros orais e escritos na escola*. ROJO, R. & CORDEIRO, G. S. (Org). 2. ed. Campinas: Mercado de letras.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (2010). *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – Elementos para Reflexões sobre uma experiência suíça (Francófona)*. In: ROJO, R. & CORDEIRO, G. S. (Org) Gêneros orais e escritos na escola. 2. ed. Campinas: Mercado de letras. p. 35-60.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. (2010). *O oral como texto: como construir um objeto de ensino*. In: ROJO, R. & CORDEIRO, G. S. (Org) Gêneros orais e escritos na escola. 2. ed. Campinas: Mercado de letras. p. 125-158.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. (2010). *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: ROJO, R. & CORDEIRO, G. S.

- (Org) Gêneros orais e escritos na escola. 2. ed. Campinas: Mercado de letras. p. 81-108.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; DE PIETRO, J-F. (2010). *A exposição oral*. In: ROJO, R. & CORDEIRO, G. S. (Org) Gêneros orais e escritos na escola. 2. ed. Campinas: Mercado de letras. p. 183-212.
- DOLZ, J. (2016). *As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática*. São Paulo. Revista Delta 32.1, (237-260)
- HALTÉ, J-F. (2008). *O espaço didático e a transposição*. Florianópolis. Revista Fórum Linguístico, 5 (2): 117-139.
- KLEIMAN, A. (org.) (1995). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras.
- KLEIMAN, A. B., CENICEROS, R. C., TINOCO, G. A. (2015) *Projetos de Letramento no Ensino Médio*. In: Múltiplas Linguagens para o Ensino Médio. Org. BUZEN, C.; MENDONÇA, M. São Paulo, Parábola Editorial.
- MARCUSCHI, L.A. (2008) *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo. Parábola Editorial.
- SCHNEUWLY, B. (2009). *L'Objet Enseigné*. In: Des objets enseignés en classe de français. Schneuwly, B & Dolz, J (Orgs). Press Universitaires de Rennes.

El semimontado teatral como experiencia didáctica compartida.

***La escuela del escándalo* (Richard Sheridan, 1777) en la Universidad Nacional de General Sarmiento**

Matías Demaro (UNGS) y Juan Rearte (UNGS, UBA)
mdemaro@gmail.com, juanlazar07@hotmail.com

En diciembre de 2017, un grupo de estudiantes del curso regular de Estudios de la Literatura Moderna del Profesorado de Educación Superior en Lengua y Literatura de la UNGS puso en escena una versión de la comedia de Richard Sheridan *La escuela del escándalo* (1777). Esta actividad extracurricular, pero estrictamente vinculada a un proyecto de investigación (*El giro idealista en la dramaturgia temprana de Friedrich Schiller (1781-1787): discusiones y apropiaciones*) y a un Programa de formación de espectadores (*Espectares*, UNGS), se llevó a cabo por segunda vez en la Universidad y se orientó a fortalecer contenidos ligados a una unidad específica del programa de la asignatura que relaciona las transformaciones de la percepción del sujeto burgués con aspectos formales de la obra teatral. La experiencia colectiva nació en el aula, con las discusiones teóricas sobre la comedia de costumbres, se desarrolló en un trabajo de reescritura dramática y se plasmó en un proyecto teatral que fue presentado públicamente. Con este trabajo deseamos destacar algunos resultados, partiendo de la hipótesis de que la transposición didáctica a partir de una obra teatral, especialmente cuando se trata de una obra lejana en el tiempo, requiere de ejercicios colectivos y performáticos que no descuiden problemas teóricos ni la naturaleza literaria del texto. Esa actividad permitiría formular una discusión sobre las relaciones de la obra en su contexto histórico, así como ideas para la elaboración de una interpretación del conflicto dramático en el contexto actual.

Palabras clave: Semimontado, Literatura Moderna, Lenguaje teatral, Dramaturgia

1. Introducción

En esta comunicación, evaluamos la estrategia didáctica y el resultado estético de la confluencia de los estudios literarios y del lenguaje teatral.

En una asignatura centrada en la historicidad de los géneros literarios a través de los diferentes escenarios de las literaturas nacionales, la presencia del texto teatral sugiere, habitualmente, el reconocimiento de una serie de implícitos que se suspenden a causa de una inherencia relativa a los problemas del montaje, problemas que, finalmente, son excluidos del campo literario. Consideramos que, más allá de las dificultades que presentaría en la enseñanza de una literatura el análisis formal de los aspectos escénicos sugeridos o condicionados por el texto, la exclusión total de ese registro determina un modo de lectura que desconoce su naturaleza híbrida y que tiene su función predominante en la representación escénica. Esa restricción lleva a que el texto teatral sea leído y analizado sólo como un objeto literario. Por esta razón, con el propósito de fortalecer contenidos mínimos de la asignatura Estudios de la Literatura Moderna, como “teatro de la ilustración y el romanticismo” e incluso uno tan general como “Tópicos y categorías de análisis literario vinculados con la figura del artista romántico”, lo cierto es que el estudio de la transformación de la percepción del sujeto burgués en el teatro moderno vincula esos temas del plan de estudios. Nos propusimos entonces explorar y explotar, no omitir, las estrategias para la representación que surgen de uno de los textos del programa, un texto que concibe el escenario social como teatral, la comedia de Richard Sheridan *La escuela del escándalo*, de 1777. La propuesta considera que a través de ejercicios performáticos de lectura y de interpretación, que proceden del análisis del texto y del género, es posible formular una propuesta de montaje que permita no sólo la apropiación del conocimiento sobre la discusión sobre las posibilidades productivas de un texto clásico.

2. Secuencia de trabajo

El proyecto de llevar adelante un semimontaje se planteó en el inicio de la cursada. Se refirieron los plazos de las tres etapas, lectura, reescritura y montaje, y se invitó a los estudiantes a que participaran, a la vez que se expusieron las ventajas del texto de Sheridan sobre los de Schiller y Hugo. En respuesta a esa convocatoria, un grupo de estudiantes asistió a las primeras reuniones, fuera del dictado de la clase y en el entorno del Auditorio de la Universidad Nacional de General Sarmiento, donde se llevaría adelante el montaje. Se recorrió el escenario y se ensayaron las

primeras lecturas. El equipo quedó definido por el director, una asistente de dirección y un elenco de diez actores.⁶

En tanto, en clase fue problematizada la configuración de la comedia de costumbres en el último tercio del siglo XVIII inglés, a partir de la definición de Raymond Williams y de la lectura de artículos sobre el autor. El trabajo sobre la interfaz de la puesta llevó a analizar aspectos del efecto escénico principal que lleva adelante esa variedad de la comedia, la risa que se funda en la sátira social, para lo que se trabajó sobre el ensayo de Northrop Frye “Qué es el humor?”, para situar la historicidad de ese efecto. A partir del trabajo curricular, en las primeras reuniones con el equipo se expuso la necesaria relación entre la sátira y la risa para sostener la finalidad del género. La reescritura del texto debería responder a este objetivo, así como observar una propuesta en la que se seleccionarían conflictos del texto de Sheridan. Esa selección obedecería a la cohesión y a un intento de representación dinámica, que por ejemplo segmentara los conflictos en escenas y no en actos.

Consideramos, siguiendo las premisas de Williams y de Frye, que la finalidad política del humor podía proporcionar una clave de la ubicación del conflicto. Por esa razón, y para hacer propia la idea de una escuela de la disipación y del rumor, acordamos que el ámbito escolar resultaba muy apropiado. En ese ámbito y en un contexto social peculiar, el de una escuela bilingüe en una colonia galesa de la Patagonia, era posible poner en juego los roles y más específicamente los estereotipos que presenta la obra con la premisa de que el mundo representado fuera cerrado, especialmente las figuras de Sneerwell, la mentora de la sociedad del escándalo, que en nuestra propuesta deviene en directora, y la del señor Peter Teazle, el avaro que interpretamos como propietario de la institución.

Una de las primeras problemáticas enfrentadas por el grupo fue el alto número de caracteres propio de la comedia de costumbres; la obra de Sheridan propone en un principio al menos 16 personajes pertinentes, número que de entrada excede el de los miembros del elenco. Para resolver este inconveniente, decidimos realizar una focalización de los conflictos principales de la comedia, y definimos determinadas escenas como puntos álgidos y eventos que permiten el desenlace fluido de la obra en su totalidad. Los personajes con roles no tan pertinentes para dichas escenas, fueron descartados o reusados de formas alternativas, como la referencia en diálogos o la fusión de funciones con otros roles menores. Determinamos como indispensable la escena del conflicto

6 Director: Juan Rearte, Asistente: Mariel Antonini. Elenco: Carolina Bellegia (Sneerwell); Javier Roldán,)Peter Teazle;

entre Peter y Catalina, dado que deja en claro el vínculo matrimonial tenso entre los dos personajes (atravesado por la hegemonía económica), además de exponer verbalmente el origen humilde de Catalina (dimensión social del conflicto). Además de esta escena, consideramos pertinente conservar aquellas donde los personajes principales manifestaran a través de acciones sus particularidades, como la escena introductoria donde se evidencian las motivaciones de la Srta. Sneerwell y su dinámica con el mayor de los hermanos Surface; el evento del remate de los cuadros que daría cuenta del vínculo de Carlos Surface para con su tío; y la escena del biombo, punto álgido de la obra que la encaminaría hacia su desenlace. Después de un moderado análisis, concluimos con la siguiente estructura: introducción, seis escenas, y un epílogo. En cuanto al montaje, definimos ensayos semanales por fuera del horario de clase, a veces en la terraza del Multiespacio, a veces en el microcine, otras veces en el hall, y frecuentemente en el Auditorio donde se llevaría a cabo la puesta en escena. Hacia el final de la actividad, los ensayos pasaron a realizarse dos veces por semana.

3. Conceptos y transposición didáctica

El programa de la asignatura Estudios de la Literatura Moderna se organizó bajo el problema “Innovación literaria y transformación social”, y en su fundamentación se propuso estudiar “la representación de los procesos de transformación por medio de obras que al mismo tiempo se inscriben en movimientos y generaciones rupturistas”, para lo que la unidad relativa a drama, bajo el eje “El teatro como institución social”, se orientó a definir la representación del conflicto social en escena y las consecuentes y coetáneas transformaciones que se experimentaron en la forma del texto dramático. En relación con la comedia de Richard Sheridan, *La escuela del escándalo*, fue necesario, inicialmente, caracterizar la época y la función del arte teatral a partir de su condición de ámbito de socialización y de crítica de las convenciones, para lo que se expusieron y discutieron en clase las nociones centrales del arte teatral según Arnold Hauser y más específicamente la definición de comedia de costumbres de Raymond Williams, que con mucha precisión determina el cuerpo de los intereses de la forma, que son también expresión de una crisis:

La preocupación por el dinero y la propiedad, dentro de un orden social altamente competitivo, ostentoso e intrínsecamente móvil (en este nivel particular de clase), resultó ser inseparable de los amores y

apetitos reales y fingidos de un sistema de matrimonio basado en la propiedad (Williams 1983: 151)

A partir de la lectura de Williams, la posibilidad de discutir en qué medida un conflicto social puede dar lugar a lo cómico, llevó, a través de las ideas de Bergson y de Frye sobre la risa y el humor, que en esos efectos estéticos cabe esperar una función crítica, sobre todo en la idea de desacuerdo y de inadecuación en la relación de objetos, situaciones o discursos (Frye 1991). La secuencia didáctica llevó a analizar la función de los estereotipos sociales en el texto de Sheridan: el viejo avaro, la joven seductora e intrigante, el dilema de los hermanos, entre otros roles que llevan a la acción el enmascaramiento de una moral aristocrática y la clandestinidad de una sensibilidad burguesa. Así, se demostró el relativismo moral que denuncia (y que celebra) la comedia, a partir de lo que Alexander Leggatt (2002) ha definido como un ámbito de autopercepción de los estamentos burgueses en el siglo XVIII, en particular a propósito de la noción de ocio y placer como signos culturalmente definidos. Esa interacción de teoría y texto literario permitió establecer una hipótesis de lectura en torno al sentido actual de la obra: qué es lo cómico, qué causa risa y reflexión en la comedia de costumbres.

En su exhaustivo ensayo *English Stage Comedy 1490-1990. Five centuries of a genre*, Leggatt sitúa en la propia forma de la escritura dramática un aspecto que vincula la noción de la pérdida del tiempo con el transcurrir escénico del tiempo, entre la apariencia y el ser, lo que define el conflicto sobre la fragmentación de la experiencia, un aspecto sobre el que se detiene John Picker (1998), para quien la perfección que sugiere la comedia de costumbres como obra cerrada aquí es sólo superficial, lo que aparece paradójicamente sugerido por el conflicto económico de los hermanos José y Carlos Surface y que en la lectura iniciada en clase y retomada en las primeras reuniones del equipo del montaje, permitieron elaborar un esquema de trabajo. La incongruencia a la que se refiere Picker lleva a una resolución artificial y sumamente artificiosa que no sutura el conflicto, sino que lo pone en evidencia dejando ver el desarrollo de una sensibilidad que anuncia el siglo XIX (Picker 1998:638).

La transposición didáctica para el estudio de una comedia del período de expansión imperial de Inglaterra y de las nociones teóricas de comedia de costumbres y de humor se puso a prueba entonces en el análisis del efecto de una reescritura del texto orientada a su escenificación y como un saber complementario al saber académico (Riestra 2006). Hacemos propia la articulación de diversidades que Gerbaudo (2005) sugiere para problematizar la enseñanza de la literatura y el rol de la teoría

de la literatura como un proceso definido políticamente y a través de las instituciones, y frente al cual la teoría podría irradiar

el carácter construido de toda aproximación al objeto: las prácticas institucionalizadas del conocimiento tienen reglas y protocolos para determinar los objetos. Una de las funciones de los debates teóricos y metodológicos es, precisamente, la de fijar y revisar los parámetros de construcción. (Gerbaudo 2005: 67).

En esa línea de trabajo, la tensión entre un aspecto formal, el de los conceptos y las categorías históricas, y el de una revisión didáctica de esas formas, de la que tomara parte la elaboración conjunta de una hipótesis de lectura y la práctica de la escritura, podía finalmente resolverse en el proyecto de montaje.

4. Conclusión: la comunicación del hecho estético

La complejidad de la obra no reside, como se ha dicho, en los aspectos estructurales, que guardan familiaridad con la *Comedy of Manners* de la posrestauración: cinco actos divididos en 12 escenas que permiten transitar seis interiores burgueses, desarrollo de la intriga, exposición de malentendidos, entradas y salidas que contribuyen a un juego escénico que no ocultaba a los espectadores su carácter artificial. La complejidad está en la representación de que la fragmentación no conduce a una verdadera armonización de los conflictos, a un ensamble de lo diverso, sino a un arreglo torpe y al mismo tiempo providencial. El propósito del semimontado, y acá vale acotar que era importante que los estudiantes no velaran completamente su identidad, a fin de mostrar el carácter de mascarada de las escenas, el propósito era entonces representar los malentendidos suscitados a partir de los conflictos económicos, especialmente entre arribistas y caídos en desgracia, así como entre quienes se consideraban custodios de la moral y quienes conformaban una academia del rumor y la infamia. A diferencia de la propuesta de Kado Kostzer, “Son lenguas viperinas”, adaptación situada en un ámbito rural argentino de los años ’20 del siglo pasado, nuestra propuesta, ubicada en una pequeña ciudad patagónica vinculada a la colonización galesa, quiso dirigirse contra las figuras de una institución escolar dirimida entre la respetabilidad de sus dueños y directivos anglófilos y sus docentes de dudosa moral. La reducción del conflicto y de los personajes, de 21 a 10, nos permitió orientar la propuesta en una sucesión dinámica de cuadros sólo definidos por entradas y salidas y cuyos ambientes, siempre en el

interior de la escuela, son indiferentes. Como dijimos antes, consideramos central la apropiación de una comedia de costumbres que no se desentendiera de su fuente, sino que la problematizara, lo cual, creemos, es una forma de poner en discusión el aprendizaje de los contenidos del texto dramático. Así, mientras en el texto de Sheridan la presencia del gran actor David Garrick permite explicitar el conflicto desde el marco para señalar el inicio de la acción, en nuestra propuesta ese rol aparece como un gesto irónico de inserción del marco en la acción, ya que mientras respetamos el sentido elevado de su discurso, la figura está a cargo de la celadora Garrick, que cumplía un rol privilegiado como testigo de todos los conflictos amorosos encubiertos y de los desmanejos económicos. Así también decidimos reducir la representación de la academia del rumor, que funciona tras la fachada del Instituto, a la despechada directora Sneerwell y a su alcahuete, Snake. El humor generado a partir de rápidos contrapuntos entre las maliciosas figuras genera un reconocimiento igualmente rápido. De esta manera, el tío Oliver, que llega con dinero para salvar la reputación de su sobrino predilecto, fue para nosotros la tía Olivia, que dice saber de un “grupo de chismosos malignos, tanto hombres como mujeres, que asesinan reputaciones para matar el tiempo”. La concentración del conflicto económico y a la vez amoroso, que, como es regla en la comedia de costumbres, lleva a un momento álgido aquí, como en el texto de Sheridan, se resuelve salomónicamente. El desenlace es divertido pero también tiene un regusto amargo. El reordenamiento social de la tía Olivia resuelve buena parte de los conflictos: mientras las máscaras caen, manda a José Surface a casarse con Sneerwell y a la joven María con Carlos Surface, mientras el viejo Teazle resuelve sus dilemas con su joven esposa. Después de la vanidad, el placer y el ocio, se pone en movimiento una sensibilidad incipiente, individual y atravesada por la insatisfacción. Con el proyecto semimontado de *La escuela del escándalo* intentamos representar la emergencia de los signos del malestar de la Modernidad a través de la comedia de costumbres.

5. Bibliografía

- Dubatti, J. (et. al.). Versiones y diversiones. Molière, Shakespeare y Sheridan recreados. Buenos Aires: Colihue, 2008.
- Gerbaudo, Analía, “Pluralismo teórico y transferencia didáctica (o la literatura en la encrucijada entre el relativismo y la ortodoxia)”, en *El hilo de la fábula*, Centro de Publicaciones de la UNL, Año: 2002 vol. 1 p. 61 – 69.
- Frye, Northrop, “Qué es el humor?”, en *Anatomía de la crítica*. Caracas: Monte Ávila, 1991.

- Hauser, A., *Historia social de la literatura y el arte*. 3 vols. Bogotá: Labor, 1993.
- Leggatt, Alexander, *English Stage Commedy 1490-1990. Five centuries of a genre*. London: Routledge, 2001.
- Picker, John, "Disturbing Surfaces: Representations of the Fragment in The School for Scandal", en Johns Hopkins University Press, Volume 65, Number 3, Fall 1998, pp. 637-652.
- Riestra, Dora, "La enseñanza de la lengua. Entre la transposición didáctica y la acción política", en Gerbaudo, Analía, Manni, Héctor (eds.), *Lecturas y escrituras fundamentos y propuestas de enseñanza*. Paraná: UNL, 2006.
- Sheridan, Richard Brinsley, *La escuela del escándalo*. Trad. de José Ferraris. Buenos Aires: Losange, 1955.
- Williams, Raymond, *Sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós, 1983.

¿Cómo contribuir a la aprehensión de obras literarias universales en la educación secundaria?: una propuesta didáctica desde el interaccionismo socio-discursivo

Rodrigo Higuera
rodrigo_abner@yahoo.com.ar
CET N°2
San Carlos de Bariloche, Argentina

Resumen

La finalidad de la presente ponencia es socializar la planificación de una secuencia didáctica, para estudiantes de 4° año de educación secundaria, cuyo principal propósito es contribuir a la aprehensión de las obras literarias de Literatura universal a través de la modelización del género reseña o recensión de una obra.

La obra seleccionada es “*Hamlet*” escrita por el autor inglés William Shakespeare en el siglo XVI la cual es considerada una de las mejores Tragedias que ha escrito demostrando, a partir de ella, su mérito poético.

El propósito de tomar esta obra literaria como “*objeto de cultura comunicable*” está relacionado, tal como lo expresan Del Río y Álvarez, con intentar ver y valorar a tiempo, antes de destruirlas, herencias culturales con valor funcional.

Para su abordaje se partirá de enseñar la obra contextualizada histórica y socialmente o sea de conocer el contexto de producción (**uso**), su efecto cultural en la época, la biografía del autor, su valoración por la crítica poniendo especial atención en el **sentido** (estético y ético) que tiene para nosotros. Evaluar la persistencia cultural de este clásico a partir de la utilización de otras expresiones artísticas como la música, películas, videos, entre otras. Luego se enseñarán contenidos relacionados con la **forma** de la obra literaria, recurriendo permanentemente al pasaje de uso a forma y de sentido a forma, ya que se entra y se sale de la forma del texto para aprehender el sentido y el contexto del autor en conjunción con el nuestro.

De esta manera se propiciaría el abordaje de la obra desde un enfoque donde se integren “artes” como la retórica y la hermenéutica (entendida como el arte de interpretar los textos en un contexto distinto al

de su autor y al de su auditorio inicial, con el afán de descubrir nuevas dimensiones de la realidad)

Palabras clave: Interaccionismo socio-discursivo, género textual, obra literaria, abordaje didáctico, educación secundaria.

Introducción

Con el propósito de contribuir a la aprehensión de las obras literarias modelicé el género reseña o recensión de una obra.

La obra seleccionada para la realización de la presente secuencia es **“Hamlet”** escrita por el autor inglés William Shakespeare en el siglo **XVI** ya que es considerada como una de las mejores Tragedias que ha escrito demostrando, a partir de ella, su mérito poético. Tal como se explicita en el prólogo de la obra *“Las bellezas admirables que en ella se advierten y los defectos que manchan y oscurecen sus perfecciones, forman un todo extraordinario y monstruoso: compuesto de partes tan diferentes entre sí, por su calidad y su mérito, que difícilmente se hallarán reunidas en otra composición dramática de aquel autor ni de aquel teatro”* (p.3)

La historia transcurre en Dinamarca y relata la manera en que el príncipe Hamlet lleva a cabo su venganza contra su tío Claudio quién asesinó a su padre, el rey, y ostenta la corona usurpada así como el matrimonio con Gertrudis, la madre de Hamlet. La obra se traza vívidamente alrededor de la locura (tanto real como fingida) siendo la búsqueda de la verdad la base del argumento de esta tragedia. A lo largo de la obra se muestra a Hamlet hijo profundamente disgustado por la forma de actuar de su madre, se lo muestra dubitativo en relación a cómo actuar, en relación a ello expresa: *“Ser o no ser: he ahí el problema. ¿Qué es más noble? ¿soportar el alma los duros tiros de la adversa suerte o armarse contra un mar de desventuras, hacerle frente y acabar con ellas? Morir ... dormir ... no más. Pensar que un sueño da fin a las angustias y mil mares que hereda nuestra carne, es meta digna de ser íntimamente deseada. Morir ... dormir ... dormir ... soñar acaso. He ahí el tropiezo”* (Acto tercero-Escena primera).

El propósito de tomar esta obra literaria como *“objeto de cultura comunicable”* está relacionado con *“(...) intentar ver y valorar a tiempo, antes de destruirlas, herencias culturales con valor funcional; para no dar lo humano por garantizado y evitar actuaciones masivas destructivas de su tejido cultural o construcciones irreversibles excesivamente rápidas”* (Del Río y Álvarez, 2003, p. 6)

Es en este sentido que toma relevancia la enseñanza de la literatura focalizada en enseñar a leer y escribir con obras literarias partiendo de entender, tal como lo plantea Vygotski (1926/2005) el arte como

reelaboración de las cosas “(...) una elaboración de las cosas y el propio movimiento de las cosas que iluminará y elevará las vivencias cotidianas al nivel de las creativas” (p. 378). En relación a ello este autor plantea que la percepción de una obra artística representa un trabajo psíquico difícil y arduo ya que las mismas se perciben mediante una compleja actividad interna, la **vivencia estética** (...) involucra una actividad constructiva muy compleja que es efectuada por el oyente o el espectador y reside en que, de las impresiones externas que se le presentan, el perceptor mismo construye y crea un objeto estético al cual se refieren ya todas sus reacciones ulteriores”⁷ entendiendo que educar estéticamente a alguien significa crear en ese sujeto un canal permanente de funcionamiento correcto que deriva y desvía la presión de lo inconsciente hacia necesidades útiles. Por ello plantea que la educación debe propiciar la educación de la creatividad, de la enseñanza de habilidades técnicas del arte y de su juicio estético, en otras palabras, de la construcción de aptitudes para percibir y vivenciar las obras de arte.

Para su abordaje se partirá de enseñar la obra contextualizada histórica y socialmente o sea de conocer el contexto de producción (**uso**), su efecto cultural en la época, la biografía del autor, su valoración por la crítica poniendo especial atención en el **sentido** (estético y ético) que tiene para nosotros. Evaluar la persistencia cultural de este clásico a partir de la utilización de otras expresiones artísticas como la música, películas, videos, entre otras. Luego se enseñarán contenidos relacionados con la **forma** de la obra literaria, recurriendo permanentemente al pasaje de uso a forma y de sentido a forma, ya que se entra y se sale de la forma del texto para aprehender el sentido y el contexto del autor en conjunción con el nuestro.

De esta manera se propiciaría el abordaje de la obra desde un enfoque donde se integren “artes” como la retórica y la hermenéutica (entendida como el arte de interpretar los textos en un contexto distinto al de su autor y al de su auditorio inicial, con el afán de descubrir nuevas dimensiones de la realidad) ya que “La problemática retórica/hermenéutica rompe así con los postulados ontológicos que fundan la problemática lógico-gramatical; en efecto, esta problemática admite el carácter determinante de los contextos y las situaciones, llevándonos entonces, podría decirse, a una «des-ontología». Las artes, disciplinas prácticas o por lo menos empíricas, solo pueden ser comprendidas en una praxeología y exigen una ética” (Rastier, 2012, p: 20)

7 Vygotski, 1926/2005, p: 363

Características de la reseña:

-Uso: Situación comunicativa: destinatarios y finalidad social (mostrar, presentar, promover, criticar una obra literaria). Determinar contexto de producción (histórico y social de la obra), breve explicación temática, evaluación de la finalidad de la obra. Realización de un fichaje (del contexto de producción a partir de citas textuales con número de páginas) y síntesis parciales.

-Sentido: Elaboración de contenido y organización temática (paratexto específico con escasa variedad de formato que tiene la función de destacar los datos de edición de la obra reseñada: introducción, desarrollo de los contenidos específicos y conclusión). El efecto cultural de la obra en la época en que fue escrita, la biografía del autor, su valoración por la crítica. El valor (estético y ético) que la obra tiene a nivel personal.

-Forma: Procedimiento de cita: construcciones yuxtapuestas (para la cita directa) y subordinadas (para la cita indirecta) con las que introducir el enunciado de otro (voces segundas) en un texto propio.

Conexión entre los distintos párrafos (empleo de organizadores textuales interoracionales: adverbios, locuciones adverbiales y preposicionales, conjunciones).

Conexión en el interior de los párrafos (empleo de organizadores textuales interoracionales: proposiciones y conjunciones)

Mecanismos de cohesión nominal y verbal (relaciones anafóricas con empleo de sustituciones léxicas y pronombres).

Metáfora, expresiones análogas, hipérbolos. Diálogos, usos de signos de puntuación en especial los de interrogación y exclamación.

Propuesta de enseñanza:

Presento a continuación una secuencia didáctica para la realización de una reseña destinada a estudiantes de cuarto año de educación media. El tiempo estimado para su implementación es de 2 meses, a razón un encuentro semanal de 120 minutos cada uno. En relación al tiempo es importante aclarar que las diferentes actividades propuestas contemplarán el trabajo extraescolar de las/os estudiantes (actividades de tarea).

Para desarrollar esta secuencia se propone la modalidad de taller. Cabe aclarar que las/os estudiantes habrán leído la obra antes de la realización de la presente secuencia.

Secuenciación:

Actividades

Primer encuentro:

Se les solicita a las/os estudiantes que relaten los aspectos del contexto histórico cultural de la obra, a partir de la lectura de material bibliográfico aportado por el docente (prólogo de la obra – haciendo hincapié en la biografía del autor - y Ensayo “*Hamlet: la lucha del ser y el poder de las pasiones*” escrito por la Lic. Laura Inés Etcharren)

Luego se realizará una puesta en común de los relatos escritos reflexionando sobre los aspectos significativos del contexto de producción de la obra.

Segundo encuentro:

Se les propone, a las/os estudiantes, extraer la información que consideren más importante de la obra y transcribirla en una ficha o cuaderno. Registrando entre comillas aquellos párrafos que fueron extraídos textualmente del texto, indicando, en este caso, el número de página de la cual fue seleccionado. *Cabe aclarar que se les dará el marco teórico correspondiente a los tipos de fichaje, explicación de cómo realizarlo y la importancia de su utilización.*

Consignas:

- Luego de la primera lectura: hacer un fichaje de los datos de interés personal en relación con el sentido del texto donde se resalte la temática de la obra.

En caso de no terminar el fichaje en clase el mismo deberá ser traído para el próximo encuentro

Tercer encuentro:

Trabajo en clase con el fichaje realizado a partir de las siguientes consignas:

- Se solicitarealizar un primer escrito (síntesis) donde las/os estudiantes intenten describir la obra externamente, explicando la temática abordada y argumentando acerca del tema (orden del exponer).
- En un segundo momento se profundiza sobre los textos escritos a partir de ejercicios de paráfrasis (los cuales proporcionan la ejercitación respecto a aspectos semánticos <precisión léxica> y sintácticos <cambios en conectores, dísticos, tiempos verbales>) de los párrafos que consideraron centrales.

Estos ejercicios tienen como propósito indagar en el sentido del texto trabajando el nivel lingüístico. Una vez que las/os estudiantes han escrito sus síntesis se realizará una puesta en común de las mismas y se propondrá la revisión de la ortografía.

Cuarto encuentro:

El propósito de este encuentro es indagar sobre el efecto cultural de la obra en su época así como también su valoración por la crítica poniendo especial atención en el sentido estético y ético de la misma a partir de la lectura del Ensayo “Hamlet: la lucha del ser y el poder de las pasiones” escrito por la Lic. Laura Inés Etcharren y del prólogo de la obra.

Quinto encuentro:

Se abordará el valor artístico del texto haciendo foco en la forma, los aportes poéticos utilizados por el autor para escribirla pudiendo responder interrogantes relacionados con ¿qué nos quiere “decir” el autor, para qué, por qué, qué recurso utilizó para hacerlo? (utilización de metáfora, hipérbolos, expresiones análogas utilizadas para recalcar diferentes caracteres de los personajes. Diálogos, usos de signos de puntuación en especial los de interrogación y exclamación). La respuesta a los mismos permitirá dar cuenta del efecto de emoción de las palabras.

Sexto y séptimo encuentro:

Evaluar la persistencia cultural de este clásico a partir de la utilización de otras expresiones artísticas como la música, películas, videos, entre otras.

Para ello se les propondrá mirar la película “Hamlet: el honor de la venganza” estrenada en el año 1990 y protagonizada por Mel Gibson, obra de teatro, así como también un fragmento de un capítulo de Los Simpsons donde realizan una parodia de la misma (https://youtu.be/nXxMqv9_KX0)

En esta instancia se presenta el género “reseña” desde el marco teórico.

Octavo encuentro:

Se les solicita a las/os estudiantes que escriban la introducción de su reseña a partir de la siguiente consigna:

- Elaborar un escrito que contenga información acerca de los datos de la obra, autor, presentación del tema y problemática abordada.
- Puesta en común de lo realizado. Reescritura de la introducción a partir de la reflexión.

Noveno encuentro:

Se solicitará que expliciten la estructura de la obra leída.

Décimo encuentro:

- Escribir el contexto de la obra tomando como referencia lo realizado en los encuentros anteriores (cuarto, quinto y sexto)
- Realizar una evaluación de la obra tomando una posición, es decir, opinando frente a la misma para recomendar el interés por su lectura. Aquí se pondrá especial atención en el sentido (estético y ético) que tiene para cada uno de ellas/os.

Cierre:

En esta instancia se les propondrá a las/os estudiantes que trabajen con los borradores que fueron realizando en los talleres anteriores.

Se fijará una fecha de entrega de la versión definitiva de la reseña para, una vez aprobada la misma, generar espacios donde cada estudiante exponga su producción. Para esta última instancia se pretende que ellas/os den cuenta de las dificultades y logros con los que se enfrentaron a lo largo de los talleres explicitando los aspectos que les resultaron significativos de la temática planteada así como también socializando la conclusión elaborada.

Bibliografía:

- *Del Río y Álvarez. (2003). Los futuros humanos desde el pasado: Genética Cultural y Diseño Cultural. Revista CEPAS, N° 4, Vol II
- * Etcharren, L.I. (2006). Ensayo “*Hamlet: la lucha del ser y el poder de las pasiones*”. En: <http://www.rodolfowalsh.org/spip.php?article1785>
- *Rastier, F. (2012) Prólogo y cap I. *Artes y ciencias del texto*. Madrid: Ed. Biblioteca Nueva
- *Shakespeare, William. *Hamlet. Obras Completas*. EDAF, Ediciones- Distribuciones, S.A. Madrid, 1969.
- *Vygotski, L (1926/2005): “Cap. 13. Psicología pedagógica”.

El género cuento Fantástico: Secuencia didáctica “El retrato Oval”

Prof. Cecilia Lasota Paz
ESRN 123. Río Negro
lasotapaz@gmail.com

Resumen

El objetivo del presente trabajo es narrar la implementación y evaluación de una secuencia didáctica desde la perspectiva del interaccionismo socio discursivo, cuyo objetivo es enseñar las especificidades del género textual cuento fantástico y la producción escrita y oral del mismo.

Para esta propuesta se partió de la modelización de la obra de E. A Poe, “El retrato Oval” eligiendo los contenidos a trabajar para un curso de 2do año de la ESRN 123 y siguiendo el trayecto uso- sentido-forma (Riesstra, 2006). Como parte de la secuencia, y conociendo las dificultades que los profesores tenemos en el nivel medio para lograr que los estudiantes escriban textos que les resulten significativos, los corrijan y reescriban afirmando su aprendizaje, se les propuso como actividad final la producción de un audio cuento, cuyo proceso necesariamente debía pasar por las instancias de escritura de la primera versión, lectura en voz alta, posterior evaluación de lo escuchado, corrección, reescritura y grabado final.

En concordancia con la obra modelizada, los estudiantes eligieron una obra de arte entre un grupo previamente seleccionado, (Pintores argentinos contemporáneos) y a partir de esa elección produjeron sus textos.

Palabras clave: modelización, secuencia didáctica, oralidad, escritura, evaluación.

Introducción

Enseñar lengua y literatura en las aulas del nivel medio supone planificar actividades que articulen ambos objetos de estudio pero al mismo tiempo que despierten el interés de los jóvenes respondiendo a la común expresión: ¿y esto para qué tenemos que hacerlo? En esta secuencia, a partir de la modelización de un cuento clásico del género fantástico “El retrato Oval” de Edgar Allan Poe, propongo una secuencia didáctica de

enseñanza y producción del género textual trabajado, con una consigna final: producir un audio cuento que puede ser compartido por los y las estudiantes tanto por redes sociales como en la muestra anual de trabajos.

El marco teórico desde el que se diseñó esta propuesta es el interaccionismo socio discursivo, (Bronckart, 2004 y 2007) que concibe al lenguaje humano como actividad y a los textos como productos de la acción del lenguaje, enunciados en las actividades humanas y agrupados en géneros textuales o géneros de la palabra (Voloshinov, 1929). Estos géneros pueden reconocerse como modelos (que guían las acciones de lenguaje relacionadas con otras acciones e intencionalidades humanas) porque presentan regularidades comunicativas, regularidades de contenido temático y regularidades en su forma lingüística. Así un hablante produce un texto, en una situación comunicativa dada, siguiendo un género, modelo que encuentra disponible en su entorno (por pertenecer a una comunidad de hablantes o de escritura) y que conoce y maneja según sus capacidades verbales, adaptándolo a esa situación específica (Tapia,2017).

Modelizar un género o una obra literaria, consiste en investigar, recuperando los saberes y las referencias en torno al género y a la obra, tales como el origen, el contexto histórico, el valor ético y estético en ese contexto y en el actual; las modificaciones o alteraciones producidas en el mismo y las características o regularidades que presenta, entre otros y definir posibles objetos de enseñanza, sus regularidades de uso, sentido y forma (Riestra,2006) así como las dimensiones que plantean problemas a los estudiantes, para construir una herramienta potencial de generación de secuencias didácticas diferentes que ayuden a la tarea docente de enseñanza (Schneuwly, 2000; Tapia, 2017). La modelización debe incluir además las discusiones críticas, los abordajes que de ese género se han hecho en la escuela y las potencialidades del mismo para el desarrollo discursivo textual y artístico emocional de nuestros alumnos.

En base a esa modelización y los contenidos enseñables, los docentes diseñarán las secuencias didácticas de acuerdo a sus objetivos y la realidad socio-educativa del aula.

En cuanto al concepto de secuencia didáctica, tomamos la definición de Sanjurjo y Foresi: “serie ordenada de actividades que lleva a cabo el docente y que propone a los estudiantes, que persigue la finalidad de hacer comprensible e interesante el contenido. Se trata de actividades articuladas entre sí y adecuadas tanto a las características del contenido a enseñar como al grupo de estudiantes” (2016, p. 55).

La modelización y la secuencia didáctica

Después de leer e investigar sobre Edgar Allan Poe y “El retrato Oval”, seleccioné las siguientes regularidades para el diseño de esta secuencia:

Regularidades de uso

La necesidad de los seres humanos de representar los poderes ocultos, de poner en palabras los sueños, de expresar la enigmática realidad a través del relato o de diversas manifestaciones artísticas es una motivación universal que permite presuponer la antigüedad de los cuentos fantásticos. La articulación entre distintas formas del arte, en este caso la pintura y la literatura y las explicaciones fantásticas a la genialidad de algunas obras.

La necesidad humana de permanecer más allá del momento a través del retrato, pictórico o fotográfico. La reflexión sobre el arte, el amor y la visión alucinada de un objeto mágico.

Regularidades del Sentido

La relación entre lo real y lo irreal .La vida y la muerte
El espacio ajeno, extraño, al que se accede de manera clandestina
La muerte, la locura y el erotismo mórbido. El elemento extraño.

Regularidades de la forma

La descripción sugerida o esbozada para situar la narración y construir el ambiente previo a la irrupción del elemento extraño

La relación con los verbos en presente tanto del modo indicativo como del subjuntivo y el condicional presente, por oposición al pretérito imperfecto y al prefecto simple del orden del contar. El gerundio, los adjetivos y concordancia con el grupo nominal.

Esta secuencia fue planificada para un segundo año de educación secundaria, e implementada en la ESRN 123 de la provincia de Rio Negro en 5 encuentros de 120 minutos

Para el primer encuentro la consigna inicial fue: *Leer y escuchar “El retrato Oval” de E.A Poe*. La actividad de escucha se hace a partir de un audiocuento disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=6E-zPwQ1b58>. Luego la primera consigna fue: *Reconstruir oralmente el cuento y sus elementos* (Actividad guiada al reconocimiento de los elementos del cuento fantástico). Una segunda consigna fue: *En el audiocuento: ¿Qué otros elementos reconocen que ayuden a mantener el interés, crear el clima de suspenso?*

Actividad de escritura inicial: consigna: *continuar el siguiente párrafo:*

“Entré en la casa abandonada, no había ventanas y las cortinas se movían hacia adentro por el viento. Un pedazo de papel estaba tirado en el suelo, no sé por qué lo levante pero lo hice, lo que vi...”

En el segundo encuentro, se hizo una contextualización del cuento y una breve biografía del autor, y se les dio la consigna de releer el cuento prestando atención a los mecanismos de enunciación para diferenciar los dos relatos que se narran. Se explicaron las nociones teóricas de: concordancia nominal, verbos en pretérito imperfecto, perfecto simple, pluscuamperfecto, y se finalizó con la consigna: *Encontrar en el fragmento que narra la historia de la joven, cinco verbos que expresen lo que le ocurre a ella y cinco lo que pasa con él. Responder: ¿Cómo son los personajes?*

¿Qué palabras se utilizan para describirlos? Antes de finalizar la clase se hace una puesta en común.

En el tercer encuentro la actividad fue de taller de escritura, la consigna: *elegir una obra entre seis obras pictóricas de pintores argentinos, y a partir de ella escribir un cuento fantástico y grabarlo con el celular.* En el cuarto encuentro hubo una puesta en común de los audios, con un debate, corrección y sugerencias para mejorar el cuento tanto por parte de los estudiantes del curso como de los mismos escritores. Se trabajaron los tiempos verbales, las descripciones, los signos de puntuación para hacer las pausas al leer, se corrigieron las repeticiones y otros aspectos de la forma. Asimismo, en algunos casos se sugirieron elementos para trabajar el sentido.

La consigna final fue reescribir el cuento con las sugerencias y correcciones hechas y volver a grabarlo. Finalmente en el quinto encuentro, la actividad programada fue agregarle efectos (sonidos y música) al cuento.

A modo de conclusión, al escuchar los trabajos finales de los estudiantes se observó la apropiación del género y sus regularidades, además el recurso oral de grabar un audio cuento con la finalidad de ser compartido, planteó a los estudiantes la necesidad de autocorregir sus borradores y mejorar la primera versión antes de grabar el audio final; de esta manera pudieron trabajar y reforzar las nociones teóricas propuestas y evaluarlas en el texto final.

Bibliografía

Bota, C.; Bronckart, J. P. (2010): “Voloshinov y Bajtin: dos enfoques radicalmente opuestos de los géneros de textos y de su carácter”. Riestra, D. (comp.):

- Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados. Estudios históricos y epistemológicos. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bronckart, J. P. (2004): Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo. Madrid: Infancia y aprendizaje.
- Dolz, J.; Schneuwly, B. (1997): "Géneros y progresión en expresión oral y escrita", *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, n. 11, enero de 1997, pp. 77-98.
- Poe, Edgar Allan. "El retrato Oval" en *Cuentos*, I, trad. Julio Cortázar, Madrid, Alianza, 1989, págs. 127-130.
- Riestra, D. (2007): "Los textos como acciones de lenguaje, un giro epistemológico en la didáctica de la lengua", *Co-herencia*, 4, 7, pp. 1-15.
- Riestra, D.; Goicoechea, M. V.; Tapia, S. M. (2014): *Los géneros textuales en secuencias didácticas de Lengua y Literatura*. Buenos Aires: Noveduc.
- Sanjurjo, L. y Foresi, M. F. (2016): *La organización de la enseñanza en el aula*, en Desinano, M. y Sanjurjo, L. *La enseñanza de la lengua en la Escuela Media*. Rosario: Homo Sapiens.
- Tapia, S. M. (2017): "Alcances de una modelización como instrumento de la ingeniería didáctica: Del género textual artículo de opinión a las secuencias didácticas en la formación de profesores de español lengua materna". *Veredas. Revista de Estudios Lingüísticos*. Universidade Federal de Juiz de Fora (Edición especial: Interaccionismo Sociodiscursivo), págs. 232-245

Repensando la formación en la enseñanza de las lenguas desde una mirada interaccionista

Delia C. Di Matteo

ISFD N° 113- Formación docente DGCyE Pcia de Buenos Aires

deliadi@hotmail.com

Con una aparente revisión de las miradas sobre el lenguaje que impactaron en los diseños curriculares y capacitaciones de la década anterior, parecen estar re-ingresando en las escuelas e institutos de formación docente miradas biologicistas que equiparan dominio del lenguaje en esferas de uso más institucionalizados con desarrollo cognitivo, es decir, refuerzan la mirada representacionista que desde tiempos platónicos se instaló en diversos discursos y se re-consolidó a partir de la filosofía de Descartes, los discursos pedagógicos positivistas y, más tarde, los presupuestos de la psicología genética de Piaget.

Actualmente, se reinstalan en los discursos pedagógicos términos como “comprensión lectora” o “lectoescritura” con una connotación que parece ser que todos los lectores nos apropiamos de los mismos significados y podemos leer a ciencia cierta qué pensó el escritor al producirlos, como si los saberes culturales que cada lector y escritor vuelca en sus lecturas y escrituras fueran idénticos para todos y estuvieran en las mentes de todos.

¿Cómo contribuir en la formación docente a repensar la enseñanza integrando el lenguaje como praxis social y la enseñanza de la variedad lingüística estándar, venciendo presupuestos representacionistas?, ¿cómo propiciar la elaboración de consignas que fomenten el diálogo entre las lenguas funcionales de los alumnos y las lenguas funcionales más estandarizadas, que permitirán la inserción del estudiante en esferas más académicas?, ¿cómo pensar la enseñanza de los aspectos discursivos, lingüísticos, estilísticos y gramaticales propios de los géneros textuales que circulan en dichas esferas para garantizar el dominio del lenguaje en ellas?

La ponencia girará en torno a esos interrogantes y presentará algunas propuestas trabajadas en capacitaciones docentes de la provincia de Buenos Aires que intentan enmarcarse en el Interaccionismo socio-discursivo.

Palabras clave: Lenguaje- Didáctica de las lenguas, Formación, Interaccionismo

Introducción

La presente ponencia surge de la interpretación de recortes de distintos cursos de capacitación a docentes de escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires y del trabajo con estudiantes y residentes de profesorado de primaria.

Resulta evidente que la mirada sobre el lenguaje que el docente impacta directamente en su práctica y en el objeto que él considera debe enseñar. Si el lenguaje es considerado como praxis humana y su manifestación se realiza en enunciados pertenecientes a una lengua, creación cultural, cuyo aprendizaje es social. Si entendemos que esa lengua se concreta en variedades lingüísticas, entre las que se encuentra la estándar, el énfasis en la enseñanza estará en lograr la producción de enunciados en distintas esferas de la praxis humana, que los alumnos dominen el lenguaje en esferas más alejadas de su experiencia cotidiana para poder insertarse en ellas, que aprendan la lengua funcional que circula en esas esferas. Esto implica aprender estilos y usos más cercanos a la lengua estándar. La gramática escolar se convierte, entonces, en un artificio creado para colaborar en la producción más aceptable de enunciados lingüísticos.

Sin embargo, la mirada representacionista del lenguaje asocia la gramática con las estructuras del pensamiento, y el lenguaje, con la traducción del mismo. Esta mirada, que puede ser rastreada desde Parménides y Platón, aún tiene gran influencia en la escuela y en la formación docente, reforzada por la filosofía de Descartes y las pedagogías positivistas, además de las interpretaciones de Piaget y la gramática generativa de Chomsky. La misma sigue reproduciendo prácticas de enseñanza que se caracterizan por considerar la lectura y la escritura como una misma adquisición, adquisición equiparada al desarrollo cognitivo y no, a la enseñanza-aprendizaje; entender que los significados son los mismos para cada lector y escritor, es decir, reducir la comprensión al reconocimiento de una forma idéntica y, no, a su significación en un contexto concreto (su sentido) y, por último, anular los contenidos lingüísticos, pues se tiene la representación de que los mismos están en la mente. En síntesis, en una práctica atravesada por la mirada representacionista del lenguaje desaparece la interacción docente-alumno para la apropiación y producción de sentidos.

Desde la aparición de los estudios de Vygotsky sabemos que el lenguaje se desarrolla por una vía distinta a la del pensamiento y que el dominio del primero contribuye al desarrollo del último. Pero siguen conviviendo en la escuela, institutos de formación docente y capacitaciones dos posturas distintas, dos caminos distintos: la primera parte del interior de la

mente del sujeto y el lenguaje es su exteriorización. La segunda parte de los enunciados que circulan en el exterior, en el contexto social, enunciados que son la materialización del lenguaje, que se interiorizan de manera distinta en la psiquis de cada sujeto. Esa interiorización depende de otros enunciados interiorizados o apropiados anteriormente. La primera postura tiene una larga trayectoria en el pensamiento del hombre; la segunda recién comienza a pensarse en la escuela en la segunda mitad del siglo XX, a partir del ingreso de textos como *Pensamiento y lenguaje* o *El desarrollo cultural del niño*, del autor mencionado.

Nos preguntamos, entonces, cómo contribuir en la formación docente a revisar las propias representaciones sobre el lenguaje, y, por lo tanto, las prácticas de enseñanza del lenguaje y la lengua y trataremos de esbozar posibles respuestas, surgidas del trabajo en las prácticas de formación docente.

Precisar el objeto de enseñanza

Quizás una manera de comenzar esa revisión pueda ser interactuar con los estudiantes de institutos de profesorado para delimitar el objeto de enseñanza de la disciplina o el área Lengua o Prácticas del lenguaje, según el territorio en que se desempeñe. Si concebimos el lenguaje como praxis, podríamos acordar que el mismo es la actividad del lenguaje, las prácticas que con él se hacen y la lengua o variedades lingüísticas en que ese lenguaje se concreta o materializa. Deberíamos definir ambos objetos a partir de autores que los han estudiado. Para Vygotsky, el lenguaje es la principal arma del razonamiento lógico y la formación de conceptos. Las funciones psíquicas superiores (atención voluntaria, memoria lógica, pensamiento verbal y conceptual, emociones complejas, etc.) aparecen como una ruptura en el desarrollo natural de la especie y se producen con la herramienta/instrumento del signo lingüístico interiorizado o internalizado y que proviene de los otros. (Vigotsky; 1928). Según Voloshinov, todo enunciado pronunciado o escrito está formado por signos ideológicos, las palabras. Éstos son un fenómeno del mundo exterior; tanto ellos como los efectos que producen (acciones, reacciones, nuevos signos) ocurren en la experiencia exterior y, luego, se internalizan (Voloshinov; 1977). Para él, el pensamiento consciente se construye por interiorización de las propiedades de la actividad colectiva mediatizada por el lenguaje. Podemos ver la coincidencia entre ambos autores. La reflexión sobre cómo se produce la apropiación de enunciados y la interiorización del signo lingüístico redundará en pensar prácticas que fomenten esa apropiación. Si se tiene la representación de que esos enunciados están

en la psiquis y sólo se exteriorizan, la apropiación de los mismos no será un problema para la práctica de enseñanza.

La actividad del lenguaje se lleva a cabo a través de enunciados o textos dentro de una lengua. Éstos tienen formas variadas, se estructuran en distintos géneros textuales con formas gramaticales y estilísticas típicas; son modelos socialmente indexados según los ámbitos de producción. A pesar de la inclusión de los géneros textuales en la enseñanza de la lengua y la literatura desde el año 1993, ese contenido suele invisibilizarse y reducirse, en algunos casos, a la definición y algunos ejemplos de géneros discursivos, a algunos contenidos de gramática (clases de palabras, tipologías textuales, por ejemplo) y, en otros, a la lectura de Literatura o textos de otros ámbitos como manera de favorecer la tan mentada “comprensión lectora”. No suele considerarse la enseñanza del género textual para su dominio en la lectura, escritura u oralidad, las formas gramaticales y estilísticas que diferencian el género, y en la escuela primaria, suele ocurrir que tampoco se tiene en cuenta en la alfabetización inicial la enseñanza del código lingüístico, la lengua escrita, priorizándose significado y descuidándose significante. En algunos casos, o, a la inversa, trabajando las unidades no significativas como los grafemas y su combinación, pero descuidando el significado.

Las consignas y secuencias didácticas

Además de leer bibliografía específica, el análisis de consignas puede ser una estrategia para reflexionar, a la luz de ella, con estudiantes y docentes en formación sobre el objeto, las representaciones sobre él y cómo se lo aborda. Una consigna que pide a un chico argumentar sobre un tema sobre el que no se han leído ni escrito enunciados previamente, en que el texto es considerado como una producción monológica y que no se detiene en el género textual que debe dominar el alumno para poder escribir su argumentación, tiene una marcada influencia representacionista, pues parece entender que la argumentación surgirá de modelos mentales y, no, como respuesta a enunciados de otros, enunciados que responden a géneros usados para participar en una comunidad. La misma raíz tiene una consigna que solicita escribir un texto que responda a una tipología simplemente tras haber leído otro, como si la tipología fuera una estructura mental que debe activarse al escribir. Son reiteradas las consignas de manuales que, bajo el título texto informativo, piden leer una noticia, seguidas de un cuestionario sobre sus partes y, como actividad final, escribir una. Sin embargo, para escribir determinado género textual no alcanza una tipología, pues se combinarán varias; en una noticia, por ejemplo, habrá tramas informativas, explicativas, descriptivas,

que también pueden hallarse en otros géneros textuales, y no alcanzará con conocer qué es cada una de ellas o las partes que componen el texto para escribirla. Habrá sido necesario leer varios textos de ese género (que no es el único que circula en la esfera de uso del periodismo), haber reflexionado sobre su estilo, sus usos lingüísticos particulares, su gramática textual y oracional, además de conocer sobre el tema sobre el que se escribirá. Éstos son saberes necesariamente involucrados en las prácticas de lectura y escritura y contenidos a trabajar en el aula.

Luego de analizar consignas de manuales y clases observadas teniendo en cuenta el objeto de enseñanza y sus características, se vuelve necesario re-elaborarlas, evitando la enseñanza abstracta del lenguaje y contextualizando las tareas que se hacen con el mismo. La situación social y los participantes en la misma determinan la composición, el estilo y el contenido temático del texto o enunciado, características que definen el género discursivo según Mijáil Bajtín. Jean Paul Bronckart afirma que el objetivo general de la enseñanza de las lenguas apunta al dominio de los géneros textuales como instrumentos de adaptación y participación en la vida social y comunicativa (Bronckart; 2011). Si logramos el aprendizaje de cómo elaborar consignas en que el lenguaje sea concebido como praxis, actividad realizada con otros a través de enunciados que responden a estructuras sociales tipos, estaremos dándole a los estudiantes y docentes en formación una importante herramienta para la enseñanza. Para ello, es un tiempo valioso el que podamos dedicar al análisis y re-escritura de consignas en la formación docente, además del que dediquemos a la elaboración de las consignas que, como formadores, llevarán a las aulas. Esas consignas formarán parte de un dispositivo metodológico, la secuencia, que organizará una serie de actividades para lograr la apropiación y dominio discursivo textual de los alumnos.

La gramática

El género textual es concebido por Schneuwly como instrumento o mega-herramienta por tener otras herramientas incluidas (Schneuwly, 1994), es decir, hay instrumentos previos que necesitan aprenderse para lograr la producción textual adecuada a cada situación comunicativa. En la formación docente los contenidos gramaticales a enseñar jugarían ese papel. J. P. Bronckart dice que las nociones gramaticales que son introducidas en el análisis de la lengua deberían poder re-explotarse en el aprendizaje de textos y discursos, es decir, que todo lo que se incorpore de los conceptos gramaticales debería poder mostrar cómo son un sustituto para comprender y describir el funcionamiento de los discursos

(Bronckart; 2002) Por ello, una propuesta que mire el lenguaje desde el enfoque interaccionista, estará basada en la didáctica del sistema de la lengua y la del funcionamiento textual.

Es importante que los estudiantes y docentes en formación comprendan que los contenidos gramaticales son transposiciones didácticas de distintas líneas teóricas, categorías artificiales creadas para nombrar fenómenos lingüísticos, para romper la representación de que estaríamos enseñando la gramática de la lengua, como si se tratara de una estructura universal mental. Generalmente, enseñamos usos y estilos lingüísticos relacionados con la variedad escrita estándar de esa Lengua o esas Lenguas. Coseriu se refiere a la lengua histórica y la lengua funcional; la que se enseña gramaticalmente en la escuela sería la última, «la lengua inmediatamente realizada en los discursos (o textos)» (1986:310), que a la vez no es deducible del hablar de un solo individuo. Hay muchas lenguas funcionales en una lengua histórica, hay varias variedades lingüísticas dentro de una Lengua. Es importante tener en claro que la variedad escrita estándar es sólo una variedad que se constituye socialmente en un modelo. Los hablantes poseemos un conocimiento intuitivo de la gramática de las variedades orales que hablamos, y, si bien es importante reflexionar sobre ese conocimiento y comparar esa gramática con la de otras variedades, como la escrita estándar, la comparación no es suficiente. Debe reflexionarse y enseñarse nuevas formas y usos de la lengua funcional en que se concretan los géneros textuales que queremos que nuestros alumnos dominen y, así, los saberes gramaticales cobran significatividad según el enunciado a leer o producir dentro de una situación de comunicación social, teniendo en cuenta el actuar textual y, también, las formas lingüísticas con que éste se realiza. Para enseñar gramática de las lenguas de esta manera y enseñar a enseñarla puede ponerse en marcha un dispositivo didáctico que sigue el trayecto de Forma-sentido-uso. Éste recorre los tres niveles de planificación de la arquitectura interna del texto, niveles superpuestos, que pueden intercalarse uno en otro y para los que Bronckart (1997; 2013) usa la imagen de hojaldre textual. Los niveles de análisis van de lo más profundo a lo más superficial, desde el contenido temático y los tipos de discurso (su infraestructura), pasando por los mecanismos de textualización (conexión y cohesión nominal), para llegar a la coherencia pragmática, es decir, los mecanismos de enunciación (la actitud, las voces, las modalizaciones, la organización temporal)

Dora Riestra propone invertir el orden de los niveles ,para la enseñanza, es decir, partir del nivel de apropiación enunciativa o de uso para llegar a la forma, pasando por el sentido. (Riestra 2014). De esta manera, la lectura, escritura y producción oral de textos cobraría un sentido histórico y social y no se presentaría como un objeto inmanente. Caería, así,

la representación de que los enunciados que leemos son monologales y aprenderíamos a leerlos como respuesta a otros dentro de la cultura de la época. Esto tiene que ver no sólo con la lectura de Literatura sino con textos académicos que llevemos a nuestros alumnos. Y si la puerta de entrada para el trabajo con la lectura y escritura de textos es el sentido, éste no resulta inmanente, sino que se convierte en una construcción dinámica, histórica, en diálogo con otros textos de ese momento. Ese contexto es lo que en el dispositivo se denomina Uso.

Entonces, ya no enseñamos el adjetivo como clase de palabra en forma aislada, ni usamos el texto para analizar adjetivos, sino reflexionamos sobre los sentidos que aportan al texto leído los adjetivos usados, cómo cambiaría el sentido si ellos no estuvieran o si los cambiáramos por otros adjetivos. Como dice Dora Riestra, enseñar ese constante movimiento lenguaje-lengua, integrar el hacer del lenguaje, el texto, con el seleccionar y combinar de la lengua, la reflexión gramatical. Esa reflexión se hará conjuntamente en torno a las cuatro dimensiones del signo lingüístico: la semántica, la sintáctica, la pragmática y la expresiva (De Mauro; 2005), en un constante vaivén entre el hacer del lenguaje, tratando de fomentar los saberes textuales y discursivos de los alumnos, y las relaciones gramaticales de la lengua. Las reflexiones y explicaciones gramaticales deben servir para establecer las relaciones entre sentido y forma de los textos e ir en dirección descendente de lo global a lo local. La enseñanza de la gramática desde esta óptica resulta más compleja y, debido a ello, presenta cierta resistencia.

Las propias prácticas de lectura, escritura y oralidad

Para que los docentes y estudiantes en formación puedan pensar las relaciones entre el actuar textual y las formas lingüísticas y cómo enseñarlas, es imprescindible que se miren a sí mismos como lectores y escritores de los géneros a trabajar, se enfrenten a los problemas que se les presenten a la hora de leer y escribirlos, para que puedan, luego, prever los que tendrán sus alumnos a la hora de abordarlos según sus dominios discursivo textuales y crear actividades que permitan resolverlos. Las prácticas de lectura, escritura y oralidad que hagamos con los primeros en actividades secuenciadas repercutirán en las prácticas que ellos lleven al aula.

Los textos se crean combinando recursos de una lengua dada y teniendo en cuenta modelos de organización textual disponibles en el marco de esa misma lengua. Llevar a la formación la lectura y escritura de géneros que tienen que ver con la profesión docente, como pueden ser artículos de didáctica específica, análisis de registros de clases,

secuencias didácticas, contribuirá a que los docentes en ejercicio y los futuros interpelen sus prácticas en diálogo con esos enunciados. También será necesaria la reflexión sobre la esfera en que esos enunciados circulan y se producen (esfera académica del lenguaje, dentro de ella, la didáctica de la lengua y la literatura), sus cargas ideológicas, sus sentidos, además de las formas gramaticales y estilísticas típicas del género.

Conclusión

A principios del siglo **XXI**, debemos formar docentes de Lengua o Prácticas del Lenguaje y Literatura que revisen representaciones del lenguaje, para definir con claridad el objeto de enseñanza y cómo abordarlo en las prácticas de enseñanza sin simplificarlo o invisibilizarlo.

Pensar la enseñanza del lenguaje y las lenguas desde una mirada interaccionista significa complejizar la práctica docente, darle un rol fundamental no sólo al alumno y sus capacidades, sino al docente, los contenidos y las actividades que propone para fomentar el dominio discursivo-textual del mismo y, por lo tanto, favorecer su desarrollo cognitivo. Implica formar un docente hablante, lector y escritor de diversos géneros propios de su profesión que interactúe con sus alumnos para formarlos como hablantes, lectores y escritores de enunciados que logren su inserción escolar y social. Significa enseñar a enseñar el actuar textual y las formas lingüísticas necesarias para el mismo. Tarea compleja, pero que es necesario seguir pensando.

Bibliografía:

- Bronckart, J. P. (2011). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Miño y Dávila
- Bronckart, J. P. (2007). *Los géneros de texto y su contribución al desarrollo psicológico* en *Desarrollo del lenguaje y Didáctica de las lenguas*. Bs. As., Miño y Dávila.
- De Mauro, T. (2005). *El lenguaje como forma de interactividad semiótica*. México, Siglo **XXI**
- Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua*. Bs. As, Miño y Dávila
- Riestra, D. (2014) *Los géneros textuales en secuencias didácticas de Lengua y Literatura*. Bs. As., Noveduc.
- Saussure, F. (2004). *Escritos sobre lingüística*.
- Vigotsky, L (1928). *Sobre el plurilingüismo en la edad infantil*.
- Voloshinov, V (1976). *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires, Nueva visión.

El Taller de escritura

Taller de escritura experimental

Un espacio posible para pensar propuestas creativas de enseñanza en lengua y literatura

Vivian, Eugenia
popivivian@hotmail.com

Zavala, Gabriela
gabrielazavala39@gmail.com
Universidad Nacional de Villa María
Villa María, Argentina

Resumen

Todo arte nace genuinamente de un trabajo con la exploración, el juego y la experimentación. Por esta razón, la literatura, como disciplina artística y a través de sus procesos de escritura, conjuga en su esencia el juego de lo experimental, la renovación y la búsqueda permanente de nuevas formas de trabajo con el lenguaje. En efecto, desde el proyecto de investigación en que participamos como docentes: **“Escritura creativa en la universidad. Géneros y discursos: un camino posible hacia la elaboración de consignas literarias”** nuestra labor se orienta fundamentalmente a la socialización de diversas propuestas de experimentación con la escritura que han sido posibles para nuestros alumnos en el marco del espacio electivo del cual somos responsables: **“Taller de escritura experimental”** del Profesorado en Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Villa María. En dicho taller prima la experimentación con el lenguaje literario.

La escritura experimental se orienta a estimular la libertad, la espontaneidad, el fluir de los sentimientos y los impulsos de creatividad de los alumnos con la proposición de consignas creadas específicamente para que funcionen como disparadores de la experimentación, con el fin de generar nuevas prácticas de escritura. Prácticas originales que permitan a los alumnos develar el proceso inherente del trabajo con la escritura y las diversas potencialidades que el lenguaje nos brinda para crear de manera múltiple e infinita; lejos de las prescripciones y los estereotipos con que se propone generalmente el acercamiento a la escritura o la composición escrita.

El programa del taller ha sido elaborado considerando, no sólo las experiencias de escritura surrealista (dadaísmo, ciencia patafísica) sino, también, las experiencias de ciertos escritores pertenecientes a otras vanguardias cuyos aportes fueron fundamentales para el trabajo de experimentación con el lenguaje. Desde esta perspectiva, el objetivo final del taller es que los alumnos puedan orientarse hacia la búsqueda de otros vínculos con el proceso de escritura académica y de ficción; vínculos que se conviertan, fundamentalmente, en ejercicios epistemológicos y les permitan de este modo, a cada uno de los estudiantes, reconocer sus propias voces/sus identidades a partir de sus procesos personales de experimentación con la escritura.

Palabras claves: lengua – literatura – experimentación – lectura – escritura – arte

Introducción: juegos patafísicos, cuando la escritura académica se convierte en un experimento

“...la patafísica irrumpe, a veces de manera estruendosa, para acabar con los pensamientos únicos que pretenden ofrecerle a la vida una linealidad coherente. La patafísica es continuidad, es creación y destrucción de las formas por el azar y la risa; es aceptación sin vergüenza de nuestro lado grotesco...”

A. Jarry

La *Escuela Patafísica* o “*ciencia de las soluciones imaginarias*” se define como un movimiento cultural francés vinculado al surrealismo. Esta ciencia fue ideada por el escritor Alfred Jarry a fines del siglo XIX y su postulado esencial declara lo siguiente: *antes que inteligir el mundo, la tarea es destruirlo y hacerlo formulable de modo distinto al acostumbrado*. A partir de este postulado y, a la hora de diseñar consignas para nuestro taller de escritura experimental, se presentó la siguiente premisa fundamental: ¿cómo nos vinculamos generalmente en el ámbito de lo académico con la escritura y cómo podemos generar nuevos vínculos con el proceso escrito? Y en este sentido creemos que la forma en que nos vinculamos con la práctica de la escritura adquiere diversos matices en relación a nuestros trayectos de formación y a nuestros recorridos como lectores y escritores.

Tanto la lectura como la escritura son dos procesos cognoscitivos muy complejos porque involucran el conocimiento de la lengua, de la cultura y del mundo. Debido a esto, explicar qué es la lectura y qué es la escritura y cómo nos relacionamos con estas prácticas adquiere cierta complejidad cuando intentamos conceptualizarlas a partir de teorías

que solo reparan en el aspecto cognitivo. Cada persona aprende porque establece relaciones y encuentra elementos de comprensión y vínculos afectivos con el mundo que lo rodea. Este proceso se inicia desde que el individuo nace, pero al llegar a la escuela cambian las reglas de juego y, por lo general, el niño debe enfrentarse a situaciones y/o actividades que en su mayoría son ejercicios mecánicos que en nada se relacionan con su contexto de significaciones. Contrario a esto, sostenemos que el aprendizaje de la lectura y la escritura no podrán llevarse a cabo si no se propone la enseñanza de la lectura y la escritura como un proceso que tenga *sentido y significado* para nuestros alumnos.

Entonces, ¿cómo brindarles a los estudiantes otras propuestas de escritura académica; propuestas que los desafíen en el ejercicio del ingenio y la creatividad y que les permitan convertir el trabajo de escritura en un verdadero juego de experimentación? Nuestra primera respuesta se encontró en la *patafísica*: ciencia que se manifiesta reveladora para orientarnos en la búsqueda de otras formas de vincularnos con la escritura académica y, así, nos animamos a diseñar consignas. La patafísica nos obliga, entonces, a formular consignas impregnadas de absurdo, disparates y humor, con juegos de escritura que, por lo general, se consideran incompatibles con la producción de textos académicos.

Quizás fue en la práctica de convertir a nuestros alumnos en patafísicos donde ellos mismos pudieron resignificar sus experiencias de lectura y escritura académica, y aprehender, fundamentalmente, la función social y cultural de estas dos valiosas prácticas.

“Quiero ser Patafísico/a”

Caramba y zamba la cosa
¡vivan los experimentos!
Violeta Parra

La patafísica, o ciencia de las soluciones imaginarias, se entiende etimológicamente como la constricción de *epí ta metá ta physiká* (lo que está alrededor de lo que está más allá de la física). Esta ciencia intenta explicar un universo complementario al cotidiano, aquel que el saber científico dominante nos ha enseñado a ver. En palabras de Jarry:

La patafísica será sobre todo la ciencia de lo particular, aunque se diga que solo hay ciencia de lo general. Estudiará las leyes que rigen las excepciones y explicará el universo suplementario a éste, o,

menos ambiciosamente, describirá un universo que uno puede ver y que tal vez deba ver en lugar del tradicional. (2004: 44).

El humor del absurdo, que hace tan particular a la patafísica, es un humor que rompe los lineamientos del poder asociado a la tradición. Parafraseando a Jarry (2004): el humor llega a convertirse en un verdadero instrumento de conocimiento: el lenguaje de lo inútil, de lo absurdo se vuelve una ironía contra los lenguajes totalizadores de verdades únicas y leyes generales. La patafísica está en permanente conflicto con el poder, el autoritarismo y el pensamiento académico e institucionalizado. Propone que las únicas devociones que deben ser tomadas seriamente son la disonancia, el absurdo, lo particular, lo lúdico y la risa. La desmitificación del conocimiento establecido (tanto en arte, en literatura o en ciencia), la entrega total a los poderes de la imaginación y la voluntad lúdica constituyen los pilares fundamentales de esta ciencia. Tal es la importancia de la patafísica, que muchas de las tendencias literarias y artísticas más vanguardistas del Siglo XX (dadaísmo, surrealismo, teatro del absurdo) no se hubieran podido desarrollar sin las brillantes aportaciones de Alfred Jarry. Entre los miembros destacados del Colegio de Patafísica podemos mencionar a Joan Miró, Marcel Duchamp, Boris Vian, Raymond Queneau, Ítalo Calvino o los hermanos Marx. Por no hablar de Picasso (amigo personal de Alfred Jarry) y de Cortázar (que refleja su influencia directa en "*Historias de Cronopios y de Famas*").

La decisión de ser *patafísicos* o *patafísicas* en el ámbito de la academia no resulta una tarea sencilla. Desde esta escuela, se propone fundamentalmente que violentemos el discurso ordinario, que alteremos los protocolos y que quebrantemos los estereotipos de producción; sin embargo, al mismo tiempo, se proponen la búsqueda de nuevos sentidos y es así como todo el discurso se transforma para revelarnos un nuevo universo de significaciones.

Producir textos académicos, con una estructura específica, se vuelve muchas veces un ejercicio tedioso, complejo y de poca significación para nuestros estudiantes quienes no pocas veces recurren al plagio por las dificultades que el género implica. En este sentido, desentrañar la trama de los textos académicos y experimentar con las estrategias que el género nos ofrece desde la óptica patafísica permite que nuestros alumnos comprendan ciertas conceptualizaciones que quizás se presentan ajenas al universo de sus significaciones. Es así que nada tendrá sentido o será realmente aprehendido si no forma parte de nuestro sistema de prácticas; por lo tanto, los postulados patafísicos servirán de vehículo a nuestros alumnos para entender ciertos conceptos, pero solo si forman parte de sus bases experienciales.

El absurdo, como movimiento de vanguardia, instala un interés por la exploración del lenguaje literario, el reemplazo de una realidad por otra, la búsqueda de nuevas metáforas para transgredir lo real y hacer ver al lector la posibilidad de una realidad paralela, para despojar al lenguaje de sus funcionalidades prácticas y hacerlo revelar como un nuevo lenguaje de símbolos. Esto propicia nuevas formas de vinculación con la producción escrita de textos académicos.

Propuesta de escritura: el juego del absurdo

Las posibilidades de convertir a nuestros estudiantes en científicos patafísicos fue posibles por la existencia de un espacio electivo del cual somos responsables: “Taller de escritura experimental” del Profesorado en Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Villa María. En dicho taller prima la experimentación con el lenguaje literario, la creación y puesta en marcha de consignas atravesadas por el humor patafísico. Es así como presentamos a continuación una propuesta de producción escrita que se convirtió, en los encuentros de laboratorio del taller, en valiosa fórmula de experimentación.

Ensayos patafísicos

Consigna de escritura

Se formaron grupos de dos integrantes y se eligió un titular para la creación de un ensayo literario. Se recordó que todo ensayo se elabora a partir de una reflexión u opinión personal sobre determinada temática; no obstante, el pensamiento o punto de vista personal deberá quedar ampliamente fundamentado a través de ciertos recursos que nos brinda el discurso argumentativo (la analogía, la cita de autoridad, la metáfora, la ejemplificación, la refutación, etc.). Desde esta perspectiva, se propone que se animen a elaborar un escrito que juegue con el absurdo y el humor y que se proponga llevar la imaginación al ‘extremo’.

1. SOBRE LAS VENTAJAS DE SER UN PATAFÍSICO/A
2. ¿QUIÉN NO SUFRIÓ DE LIRICOPATOLOGÍA?
3. AQUELLOS QUE SE DICEN RETORICONOSOS/AS
4. QUIERO ESTUDIAR COCODRILOGÍA
5. UNA NUEVA TENDENCIA: PEDOLOGÍA Y ADELFIISMO
6. LA ENFERMEDAD DE MODA: LA ONIROCRÍTICA

7. TONOSOFÍA AFRICANA, UN MAL MILENARIO
8. ANIÑAMIENTO VOLUNTARIO E INVOLUNTARIO
9. SOBRE AGUJEROS, NADAS Y ESPEJISMOS
10. ANONFALIAS DE MODA
11. LITERACOMICOSIS HÍBRIDA O LA LOCURA DEL SER
12. SOBRE LO ESPIRITUAL EN LA CLEPTOMANÍA LITERARIA
13. LA IMPERIOSA NECESIDAD DEL LAPSUS
14. EPITOMESIS O LA EXPLOSIÓN NECESARIA DEL SER

La presente consigna fue una de las tantas elegidas para abocarnos a la elaboración de este breve ensayo que se orienta a la reflexión acerca de las potencialidades que nos ofrecen las vanguardias literarias (y su fundamental esencia lúdica) para la producción de consignas alejadas de los estereotipos académicos. Aquí un ejemplo de resolución.

Tonosofía Africana, un mal milenario

Mucho se ha escrito ya acerca de la TONOSOFÍA. Cada vez que se aborda esta disciplina se gira siempre en torno a lo dispuesto por la Academia Destiladora “Lo de Juan Daniel” en Tennessee. Allí se propuso la utilización del término en su sentido más literal, de esta manera, TONO-SOFÍA hace referencia al AMOR AL TONO o su consecuente “búsqueda o necesidad de estar entonado”. En el presente trabajo se propone reivindicar la concepción africana de la TONOSOFÍA, explicar su transformación en EE.UU., desarrollar su campo de acción y demostrar cuán perjudicial se ha vuelto, a lo largo de la historia, sobre todo cuando se relaciona con su par norteamericana.

Sobre el “estar entonado”

Lo primero que habría que aclarar, cuando hablamos del origen estadounidense del término “entonado” es que, a diferencia de su uso africano, no se trata en absoluto de algo que tenga que ver con la entonación en términos musicales, o la tonalidad, o el hecho de cantar afinado. Sí tiene relación con este ámbito dado que del mismo se hace la analogía, pero no es una relación estricta ni formal. Se trata, en cambio, de encontrarse en estado de ebriedad. Estar “entonado” entonces, de aquí en adelante, hará referencia a estar simple y llanamente borracho. Los límites, el nivel de ebriedad o el grado de alcohol en sangre que suponga el estar entonado, a ciencia cierta, aún no se han podido expresar ni delimitar, acarreado con esto diversos conflictos. Se continúa en la búsqueda de poder

definirlo, pero aún resta mucho por hacer y los resultados continúan siendo muy desfavorables.

Esta corriente de la Tonosofía aparta por completo la concepción que tienen del término en el continente negro, obviando todo lo que esta tenga para aportar. En África, la disciplina adquiere un carácter completamente nuevo en su definición más relacionada con el amor al TON, “ton” como malversación del instrumento de percusión: TOM. Entonces, aquí la Tonosofía se transforma en “la imperiosa necesidad del acto de percutir”.

Se sabe ya que la base de fuerza de la mano de obra en Estados Unidos fue, desde sus comienzos, negra. Con la gran forzada migración de esclavos negros desde el África al continente americano vinieron, entonces, diversas manifestaciones y tradiciones de carácter cultural y religioso que éstos traían. La Tonosofía fue entonces el nombre que adquirió la extraña necesidad de percutir constantemente que se observaba en dichos esclavos, tanto en su quehacer cotidiano como en las grandes concentraciones de negros en plazas o conventillos donde, además, después de un tiempo fueron focos de grandes fiestas que involucraban la ingesta de alcohol y otras sustancias incluso la práctica del sexo.¹ Hasta aquí nada pareciera generar ningún tipo de problemas. Entonces, ¿en qué momento tuvo otra connotación la Tonosofía? ¿Cuándo empezó a ser relacionada con conflictos o con cuestiones negativas?

Tonosofía: mala, mala, mala...

A decir verdad, al día de hoy no existe una sola corriente de pensamiento tonosófico que la proponga como algo que acarrea problemas. Es una de nuestras intenciones aquí demostrar que sí los genera, tanto en un nivel individual como grupal e incluso social.

La Tonosofía (aún en su concepción africana) se fue perpetuando con el paso de las décadas enraizándose en las costumbres americanas hasta formar parte de las mismas. Pero existe un claro punto de inflexión donde todo esto empieza a tomar otra connotación. Como cuenta Adrienne Aimeé Agnés Babineaux en su “Traité sur l’économie impérialiste cé-lérat”, durante la gran depresión en la década del ’30, con millones de estadounidenses desempleados, en condición de pobreza, otros tantos

1 Así lo expresa Rony “Drunky” Michaels en su libro “Be safe from the drums and the alcohol”. Algunos le adjudican el origen del término a los toneles que utilizaban los negros como instrumentos de percusión. Lo que nunca tuvo en cuenta esta propuesta es que tonel en inglés es “barrel” por lo que resulta improbable que haya surgido de esta manera.

en situación de indigencia y varios miles simplemente viviendo en las calles; y combinándolo con la ley seca, que no tuvo su fin sino hasta 1933, se propició un contexto ideal para el nuevo origen o el nuevo perfil de la Tonosofía. Los datos hablan por sí solos: en 1930, 1 de cada 10 personas en situación de pobreza vivía debajo de los puentes, para 1932 eran 8,45 de cada 10. De estos 8,45 solo 2,33 eran blancos, los demás, negros.² Cuenta Babineaux en su escrito “...era recurrente ver cómo éstas personas abusaban de la ingesta de bebidas alcohólicas, se encontraban en constante estado de ebriedad, tocaban tambores hasta altas horas de la noche, generaban desmanes e incomodaban a los transeúntes. Era normal en esa época, encontrarse con madres que les dijeran a sus hijos -no te juntes con los del puente- o -no pases cerca de los del puente-. De repente estar debajo del puente (in-tunnel) se convirtió en sinónimo de muchas cosas negativas y dicha gente terminó siendo estigmatizada”.

Encontramos aquí, no solo el primer indicio que relaciona a la Tonosofía con la ingesta de alcohol y el estado de ebriedad, sino también la sorprendente coincidencia de los términos “in-tunnel” que algunos malversaron a “in tune”: entonado, en inglés. No sorprende entonces ver la relación entre las dos concepciones de Tonosofía, la africana y la americana, si al fin y al cabo una pareciera depender estrictamente de la otra.

Para el caso de la expresión “entonado” en español y, más concretamente de su uso aquí en Córdoba-Argentina, su devenir también resulta engorroso de definir. Si nos adecuamos a la definición de Ioni Maicol Iael de Iofre en su “Diccionario de las 1001 palabras remil cordobesasa”, “entonado” va a ser simplemente la traducción literal de aquella malversación estadounidense “in-tune”. Si en cambio acudimos a las “Memorias de don Rafael Ramiro Roberto Riveras de Robles”, el gran tonósofo de la corriente de finos destilados, expuestas en el XII° Congreso de Tonosofía Interdisciplinaria, podremos leer la anécdota en la que él mismo en su viaje a Manhattan en 1933 interpretó mal la expresión in-tunnel que le vociferó un peatón cuando casi lo arrolla con su auto, traduciéndola desde la mera fonética a “entone”. Nuevamente, las coincidencias son más que sorprendentes, aunque jamás sabremos cuál de las dos estuvo en el desembarco original del término con su connotación negativa a nuestras tierras. De lo que no cabe duda es que su uso es literal al americano. De ello dan cuenta los archivos del caso por hurto y chapazo que se dieron en noviembre del 2013 a la vera del cordón del Coloso Sargento Cabral en Barrio San Vicente. El estudio del Catedrático Juan Carlos Jiménez Rufino compara las declaraciones: “estaba chupadazo”

2 Datos obtenidos del “Censo Clandestino Angoleño para el resurgimiento de la fuerza negra” en el cual se basaron las Panteras Negras para sus prácticas.

supo declarar Quesito Márquez, el principal testigo del caso, mientras que Ramona sin apellido declaraba que el involucrado “se encontraba un poquito entonado” para explicar su completo estado de ebriedad.

¡Qué problemón!

Ahora bien, imaginemos por un momento que fuésemos samuráis. Si de repente y ante tan particular fenómeno nuestra cultura se viera prácticamente sabotada. No tendríamos más remedio que imponernos con medidas estrictas para intentar hacer retroceder los efectos de semejante perjuicio. Estamos hablando de una disciplina que no solo fomenta las adicciones y el vicio individual, grupal y socialmente, sino que promueve la explosiva -y al parecer indivisible- combinación entre la ingesta patológica de alcohol y la percusión a pequeña, mediana y gran escala. Lamentablemente la lógica occidental no funciona de la misma manera, y lejos de intentar disuadir las prácticas tonosóficas, las sistematizamos y perpetuamos.

En América Latina la gravedad del asunto es aún mayor si tomamos los ejemplos de países como Brasil³, Bolivia⁴ o Colombia⁵. En Argentina⁶ no estamos exentos de esto. Lo hacemos en el ámbito académico o en las prácticas culturales tradicionales, practicamos la Tonosofía de la manera más seria o de formas muy festivas. Encontramos Tonosofía en su sentido más pleno, por ejemplo, en todas las movilizaciones masivas, donde el uso de un gran número de instrumentos de percusión interpretados al parecer sin criterio alguno y la ingesta de bebidas alcohólicas se da de manera corriente, dejando a más de un “entonado” por ahí. En las canchas, en la política, en el ámbito de la música popular es igual de recurrente. La practica el rico y el pobre, el doctor y el ignorante, hombres y mujeres, pequeños y grandes. Percusión y alcohol.

Si bien la relación de la Tonosofía con la ebriedad, como pudimos ver, es algo muy reciente; notamos -por fin- que su origen se remonta a una práctica milenaria, cuyo proceso histórico nos la termina presentando de esta nefasta manera.

-
- 3 FREITAS MADEIRA, André Benedito. “Tonosofando no carnaval”. Ed. Macaquinho. Ouro Preto. 2000.
 - 4 RAMOS, Adolfo Catunta. “Si bebiera en el altiplano”. Inca Ediciones. Oruro. 1993.
 - 5 PIÑEROS, Yency Isabel. “¿Que hubo mi parce? Venga y tonosofe conmigo”. Universidad de Cali. Cali. 2015.
 - 6 GATO GARCIA, Juan Pablo. “Tonosafame esta”. Chupete. Buenos Aires. 1999.

Informe de experiencia de laboratorio patafísico

Todos sabemos que escribir un ensayo no es tarea sencilla. Se trata de conocer la trama de los textos pertenecientes al género académico y las estrategias fundamentales que se requieren para su elaboración. La producción de un ensayo, en este caso, precisa de la búsqueda y selección de una temática de interés, la construcción de una hipótesis o tesis coherente que responda a un interrogante inicial y la utilización de recursos propios de la secuencia explicativa y argumentativa que se constituyen en la columna vertebral del discurso ensayístico.

Según Parodi (2007), todo ensayo necesita de un registro formal y un lenguaje que tienda a la objetividad, empleo de definiciones, ejemplificaciones, clasificaciones, citas y reformulaciones; claridad conceptual y empleo de nominalizaciones. En este sentido, será fundamental seleccionar aquellos autores que nos brinden los conceptos teóricos necesarios para el desarrollo de la hipótesis de trabajo y para esto se deberá trabajar con las normas de citado correspondiente para establecer con claridad qué es lo que proponen la/las voces de los autores del ensayo y las voces de los autores citados.

El informe de experiencia de laboratorio patafísico nos permite deducir que el humor y el absurdo se convierten en vehículos del saber; pero de un saber que posibilita la deconstrucción de aquellos saberes demasiado obturados por metodologías y modas académicas. A partir del análisis del ensayo elaborado en el marco del laboratorio del taller experimental: ***Tonosofía africana, un mal milenario*** podemos dar cuenta de las potencialidades que el humor y el absurdo le brindan al estudiante a la hora de apropiarse de ciertos conceptos teóricos, en este caso referidos a la estructura del ensayo académico.

Notamos, a partir del análisis, cómo el alumno -autor del ensayo- ha hecho posible la construcción de una tesis: “en el presente trabajo me propongo reivindicar la concepción Africana de la TONOSOFÍA, explicar su transformación en EE.UU., desarrollar su campo de acción y demostrar cuán perjudicial se ha vuelto, a lo largo de la historia, sobre todo cuando se relaciona con su par norteamericana”. Que los alumnos desarrollen una hipótesis, que planteen una postura respecto a un determinado tema es uno de los problemas que se encuentra con mayor frecuencia cuando se les solicita la escritura de un ensayo. Podemos deducir, a partir de la experiencia personal, que uno de los motivos principales es el poco conocimiento del tema que han elegido para realizar su texto argumentativo, cuestión que no sucede al darles la libertad de encontrarse con un tópico creado totalmente por ellos.

Posteriormente, el alumno utilizó uno de los recursos más importantes de la argumentación y con el que suelen comenzar sus escritos grandes ensayistas: la definición. No es posible comenzar a hablar de un tema desconocido si no lo definimos, y el estudiante en cuestión lo entendió desde el primer momento; comprendió que “Tonosofía” sería un término desconocido para el lector y procedió a definirlo: “Lo primero que habría que aclarar, cuando hablamos del origen estadounidense del término ‘entonado’, es que, a diferencia de su uso africano, no se trata en absoluto de algo que tenga que ver con la entonación en términos musicales, o la tonalidad, o el hecho de cantar afinado”; definición que continúa.

Otro de los recursos argumentativos que utiliza para sostener su tesis y otorgarle mayor riqueza a este escrito es la pregunta retórica. Veamos: “Hasta aquí nada pareciera generar ningún tipo de problemas. Entonces, ¿en qué momento tuvo otra connotación la Tonosofía? ¿Cuándo empezó a ser relacionada con conflictos o con cuestiones negativas?”. El alumno tiene presente la figura de un lector a quien convencer, a quien persuadir a través de su escrito, otra dificultad que suele presentarse al escribir un ensayo por primera vez a la manera “tradicional”. A su vez, también hace uso de citas de autoridad en varias oportunidades, así como ofrece datos estadísticos necesarios para la argumentación: “Como cuenta Adrienne Aimeé Agnés Babineaux en su ‘Traité sur l’économie impérialiste célébrat’, durante la gran depresión en la década del ‘30...’ y “Los datos hablan por sí solos: en 1930, 1 de cada 10 personas en situación de pobreza vivía debajo de los puentes, para 1932 eran 8,45 de cada 10”.

Continuando con la enumeración de recursos utilizados, observamos el uso de una analogía que le permite comparar el fenómeno de la “Tonosofía” con otra situación semejante: “Ahora bien, imaginemos por un momento que fuésemos samuráis. Si de repente y ante tan particular fenómeno nuestra cultura se viera prácticamente sabotada. No tendríamos más remedio que imponernos con medidas estrictas para intentar hacer retroceder los efectos de semejante perjuicio”. Por otro lado, también es posible encontrar varios ejemplos, otro recurso característico de los textos argumentativos: “En América Latina la gravedad del asunto es aún mayor si tomamos los ejemplos de países como Brasil, Bolivia o Colombia. En Argentina no estamos exentos de esto”.

Por último, hallamos la conclusión de su ensayo que, aunque breve, sintetiza nuevamente su tesis que ha logrado sostener con éxito a lo largo del escrito. Y no olvidemos la bibliografía; otro gran aprieto que se presenta comúnmente en la escritura de textos argumentativos es el famoso “copio y pega”. En este caso, no sólo colocó citas acordes con su tema, sino que escribió fuentes y citas creativas, en las que abundan connotaciones de humor. El alumno ha logrado, sin caer en el plagio, utilizar

las estrategias y recursos generales de la argumentación. Se apropió, según lo que observamos en su escrito, de los elementos básicos a tener en cuenta al escribir este tipo de texto.

¿Qué reflexiones podemos extraer de lo anteriormente observado? Todos sabemos que la ciencia actual se funda en el principio de inducción, en la búsqueda de generalidades. Quizás hoy, más que nunca, debamos ser capaces de ver un poco más allá de lo que nos está permitido y pensar que otra realidad es posible. La patafísica es, sin duda, una vía más que adecuada para transgredir lo establecido.

Parece evidente que la patafísica es un repudio al positivismo; es también “un elogio de la curiosidad”, lo cual nos devuelve a la génesis de la ciencia, al motor del conocimiento, que es justamente lo que queremos provocar en nuestros alumnos.

Bibliografía

- Aira, César. *La nueva escritura*. [La Jornada Semanal, 12 de abril de 1998]. Link: <http://www.literatura.org/Aira/caboom.html>.
- Baj, Enrico (2007). *¿Qué es la Patafísica?* Logroño, Pepitas de Calabaza.
- Jarry, Alfred (1994). *El Amor Absoluto*. México, Fontamara.
- Jarry, Alfred (2000). *Siloquios, superloquios, soliloquios e interloquios de Patafísica*. Buenos Aires, Atuel.
- Jarry, Alfred (2004). *Gestas y opiniones del Doctor Faustroll, Patafísico*. Buenos Aires, Atuel.
- Milán, Eduardo (2004). Prólogo. En *Resistir. Insistencias sobre el presente poético*. México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Lundin, María Paz (2014). El humor, la patafísica y la mística alrededor del círculo hermético. En *Revista laboratorio, literatura y experimentación*, 9. Recuperado de: http://revistalaboratorio.udp.cl/num9_2014_art6_lundin/.
- Navarro, Federico. & Abramovich, Ana Luz. (2013). “La cita bibliográfica” en *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 182-189). Los Polvorines, UNGS.
- Parodi, Giovanni. (2007). El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: constitución de un corpus de estudio. En *Signos*, 40(63), 147-178.
- Schwartz, Gustavo Ariel (2013). Patafísica en 748 palabras. *Arte, Literatura y Ciencia; Hacia un mestizaje del conocimiento* [Blog]. Recuperado de: <https://gustavoarielschwartz.org/2013/04/29/patafísica-en-748-palabras/>.
- Zunino, Carolina. y Muraca, Matías. (2013). “El ensayo académico” en *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 61-77). Los Polvorines, UNGS.

Ficciones acerca del trabajo: una experiencia de taller

Carolina Bruck

carolinabruck@gmail.com

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

Resumen

“¿Por dónde empezar?” La pregunta que alguna vez formuló Barthes para la crítica está en el origen de todo proceso de escritura creativa. Esta ponencia expone una propuesta didáctica para la producción de relatos ficcionales que se originó y se desplegó en la interacción, en el marco de un taller de escritura universitario. En un primer momento, con el objetivo de indagar el mundo del trabajo, los estudiantes efectuaron una serie de entrevistas en profundidad a trabajadores, al tiempo que discutían diversos abordajes literarios y cinematográficos del tema. En la instancia siguiente, las entrevistas funcionaron como punto de partida para la escritura de un cuento que explorara algún aspecto de la temática. Las consignas y el diálogo en el taller favorecieron el andamiaje para pasar de la entrevista al relato. Se trataba de identificar —en el intercambio con el entrevistado— una epifanía, una imagen significativa, una frase discordante, el germen de un conflicto. El pasaje supuso (a partir de sucesivas consignas intermedias y reescrituras) la puesta en juego de los procedimientos de la representación narrativa, tanto en la construcción de personajes como en la exploración de los espacios. Al mismo tiempo, ese pasaje les permitió a los estudiantes reflexionar acerca de la verosimilitud, y revisar representaciones sociales respecto de la narración, la imaginación y la “literatura”. La narración articula nuestro conocimiento del mundo (Bruner, 1998) y nos permite abordar la experiencia (Berger, 2004); imaginar no es tanto concebir imágenes como recrearlas sensorialmente (Kartun, 2004); si enfrentamos los juicios de valor que establecen qué es “literario” (Eagleton, 1998), podemos encontrar “literatura” cerca de una fábrica o en el Impenetrable. La experiencia tuvo lugar en la cátedra Klein de Taller de Expresión I de Ciencias de la Comunicación de la UBA.

Palabras clave: ficción, taller, relato, escritura creativa, entrevista

Introducción: la pregunta por el origen

¿Cómo se origina un relato de ficción? Esta pregunta –muy presente en las indagaciones que los narradores nos hacemos acerca del oficio– se plantea también a la hora de pensar propuestas de escritura en el marco del taller. “¿Por dónde empezar?”, se preguntaba Roland Barthes en un ensayo canónico (Barthes, 1977). Y nosotros: ¿cómo lograr que los estudiantes produzcan textos significativos, tanto para ellos como para sus potenciales lectores? En términos generales, los coordinadores de talleres podríamos establecer dos tipos de estrategias para elaborar una secuencia de escritura narrativa: ir desde la exploración del tema a la búsqueda de procedimientos discursivos, o partir de los procedimientos discursivos para que luego surja el tema del relato.

En la medida en que consideramos a la literatura como un hecho lingüístico, un discurso que “les sabe” a los otros discursos su relación con el lenguaje (Barthes, 2003), parecería más productivo partir de los procedimientos, en la línea –por ejemplo– de las propuestas de los ejercicios de literatura potencial del grupo Oulipo (AA. VV., 2016) o de las consignas del grupo Grafein (Tobelem, 1994). Sin embargo, en las propuestas de largo aliento, las consignas que se sostienen en los recursos discursivos pueden dar lugar a resoluciones mecánicas, en términos de “ejercicio” literario, sin comprometer la subjetividad del estudiante.

Por tal razón, en este trabajo expondremos el desarrollo y algunos resultados de una secuencia didáctica que toma como punto de partida la indagación de una temática–el trabajo– a través de entrevistas en profundidad y relatos de narradores espontáneos, para, a partir de esa búsqueda, avanzar en la puesta en juego de procedimientos discursivos de la ficción. ¿Por qué? En primer lugar, porque creemos, con Claudio Magris, que “cada uno de nosotros, si piensa en un instante en las cosas que ocurren, en las que ha vivido (...) verá que hay una materia para la narración que, si se sabe contar, no tiene menor categoría ni es menos cierta de la que puede inventar” (Magris, 2009, p. 16) o, como diría Mauricio Kartun, la invención se vincula más con la indagación sensorial que con la creación (Kartun, 2017). Pero también porque, al enfrentarse a la producción de los narradores espontáneos es posible descubrir allí nuevas formas, nuevos recursos, de la ficción. Se trata, en muchos casos, de afinar la escucha a partir de las herramientas que proporcionan los escritores profesionales.

La experiencia tuvo lugar en la cátedra Klein de la materia Taller de Expresión I de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Aquí daremos cuenta de las diferentes etapas del proceso de escritura: la entrevista, las lecturas, las sucesivas

consignas intermedias y la interacción para la escritura del cuento. En cada una de esas etapas analizaremos algunos ejemplos.

La entrevista como motor del relato

En el momento de proponer la entrevista en profundidad, los estudiantes involucrados venían participando del taller desde hacía varios meses. En ese marco, habían escrito unas primeras producciones autobiográficas y luego, una serie de textos cortos de ficción a partir de la explicitación de los recursos narratológicos. Los textos ficcionales les permitieron poner en práctica los procedimientos discursivos y adquirir un lenguaje común, pero se alejaban notablemente de los aspectos significativos abordados en los autobiográficos.

Por esa razón, volvimos a estos últimos para, a partir de la información que proporcionaban, guiar—en la mayoría de los casos—la elección del entrevistado. Una estudiante, por ejemplo, entrevistó al dueño de una fábrica de zapatillas donde ella era obrera; otro, a su abuelo, ex obrero metalúrgico y militante; otro indagó a su abuela, empleada doméstica en Salta. Una estudiante entrevistó a un educador prestigioso que había llegado a ese lugar después de una infancia en el analfabetismo y la miseria. Otra estudiante, a una mujer que había logrado recibirse y trabajar como enfermera después de un recorrido muy complejo. Para elegir al entrevistado se evaluó no solo su experiencia, sino la habilidad para producir un buen relato en el marco de la entrevista e interesar a quien lo escuchara. Como propone Piglia en el prólogo a *Gente y cuentos*. *¿A quién pertenece la literatura?* (Piglia, en Hirschman, 2011): “un buen narrador no es solamente el que ha vivido la experiencia, el sentimiento de la experiencia, sino aquel que es capaz de transmitir esa emoción” (p.14). Pero más allá de la emoción, resultaba de interés para nosotros la posibilidad del entrevistado de involucrar en su relato lo que Alessandro Portelli (1997) denomina “tres estratos verticales básicos” en la historia oral: el personal, que se refiere a la vida privada y familiar; el colectivo, que involucra la vida de la comunidad y el institucional, que se refiere al contexto histórico nacional o internacional (Portelli, 1997, p. 208). Este entrecruzamiento de niveles podía darse de manera explícita o implícita, como una simple alusión.

Observemos, por ejemplo, el siguiente fragmento de la entrevista que Santiago Caffer le hace a su abuelo, ex obrero metalúrgico:

(...)El tema es que los envases se soldaban con estaño, una máquina que lo suelda automáticamente con estaño. Hubo un momento en

que para ahorrar millones de pesos trajeron máquinas nuevas de Italia, que soldaban con plomo que era mucho más barato, entonces el ahorro era total. Lo que no previeron o no les importó, yo creo más lo segundo, es que estaban infestando (*sic*) a todo el mundo. Empezamos con problemas de salud en los obreros. Qué hicieron ellos, pusieron unos extractores fabulosos adentro, nosotros nos quejamos, hicimos paros durante mucho tiempo para que se hagan las reformas necesarias (...). El tema es que infestaron a medio Lavallol, porque los extractores que pusieron eran muy hermosos, pero tiraban todo el humo para afuera; y ahí es que empezamos a reclamar, que le parábamos de vuelta, empezamos a movilizarnos a hablar con la gente de Lavallol, porque a los extractores les faltaban unos filtros, que se ve que era lo más caro, para que el plomo en lugar de salir al aire se quedara en los filtros. (...) ¿Qué es lo que causa el plomo? El plomo causa saturnismo, una enfermedad mortal si las hay. Empezamos con un acuerdo que hicimos con el Hospital Posadas, para que toda la planta (...), fuera a hacerse análisis y el que necesitaba tratamiento iba a tratamiento todo pagado por la fábrica que era la que nos estaba envenenando. (...) ibas un día, te daban suero con alguna droga, para sacar el plomo y eliminarlo por la orina. Siempre hay una parte que te queda. Pero bueno en ese interín fue cuando empezó a ponerse jodida la mano políticamente en el país (...). Estamos hablando ya casi llegando al 76, el golpe militar, yo ahí ya hacía un tiempo que había dejado de ser delegado y en ese interín fue cuando pasó el golpe. Luego del golpe llegaron dos, tres camiones del Ejército y le preguntaron al gerente de la fábrica, cosa que era lo normal, lo hicieron en todas las fábricas, le preguntaron cómo se comportaba la comisión interna. Yo si bien ya no era de la comisión, estaba metido y estuve metido en todo con ellos, era de los que habíamos dado vuelta toda la fábrica y todos militábamos en la izquierda, hay que aclararlo también. Cuando vinieron a preguntar el gerente les dijo, palabras más palabras menos: "son buenos muchachos, no joden, no pasa nada, hacen las cosas que hay que hacer y piden lo justo, pero no molestan". (...)"

Aquí es posible entrever los modos y niveles a los que se refiere Portelli: aparecen cuestiones personales, acciones que atañen al grupo social más cercano y referencias al contexto histórico-político. Los niveles se articulan en el marco de lo que Adam y Lorda (1999) denominan la "estructura de relato elemental", es decir, encontramos un sujeto o un grupo de sujetos que van llevando a cabo una serie de acciones con un determinado fin a lo largo de una sucesión temporal. Podemos encontrar

dos relatos: el de la pelea por la intoxicación producida por el plomo, y el del gerente que salva a los delegados durante el golpe del 76. En el relato del entrevistado se insertan, entre otros recursos, una escena y una explicación.

Los relatos elementales dieron a los estudiantes un posible punto de partida para el cuento; aunque en la mayoría de los casos estos relatos se verían transformados en función de abrir los sentidos, y evitar el didacticismo y los lugares comunes que suelen aparecer en los relatos espontáneos. Los argumentos, entonces, surgirían del cruce entre la materia prima proporcionada por la entrevista, y el análisis de las matrices y los procedimientos de un conjunto de cuentos acerca del trabajo.

Por otra parte, para avanzar en la representación, se propuso escribir un encabezado, a la manera de los de las entrevistas a escritores de *The Paris Review*. En su mayoría, estos breves textos presentan al entrevistado a partir de acciones mínimas, que lleva a cabo en su ámbito habitual, también representado. Así arranca, por ejemplo, la entrevista de Trinidad Mosqueira:

En la ciudad de Necochea, el barrio los Tilos queda alejado del centro. Después de un colectivo de cuarenta minutos desde la playa, llego a su casa y toco timbre. Tras la reja se acerca Felipe, un labrador de pelo dorado que parece esbozar una sonrisa mientras intenta cazar una paloma con la boca, a los saltos. Después de unos minutos aparece ella. Rubia, piel blanca, ojos color miel, un metro ochenta. Al saludarla me doy cuenta de que detrás de su mirada hay un velo de cansancio.(...)

La escritura de estos encabezados, además de permitirles a los estudiantes avanzar en la representación de los personajes y los espacios, los invitó a explorar otro recurso: el narrador testigo que participa de la historia. Una vez editadas, las entrevistas se antologaron para que el grupo contara con todo el material en el proceso de escritura.

Otros escriben/filman sobre el trabajo

Los estudiantes discutieron acerca del trabajo en la sociedad contemporánea a partir de una serie de films: *Dos días, una noche*, de los hermanos Dardenne; *Yo, Daniel Blake*, de Ken Loach; *El empleo del tiempo y Recursos humanos*, de Lauren Cantet. Estos films ponen en escena la precariedad, la explotación, la inestabilidad, el maltrato laboral. Al enfrentarse con los entrevistados, pudieron formular algunas preguntas orientadas a pensar estas problemáticas, que luego retomarían en el ensayo final.

A su vez, se analizó un conjunto de relatos que abordaban literariamente de manera disímil el trabajo: algunos con una estructura clásica,

otros casi como apuntes desconectados; algunos desde una poética realista, otros desde el policial. Se trata de “El joyero”, de Ricardo Piglia ([1967]2006), “Larga distancia”, de Alejandro Zambra (2013), “Infierno grande”, de Guillermo Martínez (1989), “Apuntes de la sala de urgencias, 1977”, de Lucía Berlin (2016) y “Una se va quedando” e “Impresiones de una directora de escuela”, de Hebe Uhart (2010).

Surgieron recursos productivos para construir sentido y, a la vez, alejarse de los clichés o del didactismo: en el caso de Hebe Uhart y Lucía Berlin, nos atrajo el humor negro, la coloquialidad y la estructura fragmentaria entre el cuento y la crónica; en el caso de Guillermo Martínez, la alternancia de las dos historias (una en la superficie y la otra elidida) y el punto de vista del narrador poco fiable; en el caso de Piglia, las pausas descriptivas y las catálisis para representar en detalle el oficio desde una focalización interna, y la relevancia de las analepsis; en el caso de Alejandro Zambra, la representación del trabajo desde un punto de vista más contemporáneo.

Además, los estudiantes compararon las estrategias de comienzo y de cierre de los relatos en tanto lugares privilegiados de sentido, el papel que jugaba el trabajo en el argumento e identificaron la matriz narrativa de cada uno.

Las consignas intermedias y la escritura del relato

Mauricio Kartun escribe: “La sensorialidad –insisto– es el procedimiento base del trabajo del autor. Su herramienta fundamental. Con ella viaja e indaga su mundo fantástico” (Kartun, 2017, p. 26). Esa sensorialidad es descrita también en un ensayo clásico de Flannery O’ Connor (1997), “Para escribir cuentos”, en el que la autora plantea que la ficción opera a través de los sentidos y por lo tanto el escritor “tiene que crear un mundo con peso y dimensión”. A esto nos referimos cuando hablamos de representación narrativa. Como señala Hebe Uhart: “Lo más importante para escribir es la atención, atender bien lo que hace y cómo se comporta mi personaje. Si yo atiendo eso, estoy haciendo literatura” (Uhart, en Villanueva, 2015, p. 61).

En la lectura crítica de los relatos, nos enfocamos en el modo en que estaba construida esa experiencia sensorial y observamos que, si bien en muchos de los relatos espontáneos podíamos encontrar representación, en los cuentos esos recursos se ponían en juego de manera mucho más intensa.

Para pasar entonces, de la entrevista al cuento, antes de pensar en posibles argumentos, se propuso la escritura de una escena en la que el

entrevistado realizara su trabajo cotidiano y se describieran las acciones con minuciosidad. Veamos un fragmento de una escena escrita por Trinidad Mosqueira:

Pone la pava para hacerse un café. A los veinte no le pasaba, pero con cuarenta y una noche entera de guardia en el quirófano necesita tener algo en el estómago. Antes de que hierva el agua, se desata el sonido del sector más crítico. Ahí está Mateo, un prematuro extremo de veintiséis semanas de gestación. Pesa seiscientos gramos y entró hace dos días por la falta de maduración de sus órganos. Agustina lo llama “el más complicadito”. Trabajar tanto tiempo con madres y padres preocupados por sus bebés y con abuelas y abuelos queriendo entrar aún sabiendo que no pueden, la hizo empezar a usar los diminutivos (...).

Vestida con su ambo azul marino, se lava las manos con una solución antiséptica para poder acercarse a la incubadora. Cuando llega mira los monitores alrededor de Mateo y ve que está desaturando, el oxígeno no le llega a los pulmones. Agustina sabe que la única opción es estimularlo a través de la planta del pie. Aprieta el talón con un solo dedo, con una presión apenas más leve que quien le hace cosquillas en el pie a un adulto, y evalúa la piel de Mateo. No tiene irregularidades en el color, pero sigue sin reaccionar. A través de sus anteojos mira el monitor para chequear las frecuencias cardíaca y respiratoria, la temperatura, la presión arterial y la saturación de oxígeno. Este es, probablemente, el paciente más pequeño al que ha asistido en toda su vida.

Esta escena surge de unas líneas del diálogo entre Trinidad y Agustina. La estudiante (que leyó los relatos de Lucia Berlin acerca de la sala de urgencias) toma esas líneas y construye una experiencia sensorial para el lector, a través de un narrador heterodiegético con focalización interna, que se detiene minuciosamente en la descripción del trabajo de la enfermera (como Piglia en el del joyero).

¿Está inventando la estudiante? Sí, está inventando, pero no en el sentido usual de la palabra. Al examinar la relación entre “inventar” y “encontrar”, Claudio Magris escribe: “(...)la contraposición no es tan fuerte como se pudiera creer, porque inventar, que nos hace pensar en la fantasía más desenfrenada, originariamente significa encontrar” (Magris, 2009, p. 15). A esta misma acepción de inventar se refiere Mauricio Kartun (2017), y es a partir de esa idea que desarticulamos la representación social de imaginación e invención que suele predominar en los alumnos y que se evidencia en los primeros textos de ficción producidos

en el taller. En esos primeros textos, la experiencia y la literatura se presentan como compartimentos estancos.

Ahora bien, al desarmar esta idea de la invención como fantasía, surgió otra dificultad. Algunos estudiantes no querían incorporar al relato espacios, acciones o diálogos que no se presentaran en la entrevista por miedo a “mentir” sobre el personaje. Surgió entonces la dicotomía verdad/verosimilitud. Los estudiantes confundían verosimilitud con posibilidad de verificación. Esto los afectaba, porque los limitaba a trabajar con sucesos ocurridos en lugar de pensar en la construcción de un mundo posible. Y peor, en los casos en los que la escena incluyera diálogo, algunos se limitaban a reproducir textualmente las palabras del entrevistado. Se trabajaron entonces, en la devolución, los conceptos de verosimilitud y de mediación⁷.

Luego de la escritura de la escena, se propuso la elaboración de una *story line* del relato propio, que funcionara como una línea narrativa flexible. Las *stories* surgieron de la interacción en el taller. Partimos de la lectura del ensayo de Hebe Uhart “De dónde surge un cuento” (Uhart, en Villanueva, 2015, p. 61), donde la narradora se refiere a posibles orígenes para un relato: una imagen, la memoria, otro cuento, algo que me cuentan, una frase o una palabra.

Indagamos las entrevistas para encontrar ahí no solo algún relato elemental poco previsible o alguno de los elementos mencionados por Uhart, sino por ejemplo una imagen discordante y por ello cargada de significado, una epifanía, una línea de diálogo inesperada, entre otros disparadores.

En la entrevista de Tatiana Presumido, por ejemplo, Nilda, la entrevistada, le cuenta una picardía de uno de sus primeros trabajos en la bombonería Savoy. Engañaba a los clientes haciéndoles creer que les regalaba 50 gramos, pero luego a escondidas les quitaba 100. A partir del espacio laboral y la actitud políticamente incorrecta de su entrevistada, Tatiana imaginó un relato sobre una mujer contemporánea que, hastiada de su vida familiar miserable, se involucra en la vida de los clientes de la chocolatería en que trabaja, donde está tan alienada como en su casa.

En la entrevista de María Luz Cairo a su abuelo ferroviario, encontramos un relato elemental sobre una mujer que a lo largo del año 1982, concurría todos los meses a la estación a buscar un telegrama de su hijo reclutado para la guerra de Malvinas. El telegrama nunca llegó y

7 Abordo el problema de la verosimilitud en “Los efectos de realidad: construir el verosímil y dialogar con lo real en un cuento”, en Irene Klein (Comp.), *De la trama al relato*. Buenos Aires: La Parte Maldita, 2018.

la estudiante transformó (a través de un intenso trabajo de indagación sensorial y representación narrativa) el relato elemental en cuento.

Al pasar de la *story line* al relato, los estudiantes tuvieron que explicitar qué elementos trabajarían de las entrevistas, pero también qué recursos discursivos tomarían de los cuentos analizados. En muchos casos, partieron de la idea de narrar una historia en la superficie y de manera más elusiva contar otra, como en el cuento de Martínez; muchos tomaron el recurso de la analepsis de Piglia; otros, el sarcasmo y la coloquialidad de Uhart y Berlin. Pero más allá de estos cuentos, al presentar las *story lines* en la interacción surgieron otros posibles relatos de los que tomar recursos: el terror de Mariana Enríquez, la mirada del conurbano de Pablo Ramos, el cruce entre lo culto y lo popular en Fabián Casas, entre otros. Las nuevas lecturas, pensadas específicamente para cada proyecto, enriquecieron las segundas y terceras versiones de los textos.

Uno de los relatos más logrados fue el de Rodrigo Centeno. Este estudiante entrevistó a su abuela, que trabajando de empleada doméstica en Salta había sufrido acoso por parte de un patrón. En la entrevista, la abuela apenas había sugerido la situación y el contexto. En el relato, Rodrigo cuenta la historia de una mujer joven, que trabaja de empleada doméstica. Su patrón intenta abusar de ella. Al compartir la situación traumática con su familia, la joven no es escuchada y es enviada nuevamente a trabajar. Ella se lleva sus ahorros y escapa a Buenos Aires.

Escribe Rodrigo Centeno en un momento de su relato:

Se sacó las zapatillas nuevas, las únicas decentes que tenía para ir a trabajar, y dejó que el agua corriera desde sus pies hasta el piso de la sala. Cerró un instante los ojos y se permitió relajarse un segundo. Cuando abrió los ojos el viejo estaba ahí. Sentado en la escalera con el vaso de whisky en la mano. Parecía que los párpados le pesaban y le costaba enfocar. Pero mantenía su mirada en ella. Primero en sus pies descalzos. Luego en sus manos que iban y venían moviendo la escoba.

Conclusiones

La secuencia de escritura del relato fue acompañada por el registro en un diario de escritor y la elaboración de un ensayo sobre relato, ficción y trabajo. Tanto en los diarios como en los ensayos los estudiantes problematizaron diversas cuestiones. Se puso el acento en la importancia de la narrativa, sea o no ficcional, para articular nuestro conocimiento del mundo (Bruner, 1998) y para dar cuenta de la experiencia humana personal, comunitaria y social (Berger, 2004; Portelli, 1997). Además, se

hizo hincapié en la capacidad de “rehacer la realidad” que proporciona la ficción a través de la indagación sensorial.

Pero también muchos estudiantes revelaron que el contacto con las historias de los trabajadores y su reelaboración narrativa les permitieron cuestionar la ética del trabajo en la sociedad capitalista, la alienación laboral. Escribe Tatiana Presumido:

Todas son historias. Nadie se para a cuestionarlas. En todas, el trabajo marca la vida de cada uno. (...) ¿Qué modelo de mundo, de personas nos creó el trabajo? (...) Entrevisté a una persona que describió todos los trabajos que la llevaron adonde está hoy. Y en ningún momento la escuché preguntarse por qué hizo lo que hizo. Su naturalización de cómo cada uno la complementó en algún aspecto de su vida sorprendente. Pero más lo hace su incapacidad de ver de lo que la privó.

Mis estudiantes son jóvenes; la mayoría de ellos trabaja o busca trabajo. Llegan a la clase después de cumplir jornadas agobiantes en *call centers*, turnos rotativos en las cajas de hipermercados, de pegar suelas de zapatillas en la fábrica familiar, de dar clases de portugués en negro a los empleados de una empresa. Al contar las historias de otros trabajadores adoptaron, como pide Ricardo Piglia en *Tres propuestas para el próximo milenio* (Piglia, 2001), la mirada del testigo. Pero ese desplazamiento hacia las historias de los otros les permitió también pensarse a ellos mismos.

En su columna “Escribir”, el narrador español Juan José Millás (2000) analiza un brevísimo relato escrito por un oficial del submarino Kursk. El oficial y el resto de los tripulantes se encuentran encerrados, en pánico, conscientes de que van a morir. Las palabras, escribe Millás, “tienen la turbadora exactitud que pedimos a un texto literario”. Y más adelante, plantea que ese papelito responde a la pregunta de para qué sirve la literatura. “Sirve para contarlo”, escribe el autor, y sigue: “Ser escritor, al menos cierto tipo de escritor, significa vivir rodeado de pánico percibiendo a tu alrededor bultos que pasan de un compartimiento a otro con los calcetines mojados. Y tú eres uno de esos bultos (...)”.

En algún sentido, la experiencia narrada en estas páginas quiso comunicar a los estudiantes esa mirada. La literatura nos permite contar, redescribir la experiencia y, si enfrentamos los juicios de valor que establecen qué es “literario” (Eagleton, 1998), podemos encontrarla en el relato de un empleado del ferrocarril o en las memorias de una abuela.

Bibliografía

1. Textos analizados

Entrevistas realizadas por los estudiantes Santiago Caffer, Trinidad Mosqueira, Rodrigo Centeno, Trinidad Presumido, María Luz Cairo.
Escena a partir de la entrevista, por Trinidad Mosqueira
Relato a partir de la entrevista, por Rodrigo Centeno

2. Bibliografía consultada y/o citada

- Adam, Jean Michel y Clara Lorda (1999). *Lingüística de los textos narrativos*, Barcelona, Ariel.
- AA. VV. (2016). *Oulipo. Ejercicios de literatura potencial*, Buenos Aires, Caja Negra.
- Barthes, Roland (1977). *Por dónde empezar*, Barcelona, Tusquets.
- Barthes, Roland (2003). *El placer del texto y la lección inaugural*. Buenos Aires, SXXI.
- Berger, John (1990) "El narrador", en *El sentido de la vista*, trad. Pilar Vázquez, Madrid, Alianza.
- Berlin, Lucía (2016). *Manual para mujeres de la limpieza*, trad. Eugenia Vázquez Nacarino, Buenos Aires, Alfaguara.
- Bruner, Jerome (1998). *La fábrica de historias*. Derecho, literatura, vida, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Eagleton, Terry (1998). *Una introducción a la teoría literaria*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Kartun, Mauricio (2017). *Escritos 1975-2015*, Buenos Aires, Colihue.
- Hirschman, Sara con prólogo de Ricardo Piglia (2011). *Gente y cuentos ¿A quién pertenece la literatura?*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Magris, Claudio (2009). *Narrar con la realidad*, Madrid, Complutense.
- Martínez, Guillermo (1989). *Infierno grande*, Buenos Aires, Planeta.
- Millás, Juan José (2000). "Escribir", en *El País*, 3 de noviembre.
- O' Connor, Flannery (1997). "Para escribir cuentos", en Lauro Zavala (comp.), *Teorías del cuento III, Poéticas de la brevedad*, México, UNAM.
- Piglia, Ricardo ([1967]2006). *La invasión*, Barcelona, Anagrama.
- Piglia, Ricardo (2001). *Tres propuestas para el próximo milenio (y cinco dificultades)*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Portelli, Alessandro (1997). "El tiempo de mi vida: las funciones del tiempo en la historia oral", en Julio Aceves Lozano (comp.), *Historia oral*, México, Instituto Mora/UAM.
- Tobelem, Mario (1994). *El libro de Grafein*, Buenos Aires, Santillana.
- Uhart, Hebe (2010). *Relatos reunidos*, Buenos Aires, Alfaguara.
- Villanueva, Liliana (2015). *Las clases de Hebe Uhart*, Buenos Aires, Blatt y Ríos.
- Zamora, Alejandro (2014). *Mis documentos*, Barcelona, Anagrama.

Del diseño al aula. Talleres de Lengua en la nueva escuela secundaria rionegrina

Alicia Frischknecht

Facultad de Humanidades/Lenguas – Universidad Nacional del Comahue

frischknechtalicia@gmail.com

Palabras clave: reforma, implementación, formación, expectativas, aprendizaje cooperativo.

Introducción: puntos de partida

Ante la urgencia de la implementación de la nueva reforma en la provincia, los y las docentes del Área de Lengua nos invitaron, como docentes de la Universidad, a acompañarlos en el proceso de adecuación. El primer acercamiento al proyecto destacó los puntos fundamentales que los y las inquietaban: la reflexión sobre las relaciones transdisciplinarias y la instrumentación de los talleres. La referencia al marco teórico destacado en la propuesta gubernamental no merecía, al parecer, problematización alguna. La intervención formativa no podía ser sistemática, ya que coincidía cronológicamente con el inicio de actividades del nuevo modelo escolar. Se pensó, entonces, en el acompañamiento en las instancias semanales de reunión del área, en la participación en el diseño e instrumentación de los talleres y en la revisión de marcos de referencia teóricos y didácticos.

El comienzo de la indagación estuvo definido por el relevamiento de los documentos curriculares, el reconocimiento de la trama de justificaciones de la propuesta de reforma de la escuela secundaria, que se articulaba con una serie más o menos asistemática de propuestas previas, pero en diferente dirección desde el abandono del proyecto de los años '80 que todavía se sostenía como grilla curricular de referencia. Al mismo tiempo, comenzamos a entrevistar a las/os docentes, a recuperar las líneas que daban sentido a las prácticas en las reuniones de trabajo referidas a presupuestos teóricos y a propuestas de intervención didáctica (Bronckart, 2006). Lejos de cerrar una propuesta metodológica, se tomó la decisión de que las acciones se fueran construyendo a lo largo del proceso, en diálogo con el equipo directivo, el área de Sociales y, de ser necesario, otras áreas. El grupo de docentes del área de Sociales se extendió similar invitación a otro colega de ese campo específico de la Didáctica. El objetivo, en ambos casos, fue

crear insumos para resignificar las prácticas escolares a través de la discusión de la clausura disciplinar y de la actualización de espacios de aprendizaje colaborativo.

A pesar de la difusión, de las propuestas formativas orientadas desde el ministerio, la resistencia en las instituciones se sostuvo hasta este año. Zanjada la pregunta por el acceso a los cargos, el nuevo diseño comenzó a ponerse en marcha a pocos días del inicio de clases. El clima en las escuelas era a la vez de conflicto y de expectativas encontradas. Poco se había leído, poco acuerdo había respecto de los marcos teóricos. Se presuponía que el acuerdo al diseño debía ser universal y no admitía discusiones. En particular, en el área de Lengua y Literatura, la inscripción en el marco del ISD subrayaba un conflicto con los marcos habituales de la formación de las y los docentes, por lo que, en lugar de avanzar en el reconocimiento de la propuesta, en general se ha optado por reproducir las prácticas conocidas, remozar las selecciones de contenidos sin recuperar la propuesta por lo didáctico.

La nota que se reconocía esperanzadora y crítica se relacionaba con la letra del proyecto: “realizando un trabajo colaborativo y participativo de la práctica docente, los enfoques didácticos y las estrategias de enseñanza y aprendizaje para favorecer y fortalecer la implementación de la ESRN” (Resol. 3470). En este sentido, cabe recordar que el borramiento en Río Negro de los espacios de trabajo cooperativo contribuyó a volver sobre las prácticas a “puerta cerrada”, muy lejos de una inscripción clara en los proyectos institucionales, con la designación por cargos que fortaleció el individualismo. Para quienes tuvimos la oportunidad de ver la implementación de la reforma de los '80, se renovó el mayor cuestionamiento a la práctica docente de aquellos tiempos, que fue la invitación a visibilizar la práctica, pero en un contexto en que también se han sometido a juicio los compromisos políticos con la práctica y los epistemológicos con la disciplina. En relación con estos últimos, las propuestas de actualización no han sido solidarios con una verdadera puesta en cuestión de los marcos de la formación que las y los docentes reconocen.

Toma de decisiones: ¿qué modo de intervención proponer?

Todavía en el marco de la preparación, después de las subastas de cargos, tuvimos la oportunidad de participar de una de las reuniones plenarios del flamante equipo docente en la ESRN n° 5 de Cipolletti. A pesar de participar en calidad de invitada, la respuesta generalizada subrayó el rechazo, por lo que se alentó a identificar aspectos positivos de la

transformación tras el común reconocimiento de las debilidades del modelo en curso después del desguace de la reforma a partir de 1995. Es preciso reconocer que, con algunas excepciones, la mayor parte del colectivo docente desconocía las justificaciones que articularan tal proyecto. Se alentó también el reconocimiento de la distancia entre la construcción colectiva y la individual de aprendizajes, además entre la planificación de estos trayectos y los objetivos diseñados para los trayectos de asignaturas. Uno de los síntomas, fue que se subrayó como dificultad central la planificación de 'talleres'.

Las nuevas áreas de Lengua y Literatura y de Lengua y Comunicación de la escuela que nos convocó están formadas por ocho docentes, seis de Letras y dos de Ciencias de la Comunicación. Ninguna/o de ellas/os ha participado de la capacitación propuesta en 2017. No tienen noticia de la actual convocatoria y no planifican anotarse. La resistencia al marco teórico es la justificación. Se trató de profundizar la relación que las/os docentes de Letras reconocían con el ISD: la respuesta fue que no tenían conocimiento de la perspectiva. Declaran que prefieren no detenerse en *esto* por el momento, ya que la urgencia de la implementación es más importante. Se les acercaron materiales para comenzar a revisar las propuestas que, se aclaró, establecen una propuesta didáctica y pocas líneas de distinción respecto de las bases teóricas que conocemos.

También durante esos trayectos iniciales, el grupo participó de la reflexión propuesta desde los talleres del área de Sociales, en los que la intervención de docentes formados en la reforma de los '80 en la provincia de Río Negro sirvió, parcialmente, como orientador de la actividad de diseño. La distancia en el tiempo, el sostenimiento de prácticas individuales y la falta casi absoluta de articulación de los proyectos en un PEI derivaron en la debilidad actual para el trabajo colectivo. La identificación de problemas, así como la orientación de las prácticas a partir de ellos y para la actualización en la experiencia de los y las estudiantes sirvió como modelo para todo el establecimiento testigo. Se reconoció que la intervención en los talleres fue, además, objeto de preocupación para docentes de otras áreas, dada su dimensión interdisciplinaria así como la revisión de la tradicional escolarización del concepto de taller⁸.

8 Tomamos como referencia, alentados por el Dr. Jara, Didáctica de las Ciencias Sociales, FACE, UNCO, el concepto de 'taller escolarizado' propuesto por Souto en su tipología de clases (1995).

Encuentros semanales en la escuela

Para iniciar el acompañamiento, se dispuso la asistencia a los espacios del área, como modo de resolver los diferentes momentos del proceso de implementación. Los aportes que hicieramos no se asumirían como unívocos, sino como orientadores, facilitadores de las prácticas. Al comienzo de la primera sesión de trabajo, el tema a resolver fue cómo se iría articulando la propuesta de trabajo en taller. La primera dificultad residía en el diseño del trabajo transdisciplinario, la segunda en la intervención de otro actor en la articulación de las actividades áulicas. El intercambio sirvió para reconocer los modos de resolver la práctica de cada una/o de los docentes, incluso, en algunos casos, la falta de previsión acerca de cómo hacerlo⁹.

Una de las docentes se declara “enamorada de la escuela tradicional”, sugiere que esta reforma se convertirá a poco tiempo en un “hacer como que” ya que no hay consensos reales acerca de qué es un taller o de cómo llevar dichos trayectos adelante. Anticipa que ella se “fuma el taller” y que seguirá adelante como siempre en su práctica. La experiencia en talleres solo es problematizada por algunos agentes que solidarizan dicha experiencia para alentar la multiplicación en otros espacios. En los otros casos, los trayectos se imponen a los grupos y no se habilita la discusión acerca del cambio en el modelo de actividad ni de cómo se articulan los contenidos disciplinares o los modos de evaluación con la propuesta de taller.

Ante la consulta sobre qué se entiende mayoritariamente por ‘taller’, se lo identifica mayoritariamente como trabajo de grupo. La imposición de la reforma aparece como justificadora fundamental de la resistencia docente (no la hay, en cambio, respecto de la nueva relación contractual). “Yo no lo pedí” afirma una docente: la transformación se implementó, a diferencia de la reforma de los ’80, no surgió de las deliberaciones colectivas, cuyos diseños fueron participativos. Sin embargo, la potencia de la resistencia en estos años es equiparable a la que se vio ante la reforma consensuada. El reclamo es volver a las prácticas a puertas cerradas y sin posicionamientos que propongan una crítica efectiva al sistema educativo. Parece ser la solución preferida de los/as docentes.

A partir del reconocimiento del contexto conflictivo y de las resistencias al cambio se propusieron algunos lemas conocidos, como “Las instituciones educativas brindan contenidos del siglo XIX, con profesores del siglo XX, para estudiantes del siglo XXI”, la invitación de los documentos

9 Para una de las docentes, el único modo de pensar la clase es la exposición, a pesar de que su experiencia. Las diferencias entre marcos de formación se hacen evidentes van delimitando los aspectos problemáticos

a pensar en comunidades de aprendizaje y a considerar las trayectorias individuales como núcleos problemáticos en el diseño de los modelos de intervención. El debate político aparece corrido de las preocupaciones docentes, el grupo, en general, desapruueba las políticas propuestas por la gestión nacional anterior y sus sentidos. La objeción a unas y otras propuestas, así como a la oferta de capacitación permanente en una y otra gestión, evidencian un posicionamiento poco solidario con la idea de cambio. Lamentablemente, la opción es el sostenimiento de ritos sin justificación ni articulación con otro colectivo; así, la instrumentación de la reforma parece correr el mismo riesgo que la anterior, es decir, que la inercia docente lleve a cuestionar políticamente el sostenimiento de una propuesta de modificación del sistema.

El segundo encuentro estuvo destinado a otro emergente que también se relacionaba, indirectamente, con el problema identificado como central, esto es, los modos de resolver la práctica y la articulación entre lo didáctico, los contenidos y la realidad estudiantil. En este caso, se debía a la discusión sobre planillas de evaluación, los ejes para los planes del área. En principio, se reveló una confusión general entre planes generales y particulares para cada nivel. Hasta la implementación de la reforma, los acuerdos del área se debían exclusivamente a selección de contenidos. Para el caso, que promueve la reflexión sobre las prácticas, definen como ejes “Lectura, escritura y oralidad”, aunque no queda muy clara la adscripción de contenido en cada uno de ellos; la distribución de contenidos, de esa manera no merece más que una ajustadísima adaptación. No se propone la reflexión sobre géneros, tal como propone el documento curricular, sino solo tipos, de acuerdo con una tipología que no reconoce marco más allá de un sentido común de la práctica.

Las variables que definen para la inscripción en la planilla de evaluación remiten a contenidos demasiado específicos y desarticulados respecto de las prácticas anuales, de los objetivos. Se les sugiere que la remisión a estos ejes sugiere la propuesta vinculada con actividades. Vuelve a insistirse en que son los contenidos lo que objetivamente puede evaluarse; la docente en resistencia confunde las variables de su planificación didáctica con contenidos disciplinares, no quiere hablar de objetivos: “si quisiera discutir objetivos volvería a la primaria”, con lo que refuerza una falsa identificación del campo académico como espacio de reproducción de saberes, añade “Yo voy a hacer lo que se me cante disfrazando ... no puedo ir contra el sistema ... hagamos trampa”: la evidente demanda de acompañamiento debería centrarse la reflexión sobre el sentido de las prácticas docentes.

Ante un mensaje sugerente¹⁰, el coordinador optó por la suspensión de nuestros encuentros semanales, hasta tanto pasara la sensación de “desnudez pedagógica” que habían percibido las compañeras del área; se resolvió avanzar con las lecturas y con aquellas/os que estuvieran preocupados por la instrumentación de los talleres. El tercer encuentro fue suspendido. La invitación sugirió tampoco participar de la jornada institucional del 11/4. Tal sugerencia no se debía sino a los conflictos que en todas las áreas comenzaban a darse, en el espacio de confrontación de estilos, tradiciones y usos habituales que derivaron en general en explosiones de carácter público. En el caso del área de Lengua, la mediación de una agente externa logró evidenciar que la dificultad podía resolverse en el colectivo para poder avanzar en la toma de decisiones sobre los contenidos y la identificación de núcleos de acción referidos a los talleres -ya resueltos en términos generales para la siguiente reunión con el referente del Área. La directora de la escuela, incluso, se mostró gratamente sorprendida ante la capacidad del grupo de potenciar las diferencias en el diseño de una propuesta y la resolución de los conflictos personales en el grupo.

A pesar de tales resistencias iniciales, las variables del trabajo de grupo fueron precisándose hacia el fin del primer cuatrimestre. El inicio del segundo alentó la toma de decisiones acerca de un número más alentador de trayectos de taller, propuestas apoyadas en los intereses manifestados por las y los estudiantes, la identificación de ejes temáticos y el corrimiento de la pregunta por el contenido sugerido antes que por la propuesta didáctica a considerar. Se sostuvo, sin embargo, la desconfianza general por la consideración de las trayectorias individuales, la evaluación cualitativa y la fé en la potencial mejora de las prácticas a partir de la transformación.

La oferta de actualización disciplinar oficial

En el relato previo se destaca la poca solvencia del análisis de las prácticas; por primera vez después de varios encuentros (18/4/18) surge la preocupación por lo pedagógico, las lecturas han comenzado entre algunos/as a proponer alternativas para pensar la práctica. La inmediatez del trabajo, la urgencia en la toma de decisiones ha retrasado la pregunta por la ‘desnudez pedagógica’ que, sin embargo, comienza a reconocer relevancia. En la conversación sobre los talleres, se reconoce que no logran

10 El mensaje de texto sugería “en un hermoso momento de indefensión sin nada hecho y se sienten cohibidas ante la desnudez pedagógica”.

dimensionar la potencialidad del trabajo compartido, de lo colectivo contra la inercia individualista que reconocían como modo de hacer hasta el año anterior. Se propuso articular un taller sobre las potencialidades de los colectivos en el diseño y articulación didáctica en el área, idea que parece más cercana a las necesidades que van observando en el trabajo cotidiano (que no llegó a llevarse a cabo hasta la fecha de producción del presente informe).

Se declara el interés en la caracterización del escenario de actualización permanente que propuso el equipo directivo en línea con el ‘círculo de directores’ para el día 11/4. La resolución que norma tales encuentros de capacitación, 201/13, reza:

instalar una cultura de la formación permanente para propiciar la profundización de la formación disciplinar y didáctica de los docentes; impulsar el trabajo institucional y colaborativo de los docentes que implique reflexión y transformación de Prácticas institucionales y de enseñanza, y promover la producción y circulación de conocimientos e innovación pedagógica generada en las escuelas y en otros ámbitos académicos.

El plan de formación tiene aprobación nacional: CFE No 286/16 aprueba el Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021. La resolución continúa el detalle de la implementación en el que se destacan las variables de acreditación -asistencia, registro y evaluación de los docentes de cada institución. No hay detalles más allá del acento en la construcción colectiva del conocimiento didáctico, del saber pedagógico, y de la formación docente especializada.

La jornada mencionada corresponde al primer eje del diseño para la formación situada, construcción colectiva del saber pedagógico. Al cabo de la reunión con los dos docentes fuera del espacio de área, acuerda en que la misma fue “surrealista”. El detalle en el documento, que fue ‘bajado’ sin ninguna adecuación por parte del equipo directivo, se relaciona con la ‘resolución de problemas en el aula’¹¹, lo que explica claramente que los problemas se relacionan exclusivamente con la formulación de

11 En el documento del Consejo, en relación con los objetivos de construcción del primer eje, construcción del saber pedagógico, dice: “A partir de la elaboración de cada documento integrador individual, se espera que directivos y docentes cuenten con un registro que evidencie la trayectoria y el proceso de trabajo ocurrido en los círculos de directores y jornadas institucionales, con los insumos suficientes para convertirse en una herramienta de acompañamiento de sus prácticas”.

consignas y los ‘problemas’ que la interpretación pudiera proponer. Aparentemente, el equipo directivo no estuvo a la altura de tal propuesta y se centró en la resolución del problema que aparece en la propuesta como disparador. Una nota más para cuestionar las propuestas ‘masticadas’ por el CFE, no están tampoco a la altura de los requerimientos que la implementación de la propuesta para la ESRN tiene.

En la presentación del programa de formación permanente, se reconocen como objetivos una cultura de la formación permanente tendiente a la ‘calidad’, la jerarquización de agente e instituciones, la promoción del profesionalismo, la colaboración entre docente, la formación específica y la didáctica y la innovación, discurso equiparable al que los ‘90 nos dejaron. El equipo directivo coincide con las y los docentes de lo poco ajustado a la realidad institucional que están las propuestas, aunque asegura que desconfía de cualquier tipo de propuesta y devuelve al cuerpo docente la responsabilidad del fracaso de las intervenciones. Se ofreció una participación más activa en relación con la resignificación del espacio ‘taller’.

Devoluciones oficiales al cabo del primer cuatrimestre

Al cabo de los primeros meses de implementación, cada jurisdicción fue sometida a una supervisión bastante superficial de las soluciones implementadas en cada institución, a la vez que de un supuesto acompañamiento de técnicos de cada área. La jornada impactó de diferente manera en directivas y docentes. Para las directivas, la demanda estaba centrada en lo formal sin atención a la diversidad de contextos institucionales. Para las y los docentes, representó una verdadera estafa, ya que solamente se les acercó una propuesta de ‘clase’ animada por estrategias que virtualmente constituirían un fracaso en el aula, que discutía el presupuesto del trabajo con los géneros que el marco teórico propuesto por el diseño curricular alentaba. La propuesta se acercaba más a un plan tradicional de ensayo de estudiantes de profesorado y no reconocía las variables que orientan habitualmente las prácticas.

El informe girado a las y los directores de Cipolletti resultan en un punteo sumamente sugerente -aunque bastante desordenado- de cuáles son los ‘problemas’ que se evidencian para la gestión provincial respecto del éxito de su reforma impuesta. En general, se reconoce un estilo performativo, se insiste en lo que debe ser, complementado por fórmula hipotética que derivan en enunciados igualmente deóntico como, por ejemplo, “si hubiere necesidad de efectuar cambios para mejorar la organización institucional y por ende el proceso de enseñar y aprender hay

que hacerlo”, aunque no hay proposición que venga a completar el modo en que los cambios son pensados. Se eligió este particular ejemplo, entre muchos otros enunciados semejantes, para poner el acento en la contradicción existente entre la implementación rígida inicial y la opción a la transformación operativa sin ningún tipo de orientación.

Por otra parte, el documento “Síntesis en torno a los aspectos pedagógicos, didácticos y organizativos durante la recorrida territorial de la DES en Cipolletti del 8 al 9 de mayo de 2018” transparenta las preocupaciones centrales del equipo evaluador: la preocupación central está en el cumplimiento de las horas pagas sin asignación fija para las y los docentes, así como para los talleres y los espacios de reunión de áreas; la asignación de responsabilidades a coordinadores y tutores, quienes no tienen asignación de cargos específicos para tales funciones, solo un número reducido de horas para ocuparse de las obligaciones previstas; la publicidad de los horarios para consulta de estudiantes y padres.

Entre los pendientes que subrayan, propone un trabajo colaborativo entre equipos directivos de cada localidad, para actualizar problemáticas y buscar soluciones en las que otras instituciones han tomado. Las funciones del equipo se limitan a lo organizacional, se posterga toda dimensión didáctica o disciplinar de sus intervenciones, con la excepción de la referencia a lo que extensamente llaman “emergentes de la práctica”. Se alienta a los equipos directivos a delegar responsabilidades en otros actores y se insiste en su responsabilidad en el seguimiento de asistencia y cumplimiento de los espacios flexibles por parte de las y los docentes.

Las únicas referencias a lo pedagógico y didáctico se centran en la atención especial a las ‘trayectorias estudiantiles’ y a los marcos propuestos por el diseño. Se responsabiliza a los coordinadores de área de lo didáctico, a través de la fórmula “promoción de nuevas estrategias de enseñanza”. Vale aclarar que la designación de los coordinadores no se resolvió por un reconocimiento de las capacidades, la antigüedad o la formación de los responsables, sino por la disponibilidad y/o compatibilidad para asumir el compromiso magramente recompensado. Lejos de pensarse la reforma como un discurso a imponerse para orientar la enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes, parece más bien un dispositivo para ‘ordenar’ a las y los docentes a través de un engañoso contrato que impone nuevos sentidos al tiempo escolar, limita las libertades, exige trabajo cooperativo pero niega toda libertad para la determinación de proyectos que efectivamente propongan un cambio para el nivel.

Durante el segundo cuatrimestre, se sucedieron varias reuniones entre coordinadores, directivos y docentes, con la dirección de nivel y con los orientadores para la instrumentación de la reforma. Llamó la atención el presupuesto de que el diseño curricular “es ley y por tanto

debe aplicarse tal cual (dicho de la directora de nivel de la Provincia)”, la falta de respuesta a los problemas que las prácticas evidencian en las escuelas y el carácter conservador de las propuestas de intervención de las capacitadoras.

Algunas conclusiones para pensar la implementación de reformas en el sector

1. La implementación no puede sugerir una imposición, sobre todo de marcos y referencias didáctico-disciplinares, ya que presupone un desconocimiento de cuáles son los contextos de formación de las y los docentes, las trayectorias construidas y las demandas que la práctica le han propuesto durante ellas.
2. Tampoco es factible si no hay acuerdos acerca de cuáles son los requerimientos de una propuesta de transformación, para lo que son precisamente los y las integrantes de las comunidades escolares quienes pueden contribuir en ella. Del diagnóstico podrá orientarse la propuesta.
3. La implementación debía suceder a una propuesta sistemática de formación en servicio y rentada. Una vez más, las ofertas desconocieron las condiciones materiales de trabajo del colectivo docente y no lograron concertar acuerdos reales sobre las necesidades de reflexión teórico-epistemológica.
4. La propuesta curricular pretende implementar un mapa disciplinar que no resulta consistente con las preocupaciones que denota respecto de los cambios en la realidad educativa.
5. Con respecto al acompañamiento, la alternativa definida por el equipo derivó en un trabajo sostenido, a demanda del grupo, que pretendió borrar el carácter impositivo para promover la reflexión por la necesidad de una transformación efectiva de las prácticas, repensar el valor de la escuela y de la formación en el contexto del siglo XXI. La relación con los saberes no puede presuponer un movimiento unidireccional sino la oportunidad del diálogo para lograr aprendizajes/desaprendizajes que puedan ser reaprovechados. No hay acuerdo sobre las urgencias y los tópicos didácticos del documento curricular. Con lo cual, se da “un enajenamiento natural de la cuestión política” (Barco, 2016), fundamento de toda determinación didáctica (alentado por una regresión a una pedagogía de las capacidades, a la insistencia en nuevos cognitivismos y conductismos, inscripción fácilmente reconocible en las propuestas de capacitación del ME y de la provincia).

6. No se alienta la autonomía en la toma de decisiones: la reforma es una solución pensada desde lo político-organizacional, a espaldas de las preocupaciones colectivas. Se pretendió la imposición del diseño como una trama textual sobre la realidad educativa provincial sin consulta, sin diagnóstico y sin horizonte real de expectativas de logro.

Para terminar, repondré una extensa reflexión de Michael Apple que puede orientar cualquier determinación positiva o negativa respecto de los cambios que se proponen para el sistema:

Una de las razones principales para la continuidad de los discursos y políticas dominantes es que la propia naturaleza del sentido común sobre la educación está siendo permanentemente alterada. Esto es en gran medida el resultado del poder de grupos particulares que entienden que si cambiamos las formas básicas en que pensamos la sociedad y sus instituciones- y especialmente nuestro lugar en dichas instituciones- estos grupos pueden crear un conjunto de políticas que los beneficiarán profundamente, más que a nadie. Los grupos dominantes se han implicado activamente en un vasto proceso socio/pedagógico, un proceso en el que lo que cuenta como una buena escuela, buen conocimiento, buena enseñanza, un buen alumno y buen aprendizaje están siendo radicalmente transformados. (...) [la]modernización conservadora, combina en general cuatro grandes grupos (Apple, 2006). El primero y más fuerte incluye múltiples fracciones de capital comprometidas con las soluciones neoliberales mercantilizadas para los problemas educacionales. Para ellos, lo privado es necesariamente bueno y lo público es necesariamente malo. La democracia- una palabra clave cuando pensamos en las instituciones y nuestro lugar en ellas (Foner, 1998)- se reduce a prácticas de consumo. (...) La elección en el mercado reemplaza acciones sociales más colectivas y reactivas. La democracia fluida reemplaza a la democracia sólida. Esto desmoviliza movimientos sociales progresivos de gran importancia que han sido la fuerza motora de prácticamente todos los cambios democráticos en esta sociedad y en nuestras escuelas.

Michael W. Apple (2015: 29-39)

Bibliografía

- Apple, M. W. (1986) Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación. Barcelona, Paidós.
- Apple, M. W. (2015) "Conocimiento, Poder Y Educación: Sobre Ser Un Académico/Activista" en Revista Entramados - Educación Y Sociedad, Año 2 Número 2- 2015, pp. 29-39. Buenos Aires, Universidad Nacional de Mar del Plata y la Universidad de La Gran Colombia. Disponible en dialnet.unirioja.es/ejemplar/408112 (consulta 10/7/2018).
- Barco, S. (2016) "Devolución de Silvia Barco a los representantes distritales en la 4ta Mesa para la Construcción Curricular de la Educación Secundaria, realizada en la Escuela Superior de Bellas Artes de la ciudad de Neuquén capital, el jueves 11 de agosto 2016". Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=Jihf4YRqAAs>.
- Dolz, J., R. Gagnon y S. Mosquera (2009) "La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción" en Rev. Didáctica. Lengua y Literatura, vol. 21, pp. 117-141. Madrid, Universidad Complutense.
- Estéfano R. (2016) "El perfil docente: implicaciones para la práctica" en Revista Educ@ción en contexto, Vol. II. Número Especial (diciembre de 2016) dedicado a la formación docente. Venezuela, Universidad Nacional Abierta.
- Rodríguez Romero, M. (2010) "¿En qué direcciones se orientará la investigación sobre cambio educativo en los próximos diez años?" RMIE, octubre-diciembre de 2010, vol. 15, Núm. 47, pp. 1093-1145. Debate temático.
- Walsh, C. (Ed.) (2013) Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes del resistir, (re)existir y (re)vivir. T. I. Quito, Abya Yala.

Tiempos verbales y ficción narrativa

Irene Klein
ireklein@gmail.com
Universidad de Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina

Resumen

La narratología postclásica o cognitiva, que surge en 1997 con el artículo “Scripts, secuencias, historias: elementos de una narratología postclásica” de David Herman, se preguntan qué elementos aumentan o disminuyen la narratividad de un relato. Desde esa perspectiva, centran su atención en aspectos que la narratología clásica no había tenido en cuenta como la relación entre estructura y forma semiótica; la interacción entre la enciclopedia o conocimiento de mundo; la función y el significado de un relato; la dinámica y el proceso de la narración; la influencia del contexto y sobre todo, el rol del receptor.

El narratólogo suizo Raphaël Baroni, que se inscribe en la narratología postclásica, sostiene en su artículo “Tense, Mode and Intrigue: de la forma verbal a la función narrativa” (2015) que, contrariamente a una idea recibida, heredada de tradiciones formalistas y estructuralistas, la dimensión verbal de la representación de la acción y la elección de los tiempos y los modos, están vinculadas a la intriga del relato. Las perspectivas retóricas y cognitivistas consideran la intriga, señala el autor, como una matriz de posibilidades cuya función es la suscitar “el deseo cognitivo” del lector. Los tiempos y los modos verbales juegan un papel importante en la estimulación o neutralización de ese deseo.

En esta ponencia reflexionamos, a partir de la lectura del artículo de Baroni y desde nuestra experiencia con estudiantes de la materia Taller de Expresión de la Carrera de Ciencias de la Comunicación (Facultad de Ciencias Sociales, UBA), sobre la incidencia didáctica de una propuesta que, centrada en la relación entre tiempos verbales y escritura de narración ficcional, conjuga lengua y literatura.

Palabras claves: narratividad, narración, ficción, tiempos verbales, intriga

Manifestación verbal e intriga

La palabra *intriga* significa despertar curiosidad. Aplicada a la narrativa, implica el medio por el que el autor de un relato *intriga* al lector que, atrapado en el universo textual quiere saber cómo finaliza la historia. De allí que el narratólogo suizo Raphael Baroni define intriga como “una matriz de posibilidades, ontológicamente inestable” cuya función es la de suscitar el “deseo cognitivo” del lector (Baroni, 2015:125). Y en tanto es una forma dinámica vinculada a la dimensión temporal de la narración, las formas del discurso, sostiene, especialmente la manera por la que el proceso está representado verbalmente, juegan un rol esencial en la excitación o neutralización de ese deseo:

“Contrariamente a una idea recibida, heredada de tradiciones formalistas y estructuralistas, la dimensión verbal de la representación de la acción, y especialmente la elección de tiempos y modos, está lejos de ser indiferente para definir la intriga del relato”. (Baroni, 2015:125)

Subraya de ese modo lo que propone la narratología postclásica en oposición a la narratología clásica: la existencia de una interacción entre el texto y la representación cognitiva de la historia que el lector elabora a lo largo de la progresión del relato.

La categoría de “narratología postclásica” surge en 1997 con el artículo “Scripts, secuencias, historias: elementos de una narratología postclásica” de David Herman, en el que se establece una diferenciación entre la narratología clásica y la postclásica. Si la primera se basaba fundamentalmente en la lingüística estructural, la postclásica incorpora elementos provenientes de otras ciencias, tal como la lingüística computacional, el análisis conversacional, la sociolingüística, la psicolingüística, las ciencias cognitivas y textuales. El objetivo que la guía es abordar las cuestiones en torno al relato, sobre todo, qué hace que un relato sea “narrable” y en qué consiste la narratividad, o sea aquello que caracteriza una narración, y qué elementos la aumentan o disminuyen. En consonancia con estas preguntas, su interés se centra también en aspectos que la narratología clásica no había tenido en cuenta como la relación entre estructura y forma semiótica; la interacción entre la enciclopedia o conocimiento de mundo; la función y el significado de un relato; la dinámica y el proceso de la narración; la influencia del contexto, el rol del receptor, etc.

Los lingüistas le han reprochado a menudo a la narratología clásica no haber tenido suficientemente en cuenta la materialización verbal de la historia. La lingüista francesa Dairine Ó Kelly sostiene que no hay que

olvidar que el análisis textual comienza por el análisis lingüístico que muchas veces es un análisis estrictamente “gramatical” (O’ Kelly 2012 : 97 en Baroni, 2015:126). Pensar la relación entre la materialidad verbal del relato y la dinámica de la intriga es atender a la interacción entre texto y lector, es decir, a la perspectiva performativa de la narración.

En este trabajo reflexionaremos , a partir de nuestra experiencia con los estudiantes en la materia Taller de Expresión de la Carrera de Ciencias de la Comunicación (Facultad de Ciencias Sociales, UBA), sobre el proceso de escritura de narración ficcional en función del análisis que Baroni y la narratología posclásica proponen para la lectura como proceso cognitivo. Consideramos que promover el reconocimiento del vínculo que existe entre la materialidad verbal, la dinámica de la intriga y el sentido del relato, lo que implica promover el uso intencional de categorías narratológicas y de aspectos lingüísticos, como el uso de los tiempos verbales, incide en el desarrollo de la capacidad narrativa del escritor.

Tiempo y narración

Se suele definir a la narración como el arte de armar historias. Pensarlo en términos de arte puede ser riesgoso en tanto uno tiende a olvidar que todos narramos y que narramos todo el tiempo. Narramos desde el preciso momento en que, mucho antes de ingresar a la escuela, unimos palabras. Tan pronto como unimos un sujeto con un verbo (Abbott , 2002:1) como por ejemplo, cuando el niño grita: “Me caí”, puede ser el inicio de una narración. La capacidad narrativa aparece en el niño en algún momento entre los tres y los cuatro años (Abbott, 2001:2) , cuando comienza a unir verbos con sujetos, lo que coincide en mayor o menor medida con los primeros recuerdos que retiene el adulto de su infancia. Esta conjunción llevó a algunos a proponer que la memoria en sí misma depende de la capacidad narrativa. Podemos decir que no tenemos registro de quién somos hasta que aparece la narración, que da armadura y moldea ese registro.

¿ Qué hace la narración por nosotros?, se pregunta Abott (Abott, 2002: 3). En tanto somos la única especie en la tierra que posee lenguaje y conciencia del paso del tiempo, la narración es , para él, el modo principal por el que organizamos nuestra comprensión del tiempo. Los otros modos de organizarlo, como lo es el reloj y los modos no narrativos como el pasaje del sol, las fases de la luna, la sucesión de las estaciones son modos abstractos en el sentido que proveen una cuadrícula de intervalos regulares en los que podemos localizar los eventos. La narración, en cambio, permite que los eventos mismos creen el orden temporal.

Cuando el niño grita “ me caí” (Abbott, 2002: 4-5), da forma a lo que, medido por el tiempo del reloj, dura apenas unos segundos. El chico talla del tiempo un fragmento, lo estira para dar cuenta de la caída. Este es el modo por el que el tiempo , en términos de Paul Ricoeur, se vuelve “ humano”:

“(…) el tiempo se hace tiempo humano en cuanto se articula de modo narrativo: a su vez, la narración es significativa en la medida en que describe los rasgos de la experiencia temporal.” (Ricoeur, Vol I, pág.39)

El tiempo narrativo, a diferencia del tiempo del reloj, no está marcado por intervalos regulares de cierta extensión, sino que está vinculado a los hechos y no tiene necesariamente una extensión. Si uno añadiera detalles o hechos a la secuencia, el tiempo se demora y se expande. Si partimos, por ejemplo, de una secuencia como la que sigue: “ el niño llora de miedo en la habitación y luego de un rato se duerme “ y le añadimos incidentes o detalles como: “ el niño ve siluetas en la oscuridad de su habitación, tiembla, se esconde bajo la sábana, de a poco se queda dormido”, la narración gana en complejidad. Esa complejidad no está dada porque se le añade tiempo de reloj sino porque se añade tiempo narrativo (Abbott, 2002: 4- 5).

Veamos el relato que sigue: “Cada vez que el hombre entra a la habitación de su hijo, recuerda cuando era niño y temía a la oscuridad de su cuarto. Veía siluetas, temblaba, se escondía bajo la sábana. Al rato, se quedaba dormido y tenía pesadillas. El miedo permaneció por muchos años. Por eso, el hombre cada vez que acuesta a su hijo, espera junto a la cama hasta que se quede dormido.”

La narración cubre acá una dimensión temporal mayor. El tiempo -la cantidad de noches que tuvo miedo de niño- se representa con pocos trazos y aparece en el presente rutinario del hombre – cada vez que acuesta al hijo- para formar una secuencia temporal mayor en la que también participa el tiempo abstracto -“ por muchos años”-, que inevitablemente añade, como señala Abbott (Abbott, 2002: 5) su propio contrapunto al tiempo estructurado por los incidentes. Ese vaiven entre presente y pasado se manifiesta verbalmente a partir de la elección del tiempo verbal presente (“entra”, “recuerda”) y del pretérito, imperfecto en este caso (“ veía”, “temblaba”) porque da cuenta de acciones rutinarias.

El lenguaje tiene esa característica particular de poder describir la acción de manera suscita o de manera extendida. Joel Feinberg (1965) designa como “ efecto acordeón” esa propiedad de la lengua relacionándola con el instrumento que puede estirarse hasta su amplitud máxima o contraerse hasta su amplitud mínima (en Gervais,1989). Del mismo

modo, el narrador puede extenderse varias páginas para relatar una acción (como lo hace Cortázar en *No se culpe a nadie*, en *Final de Juego* de 1956, cuando narra la acción de ponerse un pullover) y estirar el tiempo narrativo o condensar muchos años en una sola frase: “veinte años después”. En un caso, el relato es moroso y demorado, en otro avanza con rapidez. Esto es lo que Genette (1972) denomina duración o velocidad del relato. En tanto la temporalidad que cubre el discurso es siempre inferior a la temporalidad que abarca la historia narrada, Genette analiza esta relación comparando el lapso temporal al que alude la historia con la cantidad de espacio físico - páginas, renglones o palabras — que el relato le otorga.

El significado de los hechos vividos por un personaje puede ser transferido al lenguaje a través de la configuración del tiempo en el relato. Un mismo lapso temporal puede expandirse infinitamente, por ejemplo, si el sujeto lo inscribe en la espera o suceder vertiginosamente si ofrece resistencia a la experiencia del _{fin}. Es decir, la experiencia de la temporalidad del personaje se traduce en determinadas elecciones que realiza el narrador para comunicar el significado de esa experiencia.

Dairine Ó Kelly afirma:

“La historia, recordemos, no existe sino es a través del relato; el tiempo que pone en juego implica un tiempo virtual, portador de los hechos que llamamos tiempo del universo. Este tiempo está calcado del tiempo de la experiencia: uno tiene la experiencia de la duración, del fluir del tiempo según una cronología, una sucesividad (por ejemplo la sucesión de los días, las estaciones, etc.). Pertenece al discurso narrativo (relato) que encuentra ese tiempo de la experiencia imaginaria por intermedio de la historia, organizando los hechos según un orden que responde a sus necesidades expresivas.” (Ó Kelly 2012 : 75, en Baroni, 2015:127)

Genette mide la temporalidad desde la extensión espacial, O Kelly vincula la temporalidad a la vivencia subjetiva. Desde esta última perspectiva, podemos decir que es a través de determinada configuración temporal (estirando o contrayendo el tiempo narrativo por ejemplo) el narrador intenta traducir una experiencia temporal (la suya, la de un personaje) y transmitir el significado de esa experiencia al receptor del relato para involucrarlo en la historia, para “intrigarlo”.

Pensar la temporalidad desde esa mirada es correr el acento de la descripción del relato a la interacción entre el texto y el lector, lo que implica una lectura renovada de la narratología clásica tal como lo propone la narratología postclásica o cognitiva.

La propuesta didáctica

No se trata acá de proponer un análisis lingüístico sobre el sistema verbal ni una perspectiva nueva a los modelos sobre los tiempos de la narración como los que plantean Harold Weinrich (1973) o Käthe Hamburger (1994), sino solamente reflexionar sobre la relación entre las categorías narratológicas de la temporalidad y el uso de los tiempos verbales en el proceso de escritura.

En primer lugar, es necesario recordar la relación entre teoría y práctica de escritura. La materia que está a mi cargo, Taller de Expresión, tiene por objetivo desarrollar las potencialidades cognitivas de la escritura de los estudiantes. Desde hace muchos años abordamos el análisis de relatos desde el modelo propuesto por la narratología. Lo hacemos sobre todo para distinguir el nivel de la historia y el del relato, es decir, entre qué se narra y cómo se narra. La materia se estructura en base a clases prácticas y clases teóricas. Estas últimas están estructuradas en función de un desafío: cómo dar “teoría” en una materia estructurada a modo de taller y cómo encontrar una vinculación significativa entre la teoría y la práctica que resulte productiva.

Como modelo analítico descriptivo, la narratología resulta limitante. De allí que fuimos ampliando la perspectiva teórica integrando nuevos paradigmas, como el fenomenológico _hermenéutico, en la línea de Paul Ricoeur y, de manera reciente, la narratología postclásica o cognitiva que atiende a las funciones pragmáticas y cognitivas de la narración.

La propuesta de la materia se centra en la lectura y en el análisis de los relatos a fin de reconocer, desde el marco de la narratología, las categorías narrativas descriptas por Genette. El objetivo es que el estudiante reflexione sobre el modo en que contribuyen al sentido del relato (de qué modo una escena, los retrocesos en el tiempo que Genette llama analepsis, etc, dan cuenta de la experiencia subjetiva del tiempo) y generan intriga al involucrar la participación del lector. Es así que si comparamos, por ejemplo, el cuento *La espera* de Borges con el de *La espera* de Moyano, vemos dos modos de configuración temporal de quien espera a sus asesinos en el primer caso; a su padre ausente, en el segundo. En el cuento de Borges, la historia avanza rápidamente en un juego de escena (de tiempo más demorado) y resumen (tiempo condensado) y proyecta un tiempo como un presente continuo sin recuerdos ni futuro. En el cuento de Moyano, narrado en forma de escena (representación minuciosa de las acciones y hechos que ocurren alrededor del personaje) interrumpida constantemente por el recuerdo (relato de hechos anteriores al tiempo de la historia o analepsis) del padre ausente, la historia apenas progresa, el tiempo de la espera es demorado y no parece llegar a su fin.

Si la temporalidad del relato está configurada a través de esas categorías de la temporalidad, las elecciones verbales son fundamentales. El estudiante aprende, en primera instancia, a reconocer la funcionalidad de cada tiempo verbal en relación a las categorías propuestas por Genette: por ejemplo, el uso de los tiempos verbales para ordenar los hechos en la trama. Si se elige para el tiempo de la narración el presente, se deberá elegir para el relato de los hechos que han ocurrido previamente, el pretérito perfecto; si se elige el pretérito perfecto para el tiempo de la narración, se deberá elegir el pluscuamperfecto para el relato de los hechos que han ocurrido previamente:

Presente	Pretérito Perfecto
<i>Entra al cuarto y recuerda</i>	lo que <i>vivió</i> años atrás
Pretérito perfecto	Pretérito Pluscuamperfecto
<i>Entró al cuarto y recordó</i>	lo que <i>había vivido</i> años atrás

Es común que en los primeros textos de los estudiantes aparezca una fluctuación de los tiempos verbales (se mezclan indiscriminadamente, en el tiempo de la narración, el presente y el pretérito). Es recién cuando el estudiante toma conciencia de que debe evitar que el lector confunda la organización cronológica de los hechos (no sepa cuáles ocurrieron antes, cuáles después) que reconoce la importancia de la elección de los tiempos verbales.

El estudiante comienza a tomar conciencia también de que cada elección está ligada a la intriga. Por ejemplo, cuando decide en qué tiempo va a narrar, ¿elige el pretérito del relato canónico, que permite poner en relieve algunos hechos a través del pretérito perfecto y desplazar a un segundo plano a otros en tiempo imperfecto (“ Martín subió al auto. Llovía. Las luces de la ciudad reverberaban bajo el agua.”) o prefiere el presente, tiempo camaleón que no es el atemporal del presente histórico (“ San Martín *cruza* los Andes”) ni el de la enunciación (“ *Digo* esto porque lo recuerdo.”) sino el que simula un relato en simultaneidad con los hechos (“ Martín *sube* al auto. *Llueve*. Las luces de la ciudad *reverberan* bajo el agua.”) ? La elección no es gratuita. El presente actualiza los hechos, como lectores nos parece participar de la acción de los personajes, de las luces de la lluvia, intensifica la representación.

¿Qué ocurre con el relato en el que predomina el imperfecto: “Martín subía al auto. Llovía. Las luces reverberaban. Algo se acercaba y volvía a desaparecer.”? Sumerge los hechos en el espacio del recuerdo o del sueño o genera una atmósfera inquietante.

La elección del tiempo verbal también es cuestión de ritmo. Porque el predominio del imperfecto o de acciones secundarias puede generar un ritmo más lento y demorado (“Llovía. Las luces reverberaban. Hacía frío. La niebla ocultaba el camino.”), la acumulación de acciones y verbos en pretérito, un ritmo más vertiginoso (“Martín subió al auto. Encendió el motor. Pisó el acelerador. Avanzó por las avenidas. Cruzó calles sin gente. Atravesó puentes.”) La elección de uno u otro conformará un tipo de intriga, donde abunden los momentos tensivos o los distensivos, o el juego entre ambos.

Contraer la acción en un solo verbo o acción (“Fue solo un segundo y Martín fue despedido del auto”), lo que Joel Feinberg llamó “efecto acordeón”, puede aportar a la intriga en tanto el relato se vuelve más elíptico y sugerente porque se omite gran parte de acciones. Pero hay que tener cuidado: puede convertirse en un relato de menor narratividad en tanto solo se nombra la acción general (“chocó”) y se descartan las acciones comprometidas en esa acción general: “Martín estampó el pie en el freno, se aferró al volante pero el coche no le respondió. Escuchó el ruido mucho después, cuando su cuerpo impactó contra el asfalto”, lo que va en desmedro de la representación.

¿Cabe poner “pero el coche no le *respondió*” o “pero el coche no le *respondía*”? La opción tiene que ver la acción representada: en un caso, Martín fue expulsado directamente del auto, en el otro, se debate en una breve lucha previamente. La elección de uno u otro tiempo verbal influye directamente en el modo en que percibimos como lectores la naturaleza de la acción representada.

Ahora bien. Veamos el siguiente ejemplo: “Avanzó por la ruta sin ver. Ahora era de noche. Gritan los cuervos y el padre entra intempestivamente a su habitación. -Martín- grita. Martín espantó los recuerdos y siguió manejando”. ¿La inclusión de este presente (“gritan”, “entra”) en el pretérito de la narración es producto de un uso fluctuante de los tiempos verbales? No, el presente no remite al tiempo de la narración sino al pasado que se vuelve presente en la memoria del personaje. La elección del presente permite dar cuenta de cómo el narrador se instala en la mirada y en la conciencia temporal del personaje. Entonces, ¿cómo reconocer si es una elección intencional o se trata de una elección aleatoria? Reconocemos que se trata de un uso intencional porque el narrador sistematiza su uso en el relato: el lector sabe que cada vez que el personaje recuerda, se desplaza, como si el tiempo se espacializara, hacia ese pasado y se instala en él como si estuviera presente. El lector lo entiende porque el relato ha armado ese sistema y no hay posibilidad de confusión.

Al igual que existe un sistema verbal en la lengua, el relato también debe crear su propio sistema en el que nada es aleatorio ni casual.

Conclusión

En el trabajo intentamos mostrar que es posible vincular lengua y literatura solo si la lengua está al servicio de la literatura y no al revés, en que la relación se convierte en una operación estéril regida por mero afán descriptivo. Consideramos que es fundamentalmente a través del proceso de escritura que se reconoce el estrecho vínculo que existe entre la materialidad verbal y la dinámica de la tensión narrativa, la intriga y el sentido del relato. Es a través de una práctica de escritura conciente y reflexiva, en interacción con la lectura, que el estudiante puede profundizar su competencia lingüística, comprender que el uso de los tiempos verbales está en estricta consonancia con la recepción del relato: posibilitan al lector la comprensión de la temporalidad del relato y lo involucran en la trama. De manera inversa, como señala Baroni (Baroni, 2015:140), pensar en la tensión narrativa, permite al estudiante también una mejor comprensión de los diferentes valores asociados a los tiempos narrativos.

Si el cuento es, como dice Quiroga, una flecha que, cuidadosamente apuntada, parte del arco para ir a dar directamente en el blanco, el buen escritor deberá sopesar cada elección narrativa, cada tiempo verbal. En suma, cada palabra. Porque cada una de ellas orienta la atención y la percepción del receptor de un arte que, a diferencia del cine, el teatro, la pintura, la danza, no tiene más visibilidad que el lenguaje del escritor.

Bibliografía

- Abbott, H. Porter (2002), *The Cambridge Introduction to Narrative* (Cambridge Introductions to Literature), Cambridge University Press.
- Baroni, R. (2015), « Temps, mode et intrigue : de la forme verbale à la fonction narrative », *Modèles linguistiques*, 71 | 125-142.
- Gervais, B. (1989). « Lecture de récits et compréhension de l'action ». En ligne sur le site de l'Observatoire de l'imaginaire contemporain. <<http://oic.uqam.ca/fr/publications/lecture-de-recits-et-comprehension-de-laction>>. Publication originale : (Recherches sémiotiques/Semiotics Inquiry. 1989. vol. 1-2-3, p. 151-167).
- Genette, G (1969) *Figures II*, Paris, Seuil.
----- (1972) *Figures III*, Barcelona, Lumen.
- Herman, D. (1997), *Scripts, Sequences, and Stories: Elements of a Postclassical Narratology*, *PMLA* Vol. 112, No. 5 (Oct., 1997), pp. 1046-1059. 1046-59 et *Narratologies: New Perspectives on Narrative Analysis*, Columbus: Ohio State University Press. <http://www.jstor.org/stable/463482>
- Ricoeur, P (1995), *Tiempo y Narración*, Siglo Veintiuno Editores, México.

Gramática y teoría literaria, clave para una propuesta de escritura en taller

Beatriz Vottero - Jesica Mariotta
Universidad Nacional de Villa María
beatriz.vottero@gmail.com; mariottajesica@gmail.com

Palabras clave: escritura – invención – teoría literaria – gramática – taller

Hemos planteado como eje para esta ponencia la posibilidad de articular naturalmente conocimientos y aprendizajes de gramática y de teoría literaria en las propuestas de escritura en taller, donde, además y por la misma razón, nos detendremos a analizar el rol del coordinador.

Nos gustaría, sin embargo, comenzar con una reflexión que nos parece interesante en este momento en que la modalidad de escritura en taller viene recobrando cierto interés en las escuelas y en algunas universidades. La pregunta que nos hacemos es por qué el Grupo Grafein, y sobre todo *El libro de Grafein* (publicado en 1981 y agotado de inmediato, de modo que hoy prácticamente el único modo de acceder a sus páginas es a través de alguna copia ilegal) sigue siendo uno de los libros más citados en la bibliografía sobre la enseñanza de la escritura, siendo que la dinámica del grupo no proponía *ni enseñar ni aprender* a escribir; no formulaba una técnica, ni garantizaba la formación de escritores, ni alentaba a mejorar la ortografía o la redacción, tal como se explicita con toda claridad en su prólogo.

De hecho, los primeros sorprendidos fueron sus propios mentores. El grupo surge casi azarosamente (o no) en el contexto de la cátedra de Literatura Hispanoamericana del Profesor Jitrik, pero nunca estuvo ligado a la actividad académica formal, muy por el contrario; cobró identidad y trazó una marca en la práctica de la escritura desde un espacio aleatorio, en los bordes del aula, hasta se diría en un vacío generado por la franca oposición del ejercicio de la teoría literaria y lingüística que desarrollaba la Academia, por un lado; y los talleres literarios tradicionales, por el otro.

¿Qué hubo en aquel gesto rebelde, contra-académico y contra-academicista pero que recoge y se fundamenta en la teoría, que sigue seduciéndonos al punto de que casi todos quienes proponemos la escritura en taller, dentro o fuera de las aulas, lo mencionamos como eslabón fundante?

Una primera hipótesis sería la que explica por qué, cada tanto, algún libro hace historia, sea del terreno que sea: alfabetización inicial, gramática, didáctica. Podría conjeturarse, en este sentido, que aun antes de que el libro se escribiera, ya tenía sus lectores, esperándolo. En este caso, el fenómeno se explica, precisamente, por su dimensión colectiva y exponencial, que se proyecta hasta nuestros días. De pronto alguien le pone voz, palabras, a algo que muchos están buscando y que hasta entonces no se alcanzaba a definir. Casi siempre estos movimientos son refractarios: hay algo de lo que se tiene, de aquello con lo que se cuenta, que en el fondo no satisface, no alcanza. O que incluso se percibe intuitivamente como un contrasentido, a pesar de cierta frondosa fundamentación o tradición académica. Nos referimos, desde luego, a la enseñanza de la escritura y estamos remontándonos a los años 70 y 80.

En nuestra lectura, creemos que el acto más revolucionario de Grafein fue proponer la dimensión *significante* de la escritura. La escritura como cuerpo. Para ello, no sólo no es casual sino que queda expreso que se toman los aportes del Postestructuralismo que comenzaban a hacer eco en la Argentina: la idea de *texto* contra la idea de *obra*. El texto como espacio de producción permanente de sentidos *versus* la propiedad del autor sobre los significados de su obra. Fue necesaria *la muerte del Autor para que naciera el lector*, dirá Barthes. Y éste es, además, un lector que escribe. Así, Grafein podría haber parafraseado al semiólogo francés diciendo que con la muerte del autor nace el escribiente, el que toma la palabra para jugar a generar sentidos que incluso ni él mismo podrá controlar, ni planificar, ni predecir. Y es en la práctica de la escritura donde eso sucede.

Pero para escribir, para soltar la palabra, Grafein impondrá como novedad algo que hoy ya hemos naturalizado (aun cuando todavía no se ha dimensionado su valor y la importancia de aprender a redactar): la necesidad de una buena consigna. Es desde allí que se traza el arco sustantivo entre la propuesta *aparentemente* anti-didáctica de Grafein, y lo que puede hacer la escuela. No es necesario siquiera forzar la proyección de esta hipótesis; su peso es evidente. Haciendo foco en el diseño de la consigna, aquel grupo visionario tuerce el recorrido de la didáctica basada en “ejercicios” y abre paso al fructífero trabajo que continuarán y desarrollarán luego Maite Alvarado y Gloria Pampillo (por cierto, ambas miembros de Grafein desde sus inicios) en torno a la escritura en la escuela.

Y aquí se encuentra la punta del ovillo que nos hemos propuesto desanudar en esta ponencia. Grafein significa, precisamente, *yo escribo*. Es decir, hay una apuesta de base a la capacidad y condición de quien se asuma con derecho a escribir, contra toda idea de inspiración o de talentos innatos. Escribir es un trabajo. Y ese trabajo (accionado por una

buena consigna que obrará *como valla y trampolín*) es un trabajo con el lenguaje, con las unidades de la lengua y su potencialidad sintáctica, morfológica, semántica, léxica, pragmática.

Es aquí también donde se amalgaman y funden, aunque sin perder identidad como prácticas, la tarea del lector y del escritor: en un taller el escribiente se vuelve lector de sí mismo y todos leen, a su vez, los escritos de los demás, en un verdadero trabajo colaborativo, orquestado por el coordinador.

La escritura como **significante**. Estamos proponiendo, como Grafein, un participio presente: lo que es, lo que está siendo, lo que cobra sentido a medida que sucede. Dice Fernanda Cano refiriéndose a los principios que postulaba aquel grupo: “si el texto importa en su productividad, si se trata de investigar las formas en que la lengua ‘trabaja’ en el texto, si se adscribe a una concepción de la escritura como práctica significativa, todo importa en un texto”¹² (Cano y Vottero; 2018: 24).

Si hablamos de la escritura como **significante** le estamos dando un estatuto propio donde no solamente cuentan las normas ortográficas o de estilo, sino un amplio juego de sintaxis, un trazo, una inscripción; se trata de producciones diferentes de las del discurso oral, pero no sólo por el diferimiento temporal en que serán leídas, sino sobre todo por los procesos recursivos que admiten, ensayan y potencian. En el texto como espacio **significante** todo es legible, todo significa. Todo tiene su *valor*. Todo revela algo y *se* revela como tangible y susceptible de ser modificado, ajustado, reemplazado, expandido, sintetizado, pronunciado. Lo que el texto muestra puede ser del orden de lo intencional, o no; del orden de lo lingüístico, o no. De lo que está en ciernes, de lo que todavía se está haciendo, de lo que el cuerpo de la escritura muestra o resguarda, de lo que sugiere, de lo que calla.

En el aula, en nuestras aulas, sin embargo, lo primero que suele aparecer, de parte de los alumnos, es el prejuicio contra la propia calidad del texto y su perspectiva de acción finita: “no sé si lo hice bien, no sé si está correcto, no me animo a leer, seguro que lo hice mal”. El alumno en su “oficio” es un sujeto precavido contra la lógica escolar del castigo: el fantasma siempre latente de no haber respondido *correctamente* a lo que

12 Reproducimos la nota al pie que acompaña en el libro de Cano y Vottero la referencia al modo de trabajo de Grafein, y que corresponde al propio Libro de Grafein: “Al analizar un texto tratábamos –ante el asombro de algunos- de no dejar pasar ninguna oportunidad de hacer intervenir esos niveles de análisis. Una “h” ausente en la ortografía nos permitía ingresar al sistema de un texto; una “n” sistemáticamente “volada” potenciaba un comentario; la firma, la fecha, las tachaduras, eran analizadas con la misma seriedad que el resto” (1981:15).

debía hacer y de no tener posibilidad de repararlo. Pero ya volveremos sobre este aspecto para contar cómo trabajamos en nuestro taller.

Regresemos una vez más a la idea de producción de un escrito como un proceso de *textualización*. O como textualidad en proceso. De allí la importancia de que la instancia de lectura y comentario de las escrituras no sea un momento *adicional* sino que se proponga como segmento medular de la escritura en taller. Porque es allí donde todos operan como lectores de cada una de las escrituras -en lo posible- y también del conjunto, a través de la socialización expresa y guiada por el coordinador. Es allí donde aparecen o se perciben las marcas de cada texto, la transparencia o la opacidad de sus rasgos y -desde luego- sus potenciales reescrituras.

La función y rol del coordinador es esencial para ayudar a leer/advertir esos indicios, esos blancos, alentando la exploración de cada texto y mostrándose a sí mismo como modelo lector. Esas marcas emergentes serán de diversa índole: lingüísticas, estéticas, pragmáticas. El comentario para cada una deberá ser, consecuentemente, orientado a su condición. A mayor conocimiento y dominio de la gramática que tenga el coordinador, se fortalece su rol para guiar el trabajo sobre cada una de las unidades o aspectos lingüísticos del texto. Así también en relación a las teorías literarias -y naturalmente, a la literatura- si el texto propuesto es escritura de ficción.

Es en la escritura que se enlazan todos los conocimientos que pretendemos como contenidos del área que es objeto de nuestro ejercicio profesional: los gramaticales y los literarios. Las gramáticas de la palabra y las del texto. Las diversas teorías sobre poética y sobre narratología; sobre géneros, sobre análisis literario.

La escuela y la universidad, en cambio, han privilegiado la lectura para el reconocimiento de recursos lingüísticos y literarios. La marcación en el texto de otros. En la escritura, en cambio, el escribiente se las tiene que ver con sus propios conocimientos y habilidades. Se va a “pelear” con las palabras, con los géneros, con el perfil de su eventual lector.

Y aquí tropezamos con un serio malentendido, según nuestra consideración, que ha entrampado a muchos de quienes dicen apostar y ser afines con esta modalidad. Desde los 80 la lectura y la escritura se convirtieron en objetos de estudio en tanto prácticas y procesos. En nuestro país, en particular, de la mano de la recuperación de la democracia, aunque en otros países las investigaciones habían comenzado hasta dos décadas antes. Tal fue la novedad, que se llegó a afirmar que ya no se trataba de *verbos transitivos*. Se propuso, de alguna manera, que se podía enseñar y aprender a leer y a escribir privilegiando los procesos cognitivos que estas prácticas generan y centrando la atención en los formatos textuales antes que en la dimensión retórica singular de *cada* texto. Así,

el maestro y profesor de Lengua y Literatura recibió el mandato de enseñar tipologías textuales, características recurrentes en diversos géneros discursivos, estrategias y recursos apropiados para cada trama textual: argumentativa, expositiva, narrativa.

Contrasentido -en nuestra apreciación- en la medida en que muchos entendieron que, sobre esa base, el profesor de Lengua podía y debía enseñar a *debatir* sobre cualquier tema, a *exponer* sobre cualquier tema, a *argumentar* sobre cualquier tema. Se trataba básicamente de reconocer las marcas del texto a través de la identificación de una serie de recursos supuestamente propios de cada género. En otras palabras, quedó en segundo plano el qué se lee y se escribe (y sobre todo a quién y para quién) para anclar en los *procesos* de producción y de comprensión.

Contrasentido porque los resultados fueron (en un abanico de variantes, pero signados por una marca que continúa atravesando, en buena medida, la didáctica de la escritura) lo que nadie hubiese propuesto en términos declarativos: separar forma de contenido, superficie de fondo, la armadura de su carne.

Paradójicamente, la concentración formal en las condiciones del *texto* terminó despojándolo de aquello que se pretendía central: su valor social en intercambios verdaderos, en la multiplicidad de condiciones en que los textos se producen y circulan bajo numerosos y versátiles géneros discursivos. No se superó, tampoco, la dicotomía entre la clase de Lengua y la clase de Literatura, a no ser por forzados pasadizos o endeble puentes flotantes.

La escritura en taller, en cambio, cuando es bien entendida, no se pregunta si la clase será de Lengua o de Literatura. Simplemente se orienta a la toma de conciencia de las condiciones retóricas de la escritura. De cada escritura. Vale recordar una vez más la advertencia de Maite Alvarado cuando, sobre las huellas de Grafein, nos decía: “si no hay un tema, un procedimiento, un tipo de texto al cual circunscribirse, las opciones se multiplican hasta el infinito, y el efecto suele ser **paradójico** (...). [La consigna] siempre [debe tener] algo de llegada, y por eso es también el enunciado de un contrato, de un acuerdo entre partes, que debe guiar la producción y la evaluación de los textos. Como herramienta didáctica, la consigna proporciona un marco de referencia compartido por alumnos y docente, que encauza el comentario y la corrección de los trabajos” (2013: 159-160).

No negamos que haya ciertas recurrencias de género. Que puedan reconocerse tramas y tipologías, pero sí renegamos de que su valor se proponga como un presupuesto cuya aplicabilidad garantice un enunciado correcto. Maite se explaya en varios de sus artículos sobre los riesgos de priorizar la comprensión y la producción en el marco del enfoque

comunicativo (cf 2013; 78-79), aun cuando menciona la necesidad de especificar en la consigna el *tipo de texto* que se propone, refiriéndose más expresamente al concepto de género discursivo propuesto por Bajtin.

En este sentido, la multiplicidad y variedad de los textos que se pueden producir no sólo es prácticamente infinita, sino que la misma consigna (en tanto contrato) que restringe necesaria y adecuadamente la escritura, cuando está bien diseñada se abre a diversidad de producciones, todas válidas y recíprocamente enriquecedoras.

La redacción de la consigna puede involucrar, entonces, conceptos de distintas disciplinas: tono y perspectiva en la narración, secuencialidad, clase de relato, de poema, uso de algún recurso poético, etc. etc. etc. y, concomitantemente, orientar a la reflexión y exploración de las unidades de la lengua para lograrlo: el valor del sustantivo, el uso del sinónimo, la condición del verbo, la arquitectura de las subordinadas y su efecto en el texto, etc. etc. etc. Y también a la inversa: centrarse en un aspecto gramatical y, concurrentemente, abreviar en lo literario.

Es lo que nos hemos propuesto en nuestro taller de lectura y escritura en la Universidad Nacional de Villa María, en el Profesorado en Lengua y Literatura. Desde hace algunos años llevamos adelante una investigación experimental, sobre la que hemos expuesto en diversos encuentros académicos, que se fortalece en la convicción de que la formación de los futuros profesores necesita espacios para la escritura de invención. Hacemos pie en la línea fundante de Grafein, como puede apreciarse, recorriendo sus repercusiones pero a la vez intentando construir una propuesta concreta en y desde el *aquí y ahora*.

Nos detendremos, al afecto, a mostrarles algo del trabajo que implementamos este año lectivo, donde renovamos el programa para dedicarle un semestre completo a la escritura lúdica, bajo las condiciones que describimos.

Dedicamos buena parte de ese semestre al trabajo con consignas de escritura del recuerdo que invitaron a procesar, a hilvanar, a tejer narrativa, descriptiva, poéticamente, lugares, sucesos y rutinas de las infancias de nuestros alumnos y alumnas del taller. En estos casos, la escritura, tal como señalábamos más arriba, se materializa, en el aquí y el ahora, en su dimensión corpórea, como signifiante que se deconstruye y se reconstruye en un proceso recursivo permanente que muestra, que vela y que revela aspectos del pasado del sujeto escribiente: la escritura como modo de descubrir, de aprehender o de apenas arañar el entramado desmesurado y excesivo de la propia historia personal o, para decirlo mejor, de las impresiones que cada uno guarda sobre su historia.

En todos los casos, nuestros estudiantes debieron tomar ciertas decisiones, algunas ceñidas por las propias consignas y otras, producto de

las modelizaciones de sus recuerdos para generar determinados efectos de lectura.

Dice Sigrid, como respuesta a una consigna tendiente a explorar escenas recurrentes de las propias infancias: “Haciendo singulares sonidos nos comunicábamos jurando que lo que salía de nuestras bocas eran rugidos y aullidos de salvajes animales. Así, entre rocas y árboles, jugábamos hasta que mi abuelo nos llamaba a comer, y entonces los arbustos se transformaban en almohadones y el pasto en duro suelo”. Con el uso del pretérito imperfecto, la alumna no necesita introducir ninguna aclaración a la rutina del juego en la casa de su abuelo. De forma natural, elige utilizar este tiempo verbal para señalar que esas escenas sucedían en su niñez de modo recurrente: concentrándose, así, en el foco de la narración, y aportándole al relato, por tanto, verosimilitud ligada al tono. Ese tono es labrado por una voz narradora en primera persona que asume la perspectiva de una niña. Con esta decisión, la alumna configura nuestra lectura de la narración: nos sumergimos con ella en la selva y también nosotros arrojamos un rugido mental al sentirnos identificados con un juego más real que el aburrido rito del almuerzo. Además, Sigrid, mediante un simple conector consecutivo, “y entonces”, logra diferenciar dos espacios y dos tiempos en el relato. Destacamos, por otro lado, la anteposición de ciertos adjetivos a algunos sustantivos (“singulares sonidos”, “salvajes animales”, “duro suelo”), lo que evidencia una búsqueda consciente, una exploración del lenguaje a voluntad, una reñida pelea con las palabras, en miras de un lector a quien la alumna, devenida escritora, desea seducir: podemos arriesgarnos a pensar que la arquitectura coloquial de la lengua cotidiana, doméstica, de todos los días, le resulta insuficiente para significar las impresiones de sus recuerdos, entonces potencia la fuerza de los adjetivos para irradiar los sustantivos.

Vemos materializarse aquí lo que afirmábamos más arriba: en las propuestas de escritura en taller es posible articular naturalmente, dialógicamente, conocimientos y aprendizajes de gramática y de teoría literaria. Conceptos, prácticas y disciplinas que tradicionalmente se estudiaron por separado ven, en el taller de lectura y escritura, la posibilidad de maridarse. Pero esto es posible gracias a un proceso de larga duración en el que la puesta en común de las producciones habilita sugerencias, tanto del grupo de compañeras y compañeros, como del coordinador o coordinadora, guía fundamental para alentar la exploración de cada texto, con comentarios enriquecedores para cada caso singular, y atendiendo a los diferentes aspectos de los escritos.

Y a riesgo de resultar reiterativas, quisiéramos, aproximándonos al final de nuestras reflexiones, volver sobre el valor fundamental de la consigna que restringe y posibilita, que ciñe y potencia para invitar a

escribir pero también a pensar. Veamos, en ese sentido, la consigna que coronó este proceso de trabajo sobre la narratividad del yo, en el que propusimos la escritura de recuerdos asociados a rutinas, como ejemplificamos hace un momento, a la descripción de algún espacio sentido especialmente como propio, y a alguna anécdota, algún hecho particular que hubiera irrumpido en la cotidianidad de la infancia de nuestros estudiantes, y que aun permaneciera en sus recuerdos. Esbozaremos, de manera sintética, la propuesta de escritura que concluyó ese módulo, al que amorosamente, y muy a propósito, llamamos “Escribir re-cordando: volviendo a pasar por el corazón”.

La consigna tenía como objetivo la experimentación con la escritura poética. Para ello, les pedimos a los integrantes del taller que rescataran, de las producciones anteriores, sustantivos y verbos, materia fundamental sobre la que cimentarían su labor. Al respecto, les advertimos que escogieran sólo los que consideraran relevantes, teniendo en cuenta que la brevedad es indispensable para expandir la potencialidad de la palabra poética, por lo que deberían realizar una comprometida y consciente selección léxica, descartando, por ejemplo, sinónimos de menor peso semántico. Entre otras restricciones, los instamos, además, a que evaluaran la necesidad de agregar signos de puntuación, así como palabras conectivas o subordinantes, y a valorar la anexión de ciertos adverbios o adjetivos, estos últimos, tanto en su forma tradicional como mediante la reconversión de sustantivos o verbos en participios que operaran como adjetivos. Y luego, por supuesto, los convidamos a probar el armado de los versos, el ordenamiento de las frases, a desarmar oraciones lógicas para concentrarnos en la fuerza sintetizadora de una palabra. Nos detuvimos en el ritmo, en el pulso de esos versos, en los respiros necesarios. Y también, claro, en los diversos recursos estilísticos que, queriendo o sin querer, fueron surgiendo: metáforas, adjetivaciones, anáforas, enumeraciones, paralelismos, que abrieron sentidos e interpretaciones para la pequeña comunidad de lectores del taller, pero también, y sobre todo, para los alumnos que experimentaron, en ese proceso de escritura, a la literatura como arte. Subrayamos, así, la idea de que la escritura es un trabajo que, orientado por una buena consigna, es capaz de operar con las diversas unidades del lenguaje, convidándonos a asir la lengua en toda su complejidad, y a asumir el derecho a pensarnos como sujetos escribientes, capaces de decir, de elegir, de tomar decisiones, de pensar y de pensarnos.

Cerramos con la versión final de la escritura poética de Jessica, una estudiante que comenzó el ciclo lectivo con no pocas dificultades en sus redacciones. Ella logró, con un acompañamiento sostenido del equipo de cátedra y con la guía fundamental de la consigna de escritura

recientemente detallada, transformar la descripción de su lugar favorito en la infancia, el techo de su casa en el Chaco, en este abanico sutil de palabras que son imágenes, impresiones, marca de identidad, nacimiento: “En la cornisa/de una casa/una niña jugaba/y la brisa de la noche/la abrazaba”.

Bibliografía

- Alvarado, Maite (2013): *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires, FCE.
- Bajtin, Mijail (1985): *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI.
- Barthes, Roland (2013): *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Buenos Aires, Paidós.
- Cano, Fernanda y Vottero, Beatriz (2018): *La escritura en taller. De Grafein a las aulas*. Goya, Corrientes, Arandú.
- Tobelem, Mario et al (1994 [1981, Madrid, Altalena]): *El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*. Buenos Aires, Santillana.

La escritura en taller en la formación de profesores en Letras. Una experiencia en la Universidad Nacional de Villa María

Autora: Beatriz Vottero
Universidad Nacional de Villa María
e-mail: beatriz.vottero@gmail.com

Resumen

En el Profesorado en Lengua y Literatura de la UNVM venimos sosteniendo una propuesta de escritura de ficción en prácticas de taller, entendida como habilitación a la exploración lúdica del lenguaje literario en entornos de escritura no convencional al ámbito académico, que promueven diversos desafíos para los estudiantes. Entre los más importantes, se destaca su gradual descubrimiento y potenciación de sus propias condiciones como escritores, que en general no sólo no habían experimentado antes, sino que creían ausentes por falta de “talento” para la creatividad literaria.

Alentamos, de esta manera, puentes naturales entre la lectura literaria y la escritura, sobre la base de los aportes de la teoría contemporánea de la narratividad del yo (Arfuch, entre otros) y posicionándonos desde una mirada que atiende a la figura del escritor inscripto simbólicamente en su producción. Trabajamos, asimismo, sobre conceptos clave de narratología provenientes del enfoque post-estructuralista que nos permiten orientar la escritura de textos narrativos propios, y no sólo la mirada analítica sobre textos consagrados, tan natural al espacio académico de formación en Letras.

La escritura de ficción viene ocupando en los últimos años un espacio de importancia creciente en la agenda pedagógico-académica de algunas universidades e institutos de formación superior, tanto para la formación de grado como para la capacitación permanente. Resistida por los sectores más conservadores y científicistas, la escritura creativa en prácticas de taller ha demostrado, sin embargo, su impronta decisiva en el perfil del egresado que ha recibido la oportunidad de atravesar la experiencia de escritura literaria como instancia de creatividad artística y no sólo como objeto de estudio teórico.

En este sentido, recuperamos la impronta que en Argentina alcanza un enclave nodal a partir del grupo Grafein en la década del 70, resignificando los talleres de escritura literaria tradicionalmente destinados a personas iniciadas, para resituar el rol del coordinador de taller y -sobre todo- entendiendo la figura del sujeto que escribe desde su condición de capacidad y derecho a sondear, tensar y recrear el lenguaje del arte de la palabra, explorando las dimensiones de su propia voz.

EXPLORAMOS LA SINESTESIA

Todos sabemos que percibimos el mundo a través de nuestros sentidos. Sin embargo, a veces las experiencias de ese "mundo" no pueden reducirse a uno u otro de nuestros sensores biológicos, en tanto las "sentimos" híbridas, complejas. El lenguaje nos ayuda a nombrarlas: color chillón, persona áspera, celeste suave, rojo furioso, palabras picantes, etc.

El lenguaje poético interroga como ningún otro esa experiencia del mundo, a través de un recurso que se denomina sinestesia y que significa, precisamente: conjunción de los sentidos.

Les proponemos escribir sus propios textos (frases, oraciones, párrafos o incluso un poema) usando las siguientes expresiones: tarde azulada - corazón deshabitado - imperiosa mañana - negra lujuria - luz temerosa - verde amordazado - dolor irreverente - infancia blanda

ESCRIBIMOS USANDO EL GLÍGLICO

Les proponemos jugar un poco con palabras inventadas, escribiendo sus propios textos. Las condiciones son las siguientes:

- Escribir un texto de aproximadamente 10 líneas, utilizando o incorporando al menos cuatro de las palabras que extrajimos entre todos del capítulo 68 de Rayuela y listamos en el pizarrón.

- Según el tipo de texto que vayan a escribir, el significado de esas palabras podrá aproximarse al que Cortázar sugiere en su relato de tono erótico, o adoptarán significados nuevos. Por ejemplo, si escriben la crónica de un crimen, "amalar" podría significar "apuntar con un arma", o "amenazar", o "llorar", etc. Déjense llevar por su propia imaginación y no se aten al texto de Cortázar.

- Pueden inventar otros términos si quieren (además de usar el mínimo de cuatro del capítulo 68).

- Recuerden que pueden convertir un verbo en adjetivo, si lo necesitan. Por ejemplo, el verbo "amalar" podría usarse con valor adjetivo (participio pasado y participio presente del verbo): "el secreto amalado",

“la amalante señora”. Y también con valor de sustantivo: “el amalado fue llevado a prisión”. Eso lo permite la morfología de la lengua castellana. También usarlo en gerundio: “amalando”. Jueguen con las palabras, dejen que ellas se expandan en el texto, no se “aten”.

- Deberán decidir/elegir qué clase de texto van a escribir. Algunas opciones son: un relato breve (por ejemplo, de un viaje, o de la infancia, etc. pero sin excederse de los 10 renglones), una anécdota (recuerden que la anécdota refiere a una acción concreta donde sucedió algo inesperado, gracioso o fuera de lo común), un relato policial, una descripción (de un espacio físico, de un sujeto –animal, persona, etc., por ejemplo, de su mascota–, de un sentimiento por algo o por alguien, etc.), una aventura o relato de acción, etc. Sean libres al elegir sobre qué van a escribir.

- Si escriben un poema pueden pasarse un poco de las 10 líneas. También si escriben un diálogo.

- Pueden escribir en tono humorístico, erótico, nostálgico, amoroso, etc. Si se animan, pueden tomar ideas de los poemas de Gironde que leímos, por ejemplo usando muchos verbos, o muchos sustantivos, o muchos adjetivos.

ESCRIBIR RE-CORDANDO, VOLVIENDO A PASAR POR EL CORAZÓN

CONSIGNA A:

Cuando éramos chicos sucedían muchas cosas, el mundo era siempre nuevo. Sin embargo, nuestros días también estaban marcados por algunas repeticiones: los ritos de levantarse de la cama, ir a la escuela; pelearse con los hermanos, protestar siempre por lo mismo. El sabor favorito de helado.

Recurrencias que, sin embargo, no solo tenían lugar en el día a día, sino a veces verano a verano, domingo a domingo, en los cumpleaños, navidades y carnavales. Seguro que había una tía detestable o divertida. Un vecino hostil y un amigo temerario o miedoso. Un pariente que hacía chistes que no entendíamos o que exageraba todas las cosas.

Te proponemos que relates esa escena que tanto te gustaba, te fastidiaba, te divertía o te asustaba, con todos sus detalles, describiendo lo mejor posible el escenario donde sucedía obstinadamente y a las personas, además de vos, que la protagonizaban. Usá el verbo en primera persona y contá desmenuzando tu recuerdo.

CONSIGNA B

Te proponemos ahora que cuentes una anécdota de cuando eras chico. Algo particular que sucedió en una oportunidad y que recordás en todos

sus pormenores.

Hacé una buena introducción para que tus lectores podamos situarnos.

CONSIGNA C

Ahora vamos a hacer una descripción. Elegí un espacio que sentías como especialmente tuyo porque te gustaba estar allí. Un cuarto de tu casa –tu dormitorio tal vez, o la cocina–, el patio o un rincón del patio; un lugar de tu barrio, de tu escuela, de la casa de tus abuelos o de alguien muy querido. Y describílo para que los demás podamos imaginarlo, con todos sus detalles. Y ahora sí, contanos por qué te gustaba ir o estar allí.

CONSIGNA D

El poeta serbio Charles Simic afirma: “decir poco y dar a entender mucho, de eso se trata la poesía”. También dice que la poesía es “el reino de los significados sumergidos” y que “como la niñez, es un lenguaje que no puede reemplazarse por ningún otro lenguaje”.

Te propongo entonces intentar una escritura poética. Para comenzar, rescatarás de tus escritos (las respuestas a las tres consignas anteriores) lo que llamaremos el eje vertebral del poema: una lista de palabras significativas.

Para ello, recorré atentamente tus relatos y descripciones, subrayando los sustantivos y los verbos que te parezcan más relevantes (incluidos los sustantivos propios). Transcribílos en hoja aparte tal como fueron apareciendo en tu redacción (a los verbos ponelos en infinitivo), uno debajo del otro.

Leé lo que quedó y tratá de rearmarlo como esbozo de un poema. Te sugiero que elimines los menos significativos y los que se repitan.

El poema debe ser relativamente breve. Si aparecen sinónimos, fijate si vale la pena dejarlos o conviene descartar alguno. Agregá algunas comas u otros signos de puntuación, sólo si te parece que mejorarían el poema. Mantené el formato de versos, pero agrupando dos o más palabras en un mismo verso, ahora ya sin seguir el orden en que fueron escritas originalmente, dejándote llevar por la intuición o el recuerdo.

Evaluá la necesidad de nuevas palabras, pero sin olvidar lo que señala Simic. Puede ser algún pronombre, unas pocas preposiciones, un conector, un adverbio. Agregá unos pocos adjetivos, incluso animándote a reconvertir un verbo o un sustantivo en su participio pasado o su participio

presente, inventando si fuese necesario; por ejemplo, “frutilladas mañanas de noviembre”, “acidulantes vacaciones en el campo” y cosas así, que te parezca que potencian el poema, pero sin sobrecargarlo.

CÓCTEL DE CLÁSICOS

Shrek o el mezcladito

En la conocida serie que tiene al simpático ogro de protagonista podemos ver que los personajes no han perdido sus condiciones esenciales pero en algún momento deben cumplir roles diferentes de los esperados. Así, la historia narrada tuerce el recorrido previsto por los cuentos de hadas, con la peculiaridad de que los propios personajes son conscientes de ello y se debaten entre acatar el mandato de su condición, o librarse de ella. El happyend acontece, pero de modo sorpresivo. Los malos y los buenos se han mezclado y hasta, por momentos, invertido. El príncipe azul es cobarde y caprichoso; las princesas son frívolas y envidiosas. Quizá lo más interesante es que esta variante de la caracterización de los personajes, propia del folklore del carnaval (donde se consagra rey al más incapaz) o de la Noche de San Juan, no hace sino mostrarlos más humanizados, con todas sus virtudes y defectos.

CONSIGNA:

Piensen al menos en cuatro historias que les gustaban particularmente cuando eran chicos o que sean sus favoritas, ya sean cuentos tradicionales (como Los tres cerditos), leyendas (como El hombre lobo), series populares del cine o la TV (como El Grinch, Los locos Addams o El Chavo del 8), o libros que leyeron (como El Principito o Harry Potter) y escriban un relato donde intervengan personajes de todas ellas, al estilo de Shrek.

Tengan en cuenta que cada personaje debe conservar medianamente sus características particulares e interactuar con los demás en un contexto posible que los reúna. Al elegir el género, les recomendamos un clásico relato de aventuras o, incluso, de terror, pero pueden optar por otras variantes.

Mantengan, eso sí, el narrador omnisciente, propio de los relatos populares. Para el escenario, pueden elegir el de alguna de las historias escogidas o inventar uno nuevo.

Escriban el relato en pequeños grupos. Sólo uno del grupo deberá compartirlo en el foro, indicando quiénes son los autores.

NUEVAS Y OCURRENTES FORMAS DE

DENIGRAR AL EX-AMOR

(recreación de una consigna de autoría de Valeria Daveloza, Córdoba, compartida durante el cursado del Taller La enseñanza de la escritura en la escuela. Una brújula, un mapa de rutas, un puerto... y un deseo, dictado por Beatriz Vottero en la Escuela de escritura on line ENTREPALABRAS, 2017)

¿Cómo nombrar la desilusión, el desconcierto, la desesperanza y el enojo cuando se acaba un amor? ¿Cuándo nos dejan por otra persona que parece tener mejores condiciones que nosotros?

Si estar enamorado es flotar en el paraíso, ¿desenamorarse o ser “dejado” es sucumbir en el infierno? Cómo sucede que aquella/aquel que fue nuestro capullito se haya convertido en la peor hilacha que habita sobre el planeta y galaxias vecinas?

Escriban, de a dos, las palabras que puedan nombrar esa desdicha, eligiendo uno de los siguientes géneros discursivos.

- Una carta a la persona que ya no amamos, y en cambio, ahora despreciamos (o queremos creer que despreciamos...)

- Una canción que exprese nuestro amor roto

- Un dueto (composición musical escrita para ser interpretada por dos voces) al estilo Pimpinela donde ella/él nos pide volver y nosotros nos negamos diciéndole cosas horribles

Condiciones:

Deberán utilizar la mayor cantidad posible de descalificaciones del otro, exagerando al máximo sus defectos, aunque sin incurrir en el uso de insultos de los que comúnmente denominamos “malas palabras”.

Les dejamos, además, algunos ejemplos que pueden ilustrar la consigna:

- Que los ruidos te perforen los dientes, de Oliverio Gironde
- Rata de dos patas, por Paquita la del barrio
- Sor bacana, de Carlos de la Púa
- Esta noche me emborracho, de Enrique Santos Discépolo
- Sí, querida; por Quino

VARIANTES DEL LIPOGRAMA

Escribir un breve relato donde sucede algo gracioso, usando la mayor cantidad de palabras esdrújulas, pudiendo inventar algunas. Por ejemplo: Aristóbulo Rémore era músico y tocaba la cítara, amaba a Clérice Dársena y odiaba los tubérculos rosáceos, pero era fanático de los auténticos pájaros erécnicos y plúricos...

LA RULETA

Libremente, cada uno comienza a escribir, y deberá incorporar la palabra que la coordinadora vaya dictando, cada cinco segundos. Se admite la licencia de usar una variante de la palabra dictada; por ejemplo, si la palabra es azul, se puede escribir azulado, azulando, azular, azulaba, etc.

NOTA:

Las consignas son de autoría de Beatriz Vottero, salvo aclaración expresa. Algunas son recreaciones de las propuestas en el libro de coautoría:

CANO, Fernanda y VOTTERO, Beatriz (2018) *La escritura en taller. De Grafein a las aulas*. Goya, Corrientes, Arandú ediciones.

La enseñanza de la literatura

Hacia una metodología para la enseñanza de literatura en la escuela secundaria

Facundo Nieto

fnieto@ungs.edu.ar

Universidad Nacional de General Sarmiento / Universidad Nacional de Hurlingham

Los Polvorines / Villa Tesei, República Argentina

Resumen

La palabra “metodología” no ha tenido buena prensa en el campo de la Didáctica de la Literatura. No es extraño que su sola mención despierte sospechas asociadas a intentos normalistas o eficientistas de producir “recetas”, esto es, prescripciones aplicables a cualquier situación de enseñanza que ignoren tanto la diversidad y heterogeneidad de los contextos como la creatividad del trabajo docente y la imprevisibilidad propia de las prácticas.

Pero aun entre quienes admiten la necesidad de formular orientaciones generales como parte de las tareas de la Didáctica de la Literatura, las propuestas metodológicas varían significativamente según la respuesta que ofrezcan al interrogante de *cómo leer literatura en la escuela*. En efecto, las orientaciones didácticas para docentes se muestran radicalmente distintas si se postula que las prácticas escolares de lectura deben asemejarse lo máximo posible a aquellas que se llevan a cabo en ámbitos extraescolares (la lectura se concibe así como cercana a la idea de *promoción de la lectura*) que si se sostiene que la lectura escolar de literatura posee una especificidad que la distingue del tipo de lectura que se realiza en cualquier otro espacio (la lectura se concibe así sólo como un medio para el *estudio sistemático de literatura*).

El trabajo que presentamos reflexiona, en primer lugar, acerca de la necesidad de formular propuestas metodológicas para la formación docente y, en segundo lugar, acerca de la grieta entre “enseñanza sistemática” y “promoción de la lectura” en el ámbito escolar. El objetivo consiste en ensayar una síntesis que logre articular un espacio de estudio y un espacio lúdico, a fin de esbozar una metodología capaz de proporcionar posibles respuestas a una de las principales necesidades de la formación docente, que advertimos en nuestra tarea desarrollada en el marco de las didácticas específicas de profesorado universitario en Letras.

Palabras claves: didáctica de la literatura, formación docente, consignas didácticas, enseñanza sistemática, promoción de la lectura

Introducción

En 2010, en un artículo titulado “Para debatir. ¿Cómo surgen y cómo llegan las propuestas didácticas?”, Dora Riestra diagnosticaba que “la enseñanza está desdibujada como práctica con metodología. Es el ambiente el que educa con escasas acciones didácticas planificadas” (2010: 12). En consonancia con esto, advertía el relegamiento del docente a “una posición de acompañamiento débil, como de escolta o de coordinador antes que profesor”, así como el predominio de una “posición espontaneísta frente al aprendizaje” (*ibíd.*: 4).

Tempranamente, en los años de la Reforma Educativa, Gabriela Diker y Flavia Terigi (1997) ya observaban que la didáctica general –y puede sumarse en este diagnóstico a la didáctica de la literatura– había producido una fuga hacia las metateorías, generando un discurso cada vez más alejado de la transmisión de estrategias sobre cómo enseñar. Las autoras señalaban también las consecuencias de tal fuga sobre la formación docente:

...muchas veces los formadores de docentes invierten una porción importante del escaso tiempo disponible para la formación en transferir a los alumnos los dilemas en que se debaten las didácticas, desplazando el tratamiento de propuestas didácticas más específicamente ligadas a su tarea futura y renunciando en consecuencia a la comunicación de reglas de acción (*ibíd.*: 150).

En el caso de la didáctica de la literatura, el abandono de la transmisión de metodologías de enseñanza en la formación docente no responde solamente al repliegue de la didáctica específica hacia la reflexión metateórica. El abstencionismo metodológico también ha sido producto de un posicionamiento explícito de parte de investigadores que sostienen que las reglas de acción deben construirse solamente en el marco del trabajo concreto en contextos educativos particulares, sin posibilidad de generalización ni transferencia hacia otros escenarios. Entonces, el abstencionismo ha apostado a posponer la etapa de las construcciones metodológicas para instancias ocasionales posteriores al momento de la formación inicial.

Contra este posicionamiento, el intento de recuperar la dimensión propositiva de la didáctica específica lejos está de querer condenar al docente a obedecer instrucciones o reprimir su creatividad. Para plantearlo

en términos de polisistemas culturales, una metodología de enseñanza puede pensarse como un sistema de acciones concebidas como *repertorios*, es decir, como “caja de herramientas’ de hábitos, habilidades y estilos a partir de los cuales la gente construye ‘estrategias de acción’” configuradas a través de procedimientos como la invención, la importación y la transferencia (Even-Zohar, 2008: 219). Tales repertorios, conformados por una significativa diversidad de elementos, incluyen centralmente modelos que determinan los productos propios del trabajo del docente, “sea cual sea su manifestación ontológica, sea un objeto físico o semiótico” (Even-Zohar, 1999: 43). Aquí nos detendremos particularmente en uno de los productos predominantes en esa práctica: aquellos textos que se enmarcan en las formas del discurso instruccional.

El problema de la instrucción de tareas

En el ámbito escolar, una clase, cualquiera sea la asignatura, constituye un fenómeno semiótico, esto es, un hecho de social de producción signica. El intercambio entre docentes y alumnos que se desarrolla en una clase configura *un texto*, concebido como unidad de producción verbal derivada de una actividad humana que se realiza en acciones de lenguaje (Bronckart, 2004; Riestra, 2008; Tapia, 2016). En relación con las clases de enseñanza de la Lengua en particular, Riestra ha observado que ese texto determina “la movilización del discurso interactivo con algunas estrategias de discurso teórico” y que, de acuerdo con su composición secuencial, “se trata de un género textual dialogado, con segmentos instruccionales y explicativos que combinan las modalidades oral y escrita” (2008: 192). Tal combinación responde al significativo predominio de un tipo particular de “instrumento mediador en la realización de la tarea escolar, a la vez que en la comunicación entre el enseñante y sus aprendientes” (126): las *consignas de trabajo*.

Desde la perspectiva del interaccionismo sociodiscursivo, las consignas son “textos orales y escritos que se producen en la interacción sociodiscursiva entre docentes y alumnos de todos los niveles de enseñanza” (*ibíd.*: 127) con función comunicativa y teórico-cognitiva. Desde una perspectiva pedagógica, se definen como aquellas consignas “escolares o académicas que se distinguen de otro tipo de consignas porque derivan de una intencionalidad pedagógica. Además, son en sí mismas acciones verbales propuestas por quien enseña para producir acciones mentales en quien aprende” (Cicarelli y Zamero, 2012: 4). Desde una perspectiva polisistémica, pueden concebirse como elementos de un *repertorio*, esto es, “un conjunto de reglas y materiales que regulan tanto la construcción como el manejo de un determinado producto” (Even-Zohar, 1999: 31).

Según Even-Zohar, es posible distinguir, al menos esquemáticamente, una dimensión activa y una dimensión pasiva en relación con los usos de un repertorio cultural. En el primer caso, los elementos del repertorio conforman un almacén de hábitos, técnicas y estilos que configuran *estrategias de acción*; en el segundo, las técnicas o habilidades posibilitan la construcción de estrategias conceptuales, esto es, “modos de entender el mundo” que generan *estrategias de modelización*. Un breve trabajo práctico que proponemos habitualmente en los primeros encuentros a los estudiantes avanzados de profesorado en Letras que comienzan a cursar las didácticas específicas permite un acercamiento a los usos del repertorio de consignas de trabajo (y a su doble aspecto de acción y modelización) a los que los estudiantes recurrirían en situación de clase. El trabajo consiste en escribir cinco actividades a resolver a partir de la lectura de un cuento, hipotéticamente destinadas a alumnos del nivel medio (de cualquiera de los tres primeros años, a elección); las actividades deben formularse tal como los futuros docentes imaginan que las copiarían o las dictarían a sus alumnos¹.

En lo que respecta a las principales cuestiones formales que se desprenden de ese breve trabajo de diagnóstico, aun cuando el pedido que realizamos sea el de “formular cinco *actividades*” –deliberadamente evitamos decir *preguntas*–, el cuestionario se impone prácticamente como la única opción posible por sobre cualquier otra propuesta de actividad de lectura. El extraordinario nivel de modelización alcanzado por el género cuestionario –y no sólo en lo que refiere a enseñanza de Literatura– arroja dudas sobre el teorema de la variabilidad de prácticas según los contextos educativos.

En lo que respecta al tipo de información que se busca elicitar a través de las consignas producidas por los estudiantes, es posible clasificar las actividades en tres grupos. El primero reúne aquellas que podrían denominarse “consignas lingüísticas”, dado que apuntan a utilizar el texto para abordar contenidos ajenos a lo específicamente literario, especialmente contenidos gramaticales o de normativa (“*busque en el texto cinco verbos e indique los tiempos verbales*”; “*extraigan del texto cinco sustantivos comunes, cinco adjetivos calificativos y cinco verbos conjugados*”; “*busquen cinco palabras esdrújulas en el texto*”). Tales consignas suelen aparecer sin vinculación con ninguna otra; simplemente evidencian una representación de la clase de literatura en la que el texto constituye la ocasión para repasar los contenidos trabajados en el área de Lengua.

Un segundo tipo de consignas podría denominarse “deteccionistas”, entendiendo por deteccionismo “la práctica que promueve la mera

1 Hemos desarrollado con mayor detenimiento los detalles de este trabajo en Nieto, 2016.

identificación de recursos en un texto sin recuperar ese trabajo para describirlo o formular hipótesis de lectura” (Gerbaudo, 2011: 22). Los objetos de detección por excelencia son el punto de vista del narrador, el género al que pertenece el texto, la ubicación espacio-temporal y la caracterización de los personajes. No obstante, ninguno de esos datos es retomado en actividades posteriores destinadas a propiciar la construcción de una interpretación posible.

Un tercer tipo de consignas ofrece al formador de formadores un problema más difícil de resolver. Dada la significativa cantidad de información y de operaciones cognitivas simultáneas que suponen de parte del destinatario, podrían denominarse “consignas saturadas”. Estas consignas suelen estructurarse especialmente en forma de enunciados interrogativos encabezados por fórmulas similares: *¿Qué relación existe...?*, *¿Qué función cumple...?*, *¿Qué recurso se utiliza para...?*, *¿Qué rol desempeña...?* Además de poner en evidencia una ilusoria simetría entre los saberes de enunciador y enunciatario, es decir, entre estudiantes de nivel superior y alumnos del nivel medio, estas tareas confunden *objetivo* con *actividad*. En efecto, si el objetivo que se persigue es *que los alumnos logren comprender que un cuento reflexiona sobre la dicotomía realidad-ficción*, la propuesta no encuentra otro modo de concretarse más que a través de la pregunta *¿Cómo es que el cuento reflexiona sobre la dicotomía ficción-realidad?*

En relación con los dos primeros tipos de consignas (las *lingüísticas* y *deteccionistas*), su recurrencia habilita una hipótesis que la investigación educativa ha señalado en otros terrenos: aun cuando se trate de estudiantes que ya han transitado gran parte de su formación superior, en el momento de pensar las prácticas docentes recurren a repertorios domésticos configurados a lo largo de sus doce años de escolaridad (Davini, 1995). En cuanto al tercer tipo, en la elaboración de *consignas saturadas* no parecen activarse tanto las viejas experiencias escolares como las transitadas durante los estudios superiores que, sin someterse a ningún tipo de transposición, se piensan como transferibles al nivel medio. Ya provengan de esquemas construidos en la escuela o bien en el profesorado, la resolución de un trabajo práctico relativamente simple ofrece no sólo un panorama sobre los modelos que operan en el diseño de consignas de análisis literario; los resultados del trabajo también permiten formular hipótesis en torno a las representaciones sobre la tarea docente, sobre los contenidos y objetivos del trabajo escolar y, especialmente, sobre el espectro de acciones a desarrollar durante una clase de literatura en la escuela secundaria.

Una propuesta para la formación de docentes

De acuerdo con lo observado, parece evidente que una propuesta para la formación inicial de docentes de literatura no debería asignar un lugar subsidiario a la *producción sistemática de consignas de trabajo para las clases en el nivel medio*. Tan importante como la discusión sobre el resto de los elementos que conforman un posible repertorio para el docente de Literatura –las regulaciones del canon escolar, la transposición de textos teóricos y de crítica literaria, las prescripciones curriculares, las estrategias de escritura de una planificación anual, el registro de clases o el análisis de registros de clases– resulta la práctica sostenida de diseño de actividades.

Esa propuesta implica, como punto de partida, establecer con los practicantes algunos acuerdos. El principal consiste en la eliminación de la posibilidad del cuestionario. En efecto, como lo demostró John McDowell con su famosa boutade sobre la factibilidad de responder preguntas sobre un texto que no se comprende², creemos que el cuestionario, rutina completamente automatizada en el ámbito escolar gracias a su infinita recurrencia en varias asignaturas, no promueve ningún tipo de actividad cognitiva más allá de la localización de información a fin de transcribir fragmentos a modo de respuesta. En su lugar, proponemos explorar consignas que, desde el punto de vista de la tarea a realizar por el alumno, resulten menos rutinarias que la copia de fragmentos y mucho más sencillas de resolver en lo que respecta al procedimiento solicitado por la tarea: unir con flechas, subrayar cierto tipo de elementos en el texto, seleccionar la opción correcta, completar un esquema, indicar “verdadero” o “falso”, entre otras. Asimismo, a diferencia del cuestionario, cuya estructura suele admitir una sucesión ilimitada de preguntas, nuestra propuesta acota el número de actividades teniendo en cuenta que están previstas para ocupar tiempo de la clase en su resolución.

2 “Lectura

“Plot Ro yo pedrí en el catón. Socré un ban cote. El graso estaba cantamente llinendo. No lo drinió. Una Para jocía y un Pari joci estaban plinando a mi endidor. Estaban gribblando atamente. Yo grotí al Pari y a la Para fotnamente. No goffriren nu platión. Na el hini yo no putre licrerlo. Yo lindré vala. Posrí fobanamente.

“Preguntas

“1. ¿Dónde pedrió el escritor Plot Ro?

“2. ¿Drinió al graso?

“3. ¿Quién estaba plinando a su endidor?

“4. ¿Estaban gribblando atamente o sapamente?

“5. ¿Lindrió o no?” (Cassany& al, 2007 [1994]: 196)

Más allá del formato de las consignas, y en lo que respecta al *tipo de operación* involucrada en la tarea solicitada, resulta necesario diferenciar dos aspectos: *la búsqueda de información en la fuente y la elaboración de la respuesta*. Porque, en efecto, en la resolución de actividades, cada consigna suele solicitar, en primer lugar, una tarea de relectura de alguna parte del texto literario en busca de algún tipo de información y, en segundo lugar, una tarea de producción, esto es, la ejecución del procedimiento pedido por la consigna (*marcar, listar, suprimir, completar...*).

En lo que respecta a la exploración de información en la fuente, el diseño de consignas requiere una instancia previa: considerar aspectos que pueden involucrar diferentes niveles del texto que, a grandes rasgos, podemos agrupar en tres niveles: *microtextuales* (cuando, por ejemplo, la consigna busca que se repare en el sentido de una palabra), *macrotextuales* (cuando se solicita atender a la estructura global del texto) y *niveles intermedios* (cuando se indica interpretar el sentido de un párrafo)³. No se trata de diseñar consignas destinadas a verificar, en los distintos niveles textuales, simplemente la comprensión lectora que, en última instancia, podría verificarse en cualquier clase de texto, sea o no literario. Las consignas necesitan prever también cuestiones específicas de un texto literario como, por ejemplo, un cambio de narrador que se manifiesta en una desinencia verbal (en el nivel microtextual), un párrafo en el que se establece una relación de intertextualidad (en los niveles intermedios) o la pertenencia de un texto a un determinado género literario (en el nivel macrotextual). La propuesta de atender los diferentes niveles mencionados no pretende que todos y cada uno de esos niveles queden “cubiertos” por consignas; dicho de otro modo, no se busca que los estudiantes escriban una consigna para cada nivel textual. Antes de comenzar con la escritura de un borrador de consignas, los diferentes niveles textuales se ofrecen como un mapa que orienta la relectura del texto a fin de determinar qué zonas sería deseable que un alumno advirtiera con mayor atención por algún motivo y, una vez decididas esas zonas, imaginar qué consigna se ajustaría mejor para orientar su relectura.

En cuanto a la ejecución de la respuesta a la consigna, resulta indispensable que cada tarea solicite acciones concretas. Desde el punto de vista de la estructura del enunciado, conviene diseñar “consignas de estructura sintáctica canónica”, es decir, “aquellas que contienen la

3 Simplificamos, de este modo, la clasificación de los niveles de estructuración textual en “nivel léxico (de la palabra), *proposicional* (de las oraciones), *microestructural* (de la relación o coherencia global en cada párrafo y en el texto completo) y *superestructural* (de la relación esquemática global entre las partes o secciones en que se organiza el texto, por ejemplo: introducción desarrollo y conclusión)” (Cubo de Severino, 2007: 26).

información necesaria y en las que sus partes se ordenan comenzando por el verbo, siguiendo con el objeto sobre el cual recae la acción del mismo más las circunstancias en las que la acción debe realizarse” (Cicarelli y Zamero, *op. cit.*: 5). En este punto, resultan centrales los verbos que encabezan el pedido: en lugar de acciones tales como *identificar*, *analizar*, *deducir*, que, más que referir tareas precisas, tienden a expresar objetivos (es decir, los *propósitos* de que los alumnos *identifiquen*, *analicen* o *deduzcan*) optamos por acciones que refieran operaciones observables: *subrayar*, *completar*, *responder*, *unir con flechas*, *encerraren un círculo...*, de modo de evitar que los objetivos de cada consigna se conviertan automáticamente en actividades.

Las consignas de trabajo no se piensan como tareas “sueltas”, independientes entre sí. Una sucesión de consignas conforma una *serie articulada de actividades*, que apuntan a un objetivo principal; por ejemplo, que los alumnos logren reconocer las particularidades que lo fantástico presenta en un cuento determinado. Sin embargo, las tareas no pretenden que los alumnos logren por sí solos, a través de su resolución, una comprensión acabada del contenido planificado para la clase, dado que cada consigna prevé como respuesta sólo cierta información acotada. La solución de cada consigna no es más que un insumo para ser desarrollado, fundamentado y ampliado oralmente en el diálogo colectivo. Es en esa etapa posterior, durante el intercambio en torno a las tareas realizadas, cuando el docente-practicante orienta el diálogo hacia el objetivo previsto. La producción de consignas se concibe, entonces, como condición de posibilidad de la instancia más significativa de la clase: *la puesta en común*. En este sentido, el diseño de las tareas no es sino un mapa –aunque imprescindible– que pretende suscitar, orientar y potenciar el intercambio discursivo entre practicantes y alumnos, momento en el que verdaderamente se despliega la construcción conjunta del conocimiento.

La tarea de producción de consignas repercute en distintos sentidos en la formación de docentes de Literatura. En principio, coloca al estudiante frente al desafío de formular con claridad una interpretación del texto. En segundo lugar, quien logra elaborar una serie de consignas articuladas ensaya una previsión de la dirección y el sentido hacia los cuales orientar el diálogo y el intercambio en una puesta en común, aun cuando después, en la práctica concreta, el practicante decida que esas consignas (o algunas de ellas) no se resuelvan por escrito si la dinámica de la clase sigue una dirección diferente a la planificada. En este sentido, la serie de consignas de trabajo funciona como un plan lo *suficientemente andamiado* como para ofrecer un soporte sólido al desarrollo de la clase de quien se inicia en la práctica docente y, al mismo tiempo, lo

suficientemente flexible como para que pueda alterar, en el desarrollo de la práctica, algunos aspectos de lo planificado. En efecto, por una parte, la etapa de diseño de consignas permite evaluar si resulta conveniente, por ejemplo, una instancia de exposición teórica antes o bien con posterioridad a la resolución de las tareas; por otra parte, el diseño tiene plasticidad suficiente para habilitar decisiones tales como la supresión, el agregado, la fusión o la modificación de consignas en el momento de la práctica.

La formación de docentes de Literatura en producción de consignas de trabajo no se limita a esa zona que podríamos ubicar en un espacio al que podemos denominar *aula de enseñanza sistemática de la literatura*, aun cuando las prácticas predominantes de escritura de consignas estén orientadas al aprendizaje de interpretaciones, de categorías teóricas o a la identificación de elementos textuales. La escritura de consignas es transferible a esa otra zona que también conforma la práctica de docentes de Letras y que podría denominarse *aula de promoción de la lectura*, un aula tan necesaria como la “de estudio”. Como advierte María Elena Hauy, “nos parece irrenunciable la necesidad de leer por el simple placer de hacerlo, de leer para nada –al menos para nada utilitario–, de leer [...] por deseo y fundar el encuentro del lector con el texto en un erotismo de la lectura” (2008: 182).

Cuando un docente, en esa *aula de promoción*, distribuye recortes desordenados de fotocopias de cuentos breves o poemas y les solicita a los alumnos que armen los rompecabezas; cuando ofrece un listado de cincuenta títulos para que –aun desconociendo las obras– los alumnos armen al menos cinco antologías posibles y coloquen un título a cada antología imaginaria; cuando solicita recorrer la escuela en busca de escritos ocultos en baños, pasillos o bancos; cuando proporciona un texto para que cada grupo hipotetice qué subrayaría en él (o agregaría o suprimiría) un niño, un profesor de Geografía, el ilustrador de una editorial o la madre que debe leer ese cuento a su hijo, allí también existe una consigna de lectura o escritura diseñada con precisión. En este punto, nos referimos a consignas de *lectura* en un sentido amplio, en términos de *interpretación*: leer es también mirar una película de terror bajo la advertencia de reparar en la música, la iluminación y los movimientos de la cámara en las escenas de mayor tensión, o “leer melodías” a fin de elegir piezas musicales para diferentes poemas con los que deben estar vinculadas, bajo la consigna de que la música debe seleccionarse entre diez fragmentos –desde canto gregoriano hasta reggeaton– ofrecidos por el docente.

De manera similar pensamos las consignas de escritura de ficción como un enunciado que tiene “algo de valla y algo de trampolín”, de

acuerdo con la famosa formulación de Grafein (Tobelem, 1994). Pero en esta propuesta hacemos referencia a la *escritura* también en un sentido amplio, en términos de *producción artística*.⁴ No puede sino existir una precisa instrucción de tareas cuando, en el intento de vincular literatura y otras producciones culturales, un docente solicita utilizar los mismos elementos que en las clases de Educación Artística para, por ejemplo, pintar el “retrato oval” a partir de la escucha del cuento de Edgar Allan Poe; cuando pide modelar con plastilina una escultura renacentista –digamos *La Piedad* de Miguel Ángel– bajo la consigna de imitar hasta el menor detalle para, una vez finalizada la tarea, pedir que se modifique algún elemento a fin de transformarla en una obra vanguardista, o cuando propone tomar fotografías en blanco y negro de la escuela con el fin de incluirlas en un folleto para posibles ingresantes destinado a promocionar el colegio, o bien para incluirlas en un artículo de denuncia sobre las condiciones edilicias del establecimiento.

Conclusión

Michèle Petit advierte:

Un curioso mecanismo hace menos visibles los lugares y los objetos que nos rodean, pero los encuentros con textos, imágenes, o la práctica de una actividad artística como la fotografía o el dibujo agudizan a veces la capacidad de asombro y permiten mirar lo que estaba ahí y no se veía, o se había dejado de ver, reencontrar la extrañeza de un universo habitual [...]. Es por eso también que hombres y mujeres siguen jugando, en todas partes, aun cuando el barco de la lectura hace agua: para que los objetos familiares recuperen sus colores, su sensualidad, su poesía; para que lo cotidiano no se reduzca a lo banal, a lo rutinario, a los únicos espacios en los que se desarrollan las actividades ordinarias. Estos serían quizá inhabitables, sin relieve, si no estuvieran abiertos a otra dimensión, si no tuviéramos puntos de pasaje hacia otro lado, hacia otro tiempo, hacia otros registros de la lengua (2015: 119-121).

4 Nos referimos a un sentido próximo al que defendía Mirta Colángelo al hablar de la *educación por el arte*: “La educación por el arte saborea la mezcla de lenguajes expresivos e invita a la mismísima ciencia a integrarse al festín. [...] Apunta a las experiencias en las que se priorizan los procesos antes que los productos y en las que la expresión y la creación incorporan, entre otras estrategias, al juego. Sean bienvenidos el azar, el extrañamiento, la invención libre, que afirman con leveza pero con firmeza. [...] La educación por el arte colaboró para que niños atravesados por una adversidad temprana pudieran llegar a querer leer integrando lenguajes artísticos, a expresarse y a crear” (2013: 36-7).

En definitiva, tanto en el *aula de estudio sistemático* como en el *aula de promoción de la lectura*, la consigna tiene como objetivo último el de propiciar que el alumno repare en lo inadvertido, advierta lo naturalizado. La consigna apuesta a *generar extrañamiento sobre los textos y sobre los objetos*, y, al mismo tiempo, ofrece una estrategia clave para la formación del docente de Literatura.

Bibliografía

- Bronckart, Jean-Paul (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Infancia y aprendizaje, trad. Vicent Salvador y María José Carrión
- Cassany, Daniel; Marta Luna y Gloria Sanz (2007). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cicarelli, Marcela y Zamero, Marta (2012). "Las consignas didácticas de lengua y literatura". *Prisma* 3, 4-18
- Colángelo, Mirta (2013). "Educación por el arte". AA.VV. *Basta de anécdotas. Bases para la sistematización de políticas públicas de promoción de la lectura*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 33-41
- Cubo de Severino, Liliana (2007). "¿Cómo comprendemos un texto escrito?". L. Cubo de Severino (coord.). *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. Córdoba: Comunic-arte
- Davini, María Cristina (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós
- Diker, Gabriela y Terigi, Flavia (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós
- Even-Zohar, Itamar (1979). "Polysystem Theory". *Poetics Today* 1: 1-2, 287-310
- _____ (1999). "Factores y dependencias en la cultura. Una revisión de la Teoría de los Polisistemas". AA.VV. *Teoría de los Polisistemas*. Madrid: Arco Libros, 23-52, trad. M. Iglesias Santos
- _____ (2008). "La fabricación del repertorio cultural y el papel de la transferencia". *Interculturales/Transliteraturas*. Madrid: Arco Libros, 217-226, trad. A. Sanz Cabrerizo
- Gerbaudo, Analía (2011). "El docente como autor del currículum: una reinstalación política y teórica necesaria". A. Gerbaudo. *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Santa Fe/ Rosario: Universidad Nacional del Litoral/ Homo Sapiens, 17-27
- Hauy, María Elena (2008). "Lecturas inagotables. Indagaciones sobre las prácticas de lectura literaria en el ámbito educativo". *Signo & Señal* 19, 179-195
- Nieto, Facundo (2016). "La elaboración de consignas de análisis literario en la formación docente"

- inicial". D. Riestra (comp.). *Quintas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. San Carlos de Bariloche: Editorial Universidad Nacional de Río Negro, 236-243
- Petit, Michèle (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, trad. Vera Waksman
- Riestra, Dora (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- _____ (2010). "Para debatir. ¿Cómo surgen y cómo llegan las propuestas didácticas?". *El tolo de Astier* 1, 1-15
- Tapia, Stella Maris (2016). *La corrección de textos escritos. Qué, cómo y para qué se corrige en Lengua*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Tobelem, Mario (1994). *El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*. Buenos Aires: Santillana

Los relatos, esa modalidad tan inaugural como compleja del aprendizaje

María Elena Hauy
mehauy_9@hotmail.com
Universidad Nacional de Catamarca
Catamarca Capital, Argentina

Resumen

Muchas de las certezas que poseía la escuela acerca de cómo aprovechar la función formativa de los relatos de ficción se han puesto en duda ante los vertiginosos cambios culturales que se vienen produciendo en el mundo en las primeras décadas de este siglo. De allí, que nos propusimos indagar acerca de las potencialidades de las narraciones literarias en la formación de los adolescentes y los jóvenes en lo que respecta a la construcción de su propia identidad cultural y -al mismo tiempo- a la transgresión y la apertura hacia la diversidad cultural. Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación titulado “La lectura y la escritura de narraciones en la formación de los sujetos”, acreditado ante la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Catamarca en 2017. Utilizaremos como soporte teórico algunos principios de la psicología cultural de Bruner (2003) y de los enfoques sociales de Castoriadis (2007), entre otros autores. A través del análisis y puesta en diálogo de los conceptos de dichos pensadores, a los que sumaremos nuestra experiencia en las aulas, esperamos formular una reflexión que contribuya a pensar sobre algunos de los nuevos desafíos que las transformaciones sociales y culturales le plantean a la educación literaria.

Palabras clave: relatos – educación – cambios culturales

Introducción

Llevamos varios años investigando sobre la lectura y la escritura literarias en el campo de la educación, específicamente en los niveles secundario y universitario. Nuestros últimos trabajos estuvieron dedicados a analizar narraciones reflexivas sobre prácticas de escritura de ficción, que les habíamos solicitado a docentes en actividad en las escuelas y

a estudiantes del profesorado en Letras. En esos relatos encontramos -además de lo que buscábamos- un plus vinculado con datos biográficos de los autores. Es decir que las narraciones les dieron la oportunidad de referirse a cuestiones de sus propias vidas, sin que se lo hubiéramos solicitado. Contaban momentos de dicha o de tristeza, los vinculaban con familiares u otras personas importantes en sus vidas, expresaban sentimientos y emociones. Podríamos decir que la narrativa resultó una vía de expresión autobiográfica de manera espontánea, natural. Ello nos llevó a reflexionar acerca de la importancia de la narración en la vida de las personas y a indagar en trabajos de quienes estudiaron sobre la temática.

Más allá de la importancia que la narrativa ha tenido siempre y universalmente en el campo de la literatura, en los últimos años ha sido valorada en el ámbito de la educación, debido al reconocimiento de que constituye una capacidad fundamental de los sujetos y del género humano en general.

En efecto, autores como Hunter McEwan y Kieran Egan (1998: 9-10) sostienen: “En las narraciones, cualquiera sea su tema, nunca están totalmente ausentes los ritmos de los sentimientos humanos. En cuanto a la forma, una narrativa es lenguaje ilado, configurado de modo de revelar su anterior encarnación en la vida”. Y señalan, con Paul Ricoeur, que no existe una separación clara entre los relatos y los acontecimientos que esos relatos supuestamente describen, agregando con MacIntyre que no se trata solamente de que los poemas y las sagas narren lo que les sucede a mujeres y hombres, sino de que los poemas y las sagas en su forma narrativa captan una forma que ya estaba presente en las vidas que relatan. Refiriéndose a esa particular forma de narrativa que llamamos *relato*, destacan que no sólo trata de hechos, ideas o teorías, sino que lo hace desde la perspectiva de la vida de alguien, o sea que en el relato están presentes las esperanzas, los temores y los sueños de alguien.

Asimismo, nuestros autores citan de David Lodge (11): “La narrativa es una de las operaciones fundamentales de construcción de sentido que posee la mente; y al parecer es peculiar tanto de los individuos como de la humanidad en su conjunto”.

El retorno a la narrativa reconsidera la función de los relatos en todas las esferas de la vida, sobre todo en la educación, donde se había impuesto un modelo no narrativo y conductista. El conductismo, al valorar sólo el comportamiento observable y dejar de lado la posibilidad de utilizar los métodos subjetivos como la introspección, se despreocupó de la actividad creativa y descubridora de los alumnos.

Narrativa y pensamiento

Siguiendo con McEwan y Egan (1998: 12-13), se distinguen dos tipos de narración: uno de ellos es la estructura narrativa que caracteriza las explicaciones de la historia humana, es decir los relatos que tratan sobre el desarrollo del conocimiento, el surgimiento de ideas nuevas, que dieron lugar a las concepciones modernas de la ciencia, el arte y las humanidades. Muchas veces estas historias fueron subrelatos dentro de otros más abarcadores, como los contruidos por los filósofos, conocidos como “grandes narrativas”, por ejemplo, la alegoría de la caverna de Platón, la concepción romántica de Rosseau, la idea de Hegel de la marcha triunfal de la razón. El segundo tipo de narración es el que relata la historia individual de las personas, desde la infancia, pasando por la juventud y la adultez. Estas narraciones no forman parte de las ideas, sino de la literatura, por ejemplo las autobiografías, las confesiones, las novelas de aprendizaje, las fábulas, los cuentos populares; las expresiones de las culturas orales conforman parte importante de este acervo, reconocen nuestros autores.

Si bien en las culturas orales la narrativa tuvo un papel primordial, en la cultura moderna altamente alfabetizada también desempeña un rol fundacional en el aprendizaje de los niños, que poseen una cualidad narrativa parecida a la de las culturas orales, muy cercana a la magia y alejada de la razón, a través de la cual aprenden gran cantidad de saberes sobre el mundo.

En este sentido, McEwan y Egan (14-15) sostienen que la narrativa no es sólo una forma de hablar, sino un modo inaugural de aprendizaje, es decir, la capacidad de narrar es una condición para aprender las formas más elaboradas del pensamiento y la escritura. No podemos abordar géneros como el ensayo o el informe científico, si no manejamos primero la narrativa. La capacidad de relatar una historia, es algo más que una característica de la infancia, es de gran importancia también en la conciencia adulta, cuando se trata de aprender algo nuevo.

De acuerdo con Jerome Bruner (1986: 24), la capacidad narrativa es una de las dos modalidades de funcionamiento cognitivo que constituyen la diversidad del pensamiento (la otra es la modalidad paradigmática o lógico-científica). Para él, la aplicación imaginativa de la modalidad narrativa no se refiere necesariamente a historias “verdaderas”; se ocupa de las intenciones y acciones humanas, de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso; trata de situar sus milagros atemporales en los sucesos de la experiencia transgrediendo la coherencia lógica, como en las novelas de Kafka, en las que una arbitrariedad es el motor del drama, o en las obras de Pirandello o Beckett, donde el elemento de identidad es audazmente transgredido.

Por otro lado, para Bruner (1986: 25) el relato construye dos panoramas: el de la acción y el de la conciencia; este último comprende lo que saben, piensan o sienten quienes intervienen en la acción. Los dos panoramas son fundamentales y distintos. Nuestro autor ejemplifica la diferencia entre uno y otro con la diferencia que media entre el momento en que Edipo comparte el lecho con Yocasta antes de enterarse por el mensajero de que es su madre y el momento después de que se entera.

De las diversas diferencias que Bruner (1986:40) señala entre las modalidades paradigmática y narrativa de pensamiento, destacamos la siguiente: que las dos -cada una a su manera- sacan ventaja de la *presuposición*. Pero, si se descubriera al científico o al filósofo desencadenando presuposiciones de manera encubierta, se lo convertiría en centro de las bromas por complicar las cosas en lugar de aclararlas. Sus presuposiciones deben ser inocultables. En cambio, el escritor de ficción que no desencadena presuposiciones ambiguas en sus lectores, fracasará, porque su relato carecerá de relieve.

Narrativa y educación

Como decíamos al principio, el discurso narrativo permite conocer pensamientos, sentimientos e intenciones de los sujetos. Para Clifford Geertz (2005: 21-22) la narrativa es una “descripción densa”, tomando un concepto del antropólogo Gilbert Ryle, en el sentido de que es un discurso de significación compleja, superpuesta, donde se pueden interpretar guiños, guiños fingidos, parodias, ensayos de parodias de la realidad. Dicho de otro modo, pequeños hechos narrados pueden hablar de grandes cuestiones. Y contribuyen así a hacer inteligibles aspectos de nuestra vida para nosotros mismos y para los demás.

Los espacios curriculares en los que se utilizan formalmente los relatos son literatura e historia, cuya lectura de efectúa de manera obligatoria por decisiones de políticas educativas o por tradición. En general se trata de aquellos relatos que proveen conocimientos considerados necesarios, aunque las narraciones brindan además otros saberes no tan convencionales sobre el mundo y sobre la vida, aportan formación cultural y también -muy importante a nuestro juicio- comprensión simbólica.

Con respecto a los simbolismos, Cornelius Castoriadis (2007) sostiene que cada sociedad particular adopta sus propios símbolos (actos, objetos, valores), con los cuales se da a sí misma “una imagen de sí” y cuyas significaciones no son estáticas ni unívocas, sino que remiten de manera permanente a otros sentidos imaginarios. El filósofo griego-francés sostiene el concepto de que lo histórico y social es el fundamento de la

institución imaginaria de la sociedad, y que no remite sólo al pasado, sino también al presente y al futuro, es decir, a lo que una sociedad es y puede llegar a ser. Esto respalda, entonces, la importancia que le hemos asignado a la comprensión simbólica que favorecen las narraciones.

Por su parte, McEwan y Egan (1998: 27-33) toman del filósofo Richard Kuhns la idea de la “función epistemológica” de los relatos, es decir, el saber compartido de una serie de historias, que funda nuestro sentimiento de pertenencia a una comunidad. Para probar esta tesis, se preguntan si una persona que desconociera en absoluto el relato de Adán y Eva o la historia de la Segunda Guerra Mundial no se vería en cierto modo incapacitada por su ignorancia, culturalmente analfabeta ante los demás. Son muchas las narraciones de este tipo, canónicas, que es necesario conocer para no sufrir un “desajuste” social. Y es la escuela el lugar ineludible donde se aprende sobre ellas; allí se lee y se escribe sobre Cristóbal Colón, Hamlet, Hitler, Blancanieves.

Ahora bien, existe asimismo la polémica sobre qué narraciones incluir en el curriculum. Cuestiones ideológicas podrían cuestionar la enseñanza sobre Colón, creencias religiosas podrían objetar la historia Adán y Eva, un sentido pragmático podría criticar -por poco útil- la lectura de Hamlet. Otra dificultad que enfrentan los defensores de los relatos en la formación se vincula con la cantidad de detalles con la que deben ser presentadas las narraciones, cuánta información deben contener. Por ejemplo, si una persona sólo conociera sobre Adán y Eva que -según la Biblia- fueron el primer hombre y la primera mujer, que ella fue tentada por la serpiente para comer el fruto prohibido del Árbol del Conocimiento, que Eva convenció a Adán y a causa de ello Dios los expulsó del paraíso, bastaría para sortear cualquier situación en la que fuera necesario conocer el relato bíblico. McEwan y Egan (1998: 30-33) consideran que ejemplos como el mencionado pondría a la mayoría de los educadores ante un problema epistemológico: si podemos arreglarnos con un conocimiento bastante superficial de la trama de las historias más difundidas, ¿para qué enseñar más de lo estrictamente necesario?

Podríamos responder a esta pregunta diciendo que los relatos no sólo nos brindan conocimientos, sino que también nos emocionan, movilizan nuestros sentimientos, nos atrapan, incitan nuestra imaginación, todo lo cual se logra no sólo a través de la trama, sino a través de estrategias narrativas, como mediante el uso eficaz del lenguaje. Y en este aspecto influye el hecho de haber leído narraciones completas, no con la trama reducida. Y cabría estudiar si la lectura de las historias completas ayuda a la motivación, al interés por el relato y, por otra parte, si favorece la posibilidad de recordarlo. Dejo estas inquietudes abiertas.

Función transformadora de la narración

La función transformadora de la narración se refiere, según McEwan y Egan (1998: 33-36) a la finalidad de ciertos relatos, que no es ya informar, sino producir algún cambio en el lector: son los relatos con moraleja. El más simple de estos es la fábula, que muestra a los jóvenes que hay una manera de comportarse más prudente o más justa que otra. Los más complejos son los relatos religiosos, que no solo se proponen transmitir una enseñanza moral, sino también una forma de vida. Casi todas las religiones tienen un texto sagrado cuyo contenido es narrativo, con el cual -además de buscar adhesión a sus principios- conforman una conciencia colectiva y crean una comunidad. Entre las narraciones de complejidad mediana se encuentran los mitos.

Podríamos agregar otra función transformadora de la narrativa: la de hacernos ser, de algún modo, nosotros mismos. Nuestros autores refieren a palabras de Arthur Danto (1985: 79) al respecto:

La literatura concierne a cada lector que la experimenta (...) es una suerte de espejo. Pero no tanto por devolver pasivamente una imagen, sino más bien por transformar la autoconciencia del lector, quien en virtud de la identificación con la imagen, reconoce quién es.

Es decir, que cuando nos identificamos con un personaje o tal vez con los sentidos de las narraciones que leemos, en cierta forma llegamos a ser lo que realmente somos. Sin duda, estas experiencias no se producen siempre, sino solo algunas veces, tal vez pocas veces. Pero no por ello habría que pensar en abandonar la lectura de narrativas como propósito de la educación. De hecho, muchas acciones que se realizan en la escuela no tienen un efecto inmediato en los estudiantes, sino a largo plazo. No importa, a nuestro juicio, que no haya certezas.

Ángela Moger (1982) es citada en McEwan y Egan (1998:47-48) por su provocadora comparación entre pedagogía y narrativa, cuando sostiene que estas coinciden en su confianza en el mecanismo del deseo como *modus operandi*. Existen, perduran y funcionan por medio de la postergación -perpetuamente renovada- de la satisfacción. Una vez que ha sido apropiado, el objeto de deseo pierde su atractivo. Los relatos funcionan impartiendo una información que prometen, pero que nunca entregan del todo. A un relato hay que perseguirlo; si no hay enigma, si no hay un espacio que atravesar, no hay relato. Según Moger, la enseñanza es también una especie de ilusión. La postura pedagógica es la simulación de que hay algo importante que debe ser descifrado. Enseñar consiste en seguir generando el deseo del conocimiento. De manera análoga,

podríamos decir que leer relatos consiste en continuar generando el deseo de los relatos.

A modo de conclusión

La revalorización de la narrativa en la educación devuelve al currículum, a la enseñanza y al aprendizaje las emociones con su alta significación humana.

Por la semejanza de la narrativa con el ritmo de la vida, por ser un instrumento de construcción de la identidad personal y fundamento de las más diversas culturas, por ser -al mismo tiempo- una forma natural de transgredir la propia cultura, por ser un vehículo de conocimiento que conecta nuestro lado racional con nuestro lado afectivo, por ser una modalidad de pensamiento que carece de cercos disciplinarios, que conecta en vez de dividir, que es horizontal y democrática, asignamos al relato, tanto literario como no literario, un rol trascendente en la educación a corto y a largo plazo.

Bibliografía

- Bruner, Jerome (1986). Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona, Gedisa.
- (2003). La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida. Buenos Aires, FCE.
- Castoriadis, Cornelius (2007). La institución imaginaria de la sociedad. Buenos Aires, Tusquets.
- Danto, Arthur (1985). "Philosophy as/and/of literature", en Rajchman y West, Post-analytic philosophy. Nueva York, Columbia University Press.
- Geertz, Clifford (2005). La interpretación de las culturas. Barcelona, Gedisa.
- Hauy, María Elena (2015). "Las experiencias de escritura literaria en la formación de profesores" (en prensa).
- McEwan, Hunter y Kieran Egan (comps.) (1998). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires, Amorrortu Editor.
- Moger, Ángela (1982). "That obscure object of narrative", en "The pedagogical imperative: Teaching as a literary genre". Yale French Studies.

Evaluación de la educación literaria en la formación de docentes

Maili Ow González

mow@uc.cl

Facultad de Educación de la Universidad Católica de Chile
Santiago, Chile

Guillermo Castillo Palma

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

Facultad de Educación de la Universidad Católica de Chile
Santiago, Chile

Resumen

La formación de educadores en el área de literatura plantea un desafío doble. Por un lado, la construcción de un repertorio variado, sustentado en un contenido disciplinar (metaliterario); y por otro, la educación en el rol de mediadores de la lectura; se trata, por lo tanto, no solo de la construcción de un conocimiento disciplinar y pedagógico disciplinar, sino además de prepararlos para que sean capaces de educar a otros literariamente, esto es, puedan desarrollar en sus estudiantes el gusto y hábito lector, además de las habilidades que les permitan participar de las prácticas literarias. Si bien la educación literaria cuenta con tradición en estudios e investigación que permiten avanzar en estrategias y propuestas de aula (Colomer 1991, Mendoza 2004, Dueñas 2013, Munita 2017), menos se ha estudiado cómo evaluar este aprendizaje particular que ha de recoger lo específico o diferencial que la distancia de otros aprendizajes escolares.

El presente trabajo se inserta en un proyecto de desarrollo de la docencia universitaria desarrollado en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Chile que busca mejorar las estrategias evaluativas de tres asignaturas de literatura infantil y juvenil que, si bien adhieren al enfoque de la educación literaria, presentan tensiones en las evaluaciones dada la dificultad de ponderar aprendizajes que exceden con mucho los contenidos conceptuales y las habilidades. Se presentan y analizan las estrategias evaluativas así como las propuestas de mejora que se están desarrollando y que impactan a más de 100 futuros educadores cada semestre.

Palabras claves: Evaluación, educación literaria, formación educadores, evaluación afectivo-actitudinal

1. Presentación

En el marco del desarrollo de un proyecto para mejorar la docencia universitaria financiado por la Vicerrectoría Académica de la Pontificia Universidad Católica de Chile, el equipo de Literatura Infantil de la Facultad de Educación realiza una iniciativa de dos años (2018-2019) que tiene por finalidad fortalecer las estrategias evaluativas de los cursos de formación literaria para las carreras de Pedagogía General Básica y Pedagogía en Educación Parvularia. Estos cursos tienen la complejidad de abordar la formación literaria de los futuros docentes, aprendizaje complejo de alcanzar y evaluar dado su carácter no solo cognitivo, sino también afectivo y actitudinal, pues no sólo se trata de que los futuros educadores de párvulos y profesores de básica sepan de literatura y formación de lectores, sino que deben ellos mismos transformarse en lectores literarios, escoger la lectura como una afición personal y convertirse en mediadores para lograr que niños y niñas quieran leer y formen de esta manera su hábito y competencia literaria (Machado, 1998, Munita, 2013).

El presente trabajo da a conocer los avances del proceso y reflexiona sobre la complejidad de abordar la educación literaria en un contexto universitario.

2. Antecedentes teóricos

2.1. Educación literaria y lectura en el aula

Los estudios de didáctica de la literatura han intentado responder a la pregunta de cómo abordar la lectura literaria en las aulas, conscientes de la importancia que esta supone para la formación del individuo. Con este fin, han diseñado enfoques que oscilan de acuerdo al objeto y función que atribuyen a la misma y que se han focalizado en modelos vinculados a la historia de la literatura, la preeminencia lingüística y la connotación valórica (Dueñas, 2013). Esto ha dado lugar a infinidad de prácticas de abordaje de la literatura que la han supeditado a otras disciplinas, postergando su valor intrínseco a una cuestión moral, identitaria, o a la adquisición de competencias lingüísticas (Dueñas, 2013), en las que el lector es un ente pasivo que recibe y clasifica textos y estructuras, con

finés funcionales y comunicativos. Sin embargo, fruto de la Estética de la recepción en la década de los '70 sobreviene un giro en el abordaje de la literatura, el lector pasa a transformarse en el centro del proceso formativo y la literatura en un objeto de interpretación con valor en sí mismo (Mendoza, 2008). Es así como surge el enfoque de la educación literaria. Este utiliza como premisa fundamental que los textos literarios tienen características específicas que los diferencian de otros y, por tanto, los lectores deben formarse en habilidades que les permitan comprender estos textos en su singularidad (Mendoza, 2008).

Para ello, será fundamental la formación del hábito (Colomer, 2005) dado que sólo de este modo será posible abordar en los lectores las habilidades propias para desarrollar este proceso. Por tanto, adquirirá relevancia no sólo el abordaje de textos en las salas de clase, sino también aquellos que se abordan en otros espacios, centrados no sólo en habilidades lingüísticas, sino en aquellas que garanticen el hábito lector duradero, la capacidad de establecer relaciones intertextuales, la realización de la práctica de lectura en distintos formatos y espacios, la formulación de opinión crítica, entre otras (Mendoza, 2003).

Este giro sobre el lector tiene impacto no sólo en la forma como se concibe la literatura, sino también en los roles que adoptan mediador y lector. El segundo, relegado tradicionalmente a un rol pasivo, adquiere en este enfoque un espacio central, dado que la educación literaria desarrollará en él su competencia lectoliteraria, con el fin de fomentar una experiencia estética con la literatura que termine, en última instancia, en la emergencia de su propia voz o *lectio* (Munita, 2010). El mediador, por su parte, ha de asegurar en sí mismo la construcción de un amplio y variado repertorio lector, la consolidación de su práctica lectora y el manejo de conceptos literarios y de mediación lectora que le permitan aportar significativamente a la educación literaria de nuevos lectores.

Formar docentes que se sitúen en el enfoque de la educación literaria plantea un desafío doble, no sólo que conozcan qué es educar literariamente a los alumnos, sino también que ellos mismos se eduquen en las aulas universitarias en este enfoque, es decir, que los futuros docentes vivan en su propia formación lo que se espera que desarrollen más tarde en sus alumnos. Formar educadores en educación literaria, con un hábito lector afianzado, es el punto de partida para tener prácticas de aula escolar que sean coherentes y efectivas en relación a este enfoque.

2.2. Evaluación

Uno de los aspectos más clave y polémico en la educación literaria es el de su evaluación. Tradicionalmente se la entiende como un medio de

certificación de habilidades lingüísticas y como un proceso sumativo y descontextualizado (Munita y Pérez, 2013). Esto impacta de modo negativo en las concepciones que los alumnos y mediadores tienen de la lectura literaria y de la evaluación. Pues, para un análisis crítico de cualquier proceso de aprendizaje, es necesario que la evaluación sea considerada un proceso y no una instancia puntual y menos un producto. Este proceso es dinámico y debe estar presente en todo momento de la enseñanza, permitiendo al docente tomar decisiones pedagógicas centradas en todas las evidencias que emergen en el aula (Ahumada, 2002). Esto supone la recolección de información en forma sistemática y confiable, para posteriormente contrastar con los referentes previamente establecidos. Solo de esta forma la conclusión obtenida sería válida, confiable y objetiva. (Föster & Rojas, 2008).

De este modo, una evaluación de la literatura que no se aborda sostenidamente y a lo largo de un proceso monitoreado en la sala de clases –sea esta el aula universitaria como la escolar–, con diversas estrategias, no redundan en un instrumento confiable que permita, además, determinar si el hábito lector está siendo adquirido.

Evaluaciones docentes realizadas en los cursos que participan en este proyecto demuestran en forma consistente debilidades de la evaluación de la enseñanza de la Literatura infantil y juvenil. Comentarios como “Debiera haber más concordancia con lo practicado en clases”, o como “las retroalimentaciones se entregan tarde”, “los criterios de evaluación son subjetivos”, o la necesidad de “explicar y entregar previamente las pautas de los trabajos” confirmarían que la percepción de los alumnos en relación con los procesos de evaluación no necesariamente se ajusta a los criterios de calidad evaluativa. Para hacerse cargo de esta situación es importante garantizar que las evaluaciones incluyan los contenidos y habilidades asociadas a la educación literaria, estableciendo la correspondencia entre el contenido, el campo de conocimiento al cual se atribuye dicho contenido y las habilidades que evalúa la actividad e instrumento.

3. Diseño metodológico

El objetivo general de la propuesta es “fortalecer las estrategias evaluativas de los cursos de literatura infantil y juvenil para potenciar los aprendizajes de todas y todos los estudiantes y contribuir a la formación literaria de los docentes formados en la Facultad de Educación UC”.

3.1. Muestra

Para el logro del objetivo se considera como muestra del estudio todos los cursos que se imparten cada semestre en el área de literatura infantil y juvenil que, habitualmente, suelen ser 4. La instancia de pilotaje se está realizando este segundo semestre de 2018, con una cantidad de 122 estudiantes, tal como se aprecia en la siguiente tabla:

Tabla 1: Muestra del estudio / Segundo Semestre de 2018

Curso 1	Curso 2	Curso 3	Curso 4
Literatura en la Infancia	Literatura para niños, sección 1	Literatura para niños, sección 2	Literatura Infantil y Juvenil
Curso mínimo de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia	Curso mínimo de la carrera de Pedagogía en Educación Básica		Curso mínimo de la mención de lenguaje de Pedagogía en Educación Básica
47	34	28	13
122 estudiantes			

3.2. Fases del estudio

El proyecto tiene una duración de 2 años y considera 4 fases que permitan dos aplicaciones de los instrumentos evaluativos mejorados, una piloto en el segundo semestre de 2018 y una final en el primero de 2019. En este trabajo se reportan las dos primeras fases.

1. Análisis y diseño: en esta fase se analizan críticamente los resultados de evaluaciones docentes y los planes e instrumentos evaluativos de los 3 cursos para diseñar una propuesta de mejora (1-2018).
2. Pilotaje y ajustes: aplicación piloto de la propuesta con levantamiento de información sobre el uso de los instrumentos evaluativos mejorados (2-2018).
3. Aplicación mejora: aplicación final de las propuestas mejoradas a partir de los resultados del piloto (1-2019).
4. Diseño de propuesta final (2-2019).

3.3. Técnicas de análisis de datos

El estudio considera, para el logro de los tres primeros objetivos, el análisis de distintos documentos que perfilan los procesos evaluativos: planes de evaluación de cada curso; instructivos e instrumentos evaluativos de

cada una de las instancias calificadas que se desarrollan en cada curso; resultados de la encuesta de calidad de la docencia que la Universidad Católica aplica a todos los cursos de pregrado al finalizar cada semestre; perfiles de egreso de ambas carreras y programas de los cursos.

Para el logro del objetivo cinco que compromete el desarrollo de una aplicación piloto de los instrumentos mejorados, se ha construido una 'metapauta' que recoge percepciones de los estudiantes respecto de la calidad de los instrumentos evaluativos mejorados. Está compuesto de 8 preguntas cerradas y una pregunta abierta.

Tabla 3: Dimensiones y preguntas de la metapauta

Dimensiones	Preguntas
Información general	<ul style="list-style-type: none"> - La información sobre objetivos, contenidos, habilidades y actitudes, ¿te sirvió para orientar el desarrollo de esta evaluación? - La forma en que está organizada esta información en el documento, ¿te resultó clara para abordar la evaluación? - Consideras que la información general, ¿es coherente con las instrucciones e instrumento de evaluación?
Instrucciones	<ul style="list-style-type: none"> - Las instrucciones de esta evaluación son claras, es decir, no tuviste dificultad para saber cómo realizar lo solicitado. - Las instrucciones contienen toda la información necesaria para llevar a cabo la evaluación.
Instrumento de evaluación	<p>Los indicadores explicitan de manera clara y específica lo que se desea evaluar, es decir, entendiste qué se esperaba en ese aspecto de la evaluación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consideras que los aspectos relevantes de esta actividad de evaluación están recogidos en los indicadores, es decir, todo lo que es importante de evaluar tiene un indicador. - Los niveles de desempeño son claros y detallados, es decir, dan cuenta de en qué medida o aspectos se están logrando cada indicador. Al leer estos niveles pudiste saber cuál es el óptimo esperado y cómo lograrlo.
Pregunta abierta	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué sugerencias podrías dar para mejorar la calidad de las instrucciones y del instructivo de evaluación?

4. Resultados y avances

4.1. Evaluación Docente

A partir de la sistematización de los resultados de la encuesta docente de los tres cursos desarrollados entre los años 2015 y 2017, se seleccionaron las preguntas 7 y 8 que corresponden a distintos aspectos vinculados a la evaluación. Además, se sistematizaron los comentarios abiertos para extraer los que correspondían a los procesos evaluativos desarrollados en cada curso.

En relación con la pregunta que evalúa si **el docente realizó evaluaciones con criterios explícitos y conocidos** por los estudiantes, se detecta que:

1. De los tres cursos considerados, el que presenta mejores resultados de satisfacción es el de Literatura Infantil y Juvenil, correspondiente a la mención. El más débil, en cambio, es el de Literatura para niños, que es un curso mínimo de carrera. No obstante las diferencias, el promedio de los tres cursos se ubica en un 50% de satisfacción de los estudiantes, lo que se ubica bajo el promedio de la Facultad de Educación y de la Universidad.
2. Se produce una diferencia entre los resultados de los primeros y segundos semestres, siendo estos últimos más altos. Que la satisfacción de los estudiantes sea mayor podría, eventualmente, estar relacionada con los otros cursos que los estudiantes desarrollan al mismo tiempo que los de literatura y la concurrencia o no de estos con las actividades de práctica.

En cuanto a la pregunta 8 que evalúa si **el docente entregó a tiempo las notas de las evaluaciones**, el 19,7% de los alumnos perciben que esto se realiza siempre o casi siempre. El nivel más alto se presenta en el curso de la mención (EDU0361) impartido en el año 2017 en el primer semestre, con un 81% de respuestas positivas. Por otro lado, el nivel de percepción más baja corresponde a un 5%, el cual fue evaluado tanto en el segundo semestre del año 2017 del curso mínimo de carrera (EDU0322), como en el primer semestre del 2016.

El total de respuestas consideradas para ambas preguntas se eleva a 399 estudiantes. En todos los semestres, en el caso de los tres cursos, son estas preguntas las que tienen promedios inferiores de satisfacción por parte de los estudiantes, situación que avala la necesidad de fortalecer los procesos evaluativos en la línea de cursos.

En relación con los comentarios abiertos que realizan los estudiantes al finalizar cada encuesta, se seleccionaron aquellos que se vinculaban

explícitamente con la evaluación de los cursos. En total se identificaron 88 comentarios que fueron analizados en su contenido dando origen a 6 categorías temáticas.

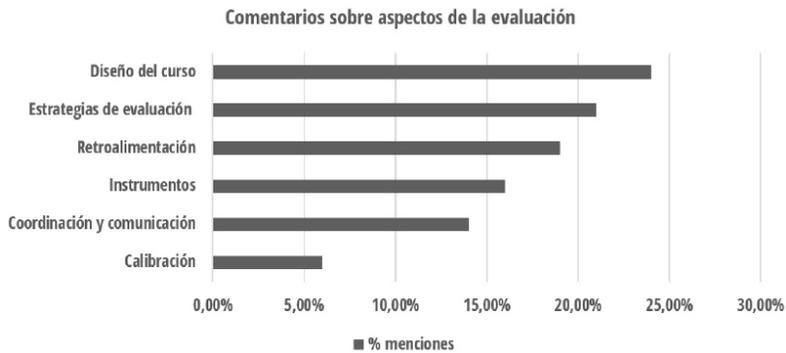
La siguiente tabla da cuenta de las categorías que emergieron del análisis de contenido:

Tabla 3: Categorías de comentarios

Categoría	Descripción
Coordinación y comunicación	Refiere la comunicación entre los estudiantes y sus respectivos docentes y ayudantes. En esta categoría se incluye la comunicación para aspectos formales de la evaluación (ejemplo: fecha y hora de entrega, instructivos), la comunicación para la explicación de las evaluaciones (ej.: ayudantía), y los diferentes canales de comunicación empleados.
Diseño del curso	Se refiere a los elementos de diseño del curso que afectan su evaluación, como el orden de los contenidos, la cantidad de lecturas para cada clase, entre otros aspectos.
Calibración de revisión	Da cuenta de la uniformidad en la aplicación de criterios de evaluación dentro de las correcciones entre profesores y ayudantes.
Diseño estrategia evaluación	Refiere la actividad específica que se propone para evaluar los aprendizajes del curso, por ejemplo, un trabajo escrito, una prueba, un taller aplicado, entre otros.
Diseño instrumento de evaluación	Considera la calidad del instrumento específico que se utiliza en cada actividad evaluativa, por ejemplo, una pauta de corrección, una lista de cotejo, o una rúbrica, entre otros.
Retroalimentación.	Tiempo que se toma el docente y su equipo de ayudantes en entregar los trabajos corregidos y la calidad de la corrección y/o comentarios.

Los comentarios fueron clasificados en las categorías antes descritas y cuantificados para determinar predominancias de unos u otros. Es importante señalar que en un mismo comentario se pudieron identificar, en ocasiones, menciones a dos o más categorías temáticas. De esta forma, de los 88 comentarios se levantaron 154 menciones a las categorías. El siguiente gráfico da cuenta de estos resultados:

Gráfico 1: Porcentajes por categorías



Como se puede observar, los comentarios más usuales obedecen al diseño general del curso y su evaluación (24%), así como a las estrategias (actividades) evaluativas propuestas (21%) y a la retroalimentación entregada por los equipos académicos (19%). Se proponen tres ejemplos de comentarios, uno de cada categoría:

Diseño del curso
Es demasiado demandante, cada trabajo, taller, etc., son muy largos, debiese ser solo escritura creativa o solo itinerario lector, este último resultó ser muy demandante, por lo que, la primera fase podría ser en dos entregas, la selección (formativa) y la justificación, incluso da para tres entregas.
Estrategias evaluativas
El itinerario es un excelente trabajo, sin embargo, si exige tanto uso de tics que debería existir una ayudantía para esto. O trabajarlo en parejas. O crear una fase formativa.
Retroalimentación
No se entregó retroalimentación de los talleres realizados. Por lo que nunca sabremos qué tuvimos mal.

4.2. Planes de evaluación

Se entiende por plan de evaluación la propuesta general de instancias evaluativas de un curso, en el que se especifica la cantidad de evaluaciones, sus porcentajes y tipología (según agente, proceso-producto, grupal-individual). En términos generales, priman las evaluaciones en las que se deben aplicar los contenidos más que dar cuenta de ellos, no obstante, en dos cursos existe una instancia de manejo conceptual. Las ponderación de las calificaciones fluctúan entre 6.6% y 30% (EDU0322). En ninguno de los cursos se proponen co-evaluaciones que lleven a la calificación y son escasas las instancias de autoevaluación, primando, de

esta forma, el criterio evaluativo de los docentes. Es relevante destacar, además, que en los tres cursos se evalúan las habilidades del lenguaje en los modos oral y escrito.

4.3. Coherencia con el modelo formativo: perfiles de egreso y programas de curso

El análisis de los perfiles de egreso y los programas de los cursos permitió identificar una serie de inconsistencias, por ejemplo:

- Los perfiles de egreso consideran competencias actitudinales que resultan muy coherentes con los propósitos de la educación literaria, enfoque al cual adscriben los tres cursos; no obstante, estas competencias no se retomaron explícitamente en los objetivos de los tres cursos y, menos aún, en las evaluaciones; salvo un instrumento sobre actitud profesional –utilizado en dos de los tres cursos– que no recoge la complejidad de la formación actitudinal.
- Algunos de los objetivos declarados en los programas no solo son evaluados por ninguna actividad, sino que no son trabajados en los cursos. Tales son los casos de la realización de un proyecto en terreno y la incorporación de la literatura digital.
- Se identificaron evaluaciones que no tienen un objetivo al cual tributar, como es el caso de la lectura en voz alta, habilidad clave para un mediador de la lectura, que se intenciona y evalúa en dos cursos, pero que en ninguno tiene un objetivo de aprendizaje explícito.

4.4. Estrategias e instrumentos evaluativos

Se analizó un total de 20 estrategias (actividades) evaluativas con sus correspondientes instrumentos, los que presentan una gran diversidad en su contenido y organización. En el análisis de las estrategias evaluativas y sus instrumentos ha sido difícil poder discriminar los elementos evaluados, esto es, cuál es el objetivo, los contenidos, habilidades y actitudes. Aunque suele estar presente el objetivo, de forma más o menos explícita, 6 de las 20 evaluaciones no declara cuál es su propósito.

El análisis de los objetivos de las evaluaciones permite identificar habilidades, pero también actitudes, aunque estas son escasas:

Tabla 5: Habilidades y actitudes declaradas en los objetivos

HABILIDADES	Escribir- Construir narración- Reflexionar- Manejar conceptualmente- Abordar en profundidad- Referir correctamente- Ejemplificar- Seleccionar- Analizar- Aplicar- Dialogar- Crear- Presentar- Caracterizar- Ejercitar- Argumentar- Discutir- Elaborar
ACTITUDES	Interesarse- Tener iniciativa- Comprometerse

En cuanto a las actitudes, pese a la presencia limitada en las descripciones de las estrategias o actividades evaluativas, aparecen en las instrucciones y son mucho más diversas que las declaradas en los objetivos, dando cuenta de una alta incoherencia al respecto.

Quizás el elemento más complejo de precisar es el contenido, ya que se encuentra distribuido en las pautas y no se menciona o aborda del mismo modo. Esto hace pensar en que el foco de los cursos es más bien el desarrollo de habilidades al servicio de las cuales se ponen los contenidos, lo que puede resultar coherente con el enfoque de la educación literaria.

4.5. Aplicación piloto

A partir de los análisis presentados, se tomaron una serie de decisiones en pro del fortalecimiento de la evaluación en los tres cursos. Estas fueron decisiones de ajuste que apuntan a dar coherencia y calidad a los procesos evaluativos, traducidas en nuevos planes, estrategias e instrumentos de evaluación. Los cambios se encuentran en fase de aplicación piloto y son acompañados por dos procesos de validación: a) validación por dos expertos en cada uno de los cursos; b) metapauta con la que los estudiantes ponderan y comentan la calidad de cada una las evaluaciones de sus cursos de literatura. Los cambios introducidos fueron:

- a. Unificar la cantidad de evaluaciones en relación con los objetivos de cada curso, asegurando que todos los objetivos declarados en los programas tuvieran una evaluación.
- b. Unificar los formatos de las estrategias e instrumentos evaluativos, proponiendo una estructura y componentes comunes.
- c. Transformar todos los instrumentos evaluativos en rúbricas con el fin de hacer más explícitos y detallados los aspectos que se evalúan y los niveles de logro en cada uno de ellos.
- d. Unificar los niveles de desempeño de todos los instrumentos evaluativos, homologando además los términos que se usan para referir los distintos aspectos evaluados.

- e. Mejorar la evaluación de actitudes proponiendo un instrumento similar para los tres cursos, con dos fases de aplicación: una al inicio y otra al término de semestre.

4.6. Resultados de la aplicación piloto

Dado que esta fase se encuentra en desarrollo, se presentarán algunos resultados derivados de la aplicación de este instrumento solo en algunas instancias evaluativas. De un universo de 42 respuestas, se puede establecer que, cualitativamente, existe una percepción general de que los instrumentos sí resultan útiles para el desarrollo de las evaluaciones; sin embargo, un porcentaje espera mayor clarificación en el uso de los instrumentos y en el modo de uso. A continuación se presenta una tabla con los principales resultados:

PREGUNTAS								
	1	2	3	4	5	6	7	8
De Acuerdo	56,1%	36.6%	46.3%	36.6%	39.0%	44.9%	48.7%	43.9%
Muy de Acuerdo	36,6%	53.6%%	43.9%%	46.3%	43.9%	44.9%	48.7%	46.3%
En desacuerdo	2,4%	2.4%%	7.3%	12.2%	12.2%	9.7%	2.4%	4.8%
Muy en desacuerdo	4,9%	7.3%	2.4%	4.9%	4.9%	2.4%	0.0%%	4.8%

En relación con la pregunta 1 que evalúa la utilidad de los componentes del instrumento (objetivo, contenidos, habilidades y actitudes) se aprecia que un 56,1% considera útil la presencia de estos elementos. Un 36,6% la considera muy útil, un 2,4% no la valora como útil y un 4,8% se muestra muy en desacuerdo con la aseveración. Estos resultados pueden interpretarse como una respuesta positiva a la medida adoptada y a la reestructuración de los instrumentos.

En cuanto a la pregunta 2, que indaga sobre la utilidad de la forma en que está organizada la información en el documento, un 36,6% se mostró de acuerdo y un 53,6% muy de acuerdo. Los resultados dan cuenta de un acierto en la forma en que se dispuso la información, así como una valoración positiva de aspectos relacionados con la diagramación y formato, como se evidencia en las respuestas abiertas comentadas más adelante.

La coherencia interna de los instrumentos, entre sus componentes de instrucciones, información general y rúbrica, es evaluada en la pregunta 4, en la que se aprecia una mayoritaria conformidad y valoración positiva con un 46,3 % de acuerdo, un 43,9% muy de acuerdo. Este aspecto es interesante, porque se relaciona con las respuestas abiertas, en que aún aparecen comentarios que apuntan a mejorar esta dimensión.

En cuanto a la claridad de las instrucciones, indagada en la pregunta 5, los resultados parecen recoger una aprobación general positiva que se traduce en un 36,6% de acuerdo, un 46,3 muy de acuerdo, un 12,2% en desacuerdo y un 4,9 muy en desacuerdo. Este aspecto es muy relevante, pues es quizá el que más aparece en las respuestas abiertas, donde se solicita una mayor explicación de las instrucciones o incluso una mayor explicación del instrumento en general.

La pregunta 6 indaga en la cantidad de información que se proporciona en las instrucciones, si esta es suficiente para desarrollar la actividad evaluativa. Los resultados dan cuenta de una aprobación positiva menos contundente que en las preguntas anteriores. Un 39,0% de los estudiantes se considera muy de acuerdo, un 43,9 de acuerdo, versus un 12,2% y un 4,9% que consideró que la cantidad de información no era suficiente.

En cuanto a la relación entre lo que se evalúa y sus indicadores, consultada en la pregunta 7, se evidencia que un 44,9% se muestra de acuerdo con que todo aquello que se evalúa tiene indicadores pertinentes, y un 44,9% que está muy de acuerdo. Solo un 9,7% y un 2,4% no está de acuerdo.

Por último, en cuanto a la descripción de los niveles de desempeño (pregunta 8) se puede afirmar que, en general, los estudiantes valoran la descripción de estos y su nivel de detalle, un 43,9% y un 46,3 % se muestran de acuerdo y muy de acuerdo, versus un 4,8 %, coincidente para la variable de desacuerdo y muy en desacuerdo.

La última pregunta es abierta y permite hacer comentarios de todo tipo referidos a la evaluación. En términos generales, existe una valoración positiva sobre la modificación de los instrumentos. Sin embargo, aún se reportan algunos aspectos débiles que deben ser considerados en la fase de mejora siguiente: a) explicación de los instrumentos para saber qué se espera de la evaluación; b) necesidad de dar ejemplos concretos de la misma actividad evaluativa, ya calificados en semestres anteriores; c) generación de instancias de ayudantía o apoyo en la realización de las tareas.

5. Conclusiones

La formación de educadores en el área de la literatura plantea múltiples desafíos, este trabajo ha abordado uno central: cómo evaluar sus aprendizajes sin dejar de considerar que estos tienen un componente actitudinal que resulta clave para que se transformen en mediadores que logren, efectivamente, formar lectores en la escuela. Los cursos de literatura infantil y juvenil de la Facultad de Educación de la Universidad Católica tienen una alta valoración por parte de los estudiantes, no obstante, por años han tenido dificultades en sus procesos evaluativos. Cuatro aspectos clave han emergido del análisis de distintas fuentes y han orientado el fortalecimiento de las estrategias evaluativas:

- Profundizar en la coherencia formativa de las evaluaciones con los programas de asignatura y las competencias de los perfiles de egreso, lo que implicó hacer ajustes a los planes de evaluación incorporando evaluaciones para objetivos no considerados hasta ahora, y fortalecer la evaluación de la dimensión actitudinal que resulta clave en el enfoque de la educación literaria al que adscriben los cursos de la Universidad Católica.
- Situar las evaluaciones con mayor fuerza en la perspectiva de la evaluación para el aprendizaje, lo que implica, entre otros aspectos, dar retroalimentación oportuna a los estudiantes en evaluaciones de los cursos. Esta medida llevó a hacer modificaciones en cuanto a la cantidad, ponderación, duración y especificidad de las evaluaciones, de modo de poder, efectivamente, responder al desafío de retroalimentar aprendizajes variados de cursos numerosos.
- Fortalecer la autonomía de los estudiantes, para lo cual se direccionaron las modificaciones de los instrumentos en cuanto a la composición interna (especificación de objetivos, contenidos, actitudes y habilidades), a su claridad y coherencia. Se produjo una modificación integral de los instrumentos, no solo a nivel interno, sino como parte de una estrategia contextualizada y dinámica, que involucra tanto a evaluadores como a evaluados.
- Monitorear el proceso de cambio, para lo cual fue necesario crear instancias que permitan visualizar la recepción que los estudiantes tienen de los instrumentos, su uso y resultados. Para ello se diseñó un instrumento metaevaluativo aplicado a una muestra de 122 estudiantes que actualmente realizan los cursos de literatura. La incorporación de instancias que permitan realizar el ejercicio de evaluar las estrategias con que se evalúa a estudiantes, resulta fundamental para dar sentido a esta práctica, situándola en un

contexto en el que los evaluados pasan a ser evaluadores. Esto, además de flexibilizar y desacralizar los roles, permite una flexibilidad en el proceso y sobre todo una valoración de la instancia como una posibilidad real de mejora. Al recibir la retroalimentación de los evaluados, es posible visualizar las posibles inconsistencias, incoherencias y aciertos que las prácticas han adquirido con el tiempo.

Como proyección y aspecto a fortalecer aún, resulta muy necesario profundizar en el estudio de formas para evaluar las actitudes. En conformidad con el enfoque de la educación literaria, en que las mismas son fundamentales y pieza clave para la mediación efectiva, es urgente encontrar estrategias que las potencien y fundamentalmente, formas de evaluación que permitan monitorear su desarrollo.

6. Bibliografía

- Ahumada, P. (2002). La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.
- Colomer, T. (1999). La literatura infantil y juvenil actual. En *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. (pp. 107-158). Madrid: Síntesis.
- Dueñas, J (2013) La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. En *Revista Didáctica Lengua y Literatura* vol. 25 (135-156)
- Förster. & Rojas, C. (2008). Evaluación al interior del aula: una mirada desde la validez, confiabilidad y objetividad. *Pensamiento educativo*. Vol.42-43. N°1-2, p. 285-305
- Mendoza, A. (2008). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/funcin-de-la-literatura-infantil-y-juvenil-en-la-formacin-de-la-competencia-literaria-o/html/>
- Munita, F. & Pérez, M. (2013). "Controlar" las Lecturas Literarias: Un estudio de casos sobre la Evaluación en el Plan de Lectura Complementaria de Educación Básica". En *Estudios Pedagógicos* XXXIX, N° 1, pp. 179-198.
- Tunstall, P. & Gsipp, C. (1996). Teacher Feedback to Young Children in Formative Assessment: a typology. *British Educational Research Journal*. September.Vol.22(4), p.389-404. Taylor & Francis Group

Conversar sobre la muerte: tratamiento didáctico de libros álbum en la infancia

Maili Ow González, mow@uc.cl

Facultad de Educación, Universidad Católica de Chile
Santiago de Chile

Bárbara Gálvez Fredes, btgalvez@uc.cl

Facultad de Educación, Universidad Católica de Chile
Santiago de Chile

Francisca Gutiérrez Morales, fagutierrez@uc.cl

Facultad de Educación, Universidad Católica de Chile
Santiago de Chile

Resumen

La ponencia se enmarca en los estudios de respuestas lectoras en literatura infantil, línea de indagación de reciente, más aún si la temática se vincula con la muerte. Es parte del proyecto de investigación *¿A dónde van los que mueren? Representación de la muerte en literatura infantil chilena actual* desarrollado en la Pontificia Universidad Católica de Chile. El objeto de estudio son las respuestas lectoras de niños y niñas –entre 5 y 10 años- de un establecimiento educativo de la Región Metropolitana en Chile. Se aplicaron tareas de respuestas lectoras de carácter dialógico-conversaciones literarias-, en las que los estudiantes responden tanto de forma individual como grupal, verbal y visualmente, a los contenidos de los libros propuestos. Se busca caracterizar la comprensión de la muerte que tienen niños y niñas a partir de libros álbum chilenos que la presentan en situaciones de pérdida de un familiar o persona cercana, en los que emergen con fuerza las preguntas por el sentido; y, por otra, acceder a la comprensión que tienen de la muerte en contexto de naturaleza, donde lo que se destaca más bien es el ciclo vida-muerte, contribuyendo a complejizar una mirada del mundo natural que requiere ser cuidado. La comprensión está altamente mediada por la lectura de imágenes, destacando el potencial de los libros álbum para proponer temáticas complejas a los lectores en formación.

Palabras clave: Enseñanza de la literatura, tratamiento de la muerte, libros álbum, respuestas lectoras.

1. Marco teórico

Desde una concepción de la literatura como un proceso comunicativo de carácter estético entre un texto y un lector en un contexto determinado, se releva la actividad de lectura como eje de la discusión. La literatura infantil no es ajena a esta aproximación y en las últimas décadas la investigación ha ido recogiendo la experiencia de los lectores en formación, pues no solo se trata de lo que los libros proponen, sino de los significados que los lectores construyen a partir de los textos. En Chile, el estudio sobre la literatura infantil es incipiente, pero más lo es la indagación en las respuestas lectoras de niños y niñas.

1.2. Tratamiento didáctico de la literatura

El tratamiento didáctico de las obras literarias constituye una de las preocupaciones centrales de la Didáctica de la Literatura, ya que el abordaje que se dé a la literatura impactará, intencionadamente o no, con el tipo de formación literaria que se dé en la escuela. Este trabajo adhiere al enfoque de la Educación Literaria que posiciona en el centro del quehacer docente la experiencia estética de los lectores en formación, en la que resultan fundamentales las obras seleccionadas, pero también las actividades pedagógicas que se proponen en torno a ellas, esto es, con qué propósitos se las trabaja, bajo qué modalidades, con qué niveles de protagonismo de los estudiantes, si se evalúa o no los desempeños, por ejemplo.

Desde el enfoque señalado, se valora especialmente la actividad de los lectores en formación y cómo estos se relacionan con las obras particularmente, en este caso, visibilizando las respuestas a un género literario multimodal -el libro álbum- y a una temática que se ha ido incorporando con fuerza en los últimos años a las producciones literarias destinadas a la infancia: la muerte.

1.3. Respuestas lectoras a libros álbum

Las respuestas lectoras a los libros álbum, en tanto géneros híbridos que articulan los modos verbal y visual, suponen un lector que aplica un concepto amplio de texto, no limitándolo solo a la palabra. De acuerdo con Kress & Van Leeuwen (2006), las imágenes constituyen en sí mismas un lenguaje y tienen una 'gramática', es decir, elementos organizados según convenciones que es posible analizar.

Investigaciones del mundo anglosajón, se han interesado en los primeros lectores (5, 6 años) y en la relación que estos establecen con

los textos y adultos de referencia. Dean y Grierson (2011) postulan que algunos géneros multimodales, como los libros álbum, pueden ser problemáticos por la cantidad de conceptos desviantes y los variados tipos de géneros que combinan. No obstante, la lectura de libros que usan imágenes es importante para el desarrollo infantil porque promueve el lenguaje y las habilidades vinculadas a la comunicación literaria. Carrigan y Surber(2010) señalan que las imágenes en muchos textos infantiles tienen un rol decisivo, llenan los vacíos de cohesión en el texto verbal e, incluso, pueden reemplazarlo. Arizpe y Styles (2004) han estudiado las respuestas lectoras de niños y niñas de entre cuatro y once años ante libros álbum logrando determinar que los lectores infantiles tienen notables capacidades de lectura de textos visuales y son capaces de establecer diversidad de relaciones entre la palabra y la imagen.

En Chile, Maturana, Ow y Castillo (2012) analizaron las respuestas lectoras de niños y niñas de primero básico al libro álbum *Willy el campeón*; el estudio demostró que los lectores infantiles no realizan inferencias a partir del modo verbal exclusivamente, sino más bien tienden a construir los significados a partir del modo visual y de la conjunción de ambos lenguajes: imagen y palabra.

En otra línea de investigación, Colomer y Margallo (2013) han estudiado las respuestas lectoras formuladas por niños y niñas inmigrantes a álbumes ilustrados que abordan la temática migratoria; el estudio evidenció cómo a partir de un diálogo cruzado con la obra, la discusión y sus propias experiencias los lectores son capaces de construir el sentido de los textos. Además, permitió obtener respuestas lectoras asociadas a las siguientes categorías: *referenciales*, que buscan traducir en palabras la historia explicada por las imágenes; *composicionales*, que se centran en los aspectos narrativos; *intertextuales*, que conectan la lectura con otros textos y las *personales* en las que los lectores utilizan la proyección de sus propias experiencias en la lectura.

1.4. La muerte en literatura infantil

La literatura infantil y juvenil actual ha promovido cambios en las perspectivas tradicionales de la literatura, en el formato y las formas y en los límites de lo que tradicionalmente se ha concebido como adecuado para los lectores en formación. Como consecuencia de la incorporación de la temática de la muerte en obras infantiles y juveniles, se ha observado un incremento en las investigaciones que intentan establecer cómo se representa la muerte, cuál es el nivel de comprensión y cuáles son las respuestas que los niños tienen frente a la misma. Arnal, Etxaniz y López (2014) señalan que los autores (particularmente de álbumes y libros

ilustrados), utilizan diversas estrategias para desmitificar el final de la vida. Estas estrategias permiten aligerar la carga emocional derivada de la pérdida de algún ser querido, o de la toma de conciencia de la finitud del ciclo de vida.

En una investigación reciente, Ow, Gálvez y Gutiérrez (2017) analizan un corpus de 30 obras de literatura infantil y juvenil chilena producida en el período 2010 - 2017 que tratan la muerte. Este estudio permitió agrupar las obras en cuatro grupos temáticos: a) *muerte como parte del ciclo vital*; b) *muerte en un mundo personificado por animales*, corresponde a obras protagonizadas por animales humanizados; c) *experiencia íntima de la muerte*, caracterizadas por el protagonismo infantil, dan cuenta de personajes dinámicos y complejos con un gran poder de reflexión sobre la vida y la muerte; d) *procesos políticos y muerte*, ponen en evidencia la muerte producida en un escenario de dictadura.

La introducción de la temática de la muerte en la literatura infantil y juvenil no ha estado exenta de dificultades. Estudios sobre cómo los mediadores se enfrentan a este tipo de literatura han mostrado que lectores adultos, como estudiantes de pedagogía, se han resistido a utilizar libros sobre la temática dentro de sus aulas (Apol, Sakuma, Reynolds, & Rop, 2002; Dedeoglu, Ulusoy, & Lamme, 2012. Bartholomaeus (2016) y Gardner (2016) consideran que la resistencia a dicha literatura se debe, por una parte, a *las características de las obras*, en las que, por ejemplo, se observa un predominio de ciertos estereotipos de género. Por otra parte, se cree que *los lectores* manifiestan resistencia debido a las subjetividades culturales y raciales, al conocimiento intertextual previo y a las concepciones conservadoras sobre la infancia (Dedeoglu et al. 2012).

No obstante, a lo anterior, Maizonniaux (2017), señala que la resistencia de estudiantes adultos a leer libros que abordan temas “difíciles” disminuye tras un trabajo de un semestre con los mismos. Asimismo, Kim (2016), reporta que los comentarios estereotipados producidos por niños y niñas decrece a medida que aumentan las sesiones de discusión con libros álbumes que desafían tales estereotipos.

Finalmente, pese a una alta presencia de literatura infantil y juvenil que aborda temas tan complejos como la muerte, se evidencia en Chile una escasa investigación, acerca de cómo la temática afecta a los lectores. Además, estudios como el de Cortina & Herrán (2011) muestran que los docentes carecen de preparación pedagógica y de herramientas para abordar el tema con sus estudiantes.

1.5. Comprensión de la muerte

Investigaciones coinciden en que el grado de comprensión y evolución con respecto al concepto de la muerte que tienen los niños y niñas dependerá de su edad y crecimiento biológico, emocional e intelectual, pudiéndose establecer tres etapas que van desde los dos años hasta la adolescencia (Cox, Garrett y Graham, 2005; Arnal, 2010). En esta misma línea, Zañartu, Krämer y Wietstuck (2008) y Quiles y Quiles (2016) señalan que el pensamiento preoperacional de la primera infancia permite que los niños entiendan la muerte como un fenómeno reversible y transitorio con atribuciones mágicas y hasta tenebrosas. Entre los siete y doce años, el desarrollo del pensamiento operacional permitirá que los niños incorporen conceptos como *irreversibilidad* (una persona que muere no vuelve a estar viva); *inevitabilidad* (la muerte es inevitable); *universalidad* (todos mueren); y *cese de funciones biológicas* (la muerte implica dejar de respirar, moverse o sentir) contribuyendo así en la comprensión de la muerte como un hecho permanente. Además, será en etapa cuando los niños manifiesten temor a que la muerte suceda (Poling & Hupp, 2008; Zañartu et al., 2008; Wiseman, 2013; Comellas, 2014; Kübler-Ross, 2014; Quiles & Quiles, 2016)

En otra línea de investigación, Speece (1995), Kenyon (2001) y Poling y Hupp (2008), cuestionan la comprensión de la muerte en función de las categorías señaladas previamente y proponen una aproximación más compleja que considere las sutilezas e implicancias culturales, así como experiencias individuales, sociales y religiosas involucradas en la muerte. Pese a esto, existe consenso al señalar que una comprensión cabal de la muerte se produce después de los 10 años.

1.6. Libro álbum como género multimodal

El álbum se ha caracterizado por abordar temas antes silenciados por el mundo de los adultos: multiculturalidad, diversidad sexual, muerte, entre otros (Colomer, 1999). Esta osadía se podría explicar, por una parte, porque corresponde a un género nacido bajo la posmodernidad que busca romper con lo establecido; por otra parte, por su gran capacidad expresiva que permite comunicar, por medio de las ilustraciones, lo que resulta difícil de expresar a través de las palabras. El potencial comunicativo del libro álbum radica en la integración de dos códigos distintos: verbal e icónico, en una relación de necesidad en la que lo verbal está al servicio de lo plástico y viceversa. De esta forma, la lectura del libro álbum “exige al lector un esfuerzo interpretativo doble por cuanto no solo debe comprender el mensaje de los textos visuales y escritos, sino

también transitar entre la multiplicidad de códigos” (Ruiz-Domínguez, 2014, p.51).

La doble codificación presente en el libro álbum, evidencia el carácter multimodal del mismo, es decir, la utilización de dos modos semióticos para la construcción de significado. Kress & Van Leeuwen (2006) señalan que un texto multimodal como el libro álbum puede ser analizado a partir de tres metafunciones: *ideacional* que estudian la representación del mundo; *interpersonal* que se focaliza en las interacciones entre personajes y/o lector; y *textual* que analiza la composición del texto. Dado que este trabajo se analiza respuestas lectoras a dos libros álbumes, es relevante considerar las relaciones entre la narrativa visual-textual y la temática abordada: la muerte, y cómo es representado el tema a partir del uso de diferentes recursos visuales desde una perspectiva multimodal.

2. Metodología

Este estudio adopta la perspectiva de análisis de respuestas lectoras centrada en el lector, es decir, se focaliza en las estrategias lectoras que utilizan los lectores para construir el sentido del texto (Margallo, 2013) y considera una muestra de seis estudiantes pertenecientes a un colegio particular subvencionado de la Región Metropolitana. La edad de los participantes fluctúa entre los 5 y los 10 años, ya que se consideraron tres niveles escolares: Kínder, 2° básico y 4° básico. Tres estudiantes de la muestra son de origen haitiano, y tres chileno.

2.1. Tarea aplicada

La tarea aplicada contempló dos etapas, en la primera, los estudiantes debían leer el libro álbum asignado de forma individual, en el caso de los estudiantes de kínder, el mediador leyó la obra. Las obras seleccionadas para la tarea fueron: *El vuelo de Francisca* de Brenda Ríos, que aborda la temática de la muerte desde la experiencia de un niño que pierde a su abuela íntima y *Vivo* de Andrea Franco, que trata la muerte como parte del ciclo vital (Ow et al., 2017). Posteriormente, a los niños se les solicitó ponerse en la situación de que el libro leído se transformaría en una película y de que era necesario construir un afiche para promocionarla. De esta forma, los niños debían construir un afiche promocional considerando los personajes, el lugar o la ilustración de preferencia, los colores a utilizar para pintar los dibujos y algunas palabras que se relacionen con la historia leída. Además, debían proponer un título que fuera distinto al del libro.

En la segunda etapa, los lectores se agruparon por nivel para contarle a su compañero el libro leído y presentar el afiche construido en la etapa individual, mencionando en qué aspectos pensaron para elaborarlo. Finalmente, los estudiantes participaron de una conversación literaria acerca de sus lecturas, con preguntas como ¿qué les hizo pensar el libro?, ¿qué elementos del libro fueron de su agrado?

3. Análisis

En primer lugar, se presenta el análisis multimodal de los afiches elaborados; en segundo lugar, se analizan las conversaciones literarias con foco en la comprensión que tienen los estudiantes sobre la muerte, en el vínculo establecido con sus experiencias y en el vínculo establecido con la trascendencia.

3.1. Análisis multimodal de los afiches

A partir de las creaciones de los estudiantes, se puede determinar que todos ellos han escogido momentos específicos de las obras para construir sus afiches, añadiendo o quitando personajes o lugares. Además, en todos los afiches se incorporan los personajes principales de las obras. En términos generales, reflejan que la temática sobre la muerte es detectada por todos los estudiantes, esto se puede observar tanto en los dibujos como en las entrevistas realizadas posteriormente. Al analizar las creaciones de los estudiantes se observan usos de elementos visuales que potencian el mensaje que quisieron entregar en sus creaciones y que, además, dan pistas acerca de cómo están comprendiendo el texto y la temática de la muerte.

En primer lugar, aquellas obras que refieren la obra *Vivo* (Franco, 2012), permiten observar cómo va progresando la comprensión del texto por parte de los estudiantes.

El niño de kínder focaliza su afiche en la relación de amistad, en los personajes que, a pesar de estar en un momento de tristeza reflejado en la expresión del rostro del personaje principal, se ven involucrados entre sí por el uso del color que el estudiante utilizó. Ambos personajes poseen los mismos colores, lo que también se ve potenciado con la respuesta del estudiante en la entrevista literaria.

En el caso de la estudiante de segundo básico, la obra pareciera ser comprendida con un grado de mayor complejidad. Se observan dos momentos importantes para conceptualizar la muerte como parte de un proceso vital. Por una parte, el momento en que el personaje principal

lleva a cabo el ritual de enterrar al animal que ha muerto, donde la muerte es caracterizada por los ojos en cruz del animal. Y, por otra, la escena donde el personaje principal observa que la vida vuelve, reflejado en un pájaro que alimenta a sus crías.

Es interesante observar la composición textual del afiche se divide en dos momentos. La escena en el espacio superior podría reflejar lo ideal en torno a la comprensión de la muerte como parte de un proceso vital, donde la vida se recupera, renace y sigue su ciclo. Y la parte inferior, lo real. La muerte como un proceso con tristeza pero que es común y natural a los seres vivos.

Distinto a los anteriores es el caso de la estudiante de cuarto básico, quien ha plasmado en su afiche una copia que busca ser lo más exacta posible al momento referido de la obra. No es factible analizar la composición de la estudiante puesto que no se podrían inferir posibles intenciones en el uso de los elementos multimodales como reflejos de una posible comprensión de la muerte.

Sin embargo, podría ser que ese momento de la obra significó para la estudiante lo más importante, que alude al tema principal, lo que se ve potenciado con el título que añade a la creación del afiche: La vida vuelve. Además de esto, la estudiante en la entrevista literaria profundiza en la relación de su afiche con la temática abordada en el libro al expresar la relación que existe entre la vida y la muerte, lo que se ve potenciado con la frase añadida a la obra: disfruta la vida mientras dure.

En segundo lugar, al observar las creaciones de afiches asociadas a la obra: El vuelo de Francisca (Ríos & Pérez, 2011) se puede determinar que los tres estudiantes perciben el libro como un cambio en la vida de los personajes y la muerte se presenta como un evento que permite ese cambio. Además de esto, los estudiantes focalizaron la atención en la compañía que requiere una persona que ha vivido la muerte de un ser querido y otorgaron elementos visuales en las construcciones de sus afiches que permiten relevar este aspecto.

En el caso de la estudiante de kínder, se puede inferir la importancia que entrega a la compañía que los personajes aportan al personaje principal, la calma y protección. Se puede destacar que la estudiante escogió circunstancias y personajes que permiten visualizar el entorno del protagonista y la protección que se le otorga. Es relevante mencionar el uso del color que la estudiante da a la creación, quien escogió pintar en tonos pasteles, utilizando en su mayoría tonos fríos, principalmente celeste. Esto podría estar asociado a la representación del cielo, o la calma que pueden significar dichos colores en la construcción del mundo representado

Al observar la creación del estudiante de segundo básico, se puede determinar que existe mayor complejidad en la creación del afiche y, al mismo tiempo, un progreso en cuanto a la especificidad con la que el niño recrea elementos significativos de la narración. En el afiche hay una focalización en torno a la compañía y la protección que otorga la familia.

Es interesante observar la composición del afiche creado; en la parte superior está situada la abuela, quien está probablemente volando sobre la ciudad representando un ideal de lugar para quien ha fallecido. En la parte inferior de la imagen, está Carlitos con su madre, acompañados por un gato y por la mariposa blanca.

El estudiante en la entrevista literaria menciona que esta mariposa lo persigue y además que su abuela está cerca de él, relacionando el rol de la mariposa con la compañía de la abuela del protagonista. La imagen creada por el niño focaliza la atención en la estructura familiar reflejada en la obra, lo que se ve potenciado con la frase incorporada “todos somos una familia”. Se reconoce la muerte como parte de la temática del libro al considerar que todos se van y vuelven.

A partir del afiche de la estudiante de cuarto básico, es posible determinar que existe una comprensión de la temática que aborda el texto. Sin embargo, el foco que la estudiante ha querido darle está más bien asociado a la amistad y la relevancia de estos vínculos cuando se pierde un ser querido; según su afiche y lo conversado en la entrevista literaria, una de las cosas que más le gustaron del texto fue que los amigos de Carlitos lo querían tanto.

La estudiante intenta recrear el momento en el que los amigos de Carlitos lo acompañan en una casa en el árbol. Se puede observar que sobre el techo de la casa está representada la mariposa, y a su vez, dentro del techo está escrita la frase “el amor que tienen mis amigos por mí”, otorgando importancia y protagonismo a la relación de amistad. Por otro lado, la casa funciona como un elemento protector de las nubes dibujadas alrededor de la casa, las cuales en su interior tienen escrito la palabra: tristeza.

3.2. Análisis de entrevista en torno a la comprensión de la muerte

Este análisis se realiza en función de los conceptos que permiten dar cuenta de la comprensión de la muerte. Posteriormente, se reseñan otros análisis que dan cuenta de lo conversado con los estudiantes.

Irreversibilidad. El carácter irreversible de la muerte no se evidencia claramente en las obras seleccionadas. El álbum *El vuelo de Francisca* da cuenta explícitamente del carácter irreversible de la muerte, cuando el protagonista señala *Francisca ya no estará más. No estará su voz` o*

cuando pregunta a su madre si Francisca volverá y ella le responde que no. En la obra *Vivo*, en cambio, no se evidencia ningún elemento que refiera esta categoría.

En relación con lo anterior, el análisis de las conversaciones literarias muestra que los estudiantes que leyeron el *El vuelo de Francisca* refieren la comprensión de la muerte como un fenómeno irreversible en comparación con los que leyeron la obra *Vivo*. Ejemplo de esto es lo señalado por un estudiante de kínder: “El pájaro se levantó”/ “Porque enterró al pájaro y cuando se levantó fueron amigos para siempre” (Estudiante 1, Kínder).

Pese a esto, la aparición constante de una mariposa durante la obra *El vuelo de Francisca*, tiende a confundir a los lectores con respecto a la idea de la irreversibilidad de la muerte, tal como lo manifiesta una estudiante de segundo básico: “La mariposa se convirtió en ella” / “Cuando las personas mueren pueden volver a la vida como fantasmas” (Estudiante 1, 2° básico).

Universalidad. Si bien en ninguna de las obras se manifiesta explícitamente el carácter universal de la muerte, el análisis de las conversaciones literarias da cuenta de que los lectores de los tres niveles comprenden que la muerte es inevitable y universal. Sin embargo, se puede apreciar una evolución del concepto de universalidad en las repuestas dadas por los lectores a la pregunta *¿Lo que le pasó al personaje nos va a pasar a todos?*

- “Sí, pero cuando seamos viejitos”, Estudiante 1, Kínder.
- “Todos se van y vuelven”, Estudiante 2, 2° básico.
- “Sí, si se acerca un joven y vamos caminando y los atropellamos o algunas jóvenes están enfermas o les da un ataque” Estudiante 1, 4° básico.

En los fragmentos se puede observar cómo los estudiantes se movilizan desde la creencia de que todas las personas mueren cuando son abuelos o abuelas, a la comprensión de que la muerte le puede ocurrir a cualquier persona, ya sea joven o anciana.

Cese de funciones biológicas. Solo una de las obras manifiesta la idea de que con la muerte los seres vivos dejan de respirar, moverse o sentir; pese a esto, las dos lectoras de cuarto básico fueron capaces de señalar que con la muerte el cuerpo deja de funcionar. Si bien esto coincide con lo señalado en investigaciones que estudian la comprensión de la muerte (Poling & Hupp, 2008; Zañartu et al., 2008; Wiseman, 2013; Comellas, 2014; Kübler-Ross, 2014; Quiles & Quiles, 2016), se cree que puede estar influenciado con la experiencia de una de las lectoras, quien menciona que su madre es enfermera, y que ella le relata lo que ocurre en el hospital donde trabaja.

- “Porque no tiene pulso” / “No se siente el latido del corazón” / “O a veces se ponen pálidas y se empiezan a enfriar”. Estudiante 1, 4° básico.
- “Si la persona está dormida, se olvida de todo”, Estudiante 2, 4°básico

Capacidad de establecer relaciones. Otro aspecto relevante de mencionar es el hecho de que las estudiantes de cuarto básico fueron capaces de establecer mayores relaciones entre las obras y sus propias experiencias y/o con las experiencias de gente cercana en comparación a los estudiantes más pequeños que no establecieron vínculo alguno.

- “Mi mamá pasa en los hospitales, entonces... cuando se le mueren pacientes en sueño, ella los baja a las camillas... es que pasa, que ya están tan mal que no quieren, por ejemplo, el otro día no se querían conectar al ventilador mecánico y falleció ahí en la camilla”, Estudiante 1, 4° básico.
- “Yo pensé que mi abuela es un poco mala conmigo, yo dije que ojalá que yo quisiera tanto como esa niña, yo quisiera tanto a mi abuela como esa niña quiere a la suya”, Estudiante 2, 4°básico.

Vínculo con la religión. Dado que la aplicación se realizó en un colegio católico, se esperaría que todos los estudiantes manifestarán algún vínculo con la religión en sus respuestas. Sin embargo, esto solo se da kinder, en donde los niños hablan del *cielo* y de *Dios* y en una de las estudiantes de cuarto básico, quien señala qué le ocurre a los muertos desde la mirada de los testigos de Jehová. Por ejemplo:

- “Yo soy Testigo de Jehová y mi tía me dice que los muertos están dormidos... que los muertos no abren los ojos, no saben nada de lo que pasa en el mundo” / “el alma se va y el cuerpo queda, por eso el corazón ya no late, porque tu corazón está, pero es solamente como una esponja, porque el verdadero corazón ya se fue con el cuerpo, digo con el alma”, Estudiante 2, 4° básico.

Preferencias y recomendaciones. De los seis niños que participaron del estudio cuatro señalaron que les gustaron las obras, pero solo dos ellos las recomendarían porque consideran que la temática puede herir a personas sensibles. Lo anterior, podría ser debido a una imitación que hacen los niños de las conductas de los adultos, ya que como se mencionó previamente es clara la resistencia que existe por parte de los mayores a hablar de esta temática con los niños.

4. Discusión y conclusiones

El tratamiento didáctico de la literatura si se concibe desde el enfoque de la educación literaria, conlleva como punto de partida ineludible la consideración de la voz de los lectores, la validación de sus interpretaciones y puntos de vista. Esto siempre es crucial, pero lo es más aún cuando la temática que presentan las obras se vincula estrechamente con creencias y experiencias personales, como es el caso de la muerte.

Esta investigación, acotadísima y singular, da cuenta de cómo niños y niñas de 5 a 11 años responden al tema de la muerte y cómo la mediación de los docentes puede resultar clave para abrir espacios en los que emerjan visiones y vinculaciones significativas en los lectores. La aplicación de la tarea de respuestas lectoras a libros álbum de muerte, así como el análisis de los resultados, permiten afirmar que el trabajo con temáticas complejas y el levantamiento de respuestas lectoras es mucho más productivo cuando se proponen actividades de carácter abierto y compartido. El equipo de investigación había probado tareas de aplicación individual y con preguntas cerradas a una muestra de 20 niños y niñas; tales opciones impidieron profundizar en las visiones y vinculaciones de los lectores en formación. Las tareas que se reportan en este trabajo, en cambio, al ser de producción y colectivas, permitieron que niños y niñas respondieran a los libros desde sus propios recursos comunicativos, por ejemplo el dibujo, logrando de esta forma un mayor involucramiento no solo con la actividad sino también con los libros.

Otro aspecto fundamental para el tratamiento didáctico de estos temas es el trabajo previo con las y los alumnos, el que no se limita solo a conocerlos, sino también a familiarizarlos con una lectura que se comparte y se conversa, de modo tal que se sientan en confianza para compartir sus interpretaciones con los compañeros, dar a conocer las conexiones que establecen y valoren la conversación literaria como una oportunidad formativa que no tiene que ver con la comprensión lectora -propósito habitual y a veces único de la lectura literaria en la escuela- sino con la interpretación y el diálogo sobre esta.

El trabajo con dos libros distintos y con tres niveles escolares permitió confirmar que un mismo libro puede tener múltiples destinatarios y potencialidades, y que dependerá del tipo de mediación, que las y los lectores se involucren significativamente. En este caso, los libros presentaban la temática de la muerte en dos contextos distintos, en la naturaleza como parte del ciclo de la vida; y en la familia, como una experiencia de intimidad. En ambos casos se elicitaban respuestas potentes y los lectores afirmaron que recomendarían los libros a sus compañeros y compañeras.

Consultados sobre la conveniencia de abordar estos temas en la escuela, los seis participantes afirmaron que sí es necesario hacerlo, pero las estudiantes de niveles más avanzados (4° básico, con 10 y 11 años respectivamente), plantearon una precaución: no todos sus compañeros están preparados, pues algunos son muy sensibles y otros no se lo tomarían en serio. Estas respuestas llevan a pensar sobre cómo a mayor edad, probablemente por muchos factores, pero sin duda por la influencia de la escuela, los lectores en formación tienen mayor conciencia del potencial que se le atribuye a la literatura y empiezan ya a considerar la aplicación de filtros de selección o censura.

Si bien en este estudio participaron tres niños migrantes de Haití, la variable cultural no tuvo una influencia mayor en las respuestas elicitadas, salvo la mayor presencia de contenidos de fe que manifestaron. Probablemente el hecho de que sean niños y niñas que han desarrollado su escolaridad en Chile y que hablan el español, explique que no presentaran mayores diferencias en las respuestas en relación con los niños chilenos.

Finalmente, destaca la vinculación que los lectores establecen con sus mundos personales, y cómo, desde allí, construyen interpretaciones distintas a un mismo libro. Por ejemplo, cómo frente a la obra *El vuelo de Francisca*, un lector de 2° básico (8 años) se interesa fundamentalmente por presencia de la abuela muerta en la vida de su nieto; mientras que una lectora de 4° básico (11 años) focaliza la interpretación en su propia experiencia con su abuela, experiencia que no es positiva y que la lleva a plantear que le gustaría poder quererla tanto como el protagonista quiere a la suya.

Bibliografía

- Arnal, J. (2011). El tratamiento de la muerte en el álbum infantil. Obras publicadas en castellano (1980-2008) (tesis doctoral). Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, País Vasco, España.
- Arnal, J., Etxariz, X., López, J. (2014). Estrategias para desmitificar la muerte a través del álbum y el libro ilustrado infantil tratamiento de la muerte en el álbum infantil. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, País Vasco, España.
- Arizpe, E. & Styles, M. (2004): Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales. Capítulos 2 y 5. México: FCE.

- Ching-Yuan Hsiao (2010): Enhancing children's artistic and creative thinking and drawing performance through appreciating picture books, *Journal Compiltation NSEAD*.
- Colomer, T. (1999). "La literatura infantil y juvenil actual". En *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. (pp. 107-158). Madrid: Síntesis
- Colomer, T. & Margallo, A. (2013). Las respuestas literarias a álbumes ilustrados en contextos multiculturales. Recuperado de: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12005.pdf>
- Comellas, K.R (2014). *A less than perfect world: representation of death in award-winning picture books*. Florida.
- Corr, C. (2004). Spirituality in Death-Related Literature for Children. En: *Omega: The Journal of Death and Dying*, Vol. 48(4), 365-381.
- Corrigan, R. Surber, J. (2010): The reading level paradox: why children's picture book are less cohesive than adult books, en *Discourse Processes*, 47.
- Cox, M., Garrett, E & Graham, J. (2005). Death in Disney Films: Implications for children`s understanding of death. En: *Omega: The Journal of Death and Dying*, Vol. 50(4) 267-280.
- Dean, D. Grierson, S. (2005): Re-envisioning reading and writing through combined text picture book's, en *Journal of adolescent& adult literary*, 48, 6.
- Dresang, E. T. (2008). Radical Change Theory, Postmodernism and Contemporary Picturebooks. In L. Sipe& S. Pantaleo (Eds.), *Postmodern Picturebooks: Play, parody, and self-referentiality*. New York and London: Routledge.
- Franco, A. (2012). Vivo. Santiago, Chile. Editorial Pehuén.
- Kenyon, B. L. (2001). Current research in children's conceptions of death: A critical review. *Omega: Journal of Death and Dying*, 43, 63-91.
- Kress, G.& van Leeuwen, T. (2001): *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. Londres: Arnold
- Kress, G.& van Leeuwen, T. (2006): *Reading Images. Introduction: A social semiotic theory of representation* (p. 6-16). New York: Routledge.
- Kübler-Ross, E. (2014). *Los niños y la muerte*. Barcelona, España: Luciérnaga.
- Maturana, C.; Ow, M. & Castillo, G. (2012): "Lectura multimodal de álbumes ilustrados en primeros lectores", ponencia presentada a II Jornadas internacionales de investigación y prácticas en didácticas de las lenguas y la literatura, Argentina.
- Margallo, A. (2014). Cuestiones metodológicas en torno a la investigación de las respuestas lectoras a álbumes ilustrados. *Revista Cultura y Educación* 25, pp. 467-478. Recuperado en: <https://doi.org/10.1174/113564013808906780>
- Ohgi, S. Loo, K. Mizuike, C. (2009); Frontal brain activation in young children during picture book reading with their mothers, en *Acta Pediatrica*, 99.
- Ow, M., Gálvez, B & Gutiérrez, F. (2017). Muertes en literatura infantil chilena actual: naturaleza, experiencias íntimas y hechos sociopolíticos. III Seminario

- Internacional ¿Qué leer? ¿Cómo leer? Lectura e Inclusión. Santiago, Chile. 5 Ago. Ponenci
- Poling, D. & Hupp, J. (2008). Death sentences: A Content Analysis of Children`s Death Literature. En: *The Journal of Genetic Psychology*, 2008, 169(2), 165-176.
- Quiles, M. & Quiles, Y. (2016). *El niño en duelo*. Ediciones Pirámide (Grupo Anaya S.A). Madrid, España.
- Ríos, B. & Pérez, L. (2011). *El vuelo de Francisca*. Santiago, Chile. Editorial Pehuén.
- Ruiz-Domínguez, M. (2014). Estrategias metaficcionales y respuestas lectoras: estudio exploratorio. *Ocnos*, 11, 45-69. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/455>
- Shulevitz, U. (2005). “¿Qué es un libro álbum?”. En *El libro álbum. Invención y evolución de un género para niños* (pp. 8-13). Caracas: Banco del Libro.
- Wiseman, A. M. (2013). Summer’s End and Sad Goodbyes: Children’s Picturebooks About Death and Dying. En: *Children’s Literature in Education* (2013) 44:1-14
- Zañartu, C., Krämer, C. & Wietstuck, M. (2008). La muerte y los niños. *Rev. Chil Pediatr* 79, pp. 393-397.

De cuando la literatura le susurra a la historia

Nancy Alice Vázquez

nancyavazquez@yahoo.com.ar

Instituto de enseñanza superior “Simón Bolívar”

Córdoba, Argentina

Resumen

Es muy difícil desconocer que la historia es una construcción discursiva cargada de intencionalidades y que resulta de procesos de complejas relaciones interpersonales donde se juegan disputas por imponer sentidos, definiciones y filiaciones. Así entendida, su transmisión es un legado de discursos en el cual los datos constituyen la información que permite sólo nombrar el acontecimiento histórico. Pero, para que el mismo hable es preciso rasgarlo y es por ello que el gran problema de la enseñanza de la historia es qué hacer con los datos disponibles. La historia oficial evita este conflicto epistemológico y hace lo que siempre hizo, armar una escena mítica planteada desde una perspectiva evolucionista propia del historicismo positivista. Por el contrario, una historia pensada desde un enfoque constructivista-crítico precipita, a quien se acerca a ella, a una red de interpretaciones discursivas y es allí donde la gran rasgadura la provoca la literatura. Ésta, en su carácter de dispositivo productor de subjetividades impurifica el apolíneo relato de la historia oficial, lo “contamina” al introducirle rostros, conflictos, temporalidades alteradas, espacios dislocados. Este escrito intenta compartir lo trabajado en el espacio “Historia y política de la educación argentina”, que forma parte de la estructura curricular del Profesorado de educación secundaria en Lengua y Literatura que ofrece el Instituto de enseñanza superior “Simón Bolívar”. Desde nuestros primeros encuentros, comenzamos a debatir acerca de cómo pensamos históricamente, tematizamos trabajar la interpretación como actividad central y nos proponemos hacer una lectura de la historia de la educación argentina en clave literaria. Para conocer y sistematizar los procesos de enseñanza y aprendizaje que desata este modo de abordar la historia, se comenzó con un trabajo territorial que, si bien vigente, comienza a dar sus primeras producciones. El mismo consiste en una exploración etnográfica desarrollada bajo el enfoque epistemológico investigación-acción.

Introducción

Aún cuando persiste en las aulas una historia transmitida desde fechas, lugares y nombres y revalidada por editoriales especializadas en didáctica de las ciencias sociales que proponen “innovadoras” propuestas con la célebre epopeya nacional que va desde 1810 a 1820 (ahora estirada hasta 1845 con la efeméride, recientemente incorporada, de “La Vuelta de Obligado”), es muy difícil desconocer que la historia es una construcción discursiva cargada de intencionalidades y que resulta de procesos de complejas relaciones interpersonales donde se juegan disputas por imponer sentidos, definiciones y filiaciones. Así entendida, su transmisión se realiza mediante una serie de discursos en los cuales los datos constituyen la información que permite sólo nombrar el acontecimiento histórico. Para que el mismo hable es preciso desgarrarlo para permitir que estallen los sentidos que conlleva y es por ello que, el gran problema de la enseñanza de la historia, es qué hacer con los datos disponibles. La historia oficial evita este conflicto epistemológico y hace lo que siempre hizo, armar una escena mítica planteada desde una perspectiva evolucionista propia del historicismo positivista para, de este modo, ir encadenando hechos en tiempos homogéneos y espacios vacíos que yacen yermos a la espera de ser descubiertos en una fecha del calendario escolar. Por el contrario, una historia pensada desde un enfoque constructivista crítico precipita, a quien desea abordarla, a una red de interpretaciones discursivas y es allí donde urge el auxilio de otras miradas dispuestas a dar esas rasgaduras sobre la lozana cáscara que encapsula al dato. La gran escisión la provoca la literatura al crear ambientes, poner voces, montar escenografías y jugar con los tiempos en cada uno de los guiones que construye. En su carácter de dispositivo productor de subjetividades, la literatura impurifica el apolíneo relato de la historia oficial, lo “contamina” al introducirle rostros, conflictos, temporalidades alteradas, espacios dislocados. Siguiendo esta tónica, este escrito intenta compartir lo trabajado en el espacio “Historia y política de la educación argentina”, que forma parte de la estructura curricular del Profesorado de educación secundaria en Lengua y Literatura que ofrece el Instituto de enseñanza superior “Simón Bolívar”. En dicha institución transito como docente este espacio junto a estudiantes preparándose como futuros profesores y, desde allí, desandamos la historia de la educación de nuestro país, no a manera de hechos a descubrir, sino de problemas a interpretar. Desde

nuestros primeros encuentros, comenzamos a debatir acerca de cómo pensamos históricamente, tematizamos trabajar la interpretación como actividad central y nos proponemos hacer una lectura de la historia de la educación argentina en clave literaria.

Para conocer y sistematizar los procesos de enseñanza y aprendizaje que desata este modo de abordar la historia, se comenzó con un trabajo territorial que, si bien vigente, comienza a dar sus primeras producciones. El mismo consiste en una exploración etnográfica desarrollada bajo el enfoque epistemológico investigación-acción que parte de una apuesta pedagógica de abrir cada núcleo temático con producciones literarias. A modo de ejemplo, el abordaje del tema de la Reforma Universitaria de 1918 comienza con la lectura de fragmentos de *La jofaina maravillosa* de Alberto Gerchunoff o cuando se trabaja la educación durante la última dictadura cívico militar, se consigna, como tarea de apertura, la lectura de *Los sapos de la memoria* de Graciela Bialek. Luego advienen las reuniones en las que se debate la obra y las circunstancias de producción, la biografía del autor, el tiempo histórico en que fue escrita, las producciones literarias relacionadas, etc. De estos debates se hacen registros etnográficos de lo acontecido en el aula que recogen, no sólo lo que emerge en relación al contenido de la obra en sí, sino también las emociones expresadas. La información recolectada se categoriza en torno a dos tipos de reflexiones: reflexiones heurísticas, recuperan los modos en que la literatura contribuye a crear escenarios donde la expresión y la interacción confluyen en experiencias colectivas de aprendizaje de la historia y reflexiones hermenéuticas, examinan las inscripciones semióticas de lo literario en el análisis e interpretación de los hechos históricos estudiados. Ambas reflexiones, aún con su carga de contingencia y provisoriedad, permiten visualizar cómo acontece una experiencia de saber en la que la literatura converge con la pedagogía, la didáctica, la socioantropología y la política, en un intento por realizar un proceso de constructivo del acontecer histórico.

De cuando “el había una vez” se pasa al acontecimiento

El había una vez es el tiempo de la historia oficial, un tiempo sin memoria, sin filiaciones ni identidades y, por tanto, un tiempo puro del que puede emerger cualquier hecho histórico. Los San Martín, las gestas patrióticas, nuestro propio Estado nación, comparten ese origen immaculado. Pero esta lógica temporal, a la vez que es sustento de esa historia porque la descomprime de cualquier conflicto o contradicción, es también aquello que la torna frágil ya que no resulta posible avanzar en algún

análisis o interpretación so pena de romper con su crónica secuencial de acontecimientos lineales. A penas desenchajamos a San Martín de su caballo ya no lo reconocemos ni que pensar si intentamos algún análisis genealógico del “nacimiento” de nuestro Estado nación sin evitar arrojarlos a un mar de sendas contrariedades. Es que la historia oficial está escrita desde la misma racionalidad de un texto religioso y esto, no sólo por su afiliación creacionista y reveladora, sino por la intensa poética que hay en su narrativa. Ahora bien, aún cuando nuestra mirada histórica es diametralmente opuesta a este relato, compartimos la idea que lo ficcional es, en la enseñanza de la historia, un andamiaje didáctico muy significativo porque, aunque suene como un oxímoron, alumbró lo acaecido en el pasado y permite deconstruirlo. En este sentido, buscamos en la literatura no el aporte de un “lenguaje alternativo”, como la pedagogía tradicional gusta llamar a las prácticas que se distancian del discurso de transmisión hegemónico, sino una alternativa pedagógica en tanto práctica que habilita otros modos de pensar e intervenir la enseñanza.

En el seno de la historia late siempre una puja de relatos, ¿fue, por caso, el movimiento reformista de la Córdoba de principios de siglo XX, un evento académico local o los reclamos de los estudiantes perforaron las puertas de la Casa de Trejo y de la propia ciudad mediterránea? La escena en la cual irrumpió el evento fue febril, una nación que culturalmente se desconocía a ella misma, un Estado que abría los brazos a las masas postergadas y, en ese mismo acto, las invisibilizada simbólica y físicamente, un emerger de ideologías que desnudaban las mezquindades del pensamiento liberal y, todo esto, entre los ecos de un mundo que renegaba de la empresa civilizatoria que la Modernidad había echado a rodar siglos atrás. Fue éste, sin dudas, un momento liminar en la historia de nuestro país, un instante de rupturas con lo establecido y un pasaje a lo desconocido como lo es todo acontecimiento, aquello que Alain Badiou revela como “algo” que desoculta, trastoca y desordena lo que se encontraba establecido como verdad. Tal como se expresa más arriba, partimos sabiendo que no es suficiente, para intentar aprehender los sentidos últimos de un acontecimiento, elaborar una cronología de sucesos hilvanada con tesis historiográficas aun cuando éstas promuevan interesantes miradas analíticas. Se necesita además de la tónica simbólica que aporta la literatura no porque ésta complete el proceso hermenéutico sino porque lo implica en otros modos narrativos que lo enriquecen y profundizan. De este modo, el “había una vez un grupo de estudiantes que en junio de 1918 provocó una revolución en la universidad de Córdoba” es desplazado por una investigación historiográfica que comienza con la lectura de fragmentos de La jofaina maravillosa tales como el que sigue:

“Todo grande heroísmo tiene por resorte o culto el amor a la humanidad. No hay héroe misántropo. El que se yergue de pronto y sale a dar voces para convocar legiones propónese una brega que lleva su fuerza vencedora en el amor a los hombres y en el amor a los hombres confía. Es por eso que es en vano disuadirlo de su empresa. Podrán decirle que sus enemigos son ejército y que el ejército es de gigantes. Como si fuera a su vez mesnada de mil lanzas, se arrojará al camino. Sabe que los vencerá; los vencerá yéndosele la sangre por las abiertas heridas o saliéndosele el alma por la boca espirante, pues lo heroico es imperecedero y triunfa con persistir en el recuerdo, en cuya distancia de inmortalidad se embellece como el sonido más recio se vuelve melodía en el transcurso del espacio”. De este modo, se trabaja en desatrapar valoraciones concientes e inconscientes que subyacen en los fragmentos seleccionados como así también en desarticular de los mismo alguna frase, un adjetivo, alguna imagen literaria o un tono dramático a manera de fermentos que contribuyen al proceso de interpretación. Se complementa esta tarea con ejercicios, tales como, analizar sólo títulos de obras del mismo autor con el propósito de aventurar especulaciones respecto de las preocupaciones epocales que se desprenden de ellos. Así, y para continuar con el ejemplo de Gerchunoff, algunos títulos analizados fueron: Imágenes del país, El hombre importante, El nuevo régimen y El retorno de Don Quijote. Así mismo se trabaja con obras de autores coetáneos con la consigna de explorar sus respectivas reseñas. Tales fueron, en este caso, El hombre mediocre, Al margen de la ciencia, Hacia una moral sin dogmas, Evolución de las ideas argentinas y Los tiempos nuevos de José Ingenieros y El porvenir de América latina y El destino de un continente de Manuel Baldomero Ugarte.

De los avances de un proceso de búsqueda

Tal como se señala en párrafos anteriores, este trabajo se enmarca en el enfoque de investigación-acción. Esta perspectiva, fue pensada en la década del '40 por Kurt Lewis como un modo de investigación experimental cuyo objetivo consistió en volcar sus producciones en el mejoramiento de problemáticas sociales. Con posterioridad, la idea fue tomada por Elliot quien la reenfoca hacia el ámbito escolar como una estrategia de investigación social que parte de la premisa que las instituciones son espacios atravesados por decisiones, elecciones y acciones que diariamente toman sus agentes y, por tal motivo, aquello que acontece en las prácticas escolares necesita ser recogido y luego sometido a una reelaboración conceptual para que retorne en forma de nuevos saberes que

pretenden reeditar y mejorar la experiencia escolar. El autor la describe como una reflexión relacionada con el diagnóstico (2015; p. 23) y, en este sentido, alejada de buscar arribar a mandatos prescriptivos respecto a cómo se hace docencia. Aun cuando en nuestro país sus aportes y las discusiones surgidas de los mismos, ingresaron a la agenda de las políticas educativas hace ya tiempo, no fue sino, hasta mediados de la primera década del '00 que, desde planeamiento curricular, se promovió la investigación-acción como una de las finalidades fundamentales de la docencia ya sea en la formación inicial como continúa. En esta preocupación se afilia este trabajo, a manera de aporte colaborativo, como un intento por construir nuevos saberes promovidos por prácticas de enseñanza entendidas como praxis de reflexión y acción.

Si bien esta alternativa pedagógica se inicia hace algo más de cinco años, fue en el año 2015 que comenzó a sistematizarse en un trabajo de campo con aproximadamente 30 estudiantes con los que comparto, además de un encuentro presencial semanal, una fluida comunicación mediada por un sitio virtual que se desarrolla con una participación muy asidua.

El trabajo cuenta con dos momentos, en la primero de ellos se confeccionaron dos registros de observación. El primer registro contiene las selecciones de párrafos, de frases destacadas, de conceptos e ideas recurrentes que los estudiantes extraen de las obras literarias como así también, el análisis de dicho material. La consigna primaria y, en función a la cual se desarrollan las actividades, consiste en poder reconocer el tiempo histórico de la pluma de los autores, sus sistemas de valores, sus preocupaciones, credos, contradicciones, sus ideales y todo aquello que permita acercarse a los debates políticos, sociales y pedagógicos de la época. El segundo registro contiene emociones, pasiones, tensiones, silencios, gestos, y todos aquellos mensajes suscitados en clase y que provienen de la comunicación no verbal. Aún difícil de registrar por ser un tipo de comunicación que se transmite por fuera cualquier regla gramatical, constituye un aporte sustantivo en tanto plasma esa pulsión por presionar los hechos del pasado desde racionalidades del presente. Es un suerte de impulso presentista que constituye una gran dificultad a la que se enfrentan todos los historiadores porque deviene una categoría globalizante y explicativa (Hartog, 2010, pag.15) que provee lugares más cómodos desde los cuales pensar los acontecimientos del pasado. Mucho más se percibe este impulso en una clase de historia donde la experiencia del tiempo está interferida por una subjetividad contemporánea que pareciera desligada de cualquier eslabón intergeneracional. Aun cuando discutimos intensamente la noción de tiempo histórico proponiendo una mirada desperiodizante de los movimientos de la historia, persiste

este impulso tiñendo la idea de temporalidad que convenimos asumir en este espacio, una temporalidad a veces circular, a veces con avances y retrocesos, a veces con agujeros negros y a veces con esos puntos oscuros que Hannah Arendt llama “brechas” en las que el curso del tiempo se desdibuja.

Ambos registros se suman a la información que se va generando a partir de las diversas actividades que llevamos a cabo a lo largo del año tales como, resolución de trabajos prácticos, visitas a lugares de memoria reciente, entrevistas, dramatizaciones, visionado de películas, jornadas con invitados, conversatorios, etc. Todo ello tributa a la mirada que sustenta este espacio de trabajo, la de transmitir el conocimiento de la historia desde una fuerte impronta artística en busca de reconocimientos identitarios tanto personales como colectivos. Dice Diana Sperling al respecto que historiador y artista quedan siempre del mismo lado porque hacer historia es una forma de hacer arte, de pintar lo que aparecen como supuesto datos objetivos (2014, p.79).

El segundo momento del trabajo consistió en examinar la información recopilada en el trabajo de campo y que se encuentra plasmada en los registros antes mencionados, los cuales no sólo contienen notas escritas sino también fuentes fotográficas y fílmicas. A partir de este corpus de datos se construyeron las categorías teóricas: Reflexiones heurísticas y Reflexiones hermenéutica a manera de vínculos que permiten enlazar lo compilado. En toda investigación cualitativa la elaboración de estos constructos analíticos es clave ya que los mismos operan como si fuesen cordeles que van uniendo la información disponible a partir de recurrencias, criterios comunes y manifestaciones análogas del mismo fenómeno (Wittrock, 1997, p.268). Sabiendo que no sólo se trata de establecer nexos sino de profundizar el análisis, a continuación se comparan dichas reflexiones a manera de retratos narrativos de lo sucedido en el campo:

Reflexiones Heurísticas

La heurística es tomada en este trabajo en su acepción de sustantivo, como un arte de descubrir, en este caso, cómo interviene la literatura en la enseñanza de la historia. Desde esta perspectiva es posible reconocer al menos tres estrategias didácticas que colaboran en el fortalecimiento de los procesos de transmisión:

-De cómo la literatura permite la irrupción de la sorpresa ante el acontecimiento histórico

Hubo un hecho recurrente durante todo el trabajo de campo que estuvo dado por las demostraciones de sorpresa que los estudiantes exteriorizaban al compartir un párrafo, una frase, una figura literaria que les revelara un clima de época, alguna contradicción discursiva, las estrategias de construcción de poder, el papel de la escuela como vector de proyectos políticos, etc. El segundo registro fue clave para el relevamiento de esta emoción condensada en esa, tan reiterada frase, “lo que a mi me sorprende es...”. Ahora bien, no se trata de una sorpresa como la que surge incitada por alguna estrategia de motivación ya que, en estas circunstancias, la sorpresa se torna algo extrínseco, una exaltación que se expresa como entusiasmo pasajero y que, por esta razón, es utilizada por la industria del marketing. Hablamos, en su lugar, de sorpresa en términos de placer y aunque éste, al igual que el deseo, son nociones demasiado fundamentales para poder ser delimitada concretamente (Lapanche y Pontalis, 1981, p.96) aquí está planteado como aquello que los estudiantes experimentaron ante la vivencia de participar en algo nuevo. Cuando enseñamos estamos pasando una herencia cultural pero, tal como afirma Derrida, para que la misma sea genuinamente apropiada, necesita ser reinventada por quien la recibe. Es, justamente debido a esa creación personal, que se manifiesta la sorpresa de los estudiantes a la que se podría denominar como “sorpresa ante el placer de autoría”. Un extracto de las notas de campo permitirá ilustrar el modo particular en que sucedió esta experiencia. En un encuentro posterior al que habíamos discutidos las contradicciones políticas, económicas y culturales con las que abrió el siglo ´20, sin mediar ninguna apertura al tema les ofrecí, a cada grupo de la clase, el Manifiesto liminar con la sola consigna que lo leyeran. Luego de dudar si se trataba de una poesía o un “panfleto” político momento dado, se comenzó a escuchar: “Mirá lo que dice acá” y a continuación en voz alta la lectura de una frase y de otra y otra siempre en una atmosfera de mucha atención.

Aunque no se podría asegurar que es la experiencia literaria la responsable absoluta de abrir un espacio entre el enseñar y el aprender que habilite este placer de autoría sí es posible decir, sin temor a equivocarse, que la literatura vigoriza la experiencia didáctica mediante una suerte de autorización para expresar libremente lo que se piensa y siente. Una especie de permiso para jugar con las ideas, con las palabras, con el sentido del humor, con las preguntas sin la presión de buscar respuestas correctas sino, muy por el contrario, abriendo nuevos desafíos cognitivos en el más amplio sentido del término.

De cómo la literatura permite expresarse en el ambiente áulico

Resulta ocioso tematizar por qué el diálogo espontáneo de los estudiantes en clase constituye “un problema”. Sólo basta recordar la

genealogía de la organización comunicacional del aula basada en la ecuación binómica de estímulo-respuesta para comprender por qué al alumno (aquí sí “a-lumno” y no estudiante) se le reservó siempre un lugar pasivo e inmóvil. La maquinaria escolar (Álvarez Uría y Varela, 1991, p.13) naturalizó determinados roles a cada “pieza” de su arquitectura, entre ellos, al de estos seres sin luz ni juicio propio y que, debido a su maleabilidad natural”, tenían como destino pedagógico entregarse mansamente a un *cuerpo de especialistas* (Álvarez Uría y Varela, 1991, p.32) adoctrinados en un método codificado de transmisión del saber. En la histórica entrevista que Beatriz Sarlo le realizó Rosita del Río, se relata la siguiente anécdota que cuenta lo sucedido en ocasión que un inspector visitara la escuela que la inefable maestra dirigía:

“Señorita del Río, ¿los alumnos salieron hoy todos de excursión? “No señor, están todos en la escuela” ¿Y cómo consigue este silencio? “Los chicos están en silencio cuando están entretenidos trabajando, en grupos o cada uno por su lado, pero trabajando”.

De aquí a la estructura “IRE” y de ésta al “silencio es salud” hubo el mismo hilo conductor, la cristalización de lugares socioculturales fijos a partir de los cuales funciona la escuela. Para Cazden las clases se asemejan a los restaurantes y a los autobuses, o al metro, sólo que en estos lugares son normales las conversaciones independientes y simultáneas, mientras que en la escuela, una persona, el maestro, mantiene el control de todo lo que se habla en el transcurso “oficial” de la clase (1991, p. 12). Así, a un pequeñito asistente al Nivel Inicial le bastan unos pocos meses para comprender de qué se trata lo escolar y aprende, sin más, a callar y reprimir cuanta emoción o saber hubiera deseado expresar. Los estudiantes de formación docente comienzan la carrera el mismo día en que se escolarizaron en el sistema educativo de modo que llegan a las aulas de los profesorado con, al menos, quince años ejercitándose en *los gajes del oficio*⁵. La “intromisión” de la literatura en esta espesa práctica escolar se da en el terreno de la libertad de decir habilitando al otro a darse la oportunidad de hacer lo propio. Decir es implicarse, vivenciarse, concientizarse porque el hombre se “hominiza”, sostiene Paulo Freire, *diciendo su mundo* (1996, p.17). En unos de los encuentros trabajados con *El juguete rabioso* un estudiante leyó, casi recitando, un pasaje donde al protagonista de la obra se le negaban un puesto de trabajo por ser inteligente⁶ y, se pudo percibir en esa escena, cómo se descubría un acontecimiento histórico a través de la fuerza de la narrativa literaria. Otro momento, muy ilustrativo, ocurrió cuando una estudiante narró

5 Categoría teórica tomada del artículo: *Iniciarse en la docencia. Los gajes del oficio*. Op. Cit.

6 “El juguete rabioso” Roberto Arlt. Pag, 97.

emocionada que fue tan real para ella la historia de Camilo (el protagonista de los Sapos de la Memoria) que fue a buscar a Ana Calónico de Juárez a la página 323⁷ del *Nunca más*, tal como lo que hace el chico en la obra. Son experiencias didácticas que muestran cómo la literatura permite vivir *en* y transitar *por* un mundo que con palabras hacemos nuestro y es por ello que nos permite sentirnos libres de vivir las historias, de crearlas y de elegir contarlas.

De cómo la literatura auspicia la emergencia del trabajo colaborativo.

Al igual que lo tratado en el ítems anterior, es sabido cómo la gramática escolar promovió siempre el trabajo áulico individual por sobre el colaborativo. Los estudiantes aprenden, durante el transcurso de sus biografías escolares, que la escuela es un espacio donde todo se atomiza, divide y desagrega en aras de mantener lo suficientemente disciplinados a cuerpos, mentes, tiempos y conocimientos. Su ingeniería, desde los salones de clases con sus pupitres individuales o, ¡cuánto mucho! de a parejas, hasta el “Fila 1”, Fila 2” en las evaluaciones, son expresiones que la escuela es un lugar donde no sólo no se trabaja en colectivos sino que se aprende que está muy mal hacerlo. El *efecto compartimentación* se cuela por toda la vida escolar, se dividen los tiempos escolares y, entre uno y otro, no media ningún vínculo, así a las 14: 40 termina la evaluación de biología y comienza la hora de geografía y, como si fuera una técnica de sacar y poner chips, terminado el tiempo de un espacio curricular específico, los estudiantes deben someterse a las demandas de uno nuevo. Esta práctica es efecto del denominado *currículum colección* que organiza el contenido escolar en compartimentos estancos entre los que media una insoslayable fuerza de límite entre las materias⁸ y, aunque son muchos los esfuerzos por trabajar en elaborar una currícula integrada, ésta nunca será viable sino se transforma por completo el dispositivo escolar que debe su configuración estructural y funcional a las elucubraciones teóricas que hiciera Comenio en el siglo XVIII. Este orden metódico también se inscribe en los cuerpos y mentes de un modo tan performativo que hace que las modalidades pedagógicas de participación y los intercambios entre pares en las aulas sean experiencias poco común. La literatura arremete contra esta cultura escolar al promover escenarios

7 “Los sapos de la memoria” Graciela Bialet. Pag. 108

8 Para profundizar sobre esta temática se puede consultar la obra de Basil Bernstein: *La estructura del discurso pedagógico* de editorial Morata.

didácticos en los que la única manera de construir conocimientos es de modo colaborativo. De esta manera, el salón de clases deviene uno de esos *lugares practicados* (Dente y Brener, 2011, p.71) que cobran vida con presencias y voces. El trabajo colaborativo permite la emergencia de la solidaridad como práctica social donde tienen lugar la sorpresa, la necesidad de narrar-se, la confianza en el otro, la escucha atenta, la disposición a compartir logros, incertidumbres, alegrías y enojos. Traer una experiencia vivida quizás permita comprender cómo la literatura auspicia que, ese lugar inmóvil y vaciado de voces al que alentaba Rosita del Río desde su más severo racionalismo doctrinario, se transforme en una celebración compartida. En oportunidad de analizar el Primer Congreso Pedagógico celebrado en 1882, se planteó un severo debate a cerca de cómo clasificar a los “liberales” de la época, entonces les ofrecí leer *Su fe en las ciencias* de Cortazar⁹ y resultó que a la par que disfrutaban del recurrente relato comprendían la dificultad de llegar a esa plena taxonomía a la que aspiraban.

Reflexiones Hermenéuticas:

Sabemos que la literatura trabaja con palabras y que con ellas crea mundos en los que están permitidas las anarquías gramaticales, los desórdenes sintácticos, las galimatías semánticas y toda clase de caprichosas figuras poéticas. Con todo ello *la literatura le murmura a la historia* aquello que ni el dato duro, ni el análisis estrictamente historiográfico, permiten distinguir. Le confiere mundos paralelos, realidades simuladas, personajes ficticios, tiempos alterados y escenarios donde los discursos no se privan de decir aquello que jamás dirían en otros tipos de producciones. La literatura es en la historia ese Dionisios que, lejos de incomodar los tibios y pulcros aposentos de su hermano Apolo, les facilita el acceso a una *verdad histórica*. La verdad objetiva es inaccesible porque quien escribe historia, por más rigurosas que sean sus fuentes y sus producciones discursivas, siempre escribe desde algún interés, desde alguna intensión, desde alguna necesidad. No existe mirada vaciada de teoría, no existe interpretación que no esté coloreada de subjetividades y es por ello, que la historia crítica no busca verdades materiales sino verdades históricas. Por caso, desagregar la fecha histórica por antonomasia de nuestro calendario escolar, cual es el 25 de mayo de 1810, es un enorme problema de interpretación si queremos darle una lectura distinta a la del cuento maravilloso que relata la *historia oficial* así como, lo es también, la presencia

9 Este cuento se encuentra en “Historias de cronopios y de famas”

de esa tierna negrita mazamorrera que se pasea feliz junto a la bella dama antigua como si entre ambas no mediara ningún conflictos étnico, cultural, económico o político. Pensar la historia, a manera de *verdades históricas*, resulta un ejercicio liberador en tanto exime de las tensiones dicotómicas desde las que acostumbramos definir posiciones, libera de ver a Sarmiento como el tierno niño que jamás faltó a la escuela o como el asesino de gauchos al buscar miradas que permitan reflexionar dialécticamente dando lugar a la multiperspectividad, a las interrelaciones, a los procesos de identidad-alteridad, al conflicto. Sarmiento también acudió a la literatura y “escribió para entender”, como dice Primo Levi, él dice en *Conflictos y armonía de las razas en América*: “Yo señores, adhiero a la doctrina de la evolución así generalizada como procedimiento del espíritu porque necesito reposar sobre un procedimiento armonioso y bello a la vez a fin de acallar la duda que es el tormento de mi alma”¹⁰.

Conclusiones que continúan...

La enseñanza, en cualquier nivel y espacio curricular, debería promover el deseo y la imaginación, debería auspiciar la emergencia del pensamiento apasionado, debería impulsar ese *rapport au savoir* del que habla Bernard Charlot¹¹, debería fortalecer vínculos y vigorizar la experiencia escolar pero sabemos que no siempre lo hace por la fuerza de los saberes prácticos, por los anquilosados mecanismos del dispositivo escolar, por el modo de trabajo institucional que rehúsa el trabajo colectivo y también porque las prácticas de enseñanza le temen al debate, a las contradicciones, a las dudas y a las incertidumbres. Está situación no se redime porque la literatura irrumpa en el aula pero ésta logra, con su disonante modo de arremeter contra las realidades objetivas habilitar colectivos de aprendizajes que se permitan una experiencia distinta con el saber escolar. Propone un montaje en el que ni el tiempo, ni las acciones se apresuran a concluir. Por caso a esta experiencia de transmisión la literatura le añadió creatividad, le sumó polémica y criticidad, le permitió la expresión al configurar una alternativa pedagógica que mostró que vale la pena intentar otros modos de hacer docencia. Dijo una estudiante al terminar el año: “fue una experiencia que hizo de la educación algo muy cercano a la libertad”.

10 Citado por Botana Natalio y Gallo Ezequiel, op.cit. p. 40

11 Para profundizar sobre esta temática se puede consultar la obra de Bernard Charlot “La relación con el saber. Elementos para una teoría” de editorial Libros del zorzal.

Bibliografía

- Alvarez Uría, Fernando y Varela, Julia (1991) *Arqueología de la escuela*, Ed Endymion, Madrid
- Antelo, Estanislao y Alleaud, Andrea (2009). *Iniciarse en la docencia: Los gajes del Oficio de enseñar*. Recuperado el 28 de febrero de 2018 desde: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART6.pdf>.
- Badiou, Alain con Fabien Tarby (2013): *La Filosofía y el Acontecimiento*, Amorrortu, Bs.As.
- Botana, Natalio y Gallo Ezequiel (2007): *De la república posible a la república verdadera*, Emece, Bs.As.
- Cazden, Courtney (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*, Paidós, Buenos Aires
- Dente, Liliana y Brener, Gabriel (2011): "Jóvenes y escuela: con estos pibes sí se puede" en Finocchio, Silvia y Romero, Nancy (2001) *Saberes y prácticas escolares*, Homo Sapiens, Buenos Aires.
- Derrida Jaques. Diálogo con Élisabeth Roudinesco en: *Y mañana qué...*, Buenos Aires, julio de 2003, F.C.E, pp. 9-28. Edición digital de *Derrida en castellano*. Recuperado el 2 de febrero de 2018, desde <http://redaprenderycambiar.com.ar/derrida/textos/herencia.htm>
- Elliott Jhon (2015): *La investigación-acción en educación*. (1era. ed. 1990), Morata, España
- Freire, Paulo (1996) *Pedagogía del oprimido* (1era ed. 1970) Siglo XXI, Mexico
- Hartog, Francois (2010): "El historiador en un mundo presentista" en Devoto, Fernando (2010): *Historiadores, Ensayistas y Gran Público. La historiografía argentina en los últimos veinte años*, Biblos, Bs.As
- Lapanche J y Pontalis J (1981) *Diccionario de psicoanálisis* (1era ed.1971), Editorial Labor, Barcelona.
- Sardi, Valeria (2006): *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*, Libros del Zorzal, Buenos Aires.
- Sarlo, Beatriz (1998), *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*, Ariel, Buenos Aires
- Sperling, Diana (2017): *Filosofía para armar. Nietzsche, Benjamin y otros outsiders*, Emecé, Bs.As.
- Wittrock, Merlin (comp.) (1997) *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*.(1era. ed. 1989), Paidós, Buenos Aires.

La literatura como experiencia en la escuela secundaria: los espacios y el derecho a la lectura

Potenciar las palabras...
potenciar los silencios.

Prof. Felipa Carina Miranda
felipamiranda@hotmail.com
CPEM N° 14
Aluminé-Neuquén, Argentina

Resumen

Parto de la premisa que innumerables propuestas de lectura surgen y surgirán en las escuelas con la finalidad de brindar espacios de lectura y acercar de alguna manera la obra literaria a los jóvenes del S.XXI. Las personas que estamos vinculadas con la educación y a las cuales nos preocupa, específicamente la educación literaria, nos encontramos en una constante búsqueda de dispositivos que permitan desarrollar el gusto por la obra literaria en estos tiempos donde el avance tecnológico caracteriza y define prácticas sociales y escolares.

El objetivo del presente trabajo es analizar una experiencia concreta de lectura llevada adelante en el 2017 en un colegio secundario de la localidad Aluminé, prov. de Neuquén. El análisis pretende poner en tensión la experiencia a partir de algunos interrogantes que ponen a la luz problemáticas, relacionadas con políticas educativas y prácticas escolares instituidas o ausentes, que indiscutiblemente tienen que ser abordadas para poder atender el derecho a la lectura –de literatura- que la escuela tiene que garantizar. Si bien las propuestas de lectura pueden presentar diferentes características, en esta ocasión analizaremos unas jornadas de lectura pensadas en un espacio institucional que de alguna manera se inician en el aula pero que se proyectan a un espacio mucho más amplio, el cual permite el encuentro de los estudiantes con sus pares, con los docentes y con la obra literaria; un espacio que posibilita momentos de lectura individuales, grupales y que invita a compartir lecturas de obras que nos gustaron y deseamos recomendar o simplemente compartir con todos los presentes. Estas jornadas no adquieren sentido si no se piensan en el marco de una propuesta departamental (lengua y literatura),

en un principio, con las discusiones y acuerdos necesarios respecto al abordaje de la lectura y la escritura y con una proyección institucional.

Se reflexiona también sobre el rol del docente y la importancia de pensarlo como mediador entre los estudiantes y la obra literaria y, en este sentido, la relevancia que tiene éste a la hora de seleccionar los textos y diseñar los espacios, pensar las escenas de lectura: qué ofrecemos a nuestros estudiantes, por qué, cuándo y cómo, son algunos de los interrogantes que surgen y sobre los cuales parece indispensable acordar.

Palabras claves: obra literaria, derecho a la lectura, docente-mediador, espacios de lectura escolares, lectores de literatura del SXXI y la educación literaria-artística.

Introducción

Innumerables interrogantes surgen y surgirán durante los análisis y las reflexiones que de alguna manera intentamos realizar aquellos que llevamos adelante diferentes experiencias pedagógicas en ámbitos escolares. A veces esto es producto de lecturas, de intercambios, de miradas que se construyen a la luz de textos escritos por diferentes investigadores, didactas, escritores, historiadores, filósofos...que permiten repensar experiencias y re direccionarlas o enriquecerlas a la luz de los aportes que realizan. En el presente trabajo analizaré una experiencia de lectura llevada adelante en un secundario del interior de la provincia de Neuquén y por tratarse de un ámbito escolar no se puede dejar de recordar que esta experiencia se puede explicar en su contexto. El interrogante que moviliza la selección, problematiza la experiencia y engloba una serie de preguntas que me permiten analizar la misma a la luz de los aportes teóricos que forman parte de un trayecto académico como la diplomatura en educación, lectura y escritura (FLACSO), es: ¿Cómo favorecer el desarrollo del gusto por la lectura de literatura en los jóvenes del S. XXI?

Contextualizar la experiencia

Sin más preámbulo, es necesario contextualizar y describir la experiencia: El CPEM 14, ubicado en la localidad de Aluminé -prov. de Neuquén-, es el único colegio secundario de gestión pública y cuenta con una matrícula de 550 estudiantes aproximadamente. El dpto. de Lengua y Literatura, hace unos años que se constituye con una profe de lengua y literatura permanente y maestras y maestros, estudiantes de comunicación (del profesorado y la licenciatura), estudiantes del profesorado de lengua

que no tienen estabilidad y cesan a fin de año porque no aparecen en los listados o por otras razones. En este marco (caracterizado brevemente) se intenta construir acuerdos de trabajo con algunos lineamientos epistemológicos plasmados en un documento –la planificación departamental– en permanente revisión y construcción. En el 2017, algunos de los profes tuvieron continuidad laboral y ello permitió avanzar en torno a algunas discusiones, entre ellas las referidas a la literatura, la cuestión del canon y los espacios de lectura de literatura que se generan y se pueden generar.

Una de las problemáticas que decidimos atender con una propuesta concreta está relacionada con el derecho a la lectura de literatura y la necesidad de garantizar esto frente a un problema recurrente en los últimos años, horas de lengua y literatura sin cubrir durante meses, problema no menor si tenemos en cuenta que muchas veces la oportunidad de las y los jóvenes de acercarse a la literatura será en este espacio curricular. Así surgen: “Jornadas de lectura institucionales”, con algunos objetivos concretos: resignificar la obra literaria; generar momentos de lectura en voz alta y en silencio, en diferentes espacios institucionales; ofrecer un espacio institucional en un momento determinado en el que circulen obras literarias de diferentes autores y producciones literarias (realizadas en clase) de nuestros estudiantes. Previo, durante y después de las jornadas se dieron discusiones relacionadas con la selección de textos y autores para ser abordados en las aulas y la selección de textos (géneros literarios) que se ofrecerían en cada jornada; las actividades de lectura y escritura que se podrían o no proponer, el rol de los mediadores (en un principio las y los docentes de lengua) entre otras problemáticas, tensiones y facilitadores que surgieron y surgen. Se decide realizar jornadas de lectura por turno de una hora y media a dos aproximadamente, afectando el horario de clases; el espacio, el sum del establecimiento; los participantes, estudiantes y todo el personal del establecimiento que deseara leer, estar, acompañar, mediar; los recursos: libros de la biblioteca (en nuestro caso escolar y pública) y otros libros que desearan compartir los docentes. Las jornadas fueron pensadas con una estructura, conformada por algunos momentos (lectura de algunos textos seleccionados con anterioridad, al colectivo de las y los estudiantes, explicación del objetivo y de las actividades – encuentro con los libros, búsqueda y selección para leer en grupo o solos y cierre, una invitación a compartir algún fragmento, poema o recomendar lo leído...).

Interrogantes que tensionan

Los interrogantes que ponen en tensión algunos aspectos de la experiencia: ¿Cómo se construyen espacios de lectura en la escuela, si muchos de los mediadores carecen de una experiencia lectora propia, enriquecida por textos y de una concepción del arte consolidada?; 2° ¿Cuáles son las discusiones, en torno a qué problemáticas y en qué secuencia se pueden planificar y abordar, para realizar acuerdos en la construcción de espacios de lectura de literatura en la escuela?; 3° ¿Cómo sumar a docentes que no pertenecen al área de lengua y literatura para enriquecer los espacios y las experiencias de lectura? Y, por último y no menos importante, ¿Sirven espacios de lectura con estas características en esto del desarrollo de la experiencia lectora de las y los estudiantes?

En este pensar y diseñar espacios de lectura, una preocupación surge, preocupación sobre la cual Sibilia ha planteado una hipótesis: la escuela pensada como una tecnología es incompatible con los cuerpos y las subjetividades de las y los chicas/os de hoy en día (“La escuela en un mundo hiperconectado ¿redes en vez de muros?) y es en torno a la misma que habría que debatir y realizar acuerdos. Siguiendo el planteo de Sibilia, no podemos ignorar que las redes (la reticulación tecnológica) atraviesan las paredes, los límites que permitían a los sujetos de los S. XIX y XX desarrollar sus subjetividades están en tensión con la necesidad de visibilidad y conexión, vectores constituyentes de las subjetividades del sujeto del S.XXI. Si bien estoy de acuerdo con el hecho que existe una tensión y que ésta puede ser una posible explicación de la crisis de la escuela, pienso que en el transitar de la crisis hay que diseñar espacios y dispositivos que posibiliten transmitir la literatura como arte, proponiendo prácticas de lectura y escritura que desarrollen el pensamiento crítico y una estética del arte. Pero no hay éxito posible si antes no nos interpelamos como lectores de literatura, es una tarea insoslayable reflexionar sobre la importancia que tiene pensar-nos y/o cuestionar-nos sobre qué nos sucede a nosotros –los docentes- como lectores, cuál es nuestra experiencia lectora, cuál es nuestra relación con la lectura y con los textos, qué entendemos por arte, etc., cada vez que pensamos en la transmisión de la cultura escrita, del arte en el aula, en la escuela. No puedo obviar lo que Michele Petit plantea en una de sus clases (2017): “...me sorprendió mucho cuando empecé a trabajar sobre la lectura fue descubrir que una parte de quienes, hombres y mujeres, están encargados de enseñar lengua y literatura parecían no haber tenido acceso a esta experiencia lectora personalmente...”, nos hace pensar en los docentes, en su rol y en su formación lectora, la cual muchas veces carece de

desarrollo; no pocos docentes afirman que no les gusta leer o poco han leído de literatura.

El hecho que la literatura es un arte del lenguaje, entendiendo por lenguaje actividad universal y diferenciando éste de lengua –técnicas histórico semióticas- nos interpela respecto a la relevancia que tiene el arte y comprender las razones por las cuales es fundamental enseñar arte en las escuelas. Para Vivante M.D. (2006), quien teniendo en cuenta la complejidad alcanzada por el entrettejido histórico de la humanidad y entendiendo la necesidad de contextualizar la problemática de la literatura y su enseñanza hoy, el arte es “...uno de los máximos exponentes de la creatividad y la originalidad del ser humano” (cap. 6, pág. 27) y se detiene en la importancia que tiene tomar como parámetro el “valor estético” a la hora de definir el arte y sobre todo el arte literario. Si como plantea esta autora entendemos que lo estético es alimento espiritual y compartimos la idea que la “persona completa”, que busca y encuentra sentidos, que busca y encuentra lo estético como necesidad humana esencial, es lo que necesitamos, porque la belleza convertida en la exigencia de la vida cotidiana (Vigotski, 1926/ 2005, cap. 13) es lo que perseguimos, es uno de nuestros objetivos o por lo menos uno de los más importantes a la hora de pensar en la educación estética; habrá que enmarcar, delinear la misma comprendiendo el valor cognoscitivo, moral y emocional del arte sin perder de vista lo que plantea Vigotski respecto a que “la regla a seguir aquí no debe ser el embellecimiento de la vida, sino reelaborar creativamente la realidad, es decir, una elaboración de las cosas y el propio movimiento de las cosas que iluminará y elevará las vivencias cotidianas al nivel de las creativas” (2005, p. 378).

Comparto con Mischele Petit que el desafío de la educación es desarrollar una educación artística y cultural que proponga una relación directa con obras literarias de ayer y de hoy; pensar en cómo volver a la obra literaria, en qué valores transmitimos, en qué concepción del arte enseñamos. Si los jóvenes están en la búsqueda de ecos de lo que sienten (Petit, 2017) habrá que proponerles espacios de lectura que permitan presentar la creación literaria como actividad y proponer la aprehensión de la misma mediante diferentes actividades didácticas; espacios que favorezcan la formación de un lector integral (que pueda percibir lo intelectual, lo estético, lo ideológico de una obra literaria). Se trata de generar espacios que permitan, como bien parafrasea Michel Petit a Gustavo Garzo, “edificar casas de palabras”, porque sin ellas, sin relatos sería imposible habitar los lugares en que vivimos y construir nuestro mundo interior (Michel Petit, 2017).

¿Qué proponer a los jóvenes del S.XXI?

En este desafío, además de pensar en espacios de lectura para los jóvenes del S.XXI, jóvenes informatizados, conectados y compatibles con el universo digital, habrá que pensar en cuáles son los dispositivos que utilizamos y los recorridos de lecturas que les proponemos, en qué momentos ofrecemos o no opciones de lecturas nuevas. En este punto habrá que discutir en torno a los procesos de conformación del canon literario, porque como bien dice Martín Kohan (2017) “...la escuela no sólo imparte el canon; la escuela, además, canoniza” (“Notas sobre el canon. Clase 10”). La realidad, por lo menos en el contexto descrito al comienzo de este trabajo, es que no hay una mirada histórica de cómo se definieron los cánones nacionales en el pasado y menos aún de cómo se pensó, construyó y construye el canon en nuestra escuela. Diversas discusiones se han dado al respecto y en algún momento se decidió comenzar a escribir un listado de autores y obras literarias que pensamos no tenían que faltar en la formación de nuestros lectores, un listado construido a partir de la experiencia lectora de los docentes y de la experiencia en el aula. Este corpus de obras y autores (en constante revisión y construcción) sirvió y sirve como referencia a la hora de elegir qué leemos con nuestros estudiantes, qué obras literarias pensamos que tienen que formar parte del recorrido lector que proponemos a la hora de mediar en la transmisión de la cultura escrita. Ahora bien, innumerables interrogantes surgen a la hora de abrirle camino a la literatura en la escuela y de otorgarle sentido; uno de los que suena con más fuerza es, ¿alcanza con este corpus de títulos y autores que intenta ser un marco de referencia? Considero que no alcanza y que si bien es una elaboración más que necesaria, hay que pensar en otras propuestas alternativas que aporten al desarrollo lector de nuestros jóvenes y que la decisión y discusión no se agote en un listado, por ejemplo: propuestas donde los estudiantes elijan libros de la biblioteca para leer en clase en el transcurso de un tiempo para luego poder compartir sensaciones, miradas, reflexiones, historias, otras realidades, etc.; propuestas de lectura donde todos leamos un mismo libro y construyamos interpretaciones que se desprendan de lo leído, que se relacionen con su contexto de producción y se resignifiquen en el presente; propuestas de lectura que permitan en otro espacio (diferente al del aula) elegir un libro y leer con otros, con sus pares en un espacio un poco más amplio y que permita incursionar en lecturas que amplíen lo propuesto en el aula o permitan tomar otras decisiones y realizar otras elecciones- aquí tendría cabida una propuesta como la que intento analizar aquí-; en fin, propuestas que persigan un objetivo: formar lectores de literatura, entendiendo ésta como un arte. Será en este punto, más que

importante que los docentes de lengua y literatura que se encuentran en el aula, se detengan a pensar en su formación como lectores, se detengan a pensar en su concepción de literatura, de lectura, de arte, porque la realidad es la descrita al comienzo y si los docentes no reflexionamos en torno a ello será imposible mejorar las propuestas de lectura y mediar de alguna manera en la comunidad de lectores escolar.

Pero la discusión se profundiza y aquí me detengo en el segundo interrogante: ¿Cuáles son las discusiones, en torno a qué problemáticas y en qué secuencia se pueden planificar y abordar, para realizar acuerdos en la construcción de espacios de lectura de literatura en la escuela? Frente a esto, lo desarrollado en el párrafo anterior parecería ser un inicio, acompañado de la formación docente. Lo que sucede en las aulas o lo que pretendemos que suceda respecto al abordaje de la literatura, es un eje en la construcción de espacios de lectura. Como bien plantea Larrosa (2008), nos tenemos que detener a pensar-nos como docentes-mediadores y cómo construimos las escenas de lectura en la aulas, qué lugar le damos a la voz, qué sucede con nuestro cuerpo y el lenguaje, en fin cómo caracterizamos la experiencia en el aula, analizando nuestro rol como mediadores (Larrosa, Jorge “Aprender de oído”, 2008). He tenido la oportunidad de plantear esta problemática en el departamento en varias oportunidades a lo largo de varios años en que me desempeñé como jefa del área, con un dpto. conformado por diferentes docentes y diferentes han sido las realidades: algunos docentes manifestaron tener vergüenza a la hora de leer, no saber cómo hacerlo, no dedicarle tiempo porque no gusta la literatura, no conocer los autores u obras y por ello no proponer nada o dejar que los estudiantes elijan lo que quieran, sin tener criterios de selección; otros, manifestaron leer en voz alta a sus estudiantes, generando luego la posibilidad para que la palabra circule en torno a la idea de construir interpretaciones posibles; otros, hacen leer a sus estudiantes (un fragmento cada uno), ese es el momento de lectura de literatura que sirve al momento de saber cómo leen nuestros jóvenes... Inacabadas experiencias, discutibles algunas y otras más que enriquecedoras; parecería que un camino posible es compartir las experiencias que se dan en las aulas y cuando digo compartir no sólo me refiero a escribirlas y leerlas, sino a vivenciarlas junto a los compañeros docentes en las aulas, aquí podríamos pensar en la pareja pedagógica, pero esa es otra discusión.

El derecho a la lectura: el debate y los acuerdos

Avanzando en este recorrido, podríamos pensar en una secuencia que no podemos desatender y es poder realizar acuerdos, primero departamentales y luego institucionales respecto a: ¿Qué entendemos por leer? ¿Por qué consideramos fundamental leer literatura con nuestros jóvenes? ¿Qué entendemos por literatura? ¿Cómo construimos la experiencia lectora en el aula? ¿Qué espacios de lectura podemos generar para enriquecer la experiencia de los estudiantes y potenciar la posibilidad de acceso a los libros? ¿Desde qué perspectiva enseñamos la literatura como arte: desde una perspectiva historicista, clasificatoria de géneros, de análisis de obras literarias o proponemos perspectivas superadoras, que no desatendan aspectos fundamentales de la literatura y de su enseñanza y que aporten al desarrollo de nuestros lectores, garantizando en un principio el derecho a leer? ¿Quiénes son los mediadores en esta comunidad de lectores que es la escuela, solo los docentes de lengua y literatura? En esta discusión, los aportes de Solé Isabel respecto a la configuración del lector moderno, un invento bastante reciente, y las formas de ser lector son interesantes a la hora de diseñar los espacios de lectura y de realizar acuerdos institucionales: “Entender la lectura como una competencia compleja, en la que confluyen componentes emocionales, cognitivos, estratégicos y automáticos, individuales y sociales, cuyo aprendizaje requiere de intervenciones específicas a lo largo de la escolaridad...” (“Competencia lectora y aprendizaje”, p.8). Me interesa detenerme en los aportes que esta escritora realiza en torno a la competencia lectora y a la formación de lectores, quienes en esta época de sobreinformación, tienen que poder elegir la lectura para una variedad de propósitos; alejada de una perspectiva tradicional y mecanicista de la lectura (perspectiva con la cual hoy todavía convivimos en las escuelas) sostiene que la competencia lectora se asienta sobre tres ejes: aprender a leer, leer para aprender y aprender a disfrutar de la lectura a lo que le añade al dimensión afectiva y su carácter social. Si esta discusión se desarrolla en las instituciones escolares, considerando que la lectura por placer –como señala Pamela Archanco (2017)- también pone en juego saberes sobre el lector, sobre sí mismo, saberes sobre el mundo, saberes sobre la literatura y que la lectura es un contenido que concierne a todas las disciplinas, se podrá avanzar en la discusión respecto a su enseñanza y a la realización de acuerdos institucionales.

Lo desarrollado por Finocchio en “Leer y escribir en la escuela”, me recuerda que no toda innovación deriva en éxito o en mejora de los aprendizajes de lectura y escritura, al menos no a corto plazo y me recuerda lo que implica pensar en clave escolar y la importancia que tiene

no olvidarse y siempre tener de referencia, a la hora de realizar nuevas propuestas, recorridos por las representaciones y tradiciones en torno –en este caso- a la lectura y a la escritura. Estoy convencida que el debate y los acuerdos –departamentales y luego institucionales- a lo que se le suma la discusión sobre el rol docente y la necesidad de resignificación proponiéndolo como mediador en una comunidad de lectores como la escuela, es un inicio fundamental a la hora de proponer y diseñar espacios de lectura en la escuela. Para que experiencias, como la aquí abordada, aporten al desarrollo de los lectores es necesario diseñar los espacios de lectura y escritura en el aula, pensando en que lo que allí sucede servirá de alguna manera de trampolín para desarrollar preferencias y realizar determinadas elecciones de obras en las jornadas de lectura institucionales. Faltaría diseñar espacios de debate, no sólo en el aula, espacios “...abiertos al cotejo de interpretaciones, por ejemplo” (p. 19).

Cierre

Finalizando, por lo menos por ahora, o mejor dicho dando un cierre al presente trabajo, estoy convencida que espacios como la jornada de lectura persiguen objetivos más que ambiciosos pero si se construyen como un eslabón que se suma a otras experiencias, son más que válidas. Espacios como estos podrían permitir que otros docentes o todos los docentes de una institución educativa, visualicen la idea que enseñar a leer, como explica Finocchio, no es patrimonio del área de lengua sino de todos los campos del conocimiento (2010, p.20); re-pensar las escenas sociales de lectura y permitirse como mediadores pensar en cómo generar lecturas compartidas de obras literarias, la importancia de conversar sobre los libros que leemos y el hecho de favorecer la construcción de sentidos, no como un acto exclusivamente individual (Bajour, Cecilia 2009) es un camino más que viable y que puede garantizar el derecho a leer de nuestros jóvenes.

Bibliografía

- Archanco, Pamela (2017) “*Sobre la práctica de la lectura en la escuela: supuestos, continuidades y rupturas*”. Clase 20. FLACSO.
- Bajour, Cecilia (2009) “*Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura*”. En www.imaginaría.com.ar [fecha de consulta: julio, 2015]
- Finocchio, Ana María (2010) “*Leer y escribir en la escuela*” (cap. 4). En Brito, A. (dir.) *Lectura, escritura y educación*. Rosario, Homo sapiens-FLACSO.

- Kohan, Martín (2017) “*Notas sobre el canon*”. Clase 10. FLACSO.
- Larrosa, Jorge (2008) “*Aprender de oído*”. Intervención en el ciclo de debates Liquidación por derribo: leer, escribir y pensar en la Universidad, organizado por La Central en Barcelona, abril de 2008.
- Petit, Michèle (2015) “*Las palabras habitables y las que no lo son*”. Conferencia dictada en la 42 FERIA Internacional del Libro de Buenos Aires, mayo 2015. Disponible en fundacionluminis.org.ar [fecha de consulta: mayo, 2017]. Disponible en Videoteca/Videos del Bloque 1
- _____ (2017) “*Al principio fue la experiencia lectora del otro*”. Clase 4. FLACSO.
- Sibilia, Paula (2012) “*La escuela en un mundo hiperconectado: ¿redes en vez de muros?*” En Revista Educación y Pedagogía, vol. 24, núm. 62, enero-abril, 2012, pp. 135-144.
- _____ (2017) “*Del libro a las redes: los usos de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información en la configuración de subjetividades*”. Clase 3. FLACSO.
- Solé, Isabel. “*Competencia lectora y aprendizaje*”.
- Vivante, M.D. (2006) “*Orígenes y raíces de la problemática. Didáctica de la literatura*”. Bs As: Ed. Magisterio del Río de la Plata.
- Vigotski, L. (1926/2005) “*Cap. 13 Psicología pedagógica*”

La experiencia editorial como acontecimiento cultural y propuesta didáctica: el proyecto *Urdimbres*

Prof. Mario García Stipancich
mstipancich@hotmail.com

Instituto de Formación Docente Continua de Villa Regina, Río Negro
Villa Regina, Argentina

Resumen

La revista académica *Urdimbres* tiene tres objetivos: divulgar trabajos de investigación desarrollados por estudiantes y verificados por docentes, presentar y reseñar producciones culturales para espacios de enseñanza en distintos niveles y difundir la labor de artistas destacables de la región patagónica. *Urdimbres* se gestó en un EDI para estudiantes del Profesorado de Lengua y Literatura, durante el primer cuatrimestre de 2017 y en octubre se publicó el primer número en el portal del IFDC Villa Regina. Durante este año, estuvimos preparando el segundo y el tercer número, publicados cada uno en un semestre del 2018.

En esta ponencia deseo presentar los primeros números y compartir nuestra experiencia editorial. Se trata de un proyecto de investigación-acción en el que estudiantes de la carrera de Profesorado de Lengua y Literatura constituyen una comisión editorial, guiados por docentes del Instituto. Desde ese espacio se gestiona la solicitud de artículos, el trabajo con escritores y escritoras, el maquetado, la compaginación y la elaboración de una línea editorial.

Gran cantidad de desafíos se presentaron en el camino: desde cuestiones sencillas, como la extensión de la publicación y la elección de un nombre, hasta aspectos más complejos, como definir la identidad editorial y determinar las características de la presentación visual. Todos ellos vienen siendo abordados de forma cooperativa y consensuada. Al igual que los que se perfilan en el horizonte: sostener el espacio, lograr una edición en papel, ampliar la convocatoria a otros institutos, y un largo etcétera.

Para quienes integramos el proyecto, esta reciente experiencia ya ha cosechado aprendizajes significativos. Creo que los mismos pueden resultar provechosos para quienes emprendan la labor editorial en un ámbito institucional educativo y estatal.

Palabras clave: Emprendimiento editorial, Difusión cultural, iniciación a la investigación.

Presentación

Urdimbres es el resultado de un proyecto de investigación-acción en el que estudiantes de la carrera de Profesorado de Lengua y Literatura constituyeron una comisión editorial, guiados por docentes del Instituto. Aspira a ser una revista académica que persigue tres objetivos: divulgar trabajos de investigación desarrollados por estudiantes y verificados por docentes; presentar y reseñar producciones culturales para espacios de enseñanza en distintos niveles y difundir la labor de artistas destacables de la región patagónica.

Urdimbres surgió en el marco de un Espacio de Definición Institucional (EDI) del Instituto de Formación Docente de Villa Regina, Provincia de Río Negro, en el segundo cuatrimestre de 2017. Continúa actualmente y hemos podido terminar de editar el tercer número.

En esta ponencia deseo presentar los primeros números de la revista, compartir reflexiones sobre esta experiencia editorial y presentarles a quienes se esforzaron por gestarla. Utilizaré la primera persona en singular cuando hable de la planificación del EDI, ya que fui quien la redactó, y cuando exprese apreciaciones personales; pero utilizaré la primera persona en plural todo lo que pueda, pues *Urdimbres* es el fruto de un trabajo colectivo.

El proyecto inicial

Empezamos siendo dos. El profesor Matías Sigot y yo. Con Matías somos amigos desde la adolescencia, nos conocemos hace casi veinte años. De pibes intentamos, junto a otros amigos, hacer revistas fanzine. Alcanzamos a sacar algún primer número y luego lo abandonamos. Desde entonces me quedó el deseo de editar. Ambos somos profes de Lengua, hace tres años coincidimos trabajando en la misma institución. Un día hablábamos acerca de las redacciones de estudiantes y surgió la idea.

Nos dimos cuenta de que en muchos espacios académicos, especialmente en los correspondientes a los últimos años de cursado, las y los estudiantes realizan trabajos de investigación que se materializan en monografías, ensayos y exposiciones orales. Su función primordial es la de acreditar contenidos curriculares.

Estas producciones no circulan, formalmente, fuera del espacio curricular en el que fueron creadas. En mayor o menor escala, se trata de trabajos de investigación cuya elaboración insume tiempo, esfuerzo y dinero. Son creadas en las aulas del Instituto de Formación Docente de Villa Regina y tienen una función estrictamente institucional.

En las mesas de exámenes finales asistimos a exposiciones de trabajos elaborados por estudiantes de los distintos profesorados y frecuentemente nos sorprendimos con el nivel de seriedad y originalidad que presentaban. Eso nos dio mayor impulso para gestionar un espacio que visibilizara estas producciones.

Finalmente, y no menos importante, nos motivó la idea de brindar a los estudiantes la posibilidad de contar con un espacio editorial para adquirir una primera experiencia de publicación que se proyectara directamente en sus *curriculum vitae*.

A comienzos de 2017 presenté el proyecto para la elaboración de un Espacio de Definición Institucional. El mismo planteaba la posibilidad de generar una comisión editorial de estudiantes del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura, cuyo objetivo fuese conformar un espacio de publicación de trabajos académicos realizados por alumnos de las tres carreras del Instituto.

La planificación del EDI proponía diez encuentros totales, uno por semana, de dos horas cada uno, a lo largo de un cuatrimestre. En ese transcurso pretendía gestionar la elaboración de una identidad editorial, la solicitud de artículos, el trabajo con escritores y escritoras, el maquetado, la compaginación y la publicación.

Primer ciclo, primer número

En el EDI se inscribieron cuatro estudiantes, luego el número se redujo a tres: Agustín Ferrer, Sabrina Morano y Gisela Paredes. Con este grupo iniciamos el trabajo que llevaría a la publicación del primer número.

Las actividades iniciales del espacio tuvieron que ver con buscar modelos de revistas que nos pareciera que podían aportar ideas para establecer nuestra propia política editorial. Mientras tanto, fuimos delineando los objetivos que pretendíamos cumplir con la publicación. A partir de la búsqueda en portales web como el de la Asociación de Revistas Culturales Independientes de Argentina (AReCIA) fuimos encontrando revistas muy interesantes, algunas más académicas que otras, a partir de las cuales obtuvimos ideas y empezamos a proponer formatos y temáticas.

A su vez, recurrimos mucho al *Manual de gestión editorial de revistas científicas de ciencias sociales y humanas* de Aparicio, Banzato y Liberatore. Este libro fue de gran utilidad, en especial para los docentes del EDI, ya que explica de forma clara cómo organizar una publicación de este tipo. La información está actualizada y resulta muy pertinente.¹²

Nuestra intención era lograr un trabajo coordinado entre docentes y estudiantes en el cual la toma de decisiones se fundara en el consenso. Creemos que lo logramos, al menos en este primer ciclo. La inquietud inicial fue plantearse hacia qué lectores íbamos a orientar nuestros esfuerzos: ¿presentaríamos artículos solo para estudiantes y docentes de los profesorados o trataríamos de buscar un sector más amplio? Nos decidimos por lo segundo y con el correr de los primeros encuentros avanzamos en aspectos fundamentales, tales como el nombre, la apariencia, los objetivos de la publicación y la organización interna.

Con respecto al nombre, luego de varias propuestas que no terminaban de convencernos (*Alforja, Crisol, Entretejidos*) nos decantamos por *Urdimbres*. El significado de esta palabra según la Real Academia de la Lengua es “conjunto de hilos colocados en paralelo y a lo largo en el telar para pasar por ellos la trama y formar un tejido”. Nos pareció que, jugando con las posibilidades metafóricas del término, podríamos considerar tramas a las manifestaciones humanas como el arte, la cultura y la historia; entonces, al escribir artículos sobre temáticas afines a las ciencias humanas y de la educación, se estaría elaborando una urdimbre, compuesta del análisis y la observación. Y, más allá de metáforas y complejas justificaciones, “el nombre pega”, como dijo coloquialmente una de las alumnas del EDI.

En cuanto a la apariencia, la preocupación central era que la revista resultara poco atractiva para el público general. Las revistas académicas más serias presentan extensos artículos, organizados en bloques de texto que resultan interesantes para los especialistas en la materia que abordan, pero que no logran captar la atención del lector más casual. En este sentido, decidimos que era preferible publicar artículos más breves, que llamaran la atención y, en lo posible, que contaran con ilustraciones. Quizás esta decisión le sustrajo “seriedad” a *Urdimbres*, pero consideramos que le brindó mayor identidad, además de que nos condujo a establecer uno de los objetivos centrales de la publicación.

Al respecto, se delimitaron tres objetivos concretos de la revista: divulgar trabajos de investigación desarrollados por estudiantes y verificados

12 Actualmente continuamos utilizándolo para afrontar los nuevos desafíos, tales como el de visibilidad y preservación digital, así como algunos aspectos de propiedad intelectual.

por docentes; presentar y reseñar producciones culturales para espacios de enseñanza en distintos niveles y difundir la labor de artistas destacados de la región patagónica. El primero de estos objetivos ya venía planteado desde la planificación del EDI. El segundo surgió de la pretensión de ofrecer recursos didácticos en formato de reseñas, orientadas más hacia la comunidad educativa (docentes en ejercicio, precisamente) que al público general. El tercero, la difusión de la labor de artistas patagónicos, nos conducía a entrar en contacto con ilustradores e historietistas que desearan difundir su trabajo, a la vez que nutría a la revista de las ilustraciones que sentíamos que hacían falta.

En la búsqueda de estos objetivos es que *Urdimbres* busca perfilarse como una revista académica, de interés educativo y difusión artística. Determinamos que cada número presentara la obra de un artista plástico emergente pero con algún grado de reconocimiento social. Para el primer número, Matías Sigot contactó con el historietista Omar Hirsig, que gentilmente nos cedió muchos de sus trabajos.

Finalmente, en cuanto a la organización interna habíamos determinado en un primer momento establecer una serie de secciones en la revista. Pero esto resultó poco práctico, ya que todavía no teníamos artículos sobre los que trabajar y corríamos el riesgo de que cada sección estuviera constituida por un solo texto, lo cual no tenía mucho sentido. Así es que decidimos que habría una editorial al comienzo, seguida del índice y los distintos artículos; esta es la organización que se mantiene actualmente.

Ya habíamos definido algunos de los aspectos constituyentes de la revista, pero nos faltaba buscar y seleccionar lo más importante: el contenido. Así es que armamos una convocatoria de artículos que estipulaba formatos y características. Elaboramos afiches e hicimos campaña a través de las redes sociales. Determinamos un tiempo de un mes y medio para la recepción de artículos.

Establecimos mediante consenso que se aceptarían trabajos tales como monografías, reseñas y recomendaciones de lectura, sinopsis, ensayos de perfil académico, artículos de crítica literaria, experiencias pedagógicas y artístico-culturales. Respaldados por bibliografía crítica. Se sugerían temáticas que correspondieran a alguna unidad curricular de la formación general o de la formación específica (por ejemplo, Filosofía, Pedagogía, Historia, Didáctica, Literatura, etc.); también, arte y cultura de la Patagonia.

Aclaremos que la extensión de cada trabajo debía ser de 500 a 1200 palabras y que no se aceptarían textos tales como escritura ficcional y poética, artículos sin aporte bibliográfico u observaciones de clases.

Esta convocatoria no tuvo mucho éxito, solo recibimos dos textos, y uno de ellos era un cuento así que quedaba descartado de plano. Habiendo tantos estudiantes que realizan trabajos prácticos para las distintas materias, pensamos que muchos de ellos adecuarían rápidamente dichos trabajos al formato de artículo para la revista, pero no sucedió así.

Reflexionamos acerca de esta falta de material. En un primer momento pensamos que quizás había menos trabajos prácticos de investigación y análisis realizados por estudiantes de lo que pensábamos. Pero al conversar con colegas de la institución, estas dudas se disipaban, pues la mayoría nos comentaba de tal o cual estudiante que había redactado un buen texto académico para su materia.

Nos percatamos del problema luego de un tiempo: nos costaba comunicar qué tipo de revista pretendíamos realizar, había cierta desorientación en cuanto a qué características debían tener los textos. Si bien considerábamos que en las especificaciones de la convocatoria quedaba claro, observamos también que estábamos proponiendo un proyecto como no hubo antes en la institución.

Como parte de las exigencias de acreditación del EDI, las y los estudiantes que se inscribieran debían redactar al menos un artículo. De modo que Agustín, Gisela y Sabrina fueron armando sus textos en el transcurso del cursado, en base a trabajos realizados en otras materias.

Aún así, sumados al único texto que habíamos recibido en la casilla de correo, cuatro artículos nos parecía muy poco. De modo que, yendo en contra de lo instituido al comienzo del proyecto acerca de que se publicarían solo trabajos de estudiantes, los profesores del EDI redactamos un breve texto cada uno para terminar de darle contenido.

El primer número cerró con seis artículos que referiré de forma sucinta a continuación. El primero de ellos se titula *Michael Berg, entre la búsqueda de la identidad y el amor a los padres* y fue escrito por el estudiante Agustín Ferrer. En este ensayo literario, él realiza una serie de reflexiones acerca del holocausto, la identidad, los conflictos políticos y las redes sociales, a partir de la lectura de la novela *El lector* de Bernard Schlink.

El segundo artículo es el que escribí yo, titulado *Información confiable en Internet: cinco portales de acceso libre*. Allí realizo una breve reseña acerca de cinco portales de Internet en los que podemos encontrar artículos científicos verificados y de libre acceso, que pueden ser útiles a la hora de elaborar trabajos de investigación.

El tercer artículo se titula *Patagonia a contraluz: la fuerza de la elipsis en "Microfilm" de Carlos Blasco*. Fue escrito por Sabrina Morano, que estaba terminando la carrera mientras realizaba el EDI y que egresó a finales del año pasado. En este texto, Sabrina analiza una de las obras más

importantes de Carlos Blasco y nos lleva a descubrir una frontera en la que se dan cita Literatura, Fotografía y Cinematografía.

El cuarto artículo fue redactado por Gisela Paredes, que también era estudiante en ese momento y ya es profesora. Se titula *El relato policial y sus disidencias*. Es una reseña acerca de un conjunto de relatos e historietas; propone y sugiere textos muy actuales y de interés para adolescentes y jóvenes.

El quinto artículo es el único que recibimos durante la convocatoria abierta al Instituto. Se trata de un texto titulado *La honra en la literatura española: perspectiva femenina* y fue escrito por Belén Sacks, estudiante del profesorado de Lengua y Literatura. Se trata de un estudio de género acerca de la perspectiva femenina en la literatura española entre la Edad Media y el Siglo XVII. Se exponen concepciones sobre la honra y el honor que resultan claves para comprender el periodo y el rol de las mujeres.

Por último, el sexto artículo fue escrito por Matías Sigot y se titula “*El sistema*” - *la pionera en las revistas de historietas patagónicas* (Allen, Río Negro, 1987). Se trata de la presentación y análisis de la primera revista de historietas de nuestra región, elaborada por el ya consagrado Chelo Candia en 1987.

Los artículos fueron leídos y revisados de forma grupal. Se recurrió a docentes del Instituto ante algunas inquietudes sobre temáticas específicas. Una vez que nos aseguramos de que los artículos estaban corregidos y revisados, seleccionamos las ilustraciones e inició el proceso de maquetado, que estuvo a mi cargo.

Durante el maquetado se terminaron de definir muchos aspectos de organización interna y de apariencia. Entre ellos quisiera destacar la incrustación de las notas al pie en el mismo párrafo en el que se encuentra la llamada y la decisión de no utilizar colores si no un fuerte contraste entre negro y blanco con algunos detalles en escala de grises. También nos decidimos por utilizar un encolumnado con la información bibliográfica en la última página de cada artículo y la incorporación de enlaces para la versión digital de la revista.

Para realizar la maquetación, tuve que aprender a utilizar un programa de software libre muy potente llamado Scribus. En cuanto al armado de la portada, contamos con la colaboración desinteresada de Julio Bariani, uno de los primeros diseñadores en trabajar en General Roca.

Finalizamos el primer número en octubre de 2017 y lo subimos a la página del Instituto. Esto dio por finalizado el primer ciclo, al menos para quienes se habían inscripto en el EDI. Pero abrió las puertas para la difusión en jornadas, como la de *La investigación educativa en el nivel superior*, realizada en General Roca en noviembre de ese mismo año.

Este primer ciclo no estuvo exento de intercambios de opiniones diversos y tomas de decisiones que requirieron votación por parte de la comisión editorial. Como por ejemplo, la posibilidad de incorporar lenguaje inclusivo en el texto editorial o tomar decisiones estéticas con respecto a posibles portadas y diseños.

Segundo ciclo, segundo y tercer número

Luego de la experiencia del primer ciclo, teníamos una buena base sobre la cual encarar el segundo. Ya teníamos un número terminado y estábamos recibiendo las devoluciones por parte de quienes lo leyeron, lo cual enriqueció mucho nuestra planificación de actividades y prioridades.

Entre estas devoluciones y observaciones hubo algunas que nos parecieron primordiales. En primer lugar, habíamos olvidado mencionar en el marco de cuál cátedra había sido elaborado el trabajo de investigación que condujo a la conformación de cada artículo. Por ejemplo, el artículo sobre la honra en la literatura española fue presentado inicialmente como trabajo práctico de la materia Literatura española; no mencionar al docente de esta materia, que además era quien daba respaldo a la rigurosidad del texto, resultaba injusto. De modo que nos propusimos incluir esta información en futuros artículos.

Comenzó el EDI en 2018 con algunos cambios, el principal de ellos fue la extensión de cuatrimestral a anual. Esto se debió a que se planificó la elaboración de dos números por año, uno en cada cuatrimestre. También se notaron cambios en la convocatoria, pues en este año se inscribieron cinco estudiantes: Katherina Aedo, Matías Catalán, Facundo Fajardo, Mariela Martínez e Irupé Seguel.

Por delante se nos presentaba una serie de desafíos entre los que se cuentan la realización de los trámites de registro de ISSN y la superación de dificultades técnicas que nos impidieron realizar una justa publicación en formato físico. Otro desafío que nos resultó pertinente afrontar es la vinculación del espacio editorial con otros institutos, comenzando por el Anexo Río Colorado, a través de la invitación a presentar trabajos y establecer puentes entre estudiantes de ambas instituciones.

En cuanto al primer desafío, el trámite de registro ISSN resultó ser mucho más rápido y sencillo de lo que habíamos imaginado originalmente. Al menos lo es para publicaciones digitales. Aprendimos que si una publicación tiene un formato digital y uno físico, a cada uno le corresponde un número de ISSN diferente, que debe tramitarse por separado. Actualmente solo contamos con el registro en formato digital.

Eso conduce a hablar del segundo desafío, aún pendiente, de lograr una publicación en formato físico. Hasta el momento nuestra preocupación central ha sido generar contenido de calidad y presentarlo en un formato atractivo; siempre pensamos en una edición en papel como meta a lograr pero esto ha quedado relegado en el orden de prioridades. Aún así, nos dimos cuenta de que los costos de publicación se reducen en tanto y en cuanto tengamos más páginas para imprimir. De modo que en este momento estamos explorando la posibilidad de reunir los números digitales en anuarios, objetivo que afrontaremos luego de la publicación del tercer número. Mientras tanto, continuaremos subiendo cada número al portal del Instituto de Formación Docente de Villa Regina.

La apertura de la convocatoria hacia otras instituciones se está realizando de forma paulatina. Este año extendimos la invitación hacia el Instituto de Formación Docente Continua de Río Colorado, el cual funciona como Anexo del de Villa Regina en la carrera de Profesorado de Lengua y Literatura. Ha sido difícil conseguir que se sumaran estudiantes a la propuesta pero en este momento estamos terminando de gestionar la inclusión de dos textos para el tercer número.

Al igual que en el ciclo anterior, quienes se hubieran inscripto en el EDI debían escribir un artículo para la revista. Sin embargo, también notamos un incremento en el número de artículos que fuimos recibiendo de estudiantes de las carreras de los dos institutos. De modo que con la convocatoria para el segundo número, también reunimos material para el tercero y hasta para el cuarto, que se editará el próximo año.

El segundo número se publicó en junio de 2018, estrenando registro ISSN. Está compuesto por cinco artículos, todos redactados por estudiantes, y está ilustrado por Gastón Spur. Las temáticas generales abordadas fueron Lingüística, Literatura, Arte y Sociedad.

El primer artículo se titula *Una aproximación a los conceptos de lengua y dialecto* y fue escrito por Camila Garrubba. Allí se analiza la complejidad y problemática de estos conceptos desde una perspectiva sociolingüística.

El segundo artículo fue escrito por Matías Catalán y se titula *Tiempos verbales y complementos del verbo*. Su objetivo es ahondar en este aspecto de la gramática española y ofrecer un conjunto de ejemplos que den cuenta del fenómeno y puedan ser utilizados en una clase de Lengua.

Luego se presenta el artículo *Origen del Español Neutro: entre la academia y los medios de comunicación*, redactado por Mariela Martínez. Aquí se plantea la situación de esta variedad artificial del español, cuyos orígenes se remontan a la labor de las traducciones editoriales del siglo xx, y que pretende ser conceptualizada en cierta tensión entre los sectores académicos, los medios masivos de comunicación y los usuarios de variedades regionales.

El cuarto artículo pertenece a Facundo Fajardo y se titula *El imaginario cultural de España y su repercusión en la conquista de América*. En él se explica el origen de algunos términos como “Patagonia” y “Río Amazonas” en el contexto del arribo de europeos a las costas americanas.

Cierra el segundo número de la revista un artículo de Katherina Aedo titulado *Las jarchas: lírica primitiva en lengua romance*. En este artículo se analizan las primeras manifestaciones líricas en lengua romance de la península ibérica.

Al momento de escribir el presente trabajo estamos armando el tercer número, que contará con temáticas un poco más variadas que en los números anteriores y es ilustrado por Alejandro Aguado. En él habrá análisis sobre las letras del estilo musical trap, un texto dedicado al concepto de equilibrio mental desde la perspectiva de la psicología educacional y un recorrido por la tragedia del héroe griego Orestes, entre otros.

Perspectivas a futuro

Si bien en el equipo de docentes que coordinamos el EDI, así como entre los estudiantes que vienen conformando la comisión editorial, estamos muy entusiasmados con los logros obtenidos, somos conscientes de que nos queda mucho camino por delante para lograr el objetivo de mantener una publicación que se sostenga en el tiempo. De momento, estamos llegando al tercer número y de esta forma hacemos frente al mito de que casi todas las publicaciones nuevas no pasan del segundo número (incluyendo, por supuesto, todos esos fanzines que hicimos de adolescentes)

Lograr la edición en formato físico y ampliar la convocatoria de artículos hacia otros Institutos de Formación Docente de nuestra provincia son los siguientes objetivos a los que apuntamos. En el camino, pretendemos continuar con la publicación de dos números de veintiocho páginas por año, como venimos haciendo. Sin embargo, también debemos buscar la manera de diversificar las temáticas, ya que por lo pronto la mayoría de los artículos publicados tratan sobre aspectos relacionados con Lengua y Literatura, y quisiéramos contar con aportes de otras áreas disciplinares como Matemática, Biología y Química, por ejemplo.

En lo respectivo al ámbito institucional en el que trabajamos, hemos detectado la necesidad de generar un espacio específico para la mejora de la redacción de textos de tipo académico. Si todo sale como esperamos, estaremos atendiendo este asunto durante el 2019.

Urdimbres es una experiencia editorial y cultural que viene brindando muchas lecciones para quienes participamos del proyecto. Estamos,

paulatinamente, dando a conocer trabajos realizados por estudiantes en quienes pretendemos generar la inquietud y curiosidad que conducen a la labor de investigación. Espero que sea posible sostener el espacio y la periodicidad en la publicación por muchos años.

Géneros explicativos y géneros argumentativos: propuestas para su enseñanza desde la Teoría Sistémico Funcional

Daniela De Franco

danielacdefranco@gmail.com

Universidad Nacional de General Sarmiento Los Polvorines, Argentina

Laura Vanesa Echazu

vanesa.ech@gmail.com

Universidad Nacional de General Sarmiento Los Polvorines, Argentina

Resumen

En el presente trabajo proponemos compartir algunos de los aspectos más destacados de dos experiencias de enseñanza de la Lengua desarrolladas en las prácticas realizadas para la materia Residencia II en Lengua y Literatura del Profesorado Universitario de Educación Superior en Lengua y Literatura de la Universidad de General Sarmiento durante 2017. Ambas experiencias se desarrollaron desde la perspectiva de la Lingüística Sistémico- Funcional, que se caracteriza por resolver algunos de los problemas que se presentan en la enseñanza de la gramática, entre ellos, lograr que, a partir de la enseñanza de géneros, todos los alumnos obtengan herramientas para el dominio de la lectura y escritura. Cabe señalar, en este sentido, que el género produce significado a través de recursos de todos los estratos del lenguaje, incluyendo la semántica-discursiva y el léxico-gramática. La primera de las experiencias analizadas se realizó en 2° año de secundaria, y se centró en el trabajo sobre dos textos explicativos a través de distintos géneros: la explicación factorial y el informe taxonómico. La segunda experiencia se desarrolló en 3° año de secundaria y se centró en un género argumentativo, la justificación. Ambos trabajos se realizaron a partir de las etapas correspondientes a la propuesta didáctica de Moyano (2013), es decir, deconstrucción, construcción y edición de los textos. En este sentido, se realizó un abordaje desde lo estructural hasta lo gramatical y gráfico con el propósito de que los estudiantes logaran desarrollar una producción propia sobre el género trabajado, utilizando las herramientas ofrecidas a lo largo de las clases. A partir de las prácticas realizadas fue posible cumplir el objetivo

principal de la propuesta didáctica, es decir, achicar la brecha entre los considerados “buenos” y “malos” estudiantes con respecto al dominio de la escritura, ya que la propuesta se caracteriza por un constante acompañamiento en la lectura y escritura de textos. A su vez, ofrece una perspectiva de la gramática que entiende el lenguaje como sistema para la construcción de significado.

Palabras clave: didáctica del lenguaje; escuela secundaria; Lingüística Sistémico- Funcional; géneros

Introducción

Desde la perspectiva teórica de la Teoría Sistémico Funcional, entendemos al lenguaje como un sistema para construir significado, por lo que, en este trabajo el lenguaje es abordado en relación con las unidades semánticas (Moyano, 2006). En este sentido, las secuencias didácticas presentadas se centran en el texto. Éste último se considera como una unidad de sentido que se intercambia socialmente y que, además, se realiza mediante unidades de la gramática (Eggins, 1994). Teniendo en cuenta la función social del texto, el análisis y las actividades propuestas se realizaron a partir del interés de la Lingüística Sistémico Funcional de tomar al texto en su contexto. Para esto, debemos distinguir la actividad social que el texto realiza, la relación con el destinatario del mensaje, y las características de texto escrito. Por lo tanto, los análisis propuestos van desde el género a la léxico gramática, tal como lo presenta Moyano (2006, 2015) en sus diversos trabajos. Según Martin (1984), “un género es una actividad dividida en pasos o etapas, orientada a una meta, con un propósito definido, en el que los hablantes se relacionan como miembros de nuestra cultura”. En este sentido, las propuestas didácticas que se detallarán más adelante estuvieron divididas y enmarcadas entre instancias didácticas: la enseñanza de los textos y géneros a través de la deconstrucción ,construcción conjunta e individual , y por último, la edición . Esta división tripartita de la secuencia didáctica tiene como objetivo contribuir a que los estudiantes puedan ejercer un control sobre los géneros discursivos de distintos ámbitos de producción. Además, se espera que los estudiantes puedan desarrollar una perspectiva crítica frente a los textos y el lenguaje en sí. De esta manera, en la etapa de deconstrucción se guiará al estudiante con la lectura de un texto perteneciente al género que se querrá estudiar para observar de qué manera se construyen los significados; la construcción conjunta refiere a la elaboración escrita de un nuevo ejemplar del género, donde se podrán utilizar herramientas de escritura adquiridas en la etapa de deconstrucción.

Esta etapa requiere un proceso de andamiaje por parte del docente; la construcción independiente es la realización de un nuevo ejemplar del género pero esta vez, de manera individual. Por último, la edición. En esta etapa los estudiantes deben editar sus ejemplares individuales una, dos o más veces. Es decir, no es que se dejará al estudiante “corregir” su trabajo sólo por su cuenta, sino que el docente guiará a los estudiantes para que observen sus textos y reflexionen sobre los géneros presentados en las anteriores etapas. De esta manera, se transforma en una etapa más de aprendizajes. El diseño de las secuencias didácticas se realizó en el marco de las prácticas correspondientes a la materia Residencia II en Lengua y Literatura del Profesorado Universitario en Educación Superior de Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Las experiencias se llevaron a cabo en la Escuela Secundaria N° 20 “Maestra Clorinda Munzon”, que se encuentra en Bella Vista, partido de San Miguel. La escuela es un establecimiento pequeño de gestión estatal que inició hace unos pocos años (2010- actualidad). Se encuentra en una ubicación de fácil acceso y es por eso que asisten muchos estudiantes de barrios aledaños a la escuela. Por otra parte, la carencia de materiales (biblioteca, proyectores, pizarrón en mal estado), en algunas ocasiones, ha dificultado el dictado de las clases. La primera práctica fue realizada por Daniela De Franco, en un 2do año. La practicante desarrolló el abordaje de los géneros informe taxonómico y explicación factorial, a partir de textos de manuales escolares. En cambio, la segunda experiencia se realizó en 3er año y fue llevada a cabo por Laura Echazu. En este caso, la practicante trabajó con uno de los géneros argumentativos, específicamente, con la justificación.

Primera experiencia Para el diseño de la secuencia didáctica que corresponde a la enseñanza de géneros explicativos se tuvo en cuenta utilización de textos pertenecientes a manuales escolares ya que suele haber una proliferación de informes descriptivos y taxonómicos (clasificaciones), explicaciones de procedimientos, procesos naturales, etc. En este sentido, se eligió trabajar sobre una entrada en el manual escolar *Confluencias*, de Estrada (2009), perteneciente al área de biología de 2º año. Como es sabido, los manuales escolares están compuestos por un conjunto de textos que han sido “re contextualizados” (Bernstein, 1993). Según Bernstein, los textos escolares realizan representaciones propias de las disciplinas científicas. En este sentido, el destino de esa información re contextualizada tendrá otro fin que el original. Ese “nuevo” propósito tiene que ver con objetivos pedagógicos específicos. De esta manera, se seleccionó el texto “Salud y enfermedad”, del manual ya mencionado, que presenta una estructura de macro-género. El macro-género es una combinatoria de distintos géneros con un objetivo global (Martin,

1994). En este caso, este macro-género está constituido por dos géneros adyacentes: el informe taxonómico y la explicación factorial. En este sentido, estos “subgéneros” presentan diferencias en sus características estructurales y discursivas pero contribuyen conjuntamente al propósito global del texto (Martin, 1994; 2001; Eggins&Martin, 2003; Martin & Rose, 2008). El informe taxonómico se centra en entidades organizadas por relaciones de clasificación y composición (Moyano 2013). Los pasos, o etapas, en los que se desarrolla el informe taxonómico son los siguientes: Informe Taxonómico 1. Presentación 2. Clasificación 3. Explicación

En cambio, la explicación factorial se realiza para explicar múltiples causas de un hecho (Fenómeno \wedge Factores) Es decir, primero se expone el fenómeno en cuestión, luego se desarrollan los factores que provocan tal fenómeno. En este caso, el texto de “Salud y enfermedad” presentó una estructura textual que comprendía ambos géneros. En cada género se buscó identificar la estructura esquemática del texto, como así también se hizo un relevamiento de procesos verbales y relacionales. Es decir, la búsqueda de aspectos léxico gramaticales propios de dicho género. La secuencia didáctica se dividió en tres etapas, tal y como se explicaron anteriormente. La primera fue la etapa de deconstrucción en la que al comienzo se realizó una actividad diagnóstica para observar qué conocimientos previos había entre los alumnos. Luego de observar sus comentarios se les explicó con qué textos se iba a trabajar y cuál iba a ser la modalidad y a que ésta presentaba bastantes diferencias respecto a las clases que tenían con la profesora titular. En esta etapa el objetivo fue que los estudiantes pudieran tener una primera aproximación al texto para poder identificar y reconocer todos los aspectos de propios de ambos géneros: estructura esquemática, procesos verbales, procesos relacionales, participantes, etc. Para la deconstrucción es imprescindible el acompañamiento docente, la negociación con los estudiantes para determinar los distintos aspectos que presenta el texto. Es decir, el trabajo es conjunto en todo momento. Luego de realizar dos clases de deconstrucción textual se pasó a la segunda etapa denominada construcción conjunta. En esta etapa se propuso a los estudiantes realizar un reordenamiento de una parte del texto que se encontraba desordenado. El objetivo de esta etapa fue poner en práctica lo que habían ido incorporando en la deconstrucción del texto. Para ello se trabajó conjuntamente con los estudiantes, los cuales iban indicando el esquema y características que debía tener el nuevo ejemplar. Como la actividad fue conjunta se utilizaron afiches para ir colocando las diferentes sugerencias que ofrecían los alumnos para el armado del nuevo párrafo. Además, se iba moderando la instancia de participación para que logran un buen texto según lo aprendido. De esta manera se logró realizar un trabajo de

andamiaje con los alumnos para que ellos de a poco incorporaran las herramientas de análisis y los elementos a elaborar. En tercer lugar, se realizó una construcción individual y edición conjunta e individual. La construcción individual tenía el objetivo de que los estudiantes -ahora con más herramientas que antes- pudieran armar otro informe taxonómico pero a partir de una nueva información dada por la docente. Para ello, el nuevo texto fue elaborado a partir de distintos datos que se les dieron, de manera desordenada. La idea era que los estudiantes escribieran el nuevo texto de manera completa y organizada a partir de las herramientas lingüísticas que adquirieron en las anteriores etapas. Por último, los estudiantes debían editar su propio texto en una puesta en común con la clase. De esta manera, se les mostró un posible esquema y diseño de ese nuevo ejemplar, para que los alumnos pudieran ordenar el texto. Luego de que hicieran un primer borrador se les pidió que se hiciera la puesta en común para que entre todos puedan negociar cuáles eran los aciertos y las fallas que tenía cada producción. Por último, se les avisó que podían editarlo nuevamente para poder realizar la entrega final en la última clase. Como conclusión, se pudo comprobar que mediante el trabajo de interacción constante con los estudiantes hubo un progreso que se pudo identificar en las etapas de construcción y edición. En esas instancias se evidenció que los alumnos supieron cómo introducir los distintos elementos estudiados y vistos en la etapa de deconstrucción y construcción. Los resultados fueron, en general, muy buenos e incluso, finalizando las clases, los estudiantes expresaban su agrado por la nueva forma de análisis del texto que se les presentó. Sobre todo en la etapa de edición, en la que ellos pudieron corregirse entre pares y a ellos mismos.

Segunda experiencia: la justificación. Los géneros argumentativos son aquellos que tienen la función de persuadir a sus lectores sobre una idea o acto. Entre ellos se encuentran la justificación, el debate y la discusión. A su vez, estos géneros se caracterizan por no tener una organización temporal, sino que su estructura se basa en relaciones de causa interna. Además, el conocimiento que se trabaja en estos géneros son de naturaleza subjetiva. Asimismo, los géneros de persuasión se diferencian entre sí según la cantidad de perspectivas que aborden. Por ejemplo, la justificación trabaja sólo con una perspectiva, mientras que el debate y el discurso ponen en diálogo diferentes voces. La experiencia que se desarrolló en 3er año se centró en el abordaje del género justificación. Las prácticas en este curso se llevaron a cabo a lo largo de cinco clases compuesta por dos horas cada una. Los objetivos planteados para las prácticas fueron que los estudiantes comprendan los rasgos principales de la justificación, y su estructura: introducción^ tesis^ argumentos^ refuerzo de tesis. Asimismo, que conozcan la valoración, que es un recurso

lingüístico importante que se encuentra presente en el género. Otros objetivos fueron que los estudiantes entiendan la importancia de la argumentación en la vida cotidiana, y por último, que produzcan un texto propio. En este sentido, se planificó una secuencia didáctica acorde a las características del contenido y del grupo. Dicha planificación contempló las tres etapas ya mencionadas anteriormente. En primer lugar, para llevar adelante la etapa de deconstrucción se destinaron dos clases. Esta etapa comenzó con una introducción a los estudiantes acerca del tema de la argumentación: qué es argumentar, qué cosas se debaten, cuánto repercute en nuestra cotidianidad, etc. A su vez, se realizaron pequeños ejercicios orales para demostrar a los alumnos la cotidianidad de la práctica de argumentar. Para esto, se les propuso a los estudiantes argumentar si los gatos son mejores mascotas que los perros. A partir de esta introducción, se les propuso a los jóvenes trabajar con el texto “El impacto de los estereotipos y los roles de género en México. Reflexiones finales y recomendaciones”, del Instituto Nacional de las Mujeres de México. El texto se caracteriza por ser de carácter argumentativo, específicamente, por presentar características propias de la justificación, por lo que se les explicó a los estudiantes en qué consiste este género. Para continuar con la deconstrucción, se realizó la lectura correspondiente del texto. Luego, se colocó especial atención a la estructura del género. Debido a que el texto elegido para trabajar es un macrogénero compuesto por una justificación exhortativa y una justificación analítica, se explicó a los estudiantes las características de cada una (Martin, 1989). Además, se expusieron las principales diferencias entre ellas: la justificación analítica intenta persuadir a sus lectores acerca de una idea, mientras que la exhortativa busca persuadir sobre un acto. A partir de esto, se le propuso a los estudiantes diferentes tipos de ejercicios para abordar el análisis del género, como por ejemplo, completar en un cuadro con todas las partes de la justificación e indicar su función. Además, se destinaron ejercicios para el análisis de los participantes presentes en el texto. En este caso, esto resulta crucial ya que el texto consta de participantes genéricos, es decir, participantes que refieren a un conjunto, como los “roles de género”, “mujeres” y “hombres”, que a su vez son abstractos. Específicamente en el texto, resulta esencial la comprensión de éstos para el entendimiento de la argumentación en sí. Para esto, los estudiantes tenían ejercicios como la identificación de los participantes en los diferentes párrafos. Asimismo, también se prestó especial atención a otro elemento lingüístico esencial en el género: la valoración. Este elemento tiene que ver con “los recursos que se utilizan para establecer la alineación con los lectores, cómo se establecen acuerdos o no con ellos en relación con las posiciones que se asumen sobre la información que se negocia”

(Moyano, 2013: 52). A partir de esto, se les propuso a los estudiantes actividades relacionadas a la identificación de estos elementos. También, se les pidió que señalen si las valoraciones realizadas eran positivas o negativas, lo que es esencial para la argumentación y comprender en su totalidad la postura del autor de la obra. En segundo lugar, para llevar adelante la etapa de construcción se destinaron dos clases. Esta etapa comenzó con una actividad en conjunto, que consistió en la entrega de un texto completamente desordenado, por lo que los alumnos debían ordenarlo a medida que leían. Dicho texto, titulado “Por qué es peligroso cualquier sistema de voto electrónico” por Javier Smaldone, contaba con las características de la justificación, además, trataba acerca de un tema controversial muy reciente: el voto electrónico. Esto también se realizó con el fin de que los estudiantes reconstruyeran la estructura de la justificación y reconocieran la función de cada parte. Luego, se les entregó a los estudiantes otro texto publicado en el diario El Litoral llamado “Voto electrónico: una opinión a favor de “tecnología eficiente”. Esto se debió a que el texto de Smaldone correspondía a una postura en contra del voto electrónico, mientras que la de El Litoral, corresponde a una posición a favor. A partir de esto, se les propuso a los estudiantes la escritura de una justificación según la perspectiva que eligieran. Para llevar adelante esto, se repasaron los elementos básicos del género y su estructura. En conjunto, detallamos las partes que debía contener el trabajo. Además, entre todos armamos la introducción al problema. También se les entregó una lista de conectores para que utilicen durante la redacción. Luego los estudiantes realizaron sus producciones en parejas con ayuda de la docente. Para llevar adelante la etapa de la edición, se seleccionaron dos producciones que presentaran errores cometidos por la mayoría de los estudiantes y aciertos que los demás puedan imitar. Se le repartió una copia a cada estudiante con los textos. Luego, en conjunto se realizó una edición de los textos. Se colocó especial atención a los problemas presentados en el nivel estructural, es decir, la estructura en pasos del género, la separación en párrafos, el desarrollo de las ideas principales, la coherencia, etc. Luego, los estudiantes entregaron el trabajo final junto al borrador, con el fin de visualizar los avances. Más tarde, se realizó una devolución sobre el trabajo final a los estudiantes. Con respecto a la secuencia propuesta para trabajar la justificación, la experiencia fue muy productiva. Los textos finales realizados por los estudiantes fueron muy satisfactorios, lo que es destacable ya que los estudiantes no tenían hábitos de escritura. Además, aplicar esta propuesta fue muy fructífero para la formación docente de la estudiante, ya que se pudo observar la disminución entre los estudiantes que tiene gran dominio de la escritura y lectura con los que usualmente no.

Bibliografía

- Bernstein, B. (1993): La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control, Madrid, Ediciones Morata.
- Eggin, Suzanne (1994): Introducción a la lingüística sistémica . Logroño, Universidad de La Rioja, [Traducción de F. Alcántara].
- Eggin, S. & J.R. Martin (2003): "El contexto como género: una perspectiva lingüístico-funcional", Revista Signos, 36(54), pp. 185-205.
- Martin, J.R. (1984): "Language, register and genre", en Christie F. (ed.), Children Writing: reader . Geelong, Vic., Deakin University Press.
- Martin, J.R. (1989) Factual writing. Exploring and challenging social reality . Oxford University Press.
- Martin, J.R. (2001): "A context for genre: modelling social processes in functional linguistics", en Devilliers, J. & R. Stainton (eds.), Communication in Linguistics: papers in honour of Michael Gregory , Toronto, GREF (Theoria Series 10), pp. 287-328.
- Martin J.R. & D. Rose (2008): Genre Relations. Mapping culture , London, Equinox.
- Moyano, Estela (2006) "Géneros que hablan de ciencia", en Pereira, M.C. (coord.), La lectura y la escritura en el ciclo de pre-grado universitario. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Moyano, Estela, et al. (2013) Aprender Ciencias y Humanidades: una cuestión de lectura y escritura. Buenos Aires: Ediciones UNGS.
- Moyano, Estela (2015) La sección Discusión del artículo científico como género: Construcción del nuevo conocimiento y construcción del autor . Tesis doctoral, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.)

Dos propuestas para abordar la enseñanza de la novela

Laura Vanesa Echazu
vanesa.ech@gmail.com
Universidad Nacional de General Sarmiento
Los Polvorines, Argentina

Nataly Rojas
Natalyrojas94@live.com
Universidad Nacional de General Sarmiento
Los Polvorines, Argentina

Resumen

El presente trabajo tiene el propósito de comunicar los aspectos más relevantes de la experiencia de enseñanza de la Literatura en el nivel medio realizada durante la segunda parte de 2017 en el marco de las prácticas correspondientes a la asignatura *Residencia II en Lengua y Literatura* del Profesorado Universitario de Educación Superior en Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Nuestro trabajo se centra concretamente en dos experiencias, las cuales tienen en común la enseñanza del género novela en el segundo y tercer año de Prácticas del Lenguaje, en dos establecimientos distintos del conurbano bonaerense. La primera de las experiencias analizadas se centra en el trabajo con la novela *Lucas Lenz y la mano del emperador*, de Pablo De Santis, a partir de la cual, oralmente y por escrito y de forma conjunta e individual se abordaron, fundamentalmente, la comprensión lectora, la estructura de las historias intercaladas dentro de una misma narración y los elementos de la narrativa fantástica y del género de aventuras.

La segunda experiencia, en cambio, apunta a la enseñanza de las características principales de la novela con la obra *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde*, de Robert L. Stevenson. El desarrollo del tema se realizó en base a trabajos teóricos de Jaime Rest, en los que el autor reconstruye las características de la novela a lo largo de la historia. Por otro lado, se trabajó con el concepto de la literatura fantástica desde la perspectiva de Tzvetan Todorov.

En base a lo expuesto, algunas de las principales conclusiones remarcan la importancia de las consignas de análisis literario como elemento fundamental para lograr una comprensión acabada y total de las obras literarias.

Palabras clave: enseñanza, novela, prácticas docentes, literatura, escuela secundaria

Dos propuestas para abordar la enseñanza de la novela

La novela es un género que cuenta con una amplia tradición en el ámbito escolar. Se trata de un género que es trabajado en todos los niveles educativos. Específicamente, en esta ponencia se desarrollarán dos secuencias didácticas realizadas en la escuela secundaria en las que se aborda, fundamentalmente, la novela. Dichas secuencias se realizaron en el marco de las prácticas correspondientes a la materia *Residencia II en Lengua y Literatura* del Profesorado Universitario en Educación Superior de Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Experiencia I

La primera experiencia se centra, en general, en el modo de abordar la novela *Lucas Lenz y la mano del emperador* durante dos meses de residencia en un segundo año de la Escuela “Santa María del Trujui”, ubicada en la localidad de Santa María, en el municipio de San Miguel.

En cuanto al trabajo concreto con la novela y de acuerdo con los objetivos propuestos, se procuró realizar la lectura íntegra de la obra en el aula, además de brindarles a los alumnos una serie de actividades que abordaran la trama en su totalidad y sus aspectos más característicos. Esta modalidad de trabajo aseguraba que todos los alumnos leyeran, puesto que, aun habiendo hecho observaciones previas de las clases a cargo de la docente del curso, se desconocía el modo en que los estudiantes responderían a las propuestas.

El objetivo central del tipo de abordaje elegido fue que, en primera instancia, los alumnos comprendieran la totalidad de los sucesos que se presentan en la novela, la diversidad de historias entrecruzadas, y los pasos o aventuras que sigue Lucas Lenz para lograr su propósito: develar un primer enigma que se va complejizando gradualmente. Por otro lado, se procuró enseñarles a los estudiantes las características principales de la novela de aventuras, el relato fantástico y el policial, para que comprendieran de qué modo la obra en cuestión tiene un protagonista aventurero que, a partir de un crimen en un universo reconocible y cotidiano,

debió seguir una serie de pistas y superar obstáculos mediados por algunos hechos sobrenaturales para alcanzar, finalmente, una meta.

Lucas Lenz y la mano del emperador consta de treinta y dos capítulos muy breves y a lo largo de ellos se van desarrollando diversas historias intercaladas. A continuación se expondrán brevemente algunas de las actividades y estrategias didácticas empleadas para la lectura y el logro de los objetivos propuestos.

La primera de las clases dictadas tuvo como objetivo que los alumnos se acercaran a la novela que comenzarían a leer desde ese día. Para ello, en primera instancia, se indagó acerca de qué les sugería el nombre del libro y la ilustración que la edición de muchos de ellos tenía en la tapa. Una vez hecha esta breve presentación, se comenzó a leer los primeros capítulos. Se optó por leer los primeros cinco, ya que en ellos interactúan diversos relatos: por un lado, el narrador se presenta y cuenta su propia historia (es decir, cómo llegó a trabajar en un museo); por otro lado, el narrador también presenta a Lucas Lenz, quien le cuenta a aquel que un tiempo atrás visitó la casa donde Saus, uno de los fundadores del museo, vivió con su esposa antes de morir de una extraña forma mientras buscaba un misterioso objeto, lo cual abre varios interrogantes: ¿Saus murió en un accidente?, ¿lo mataron? Si lo mataron, ¿por qué lo hicieron?, ¿qué buscaba él antes de morir? Se detuvo la lectura, se abrió el diálogo y se puso a los alumnos en el lugar de investigadores, quienes sin demasiados datos podían hacer inferencias que respondieran a dichas preguntas.

Luego del diálogo, se les propuso que, junto a sus compañeros de banco, realizaran unas actividades, a fin de comenzar a sistematizar algunos datos relevantes para la comprensión de los futuros hechos. El interés era, además, trabajar con la categoría de ‘narrador’, debido a que, en esta obra en particular, con tantas historias intercaladas, resultaba importante que reconocieran si todas las narraciones eran producto de una misma voz o de varias. De esta forma, no solo se recuperaron sus saberes previos sobre qué es un narrador, sino también sobre sus tipos, lo que la practicante guió comparando en el pizarrón al narrador con un fotógrafo que puede mirar y contar la escena desde diferentes ópticas.

En las posteriores clases dictadas el objetivo estuvo puesto, por un lado, en avanzar con la historia: la novela presenta un enigma a resolver y a medida que se continúa con la lectura hay más pasos del protagonista por acercarse a la verdad (es decir, descubrir por qué es asesinado el antiguo fundador del museo). Por el otro, en acompañar a los estudiantes para que realizaran una lectura minuciosa de la obra que los llevara a indagar la estructura más profunda: quiénes narran, desde qué óptica, qué diferencias se vislumbran entre el modo de narrar la historia y la trama. En cuanto a este último aspecto, a partir de diversas actividades

y preguntas, los alumnos llegaron a la conclusión de que Lenz contaba cosas que, aunque en las páginas de la novela aparecieran después que el relato del narrador, habían sucedido antes en el tiempo. Así, a través de un esquema en el pizarrón, se procuró que se centraran no solo en las distintas historias que aparecen en la novela y en la figura del narrador, sino también en el hecho de que las historias no siempre aparecen en la novela en el mismo orden en el que efectivamente ocurren. Esto permitió notar algo que, para ellos, hasta el momento, llamó poco su atención o incluso fue ignorado: la llegada de Lenz al museo (hecho que se cuenta al principio de la novela) es un suceso que, en el nivel de la historia, en realidad ocurre hacia el final, luego de la larga aventura que ellos debían leer.

Después de la enigmática muerte de Saus, y con el afán de saber la verdad y encontrar el objeto que buscaba, Lucas Lenz comienza a ser conducido por una serie de hechos diversos. Así, los primeros ocho capítulos narran las diversas circunstancias que el protagonista atraviesa, y a los alumnos se les presentaron actividades cuyo objetivo era analizar las circunstancias detenidamente para comprender lo que sería narrado en las páginas siguientes.

En el noveno capítulo, Lenz describe unos libros que compra y lee. Estos serán importantes para su investigación ya que desencadenarán una serie de hechos a lo largo de todo el resto de la novela. A partir del décimo capítulo, y hasta el catorce, el protagonista nos narra el argumento de cada uno de esos cinco libros. Cada uno de estos capítulos muy similares en cuanto a la estructura y el contenido, y se pueden leer independientemente. Por lo tanto, se decidió dividir a los alumnos en cinco grandes grupos y pedirles que, cada grupo, de manera silenciosa e individual, leyera uno de esos capítulos.

El objetivo de esta actividad era que, por un lado, por primera vez en las clases dictadas por la practicante, los alumnos leyeran solos y, por otro, que a continuación les explicaran a sus compañeros el tema de cada uno de los capítulos que leyeron. Así, una vez terminada la lectura, entre ellos se fueron repartiendo la voz y contaron qué ocurría en el capítulo asignado, mientras el resto escuchaba lo que no había leído, pero se parecía bastante. Esta actividad, asimismo, resultaba interesante porque lograba contraponer (y así lo hizo la docente, en el pizarrón, mientras los alumnos explicaban) los distintos libros que el protagonista había leído. Las diferencias eran claras y los alumnos mismos las expusieron: cada enviado debía buscar diferentes objetos y uno en particular no logra hallar lo que busca.

Lucas Lenz le cuenta al narrador que, a partir de los libros que halló y cuyas historias narra, se despierta su curiosidad por conocer al autor, hecho que desencadena el encuentro con múltiples personajes y

complicaciones que se van a desarrollar en los capítulos siguientes. A partir de estos hechos, a los alumnos se les continuó brindando actividades de comprensión que implicaban una lectura minuciosa, además del trabajo con los géneros literarios.

En una de las clases posteriores, se les preguntó a los estudiantes, tomando nota en el pizarrón de algunas cuestiones relevantes, si de los capítulos leídos se podría decir que son “realistas”, es decir, si narran acontecimientos normales, reconocibles, cotidianos. No dudaron en responder negativamente y, a través de otras preguntas y discusiones, llegaron a la conclusión de que en la novela se presenta un “universo normal” –un museo, un trabajador, una muerte, la búsqueda de la verdad– en el que se filtran elementos o hechos “raros” (objetos del museo que se mueven solos y una mujer con poderes especiales, por ejemplo), a los que se redefinió como “sobrenaturales”. Así, se los adentró en las características de la narrativa fantástica, a fin de que dilucidaran que la novela compartía muchas de sus características.

En cuanto al género, también se consideró importante que los alumnos reconocieran que estaban ante una novela de aventuras que no sólo compartía rasgos de la narrativa fantástica sino también del policial clásico. Para ello, entre otras cosas, se les repartió un cuadro que tenían que ir completando a medida que la lectura avanzaba. Este recopilaba tanto las pistas que tenía y las investigaciones que realizaba (es en este sentido que se la comparó con algunos cuentos policiales) como las principales acciones o aventuras que Lenz realiza para acercarse a su objetivo, y resultaba útil, asimismo, para que contaran con un resumen moderado de los múltiples, variados, e incluso desordenados, hechos que les presentaba el texto.

Para finalizar el trabajo con la novela, y puesto que la practicante debió también enseñar la voz pasiva en las clases que, alternadamente, dedicó a la enseñanza de la lengua, se decidió hacer confluir ambos temas para que, por un lado, los alumnos se apropiaran de los contenidos y, por otro, para estimular un trabajo lúdico.

Como se mencionó, en las clases que no estaban destinadas a la lectura de la novela, la practicante enseñaba, a pedido de la docente del curso, la voz pasiva. En cuanto a ello, el interés no era simplemente que los estudiantes conocieran que existían, en el vasto mundo de la lengua, oraciones que se podían escribir en voz pasiva y que se las podía analizar sintácticamente, sino que el objetivo principal era que aprendieran a pensar, fundamentalmente, cómo y para qué se suele emplear este tipo de estructuras sintácticas en los textos periodísticos. Por lo tanto, se les enseñó la voz pasiva con sus respectivas particularidades, pero también la estructura y las características genéricas y sociales de la noticia.

Guiadas las clases finales por estos objetivos, se procuró que los estudiantes se apropiaran de los temas de modo tal que terminaran produciendo ellos mismos una noticia empleando, adecuadamente, oraciones en voz pasiva. Para ello, la docente practicante les propuso que jugaran a ser periodistas de un muy reconocido diario y que –en diversos pasos y fuertemente acompañados por escrituras y ediciones conjuntas e individuales– redactaran una noticia periodística. El texto debía informar sobre unos llamativos sucesos que ellos conocían bien: los hechos que hacía unas madrugadas le habían ocurrido a un detective llamado Lucas Lenz, quien había sido entrevistado y aseguraba haber encontrado, luego de una enigmática muerte, la tan ansiada “mano del emperador”.

En resumen, en las prácticas realizadas se les propuso a los estudiantes abordar la novela a partir de una lectura minuciosa, tanto grupal como individual, de los distintos indicios, pistas y aventuras del protagonista, jugando a ser detectives primero, y periodistas después, para que, fundamentalmente, se interesaran en la historia y se involucraran con su lectura y con las clases.

Experiencia 2

La segunda experiencia fue realizada en un 3er año en la Escuela Secundaria N° 20 “Maestra Clorinda Munzón”, que se encuentra en la localidad de Bella Vista. La docente a cargo del curso solicitó a la practicante el dictado de la novela *El extraño caso de Dr. Jekyll y Mr. Hyde*, de Robert Louis Stevenson.

Los objetivos que se propuso la estudiante para llevar adelante la experiencia fueron que los alumnos lograran reconocer rasgos del relato fantástico, que distinguieran las características de la novela y que analizaran el tratamiento del tema del “doble” en los relatos fantásticos.

Para llevar adelante los análisis de la obra, la practicante tomó los aportes que realizan Rest (1979) y Todorov (1980). Según Rest, el concepto de *novela* históricamente se trató de un término ambiguo y amplio, que adquirió en diferentes momentos históricos los rasgos que la particularizan actualmente. El autor sostiene que la “*novela* designa un género narrativo de ficción en prosa cada una de cuyas obras resulta suficientemente extensa como para ocupar por lo menos un volumen independiente” (1979: 98). Desde un inicio se caracterizó por ser un relato extenso escrito en prosa, luego comenzó a dividirse en capítulos y tener como protagonista al mismo personaje o grupo de personajes en sus acciones. Más tarde, se comenzó a desarrollar la psicología de los personajes y con esto aparecieron los diálogos y las descripciones más

extensas en las narraciones. Por lo tanto, la novela moderna, tal como hoy la conocemos, es el resultado histórico de numerosas variaciones.

Debido a que la obra de Stevenson se caracteriza por ser una novela fantástica, la practicante retomó los aportes de Todorov: lo fantástico radica en la vacilación que se produce en el lector, que solo conoce las leyes naturales, en torno a la irrupción de hechos sobrenaturales. Además, la figura del doble es uno de los motivos más comunes que suele aparecer con el género fantástico. Este motivo se caracteriza por tratarse de una subjetividad escindida y se proyecta en dos individuos diferentes.

El libro está compuesto por diez capítulos. Con el fin de aprovechar mejor el tiempo disponible, se decidió no leer en su totalidad el libro en clases, por lo que se seleccionaron algunos capítulos que fueron destinados como lectura domiciliaria ya que se caracterizan por ser cortos y no muy complejos en cuanto a la trama.

En general, todas las clases tuvieron una dinámica similar: la lectura de capítulos de la novela, la resolución de actividades y la puesta en común. Las actividades preparadas se caracterizan por ser consignas con distintos formatos, como por ejemplo, indicar si algún enunciado es verdadero o falso, ordenar cronológicamente hechos, completar cuadros, transcribir citas del texto, etc., y apuntaban tanto a verificar la comprensión lectora como a explorar el análisis del texto.

Para comenzar la lectura del libro, se realizó una breve reseña sobre la vida de Stevenson y sobre el contexto histórico. Las actividades del primer capítulo estuvieron orientadas a que los estudiantes colocaran su atención en el relato que realiza Einfield, ya que se trata de un relato dentro de otro. A su vez, una consigna tiene el propósito de que los estudiantes den cuenta de las descripciones ambiguas que se hacen de Hyde.

Por otro lado, las actividades del capítulo dos se centraron en el primer encuentro que ocurre entre Utterson y Hyde. A partir de esto, hay consignas que apuntan a indicar las impresiones que los personajes tuvieron al encontrarse. También, se esperaba que los estudiantes dieran cuenta de los hechos que comienzan a resultar sospechosos para Utterson con respecto al personaje de Hyde sobre la relación que este último mantiene con Jekyll.

Con respecto al cuarto capítulo, las consignas se concentraron en el asesinato que comete Hyde en un callejón. Además, algunas actividades apuntaron a descubrir los indicios que colocan como sospechoso del delito a Hyde. Por último, se les propuso a los alumnos una actividad que se resolvió de forma oral. El punto de partida de dicha actividad consistía en la muestra de imágenes de diferentes personajes de obras literarias. Por una parte, se les mostraron diferentes imágenes de Frankenstein y Drácula, cuyas características principales coincidían en todas las

imágenes. Por otro lado, se compartieron diversas representaciones de Hyde, las cuales eran muy diferentes entre sí. Luego, se les realizaron preguntas a los estudiantes acerca de qué diferencias notaban en las imágenes, de quiénes se trataba, etc. Esta actividad se realizó con el fin de que los alumnos lograran identificar las diferencias entre el terror clásico, en el cual se advierten descripciones exactas de sus personajes, y el terror moderno, en el que sus descripciones son ambiguas y poco claras.

En relación con los últimos capítulos de la novela, se hizo hincapié en las transformaciones que se evidencian en la relación entre Jekyll y Utterson, es decir, en el distanciamiento repentino que adopta Jekyll; en el notorio cambio de Jekyll con respecto a su entorno, y en la muerte de Hyde como un hecho sospechoso para Utterson. En lo que respecta a la resolución del caso, se elaboraron consignas que permitieran la lectura atenta de los escritos con que cierra la novela, particularmente, la carta de Lanyon.

Luego de la lectura del último capítulo, la practicante realizó una exposición acerca de la figura del doble en la literatura. A partir de esto, los estudiantes debieron resolver una serie de actividades concentrándose en las similitudes y diferencias tanto físicas como psicológicas que se registran a lo largo del libro entre Jekyll y Hyde.

Hacia el final de la secuencia se destinaron clases para realizar exposiciones acerca de las características de la novela como género y, específicamente, de la novela fantástica. Estas exposiciones se realizaron con apoyo de fragmentos teóricos extraídos de manuales de nivel medio. A su vez, se remarcó la relación de la figura del doble con la doble moral de la época victoriana.

Una de las últimas clases se destinó para que los estudiantes logran reconocer este motivo literario en otras obras. En este sentido, se realizó la lectura de dos cuentos fantásticos: “Las dos casas de Olivos”, de Silvina Ocampo, y “El gran tamerlán de Persia”, de Marco Denevi. Las actividades preparadas para esta clase se enfocaron en propiciar el reconocimiento de las diferencias que aparecen en los dobles representados en el cuento, lo que sirvió para explicar diferentes manifestaciones del tópico literario mencionado.

Reflexiones finales

En cuanto al trabajo con *Lucas Lenz y la mano del emperador*, resultó interesante, principalmente, el análisis de la estructura y del género, ya que presentaba una serie de hechos y relatos interconectados que se procuró

explotar en el desarrollo de las clases dictadas. Dado que, durante el Ciclo Básico, en general existen pocas oportunidades de que los alumnos lleven a cabo un análisis pormenorizado de una novela, tanto en lo que respecta al género y a su estructura como en relación con la trama, el objetivo estuvo centrado justamente en estos aspectos. El trabajo minucioso con el texto, las actividades breves y sencillas, además de un fuerte acompañamiento y una guía constante fueron fundamentales para el disfrute y la comprensión de un texto que no por ser una novela juvenil resultaba fácil de comprender, de sistematizar, de analizar.

Finalmente, no se puede dejar de reconocer que todo el trabajo llevado a cabo, si bien tuvo mucho de supervisión, también fue posible porque la practicante contó con el tiempo para preparar cada clase, releer cada capítulo, revisar reiteradas veces cada una de las actividades preparadas y mejorarlas, modificarlas, lo cual no es un dato menor. Contó con la oportunidad de estar varios días observando a los estudiantes trabajar con otra docente, tuvo otros tantos para leer el material, repasar bibliografía, revisar manuales, tratar de diseñar actividades pertinentes y atractivas, además de debatir sobre ellas con profesores especializados. No obstante, en todo momento se procuró que los aprendizajes que los estudiantes lograran realmente partieran de ellos mismos y de sus saberes previos, lejos de tratar de que memorizaran o entendieran nociones o ideas impuestas. Además, se logró hacer confluir contenidos de lengua y de literatura que aparentemente nada tenían en común, además de proponer actividades lúdicas a los alumnos, factores que incentivaron a los alumnos a trabajar con los contenidos con entusiasmo y dedicación.

La lectura de literatura por parte de los estudiantes promueve la reflexión y el intercambio entre pares y con el docente sobre los distintos hechos presentados y, a través de diversas formas, el diálogo acerca de las propias opiniones y creencias. Asimismo, funciona como una vía de acceso al conocimiento y como una forma de ampliar y dar sentido a la experiencia personal. Fomenta, además, la reflexión sobre el lenguaje, es decir, sobre los procedimientos y recursos lingüísticos que un escritor utiliza, y genera una apropiación y gradual ampliación del vocabulario, útil para optimizar las prácticas sociales. Puede funcionar, también, como una actividad gratificante y placentera que permite explorar las potencialidades del lenguaje estético para la creación de mundos posibles.

Bibliografía

Textos literarios

- Denevi, M. (1970). "El gran tamerlán de Persia". *Parque de diversiones*. Buenos Aires: Emecé
- De Santis, P. (2016). *Lucas Lenz y la mano del emperador*. Buenos Aires: Santillana
- Ocampo, S. (1999). "Las dos casas de Olivos". *Cuentos completos I*. Buenos Aires: Emecé, 1937
- Stevenson, R. L. (2009). *El extraño caso del doctor Jekyll y el señor Hyde*. Buenos Aires: La Estación, traducción de Beatriz Vignoli, 1886

Textos teóricos

- Freud, S. (1974). "Lo siniestro". *Obras completas*, tomo VII. Madrid: Biblioteca Nueva, traducción de L. López Ballesteros, 1919
- Jackson, R. (1986). *Fantasy: literatura y subversión*. Buenos Aires: Catálogos, traducción de C. Absatz, 1981
- Rest, J. (1979). "Novela". *Conceptos fundamentales de literatura moderna*. Buenos Aires: CEAL
- Todorov, T. (1980). *Introducción a la literatura fantástica*. México: Premia, traducción de S. Delpy, 1970

Se corre el telón: la puesta en escena. Una propuesta didáctica en Lengua y Literatura

Lidia Sequeira

lidia_gaem@hotmail.com

Universidad Nacional de General Sarmiento

José C. Paz, Argentina

Resumen

El presente trabajo se propone comunicar los aspectos más relevantes de la experiencia de enseñanza de la Lengua en el nivel medio realizada durante 2017 en el marco de las prácticas correspondientes a la asignatura *Residencia II en la Lengua y Literatura* del Profesorado Universitario de Educación Superior en Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Tales prácticas fueron realizadas por los estudiantes que pertenecemos a la primera cohorte del Profesorado.

La escuela en donde se realizó la Residencia es de gestión privada, y está ubicada en Bella Vista, una localidad del conurbano bonaerense. El curso en el que se dictaron las clases corresponde a segundo año de la escuela secundaria básica en el marco de la materia Prácticas del Lenguaje. La experiencia tuvo dos momentos: en la primera parte, se trabajaron los contenidos pertenecientes a Literatura para luego seguir con los contenidos correspondientes a Lengua. La secuencia se inició estableciendo la dualidad del género dramático, es decir, se diferenciaron los aspectos relacionados con la puesta en escena de aquellos específicos del texto teatral para, finalmente, trabajar con la forma tragicómica. En el abordaje de Lengua, utilizamos la propuesta didáctica sobre la enseñanza de los géneros de Moyano (2007), que se basa en la Lingüística Sistemico Funcional. Esta propuesta tiene tres etapas: deconstrucción, construcción y edición. El objetivo es que los alumnos trabajen desde los géneros y así puedan producirlos. En la secuencia se trabajó con un género persuasivo, la reseña. En el texto modélico, cuyo tema se trabajó previamente en la asignatura, se trabajaron tanto los pasos en que se realiza el género como los recursos lingüísticos más relevantes: la valoración –implícita y explícita–, los verbos de decir y las citas.

En síntesis, esta ponencia se propone dar a conocer la propuesta didáctica llevada a cabo dentro del marco de la Residencia.

Introducción

En los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* se establece que en los primeros dos años de la escuela secundaria los alumnos deben “leer, analizar e interpretar obras de teatro; reconocer la acción, el conflicto, los personajes, sus motivaciones y sus relaciones” (2011: 34). Y, dentro del eje de la formación ciudadana, se afirma que los alumnos deben leer críticamente las informaciones con opinión en los distintos medios. En cuanto a las orientaciones didácticas, se agrega que el docente tiene que enseñar elementos que les permitan a los alumnos utilizar estrategias persuasivas tanto aquellas que se realizan de manera explícita como implícita.

A partir de estas prescripciones se organizó la secuencia correspondiente a mi práctica docente, que apuntaba a sistematizar aspectos teóricos de dos géneros: el dramático y la reseña. Dado el carácter doble de la obra teatral, es decir, por tratarse de un texto escrito para ser representado ante un público, fue preciso estructurar la secuencia presentando elementos que permitiesen establecer la diferencia entre el *hecho* teatral y el *texto* teatral para luego dar paso a los contenidos teóricos sobre el texto como la estructura interna y externa. Este recorrido nos permitió llegar a una clasificación posible del texto teatral: *comedia*, *tragedia* y *tragicomedia*.

La reseña, en cambio, se encuentra entre los géneros persuasivos dentro de la clasificación que propone la Lingüística sistémico funcional. Este tramo de la secuencia se basó en una adaptación del modelo australiano realizado por Moyano (2007). Esta propuesta de enseñanza de lectura y escritura basada en géneros supone el desarrollo de tres etapas de trabajo. La primera fase es la deconstrucción de un texto modélico del género en cuestión; a través de su lectura se aborda la comprensión del mismo, su estructura esquemática, la identificación de los recursos de lenguaje y el modo en que éstos producen significados para lograr el propósito social requerido. La segunda etapa es la construcción de textos del mismo género precedido por la sub-etapa de diseño del texto donde se discute la estructura, la información y los recursos que se incluirán en el texto. Finalmente, en la etapa de edición, los alumnos volverán sobre los textos producidos a fin de discutir y reflexionar sobre los mismos y tendrán la posibilidad de editarlos para llegar a su versión final. Las tres etapas están mediadas por la negociación del campo y la determinación del contexto.

Nuestra presentación apunta a dar cuenta de dos momentos en la organización de la planificación de la secuencia didáctica. Estos momentos son independientes entre sí pero confluyen en la organización de la secuencia. Iniciaremos nuestra exposición con el desarrollo de la parte literaria para luego dar paso al desarrollo de la parte correspondiente a Lengua.

Primer momento

La primera decisión que tomé fue dividir la secuencia en dos partes y fragmentarla mediante una prueba escrita. Destiné, entonces, los ocho primeros módulos para dictar los contenidos relacionados con el área de Literatura y luego de la prueba, los correspondientes al área de Lengua. Previamente al dictado de la secuencia, los alumnos habían asistido a una función teatral en la misma escuela. La obra se titulaba *Quijote* y representó un puntapié para iniciar mis clases.

La pieza teatral seleccionada por la docente coformadora fue *Prohibido suicidarse en primavera*, que fue leída casi íntegramente en clase. Los encuentros se organizaban del siguiente modo: durante la primera hora de cada clase se leía la obra y en la segunda hora se realizaban las exposiciones y/o las actividades planificadas. Les propuse a los alumnos que realizaran la lectura oral en el frente; la distribución de los lectores-actores se realizó en base a la cantidad de personajes que consignaba la escena; cada personaje era representado por un alumno y solo uno se encargaría de leer todas las didascalias. La actividad fue bien recibida y se logró avanzar rápidamente con la obra. La lectura en clase permitió corregir las confusiones que iban surgiendo (por ejemplo, llamaban “narrador” al enunciador de las didascalias); también se iban contextualizando referencias culturales que estaban presentes en la obra como los nombres de suicidas famosos de la historia, óperas y pinturas. A continuación describiremos de forma general las cuatro clases que ocuparon esta parte de la secuencia.

La primera clase tuvo como objetivo principal recuperar los saberes previos de los alumnos sobre el hecho teatral. Como comenté anteriormente, los alumnos habían asistido a una función teatral en el colegio; les pedí entonces que describieran el argumento de la obra, el vestuario, el lugar donde se representó y cualquier otro aspecto que les hubiese llamado la atención. Este diálogo posibilitó que los alumnos comentaran sus impresiones acerca del evento e introducir diferencias respecto de otro tipo de obras y de espacios de representación.

A continuación, ubiqué una lámina ilustrativa en el pizarrón y les entregué una fotocopia de un documento que preparé previamente con dos ilustraciones: la misma imagen que aparecía en la lámina y otra que se centraba solo en las partes del escenario y que luego dibujé en el pizarrón. La lámina contenía el dibujo en tres dimensiones de las partes que componen una sala de teatro¹³. Esto permitió que los alumnos tuvieran una visualización nítida de todas las partes, lo cual hubiera sido difícil de apreciar si hubiésemos utilizado una figura plana. Además, les permitía establecer similitudes y contrastes entre el escenario del colegio y el de una sala acondicionada para tal fin. Me interesaba que los alumnos conocieran que en una sala de teatro hay partes no visibles para el espectador, donde ocurren los cambios de vestuario o de escenario si es que son requeridos en la obra, así como la distribución del espacio en el que se mueven los actores y elementos de la iluminación. Al suministrar estos datos, buscaba resaltar el carácter colectivo del hecho teatral, en el que participan numerosas personas cumpliendo diferentes funciones.

Luego de terminar la lectura del primer acto, les entregué dos fotocopias de los documentos que había preparado previamente. La primera contenía datos de las referencias culturales mencionadas en la obra: los rostros de suicidas famosos, nombre completo, fecha de nacimiento y muerte, nacionalidad, oficio, modo de defunción, etc. La segunda contenía actividades sobre el primer acto. Las actividades propuestas a los alumnos tenían por objetivo que registraran datos que podían haber pasado desapercibidos en la lectura del acto, es decir, apuntaban a la comprensión del texto. Por tratarse de un segundo año, las actividades incluían preguntas directas y precisas, completamiento de cuadros para rastrear datos puntuales y actividades de opción múltiple, una de las cuales solicitaba que transcribieran un fragmento.

La segunda clase tenía diversos objetivos. En primer lugar, me interesaba que leyeran la información teórica en un manual y conocieran cómo se cita la fuente bibliográfica. Se trataba de fragmentos de diferentes manuales; no elegí un capítulo completo porque ninguno brindaba todos los contenidos referidos a la dualidad del género y a la estructura del texto teatral. En segundo lugar, me proponía enseñar a organizar los datos más relevantes. A tal fin, detrás de la hoja, incluí un esquema y una ficha que servían para organizar la información teórica. La lectura de los fragmentos permitió conocer los aspectos formales del texto teatral y retomar el tema de la primera clase en la que hablamos sobre la dualidad del género dramático. De este modo, completábamos ambos aspectos y obteníamos un panorama más amplio sobre el género.

13 La imagen fue extraída del blog *Sobre teatro y afines* (Berteisen Hocevar, 2011).

Las actividades de la clase se centraban en leer los aspectos teóricos directamente desde una fuente, organizarlos en un esquema a modo de resumen, reconocerlos en la obra literaria y finalmente volcar los datos en la ficha. En el pizarrón copié el mismo esquema de la hoja y repasamos los fragmentos de los capítulos de manuales. Trabajamos a partir de las dudas que se presentaban ya que un mismo concepto se nombraba de diferente manera en los fragmentos seleccionados (por ejemplo: a las acotaciones, en un fragmento de manual se las denominaba “acotaciones actorales y técnicas” y, en otro, “acotación interna y externa”). Esto se explicitó en la ficha donde figuraba entre paréntesis una de las denominaciones. La resolución de la primera parte de la ficha evidenció que los chicos tenían diferentes ediciones y algunos trabajaban con fotocopias de la obra. Las ediciones más completas indicaban los actos, las escenas estaban numeradas y contenían un apartado con el estudio crítico, la biografía del autor, etc.; como en otras ediciones esto no ocurría, los alumnos debían recorrer página por página, contar las escenas dentro de cada acto y volcar la información en el cuadro. Esto posibilitó que charláramos sobre las distintas ediciones de un mismo libro y que las comparáramos.

El objetivo de la tercera clase se centró en revisar y afianzar los conceptos específicos de la organización interna y externa del texto teatral, tales como la diferencia entre escena y cuadro o los tipos de didascalias y parlamentos. A tal fin, las actividades contenían fragmentos extraídos de *El avaro* de Molière y de dos obras de William Shakespeare: *Macbeth* y *Romeo y Julieta*, y apuntaban a que pudiesen reconocer el tipo de parlamento o de didascalia en el fragmento. En los fragmentos figuraba la fuente; esto me interesaba porque era una oportunidad para enseñarles el modo de citar un extracto de una obra literaria y establecer una diferencia entre la referencia bibliográfica de un texto literario y la de un manual.

A lo largo de las tres clases, en lo concerniente a la lectura de casi toda la obra, se observó cómo los alumnos fueron apropiándose del papel representado, de manera que la última parte se acercó más a un ensayo. Al principio, no les pedí que actuaran como si estuvieran representando la obra; el tono teatral empezó a surgir tímidamente en algunos de ellos y se fueron distendiendo más a medida que íbamos avanzando en la lectura. Los alumnos se organizaban mejor dentro del pequeño espacio del frente que simulaba ser el escenario; se retiraban hacia los costados si su personaje salía de escena. En la lectura interpretaban las emociones de los personajes como la alegría, el enojo, la tristeza, el amor; incluso utilizaron sillas a modo de utilería cuando la escena lo requería.

El objetivo de la última clase era presentar la división clásica del drama: la tragedia y la comedia, y a partir de allí llegar a una tercera forma:

la tragicomedia. Para llevar a cabo este objetivo, recuperamos, a modo de repaso, los contenidos ya trabajados sobre la estructura del texto teatral. Dividí el pizarrón en dos partes: en la primera, fui tomando nota de palabras y conceptos clave que surgían en el diálogo, recuperando el esquema que ya habíamos trabajado a partir de los fragmentos de los manuales; en el otro espacio, escribí 'género dramático'; de allí salían tres flechas y al lado de cada una de ellas escribí los nombres de las tres formas que trabajaríamos en la clase. Mientras escribía, iba comentando que el esquema que habíamos recuperado, en líneas generales, estaba presente en todas las obras dramáticas. Para ejemplificar, recurrí a la actividad de la clase anterior en que las escenas de *Romeo y Julieta* sucedían en diferentes cuadros mientras que en otras obras requerían un solo cuadro. También pedí que observaran que cada acto tenía diferentes cantidades de escenas y que había obras que se representaban en un acto.

Luego de este repaso, comencé con la primera actividad, que tenía como objetivo que, a través de la lectura de dos escenas, una cómica y otra trágica, pudieran observar las diferencias. Seleccioné la escena final de *Romeo y Julieta* y una escena de *El avaro* de Molière. Propuse que leyéramos ambos fragmentos: el que pertenecía a Shakespeare presentó dificultades debido al tipo de lenguaje y su lectura demandó más tiempo; en cambio, la lectura del segundo fragmento fue más fluida. Finalizada la lectura, charlamos sobre las diferencias que habíamos observado, puntualmente, sobre las jerarquías de los personajes, el tipo de lenguaje, el conflicto y el desenlace.

A continuación, dimos paso a las actividades sobre la tragicomedia. El objetivo era que pudieran reconocer las características que remiten a la comedia y las que remiten a la tragedia. Las actividades apuntaban a reconocer, por un lado, los tres momentos básicos de la historia, y por otro, establecer un acercamiento al conflicto y al tipo de resolución que se propone en la obra. Las consignas estaban acompañadas con preguntas que pretendían llevar a advertir que se trataba de conflictos de tipo moral y que, además, la obra proponía un final feliz. También pretendían que se advirtiera cómo se mezclan dos mundos, el real y el imaginario. En la obra, uno de los personajes mantiene un amor platónico con una cantante de ópera a la cual idealiza, pero cuando realmente la conoce en la clínica y logra concretar un romance verdadero, el ideal difiere demasiado de la realidad y la abandona. La segunda consigna apuntaba a reconocer que los personajes no pertenecen a una elevada extracción social, sino que se trata de individuos de clase media. Finalmente, la última actividad apuntaba a listar los elementos cómicos y trágicos presentes.

Segundo momento

En este tramo de la secuencia se buscaba que los alumnos trabajaran desde el género y así pudieran producirlo. La reseña que seleccioné para trabajar conjuntamente con los alumnos fue “En el país de los escritores fantásticos”, de Fernando Bogado, y la extraje del suplemento Radar de *Página 12*. En ella, se trabaja sobre el desarrollo del género fantástico en la Argentina durante el siglo XIX. Los alumnos habían trabajado recientemente con dicho género, lo cual me permitiría trabajar sobre un contenido conocido por ellos. El recorrido de la secuencia pretendía, una vez trabajados los contenidos de Prácticas de Lenguaje, realizar una reseña sobre la obra teatral “Quijote” teniendo como insumo lo trabajado en el momento anterior.

En el texto modélico se trabajaron tanto los pasos en que se realiza el género como los recursos lingüísticos: la valoración –implícita y explícita–, los verbos de decir y las citas. Es importante mencionar que además del trabajo en etapas, cada una de ellas supone tres momentos: inicialmente se trabaja de manera conjunta con el docente y el grupo; luego, los estudiantes lo hacen en pequeños grupos y por último, de manera individual. De este modo, el docente retira gradualmente el andamiaje. Este trabajo debe ser consciente tanto para el docente como los alumnos trabajando de manera explícita, a fin de que los alumnos vayan logrando progresivamente mayor control del género. Esto se realiza a través del modelaje y monitoreo de las actividades por parte del docente y de una reflexión metacognitiva por parte de los primeros.

La primera clase tenía varios objetivos. En primer lugar pretendía que los alumnos conocieran el género reseña y los pasos en los cuales se realiza. Para ello diseñé actividades centradas en la deconstrucción de un texto modelo, a partir de la lectura y el trabajo conjunto. En segundo lugar, me interesaba trabajar con los ámbitos de circulación de dicho género. Por último, pretendía distinguir las figuras del reseñador y del reseñado. Anteriormente, mencioné que una de las razones por la cual seleccioné la reseña de Bogado fue el contenido; otra de ellas, tenía que ver con los recursos que se podían trabajar en el texto seleccionado: la cita y la valoración. El texto era de extensión considerable (6 carillas) e incluía una fotografía y una ilustración original de un cuento recopilado en el libro reseñado; por esta razón tomé la determinación de reducirlo. Eliminé dos citas y la ilustración. Aparte, imprimí varias copias de la foto de la tapa del libro con el epígrafe para que circularan en el aula ya que no teníamos el libro original reseñado.

Navarro y Abramovich (2012) establecen que la reseña se realiza en tres pasos: contextualización, descripción y evaluación y, por último,

una conclusión. Confeccioné un cuadro con los pasos mencionados en base a lo afirmado en el artículo. Cabe aclarar que se pueden presentar variaciones puesto que los géneros no son esquemas fijos en los que acomodamos el texto; por ejemplo, en ésta reseña se observan los paratextos propios del género noticia ya que fue publicada en el suplemento cultural de un diario. La segmentación de la lectura coincidía con los pasos en que se realiza la reseña. De esta manera, el trabajo se realizó en este orden: leíamos una sección, hacíamos preguntas comprensivas sobre el texto, realizábamos las actividades previamente preparadas y las corregíamos de manera grupal. En esta parte de la secuencia, utilizamos mucho el pizarrón. En él escribí el cuadro mencionado, las actividades y plasmaba las respuestas que brindaban los alumnos. Simultáneamente, los alumnos trabajaron en su fotocopia, marcando con colores los conceptos que fui destacando.

La clase, entonces, inició repartiendo las copias con ocho párrafos del texto. Comencé presentado el género a trabajar, el objetivo de dicho tipo de texto y las características que lo distinguen de otros géneros cercanos como el resumen o el informe de lectura. Dada la extensión de la reseña, propuse a los alumnos numerar los párrafos para agilizar las actividades. Luego, exploramos los paratextos ya que la reseña tenía formato de nota periodística y los fuimos anotando. Observamos los íconos propios de la versión digital que no aparecen en un diario impreso. Esto nos permitió diferenciar otros ámbitos de circulación, por ejemplo, una revista científica. A medida que íbamos avanzando en el texto, realicé preguntas a los alumnos a fin de explorar aquello que supieran sobre tema de la reseña -el género fantástico- y aclarar las dudas que se presentaran.

A continuación, leímos los párrafos que luego denominamos 'contextualización'. En este paso, al libro reseñado, se lo sitúa dentro de una disciplina y el aporte novedoso que trae para ella. El enfoque es general y se reponen datos que no suelen estar en el libro reseñado. En este caso, Bogado sitúa el libro en la disciplina literaria dentro del género fantástico argentino en el siglo XIX. Este último dato resulta ser la novedad para la disciplina. Cada vez que en el texto se nombraban los apellidos de diferentes autores, mencioné breves datos biográficos sobre ellos para poder situar a los alumnos tanto del momento histórico en que vivieron como de la nacionalidad de los mismos. Esto era importante de destacar porque la mayoría de ellos eran argentinos y, como ya mencionamos, el libro reseñado trata sobre la literatura fantástica del siglo XIX en nuestro país.

Luego, leímos la sección que posteriormente denominamos 'descripción y evaluación'. En este paso se detallan los capítulos o los temas que se abordan en el libro reseñado; las evaluaciones suelen estar bien

fundamentadas pero si se tratan de evaluaciones negativas siempre se realizan de manera sutil y de modo cortés. En este punto volvimos al epígrafe de la foto del libro para comparar los datos que aparecen en él y en el párrafo que seleccionamos para la actividad. A partir de preguntas resalté como el autor describe las tres partes en que se organiza el libro reseñado y sus propósitos. Además, destacamos los aportes novedosos que destaca Bogado sobre el libro reseñado. Trabajamos las conjunciones internas, aquellas que establecen relaciones entre las partes de un texto, lo que comúnmente se llaman organizares de textos y las identificamos en el párrafo seleccionado. Esto nos permitía reconocer como Bogado organizaba toda la información que aporta sobre el libro reseñado. Brevemente señalamos que a primera vista la evaluación general del libro era positiva.

Por último, leímos los párrafos que corresponden al paso de la 'conclusión'. En este paso se hace una especie de resumen, retomando los temas que se presentaron en el primer párrafo. Indagué acerca de los pasos que habíamos reconocido en el texto y de los recursos lingüísticos a través de preguntas orientadoras en base a lo trabajado en la clase. En el cuadro escrito en el pizarrón, enumeramos los párrafos correspondientes a cada paso y la función que cumplen.

El objetivo de la segunda clase era que los alumnos trabajaran, puntualmente, las estrategias para incluir otras voces en un texto: la cita y el uso de las comillas. Nuevamente utilizamos la fotocopia del texto. Indagamos acerca de la manera en que autor de la reseña delega la autoría de afirmaciones de otros autores a través de los cierto tipos de palabras. Remarqué que estas afirmaciones se denominan citas y son las ideas de otras personas incorporadas en el texto a través de diferentes estrategias. Hablamos sobre los verbos del decir que observamos en los párrafos seleccionados como 'dice' o 'especifica' y les pedí a los alumnos que brinden otros ejemplos que conocieran. Las actividades fueron confeccionadas a partir de una selección de enunciados de la reseña que les permitían diferenciar varios tipos de usos de las comillas. Una vez establecidos estos usos, nos enfocamos en el modo de introducirlas en el texto retomando lo que habíamos hablado sobre los verbos de decir: son verbos que ayudan a introducir en un texto las frases o palabras ajenas. Finalmente, trabajamos con las citas referidas introducidas a través de las circunstancias de ángulo y que se introducen a través de preposiciones.

Otro objetivo de esta clase era que los alumnos identificaran los diferentes modos de expresar una valoración en este texto. Para ello, retomamos el concepto de valoración de Hood y Martin (2005) quienes sostienen que es una evaluación y que expresa una opinión (positiva o negativa) sobre algún tema. Trabajamos este recurso en el texto identificando los

tipos de palabras y frases con carga valorativa y; por último con la manera de expresarla, de forma explícita o implícita. Para sistematizar el uso de este recurso en el texto, escribimos en el pizarrón el cuadro y les pedí a los alumnos que lo copien en sus carpetas y que luego lo completen con los ejemplos extraídos de los párrafos trabajados en las actividades.

En la tercera clase, el objetivo era que los alumnos trabajaran en el diseño y la construcción de una reseña. Dado que el tiempo transcurrido entre la visualización de la obra *Quijote* y el momento del trabajo fue extenso, elegí continuar trabajando con el libro de Alejandro Casona. Previamente confeccioné un afiche con el diseño del texto basándome en el artículo de Navarro y Abramovich (2012), el cual contenía preguntas orientadoras para el desarrollo de los pasos y lo pegué en el pizarrón. Antes de dar inicio al momento de escritura de los alumnos presenté datos biográficos de Alejandro Casona y dos citas como insumo para que luego las incluyeran en el texto. Las citas fueron extraídas de otra reseña sobre el mismo libro. Se decidió trabajar de manera conjunta, la ficha técnica y el paso llamado contextualización y que en tiempo restante, los alumnos escribieran los siguientes pasos: descripción, evaluación y conclusión para garantizar que haya producciones completas para la próxima clase.

La última clase fue la de edición conjunta, tenía por objetivo editar los textos realizados en la clase anterior. Seleccioné cuatro de ellos, los cuales trascríbí fielmente en un documento de Word y no se les coloqué autor. Para trabajar de manera conjunta con los alumnos también confeccioné afiches con la misma metodología. Esto permitió aprovechar el mayor tiempo posible en el trabajo de edición. Al inicio de la clase hice un breve repaso y luego de la lectura de los ejemplos fuimos observando las mejoras que podíamos realizar en cada texto, siempre en base a lo trabajado en la clase de deconstrucción, es decir, que el texto tuviera los pasos del género, los recursos, en especial valoración dado que este recurso distingue al género de otros cercanos.

Reflexiones finales

La propuesta didáctica presentada se organizó en dos momentos que son independientes entre sí pero confluyen en la organización de la secuencia, pues el primero otorgó el material teórico sobre el género dramático que luego sirvió de insumo para la parte en la escritura de la reseña. Esta fue la primera experiencia docente de la autora por este motivo fue esencial la guía de los docentes de la Residencia en los espacios de consulta dónde se discutieron tanto la organización global de la secuencia, la de cada tramo y las actividades que se presentaron a los

alumnos. En cuanto a lo personal, fue una experiencia enriquecedora en la cual pude reflexionar acerca de mi práctica y posición docente.

Bibliografía

- Hood, Susan, & Martin, J. R. (2005). Invocación de actitudes: El juego de la gradación de la valoración en el discurso. *Revista signos*, 38(58), 195-220. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342005000200004>
- Navarro, Federico & Abramovich, Ana Luz (20012). “La reseña académica” en *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*, Abramovich, Ana... [et al] coordinado por Lucia Natale. UNGS: Los Polvorines.
- Moyano, Estela. Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre-universitario: Una aproximación desde la LSF *Revista Signos*, vol. 40, núm. 65, 2007 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Valparaíso, Chile Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157013775009>

Experiencia de una propuesta didáctica en el conurbano bonaerense

Micaela Veneri

micaelaveneri@gmail.com

Universidad Nacional de General Sarmiento

Buenos Aires, Argentina

Resumen

En el presente trabajo se propone comunicar los aspectos más relevantes de la experiencia de enseñanza de la Lengua y la Literatura en el nivel medio realizado durante 2017, en el marco de las prácticas correspondientes a la asignatura Residencia II del Profesorado Universitario de Educación Superior en Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Tales prácticas fueron realizadas por estudiantes pertenecientes a la primera cohorte del Profesorado.

La escuela en donde se realizó la Residencia es de gestión pública y está ubicada en Bella Vista, Buenos Aires. El curso en el que se dictaron las clases era primer año de la escuela secundaria básica en la materia Prácticas del lenguaje. La experiencia tuvo dos momentos ya que se abordó, por un lado, los contenidos pertenecientes a la parte de Lengua y, por otro, los contenidos de Literatura. Para el abordaje de Lengua utilizamos la propuesta didáctica sobre la enseñanza de los géneros de Moyano (2007) que se basa en la Lingüística Sistémico Funcional. Esta propuesta tiene tres etapas: deconstrucción, construcción y edición. El objetivo es que los alumnos conozcan los géneros y así puedan producirlos de manera autónoma. En conjunto con la docente co-formadora se decidió que, el género a enseñar, sea la crónica. Para la parte de Literatura, el tema elegido fue la novela epistolar y las formas de lo epistolar en la Literatura. Con la docente co-formadora se acordó la lectura de una novela y, por otro lado, la incorporación de otros textos literarios en donde puedan verse otras formas de lo epistolar.

En síntesis, esta ponencia se propone dar a conocer la propuesta didáctica llevada a cabo dentro del marco de la Residencia.

Palabras clave: prácticas, Lingüística sistémico funcional, Literatura, epistolar.

Introducción

En la siguiente presentación, nos proponemos dar cuenta de la experiencia que hemos tenido en la residencia de Prácticas del Lenguaje. Nuestras prácticas se desarrollaron durante dos meses en primer año de una escuela secundaria del conurbano bonaerense. La residencia se dividió en dos secuencias didácticas, una enfocada en la enseñanza de un género y otra en el análisis de lo epistolar en la literatura.

Para la elaboración de la primera secuencia seguimos el modelo sistémico funcional que se centra en la propuesta didáctica de Moyano (2007) que adapta la de Martín (1999). Este modelo se basa en la enseñanza de géneros a través de los textos y propone tres etapas para abordar cada nuevo género: deconstrucción, construcción y edición.

Para la segunda secuencia, tomamos lo epistolar como eje, proponiendo la lectura de una novela y otras formas de lo epistolar en la literatura. Lo trabajamos a partir de lecturas conjuntas y la realización de actividades en clase. Hicimos un seguimiento de las resoluciones clase a clase.

Secuencia sobre la enseñanza de un género

Nuestra planificación fue elaborada en conjunto con nuestra docente co-formadora que nos dio total libertad frente a la elección del tema. Seleccionamos la crónica periodística, ya que el tema anterior había sido la noticia; por este motivo nos pareció interesante relacionar los dos géneros y utilizar los conocimientos adquiridos en la unidad anterior. Como anticipamos, la propuesta didáctica consta de tres momentos: deconstrucción, construcción y edición. El primero se centró en la deconstrucción del texto donde se observa el campo, la estructura y los recursos lingüísticos que se consideran característicos del género. Un segundo momento donde se realizó la escritura de un texto del género crónica, etapa llamada construcción. Por último, hay un espacio para la reflexión por medio de la edición conjunta, mediante la cual se trató de orientar a los alumnos para hacer la edición individual del texto. Un aspecto relevante de la teoría es la idea de que los alumnos van de un aprendizaje conjunto y guiado a uno individual y autónomo. Para lograrlo, tuvieron un acompañamiento del docente, trabajando juntos y luego hubo espacios de trabajo en pequeños grupos hasta llegar a una autonomía completa. Este proceso debe repetirse con cada género debido a que cada uno tiene características específicas.

Consideramos esta propuesta de gran importancia, debido a que les brinda a los alumnos herramientas para poder realizar lecturas comprensivas de los textos, interpretar consignas y conocer elementos gramaticales y discursivos que son característicos de cada género. A pesar de que los documentos curriculares proponen la enseñanza de géneros, consideramos que esta teoría es innovadora en las escuelas de Argentina ya que el método no es conocido.

Por otra parte, en el momento de planificar buscamos la manera de aprovechar todos los materiales que los estudiantes tuvieran a disposición. Por este motivo, elegimos usar las crónicas que estaban en el cuadernillo que la profesora co-formadora les preparó a principio de año. Al leerlas nos pareció que podríamos aprovecharlas para los contenidos que la docente nos había pedido desarrollar. Así, elegimos para analizar dos crónicas y una tercera que sería la base para la comparación con el género noticia.

A lo largo de la secuencia nos planteamos algunos objetivos. Para la primera parte, la deconstrucción, nuestro objetivo era que los estudiantes se familiarizaran con el género y conocieran algunos de los recursos gramaticales característicos. En la parte de construcción, el objetivo era que pudieran aplicar lo aprendido en la deconstrucción y lograran escribir de forma conjunta un primer borrador de una crónica. Luego se haría una edición conjunta con el objetivo de poder encontrar entre todos la forma de mejorar lo que habían escrito algunos de los alumnos, a fin de que obtuvieran herramientas para hacer la edición individual de su propio texto. En consecuencia, decidimos dedicarle un mes de nuestras prácticas a esta secuencia, es decir, nueve clases de dos horas. Nuestras clases se dividieron según el momento de análisis en el que estábamos.

En la primera clase, antes de comenzar con el texto, explicitamos que trabajaríamos con una modalidad de clase diferente a la que estaban acostumbrados y que todo lo que haríamos sería anticipado por las docentes. Para empezar tuvimos un diálogo guiado por algunas preguntas referidas al reconocimiento del campo de la primera crónica sobre los carnavales de Corrientes. En ese diálogo apelamos a los conocimientos previos de los estudiantes sobre este tema. Luego de ello, realizamos una lectura conjunta de la primera crónica en donde hicimos el reconocimiento del campo y de la estructura del género. En esta clase trabajamos con los participantes; para poder analizar y recordar lo visto fuimos marcando con diferentes colores en la crónica los recursos que íbamos viendo. Para garantizar que todos entendieran lo que se discutía y tuvieran marcado su texto, la docente pasaba por los bancos para ir ayudando a los alumnos frente a sus dudas. En esta primera actividad se hizo hincapié sobre la identificación de participantes, lo que sirvió para

dos objetivos: primero comprender las relaciones entre participantes en el texto, en lo que sería la construcción de campo y, segundo, poder reconocer que el cambio de participantes tiene una función textual en esta crónica: la organización de la información iniciando párrafos en las que cada comparsa era protagonista.

El tema de la segunda clase fue la referencia, repasando el concepto visto la clase anterior y, luego, reconociendo el nuevo recurso en la crónica que sirve para construir cohesión en el texto. Además se trabajaron la referencia anafórica y la catafórica. Siempre realizamos las actividades de manera conjunta ya que era la primera vez que se enfrentaban a este género. Las actividades propuestas ayudaron a ver la relación entre los elementos del texto.

La tercera clase comenzó haciendo un repaso sobre lo visto. A continuación se pidió a los alumnos que relataran su rutina oralmente. El objetivo era que pudieran ver cómo usaban la elipsis en los textos cotidianos. En el intercambio hicimos hincapié sobre esas omisiones. Es importante remarcarlas ya que el recurso es sumamente útil para la lectura y escritura en todos los géneros. Luego del diálogo, dimos una definición teórica sobre los dos tipos de elipsis: nominal y verbal. A partir de la explicación escribimos algunos ejemplos y les propusimos que, en pequeños grupos, buscaran en el texto las elipsis e indicaran qué elemento se estaba elidiendo. Al finalizar la actividad hicimos una puesta en común de lo que habían marcado. Este tema presentó dificultades ya que es un recurso que tenemos incorporado como hablantes nativos de español y eso hizo que, visibilizarlo, se volviera más complejo. Para que los alumnos comprendieran se brindaron más ejemplos cotidianos en donde la elipsis resultara fácil de identificar.

En la cuarta clase el tema fue la valoración, una característica específica de este género, en donde se manifiesta el punto de vista del cronista. Hicimos una distinción entre las formas de aparición en el texto: explícita o implícita. El objetivo era que, los alumnos, pudieran reconocer el recurso en la crónica con la que estaban trabajando. Destacamos que la valoración puede ser positiva o negativa. Entendemos la valoración según S. Hood y J. R. Martín (2005) como formas en que expresamos valores y actitudes, en los recursos que tenemos para hacerlo directa o indirectamente y en las maneras en las que ajustamos tales expresiones, graduándolas. La clase terminó con la puesta en común y una integración de los cuatro recursos vistos a lo largo del análisis de la crónica: participantes, referencia, elipsis y valoración.

La quinta clase fue de integración, repasamos en conjunto haciendo un resumen en el pizarrón sobre todos los recursos característicos de la crónica. Luego fuimos al texto para poder reconocer su estructura.

Marcamos allí sus partes y a continuación armamos un cuadro a modo de síntesis sobre la estructura del género.

Dedicamos cinco clases al análisis de la primera crónica y el procedimiento de deconstrucción se repitió en la segunda crónica del corpus, que era la conexión para la construcción en pequeños grupos de un nuevo texto. Esto se debía a que la segunda crónica analizada era sobre el Titanic, y nuestra consigna de construcción pedía que los alumnos se pongan en el lugar de un cronista que había sobrevivido al accidente y contaba lo que había vivenciado en el barco.

Como anticipamos, la segunda etapa de la propuesta didáctica constituye la escritura de un texto. Para poder realizar esta tarea los alumnos debían buscar información que nos sirviera como base para la escritura, ya que el tema era el accidente del Titanic y hay muchos datos disponibles. Con la información que trajeron, entre todos, seleccionamos la que no debía faltar en el texto y, a partir de allí, comenzó la elaboración conjunta en el pizarrón del primer párrafo que constituía la introducción de la crónica. Partiendo de ese párrafo inicial, cada grupo debía pensar tres vivencias como si fueran cronistas que habían sobrevivido al accidente. Luego de eso, entregaron sus trabajos para que los revisara. La clase siguiente realizamos la edición conjunta; habíamos preparado una fotocopia con las dificultades más recurrentes y debían ir reconociendo lo que podía mejorarse y, entre todos, lo reescribimos en el pizarrón. Una de las dificultades recurrentes fue el uso de la primera persona del singular, algo usual cuando se empieza a escribir. Luego, cada grupo revisó su propio texto y entregó una nueva versión. Para finalizar la secuencia, a partir de la tercera crónica, hicimos una comparación entre ambos géneros: la noticia y la crónica. Allí se vieron los recursos característicos de cada uno y la estructura de cada uno observando las similitudes y diferencias.

Nos parece relevante socializar esta propuesta ya que nos brinda un nuevo modo de abordar la enseñanza de los géneros. En la cual se trabaja inicialmente de manera conjunta para luego ir retirándose hasta lograr autonomía en el alumno. La forma de trabajo conjunta beneficia el aprendizaje mediante el intercambio del grupo. Además al conocer el campo y el género le permite al estudiante producir uno nuevo de manera individual y autónoma.

Secuencia sobre la enseñanza de lo epistolar en la literatura

La secuencia didáctica se planificó en conjunto con la docente co-formadora y con los docentes de Residencia. La co-formadora me pidió que trabajáramos con una novela juvenil que ella ya había elegido y pedido a

los alumnos: *Secretísima virtual. Veinte mensajes y una carta desesperada*, de María Brandán Aráoz. Me aclaró que, para analizarla, podría elegir cualquiera de los temas que aparecieran en su planificación anual. Entonces decidí que, a partir de la novela, trabajaría los siguientes contenidos: la novela como género, la novela epistolar y lo epistolar en la literatura. A esta secuencia se dedicarían ocho clases de dos horas. Decidimos que leeríamos toda la novela en clase ya que el texto era relativamente sencillo y su lectura no demandaba demasiado tiempo. Elegimos trabajar lo epistolar debido a que la novela está organizada a partir del intercambio de mails entre dos adolescentes que firman con pseudónimos: 'Secretísima' y 'Xavier Wagner'. Además del género, nos pareció provechoso analizar las relaciones de intertextualidad que establece la novela elegida por la docente, de modo que trabajaríamos también con *Veinte poemas de amor y una canción desesperada* de Pablo Neruda y *La metamorfosis* de Franz Kafka. Luego de analizar la novela, haríamos hincapié en lo epistolar en la literatura, examinando diferentes maneras en las que puede aparecer en los textos. Para eso incorporamos la lectura de "Epístola paternal a Fabia" de Antonio Di Benedetto y fragmentos de *Corazón* de Edmundo de Amicis.

La distribución de los contenidos permitiría leer los textos durante las clases aprovechando el entusiasmo que los alumnos manifestaban por la lectura. En este sentido, consideramos como ventaja que a los estudiantes les gustara leer en clase, de manera que incentivaríamos los diálogos. Además habíamos notado su entusiasmo por las actividades de escritura creativa.

En la primera clase nos propusimos que los alumnos tuvieran un primer acercamiento a la novela como género por medio de los paratextos. Observamos el título, el nombre de la autora, los dibujos de tapa, el resumen de contratapa y la organización de la novela. Cada uno de los estudiantes contaba con la fotocopia del libro. Las clases se desarrollaban de una manera similar, comenzaban hablando de la clase anterior, repasando lo que había acontecido en los capítulos anteriores, luego leíamos en voz alta los capítulos, los comentábamos señalando lo relevante de la lectura y verificando la comprensión de lo que íbamos leyendo. También realizábamos las actividades, que eran llevadas en fotocopias, para no perder tiempo copiando en el pizarrón. La clase terminaba con el comentario y corrección de las actividades dadas. Los contenidos que analizamos con respecto a la novela *Secretísima virtual. Veinte mensajes y una carta desesperada*, de María Brandán Aráoz fueron la comprensión lectora, la novela como género y la novela epistolar, temas para los que ofrecimos, como bibliografía complementaria de las clases, entradas de manuales

fotocopiados y entradas de Wikipedia. Con ellos armamos en conjunto cuadros en el pizarrón a modo de resumen de las ideas principales.

Por otro lado, trabajamos la intertextualidad con Pablo Neruda y con Franz Kafka. Para ello, llevamos los poemas que citaba o parafraseaba la novela *Veinte poemas de amor y una canción desesperada*, y con fragmentos de *La metamorfosis* mencionados por los protagonistas. En relación con los poemas llevamos un apartado de manual donde se hacía una caracterización sencilla sobre el género lírico, dado que notamos que lo desconocían, pero les gustó la lectura oral ya que pudieron apreciar la musicalidad. Con los fragmentos de la novela, buscamos las coincidencias con las lecturas de los protagonistas y además trabajamos con una biografía de Kafka. Otra actividad que realizamos fue una tarea de escritura creativa en donde pedimos que se imaginaran un final alternativo antes de leer en clase el verdadero final. Allí demostraron una gran creatividad con sus historias.

Por otra parte, trabajamos con textos que mostraban otras maneras de lo epistolar en la literatura. Primero, con fragmentos de la novela *Corazón* de Edmundo de Amicis, que contenían algunas cartas que recibe el protagonista. Luego, analizamos el cuento “Epístola paternal a Fabia”, de Antonio Di Benedetto, cuento construido con la estructura de una carta. El objetivo de estas dos clases fue que los alumnos advirtieran diferentes maneras en que lo epistolar puede aparecer en la literatura. Para finalizar la secuencia realizamos una clase de repaso en la que hicimos un recorrido a través de todos los contenidos vistos en la secuencia didáctica, trabajando con otras entradas de Wikipedia para repasar los conceptos de novela, novela epistolar, género lírico y también con resúmenes en el pizarrón que recuperaban los puntos relevantes de lo enseñado.

Conclusiones

En la primera secuencia trabajamos con la Lingüística Sistémico Funcional aplicada a la enseñanza de la lectura y la escritura basada en géneros. Es una metodología nueva para los estudiantes, por eso al comenzar las prácticas se les explicó que íbamos a organizar las clases de una manera diferente y que, por eso, íbamos a trabajar de forma conjunta en cada una de las etapas. La mayor dificultad que los alumnos encontraron fue el uso de la elipsis, que les costó conceptualizar e identificar. Para clarificarlo se realizó una actividad donde debían explicitar todas las elipsis encontradas y no omitir los elementos. Se buscaba que reflexionaran sobre el recurso y la frecuencia de uso que tiene.

Por otra parte, al momento de la construcción se observó una gran creatividad por parte de los alumnos y fue algo que les resaltamos en todo momento. En la edición hubo errores que los alumnos pudieron identificar de forma correcta. La reescritura evidenció dificultades que se daban en varios casos, como el uso de la primera persona del singular. Eso es algo que se debería mejorar de las clases, ya que era evidente que a los alumnos no les quedó claro. Hubiera sido positiva una segunda clase de edición conjunta para poder mejorar lo observado. Por otro lado, la edición conjunta se comporta como una cámara que se va acercando: primero la estructura, segundo el estrato semántico-discursivo, luego el léxico-gramatical, finalmente el gráfico.

En la segunda secuencia, centrada en lo epistolar en la literatura, trabajamos con la novela epistolar *Secretísima virtual. Veinte mensajes y una carta desesperada*, de María Brandán Aráoz. El texto nos permitió abordar diversos temas, como el género novela, la novela epistolar y la intertextualidad con obras de Kafka y Neruda. También trabajamos con *Corazón*, de de Amicis, y “Epístola paternal a Fabia”, de Di Benedetto, para ver diferentes formas de lo epistolar en la literatura. Las actividades propuestas para cada clase se realizaron junto con el docente de la Residencia tratando de que los alumnos reflexionaran sobre la novela y los textos leídos; por eso se proponían consignas diferentes, y no preguntas que pudieran responderse de forma automática. Se trató de reponer lo visto en la clase anterior, proponiendo un enlace con la clase nueva; explicitando el objetivo de cada actividad y cada texto propuesto, para que los alumnos supieran por qué motivo se hacía lo que se hacía. A lo largo de la secuencia, se aprovechó la predisposición de los alumnos por leer en clase; por eso se tomó la decisión de leer completa la novela en el aula. Los alumnos fueron muy participativos y se mostraron especialmente entusiasmados en la resolución de las actividades de escritura de invención. En todo momento procuré acompañar a los estudiantes en las tareas propuestas, mostrando la mayor atención frente a las inquietudes. Fue un momento de intenso aprendizaje.

Bibliografía

Secuencia Lengua

Corpus de crónicas analizadas

“El carnaval de Corrientes, el primero del país”

“Titanic la vida color de rosa”

Textos teóricos

- Hood, S. & Martin, J. R. (2005) "Invocación de actitudes: El juego de la gradación de la valoración en el discurso". *Rev. Signos*, vol.38, no.58, p.195-220.
- Martin, J.R. (1999) Mentoring semogenesis: „genre-based literacy pedagogy. In: Christie, F. (Ed). *Pedagogy and the shaping of consciousness. Linguistic and social processes* (pp.123-155). London: Continuum.
- Moyano, E.I. (2007) Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre- universitario: Una aproximación desde la LSF. *Revista Signos*, 40 (65) 573-608.

Secuencia literatura

Textos literarios

- Brandán Aráoz, M. (2016). *Secretísima Virtual. Veinte mensajes y una carta desesperada*. Buenos Aires: Estrada, 2014
- De Amicis, E. (2007). *Corazón*. Caseros: Gradifco, traducción Andrés Pique, 1886
- Di Benedetto, A. (2015). "Epístola paternal a Fabia". *Cuentos completos*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo
- Kafka, F. (1996). *La metamorfosis. Relatos completos I*. Buenos Aires: Losada, traducción J. L. Borges, 1915
- Neruda, P. (2008). *Veinte poemas de amor y una canción desesperada*. Madrid: Cátedra, 1924

Textos teóricos

- Aguiar E Silva, V. (1979). *Teoría de la literatura*. Madrid, Gredos
- Beltrán Almería, L. (1996). "Las estéticas de los géneros epistolares". *Anuario de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada*, vol. X, 239-246
- Spang, K. (2000). "La novela epistolar. Un intento de definición genérica". *Rilce*, tomo 16, N° 3, 639-656.

Bibliografía para los alumnos

- AA.VV. (2015). *Prácticas del lenguaje 3. Activadas*. Buenos Aires: Puerto de Palos
- "Franz Kafka". *Biografías y vidas*. En línea: <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/k/kafka.htm>

Posibles lecturas de los cambios curriculares en la provincia de Buenos Aires: el caso del Profesorado en Lengua y Literatura

Miryam del Valle Pirsch (UNLU - Fundación Del Viso)

miryampirsch@yahoo.com.ar

Flavia Porto (ISFD N° 141 – ISFD N° 4989)

proflaviaporto@hotmail.com

Palabras clave: plan de estudios – Lengua y Literatura - formación inicial – componente político curricular

Firmar un programa supone asumir un conjunto de decisiones de variada índole. Desde luego, no es una acción ni meramente técnica ni solamente administrativa ni centralmente teórica sino que involucra, junto a cada uno de estos aspectos, una poética, una política y una ética de las transferencias.

Anaía Gerbaudo (116)

Hablar de 1999 es hablar de otro siglo, otra Argentina y políticas educativas completamente ajenas a las que el siglo **XXI** nos trajo: la Ley Federal de Educación dedicaba a las especificidades de la formación docente el escueto artículo 19° de los siete que conformaban el Capítulo **V**, dedicado a la Educación Superior¹⁴. De ese año y fruto de ese momento político fueron los planes de estudio para los Profesorados para la Educación Secundaria (entonces “Polimodal”) vigentes en muchos casos hasta hoy en día en la provincia de Buenos Aires.¹⁵ Desde el año 2006 asistimos a la implementación de la llamada “Nueva Secundaria” que reemplazó al Tercer Ciclo de la EGB y a la Educación Polimodal y -junto con los diseños curriculares para el 1° año- el cambio de paradigma que atravesó los tres

14 Cabe recordar que ya existía desde 1995 la Ley de Educación Superior vigente actualmente, la ley 24.521 aunque la LEF no la mencione, algo que sí sucede en el Cap. V, “Educación Superior” de la ley 26.206 (LNE).

15 En este año, 2018, han entrado en vigencia los nuevos planes de estudios para los profesados de Lengua y Literatura, Matemática e Inglés, los de Educación Artística y Educación Física se modificaron en 2009 y los restantes están siendo motivo de consultas y redacción por parte de los equipos técnicos correspondientes para su implementación a partir de 2019.

niveles de la educación obligatoria bonaerense: el paso de la enseñanza de la **Lengua** y la **Literatura** a las **Prácticas del Lenguaje**. Los profesores y profesoras, en cambio, siguieron formándose con el plan de estudios de 1999 hasta este año, 2018.

La sanción de la Ley Nacional de Educación (26206/06), la Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires (13688/07) y una serie de disposiciones del Consejo Federal de Educación ¹⁶ dieron el marco adecuado para que se modificaran los Planes de estudio que después de doce años parecen a punto de completarse luego de consultas y encuestas a docentes, investigadores, alumnos, jefes de área y directivos; mesas de trabajo con los distintos representantes involucrados en el Nivel Superior; análisis y relevamiento de documentos de trabajo y diseños curriculares de la educación secundaria, hasta la redacción de un Prediseño en 2014 y una versión final presentada en los últimos días de diciembre de 2017 para su implementación a partir de marzo de 2018.

Es nuestra intención referirnos a aquel Prediseño de 2014 y al diseño hoy vigente, en lo que pasó y en lo que no pasó en la formación de aquellos profesores y profesoras del nivel secundario que están hoy al frente de las clases de Prácticas del Lenguaje (1° a 3° año) y de Literatura (4° a 6° año) pero que se formaron con planes de estudio pensados para la enseñanza en la Educación Polimodal. También, acerca de lo que está pasando con estas y estos estudiantes que comenzaron sus estudios durante el presente año, con un plan que parece estar despidiéndose del estudio del lenguaje como práctica pero a la luz de la incertidumbre de las reformas por venir en la escuela secundaria bonaerense.

La formación inicial prepara a los futuros docentes para posicionarse en el último nivel de la educación obligatoria desde una identidad disciplinar específica pero a la vez en diálogo con el subsistema formador y con el sistema educativo provincial y nacional. Para analizar este vínculo, en nuestro trabajo tomaremos aspectos conceptuales, pedagógicos y políticos que atraviesan momentos históricos, culturales y de políticas educativas diversos entre sí. ¿Desde qué perfil de egresado fueron pensados estos planes? ¿Qué formato disciplinar resulta más pertinente? ¿Qué concepción de trabajo docente subyace? Estas y otras han sido las preguntas que atravesaron nuestra lectura de los planes de estudio de nuestra carrera porque, como afirma Viñao (2002), consideramos que los planes de estudio, las asignaturas, las disciplinas son campos de poder a disputar entre los distintos actores que conforman el campo educativo.

16 Las resoluciones 24/07 y sus anexos sobre todo, y otras como 74/08, 84/09, 93/09, 140/11, 167/12, 188/12 son parte del marco normativo que guía para la organización de la formación docente nacional.

En esta exposición nos limitaremos a algunos aspectos a los fines de respetar las pautas de extensión del congreso.

Para comenzar, a diferencia de lo sucedido en los Planes de estudios definitivos emitidos por la Dirección General de Cultura y Educación hasta el año 2015, en el hoy vigente no encontramos un equipo autorial que permita identificar la orientación o especialidad de quienes confeccionaron esta propuesta definitiva. Invisibilizar esta autoría implica opacar (al menos explícitamente) el paradigma epistemológico que postula este proyecto de enseñanza de la lengua y la literatura como disciplinas escolares: en este caso, el paradigma de las capacidades, las neurociencias, la concepción aplicacionista de la teoría literaria y el criterio cronológico para explicar la evolución de la literatura, todos ellos inexistentes en el Prediseño de 2014.

En tiempos de reformas educativas, expresa Carolina Cuesta (27), la tensión entre **saberes pedagógicos** (saberes educativos específicos) y **saberes docentes** (cultura escolar) se potencia y revela las variables del sistema educativo, de la cultura escolar y de la disciplina escolar. A los fines de nuestra lectura, nos detendremos en los **saberes pedagógicos oficiales**, aquellos que responden a la dimensión de lo legítimo en el ámbito educativo, específicamente a los propuestos por los distintos especialistas y sus líneas sobre la enseñanza de la lengua y la literatura, visibilidad que trasciende inevitablemente en un diseño curricular o en el programa de una disciplina. Presentar una nueva propuesta implica, necesariamente, presentar nuevos conceptos que fundamenten epistemológicamente, organicen los saberes a enseñar y orienten su implementación. Tomaremos algunos ejemplos para iluminar y comparar la propuesta del Prediseño 2014 y su tratamiento en el diseño definitivo y así observar el modo en que se organizan estos saberes.

Historia cultural de la Literatura, 1° año:

La unidad curricular plantea la enseñanza desde la construcción de un **itinerario lector**¹⁷ que contribuya a integrar a los estudiantes a una **comunidad de lectores** de literatura que puedan escribir en torno a lo que leen para dar cuenta de los **sentidos**, los **modos** y las **relaciones** que se pueden establecer con otros textos.

La literatura, entonces, se estudia en el contexto en que se la produce y se la lee; y los estudiantes formarán su itinerario de lectura que los acredite como miembros de una comunidad en la medida en que

17 Todos los resaltados son nuestros.

den cuenta de su especificidad estética como de su puesta en los procesos históricos en los que tuvo lugar. (Prediseño 2014: 54)

Los conceptos aquí resaltados se presentan en la primera oración y se despliegan en la segunda. Ni los textos ni los lectores resultan aislados, unos se producen y regresan a un contexto, otros pertenecen a una comunidad: ambos son parte de un proceso social, cultural y estético pero también (y sobre todo) pedagógico dado que la concepción que trasciende en esta propuesta tiene continuidad con la de los niveles de educación obligatoria de la jurisdicción: modos de leer diversos para/entre miembros de una comunidad de lectores de literatura. La lectura como proceso y como una de las posibles prácticas del lenguaje. En la página siguiente, el desarrollo que observamos en la segunda oración toma forma de definición a fin de instalar este concepto clave que se proponía desde el 1° año y se sostendría como uno de los ejes de todo el plan de estudios en las diferentes asignaturas específicas de Literatura, Teoría literaria I, II y III, Historia cultural de la literatura, Literatura I, II y III:

El itinerario lector de este espacio considera la lectura de textos literarios inscritos en contextos históricos determinados, que generan a su vez modos de representación específicos. El propósito es mostrar cómo la literatura expresa modos de representación social de una época. Para ello la propuesta deberá privilegiar los textos literarios como modos de leer. (Prediseño 2014: 55)

Como antes señalamos en nuestra lectura, el diseño definitivo obedece a la usanza de la actual gestión educativa sin nombres propios que se atribuyan la responsabilidad o autoría de las decisiones didácticas y políticas que se presentan, a pesar de que compartimos con Analía Gerbaudo aquello que a su vez cita de Jacques Derridá: "Cuando se escribe, cuando se enseña, cuando se investiga se les está proponiendo a otros un contrato, una nueva interpretación'" (2016: 22). En nombre de la consulta previa que finaliza con la publicación e implementación de este plan de estudios, la autoría se desplaza a la escritura "colectiva", "colaborativa" que habilita al borramiento de los nombres propios y con ellos, de algunos de los **saberes pedagógicos** centrales de este proyecto.

Tomaremos como ejemplo de esto el **Comparativismo**, concepto clave y organizador de los estudios literarios que propone el actual diseño. Tomado como justificación para el criterio cronológico (y como si se tratara de sinónimos) con que se organizará el corpus literario. La definición de este campo de los estudios literarios, se presenta en términos generales sin que medien comillas ni cita alguna de fuente ni autoridad:

en sus dimensiones culturales y sociales. De este modo, se sostiene en principios generales del Comparatismo, corriente de pensamiento de fuerte presencia en el ámbito académico que se sustenta en el procedimiento general de la comparación, amplía las posibilidades de interconexión entre la literatura y otros lenguajes artísticos, las relaciones intertextuales que insertan a la obra literaria en la tradición letrada de una comunidad.

Otro ejemplo: la presencia de la **Teoría literaria**.

Teoría Literaria I

Finalidades formativas

Esta unidad curricular aborda las características de la literatura como objeto de estudio y de los procesos de transformación poética. Presenta, por lo tanto, las diferentes teorías y los aportes conceptuales desarrollados en torno al estudio literario.

Inicia un recorrido de saberes sobre la teoría literaria a partir del primer formalismo ruso, que constituye la primera expresión de sistematización del estudio sobre el texto literario. En Teoría Literaria II y III se da continuidad a este tratamiento.

La unidad curricular constituye un espacio de construcción del itinerario lector del estudiante de nivel superior en tanto se plantea como un espacio de estudio en torno al hecho literario, considerando los desarrollos teóricos como herramientas que proveen de categorías de análisis crítico al texto literario.

Propósitos

- Presentar las principales teorías literarias y los conceptos centrales acerca del discurso literario para contribuir a la comprensión del campo del estudio sobre la literatura.
- Producir situaciones de lectura y escritura en torno a la literatura para comprender los marcos teóricos, determinar categorías de análisis y leer la obra literaria desde el encuadre de categorías teóricas.
- Producir situaciones para reconocer los elementos y las categorías que constituyen el análisis del hecho literario.

¿Para qué estudiar Teoría literaria? Para “contribuir a la comprensión del campo del estudio sobre la literatura”, “para comprender marcos teóricos, determinar categorías de análisis y leer la obra literaria desde el encuadre de categorías teóricas”, para reconocer elementos y categorías de análisis. Las respuestas de esta propuesta se encuadran dentro de lo que Ana María Amar Sánchez llama “aplicacionismo”, a diferencia del “análisis” (Gerbaudo, 2006). El aplicacionismo trae como corolario directo el eclipse de la problematización crítica de la literatura para promover, en cambio, formas reduccionistas de leer, interpretaciones únicas que se desprenden de esos “elementos” y “categorías” que los lectores no construyen sino que “reconocen”. De este modo, la lectura no propone problemas ni se interesa por los modos de leer, las controversias, los debates y lo que la literatura tiene de político. En su análisis de las clases de Teoría literaria de Josefina Ludmer en la FFyL de la UBA entre 1984 y 1985, Analía Gerbaudo se detiene especialmente en este punto como el aporte más modernizador de Ludmer a la enseñanza de la literatura y el

quiebre con la enseñanza sostenida durante la dictadura: el aprendizaje de la teoría como clave de la formación, dado que este es el campo de todos los problemas que atraviesan las prácticas literarias. Casi treinta y cinco años después, el aplicacionismo reaparece allí, donde no aparecen los problemas a la hora del encuentro entre lectores y libros.

Como se expresó anteriormente, los diseños curriculares son dispositivos de poder-saber que impactan en el código disciplinar¹⁸. Convenimos en que las reformas curriculares develan vicisitudes respecto a las lecturas que de ellas puedan realizar los profesores formadores. En absoluto pretendemos juzgar la tarea docente sino, por el contrario, visibilizar una zona de “deriva” en donde se alojarían y expresarían las contradicciones, choques, vacancias y concepciones entre los distintos documentos y sus “enfoques” curriculares: Diseño anterior (1999), actual (2017) y Prediseño (2014).

Puesto que los saberes pedagógicos en el actual diseño se sostienen sobre magros y desdibujados marcos teóricos de referencia, se generan espacios librados a las interpretaciones de los docentes formadores, así como a la implicancia de sus saberes preexistentes, en busca de resolver las tensiones que se generan entre las regulaciones oficiales y las que se presentan en el marco de la enseñanza. De aquí que exista la posibilidad de que surja una tendencia a “generar una cultura específica, capaz de crear productos propios” (Viñao, 2002). Nosotras nos preguntamos qué productos y desde qué paradigmas teóricos, cuestión que adquiere magnitud si notamos que ni siquiera existe claridad y desarrollo en la concepción de aquello que se expresa que debe ser enseñado (¿lenguaje, lengua, prácticas del lenguaje?).

En este sentido, asistimos a renovados conflictos y disputas, ampliamente esgrimidos entre los diversos enfoques lingüísticos acerca del objeto de enseñanza. Mientras que el diseño curricular para el Nivel Secundario y cada uno de los niveles anteriores (Primario, Inicial) postulan como objeto de enseñanza las “prácticas del lenguaje” -como en el Prediseño 2014, no oficializado- y declaran que se mantiene como un *continuum* a lo largo de los niveles educativos, el actual, prácticamente, no lo menciona. Permanece como un secreto a develar en algún que otro punteo: “Prácticas del lenguaje”. Sin embargo, existe un dato que no es menor: el diseño que se mantuvo en vigencia desde 1999 hasta el 2017,

18 Seguimos a Ramón Cuesta Fernández en Oviedo (2017: 2) quien refiere al código disciplinar como “una tradición social configurada históricamente e integrada por un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida (...) y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza”.

prescribía que la formación del docente debía centrar su análisis en el discurso (en todas sus formas y formatos).

Así mismo, son los docentes formadores quienes con sus conocimientos, expectativas y propósitos individuales -en palabras de Oviedo (2017) -van a “comunicar las tensiones provenientes del cambio de objeto de enseñanza”, de acuerdo a su trayectoria profesional, producto de una construcción socio-histórica y de una apropiación singular que se traduce en saberes resultantes de las tensiones entre el código disciplinar y el dispositivo curricular, dando lugar a una enseñanza incidental. La actual vacancia de marcos teóricos, de orientaciones curriculares pertinentes o adecuadas al resto de los niveles educativos, los cambios de “enfoques” (novedosos o reciclados), así como la convivencia entre la existencia del Prediseño y el vigente hasta el año pasado provoca que los profesores construyan “un saber experiencial que refunde y pule los saberes-fuente y desarrollan así el currículum en un sentido no previsto en la formulación del texto regulador del trabajo docente”. (Oviedo, 2017: 10)

El Prediseño expresa:

El Diseño Curricular para la Educación Secundaria en la provincia de Buenos Aires aborda la enseñanza del lenguaje como un eje transversal a ser enseñado por todas las disciplinas en las situaciones concretas de lectura, escritura y oralidad que se desarrollan en los campos específicos del conocimiento. Por otra parte, enuncia los contenidos del área como las prácticas del lenguaje que un hablante desarrolla en los diferentes ámbitos sociales: el estudio, la literatura y la vida ciudadana. Este modo de abordar el estudio plantea el desafío de un aprendizaje situado, que se desarrolla en contextos sobre los que es necesario reflexionar y, desde el análisis, sistematizar el conocimiento sobre el lenguaje y su uso. (Prediseño: 27)

Los nuevos diseños curriculares escuetamente explicitan:

(...) el profesorado está estructurado en varios ejes que abarcan:

- a) los marcos teóricos de **los estudios del lenguaje** desde sus diversas perspectivas: lingüística, sociolingüística, psicolingüística, semiótica, histórica;
- b) las teorías sobre la literatura como marcos para el abordaje del texto literario;
- c) la literatura como producto histórico social;
- d) la enseñanza de la **Lengua** y la Literatura en los contextos actuales propios de la escuela secundaria obligatoria.

e) el sujeto destinatario (estudiante de escuela secundaria) como lector y productor de sentidos a través de sus lecturas. (2017: 71-72).

En este nuevo documento, no hallamos la problematización de este dúo tan singular: Lengua- Prácticas del lenguaje y sí un desarrollo de tipo evolucionista y comparativista. Sin embargo, para el cuarto año del nivel secundario (2010: 9) se prescribe que “La materia Literatura toma como objeto de enseñanza las prácticas del lenguaje. Tiene por lo tanto el mismo enfoque didáctico que la materia Prácticas del Lenguaje de los tres primeros años de la Educación Secundaria pero se especializa en uno de sus ámbitos de uso: el literario”. Correr el riesgo de la fragmentación y las adaptaciones (o readaptaciones) del objeto de enseñanza no parece ser puesto en valor.

No obstante, advertimos otro conflicto (entre varios) respecto a “qué deben enseñar los docentes formadores” según las prescripciones curriculares actuales y que impacta directamente en los tres campos de la formación (general, específica y en la práctica): las “capacidades profesionales de la formación docente inicial”. En el *Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial*¹⁹ (INFD, S/D) se expresa que dicho marco es una nueva herramienta de política curricular que complementa los Lineamientos Curriculares Nacionales y los Diseños Curriculares Jurisdiccionales. Allí se explicita que como las líneas teóricas sobre capacidades son “variadas”, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) y las Direcciones de Educación Superior (DES) llegaron a acuerdos que, en los nuevos diseños curriculares, se traducen (en el “Perfil del egresado”) de la siguiente manera: “un conjunto de recursos cognitivos: conocimientos teóricos, habilidades, herramientas, experiencias, actitudes, que se integran y están disponibles para ser utilizados por el docente en forma flexible y de manera adecuada en el momento que lo requiera”. (2017: 21)

De esta forma, el nuevo diseño se enmarca en el Plan Nacional de Formación Docente²⁰ (2016-2021) y expresa cuatro ejes centrales de la política educativa nacional para “la mejora sistémica y sostenida de la formación docente, así como en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la gestión pedagógica y en la planificación y gestión de las acciones educativas”: **Aprendizaje de saberes y capacidades fundamentales**; formación docente, desarrollo profesional y enseñanza de calidad;

19 Su punto de partida es el capítulo III de los Lineamientos Curriculares Nacionales, aprobados por la Resolución 24/07 del Consejo Federal de Educación -“La docencia y su formación”-.

20 Establecido por las Resoluciones 286/16 y 337/18 del CFE.

planificación y gestión educativa; comunidad educativa integrada. (2017: 4)

En reiteradas oportunidades el diseño curricular hoy en vigencia apunta la importancia exclusiva de las “capacidades” poniendo en valor fuentes bibliográficas -no podrían llamarse paradigmas o fundamentos epistemológicos- sobre “la inteligencia emocional”, “la evaluación” y sus resultados para la “optimización”, los niveles de éxito educativo paradigmático de otros países. El listado de capacidades es extenso. Tan solo evidenciamos una, a modo representativo, ya que refiere al recorte en el que estamos trabajando: la capacidad de “dominar los saberes a enseñar”.

Está centrada en las acciones orientadas a apropiarse de los conocimientos académicos para transformarlos en contenidos escolares. Incluye la apropiación de los conocimientos que se deben enseñar -en general, incluidos en el Campo de la Formación Específica- y los que son necesarios para enseñar, en tanto permiten interpretar las situaciones educativas y problematizarlas -incluidos en los Campos de la Formación General y Específica-. Apropiarse de dichos conocimientos para transmitirlos a su vez requiere alcanzar un nivel que exceda al propio de su enseñanza para garantizar la necesaria asimetría con quienes aprenden. Asimismo, implica desarrollar una mirada compleja e interdisciplinaria sobre las problemáticas y objetos de estudio a abordar que sólo se alcanza entendiendo que el saber siempre constituye un recorte posible y provisorio de la cultura. Es necesario, entonces, que el docente sea capaz de analizar las bases epistemológicas de los conocimientos a enseñar así como su evolución. (...) (2018: 4)

Si retornamos a los ejemplos presentados anteriormente sobre saberes pedagógicos específicos de la carrera, nos hallamos frente a un nuevo componente que genera confusiones. Las capacidades parecen fusionar recursos cognitivos, saberes teóricos y didácticos así como predisposiciones de los sujetos. Si aún no encontramos explícitamente y sobre sólidas bases qué enseñar, la capacidad de “dominar los saberes a enseñar” refleja una nebulosa entre ausencias y presencias de dudosas vertientes (“¿conocimientos teóricos, habilidades, herramientas, experiencias, actitudes para enseñar qué?”).

El desconcierto que provoca el abordaje e implementación del nuevo diseño curricular para la formación de Profesores de Educación Secundaria en Lengua y Literatura, habilita interrogantes sobre los marcos de referencia y otorga espacios para que los docentes formadores recurran a la enseñanza de saberes pedagógicos incidentales o a los ya

preexistentes en un mar con horizonte por momentos incierto o silencioso, en otros nostálgico del pasado, plagado de grises y contradicciones oficiales.

Bibliografía

- Cuesta, Carolina (2016). "Lectura y escritura como contenidos de enseñanza de la lengua y la literatura: tensiones entre políticas educativas y trabajo docente en Argentina". En Cuesta, Carolina-Sawaya, Sandra, coordinadoras, *Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Editorial de la Universidad de La Plata, 20 - 42.
- Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.274/pm.274.pdf>
- DGCyE (2006) *Diseño Curricular para la Educación Secundaria : 1º año ESB*. 2a ed. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- DGCyE (2007) *Diseño Curricular para la Educación Secundaria : 2º año (SB)*. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- DGCyE (2008) *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- DGCyE (2008) *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo* Vol. 1. 1a ed. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- DGCyE (2008) *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Segundo Ciclo* Vol. 2. 1a ed. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- DGCyE (2008) *Diseño curricular para la educación secundaria 3º año*. 1a ed. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- DGCyE (2010) *Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior ES4: Literatura*. 1a ed. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- DGCyE (2011) *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 5º año: Literatura*. 1ra ed. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- DGCyE (2011) *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 6º año: Literatura*. 1a ed. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- DGCyE. *Prediseño para el Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura* (2014)
- DGCyE (2017) *Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura*. Dirección Provincial de Educación Superior.

- DGCyE (2018) *Diseño Curricular para la Educación Primaria: primer ciclo y segundo ciclo*. 1a ed. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Gerbaudo, Analía (2006) *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado*. Santa Fe: UNL.
- (2016) *Políticas de exhumación. Las clases de los críticos en la universidad argentina de la posdictadura (1984-1986)*. Santa Fe: UNL/ Buenos Aires: UNGS.
- Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. Resolución 24/07 y anexo, "Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial".
- Ministerio de Educación de la Nación. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. CFE. INFoD. Resolución 337/18 y anexo, "Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente inicial"
- Oviedo, María Inés (2017) "Sentidos convergentes: la didáctica de la lengua en la formación de maestros de la provincia de Buenos Aires según los formadores". En: Riestra, Dora (comp.) *Quintas Jornadas de Investigación y prácticas en didáctica de las lenguas y las literaturas*. UNRN. Disponible en: http://editorial.unrn.edu.ar/media/data/otros/jornadas_lengu-literatura2017_unrn.pdf
- Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Viñao, Antonio (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. México: Ediciones Morata.

La enseñanza de la gramática

La enseñanza de las gramáticas de las lenguas desde una perspectiva didáctica. Lineamientos para el abordaje gramatical

Patricia María Supisiche
Universidad Nacional de Córdoba
psupisiche@gmail.com

Resumen

En este trabajo indago acerca de la cuestión del método de enseñanza de la gramática, proponiendo un abordaje que contemple fases que permitan ampliar las alternativas metodológicas. Conocidas son las críticas que ha recibido la enseñanza de la gramática, especialmente por atribuírsele rasgos tales como segregación, teorización, formalismo, omisión contextual y monodeductivismo (Guasch 2010). En esta propuesta, sostengo que la gramática, como recurso que permite la construcción de los eventos internos y externos, la interacción con otros y expresión del posicionamiento ideológico (Halliday-Matthiessen 2004), es, científicamente, un objeto altamente complejo, que requiere de un abordaje que dé cuenta de esa complejidad también en el campo de la enseñanza, lo que implica tener en cuenta fases de trabajo y una variedad de métodos y técnicas. En este trabajo, basada en la propuesta de fases de abordaje gramatical como intuición, sistematización y reflexión (Supisiche 2014, 2015, 2017), presento posibilidades en las que se combinan variadas modalidades de trabajo. Para ello, con adaptaciones, especialmente he tomado los términos relacionales de gramática deductiva, inductiva, explícita e implícita, teorización o practicidad, aspecto formal o comunicativo, omisión contextual o contextualización, formulados por Salazar (1992), complementados con los aportes de Guasch (2010) y Brigaudiot (1994). Por último, ilustro con casos particulares el modo como se articularían esas modalidades en las distintas fases. Considero que, si bien sería insuficiente una enseñanza gramatical basada en rasgos tales como segregación, teorización, formalismo, omisión contextual y monodeductivismo (Guasch 2010) fueran dominantes y excluyentes, esas características pueden ser pertinentes si son distribuidas complementariamente en las distintas etapas.

Palabras clave: enseñanza – fases – gramática – métodos - técnicas

1. Introducción

Vamos a trabajar los sustantivos, apuntando a ilustrar el funcionamiento concreto de las fases de trabajo, su inicio y progresión, los momentos de integración de contenidos abordados y anticipación de otros más complejos.

Como hemos dicho (Supisiche, 2014, 2015, 2017), planteamos tres fases de trabajo que ya pueden considerarse tanto para el abordaje gramatical en general como para la programación de las fases de una clase o una unidad didáctica. Cada una de las fases puede operar por separado, teniendo en cuenta su adecuación según el curso de que se trate. Pero también cada fase o todas ellas pueden constituir momentos de la clase o la unidad didáctica. Esta aclaración es válida en la medida en que en el campo de la Didáctica suelen plantearse diferentes momentos como *'activación de conocimientos previos'*, *sistematización* y *cierre*, que podrían ser equiparables a los que nosotras llamamos, para las fases de la formación gramatical en general **intuición**, **sistematización** y **reflexión**.

En esta presentación, vamos a suponer que trabajamos con un curso de 4º año del Nivel Medio, propuesta en la que haremos intervenir las diferentes fases de trabajo que elaboramos para la formación gramatical en general; sin embargo, estas mismas fases pueden haber funcionado desde cursos anteriores.

Si, como veremos más adelante, la fase de la intuición está pensada preferentemente para los primeros cursos, podremos apelar a ella en cursos más avanzados, ahora considerada como una fase de trabajo más particular. También tendremos en cuenta la sistematización en términos de recuperación de información ya abordada en otros cursos. Por último, la reflexión* será la fase más novedosa, de más amplio alcance por la proyección, valor y sentido de las formas analizadas. Como objetivo de esta en particular y de la enseñanza de la gramática (y de la lengua) en general-

Metodológicamente, se trata de un trabajo teórico que contempla la transferencia del estudio realizado, consistente en el análisis de los sustantivos (plenos y pronominales) presentes en audios de WhatsApp¹ del 13/08/2017, destinados a fiscales de mesa en vísperas de las elecciones de medio término. Hemos seleccionados dos figuras políticas antagónicas: presidente Mauricio Macri (Corpus 1) y expresidenta Cristina Fernández de Kirchner (Corpus 2). Sumamos a María Eugenia Vidal (Corpus 3) al considerarla la tercera figura política de relevancia en la gestión del Ejecutivo².

1 En otros trabajos hemos analizado este mismo corpus, considerando otras categorías de análisis.

2 No planteamos cuestiones de recursos didácticos ya que estos son abiertos y complementarios.

2. Marco teórico

Ofreceremos brevemente las principales delimitaciones teóricas que sirven de sustento a esta propuesta. El concepto gramatical seleccionado es el sustantivo que, dado el curso seleccionado, ya ha sido ampliamente trabajado en cursos anteriores. Para la opción de las teorías de entrada, especialmente elegimos el estructuralismo y la sistémico-funcional³. De la primera, especialmente resulta útil el criterio de identificación (posicional) de sustantivo y una subclase, el pronombre⁴. Respecto de la Sistémico-Funcional, valen destacar los aportes del sistema de transitividad como andamiaje para interpretaciones semántico-discursivas, contenido esencial en la fase de la reflexión*. Como el objetivo de la propuesta es dar cuenta del cómo puede ampliarse el abordaje de los sustantivos, también incluimos consideraciones correspondientes al rol discursivo de esa clase de palabras tal como lo formula Bremond (1973), autor que aporta su perspectiva para consideraciones discursivas.

El sustantivo como Denominación del referente

Maingueneau, D. (2009) aborda la temática de **cesión del referente**. Categorías como el grupo nominal, el señalador y el nombre propio son elementos para que el interlocutor determine el referente; para la designación del referente, la lengua cuenta con diferentes medios:

- a. Nombres propios, *París*, identificado por el conocimiento del mundo.
- b. Nombre común: *esa ciudad*, en donde se debe considerar el entorno físico de la enunciación.

Maingueneau señala que “... un enunciado no refiere sino que el locutor da instrucciones para identificar el referente...” (2009: 215). Así, la referencia es una actividad que implica la cooperación del interlocutor.

La diversidad de los tipos de designación no implica diversidad de referente porque pueden designar al mismo individuo. En este caso, son correferenciales, tienen el mismo referente ya que hay distintos modos

3 No considerar los aportes descriptivos del generativismo no es producto de dogmatismo sino por destacar (positivamente) el carácter esencialmente explicativo de esta teoría. A pesar de ello, pongo de relieve el concepto de intuición o conocimiento no consciente que desarrollaré más adelante.

4 Hablamos de subclase para evitar cierta confusión que aún registran la formación de docentes de lengua y algunos manuales de Nivel Medio.

de cesión del referente, que puede ser designado tanto por nombres propios como por expresiones definidas (individuo o grupo).

Las descripciones definidas implican obligar al enunciador a seleccionar un individuo o conjunto de individuos con ayuda de distintas propiedades. Hay distintos tipos de expresiones definidas:

- a. Descripciones definidas autónomas: hay un referente con esas propiedades: *La capital de Francia*.
- b. Descripciones definidas dependientes del contexto: el grupo nominal debe relacionarse con el contexto como *el libro*.

En cuanto al nombre propio, y a diferencia de la descripción definida que es una designación indirecta porque hay que pasar por las propiedades de significado del nombre para acceder al referente, el primero se designa directamente.

Los nombres propios no describen propiedades. Para que haya un nombre propio, es necesario que algún grupo haya acordado ese nombre, que se haya dado un *acto de bautismo*, tal como lo plantean los filósofos del lenguaje. A pocos referentes se asigna nombre propio.

El nombre propio son referentes frecuentemente evocados, estables en el tiempo y el espacio, o aquellos que tienen importancia social o afectiva. Son de fácil identificación porque apuntan directamente pero, al mismo tiempo, pueden ser complejos porque suponen conocimiento del mundo.

El sustantivo como clase de palabra

Di Tullio (1997) define sustantivos como “... *expresiones referenciales usadas para identificar entidades del mundo extralingüístico*” (106), delimitación de carácter semántico. Para nuestro análisis, siguiendo a la autora, distinguimos:

1. Sustantivo propio: “...denotan individuos por medio de una asociación directa con su referente; identifican a un individuo de manera no ambigua, como etiquetas que se asignan a los individuos para su identificación (1997: 106).

2. El sustantivo común, entre los que diferencia:

a. Nombres contables o discontinuos y no contables o continuos –de sustancia o masa. Los contables “... *designan "clases" o "especies" de entidades discretas, contables y aislables, cuantificables...*” (1997:107). Admiten plural, cuantificadores y numerales. Los contables hacen referencia a sustancias sin límites claros, no se pluralizan y admiten algunos cuantificadores indefinidos

b. Sustantivos abstractos y concretos: los abstractos comparten algunas características con los de sustancias: no son pluralizables y permiten sólo la cuantificación indefinida; suelen derivar de adjetivos o verbos, aunque hay sustantivos abstractos simples (109).

c. Sustantivos colectivos y singulares. Los colectivos, en singular, refieren a un conjunto de individuos.

Diferente perspectiva adoptan Hallyday-Matthiessen (2004), quienes delimitan a los sustantivos como partes del discurso (214) que se conectan con el significado experiencial de la cláusula; así, les corresponde a los nominales construir los participantes, personas y presentar referentes.

En el sistema experiencial, son considerados los roles de los participantes como *medio*, *agente*, *rango*, *beneficiario*. Cuando se abordan los nombres en el sistema modal, se los enfoca como sujeto y complementos. También desarrollan la temática en el marco del grupo nominal, cuyo núcleo es el objeto/cosa, núcleo semántico del grupo nominal. Puede ser un nombre común, un nombre propio o un pronombre.

i. Nombre propio: designa personas particulares, individuos, grupos, instituciones y lugares. Los pronombres personales y nombres propios tienen referencia única y se diferencian de la siguiente manera:

1. Pronombres Personales: determinados por la situación de comunicación.
2. Nombres propios: identificables por la experiencia.

ii. Nombre común: se diferencian por una serie de vectores:

1. Contables/no contables. Contables admiten singular y plural. No contables, no.
2. Animado o consciente/inconsciente (él, ella) // (ello).
3. Generalidad: por su alcance significativo, equivalente a colectivo/singular.

En un marco discursivo, los participantes implicados en los procesos pueden ser expresados por Nombres propios, Nombres comunes inanimados, Instituciones gubernamentales, Colectivos amplios (ciudadanos), Colectivos restringidos (periodistas, choferes de UTA), Abstracciones (sustantivos abstractos, primitivos y derivados).

Otra dimensión constitutiva de la propuesta metodológica tiene que ver con los **roles discursivos**, aspecto considerado para el análisis en la medida en que en un discurso se privilegia el relato de sucesos. Así, la configuración y relaciones que mantienen los actores del relato pueden ser orientativos de la posición asumida por el medio; es decir,

lo que llamamos incidencia discursiva. Aquí presentamos una síntesis que podrá ser ampliada según lo que requiera cada uno de los discursos. Bremond (1973) precisa categorías como:

- En cuanto a la categoría Agente, pueden distinguirse:

Agente influyente. Agente mejorador. Agente degradador.

Agente protector. Agente frustrador.

A su vez, en la categoría agente influyente pueden diferenciarse:

Informador Disimulador Seductor Intimidador Obligador.

Paciente influido Paciente beneficiario Víctima.

3) Aspectos generales de la propuesta

En otros trabajos (2014, 2015, 2017), he sostenido que la gramática, como entidad **compleja** constituida por unidades propiamente lingüísticas, supone un objeto epistémico; y al mismo tiempo, es entidad constituyente en tanto conforma discursos, lo que la transforma en objeto metodológico. La propia complejidad del objeto determina que estas propiedades sean tenidas en cuenta en la enseñanza, por lo que formulo etapas⁵ de trabajo diferenciadas, tales como:

Fase 1: Intuición: Gramática implícita. Conocimiento no consciente. Entidad constituida, objeto epistémico.

Fase 2: Sistematización: Gramática explícita. Entidad constituida, objeto epistémico.

Fase 3: Reflexión* en discursos: Gramática en discursos. Entidad constituyente, objeto metodológico.

La formulación de estas tres fases permite superar algunas dicotomías que están la base de las críticas a la enseñanza gramatical: **inducción o deducción, implícito o explícito, teorización o practicidad, aspecto formal o comunicativo, omisión contextual o contextualización**. Considero que, si bien sería insuficiente una enseñanza gramatical basada en rasgos tales como **segregación, teorización, formalismo, omisión contextual y monodeductivismo** (Guasch 2010) fueran dominantes y excluyentes, esas características pueden ser pertinentes si son distribuidas complementariamente en las distintas etapas.

Ilustraré lo recién dicho en términos de predominio o tendencias fundamentales:

1. Frente a una posible segregación en la fase de la sistematización, es posible la **integración** en la reflexión*.
2. En cuanto a la inducción y deducción, siguiendo a Salazar (1992) y considerando que la pura y sola inducción es impropcedente

5 Por razones de espacio sólo incluyo aspectos generales de las fases.

por su carácter azaroso y por no permitir la fijación, planteo una interrelación entre ambas alternativas, ya que pueden hacerse compatibles, enfatizando en alguna de ellas según la etapa de que se trate. Esto es, puede haber **momentos de inducción y de deducción**, teniendo en cuenta las edades de los estudiantes, la temática abordada y la fase o ciclo correspondiente. Así, resulta:

- intuición: predominio de la inducción en búsqueda de la sistematización de las formas lingüísticas. Inducción implícita y explícita; formas rudimentarias de deducción implícita.
 - Sistematización: más orientada a la deducción a fin de dotar a los estudiantes de insumos que permitan advertir que la gramática y sus partes constituyen un sistema organizado. Inducción explícita combinada con deducción explícita
 - Reflexión*: manejo de la inducción y la deducción en una fase de integración. Deducción e inducción **explícitas**.
3. Ante a una teorización excluyente en propuestas anteriores de enseñanza gramatical, creo que el abordaje teórico del objeto debe ser complementado con un momento de **interrelación entre la teoría y el uso**, que estaría dado en una fase de transferencia en donde puedan descubrirse y constatarse las propiedades del objeto gramatical cuando él constituye el armazón de los discursos. Sin embargo, al mismo tiempo afirmo, sin contacto con la base teórica, resultan muy difíciles y costosas la integración y transferencia de la información gramatical –cuantitativa y cualitativamente ‘densa’-.
 4. Por otro lado, es prácticamente incuestionable el hecho de que a una tendencia centrada exclusivamente en las formas –de las reglas normativas, distribucionales o generativas-, deberá plantearse una propuesta en la que **interactúen forma, función, significado**, también considerando las distintas fases. De este modo, sostengo la pertinencia del predominio de la función significativa en la intuición; énfasis en el vínculo y desajustes entre las formas, funciones y significados en la sistematización. Para la reflexión*, el punto central está conformado por el significado de las formas y la materialización de los valores significativos expresados a través de las formas en instancias discursivas.
 5. Frente a la ausencia del objeto gramatical y su circunscripción al contexto oracional, será pertinente **equilibrar el examen de las formas significativas contextualizadas y de las descontextualizadas**, que deberán distribuirse adecuadamente en las fases.

Frente a pares opositivos que se han transformado en dicotómicos en la medida en que los términos se han planteado en algunas ocasiones como excluyentes, sugiero la interrelación de las posibilidades –forma, función, significado; gramática en sí y en el uso; inducción y deducción; intuición, sistematización y reflexión*; conocimiento explícito e implícito-, ya que el objeto de enseñanza es esencialmente complejo en sí mismo y por las relaciones que entabla entre niveles, con trayectorias, finalidades y componentes múltiples.

En esta presentación, entonces, aplicamos las tres fases que, como dijimos, pueden ser fructíferas para la organización de los momentos de una clase. Las consignas planteadas podrán ampliarse, iterarse o profundizarse, en general y en particular cada una de ellas. Es decir, frente al contenido abordado, podrán realizarse las adecuaciones necesarias según el curso de que se trate. Con otras palabras, lo que ahora estamos planteando para 4° año en la intuición, requerirá de menor ampliación y especificación si se tratara de un curso inferior. Se sumarán consignas a medida que los cursos sean superiores.

Es de destacar que la fase de cierre o reflexión* será diferente según el curso en cuestión. Del mismo modo, deberá tenerse en cuenta el diferente tipo de corpus que se trabajará según el curso.

Seguidamente voy a ilustrar el modo de funcionamiento de esta propuesta. Como hemos dicho, las fases propuestas para la formación gramatical son similares a las de los momentos de una clase: 1° momento, indagación de conocimientos previos (intuición); 2° momento: organización de contenidos (sistematización); 3° momento: vinculación de conocimientos abordados con los siguientes y su contextualización (reflexión*).

3.1 Consignas.

FASE PREPARATORIA:

1. El docente orienta y conduce la selección temática del corpus que trabajarán.
2. El profesor, junto con los y las estudiantes, buscan los audios de WhatsApp⁶.

6 Aunque sería tema de otro trabajo, la búsqueda mediante Internet requiere cierta experticia lingüística que sería adecuado que el y la docente ejercitaran con sus estudiantes. Si a la dispersión que suele provocar la búsqueda (filtros flexibles, frecuentemente asociado al pago, y excesiva cantidad de resultados), se suma cierta vaguedad lingüística en la búsqueda, los resultados hallados suelen no ser los buscado o los más apropiados. El dominio de la búsqueda de Internet también debería ser objeto de indagación en la medida en que en ella está implicado cierto manejo de selección, jerarquización y nominación de conceptos.

3. La siguiente tarea consiste en organizar grupos de trabajo para la transcripción de los audios.

I. FASE 1: INTUICIÓN

4. En los discursos circulan palabras. ¿Recordás cuáles eran?
5. ¿Cómo se reconocía el sustantivo? ¿Para que una palabra sea sustantivo, puede o va acompañada de otra palabra. ¿Te acordás de cuál es?
6. La mayoría de las palabras refieren. ¿Qué nombramos o designamos a través de los sustantivos.
7. Hay una clase de palabra diferente del sustantivo que tiene alguna propiedad especial... ¿Te acordás de qué eran palabras como *yo*, *vos*, *él*, etc? ¿Cómo se llaman?
8. Hagamos memoria: ¿cuáles eran los pronombres personales? ¿Por qué se llamaban pronombres y por qué personales?
9. Para referirse a un evento o a alguien podemos usar palabras plenas y pronombres.
10. ¿Podés diferenciar a qué o a quién nombran los sustantivos y pronombres personales? (referente o evento, interlocutor, persona implicada en el evento)

II. FASE 2: SISTEMATIZACIÓN

1. Vamos a leer en voz alta la transcripción de los audios.
2. En todo análisis que hagamos, vamos a distinguir los tres textos trabajados. Para eso, será necesario que, o bien vuelquen los datos por texto o bien un cuadro con columnas para cada texto.
3. Subrayen en el texto los sustantivos, tanto palabras plenas como pronombres.
4. Ahora están en condiciones de volcar los datos que resaltaron. Pueden hacer dos cuadros: uno, con las palabras plenas. Otro, con los pronombres (como *yo*, *vos*, *él*, *nosotros*, *le*, *les*, etc.,...
5. Agrupen en un cuadro las menciones que se refieran al evento.
6. Pueden volver a organizar esos sustantivos según indiquen *lugar*, *tiempo*, *evento en sí*.
7. Hagan otra lista en donde los sustantivos señalen a los participantes; por ejemplo, *ustedes*, *les*, *nosotros*, *María Eugenia*, etc..
8. Caracterizá a los participantes según se refieran a alguna persona implicada en el evento o a la persona a la que se dirige el emisor.
9. Teniendo en cuenta que los participantes implicados en los procesos pueden ser expresados por **Nombres propios**, **Nombres comunes inanimados**, **Instituciones gubernamentales**, **Colectivos amplios (ciudadanos)**, **Colectivos restringidos (periodistas)**,

choferes de UTA), Abstracciones (sustantivos abstractos, primitivos y derivados), los invitamos a que en realicen las siguientes tareas:

- Por texto, registrá en un cuadro los sustantivos.
 - Seguí trabajando por texto. Clasificá los participantes y su modo de expresión; podés guiarte con los tipos resaltados con negrita arriba.
 - Por texto, qué tipos predominan? ¿Presentan algún rasgo en común los textos o hay diferencias entre ellos?
10. ¿Ahora tendrías que ver a qué hacen referencia o de qué habla cada sustantivo. Por ejemplo, se **refiere a deseos personales del emisor** o de **las elecciones**.
 11. Agrupá los sustantivos que hagan referencia al evento.

III. FASE 3: *REFLEXIÓN

1. A través de los sustantivos empleados en cada texto, caracterizá los tipos de eventos según expresen:
 - Afecto hacia el evento (si hay palabras como *alegría, felicidad, etc.*)
 - Acto político (si hay palabras como *voto, elección, espacio político, etc.*)
2. Teniendo en cuenta lo agrupado en la consigna anterior, indicá al menos dos diferencias entre los tres textos.
3. Si consideramos que si en un texto predomina el afecto, tendrá menos carácter político y viceversa, caracterizá al material analizado.
4. ¿Cuál de los textos es más político, cuál más afectivo y en cuál se combinan los dos ejes o parámetros mencionados?
5. Teniendo en cuenta que estos mensajes fueron emitidos por políticos y que trabajaremos con texto 1, texto 2 y texto 3, indicá las siguientes opciones:

+ político	- político	intermedio
Texto	Texto	Texto
+ afectivo	- afectivo	intermedio
Texto	Texto	Texto

6. ¿Podés identificar en qué contexto circularon estos audios?
7. Teniendo en cuenta que todo mensaje circula en un contexto, completá las siguientes opciones:

+ apropiado	apropiado	- apropiado
Texto	Texto	Texto

+ impactante impactante - menos impactante
 Texto Texto Texto

8. Si tuvieras que arriesgar quién es el emisor de cada uno de los textos, indicá:

Texto 1 Texto 2 Texto 3

9. Cada uno de estos mensajes fue emitido por un emisor; este emisor cumple un rol, un papel. Son actores. ¿Podrías indicar cuál es la acción que llevan a cabo estos actores o agentes? Para ayudarte- Como orientación, indicamos algunas opciones para que señales cuál creés la adecuada:

Actor protector: texto

Actor alentador: texto

Actor Agradecedor: texto

Actor Saludador: texto

Actor informador: texto

3.1 BREVE CARACTERIZACIÓN METODOLÓGICA DE LAS ETAPAS

Etapa Parámetro	Intuición	Sistematización	Reflexión*
Dimensión de la gramática	Desde el uso hacia el sistema	Desde el sistema al uso	Desde el uso al sistema// Desde el sistema al uso
Finalidad del conocimiento, la conceptualización y la actividad	Descubrir (el conocimiento disponible)	Organizar (el conocimiento disponible)	Relacionar (el conocimiento disponible)
Inducción/Deducción	Esencialmente inductiva	Esencialmente deductiva	Combinación de inducción y deducción
Explícito/implícito	Desde lo implícito a lo explícito	Desde lo explícito a lo explícito	Desde lo explícito a lo implícito// desde lo implícito a lo explícito.

Actividades

Etapas parámetros	Intuición	Sistematización	Reflexión*
Momentos	Fase preparatoria	Fase de desarrollo	Fase de integración
Categorías de actividades	De descubrimiento y de recuperación. Actividades metalingüísticas orientadas a la resolución de problemas.	De organización y de sistematización. Ejercicios sobre el objeto metalingüístico (OM).	De integración, de interrelación y síntesis. Actividades metalingüísticas orientadas al uso.
Procedimientos	Operaciones intelectuales: observar e identificar, analizar, agrupar, clasificar, generalizar. Manipulación: sustituir, recomponer, reformular, suprimir, borrar, permutar el orden, expandir, reducir, parafrasear.	Operaciones intelectuales: observar e identificar, analizar, contrastar, agrupar, clasificar, generalizar. Manipulación: sustituir, recomponer, reformular, suprimir, borrar, permutar el orden, expandir, reducir, parafrasear.	Operaciones intelectuales: observar e identificar, analizar, contrastar, clasificar, generalizar, sintetizar. Manipulación: sustituir, recomponer, reformular, suprimir, borrar, permutar el orden, expandir, reducir, parafrasear.

4. Conclusiones

Hemos apuntado a mostrar cómo es posible trabajar con los conocimientos gramaticales previos o los saberes con que cuentan los sujetos en tanto hablantes y oyentes. Sin embargo, la educación sistemática, si quiere ser tal y no quedar atrapada en la singularidad e irrepetibilidad de los casos singulares, puede plantearse como meta organización las conceptualizaciones gramaticales que provienen, guste o no, de teorías científicas y que tienen a su cargo, precisamente, la tarea de organizar y elaborar un cuerpo orgánico, coherente del objeto que estudia. Sin embargo, la tarea de la formación gramatical quedaría incompleta si sólo se dedicara a hacer emerger los conocimientos previos; si sólo se atuviera a dar 'nombre', caracterizar y establecer los rasgos de los fenómenos o unidades gramaticales. Al contrario, la meta de la formación gramatical se encuentra en la última fase, en ese momento en que es posible vislumbrar cómo quizás inconscientemente pero jamás sin intención, las formas lingüísticas seleccionadas por el locutor cobran y adquieren otro valor, ya sea el que deriva de las propias relaciones de las unidades entre sí, de las unidades con otras mayores e inclusive, de las unidades en su vínculo con el contexto.

El estudio no considera la oposición oración/discurso sino que son tomados como objetos a los que se accede de manera gradual. Lo oracional y lo textual no se oponen por parámetros idénticos. El criterio de comparación es inexacto ya que no son 'espacios' en sí mismos sino ámbitos en un 'continuum' donde las 'formas' circulan y amplían sólo las relaciones en términos de ámbitos más locales y/o globales.

Esta tarea de extensión del alcance de las formas, que ha sido posible desde el estudio de las unidades mínimas, nos permitiera dar cuenta de cómo las falsas dicotomías que circulan en la enseñanza pueden resolverse, pueden evitarse las simplificaciones e intentar aproximarse, con métodos y técnicas variadas, a la inherente complejidad del objeto, lengua por un lado y la gramática por el otro. Esta propuesta en fases, entre otras cuestiones, se orienta en un camino que va de lo más sencillo a lo más complejo, correlativo de lo mínimo y otras de más amplio alcance; de lo unitario a lo interrelacional.

En esta propuesta, basada en la consideración de cómo las unidades mínimas son condición necesaria y suficiente para interpretaciones discursivas, tales unidades (palabra, frase, grupo, sintagma, oración, discurso) no constituyen objetos de enseñanza 'opuestos' sino que requieren abordajes primero autónomos para encaminarse después en una progresión, ampliación, extensión e interrelación de esas mismas unidades. Voy a citarme: *Podemos ilustrar lo antes dicho con una analogía: tomemos la mezcla de una preparación para 'fabricar' una torta. Se seleccionan sus ingredientes -harina, leche, manteca, huevos y azúcar- y se combinan entre ellos, de lo que resulta una mezcla que se vierte en un molde. Sin ingredientes y molde, no habrá torta como producto final. Algo similar ocurre en el lenguaje: el discurso como producto final -la torta-, sólo será posible porque las unidades morfológicas, sintácticas y léxicas debidamente organizadas -los ingredientes-, se someten a una combinatoria y luego se vierten en un molde. Sin los ingredientes, primero aislados y luego combinados, no existirá ese rico postre.* (Supisiche 2016:3).

5. Referencias Bibliográficas

- Brigaudiot, M. (1994). "Quelques éléments pour une Problématique du "meta" à l'école", en *Réperes*. IUFM de Versailles: INRP. N° 9. Pp. 3-13.
- Camps, A. (2010). "Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración", en Ribas y ot. (2010) *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Graó. Pp. 13-32.
- Giammateo, M. - Albano, H. (2009) *Lengua. Léxico, gramática y texto*. Buenos Aires: Biblos.

- Guasch, O. (2010). "La noción de oración en libros de texto de catalán y de castellano", en Ribas y ot. (2010) *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Graó. Pp. 77-196.
- Salazar, V. (1992). "Gramática y enseñanza comunicativa del español-lengua extranjera", en De Miguel Martínez, E. (ed.) *Aprendizaje y enseñanza del español-lengua extranjera en la enseñanza secundaria y en la educación de los adultos*. Salamanca y Estrasburgo: Universidad de Salamanca y Consejo de Europa.
- Supisiche, P. (2014). "Tesis Doctoral". Córdoba: UNC. Inédito.
- Supisiche, P. (2015) *Discusiones en torno a cómo enseñar gramática: reformulaciones y propuestas*. VIII Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad Nacional de Tucumán. Inédito.
- Supisiche, P. (2017). *Formación docente en gramática: De las teorías a las prácticas: las teorías*. Córdoba: Editorial Brujas. ISBN 978-987-760-083-4
- Zayas, Felipe (1994). «La reflexión gramatical en la enseñanza de la lengua». *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, N° 1. Barcelona: Graó. Pp. 65-72.
- Documentos electrónicos
- Camps, a., Guasch, O. Milian, M., Ribas, T. "La construcción de los contenidos gramaticales escolares. www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n4/...Camps.../file. Obtenido en la Red Mundial el 07/03/2011.
- Ciapuscio y ot. (2011) "La gramática: investigación y enseñanza en la obra de Ofelia Kovacci", en *Revista argentina de historiografía lingüística*, III, 1, 29-52, 2011. ISSN-e: 1852-1495 www.rahl.com.ar. Obtenido en la Red Mundial el 08/12/2012.
- Otañi, L. (2010) "La enseñanza de la gramática en la escuela primaria y en la formación docente", en *La Formación docente en la alfabetización inicial 2009-2010*. Pp. 215-230. Ministerio de Educación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/ELoo2861.pdf>. Obtenido en la Red Mundial el 03/07/2011

ANEXO:

CORPUS

Transcripción audio de María Eugenia Vidal:

Buen día a todos los fiscales de Cambiemos que están ahí aguantando la parada. Les mando un beso enorme. Hoy, vamos a volver a hacer historia. Les pido que cuiden nuestro voto, que cuiden cada boleta, que sean ejemplo como siempre de democracia, de transparencia, de buen trato... Los quiero mucho...les agradezco enormemente el esfuerzo que están haciendo y sé, que esta vez, de vuelta nos van a volver a dar su confianza todos los argentinos. Les mando un beso enorme y soy María Eugenia.

Transcripción audio de Cristina Fernández de Kirchner:

Buen día, este es un mensaje para todas y para todos los fiscales de Unidad Ciudadana. Finalmente, llegó el día de la elección y quiero que sepan lo que siento y lo que pienso. Siento que la tarea de todos ustedes, en el día de hoy, es fundamental. No sólo para nuestro espacio político, sino que es vital también para la democracia argentina. Por eso, primero quiero agradecerles, por estar presentes en cada mesa, en cada escuela... por poner el cuerpo y la cabeza, por el compromiso ciudadano asumido... Y además quiero pedirles, muy especialmente que cuiden cada uno de los votos de los ciudadanos y de las ciudadanas, quiero pedirles que el recuento de votos y la confección de planillas lo hagan con mucha dedicación y responsabilidad democrática. Hay que estar muy atentos. Hoy, hay que cuidar el voto. Uno por uno, y asegurarse de que todas las planillas estén con los datos correctos e iguales. Tanto la que va dentro de la urna, como la que se quedan ustedes, como una suerte de comprobante. Un beso muy grande para todos y para todas. Y otra vez, muchas pero muchas gracias.

Transcripción audio de Mauricio Macri:

Buen día...Ya deben estar todos en sus mesas...Les agradezco...Con fuerza, con ganas, con alegría que va a ser otro día importante en la historia de nuestro país. Un beso grande para todos. Mauricio.

Evaluación de las teorías gramaticales para la enseñanza: complejidad, densidad, simplicidad y alcances discursivos. El caso de las incluidas o cláusulas sustantivas

Patricia María Supisiche
Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de Villa María
psupisiche@gmail.com

Carina Grenat
cari.grenat@gmail.com
Universidad Nacional de Villa María

Romina Bosio
rominaabosio@gmail.com
Universidad Nacional de Villa María

Resumen

En este trabajo, apuntamos a establecer dos relaciones que pueden mantener las teorías gramaticales en la enseñanza gramatical: exclusión o complementariedad. Adaptando a Sadighi-Bavali (2008), formulamos tres conceptos que permitirán caracterizar la relación entre las teorías estructural, generativa y sistémico-funcional, como los de densidad, complejidad y simplicidad, aplicados a los dispositivos descriptivos correspondientes a las subordinadas o cláusulas sustantivas tal como son presentados en esas teorías. Tal caracterización permitirá la evaluación de las teorías en el nivel explicativo, descriptivo y transferencial. Sostenemos que ninguna de las teorías de por sí alcanza los tres parámetros formulados, por lo que necesitan ser abordadas críticamente en la formación docente gramatical. Consideramos que una teoría es densa cuando, concentrada en la descripción interna del sistema, considera la interacción de elementos, recursividad y caracterizaciones previas implícitas. La complejidad hace referencia al nivel de detalle de la descripción según incorpore información sintáctica, morfológica y léxica. La simplicidad supone menos detalle, menos relación y opera sobre un principio fundamental metodológico. Los tres términos no son excluyentes entre sí, puede haber variación en grados.

Metodológicamente se trata de un trabajo teórico-documental que contempla una fase de ilustración del análisis realizado, consistente en el análisis de las cláusulas o incluidas sustantivas presentes en audios de WhatsApp del 13/08/2017, destinados a fiscales de mesa en vísperas de las elecciones de medio término. Hemos seleccionado dos figuras políticas antagónicas: presidente Mauricio Macri (Corpus 1) y expresidenta Cristina Fernández de Kirchner (Corpus 2). Sumamos a María Eugenia Vidal (Corpus 3) al considerarla la tercera figura política de la gestión del Ejecutivo.

Para los lineamientos generales del estudio, seguimos a Bastardas Boada (2003, 2006), Bernárdez (1995), Mendivil Giró (2008) y Sadighi-Bavali (2008). Para las descripciones de las construcciones incluidas sustantivas, nos basamos en Di Tullio (1999), Kovacci (1994) y Ghío-Fernández (2008).

Palabras clave: complejidad - densidad – formación gramatical - simplicidad - transferencia

1. Introducción

En esta investigación, apuntamos a establecer dos relaciones que pueden mantener las teorías gramaticales respecto de la enseñanza gramatical, la de exclusión o complementariedad. Siguiendo y complementando a Sadighi-Bavali (2008), formulamos tres conceptos que permitirán caracterizar la relación entre las teorías estructural, generativa y sistémico funcional, como los de densidad, complejidad y simplicidad, aplicados a los dispositivos descriptivos correspondientes a las subordinadas o cláusulas sustantivas según la descripción de cada una de las teorías. Tal caracterización permitirá que evaluemos las teorías en el nivel explicativo, descriptivo y transferencial. La hipótesis que guía este estudio es que ninguna de las teorías de por sí alcanza los tres parámetros formulados, por lo que ellas necesitan hacerse compatibles en la formación docente gramatical. Acerca de los ejes conceptuales, definimos que una teoría es ‘densa’ cuando la descripción no supera los límites del propio sistema, al tiempo que supone interacción entre elementos, recursividad e implicación de elementos previos. Una teoría será ‘compleja’ según el nivel de detalle de la descripción, teniendo en cuenta la incorporación de información sintáctica, morfológica y léxica. Una teoría ‘simple’ supone menos detalle, menos imbricación de elementos y opera sobre el principio fundamental de sencillez. Las teorías gramaticales estudiadas podrán ser caracterizadas por uno o más términos, que no son excluyentes entre sí, sino que puede haber variación en grados.

Así, el problema de indagación reside en el hecho de que las teorías gramaticales suelen plantearse de modo excluyente. Hay necesidad epistemológica de recortar el objeto, y un requerimiento ontológico de restituirlo, como así también para el campo de la enseñanza. Puede destacarse que los máximos representantes de los distintos enfoques suelen ser más amplios y flexibles que sus adherentes, que asumen posiciones, en algunas ocasiones, inconciliables.

Metodológicamente se trata de un trabajo teórico-documental. Si bien es descriptivo, apunta a una valoración de las teorías sobre la base de la evaluación de los dispositivos descriptivos, puestos en relación con los conceptos de exhaustividad, complejidad, densidad y simplicidad. El objetivo es evaluar las teorías según cómo los dispositivos descriptivos reflejan asunciones explicativas, considerando, a la vez, las proyecciones discursivas de las teorías gramaticales analizadas a fin examinar sus posibilidades de transferencia a la enseñanza. En cuanto a las fases del estudio, consisten en la descripción de las incluidas o cláusulas sustantivas desde las tres perspectivas teóricas gramaticales. Es de destacar el carácter fundamentalmente descriptivo y contrastivo del estudio, tanto en lo atinente a las teorías seleccionadas como al corpus de trabajo.

Para los lineamientos generales del estudio, seguimos a Bastardas Boada (2003, 2006), Bernárdez (1995), Fernández Pérez (1999), Manoliu (1973), Mendivil Giró (2008), Padrón (2004), Pinker (2001), Sadighi-Bavali (2008). Para las descripciones de las construcciones sustantivas incluidas o recursivas, nos basamos en Di Tullio (1999), Kovacci (1994) y Ghío-Fernández (2008).

2. Metodología

Hemos seleccionado para trabajar audios de WhatsApp del 13/08/2017, destinados a fiscales de mesa en vísperas de las elecciones de medio término. Hemos elegido dos figuras políticas antagónicas: presidente Mauricio Macri (Corpus 1) y expresidenta Cristina Fernández de Kirchner (Corpus 2). Sumamos a María Eugenia Vidal (Corpus 3) al considerarla la tercera figura política relevante en la gestión del Ejecutivo. El corpus seleccionado tiene que ver con que se trata de un clásico contexto político: las vísperas de la realización de las elecciones legislativas Primarias Abiertas y Simultáneas y Obligatorias (Paso). Los tres audios son emitidos por la candidata a legisladora por Unidad Ciudadana y dos figuras políticas que sostienen al candidato y a la candidata por Cambiemos. Los tres también coinciden en su contenido: se trata de emisiones dirigidas a fiscales de mesa de los comicios.

Por otra parte, este trabajo se enmarca en una investigación referida a una gramática aplicada o pedagógica en el contexto de la enseñanza de la lengua materna, marco en el que postulamos que en Lengua se trata de reflexionar acerca de las formas lingüísticas que circulan en discursos a fin de develar su ideología.

La brevedad del corpus permite un estudio exhaustivo de la totalidad de los procesos presentes en los discursos. Así, la elección del corpus se determina por razones como análisis exhaustivo, significativo y contextualizado.

Seguidamente caracterizamos la descripción de cada teoría respecto de las incluidas sustantivas en términos de delimitación, clasificación y criterios predominantes. Luego, examinamos el corpus de acuerdo con esa descripción, apuntando a transferir las propuestas descriptivas de las teorías y, simultáneamente, examinar cada uno de los enfoques de acuerdo con los criterios que hemos postulado. Como hemos dicho, el objetivo general reside en evaluar las teorías en términos de aportes explicativos, descriptivos y pedagógicos.

3. Marco teórico

En otros trabajos (Supisiche 2014, 2016, 2017) hemos sintetizado las principales características de las teorías consideradas, estudio al que remitimos por razones de espacio.

Considerando las categorías analíticas que hacen posible este estudio, diferenciamos:

Exhaustividad: si el enfoque ofrece descriptores para la mayoría de los elementos gramaticales.

Densidad: Descripción es densa si requiere de información previa, si supone elementos de interrelacionados, si hay recursividad.

Complejidad: una descripción es compleja según el nivel de detalle de la descripción, si contempla información sintáctica, morfológica, léxica y semántica.

Simplicidad: Una descripción es más simple que otra porque tiene menos detalle, menos relaciones entre elementos. Opera sobre un principio fundamental.

Los tres términos no son excluyentes entre sí, sino que puede haber variación en términos de grado

4. Resultados y discusión

4.1. Caracterización y evaluación de las teorías

Vamos a hacer una breve caracterización de la descripción que de las cláusulas o incluidas hace cada teoría gramatical que nos permita analizar el corpus de trabajo.

Para este examen, veremos el modo como se aborda en general el fenómeno de incluidas o cláusulas en general, con algunas precisiones referidas al subtipo de las sustantivas. Como tomamos los aspectos descriptivos, nos guiamos por los aportes de autores representativos de las diferentes líneas que se ocupan de tales construcciones en español.

Estructuralismo

En el estructuralismo, las incluidas son construcciones recursivas de segundo grado que remiten al grado 0 del análisis. A diferencia de las coordinadas, las incluidas carecen de autonomía semántica y sintáctica. Estas construcciones se subdividen en sustantivas, adjetivas y adverbiales según el criterio de equivalencia funcional: toda la construcción desempeña las funciones de sustantivo, adjetivo o adverbio.

Cada subtipo, a su vez, es descrito desde el punto de vista funcional (funciones específicas de cada subtipo). La caracterización continúa con precisiones referidas a su modo de construcción: con nexo y sin nexo. Dentro de las que presentan nexo, se diferencian con subordinante o relativo.

Tanto para las incluidas en general y las sustantivas en particular. El criterio es la delimitación de una 'construcción' caracterizada por criterios morfofuncionales.

Los criterios mencionados operan de modo coherente y exhaustivo para sustantivas y adjetivas. Para el caso de las adverbiales, se imponen estructuras mayores que no se corresponden con las funciones del adverbio; vbgr.no hay adverbio de condición o concesión, por ejemplo, y sí hay construcciones que 'equivalen' (semánticamente) a valores similares al adverbio.

Así, las adverbiales no son reconocidas a través de criterios unitario y uniforme, son caracterizadas semánticamente, a pesar de que también tienen en cuenta rasgos sintáctico-construccionales, con lo que aludimos a aspectos funcionales y su modo de construcción.

Respecto de la función, en las nueve (9) que se asignan al sustantivo (Barrenechea-Roseti, 19799, seis (6) son las funciones que pueden construirse como incluidas (sujeto, od, término, predicativo, aposición,

predicado nominal). Se reconocen por el criterio básico del estructuralismo que es la sustitución; en este caso, por un pronombre demostrativo eso (ese, esa).

Desde el punto de vista de la construcción, pueden armarse con nexo (subordinante y relativo) y sin nexo, cuyos casos más representativos son estilo directo e infinitivo. La diferencia entre subordinantes y relativos es que los segundos cumplen una función sintáctica dentro de la incluida, mientras que los primeros solo son señal de subordinación.

A modo de síntesis y para el caso de las sustantivas, vemos que los criterios de identificación que permitan su clasificación son congruentes con los principios metodológicos del Estructuralismo en general: exclusión del significado, aspectos morfofuncionales.

Generativa

Como hemos dicho, para el análisis nos guiamos por autores que han descrito las cláusulas subordinadas en español. Por ello, hemos seleccionado especialmente los aportes de Fernández Lagunilla-Anulla Rebollo (1995) por considerar que representan más puramente la descripción de este enfoque.

Las construcciones estudiadas son subordinadas porque "... aparecen incrustadas en unidades más amplias que las contienen" (1995: p. 395). Las "... oraciones subordinadas son parte constitutiva de otra oración, al que hemos denominado principal" (313).

Distinguen diferentes formas como una oración se integra en otra: a) Seleccionada por el verbo principal como argumento y b) Integrada como modificador, ya sea del verbo principal o de una expresión nominal.

Del modo de integración puede observarse que se comportan como categorías léxicas. De allí que se las clasifique como sustantivas, adjetivas y adverbiales. A esto se suma alguna particularidad morfológica que vincula a la principal y a la subordinada: conjunción que, pronombres y adverbios relativos o interrogativos y exclamativos.

A pesar de lo anunciado más arriba, en la clasificación general, las adjetivas son sustituidas por las relativas y se conserva la denominación de sustantiva y adverbial.

Observamos cierta confusión entre pronombres y adverbios relativos y el lugar atribuido al infinitivo.

Esta perspectiva privilegia, en la clasificación, criterios de construcción (conjunción o relativo) y semánticos (por la asociación de determinadas construcciones con algunos tipos de verbos que exigen asociación con rasgos + humano, por ejemplo). Asimismo, son escasos los rasgos funcionales ya que al relacionar tipos de subordinadas, no tienen en

cuenta todas o las funciones típicas del sustantivo (aposición y predicativo), adjetivo (predicativo) o adverbio (modificador de adjetivo). En este sentido, la descripción es incompleta desde el punto de vista funcional.

Respecto de la construcción, la clasificación opera con el criterio distintivo de los encabezadores. Creemos que hay cierta incoherencia entre lo que denomina 'relativos', la diferencia con los pronombres, la presencia de relativos 'libres' que, como tales, no son estrictamente relativos. El criterio semántico se hace presente, por ejemplo, en la caracterización de adverbiales temporales y finales, construidas con infinitivo. Algunas clasificaciones son muy similares (quizás podamos hablar de criterio de procedencia) a las de la Gramática Tradicional (cfr. Gili Gaya 1961, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española 1973), que presentaba ciertas inconsistencias que esta teoría replica en su faz descriptiva, incongruencias que intentó superar el estructuralismo.

Por otra parte y como nota a la presentación de las tipologías, estas se caracterizan por menciones a casos particulares, a concurrencia con determinados tipos de verbos, por ejemplo, lo que acerca más estas propuestas a los inventarios que caracterizaron a la GT.

Sistémico-Funcional:

La propuesta apuesta a relaciones significativas entre las formas, más allá de distinguir estructuralmente determinadas construcciones. La relación entre ellas puede ser de coordinación o de inclusión; en el último caso, ese vínculo puede ser de hipotaxis o de incrustación, distinción formalmente relevante y que no estaba presente en las otras dos teorías analizadas.

Las distinciones formales no tienen en cuenta el modo de construcción. Es más, en algunos ejemplos, no se diferencian claramente estas estructuras clausulares de otras que funcionan como grupos. Hay sólo brevísimas menciones a relativas libres definidas y no definidas.

Un punto que incorpora la sistémico es la caracterización lógico-semántica que entablan las construcciones. Si bien constituye un avance respecto de los otros enfoques, estas modalidades no están claramente definidas sino más bien presentadas mediante la ilustración de un caso particular. Desde la gramática y la lingüística- conocemos los riesgos que supone incorporar información semántica escasamente sistematizada y enmarcada en algún modelo más general. No obstante esta crítica y la referida a un excesivo clasificacionismo que determina que se pierdan de vista el foco de la taxonomía, creemos que esa caracterización, más allá de que requiera ser pulida y mejorada ajustada, puede funcionar como insumo para interpretaciones de las estructurales clausulares en tanto ellas funcionan en discursos.

Seguidamente aplicaremos la fortaleza transferencial; es decir, cómo esos dispositivos descriptivos se tornan operativos para la interpretación de construcciones clausulares cuando funcionan en discursos

4.2. Análisis del corpus

Para las tres teorías consideradas, teniendo en cuenta el discurso de Mauricio Macri (MM), el más breve desde el punto de vista de la extensión, no se han detectado incluidas sustantivas, solo habría una incluida adverbial con valor causal, construida con un *que* causal, característico de la oralidad.

Desde el **estructuralismo** respecto del discurso de María Eugenia Vidal (MEV), este evidencia una extensión intermedia. Desde el punto de vista las incluidas, se han detectado seis incluidas sustantivas. La primera oración se encuentra compuesta por tres incluidas sustantivas enumeradas, vinculadas a un verbo de voluntad (*pedir*); la cuarta incluida se construye con el verbo *saber*. Cabe destacar que todas cumplen la función de objeto directo. Además, hay otras dos incluidas sustantivas construidas con infinitivos, insertadas en frases verbales y con función de término: *vamos a volver a hacer historia* y *van a volver a dar*.

En cambio, el discurso de Cristina Fernández de Kirchner (CFK) presenta un mensaje con mayor extensión y más recursividad, ya que contiene diez (10) incluidas sustantivas en total. Predominan construcciones en función de objeto directo (seis ocurrencias), vinculadas a los verbos de vida interior tales como *quiero, siento y pienso*, enlazadas formalmente con nexo subordinante *que*. También registra cuatro construcciones con infinitivo (*estar, poner, asegurarse*), todas ellas en función término.

Por otra parte, desde la **Generativa**, en el discurso de María Eugenia Vidal nos encontramos en total con seis subordinadas sustantivas, el mismo número descripto desde el estructuralismo. Los casos aparecen en la siguiente oración *les pido que....* que presenta, enumeradas y encabalgadas, tres incluidas sustantivas objetivas que se conectan con el núcleo verbal del que depende a través del subordinante *que* (*que cuiden nuestro voto, que cuiden cada boleta, que sean un ejemplo*). Estas subordinadas sustantivas son seleccionadas por el verbo principal como argumento. Desde el nivel semántico, representa el tema de la acción verbal “pedir”.

Otra oración sustantiva objetiva encabezada por el subordinante *que* se encuentra al final del discurso de María Eugenia: *sé, que esta vez, de vuelta nos van a volver a dar su confianza...”;* es seleccionada por el verbo como complemento; desde el punto de vista argumental o temático, expresa el tema. También deben considerarse dos incluidas con Inflexión (-T), *van a*

volver a hacer historia; van a volver a dar. Ambas son complementos (N^o) de un P, con papel temático de tema.

Respecto del discurso de Cristina Fernández de Kirchner, presenta una mayor cantidad de proposiciones incluidas sustantivas y la descripción de la Generativa es diferente de lo visto en el Estructuralismo, especialmente porque, como hemos dicho, la primera teoría clasifica las relativas por el modo de construcción. Así, de las 10 sustantivas que indicamos antes, para la Generativa son ocho, según el siguiente detalle. Seis de ellas se encuentran construidas por un verbo conjugado precedido de la conjunción subordinante *que: quiero que sepan, siento que la tarea, quiero pedirles que cuiden... quiero pedirles que el recuento...* Las incluidas, seleccionadas como complemento por el verbo, temáticamente expresan el tema del verbo. Las otras dos subordinadas se encuentran construidas por Inflexión (-T), infinitivo, integradas como complemento de un SP. Desde el nivel semántico también refieren al tema.

Como dijimos antes, hay dos construcciones que para esta teoría son relativas ya que se construyen con relativo *lo que*; se trataría de relativas libres: *sepan lo que pienso; sepan lo que siento.*

Las descripciones desde la gramática sistémico-funcional presentan notas diferenciales. La primera cuestión a considerar es que en esa teoría la clasificación no sigue la distinción en sustantivas, adjetivas y adverbiales sino que se realiza según dos ejes: el de la construcción (parataxis, hipotaxis e incrustación) y el lógico-semántico, en donde desarrolla las relaciones de las formas en términos de contenido.

Así, en el discurso de María Eugenia Vidal, se encuentran presentes ocho construcciones, ya sea hipotácticas o incrustadas.

Respecto de las incrustadas, que suman cuatro, son: *fiscales que están ahí aguantando la parada; van a volver a hacer historia; el esfuerzo que están haciendo; van a volver a dar.* En relación con las hipotácticas, también cuatro, son: *Les pido que cuiden nuestro voto, que cuiden cada boleta, que sean ejemplo...; sé que esta vez...*

Desde el punto de vista del sistema lógico-semántico, en las hipotácticas predomina el valor de **elaboración** y el subtipo **realce**. Acerca de las incrustadas, todas ellas implican una **Proyección**; en las tres primeras enumeradas, pueden ser descriptas como **Locución, Propuesta, Verbal**. Mientras que la última es la **Proyección** de una **Idea, Proposición** de un proceso **Mental**.

Con respecto al discurso de Cristina Fernández de Kirchner, en este modelo también registra 10 construcciones, distribuidas en seis hipotácticas y cuatro incrustadas.

En cuanto a las hipotácticas, ellas son: 1) *quiero que sepan*; 2) *sepan lo que siento*; 3) *sepan lo que pienso*; 4) *siento que la tarea*; 7) *quiero pedirles que cuiden*; 8) *quiero pedirles que el recuento...*

Las incrustadas son: 5) por estar presentes; 6) por poner el cuerpo; 9) asegurarse de que; 10) Asegurarse de que todas las planillas.

Desde el criterio lógico-semántico, en las hipotácticas hay **Proyecciones de Ideas**, **Proposición** en las cuatro primeras y **Propuesta** en la 7 y 8. En las incrustadas, predominan, predominan la **Elaboración** y el subtipo **Realce** en 5, 6, 9 y 10. En este discurso, alternan la proyección como propuesta de un proceso verbal y mental. Los verbos querer y sentir en primera persona marcan la presencia del locutor, mientras que en la incluida aparece la segunda persona, destinataria del saludo.

Es de observar que ni el discurso de Vidal ni el de Fernández de Kirchner apelan a lo impersonal sino que hay remisiones al interlocutor, vinculados con términos evaluativos.

A modo de recapitulación, podemos señalar que los textos no coinciden en extensión: si consideramos la cantidad de líneas, vemos 6 líneas en MEV, 13 líneas CFK y 3 líneas en MM. Es decir, los textos de CFK y MM representan los polos opuestos en extensión y MEV es el término medio.

Además, los audios 1 y 3 coinciden en el cierre con el nombre de pila del referente político partidario. Los tres textos coinciden en la estructura del mensaje: saludo inicial, desarrollo, saludo final. Los tres coinciden también en la expresión del saludo: un beso (*beso enorme, beso grande*).

Por otra parte, podemos observar que los dispositivos descriptivos de las tres teorías seleccionadas para el estudio presentan diferencias. Sin embargo, no hay tanta distancia entre la descripción desde el estructuralismo y el generativismo, especialmente para los discursos 1 y 3, ya que las descripciones de estas dos teorías privilegian aspectos formales y construccionales. La diferencia reside en el texto 2 (CFK), derivado esto de la inclusión de las relativas (libres) como un grupo general que incluye, por su modo de construcción, tanto a adjetivas como a sustantivas.

En cuanto a la Sistémico-Funcional, subdivide las relaciones de construcciones según el modo como ellas se vinculan (hipotácticas e incrustadas). Más adelante volveremos sobre este punto. Ofrece también una caracterización lógico-semántica que es un agregado pertinente, más allá de ciertas dificultades que la propuesta presenta, toda vez que la información semántica propuesta es más lábil, flexible y con algunos límites poco claros. No obstante lo dicho, es posible inferir mayores propiedades de la superficie o configuración estructural de los textos. Esto es, el discurso 3, mínimo, con escasa articulación entre sus elementos, casi agramatical. En el texto 2, las configuraciones estructurales cumplen,

semánticamente y de modo predominante, la expresión de la proyección de una idea que también es una propuesta.

5. Conclusiones

Lo que hemos hecho a lo largo de este trabajo ha sido evaluar las teorías desde dos criterios:

- a. Interno, en donde consideramos los dispositivos descriptivos en términos de elementos, aspectos y criterios aplicados en el análisis.
- b. Externo, para evaluar cuál de ellas habilita una interpretación discursiva en el sentido de cómo las formas mínimas se proyectan en el discurso.

Desde el punto de vista interno, el estructuralismo y el generativismo operan con criterios morfofuncionales y constructivos. La sistémico-funcional no tiene en cuenta criterios tradicionales funcionales y se detiene en el esquema táctico y lógico-semántico. Si bien el último criterio, como toda vez que se apela a la información léxica, presenta contornos algo desdibujados, con escasos límites entre una y otra forma de clasificación, aporta dos cuestiones fundamentales:

- La distinción entre hipotaxis e incrustación daría cuenta de modos particulares de ‘encaje’ de las estructuras, de jerarquizar contenidos, priorizar y/o focalizar en determinados conceptos.
- Lo incorporado a una cláusula principal adopte diferentes modalidades (elaboración, proyección, etc.) hace posibles ciertas proyecciones discursivas en el sentido de postura discursiva del locutor.

Desde el punto de vista externo, los dos polos de mensajes están representados por 2 y 3 en cuanto a extensión. Desde la Sistémico-Funcional, el análisis permite identificar un locutor que prioriza la proyección de estados mentales en términos de proposición de ideas y propuestas en el caso del discurso de CFK. Por el contrario, en el discurso de Vidal predominan las proyecciones de ideas como propuestas.

Así, CFK proyecta sus sentimientos y pensamientos, mientras que MEV proyecta un pedido, de modo que podíamos afirmar que asume una posición más ‘gentil’.

Estos dos discursos tienen en común, frente al de MM, estar expresando lo que piensan/piden, todo ello marcado por el campo de la político-electoral. Tal mención es nula en el discurso de MM; se trata de

un discurso despolitizado, descontextualizado. La única referencia es la palabra 'mesas'.

Consideramos que el Estructuralismo se caracteriza por su simplicidad, exhaustividad y escasas densidad y complejidad por cuanto excluye la información léxico-semántica. Por la primera de las características señaladas, el Estructuralismo es una teoría de entrada o de servicio para las otras pero es incompleto.

El Generativismo es denso y complejo por la incorporación de información de diferente naturaleza pero se debilita en términos de exhaustividad: le interesa dar cuenta de una parcela de la gramática, la correspondiente a los mecanismos o procesos psicológicos sustantivos que hacen posible la materialización de la gramática.

A la Sistemico-funcional puede asignársele el carácter de densidad y complejidad, en tanto en sus propuestas integra diferente tipo de información, recupera nociones centrales del estructuralismo, a la que toma como teoría de entrada, aunque no destaca por su simplicidad por la opacidad en algunas de sus propuestas, especialmente cuando se detiene por delimitaciones semánticas, con escasas consideraciones a cuestiones morfofuncionales.

A modo de síntesis, las tres teorías presentan la incompletitud en el sentido de que ninguna de ellas agota las características que hemos propuesto, por lo que asumir de modo unilateral algunas de ellas, tendría ciertas limitaciones para la transferencia a la enseñanza. Así, el estructuralismo es incompleto por la exclusión de lo semántico; la Generativa es incompleta por la selección de 'algunos fenómenos' que forman parte de su propia esfera de interés, que no necesariamente son transferibles a la enseñanza. Por último, la Sistemico-Funcional resulta incompleto por algunas selecciones desde el punto de vista sintáctico y ciertas vacilaciones descriptivas.

De allí surgiría la necesidad de que para la enseñanza y por la incompletitud de algún parámetro respecto de las teorías, ellas pueden ser complementarias y hacerse compatibles en los puntos débiles que cada una ofrece. Puede ser excluyentes en una fase, epistémicamente, a pesar de que metodológicamente (descriptivamente) son complementarias.

6. Referencias Bibliográficas

- Chomsky, N. (1988) *La Nueva Sintaxis. Teoría de la Rección y el Ligamento*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- Chomsky, N. (1992) *El lenguaje y el entendimiento*. Buenos Aires: Planeta.
- Chomsky, N. (1999) *El programa minimalista*. Madrid: Alianza.

- Demonte, V. (1991) *Detrás de la palabra. Estudios de gramática del español*. Madrid: Alianza.
- Di Tullio, Á. (1997) *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Edicial.
- Egins, S. (2008) *Introducción a la lingüística sistémica*. España: Universidad de La Rioja.
- Ghio, E. – Fernández, D. (2008) *Lingüística Sistémico-funcional*. Entre Ríos, UNL.
- Givon, T. (1995) *Functionalism and Grammar*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Hernanz, M.L. – Brucart, J.M. (1987) *La sintaxis*. Barcelona: Crítica.
- Hjelmslev, L (1968) *El lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Hjelmslev, L (1971) *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Hjelmslev, L (1972) *Ensayos lingüísticos*. Madrid: Gredos.
- Hjelmslev, L (1976) *Principios de gramática general*. Madrid: Gredos.
- Kovacci, O. (1990- 1992) *El Comentario Gramatical*. Tomos I y II. Madrid: Arco Libros.
- Manoliu, M. (1973) *El Estructuralismo lingüístico*. Madrid: Cátedra.
- Newmeyer, F. (1980) *El primer cuarto siglo de la Gramática generativo-transformatoria*. Madrid: Alianza.
- Newmeyer, F. (Comp.) (1990) *Panorama de la lingüística moderna*. 1. Teoría lingüística. Fundamentos. Madrid: Visor.
- Nichols, J. (1984) "Functional theories of Grammar", en *Annual Review of Anthropology*. Berkeley: Annual Reviews Inc.
- Otero, C.P. (1974) "Introducción", en Chomsky, N. (1974) *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI. Pp. I-XXIV.
- Otero, C. (1984) *La revolución de Chomsky*. Madrid: Tecnos.
- Sadighi, F. – Bavali, F. (2008) "Chomsky's Universal Grammar and Halliday's Systemic Functional Linguistics: An Appraisal and a Compromise, en *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*. Azad University . 12(1), 11.28).
- SERAFINI, M. (1992) *Cómo redactar un tema*. Barcelona: Paidós.
- SERAFINI, M. (1995) *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós.
- Supisiche, P. (2014) "Diseño de una Gramática Significativa como Herramienta (GSH)". Tesis doctoral. Inédito.
- Supisiche, P. (comp.) (2016). "La Gramática Significativa como Herramienta (GSH), en Supisiche, P. (comp.) (2016) *Enseñar gramática: reflexiones y propuestas*. Córdoba: Editorial Brujas. ISBN 978-987-591-771-2 Pp. 105-219.
- Supisiche, P. (2017). Parte I y Parte II. Cap. 1. En *Formación docente en gramática: De las teorías a las prácticas: las teorías*. Córdoba: Editorial Brujas. Pp. 11-69. ISBN 978-987-760-083-4.
- Wodak, R. – Meyer, M. (comp.) (2003) *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

Audios:

Vidal a sus fiscales <https://www.lapoliticaonline.com/nota/107696/>: 13/08/2017

Cristina a sus fiscales <https://www.lapoliticaonline.com/nota/107696/>: 13/08/2017

Macri a sus fiscales <https://www.lapoliticaonline.com/nota/107696/>: 13/08/2017

7. Anexo:CORPUS

Transcripción audio de María Eugenia Vidal:

Buen día a todos los fiscales de Cambiemos que están ahí aguantando la parada. Les mando un beso enorme. Hoy, vamos a volver a hacer historia. Les pido que cuiden nuestro voto, que cuiden cada boleta, que sean ejemplo como siempre de democracia, de transparencia, de buen trato... Los quiero mucho...les agradezco enormemente el esfuerzo que están haciendo y sé, que esta vez, de vuelta nos van a volver a dar su confianza todos los argentinos. Les mando un beso enorme y soy María Eugenia.

Transcripción audio de Cristina Fernández de Kirchner:

Buen día, este es un mensaje para todas y para todos los fiscales de Unidad Ciudadana. Finalmente, llegó el día de la elección y quiero que sepan lo que siento y lo que pienso. Siento que la tarea de todos ustedes, en el día de hoy, es fundamental. No sólo para nuestro espacio político, sino que es vital también para la democracia argentina. Por eso, primero quiero agradecerles, por estar presentes en cada mesa, en cada escuela... por poner el cuerpo y la cabeza, por el compromiso ciudadano asumido... Y además quiero pedirles, muy especialmente que cuiden cada uno de los votos de los ciudadanos y de las ciudadanas, quiero pedirles que el recuento de votos y la confección de planillas lo hagan con mucha dedicación y responsabilidad democrática. Hay que estar muy atentos. Hoy, hay que cuidar el voto. Uno por uno, y asegurarse de que todas las planillas estén con los datos correctos e iguales. Tanto la que va dentro de la urna, como la que se quedan ustedes, como una suerte de comprobante. Un beso muy grande para todos y para todas. Y otra vez, muchas pero muchas gracias.

Transcripción audio de Mauricio Macri:

Buen día...Ya deben estar todos en sus mesas...Les agradezco...Con fuerza, con ganas, con alegría que va a ser otro día importante en la historia de nuestro país. Un beso grande para todos. Mauricio.

La enseñanza de la voz pasiva: Las limitaciones actuales y una propuesta alternativa

Florencia Magalí Medina
flommed@gmail.com
Universidad de Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina

Resumen

El presente trabajo propone un análisis minucioso de los contenidos gramaticales de un manual de Lengua y Literatura de escuela secundaria, focalizando especialmente en la enseñanza de la voz pasiva, con el objetivo de ofrecer una secuencia didáctica alternativa y superadora desde el Enfoque Cognitivo Prototípico (ECP).

El análisis del manual mostró una importante prevalencia de temas de Literatura sobre los temas de Lengua y un notable foco en la sintaxis entre los distintos aspectos gramaticales trabajados. Además, los temas relativos a la gramática aparecen separados de los relativos al discurso, como si fueran dos cuestiones completamente disociadas. Desde el Enfoque Cognitivo Prototípico (Lakoff & Johnson, 1980; Lakoff, 1987; Langacker, 1987, 1991), se propone una gramática emergente del discurso, es decir, que ningún contenido gramatical puede ser estudiado fuera de su contexto discursivo. Adicionalmente, se considera que lo gramatical no atañe solo a lo sintáctico sino también a otros aspectos como la pragmática, la semántica, la morfología y la fonología de forma integrada.

El análisis específico de la voz pasiva dentro del manual evidenció dos problemáticas principales que se relacionan fuertemente con la línea del libro: la nula conciliación entre gramática y discurso, lo que da lugar a la aparición de oraciones completamente aisladas en donde el contexto parece no aportar ningún dato significativo; y el énfasis en la sintaxis, que deja completamente de lado otras áreas como la semántica y la pragmática.

Desde la postura integradora del Enfoque Cognitivo Prototípico, Claudia Borzi (2003) analiza la voz pasiva no sólo desde el punto de vista sintáctico sino también semántico y pragmático, y presenta un análisis integrado de los distintos aspectos gramaticales.

Este trabajo culmina con una propuesta alternativa desde el ECP que tiene en cuenta los aportes de la autora. El objetivo de la propuesta es lograr una mejor enseñanza de la voz pasiva desde una perspectiva no solo gramatical sino también discursiva.

Palabras claves: Gramática- Voz Pasiva- Discurso- Enfoque Cognitivo Prototípico- Escuela Secundaria

Introducción

En este artículo se presenta el análisis de los contenidos gramaticales de un manual de escuela secundaria (*Lengua y Literatura* de Herminia Mérega) con el objetivo de descubrir qué lugar se le otorga a la gramática, en qué nociones de la gramática se focaliza y cómo se las vincula con el aprendizaje de la lectura y la escritura. Dentro de los contenidos gramaticales, se pone especial atención al abordaje de la voz pasiva, para descubrir las posibles consecuencias en el aprendizaje del alumnado y desarrollar una propuesta alternativa superadora desde el Enfoque Cognitivo Prototípico.

Análisis

El corpus analizado es un manual de Lengua y Literatura diseñado para nivel Polimodal⁷ por la Editorial Santillana (Mérega, 2000). La selección del corpus es acotada, puesto que este trabajo no pretende ser representativo de todos los manuales de escuela secundaria. El objetivo, sin embargo, es ilustrar cómo se puede llevar a cabo un análisis de aquellos materiales didácticos que se utilizan cotidianamente para la enseñanza: cómo descubrir una serie de presupuestos detrás de las decisiones pedagógicas tomadas por un manual y evidenciar las posibles consecuencias en el aprendizaje del alumnado, para así optar por realizar los cambios que se consideren pertinentes, según los fines que se persigan. Por ese motivo, en lugar de hacer extensivo el análisis a un corpus abarcador de manuales de distintos años, editoriales u orígenes, se decidió realizar un análisis minucioso y ejemplificador que propicie la reflexión

7 El nivel "Polimodal" se incorporó con la Ley Federal de Educación (Ley N° 24.195/93). Constaba de tres años con modalidades orientadas. La materia "Lengua y Literatura", sin embargo, formaba parte del plan de estudios de todas las modalidades existentes. El Polimodal dejó de existir con la obligatoriedad de la escuela secundaria, en el año 2006 (Ley 26.206/2006).

acerca de todos los materiales didácticos con los que los equipos docentes trabajan cotidianamente. Además, la propuesta alternativa es una muestra de cómo se pueden modificar esos materiales para un mejor aprovechamiento.

El manual *Lengua y Literatura* (Mérega, 2000⁸) está organizado en diez unidades cuyos nombres están relacionados con los contenidos literarios de cada una, a saber: “Imaginación/marginación”, “La voz de los poetas”, “Conflictos en escena”, “Entre historia y ficción”, “Historias de vida”, “Voces públicas, palabras íntimas”, “Teatro, vanguardia y sociedad”, “La poesía de entreguerras”, “Ficción y (des)ilusión” y “Hacia un nuevo milenio”. Cada una de las unidades se divide, a su vez, en siete apartados: “Época”, “El contexto literario”, “Lecturas”, “Cuestiones comunicativas”, “Procedimientos textuales”, “Cuestiones gramaticales” y “Trabajo práctico”. Los contenidos gramaticales aparecen recién en el sexto apartado de cada una de las unidades. A simple vista, se observa que hay una notable prevalencia de los contenidos de Literatura frente a los de Lengua.

Los temas trabajados en el apartado de cuestiones gramaticales son principalmente sintácticos, dentro de los cuales se incluyen: sujeto y predicado, estructura de la oración, subordinación, proposiciones incluidas, oraciones impersonales y voz pasiva. Fuera de lo meramente sintáctico, aparecen algunas pocas cuestiones morfológicas como los tiempos verbales, y cuestiones pragmáticas como tema y rema.

La dimensión discursiva no es considerada una “cuestión gramatical”, sino una cuestión “comunicativa”, y aparece en términos de coherencia, cohesión y sustitución léxica. Dentro de lo “comunicativo”, aparecen otras nociones de la lingüística: actos de habla, macro actos de habla, cortesía, variedades lingüísticas y aceptabilidad, registro; y el análisis de distintos géneros discursivos: expositivo, argumentativo, periodístico, político, etc.

La voz pasiva aparece dentro de la última unidad, llamada “Hacia un nuevo milenio”. La unidad contiene textos literarios de autores del fin del milenio (un fragmento de *Cien años de soledad*, de Gabriel García Márquez; “La fiel infantería”, de Arturo Pérez-Reverte; “El diario a diario”, de Julio Cortázar; “El paraíso imperfecto”, de Augusto Monterroso; “Soñares”, de Eduardo Galeano y cuentos de *La sueñera*, de Ana María Shua) y sus respectivas biografías; información sobre la posmodernidad, los medios masivos de comunicación y la industria cultural; contenidos sobre la formación y la evolución de la lengua española, y sobre el castellano de la República Argentina. También contiene ejercitación variada. En el apartado de “Cuestiones gramaticales”, se mencionan los siguientes contenidos: “Voz pasiva. Construcción de la voz pasiva.

8 En adelante, se mencionará solo el número de página.

Verbos irregulares. Cambios fónicos” (p.7). La voz pasiva se introduce en la página 250, con una especie de pestaña en la parte superior izquierda de la página, que indica que ese contenido forma parte de las “cuestiones gramaticales”. Los contenidos gramaticales aparecen totalmente dissociados de los contenidos previos y posteriores. En efecto, el tema de la página 248 es “El castellano en la República Argentina” y el de la página 249 es un artículo de Dolores Amadeo sobre el origen del lunfardo. Por otro lado, las páginas 251 y 252 están dedicadas a los verbos irregulares, sin establecer ningún enlace con la voz pasiva. Luego de eso, la página 253 presenta tres actividades relativas a voz pasiva. Las páginas 254 y 255 corresponden al apartado “trabajo práctico”, lo cual está señalado en una nueva pestaña. Lejos de retomar la voz pasiva y los verbos irregulares, los ejercicios del trabajo práctico están todos relacionados con la variedad “argentina” del castellano.

El desarrollo teórico de la voz pasiva ocupa apenas la página 250 del libro, con muy poco texto. Se presenta a la voz pasiva como una de las dos formas posibles de expresar la relación entre el sujeto y la acción indicada por el verbo. A partir de un ejemplo (“La inundación destrozó los caminos” y su variante “Los caminos fueron destrozados por la inundación”, p. 250), se diferencia a la voz activa, donde la significación del verbo “es cumplida por el sujeto” de la voz pasiva donde “no es el sujeto el que cumple la significación del verbo sino el agente” (p. 250). En ningún momento se distingue el concepto de sujeto del concepto de agente, sino que se mezcla el criterio semántico con el sintáctico. La categoría de sujeto está explicada en otras partes del libro, en donde se lo describe como una función sintáctica formada por un sustantivo como núcleo, y que puede tener modificador directo, indirecto y/o aposición (p.37). El concepto de “agente”, sin embargo, no está desarrollado en ninguna parte del manual. Luego del primer ejemplo, aparece un segundo ejemplo bajo el subtítulo “Construcción de la voz pasiva”. Este ejemplo (“Las hojas del otoño cuentan un secreto” y “Un secreto es contado por las hojas del otoño”, p. 250) está en voz activa y pasiva, y sus respectivos constituyentes están unidos mediante flechas (sujeto activo pasa a ser complemento agente, verbo transitivo pasa a ser frase verbal, objeto directo pasa a ser sujeto pasivo). Además del diagrama confeccionado con flechas, más abajo se redactan las modificaciones que sufre una oración al cambiar de voz (“El objeto directo de la voz activa se transforma en el sujeto de la voz activa...”, p. 250). Por último, se aclara que cuando una oración cambia a voz pasiva sufre transformaciones “desde el punto de vista sintáctico” (p. 250).

Luego de los verbos irregulares que siguen a la voz pasiva en este apartado gramatical (p. 251 y 252), aparecen los ejercicios: de sustitución

y de reconocimiento. Son apenas tres que ocupan la página 253. En el primero se enumeran tres oraciones en voz activa y la consigna sugiere su reescritura en voz pasiva. El segundo ejercicio cita un minicuento de Juan José Arreola del cual se propone extraer las oraciones en voz pasiva. Por último, el tercero indica al alumno que reescriba en voz activa lo extraído en el punto anterior.

Las oraciones mencionadas en el primer ejercicio son las siguientes: “El corregidor alquiló un cuartito con puerta a la calle”, “Puso una mesa y una silla, clavó en la pared un escudo de la república y pintó en la puerta un letrero” y “José Arcadio Buendía agarró a don Apolinar por la solapa” (p. 253). La mención del personaje de “José Arcadio Buendía” hace suponer que las aquellas fueron extraídas del fragmento de *Cien años de soledad*, de Gabriel García Márquez, que está incluido en la misma unidad (p. 237). Sin embargo, ninguna de las tres oraciones forman parte de ese fragmento tal y como están escritas, sino que fueron adaptadas. Probablemente, fueron simplificadas para que el ejercicio no resulte demasiado complejo. Por ejemplo, a la segunda oración, se le extrajeron cláusulas subordinadas. En efecto, el fragmento original decía: “Puso una mesa y una silla que le compró a Jacob, clavó en la pared un escudo de la república que había traído consigo, y pintó en la puerta el letrero: *Corregidor*” (p. 236, cursivas mías). Esta decisión deja en evidencia varios posicionamientos. En primer lugar, demuestra que el texto literario no fue seleccionado específicamente para enseñar un contenido gramatical, por eso es necesario adaptarlo para que resulte útil. Sin ir más lejos, se consideran oraciones en voz activa, dado que el fragmento de *Cien años de soledad* incluido en el libro no contiene oraciones en voz pasiva. Para trabajar con voz pasiva, se cita un texto nuevo que no coincide con los contenidos trabajados en esa unidad: el cuento “Flash”, de Arreola (p. 253). En segundo lugar, esta decisión demuestra que la línea del libro no considera importante al discurso: no conserva el texto original ni tiene en cuenta el contexto. Es decir, no se integra el análisis literario al análisis gramatical para entender el uso de la voz pasiva. Por otro lado, se observa que las oraciones elegidas no aumentan la dificultad progresivamente, ya que la segunda oración tiene tres núcleos verbales, mientras que la tercera tiene uno solo.

El objetivo del primer ejercicio es conocerla estructura típica de una voz activa, sus constituyentes en términos sintácticos y cómo estos varían cuando cambian de voz. Se espera que el ejercicio sea resuelto con las reglas gramaticales la página 250 antes descriptas.

Como se puede observar, el manual apunta a una caracterización solamente sintáctica de la voz pasiva, sin una reflexión sobre su función discursiva. El único aspecto semántico mencionado es el del sujeto o el agente cumpliendo la significación del verbo, sin profundizar la

explicación. Es evidente que la concepción de la oración en voz pasiva, según las explicaciones y el ejercicio, cuadra perfectamente con lo que describe Borzi (2003): “Todos los gramáticos las consideran [a las oraciones en voz pasiva] estructuras derivadas de la voz activa que no provocan cambio en el significado nocional básico sino meramente en lo que respecta al enfoque” (p. 13). Por otro lado, es cierto que el manual se acerca a la idea de Borzi sobre una diferencia entre el sujeto activo y el sujeto pasivo, puesto que distingue uno del otro desde la nomenclatura, pero no se ahonda en ese aspecto.

La actividad supone como conocimiento previo las funciones sintácticas de la oración simple en voz activa, con un verbo transitivo (sujeto, verbo, objeto directo). Esas categorías sintácticas están explicadas en unidades previas a la unidad 10. Lo que no está previamente explicado, como se dijo anteriormente, es la idea de “agente” como función de la voz pasiva y la de “sujeto” como función de la activa.

Teniendo en cuenta que se toma la oración como unidad de análisis y se caracteriza la voz pasiva sólo desde la sintaxis, se podría especular una teoría de corte estructuralista como base de los ejercicios. En efecto, no se consideran importantes las dimensiones semánticas, no se recupera el contexto lingüístico de las oraciones propuestas para pasar a voz pasiva y no se respetan los textos originales. No se logra (ni se pretende), de esa forma, ninguna integración entre gramática y discurso. Como se sostuvo anteriormente, las dimensiones discursiva y oracional están separadas en distintos apartados ya desde el índice.

En suma, la explicación y las actividades presentan poca especificidad, poca claridad teórica, poca extensión, focalización en la sintaxis, una diferenciación tajante entre el ámbito de la oración y el ámbito del discurso, ausencia de explicaciones sobre una categoría de corte semántico como lo es la categoría de “agente”, y ninguna referencia sobre la intención del hablante.

Resultados del análisis

A partir del análisis previo, se concluye que las limitaciones o problemas con los que lidia el ejercicio minuciosamente analizado pueden resumirse en dos cuestiones: la nula conciliación entre gramática y discurso, lo que da lugar a la aparición de oraciones diferentes a las originales y completamente aisladas, en las que el contexto parece no aportar ningún dato significativo; y la descripción meramente sintáctica del fenómeno, que deja completamente de lado otras áreas de análisis como la semántica y la pragmática.

El manual estudiado fue publicado en el año 2000 y es anterior a las últimas modificaciones educativas aplicadas en la Argentina. A diferencia del currículum vigente a la fecha de publicación del manual, los nuevos diseños curriculares empezaron a manifestar la necesidad de relacionar la gramática con el discurso. Sin embargo, la problemática entre gramática y discurso persiste en la actualidad, como señalan Funes y Poggio (2015): “El nuevo diseño curricular para la Nueva Escuela Secundaria (NES) sugiere que los docentes integren el discurso con la gramática oracional, aunque no otorga herramientas metodológicas suficientes para hacerlo” (p. 1). Según las autoras, el problema radica en que no se elige “una teoría gramatical compatible con la perspectiva del uso, [entonces] los contenidos gramaticales seguirán apareciendo como periféricos porque no se los puede integrar naturalmente en las prácticas del lenguaje” (Funes y Poggio, 2015, p. 4). A pesar de que el libro en cuestión es previo al artículo de las autoras, la gramática ya era percibida en él como una herramienta, como una cuestión aislada y marginal que no se relaciona con el discurso, lo cual es visible en la descripción del índice.

Además de oponer una división tajante entre gramática y discurso, el manual posiciona a la gramática como una disciplina basada casi exclusivamente en el análisis sintáctico: los temas incluidos en el apartado “Cuestiones gramaticales” son sintácticos, salvo por un solo tema morfológico y otro pragmático que no guardan ninguna relación con la sintaxis. Esto, además de denotar un enfoque estructuralista de la gramática, está relacionado con una postura que considera la separación modular de las disciplinas que conforman la gramática como correlato de una presunta modularidad mental (Fodor, 1983). Siguiendo esta línea, las disciplinas gramaticales quedarían totalmente disociadas unas de otras, ya que son entendidas como procesos mentales diferentes, lo cual da lugar a gramáticas y ejercicios como los que aparecen en el manual analizado.

La voz pasiva desde el Enfoque Cognitivo Prototípico

En contraposición con los enfoques formales, se presenta el Enfoque Cognitivo Prototípico, el cual sostiene que:

La gramática no constituye un nivel formal de representación autónomo, sino que se encuentra motivada por la semántica y la pragmática, esto es, no existe la separación tradicional en módulos (Fonología, Morfología, Sintaxis, Semántica, Léxico), sino que estos niveles, en realidad, forman un continuum. (Funes y Poggio, 2015, p. 5)

La idea de *continuum* no sólo pone en discusión la modularidad mental sino también la separación de las disciplinas gramaticales y las formas de enseñanza. De esa manera, por ejemplo, en lugar de proponer ejercicios en los que la sintaxis no establezca relaciones con la semántica, aparecerían otros en los que ambas disciplinas se consideraran de forma integrada.

Además, el ECP (Lakoff & Johnson, 1980; Lakoff, 1987; Langacker, 1987, 1991) propone una gramática emergente del discurso, que se desarrolla a partir del discurso real y según la cual ningún contenido gramatical puede ser abordado fuera de su contexto discursivo.

Desde la postura integradora y discursiva del ECP, Claudia Borzi (2003) analiza la voz pasiva no sólo desde el punto de vista sintáctico sino también semántico y pragmático. Incluso, la autora considera que es necesario partir de la interpretación semántico-pragmática del fenómeno para luego analizar el aspecto sintáctico. En su artículo, retoma el tratamiento de la voz pasiva según las distintas gramáticas oracionales, algunas tradicionales y otras estructuralistas, siempre centrado en la sintaxis: “[Los gramáticos] tampoco se interesan por develar la función discursiva-situacional de dichas construcciones” (Borzi, 2003, p. 15). Borzi realiza un análisis cuantitativo para obtener los atributos más prototípicos de un sujeto pasivo y de un sujeto activo, entendiendo que la voz pasiva no es una mera derivación de la voz activa y que, por lo tanto, no se puede hablar de una única función sujeto para ambos enfoques, dado que “el hablante elige uno u otro actante como pivote organizador de su mensaje; esa primera elección, producto de diferentes objetivos comunicativos, ha de repercutir en *toda* la formulación” (Borzi, 2003, p. 11). A partir del análisis del corpus, la autora concluye en que:

El sujeto activo es típicamente conocido y tópico, está en consecuencia muy individualizado, ocupa la posición 1, establece concordancia con el verbo y con sus atributos de izquierda a derecha en la linealidad, y favorece estrategias débiles de recuperación de actante (ausencia de frase nominal (sujeto tácito) o pronombre nominativo). La función del sujeto pasivo, a diferencia del sujeto activo, está motivada por un actante Paciente, presenta, en la CPSer, una frase nominal conocida, tópica, altamente individualizada, que ocupa la posición 1 y concuerda de izquierda a derecha pero que muestra estrategias fuertes (artículo + sustantivo + determinantes) [...] En consecuencia, la formulación activa significa diferente de la formulación pasiva. (Borzi, 2003, p. 31)

El trabajo de Borzi acerca de las cláusulas de voz pasiva presenta una integración de los “módulos” gramaticales que da lugar a una descripción mucho más completa que no se agota en los fundamentos sintácticos. De esa manera, puede observar que el enfoque pasivo significa diferente al enfoque activo, que el hablante toma una decisión cuando elige comunicar un enunciado desde una u otra voz.

Propuesta alternativa

Si lo que se pretende es una gramática que emerja del discurso, entonces el procedimiento sería al revés de como se está planteando en esta ocasión, en la cual ya está decidido el tema gramatical y se buscará un texto adecuado para enseñarlo. Por el contrario, lo que se debería decidir en primer lugar es qué tipo de discursos se quieren trabajar y, a partir de ellos, observar qué temas gramaticales pueden problematizarse con cada uno, qué aspectos de la gramática pueden apoyar la comprensión lectora de ese texto. Así, por ejemplo, cuando se trabaja con noticias periodísticas o cuentos policiales, la voz pasiva suele ser recurrente y es más evidente el valor semántico que implica. Uno de los textos literarios presentes en la unidad (“La fiel infantería”, de Arturo Pérez-Reverte), por el contrario, abunda en oraciones unimembres, por lo tanto resultaría ideal para enseñar la oración unimembre. No obstante, dadas las circunstancias particulares de este trabajo, se propondrá una actividad utilizando los textos previamente elegidos para la unidad nº 10 del libro, intentando sacarles el mayor provecho.

Para el desarrollo de la nueva propuesta, se incorporará:

- Una ejercitación que guíe hacia una reflexión sobre la voz pasiva que se acerque a los resultados obtenidos por el ECP a partir del estudio de discursos reales y que considere, en lugar de niveles discretos, la concepción de ellos como un *continuum*.
- Para no considerar a la gramática de forma aislada respecto del discurso y dado que el significado es imposible de retomar sin un contexto correspondiente, se retomarán cláusulas originales del texto base en su contexto real.

A lo largo de la unidad nº 10 del libro, además de los textos literarios, aparecen las biografías de sus respectivos autores, bajo la pestaña “El contexto literario” (p. 234 y 235). De esos textos breves, solamente se toma su contenido, siempre en función de los textos literarios en los que se centra el manual, es decir, para comprender mejor el contexto en el que aquellos están situados. Sin embargo, las biografías resultan más

adecuadas para problematizar la voz pasiva, dado que dos de ellas incluyen oraciones de ese tipo. En la biografía de Gabriel García Márquez, se dice que “En 1982 fue galardonado con el premio Nobel de Literatura” (p. 234), y, en la de Arturo Pérez-Reverte, que “En 1990 publicó *La tabla de Flandes*, que fue llevada al cine” (p. 235). Si bien es probable que estos fragmentos resulten complejos para analizar desde el punto de vista estructural, es decir, sintáctico, la aparición de la voz pasiva en textos originales resulta ideal para la reflexión semántica del fenómeno, entendiendo que el uso de una u otra voz es una decisión tomada por hablante. Tomando en consideración esos discursos, se propone la siguiente actividad:

1. Volvé a leer las biografías de Gabriel García Márquez (Autor de *Cien años de soledad*) y de Arturo Pérez-Reverte (autor de “La fiel infantería”) y observá los siguientes enunciados:
2. Respondé:
 - ¿Cuál es la información conocida y cuál es la información nueva en cada fragmento?
 - ¿Qué posición ocupa la información nueva y con qué actante⁹ se corresponde?
 - Analizá sintácticamente ambos enunciados y prestá atención al orden de las funciones.
3. Ahora, observá los siguientes fragmentos también presentes en las biografías
“En 1982 fue galardonado con el premio Nobel de Literatura”
“Fue llevada al cine”
4. Respondé: En estos casos, ¿con qué actante se corresponde la información nueva?, ¿dónde está puesto el foco?, ¿qué sucede con los sujetos de ambos?, ¿por qué?
5. Llamamos voz o enfoque activo a los enunciados del punto 1) y voz o enfoque pasivo a los enunciados del punto 3). Teniendo en cuenta el análisis realizado hasta aquí, completá el siguiente texto:

La voz activa es utilizada cuando la intención del hablante es _____, dado que el foco está puesto en _____
_____. Sin embargo, la voz pasiva es utilizada cuando la intención del hablante es _____
_____, dado que el

⁹ Se presupone que al momento de realizar esta actividad, los alumnos habrán trabajado con cláusulas en voz activa desde el Enfoque cognitivo prototípico y, por lo tanto, manejarán el concepto de actante (agente y paciente como mínimo).

foco está puesto en _____. La voz activa tiene una estructura que prototípicamente consta de un sujeto _____, un verbo conjugado y un _____.

La voz pasiva tiene una estructura que prototípicamente consta de un sujeto pasivo, una frase verbal de _____ + _____ y un complemento agente.

6- Analizá sintácticamente los enunciados del punto 3).

7- Ahora observá los siguientes enunciados, presentesen los textos literarios que estuvimos trabajando previamente:

“Don Apolinar Moscote buscó un papel en la gaveta de la mesa”

“Agarró a don Apolinar Moscote por la solapa y lo levantó a la altura de sus ojos”

“Un compañero del holandés captó el gesto”

7- Respondé: ¿Qué enfoque presentan? ¿Por qué creés que los autores decidieron utilizar ese enfoque y no otro en estos casos?

Conclusiones

El abordaje de la voz pasiva desde un Enfoque como el Cognitivo Prototípico, que parte del discurso, favorece no solo el aprendizaje del contenido gramatical, sino que también aporta a la comprensión de los otros contenidos trabajados en la unidad, puesto que un mejor entendimiento de la composición de los discursos permite un mejor acercamiento a los textos. Dado el objetivo planteado desde los diseños curriculares actuales (Ministerio de Educación, 2013), de abordar la gramática a partir de los distintos discursos que componen las prácticas del lenguaje, sumado a la pretensión histórica de que en el área de Lengua se propicie la comprensión lectora y la producción escrita en general, es imprescindible incorporar el hábito de problematizar de qué manera estamos llevando a cabo la enseñanza de la gramática y qué enfoque conviene implementar para alcanzar las expectativas. Este trabajo pretende ser un ejemplo de cómo observar críticamente los materiales llevados al aula y cómo aprovecharlos desde un nuevo enfoque que permite consolidar mejor los aprendizajes.

Bibliografía

- Borzi, Claudia (2003). “La Función Sintáctica del Sujeto Pasivo”, *Anales del Instituto de Lingüística, UNCuyo, XXIV-XXVI*.
- Fodor, Jerry (1983). *La modularidad de la mente*. Madrid: Morata.

- Funes, María Soledad y Poggio, Anabella (2015). "Enseñar gramática en la escuela media: una propuesta desde el Enfoque Cognitivo Prototípico", *Revista Lenguas en contexto*, 12, 100-114
- Lakoff, George (1987). *Women, fire and dangerous things*. Chicago: University Press
- Lakoff, George y Johnson, Mark (1980) *Metaphors We Live By*. Chicago: Chicago University Press.
- Langacker, Ronald (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical Prerequisites*, vol. 1. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, Ronald (1991). *Foundations of Cognitive Grammar. Descriptive Applications*, vol 2. Stanford: Stanford University Press.
- Mérega, Herminia (2000). *Lengua y Literatura, conectada con literatura universal*. Buenos Aires: Santillana.
- Ministerio de Educación (2013). *Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Diseño Curricular. Ciclo Básico, 2014*; dirigido por Gabriela Azar. Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. E-Book.

La enseñanza de contenidos gramaticales en el nivel medio y la lectura de textos literarios

María Victoria Goicoechea Gaona
marivi.goico@gmail.com
Centro Regional Universitario Bariloche
Universidad Nacional del Comahue-GEISE
San Carlos de Bariloche-Argentina

Resumen

En varios proyectos de investigación, concretamente en el denominado *Modelos didácticos disociados: ¿Enseñar lengua o enseñar literatura?* (UNRN 40-B.362), nos hemos propuesto estudiar el modo en que se enseñan la lengua y la literatura.

De la observación y registro de clases del área en los niveles primario y secundario, se desprende que son muy pocas las sesiones en las que se enseñan contenidos gramaticales. En la mayoría se trabajan contenidos textuales (narrador, nudo y desenlace, argumentos, etc.), en menor medida, la literatura (a partir de la lectura de cuentos de grandes autores, sobre todo argentinos, se desarrollan aspectos de la historia de la literatura) y, únicamente en dos clases se enseñan contenidos gramaticales a partir de la lectura de un texto literario.

El objetivo de esta comunicación es mostrar el modo en que son presentadas y enseñadas las construcciones sustantivas en dos clases de nivel secundario. Se analiza, a partir de las tres tareas de la gramática desarrolladas por De Mauro (2005), el modo en que la docente articula los contenidos teóricos con ejemplos y explicaciones didácticas. Al respecto es posible afirmar que el trabajo efectivo que tuvo lugar en el aula se centró, exclusivamente, en la tercera tarea (De Mauro, 2005), y que los intentos de articular la enseñanza de la literatura y de la gramática continúan siendo infructuosos, por lo que es preciso continuar investigando este aspecto.

Palabras clave: Razonamientos gramaticales - Tareas de la gramática - Lo accional del lenguaje - Nociones teóricas - Nociones didácticas.

Introducción

En el proyecto de investigación *Modelos didácticos disociados: ¿Enseñar lengua o enseñar literatura?* (UNRN 40-B.362), se han estudiado los razonamientos gramaticales vinculados con la producción textual de los estudiantes de los niveles primario y secundario de las provincias de Río Negro y Neuquén. A partir de la observación y registro de clases, indagamos en los contenidos que son objeto de las clases y el modo en que se enseñan y ejercitan.

Interaccionismo sociodiscursivo

Según la concepción del lenguaje como acción que el interaccionismo sociodiscursivo (en adelante ISD) sostiene (Bronckart, 1997/2004; Riestra 2000, 2004, 2007, 2008), lo accional del lenguaje se manifiesta en el hecho de que en cada enunciado subyacen operaciones dialógicas, dado que es la representación (el conocimiento) acerca de los destinatarios que el hablante posee la que motiva la organización secuencial de sus palabras. En este marco es fundamental el contexto en el que se produce la acción verbal, ya que determina la organización (forma) de su producto: el texto.

Para el ISD el lenguaje es la capacidad de los seres humanos de comunicarnos mediante el código de una lengua. Los hablantes, seres sociales inmersos en un grupo de pertenencia que genera su propia cultura y su propia lengua, realizan acciones verbales determinadas por las situaciones concretas en las que interactúan y por necesidades concretas a resolver. Mediante las acciones verbales, los hablantes, en los distintos ámbitos en los que se desenvuelven (laboral, recreativo, familiar, etc.), tienen el objetivo de organizar otras acciones no verbales.

Las tres tareas de la gramática

Tullio De Mauro (2005) plantea, a partir de constataciones por él realizadas, tres tareas propias de la gramática de las lenguas. La primera permite, a través de mecanismos gramaticales: desinencias, deícticos, etc. “llevar a la forma del signo lingüístico y hacer explícita la relación entre el enunciado que realiza el signo y la situación en que se realizan” (ídem: 114). Según el autor, las lenguas prevén “el anclaje de los enunciados en la situación en la que se realizan.” (ídem: 11). La situación “comunicativa” refiere a la condición material (lingüística, social) en que se realiza y

recibe el enunciado, a saber: la persona que enuncia y los destinatarios, el ámbito social en el que ambos se ubicarían, la finalidad social del texto, etc. Es la vida concreta de los hablantes la que se abre camino a través de la gramática, en forma de signos lingüísticos (ídem: 115).

Para explicar la segunda tarea, el autor se refiere a los procedimientos con los que cuentan las lenguas para “reforzar la cohesión de las partes, es decir, de los morfos que componen el signo.” (ídem: 115). Afirma que “una red de reglas sutiles y variables de una lengua establece cómo debe colocarse el morfo o los morfos que determinan, por ejemplo, el plural o el singular u otras valencias sintáctico-gramaticales de un morfo lexical” (ídem). La regla de concordancia es un ejemplo de ello.

La tercera tarea está relacionada con la clasificación y descripción de los elementos que conforman una lengua: “la gramática divide las palabras de una lengua en clases, las partes del discurso, y puede distinguir características que las hacen pertenecer a una u otra clase” (ídem: 116).

La conclusión a la que llega el autor es que a pesar del aspecto prescriptivo de las reglas gramaticales, se trata, solamente, de “una limitación aparente, pero que en realidad son redundancias que orienta y facilitan la comprensión” (ídem: 116). Cada vez que tenemos no ser comprendidos citamos las palabras ya dichas, las comentamos, nos preguntamos o aclaramos el significado y la forma. Al respecto, Riestra (2014) considera que enseñar a razonar gramaticalmente significa encontrar el sentido en una lógica que implica ajustar lo que se dice con lo que se quiere decir como una búsqueda semiótica, activa, entre las formas (morfos sintácticos y léxicos) disponibles de una lengua, procedimiento que se adquiere por confrontación y comparación entre los signos. Se trata, pues, de una concepción de base dialógica (Riestra, 2006: 20) que considera la organización de la acción (en este caso de la acción verbal) a partir del emocionar (conocimiento del medio, del contexto, etc.) entrelazado con el razonar (aspectos gramaticales) en la actividad de lenguaje.

Metodología de análisis

A partir de lo desarrollado en el marco de la corriente etnográfica (De Tezanos, 1981, 1995) y la metodología observacional (Anguera, 2003, 2011), tomamos y adaptamos instrumentos para la observación en contextos naturales de las conductas perceptibles en las clases de Lengua, con el fin de proceder a su registro organizado para un posterior análisis.

Se procedió a la recopilación de datos mediante la observación de sesiones completas y el registro textual objetivo y sistemático de lo sucedido en la clase. A continuación se estudiaron los enunciados que

conforman el texto de la clase. En primer lugar, las consignas y, a partir de ellas, otros enunciados que constituyen, ya sea la explicación de los contenidos de Lengua o la reformulación de las consignas.

Mediante el estudio de la interacción y de los enunciados de las consignas es posible inferir los contenidos y los procedimientos de enseñanza.

Se trató del estudio de dos clases de lengua de primer año de secundaria de una institución neuquina. Fueron dos sesiones consecutivas, planificadas para enseñar varios contenidos gramaticales a un mismo grupo de alumnos. El trabajo en el aula consistió en ubicar y analizar las construcciones sustantivas con las que en un episodio *La Odisea*, se hace referencia al personaje Penélope.

Resultados

En los textos de las clases observadas identificamos los enunciados de las consignas y, a partir de ellas, los contenidos desarrollados por la docente.

De las consignas

Las consignas de la primera clase fueron dos, formuladas en el siguiente orden:

- “Subrayar, en ese texto, cuáles eran las distintas maneras de llamar a Penélope”.
- “Reconoce, en los nombres de Penélope, cuáles son construcciones sustantivas e indica qué función cumple cada una de las palabras.”

La profesora reformuló la segunda consigna, lo que interpretamos como una indicación explícita de cómo hacer la tarea prescripta, o sea, de dirigir *el hacer* los alumnos:

- “en esas construcciones, tenés que marcar qué función cumplen”;
- “dentro de la construcción sustantiva, qué función cumple cada palabra. ¿Cuáles son las funciones?”;
- “Tienen que colocar las funciones de las palabras dentro de la construcción. Tenés que decir cuál es el determinante, cuál es el núcleo.”

En la segunda clase se prescribió una única tarea mediante los siguientes enunciados que transcribimos en el orden en que fueron planteados:

- “Ahora vamos a ordenar ese análisis para que se entienda la estructura de dependencia. Vamos a hacer una estructura que se llama estructura en cajas, que es lo mismo que ustedes reconocen acá, pero de una forma más ordenada; se establece una jerarquía.”
- “Analiza sintácticamente las siguientes construcciones...”

Reformulación:

- “En sus carpetas tiene que estar esto, el análisis” (indica lo que varios alumnos hicieron en la pizarra);
- “Ahora ustedes saben que analizar sintácticamente es hacer las cajas. Bien, dicto las construcciones, dos puntos...”

La docente formuló las tareas con diferente grado de concreción. En la primera consigna mediante la expresión “los nombres de Penélope”, en la segunda consigna con palabras técnicas: *las construcciones sustantivas*. Los procedimientos para explicar el concepto de función sintáctica fueron la enumeración de las funciones y la exposición de ejemplos concretos de las distintas clases de palabras que conforman dichas construcciones.

La tarea de la segunda clase consistió en analizar sintácticamente las construcciones seleccionadas.

De los contenidos desarrollados en las clases

En la primera clase, las tareas que la docente propuso realizar fueron: reconocer las construcciones sustantivas en el texto leído e indicar la función que cumplen las palabras que las conforman.

Las nociones gramaticales que la realización de las tareas implicó que la docente desarrolló, se muestran en la siguiente tabla:

Tabla I: Nociones desarrolladas en la primera clase (1er. año de nivel secundario)

Nociones teóricas	Didactización de las nociones gramaticales
Construcciones: una construcción es un conjunto de palabras que establece una relación de dependencia con un núcleo	Son un conjunto de palabras que se pueden ir moviendo
Construcciones sustantivas: Una construcción sustantiva es un grupo de palabras, cuyo núcleo es un sustantivo	Los nombres de Penélope Distintas maneras de llamar a Penélope
Constituyentes: Construcciones, porque un constituyente es una construcción, un grupo de palabras.	... constituyentes eran esas estructuras. Decimos esas estructuras, pero que también tienen otra palabra: construcciones.

Movilidad de los constituyentes: un constituyente es un grupo de palabras que tiene un núcleo y que, además de tener un núcleo, es gramatical y tiene un sentido. ¿Se acuerdan que vimos eso? Y que tiene la capacidad, por ejemplo, de cambiar de lugar, en cualquier momento, dentro de la oración	(Por el ejemplo) “Para el acto de fin de año, los chicos de la escuela interpretaron una canción” “Los chicos de la escuela, para el acto de fin de año, interpretaron una canción”
Función de las palabras	Decir qué función cumple cada palabra Decir cuál es el determinante, el núcleo... ... además de ver qué tipos de palabras hay en esa construcción, tenemos que ver qué funciones cumplen. Y para saber qué funciones cumplen, tenemos que saber qué tipos de palabras son
Núcleo: la función que cumple un sustantivo dentro de una construcción sustantiva	(explicitando la función)
Sustantivo: cumple la función de núcleo dentro de la construcción sustantiva	(explicitando la función)
Artículo: cumplen la función de determinantes	Los artículos son determinantes, determinan género y número
Determinante	¿Qué significa determinante? Que determina género y número: femenino/masculino; singular/plural. Determinantes: femenino/masculino; singular/plural.
Adjetivo	Los adjetivos son modificadores directos [...] Porque modifican al sustantivo
Jerarquía	Lo que cambia es que el sustantivo acompaña la preposición; estamos en una cuestión más chiquita, adentro de la construcción (con el ejemplo: , “La esposa del afamado Odiseo”)

La tarea de la segunda clase consistió en analizar sintácticamente las construcciones sustantivas, para lo cual se desarrollaron las siguientes nociones:

Tabla II: Nociones desarrolladas en la segunda clase (1er. año de nivel secundario)

Noción teórica	Didactización de la noción teórica
Análisis sintáctico	Hacer cajas
Estructura de dependencia: Ahora vamos a ordenar ese análisis para que se entienda la estructura de dependencia. Jerarquía	Estructura en cajas: dentro de esta estructura de caja tenemos que ver cuál es la estructura más grande y la más chica, y qué estructura contiene adentro

Construcciones sustantivas: la relación de dependencia que establece el sustantivo con otras palabras que lo modifican	————
Movilidad de los constituyentes de una construcción sustantiva	... se podían cambiar de forma, se podían mover de lugar las palabras, sin que cambie el sentido
Función de cada palabra en la construcción	... le otorgamos un valor a cada palabra, indicamos qué función cumple dentro de la construcción
Adjetivos-Modificador Directo	Palabras que modifican al sustantivo
Artículos-Determinante	————
Preposiciones-Modificador Indirecto Proposición	————
Sustantivos-Núcleo-Término de la preposición	————

Dado nuestro objetivo de evidenciar el proceso de didactización de las nociones gramaticales, en la Tabla I se muestra la relación entre los contenidos de la clase. En efecto, el procedimiento seguido por la docente consistió en comenzar por la referencia a datos concretos conocidos por todos los estudiantes (nombres de Penélope), para posteriormente introducir las nociones teóricas (construcciones sustantivas). Además, la ejemplificación fue el procedimiento para didactizar nociones teóricas más empleado, aunque, por cuestiones de espacio, la tabla contiene todos los ejemplos expuestos en la clase.

La confección de las tablas responde a la hipótesis de que a partir del análisis de la interacción en la clase es posible inferir el modo en que la profesora dirige las acciones de los alumnos. También se puede precisar si las acciones prescriptas contribuyen a que los alumnos puedan realizar su propia construcción conceptual, es decir, aprender.

Interpretación

Se observa la presencia de nociones teóricas formuladas mediante términos técnicos propios del campo de la gramática (columna izquierda en ambas tablas), mientras que la verbalización de las nociones didácticas (columna derecha) se produce a través de definiciones enunciadas con un vocabulario menos técnico, con verbos de acción y abundantes ejemplos. En general, las nociones didácticas consisten en enunciados que refieren las acciones que han de realizar los estudiantes para lograr realizar las tareas prescriptas.

Concretamente, la noción gramatical *función sintáctica*, en la primera clase, es presentada mediante un verbode acción: “**Decir** qué función cumple cada palabra” y “**Decir** cuál es el determinante, el núcleo”, mientras que en la segunda clase se incorpora la noción técnica de “valor”: “le otorgamos un valor a cada palabra, indicamos qué función cumple dentro de la construcción”.

Respecto de la “movilidad de los constituyentes”, en la primera clase la didactización es realizada por el ejemplo (ver tabla I) y en la segunda sesión, con verbos de acción: “...se podían **cambiar** de forma, se podían **mover** de lugar las palabras, sin que cambie el sentido”.

En suma, aunque a menudo, la didactización, sobre todo cuando resulta de una pregunta realizada por un alumno, se limita al ejemplo:

16.05 (de la clase primera)**P:** Bien, dentro de la construcción sustantiva, qué función cumple cada palabra. ¿Cuáles son las funciones? Estas (*señala el pizarrón*). **Determinantes.** Son funciones que cumplen las palabras dentro de las construcciones. **Artículos, se van a llamar determinantes; adjetivos, se van a llamar modificadores directos; preposiciones, modificadores indirectos preposicionales; sustantivos,** pueden ser núcleos o términos de preposición.[...] Chicos, es importante que vean, ¿sí? que, por ejemplo, esto (*señala el pizarrón*), ¿qué va a ser? Modificador indirecto preposicional. Afamado, ¿qué es?,

el análisis revela un proceso de didactización más complejo que consiste en la paráfrasis de ciertas definiciones técnicas, es decir, en explicaciones formuladas con palabras simples y reforzadas con ejemplos próximos a la experiencia de los estudiantes.

Discusión: los contenidos gramaticales y las tres tareas de la gramática

Si bien las tareas y los contenidos gramaticales desarrollados en las clases son presentados a partir de la lectura de un texto literario: “leer un fragmento de un relato de la Odisea [...] y marcar cuáles eran las distintas maneras de llamarla a Penélope”, la referencia al texto literario no vuelve a aparecer en las sesiones observadas, por lo que es posible afirmar que la literatura no es objeto de enseñanza en este caso. En todo momento se trabaja la forma (construcciones sustantivas) sin tener en cuenta la relación con el sentido del texto.

Los contenidos de las clases se enseñan mediante la exposición de nociones teóricas y la didactización de las mismas, en lo que denominamos articulación de nociones teóricas y didácticas, con abundantes

ejemplos. Sin embargo, los ejemplos únicamente tienen la finalidad de que los estudiantes reconozcan e identifiquen las categorías gramaticales implicadas en las construcciones sustantivas (determinantes, adjetivos, sustantivos), casi como un ejercicio de memoria, pero no se muestran las categorías gramaticales operando. Podemos afirmar que ni en las explicaciones y ni en las ejercitaciones se tuvo en cuenta lo accional del lenguaje. En efecto, la docente nombra la categoría gramatical y del nombre deduce su función:

... los artículos se van a llamar determinantes

... los adjetivos se van a llamar Modificador directo (¿qué eran los adjetivos? Las palabras que modifican al sustantivo)

... las preposiciones, MIP

... los sustantivos pueden ser núcleo o términos de la preposición.

No se evidencia ni se enseña lo accional del lenguaje, porque no se explica la relación que existe entre las palabras de una construcción sustantiva, es decir, no se muestra el mecanismo por el cual se construyen sentido mediante la concordancia (segunda tarea de la gramática, según De Mauro, 2005). Ni en los ejemplos ni en las ejercitaciones se menciona el hecho de que si se cambia el sustantivo, lo más probable es que, por la regla de concordancia, haya que adaptar los morfos de género y número del determinante y/o del adjetivo que conforman la misma construcción sustantiva.

El objeto de la clase fue el análisis sintáctico de las construcciones sustantivas con el fin de explicar y enseñar los constituyentes, la movilidad de los constituyentes y las funciones sintácticas (el valor) de las palabras en una construcción. Todas ellas nociones teóricas que implican la explicación de aspectos técnicos. Sin embargo, como se ha mostrado, la explicación se reduce a la enumeración de los componentes de las construcciones en cuestión y a la recitación de las funciones sintácticas que esas palabras pueden cumplir en ese tipo de construcción. En consecuencia, el modo en que se han enseñado los contenidos gramaticales parece responder a la creencia de que identificando y nombrando la palabra, es posible inferir su función.

En la tabla I se observa el procedimiento seguido por la docente para lograr que los alumnos reconozcan la función de las palabras en los ejemplos:

Decir cuál es el determinante, el núcleo [...] además de ver qué tipos de palabras hay en esa construcción, tenemos que ver qué funciones cumplen. Y para saber qué funciones cumplen, es preciso saber qué tipos de palabras son.

Además, llama la atención la tautología que resulta del enunciado de la docente: los determinantes son las palabras “que determinan género y número” o “... los adjetivos se van a llamar Modificador directo [...] ¿qué eran los adjetivos? Las palabras que modifican al sustantivo”.

En apariencia la planificación de las dos clases estudiadas parece responder a la tercera tarea de la gramática: categorías gramaticales, construcciones sustantivas y función sintáctica de las palabras que las constituyen, no obstante, el análisis de los registros de las clases devela que el modo en que son desarrollados los contenidos no permite que los estudiantes internalicen el conocimiento gramatical en cuestión. A juzgar por las preguntas de los estudiantes, se puede afirmar que no comprenden el significado que el término “modificar” tiene en el campo de la lengua, por lo que no podrán apropiarse de los contenidos gramaticales objeto de la clase.

Propuesta: lo accional del lenguaje

A partir del Canto XXIII de *La Odisea* proponemos trabajar tanto las formas de llamar a Penélope como las de referirse a Ulises, tal como aparecen en el texto:

Penélope	Ulises
La prudente Penélope	el muy astuto Odiseo
su fiel esposa	el divino Odiseo
su fuerte esposa	
la muy pretendida reina	
la divina entre las mujeres	

Propuesta:

a. Trabajar tanto las formas de llamar a Penélope como las formas de referirse a Ulises en la obra. Mediante las siguientes preguntas se pretende dirigir la lectura a los aspectos centrales del relato:

1. ¿Por qué es prudente Penélope?
2. ¿Por qué se denomina a Penélope “la muy pretendida reina”?
3. ¿Por qué se presenta a Odiseo como “muy astuto”?
4. ¿Por qué se lo denomina “el divino Odiseo”?

Los docentes tendrían que explicar por qué se produce la repetición de las formas de nombrar a los personajes principales de la obra. De ese

modo sería posible incorporar a la clase la explicación sobre la tradición oral en la que se encuadra *La Odisea*, como contenido de la Literatura a ser enseñado en articulación con cuestiones de la Lengua.

b. Mostrar lo accional del lenguaje, evidenciando los cambios o ligeras modificaciones de sentido que se producen al emplear, ya sea un artículo, ya sea el pronombre posesivo o una construcción con preposición.

El objetivo de este ejercicio es enseñar mediante los ejemplos cómo se construye el sentido, de qué modo las diferentes construcciones sustantivas especifican o matiza el sentido.

Tabla II: Construcciones sustantivas

Morfos				
Penélope	Penélope			Odiseo
	La prudente Penélope			el astuto Odiseo
esposa	su fiel <u>esposa</u>	<u>suesposa</u>	la fiel <u>esposa</u> de Odiseo	
reina	la muy pretendida <u>reina</u>	la <u>reina</u> por todos pretendida	la <u>reina</u> que todos pretendían	el muy astuto <u>Odiseo</u>
divina	la <u>divina</u> entre las mujeres			

Todas las formas que contiene la tabla han sido extraídas del texto leído por los alumnos con el fin de ilustran el principio de variabilidad de las lenguas (De Mauro, 2005), según el cual si bien sería posible utilizar únicamente el sustantivo (nombres propios: Penélope, Odiseo), la incorporación de distintos morfos (palabras y/o morfemas de número y persona) completa y matiza el sentido: “**La prudente** Penélope”.

c. ¿A quién se refiere “su” en “su fiel esposa”?

En la interacción con los alumnos el docente incorporará las explicaciones que sean necesarias para mostrar que la incorporación del pronombre posesivo: “su esposa”, aporta información sobre la relación de Penélope con Odiseo. Además, el sentido de posesión se refuerza si a la construcción sustantiva se le añade un adjetivo: “su fiel esposa”. Este ejemplo permite mostrar y explicar el modo en que las palabras se articulan en una construcción sustantiva a través de la concordancia. El morfo *o* (singular) del sustantivo “esposa” impone por la regla de concordancia la forma singular del determinante “su”, por lo que, simultáneamente, se excluye la forma plural del posesivo (sus). Sin embargo, aunque la concordancia se realiza entre las palabras presentes en la construcción sustantiva (su - esposa), también remite al poseedor (Odiseo),

contribuyendo al sentido del texto. Este es un ejemplo de la redundancia propia de determinadas lenguas, en palabras de De mauro (2008).

También es posible presentar la mencionada construcción sustantiva, “su fiel esposa”, respecto de posibles construcciones sustantivas que no aparecen en el texto, y que significarían lo mismo: *la esposa fiel de Odiseo* o *la esposa de Odiseo*. En los últimos ejemplos, el sentido se modifica ligeramente, en el primer caso el significado del adjetivo hace que el sentido de posesión sea más fuerte y evidente que en el segundo.

d. Respecto de “la muy pretendida reina”, ¿qué significa pretender?, ¿quién pretende a quién en el relato?

La construcción refiere a un aspecto fundamental del relato, los numerosos pretendientes de Penélope, circunstancia que pone en evidencia la prudencia de la mujer. La construcción permite explicar la concordancia entre el sustantivo y el adjetivo.

e. Realizar una paráfrasis de “la muy pretendida reina”.

El objetivo es que el alumno realice un breve ejercicio de escritura para que tenga la posibilidad de elaborar construcciones sustantivas, incluso construcciones subordinadas, distintas a las que el texto leído presenta.

f. Respecto de “la divina entre las mujeres”, ¿qué relación de sentido existe entre divina y mujeres?, ¿quién es divina?, ¿por qué?

Consideramos que las construcciones que contienen preposiciones deben ser, particularmente, trabajadas en las clases porque los estudiantes tienen serias dificultades en su empleo, dado que desconocen tanto sus significados como la función de rección.

A modo de cierre

En síntesis, los enunciados de las consignas muestran la articulación entre determinados términos técnicos de la gramática y la prescripción de las acciones que los estudiantes han de realizar para aprender los contenidos de lengua. En efecto, se les instruye mediante ejemplos sobre las tareas que tienen que hacer.

La reformulaciones de las consignas refieren a acciones habituales en las aulas: *marcar*, *colocar* y *decir* respecto de contenidos complejos (construcciones sustantivas, funciones, núcleo y determinantes). Las reformulaciones, siempre, están formuladas mediante verbos de acción para guiar a los alumnos, y finalizan en el ejemplo de lo que hay que decir

o colocar: “Tenés que marcar qué función...”, “Cuáles son las funciones”, “Tienen que colorar las funciones...”, “Tenés que decir cuál es determinante, núcleo...”, etc. Por tanto, en los enunciados con los que la docente reformula las consignas se explicita, como recurso didáctico, lo que han de hacer los estudiantes, no así el desarrollo de las nociones teóricas que su enseñanza requiere.

Por otro lado, lo accional del lenguaje está ausente en la enseñanza y en las acciones y las tareas que realizan los estudiantes por prescripción del docente, en parte, porque en la clase no se plantea articular los contenidos de lengua (aspectos de la gramática) con la escritura de un texto.

La propuesta de enseñar las funciones sintácticas de las palabras en las construcciones sustantivas extraídas de un texto leído, no es suficiente, no alcanza para que los estudiantes comprendan cómo se construye el sentido de los enunciados. Es preciso mostrar y enseñar, por ejemplo, los mecanismos de textualización (concordancia en este caso) con los que se construye la progresión temática en las distintas formas de nombrar a Penélope. Mostrar el modo en que el relato avanza y los procedimientos lingüísticos que garantizan la construcción de sentido y, por tanto, la comprensión del texto (primera y segunda tareas de la gramática).

Por tanto, si bien es necesario el conocimiento de la gramática para reflexionar sobre el uso de la lengua en cada contexto, y para desarrollar la capacidad de modificar y adaptar los textos orales o escritos al sentido pretendido y, de ese modo, desarrollar la capacidad de razonar gramaticalmente, solo se logrará si los mencionados contenidos son enseñados y ejercitados en articulación con el resto de las tareas de la gramática.

Bibliografía

- Anguera, M.T. (2003). La observación. En C. Moreno Rosset (Ed.), *Evaluación psicológica. Concepto, proceso y aplicación en áreas del desarrollo y de la inteligencia* (pp.271-308). Madrid: Sanz y Torres.
- Anguera, M.T. y Blanco, A. (2011). ¿Cómo se lleva a cabo un registro observacional? Red: Revista de Entrenamiento Deportivo, 25 (1), 23-28. Recuperado el 15 de septiembre de 2013 desde <http://www.revistaentrenamientodeportivo.com>
- Bronckart Jean-Paul (1997/2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- De Mauro, Tullio (2005). *Primera lección sobre el lenguaje*. México: Siglo XIX.
- De Tezanos, A. (1981). La escuela primaria: Una perspectiva etnográfica. *Revista Colombiana de Educación*, 8, 63-90.
- De Tezanos, A. (1995). *Investigación educacional-investigación pedagógica: Significados posibles y propuestas*. Chile: Estudios Sociales CPU.

- Canto XXIII: Penélope reconoce a Odiseo. En Homero, *La Odisea* Recuperado el 21.10.2018 de http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/literatura/odisea/canto23.html
- Riestra, Dora (2004). *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. Thèse de Doctorat FPE 328, Université de Genève. <http://www.unige.ch/cyberdocuments/theses>.
- Riestra, Dora (2006). *Usos y formas de la lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes. Un puente entre el secundario y la universidad*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Riestra, Dora (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Riestra, Dora (2007). Los textos como acciones de lenguaje, un giro epistemológico en la didáctica de la lengua. *Co-herencia*, vol.4, núm. 7, julio-diciembre, 1-15.
- Riestra, Dora; Goicoechea, María Victoria y Tapia, Stella Maris (2014). *Los géneros textuales en secuencias didácticas de Lengua y Literatura*. Buenos Aires: Novedades Educativas

Sintagmas nominales en Literatura que se lee en el secundario: una perspectiva cognitiva

Dra. Verónica Orellano
Universidad Nacional de San Juan
iorellan@ffha.unsj.edu.ar

Resumen

Se estudian “esquemas de imagen” que sostienen sintagmas nominales (SNs)¹⁰ sorprendentes o extraños, extraídos de obras literarias que se leen en la escuela secundaria¹¹. El análisis de tales SNs es prioritariamente cualitativo y se proponen consignas para estimular su comprensión y valoración por parte de los estudiantes. Los SNs se caracterizan por:

(a) Tener contradicción entre el perfil del sustantivo núcleo y el perfil o la base de sus modificadores: * *las hormigas, pueblo progresista*; * *archipiélagos de calles*; * *empacho de tiempo*.

(b) Generar dudas sobre cuál es el núcleo y por lo tanto el perfil del SN completo: * *La vieja ardilla*.

(c) Establecer series coordinadas con alguna incompatibilidad interna: * *¿Vendedores de qué dijo? / ¿quesos, huesos, lejos, besos?*; * *Pobre tía Lola con su vestido blanco, tan alta, tan soltera*.

(d) Tener elementos intercalados: * *menos chance **todavía** de intercambiar una idea con mi mamá*.

(e) Presentar una dificultad estructural, por ejemplo encabezador de relativa que no funciona como sujeto: * *un negrito **al que** le calculó no más de diez años*; * *¿para qué se van a quedar en un sitio **en el que** ya nada se puede hacer?*

(f) Ofrecer cuantificaciones en proceso de construcción: * *mamá y la tía, mis dos madres, tres con mi hermana, las tres madres que siempre divinizaron mi vida*.

Se razonará acerca del rótulo de “estilo” del autor que emerge de tendencias hacia determinadas elecciones sintáctico-semánticas. En términos de Barthes, se trata más bien de “mitologías” que “se elaboran

10 Nominales según Langacker 2008 y Borzi 2012.

11 Algunos autores son: M. Pagano, S. Iparraguirre, D. Moyano, J.J. Hernández, J.L. Escudero, S. Souza y M. de Andrade

en el límite de la carne y del mundo”, vínculo curiosamente similar al de experiencia-lenguaje de la Lingüística Cognitiva.

Palabras clave: Lingüística Cognitiva, Literatura, Sintagmas nominales, Enseñanza secundaria, Estilo.

Introducción

Se nos ensancha el mundo [...] cuando pensamos y buscamos entender por qué las cosas son como son, cómo fueron antes, si podrían ser de otra manera.

Graciela Montes

Interesados en estimular la lectura literaria de alumnos de nivel secundario, proponemos herramientas básicas de lingüística cognitiva, los “esquemas de imagen”. Creemos que con ellos podemos plantear reflexiones accesibles a los estudiantes y que a la vez profundicen inferencias valorativas de los textos, más allá de la lectura literal. Partimos de asertos de Barthes:

La unidad ideológica de la burguesía produjo una escritura única [...] Las formas no podían ser desgarradas ya que la conciencia no lo era. A partir del momento en que el escritor dejó de ser testigo universal para transformarse en una conciencia infeliz (hacia 1850), su primer gesto fue elegir el compromiso de su forma, asumiendo o rechazando la escritura de su pasado.

Bajo el nombre de estilo se forma un lenguaje autárquico que se hunde en la mitología personal y secreta del autor. Sea cual fuere su refinamiento, el estilo tiene siempre algo en bruto: es una forma sin objetivo, el producto de un empuje no de una intención [...] no es una elección [...] es un infralenguaje que se elabora en el límite de la carne y del mundo. (Barthes 2011-1953: 12-19)

Sugestivamente, en lingüística cognitiva también buscamos relacionar:

EXPERIENCIAS PERSONALES (inclusive del cuerpo) Y SOCIALES > EVENTOS COGNITIVOS > LENGUAJE

En particular, los “esquemas de imagen” son modelos abstraídos de la experiencia concreta (visión, espacio, movimiento, fuerza), que actúan como bases preconceptuales para otras estructuras mentales más

complejas representadas en palabras. Algunos de los esquemas estudiados por Langacker son: contenedor/contenido, parte/todo, unión de entidades, centro/periferia, origen/vía/objetivo, figura/fondo. (Langacker 2008: 32 y s; Croft – Cruse 2008: 69 y ss; Borzi 2012: 103) Con fines prácticos, me guío por la clasificación de operaciones que proponen Croft y Cruse, la que incorpora posiciones de distintos autores y provee una organización simple de cuatro operaciones: atención, juicio, perspectiva y constitución (Gestalt), con sus respectivos esquemas de imagen.

Me interesa ver tales esquemas en sintagmas nominales (SNs)¹² de literatura que se lee en el secundario y reflexionar con los alumnos sobre algunas operaciones mentales (psicológicas) que subyacen a las elecciones lingüísticas. Se analizan textos literarios de antologías, esto es, textos que los estudiosos consideran adecuados para que adolescentes argentinos accedan a su lectura.¹³ Propongo un análisis que privilegia estrategias cognitivo-lingüísticas asequibles a los alumnos y que den espacio a algún enigma que requiera ser explicado para ensanchar la visión del mundo, tal como solicita Graciela Montes en el epígrafe.¹⁴

Expongo en **1** el análisis y la guía destinada a los alumnos sobre los esquemas de imagen de SNs en un cuento de Rodolfo Walsh; en **2** la misma tarea con un cuento de Julio Cortázar; en **3** rastreo la posibilidad de análisis intertextuales sobre los mismos temas y/o textos; en **4** menciono otros esquemas de imagen encontrados, y finalmente realizo reflexiones sobre la propuesta.

1. Esa mujer

Revisamos aquí SNs del texto “Esa mujer” de Rodolfo Walsh, contenido en *El libro de lectura del Bicentenario*, pp 92-103. Como todos saben, el texto narra la entrevista a un coronel¹⁵ implicado en las acciones de resguardo y posterior desaparición del cuerpo de Eva Perón. Eva no está nombrada en ningún momento salvo como *esa mujer*; el entrevistador

12 Nominales según Langacker 2008 y Borzi 2012.

13 Ver listado de corpus al final

14 El ensanchamiento que produce la explicación del enigma se opone, según Montes, a la respuesta de la consigna. Dice la autora: “Claro está que educar así no es fácil. Es mucho más fácil educar para el funcionamiento que para el desarrollo humano. Es muchísimo más fácil recurrir a la consigna.” (Montes 2001: 4) Desde luego que la autora se refiere a consignas repetitivas, mecánicas o memorísticas.

15 Según el prólogo original (1963), la entrevista existió: entre el autor y el coronel Eugenio Moori Koenig

(probablemente el autor¹⁶) narra en primera persona y el coronel manifiesta una relación odio-amor hacia el cuerpo y lo que éste representa.

Lo que nos interesa en particular es que, pese a que la estructura central corresponde al modo “diálogo”, el narrador se extiende en elaboraciones descriptivo-narrativas del mundo bárbaro al que se enfrenta¹⁷ y de sus propios sentimientos, por medio de llamativos SNs:

1. frescas altas olas de cólera miedo y frustrado amor
2. *poderosas vengativas olas*
3. *una arrastrada, amargada, olvidada sombra*
4. [huele vagamente a] sopa en la cocina, colonia en el baño, pañales en la cuna, remedios, cigarrillos, vida, muerte.
5. el ascético, geométrico, irónico vacío del palier, del ascensor, de la escalera
6. [*uniendo*] *isoyetas, probabilidades, complicidades.*

El mismo recurso de adjunción y/o coordinación¹⁸ aparece con verbos:

7. El enorme edificio cuchichea, respira, gorgotea con sus cañerías, sus incineradores, sus cocinas, sus chicos, sus televisores, sus sirvientas.
8. [Su cara] *cambia y cambia*

Y, notoriamente, con sintagmas preposicionales:

9. [bebe] *con vigor, con salud, con entusiasmo, con alegría, con superioridad, con desprecio*
10. [bebe,] *con ardor, con orgullo, con fiereza, con elocuencia, con método.*[dos veces]
11. [Bebe] *con coraje, con exasperación...*
12. [bebe], *con ira, con tristeza, con miedo, con remordimiento.*

Sólo en dos casos el recurso aparece en parlamento de personajes:

16 El texto fue escrito en etapas previas a su opción por el peronismo militante (Montoneros) y obviamente, a su desaparición forzada en 1977.

17 Como afirma Piglia, el texto muestra el enfrentamiento de un intelectual con el mundo bárbaro de la política antiperonista.

18 Los SNs producen extrañeza por: falta de alguna forma de puntuación que aclare relaciones sintácticas en (1) y (2); orden de palabras inusual (varios adjetivos antepuestos al núcleo) en (1), (2), (3) y (5); serie asindética de siete elementos extraídos de dominios distintos (colonia / pañales / vida / muerte) en (4); tres adjetivos esdrújulos que producen efecto de rima en (5); entre otros rasgos.

13. –¿Qué querían hacer?
–Fondearla en el río, tirarla de un avión, quemarla y arrojar los restos por el inodoro, diluirla en ácido.
14. Una diosa, y desnuda y muerta.

Desde luego que estas opciones comunicativas serán interpretadas como “estilo” del autor. Nosotros nos animamos a ver en ellas una manifestación profunda del desborde emocional ante los hechos, de un estado perceptual que agudiza las observaciones acerca del entrevistado, del contexto que lo rodea, de la crisis que se entrevé y de los propios sentimientos encontrados: los ejemplos (1) a (3) y (6) se refieren al narrador.

Por el contrario, los parlamentos son escuetos, entrecortados; muchos de ellos monosilábicos¹⁹:

15. –¿La sacaron del país? – Sí. - ¿La sacó usted? – Sí. - ¿Cuántas personas saben? – DOS.

El contraste, desde luego, tiene que ver con el recurso de la elipsis. Todo lo que se oculta por prohibido y negado durante décadas no puede ponerse en boca de personajes que dialogan por primera vez. Pero sí se sugiere con una sintaxis extraña que los alumnos pueden reconocer.

Si bien hay varios “esquemas de imagen” en juego como en toda expresión lingüística, apelamos globalmente al esquema “contenedor/contenido” para dar cuenta de la urgencia expresiva del autor. En la diferencia de voces de dialogantes y narrador (contenedores) quedan contenidas distintamente las tensiones lacerantes de esa época en la Argentina: aquello que es violentamente reprimido y pugna por emerger.

La guía de trabajo

- a. Relate en un escrito breve el contenido del texto (previa lectura y diálogo colectivo para salvar dudas).
- b. Seleccione una opción: “La estructura dominante del texto es: * descripción, * narración, * diálogo.”
- c. Señale fragmentos en donde el coronel manifiesta sentimientos enfrentados de odio-amor hacia esa mujer.
- d. Se dice que en el texto predomina la elipsis, lo no dicho (desde el título). Mencione posibles razones para esa característica.
- e. En relación con lo anterior, compare la extensión de los parlamentos de los personajes con la extensión de enunciados del narrador. ¿Cuáles son más extensos?

19 Sobre todo acerca del objetivo de la entrevista: conocer el paradero del cuerpo.

- f. Reflexione sobre una frase “extraña”: *frescas altas olas de cólera miedo y frustrado amor. ¿A quién se refiere? ¿Por qué puede decirse que es “extraña”? Caracterícela por su estructura y significado.*
- g. Busque en el texto otras frases como la anterior, y reflexione sobre sus significados.
- h. *Indique si esas frases predominan en la voz de los personajes o en la voz del narrador. Justifique esa colocación.*
- i. *Sobre la base del trabajo anterior, escriba un breve texto con su interpretación del cuento. Tenga en cuenta lo dicho y lo no dicho por las distintas voces.*

Las voces dialogantes actúan como contenedores de “lo que no debe decirse” y sólo la voz narrativa contiene la lectura contingente del momento histórico político.

2. La autopista del sur

En el cuento “La autopista del sur” (ob. cit.: 109-132), Julio Cortázar relata, como todos sabemos, un hiperbólico embotellamiento de tránsito en la carretera hacia París que dura semanas, ¿o meses? Nos interesa destacar cómo se designa a las personas atrapadas: al principio por medio de SNs del tipo [sustantivo común + de + marca de auto] o equivalentes. Ejemplos:

16. La muchacha del Dauphine [...] al ingeniero del Peugeot 404 [...] las dos monjas del 2HP [...] al hombre pálido que conduce un Cavelle [...] (109); Al matrimonio del Peugeot 203 (111)20

No existe necesidad de identificar por nombres u otros datos a estas personas, coyunturalmente unidas por

17. *sensaciones contradictorias del encierro en plena selva de máquinas pensadas para correr. (110)*

En (17) los sustantivos abstractos *sensaciones* y *encierro* suponen la interacción de personas²¹, pero no hay humanos mencionados. Lo único animado (*selva*) establece contraste con el resto, por su perfil animado y el inanimado de su complemento (*máquinas*).

20 En algunos casos el SN invierte el “esquema de imagen figura/fondo”: el ID violeta de los ancianos (114), el 2HP de las monjas (118 y 119). Pero la inversión más notoria es la que analizamos a continuación y trabajamos con los estudiantes.

21 También el participio *pensadas* supone unas personas que pensaron las máquinas.

A medida que transcurren los días, se delimitan responsabilidades para la organización de subsistencia, y comienza directamente a designarse a la persona por la marca de su auto:

18. *El jefe, al que los muchachos del Simca llamaban Taunus a secas para divertirse (117); Taunus que evidentemente sabía mandar [...] Taunus calculó [...] los gritos de las monjas alertaron a Taunus (118).*

El recurso se generaliza a otros personajes: *un Ford Mercury ofrecía agua a buen precio [...] el Ford Mercury prometió conseguir más al día siguiente, al doble del precio (125);*

El Ford Mercury y un Porsche venían cada noche a traficar con las vituallas [...]; con alguna envidia descubría a Dauphine en el auto del 404 [...]. Dauphine tenía que abandonar al 404 (127).

Y cuando se produce el doloroso alejamiento final:

19. *El 404 miró enternecido y deslumbrado a su izquierda buscando los ojos de Dauphine. (130)*

Típicamente cortazariano, el recurso fantástico hace que los autos atrapen y reduzcan la humanidad de los seres; escamoteen sus decisiones responsables (inclusive la paternidad), imponiendo una legalidad ajena y absoluta, esto es, alienante. Y la designación de los personajes es icónica de esa “mitología” del autor.

Pero lo más interesante de esto es que con el apoyo de recursos cognitivos, los alumnos pueden descubrir por sí solos el análisis, sin tener que leerlo a posteriori del texto (ya extremadamente largo para la atención de estudiantes secundarios), en costosos despliegues técnicos.

3. Veamos la guía:

- a. Relate en un escrito breve el contenido del texto (previa lectura y diálogo colectivo para salvar dudas).
- b. *Cuando el autor dice los desbordes exasperados de los jovencitos del Simca (bajarse del auto, alejarse), está expresando que “los jovencitos se desbordan, se exasperan, se bajan del auto, se alejan”. Elija una opción: Los jóvenes manifiestan un papel *Activo, *Pasivo. Fundamente su elección.*
- c. *En la página siguiente, la palabra encierro (en encierro en plena selva de máquinas), también resume una frase de sujeto/predicado. Escríbala.²²*
- d. Sobre la frase escrita, elija una opción: Los seres humanos manifiestan un papel *Activo, *Pasivo. Fundamente su elección.

22 Respuestas esperadas: *La gente/Las personas están encerradas en una selva de máquinas; El embotellamiento/la selva de máquinas encierra a la gente/a las personas.*

- e. Compare sus respuestas en b. y d. y busque una explicación para la diferencia.
- f. ¿Cómo se designa a los personajes al principio del cuento? Copie tres ejemplos.
- g. Reflexione y responda: ¿Por qué no aparecen nombres de los personajes, ni siquiera de los protagónicos?
- h. ¿Qué significa la frase un Ford Mercury ofrecía agua a buen precio? Copie otras designaciones similares. Compare con las designaciones iniciales de los personajes.
- i. Sobre la base del trabajo anterior, escriba un breve texto con su interpretación del cuento. Tenga en cuenta el rol (activo o pasivo) de humanos y máquinas.

Con estas estrategias trabajamos la interacción de actantes en sustantivos abstractos (Borzi 2010) y la asignación de atributos contrastivos a personas u objetos en un mismo SN, que deviene un desafío interpretativo²³. Todo ello dominado por un “esquema de imagen figura/fondo” (dentro de la operación de “juicio” en la clasificación de Croft y Cruse) que se invierte con el pasar de los días. Las leyes y designaciones humanas son absorbidas por las que imponen las máquinas.

Podría considerarse que el esquema dominante acá es la “metonimia” como una de las operaciones de selección que guían la atención. Desde luego que reconocemos el esquema metonímico de fondo, el desplazamiento de la atención del hombre a la máquina. Pero creemos que sugestivamente Cortázar avanza hacia una operación más sofisticada que incluye el “juicio”, la comparación que incorpora un esquema de imagen de identidad hombre-máquina. Basados en Aristóteles, Kant y Husserl sostienen que el “juicio” es una facultad cognitiva fundamental que incluye la comparación entre experiencias anteriores y actuales sobre las relaciones entre los objetos del mundo. Entre las operaciones de juicio se incluye la “alineación figura-fondo”, donde el elemento más pequeño, móvil, simple, prominente, reciente en la memoria y de localización menos conocida tiende a privilegiarse sobre el más grande, estacionario, complejo, ubicado en segundo plano, anterior en la escena y de localización más conocida (Croft – Cruse 2008: 85). De modo que en el cuento, los seres humanos (“figuras”) deben tomar decisiones de supervivencia, control, auxilio, etc. independientemente de las máquinas (“fondo”). Sin embargo, las reglas de juego del embotellamiento cambian esos roles porque los autos se encuentran rígidamente ordenados por columnas

23 Otro ejemplo en el mismo cuento es *ese tiempo atado a la muñeca derecha* (109) donde la metonimia transparenta el sentido.

y filas durante mucho tiempo. Los espacios de libertad de las personas se restringen a relacionarse con los ocupantes de autos más cercanos; no se alejan de sus autos porque en momentos que no dependen de su elección se produce un avance de las columnas que genera bocinazos, gritos, etc. si alguien se alejó.

Por ello, sobre el desplazamiento metonímico de la atención (del hombre a la máquina) consideramos que prevalece un juicio de identidad: los hombres son máquinas en esa situación y aceleran cuando pueden, sin importar las relaciones humanas que entablaron y que se perderán para siempre.

3. Trabajos intertextuales

3.1. Es muy interesante descubrir trabajos de intertextualidad que pueden proponerse a los alumnos a partir del mismo libro o temas. En “Hoy temprano” de Pedro Mairal, se reviven experiencias infantiles en el viaje por una autopista construida a partir de la destrucción de edificios, esquinas singulares del antiguo barrio e, incluso, la casa paterna. Allí se lee el siguiente SN:

20. *Ahora es un malón incesante de autos que pasa por encima del fantasma de la casa* (op. cit.: 91)

Proponemos una reflexión semántica acerca de las semejanzas y diferencias entre SNs como: *selva de máquinas* y *malón de autos*, la (in)consistencia interna entre núcleos y modificadores y las interpretaciones emergentes del contexto. La inmovilidad obligada de los árboles en la selva se adecua a la metáfora del embotellamiento, contra la rapidez y fuerza destructiva del malón que consigue metaforizar la rapidez del desplazamiento permitido por la autopista.

Como esquemas de imagen hay una doble cuestión atinente a la forma (Gestalt):

- La individualización opuesta al colectivo: *auto* opuesto a *selva/malón*;
- La dinámica de fuerzas (ampliación cognitiva de la causalidad según Talmy citado por Croft-Cruse op cit: 96). El *malón* que representa la autopista destruyó las casas y el vecindario de la infancia y es el ejemplo prototípico de la causalidad, porque se imprime un movimiento o cambio en el otro. Por su parte, el uso de *selva*

es menos prototípico porque señala la oposición al movimiento del otro.²⁴

En ambos ejemplos, las vivencias del hombre moderno (construir autopistas / ir en auto por autopista) pueden comentarse y ser perfectamente percibidas por los chicos.

3.2 En la voz de Marco Denevi aparece en los inicios del cuento “La hormiga”, un ejemplo claro de individualización: *las hormigas, pueblo progresista* (op. cit.: 39). La expresión *pueblo progresista* colectiviza decisiones que se atribuyen a grupos humanos en busca de progreso; la metáfora construye una valoración positiva de las hormigas. Sin embargo, al avanzar el relato, la individualidad curiosa del ser humano se transfiere a la hormiga que descubre el mundo exterior, e intenta comunicar la novedad al resto de las hormigas. El trágico destino de la individualidad original o creadora enfrentada a la solución simple o ramplona de los problemas, heredada por el grupo, no puede ser más claro ejemplo de la oposición entre individualización y colectivización.

De nuevo, advertimos que puede discutirse con alumnos secundarios, la (in)consistencia interna de SNs como los anteriores, síntomas llamativos de impulsos de expresión de los autores: lo inanimado versus lo animado, o lo no humano versus lo humano, en una síntesis propia del nominal.

3.3 Una variante del trabajo de reconocimiento de actantes en sustantivos abstractos es la tarea de “imitar al lingüista” (sincrónico y diacrónico) que puede proponerse a los chicos. Los siguientes ejemplos de Enrique Anderson Imbert (“El leve Pedro”) lo permiten:

21. Era la **ingravidéz** de la chispa, de la burbuja y del globo (82)

22. [...] el **estrujón** de varias horas contra el cielo raso (85)

En lo semántico, podemos marcar la diferencia entre sustantivos que provienen de adjetivos como en (21) y de verbos como en (22), y descubrir con ayuda del diccionario/la enciclopedia, las relaciones entre *leve*, *grave*, *gravedad*, *grávido* e *(in)gravidez*, extendiéndonos inclusive en consideraciones diacrónicas.

A apoyados en diccionarios adecuados podemos reflexionar con los chicos sobre el significado de sus propias expresiones coloquiales: *ser/quedar joya* está registrado en el Diccionario Integral del Español de la

24 Las tres posibilidades analizadas son: imprimir un movimiento/cambio a otro, oponerse al movimiento de otro, y permitir el movimiento de otro. Los ejemplos citados son *Di una patada al balón*, *sostuve el balón* y *dejé caer el balón*.

Argentina (2008); *ser la posta, ser posta* y *¡Posta!* aparecen discriminados como sustantivo, adjetivo y adverbio con sus valores de seguridad, confiabilidad, calidad y verdad; *una banda* está parcialmente registrado en su significado de “cantidad numerosa de personas o cosas”.

En cambio, *altas botas, manso auto, ¡Dato!* y *ahre*²⁵, entre otras, no figuran. En las primeras se da la oposición de perfil y base entre el núcleo y el modificador, que los estudiantes captan fácilmente con un cambio de orden de palabras (*botas altas*) y/o de núcleo (*caballo manso*). En cuanto a *¡Dato!* y *ahre*, debe atribuirse valor argumentativo a estas expresiones que evalúan globalmente dichos anteriores; por tanto hay en juego un esquema de “perspectiva”: desde qué lugar se mira determinado fenómeno.

4. Otros casos de interés

Algunos SNs observados en los textos para el secundario presentan dificultades estructurales, entre ellas, encabezadores de relativa que no funcionan como sujeto:

23. *un negrito al que le calculó no más de diez años* (Pagano: 34)

24. *El escudo provincial y un prehistórico tractor les daba la poca jerarquía de que podían disponer.* (Hauffen Leer la Argentina 3: 110)

En otros casos, ofrecen cuantificaciones en proceso de construcción:

25. *mamá y la tía, mis dos madres, tres con mi hermana, las tres madres que siempre divinizaron mi vida.* (De Andrade: 93)

Ambos fenómenos se oponen entre sí por su nivel de formalidad. Mientras el primero es propio del fluir de la lengua escrita²⁶, el segundo imita la imprevisibilidad de la lengua oral, que se corrige sobre la marcha. Ambos “estilos” son compatibles con el texto que los contiene.

Próximas a esta última esquematización están los SNs que tienen elementos intercalados: *menos chance todavía de intercambiar una idea con*

25 *Altas* en el sentido de muy buenas, llamativas o caras sin referencia a estatura; *manso* como adjetivo ponderativo sin relación con el valor original de manse-dumbre; *¡Dato!* tampoco aparece en el sentido de precisiones obvias o carentes de interés en el habla de otra persona; ni *ahre* en tanto evaluación de lo dicho anteriormente como chiste, mentira o exageración.

26 Es útil parafrasear ambas cláusulas como si estuvieran adjuntas, y no una incluida en la otra. Ejemplos: [había un negrito] [le calculó al negrito no más de diez años]; [les daban la poca jerarquía] [podían disponer de poca jerarquía]. De este modo, no sólo se ayuda a comprender el sentido, sino que se valora el recurso lingüístico que es económico porque evita repeticiones.

mi mamá (Souza 2011:19), *reverendísimo asquete* y *encima recalentado* (Pérez Sabbi 2012: 11). Una relación contenedor/contenido los explica.

Reflexiones finales

Aquí se ha propuesto trabajar gramática en el secundario, con la complejidad relativa que supone interpretar significados y mensajes conjuntamente. Y también con la facilitación que esto produce, por la vía del interés de los chicos.

¿Estamos utilizando (subalternizando²⁷) la literatura para enseñar gramática? No. No creemos que ninguna de las dos disciplinas sea superior a la otra. Son complementarias.

¿Estamos haciendo enseñanza ocasional de la gramática cuando el texto presenta evidencias de necesitarla? Un poco. La planificación anual, sin embargo, permite proponer diferentes lecturas según el orden que necesite desplegar el profesor.

¿Estamos exigiendo del profesor un conocimiento exhaustivo de lingüística cognitiva y un saber experto de crítica literaria? No. No se trabaja con exhaustividad en esta propuesta. Se eligen algunos notorios recursos que se interpretan vinculados a los sentidos del texto. Los conceptos teóricos pertinentes se explican en artículos de lingüística cognitiva destinados a docentes secundarios, y en otros, accesibles a una lectura atenta (Borzi 2012). En cuanto a crítica literaria, no hay nada en nuestra propuesta que no se salve con consultas a manuales y diccionarios.

Sí suponemos curiosidad, empuje y deseo de estimular la curiosidad de otros sobre nuestra lengua y nuestra literatura, reservorios inestimables de la cultura en que vivimos y que reflejan día a día nuestra identidad

Corpus

De Andrade, M. (2015) "El pavo navideño) En *Vereda tropical*. Buenos Aires Ed. Corregidor

Ministerio de Educación de la Nación (2010) *El libro de lectura del Bicentenario*. Buenos Aires.

27 Es conocido el rechazo de algunos estudiosos de la literatura cuando se aplica análisis lingüístico a los textos literarios. Nosotros creemos, con Jakobson, que la poética y la lingüística deberían enriquecerse mutuamente como partes de una semiótica de la cultura. (Jakobson 1988)

- Ministerio de Educación de la Nación (2012) *Leer la Argentina 3*. Buenos Aires, Eudeba.
- Orgambide, P. (2005) *Las botas de Anselmo Soria*. Buenos Aires, Colihue.
- Pagano, M (2012) *Cartas y cuentos con historia*. Córdoba, Comunicarte.
- Perez Sabbi, M. (2012) *Mayonesa y bandoneón*. Córdoba, Comunicarte.
- Souza, S. (2011) *Rutina (nada normal) de una adolescente*. Córdoba, Comunicarte.

Referencias

- Barthes, R. (2011-1953) *El grado cero de la escritura*. Siglo XXI Editores
- Borzi, C (2012) “Gramática cognitiva-prototípica: conceptualización y análisis del nominal.” En *Fundamentos de Humanidades*. Año XIII – número I: 99-126.
- Croft, W. – D.A. Cruse (2008) *Lingüística cognitiva*. Madrid, Akal.
- García, E. (1975) *The role of Theory in linguistic analysis: The spanish pronoun system*. Amsterdam, North Holland.
- Jakobson, R. (1988) *Lingüística y poética*. Madrid, Cátedra.
- Langacker, R. (2008) *Cognitive Grammar*. Oxford UP
- Montes. Graciela (2001) “De la consigna al enigma (o cómo ganar espacio)” en Programa de Gestión Curricular y Capacitación. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires: pp 2-9.
- Piglia, R. (2000) “Qué va a ser de ti” (Conferencia). La Habana.

El contraste pretérito perfecto simple-pretérito imperfecto en la enseñanza de la lengua y la literatura

María Soledad Funes
solefunes@gmail.com
Universidad de Buenos Aires – Conicet
Buenos Aires, Argentina

Anabella L. Poggio
anabella.poggio@gmail.com
Universidad de Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina

Resumen

En un trabajo previo (Funes y Poggio, 2017) nos ocupamos del estudio de la oposición pretérito perfecto simple (PPS) versus pretérito imperfecto (PI) en cuentos breves de la narrativa rioplatense bajo la hipótesis de que cada tiempo verbal tiene un conjunto de atributos semánticos que lo definen. El análisis cualitativo y cuantitativo de los verbos bajo estudio mostró que para poder definir los atributos que conforman el prototipo de cada tiempo hay que considerar el aspecto verbal y la función discursiva. Determinamos que el prototipo de PPS reúne los atributos de “evento concluido” y “evento puntual”; mientras que el prototipo del PI reúne, principalmente, el atributo de “descripción”.

En el presente trabajo nos proponemos analizar el mismo contraste (PPS/PI) en otro género literario: los microrrelatos. Partimos de la hipótesis de que en este género, en el que prima la economía de recursos, los usos de los tiempos bajo estudio deberán variar en cuanto a los objetivos comunicativos para los que se los destina. En este sentido, nos proponemos realizar un análisis cualitativo y cuantitativo del PPS y del PI para observar cuáles son los usos más frecuentes de estos tiempos en este género en particular, con el objetivo final de confeccionar propuestas de enseñanza que nos permitan trabajar estos tiempos en función de los objetivos comunicativos particulares del género “microrrelato”.

Palabras claves: pretérito perfecto simple, pretérito imperfecto, lengua y literatura, microrrelatos, enfoque cognitivo.

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivos principales describir la oposición entre pretérito perfecto simple (PPS) y pretérito imperfecto (PI) en el género literario microrrelato, y a partir de esa descripción proponer actividades de enseñanza de este contraste temporal para primer año de la escuela secundaria (alumnos de 13 años, según el sistema educativo de la ciudad de Buenos Aires). Este trabajo cuenta con los resultados obtenidos en una investigación previa (Funes y Poggio, 2017) en la que establecimos el prototipo de los tiempos verbales PPS y PI a partir del análisis cualitativo, cuantitativo y discursivo de dichos tiempos en 10 cuentos breves de narrativa rioplatense.

La propuesta se enmarca en el Enfoque Cognitivo Prototípico y retoma el supuesto de que en toda enseñanza, debe partirse del prototipo para luego abordar los ejemplos marginales. De este modo, las actividades aquí presentadas consideran que existen prototipos de cada tiempo y casos que se alejan del prototipo, y que sólo en un contexto discursivo auténtico es posible comprender y analizar los significados de los tiempos verbales. Las actividades integran lengua y literatura, una tarea que hasta ahora nunca había sido abordada, ya que siempre se consideraron ámbitos separados en la enseñanza de la lengua española como lengua materna.

1. Antecedentes

En Funes y Poggio (2017) establecimos los atributos semánticos del PPS y del PI a partir del análisis de un corpus conformado por diez cuentos breves de narrativa contemporánea de escritores rioplatenses, a saber: evento concluido, evento puntual, evento relevante, evento que implica proceso, evento que implica consecuencias en el presente, descripción, evento durativo, iteración, habitualidad y evento permanente.

A partir del análisis de los atributos de cada tiempo en los cuentos, observamos que el prototipo del PPS se compone de la combinación de atributos de “evento concluido” y “evento puntual”. Luego, por razones discursivas, también se usa para el “evento relevante” del relato. Suma el atributo “evento que implica un proceso” por influencia del aspecto léxico.

Por su parte, el uso prototípico del pretérito imperfecto es expresar la Descripción, que tiene más relación con la función discursiva que con el valor aspectual de imperfecto. Este atributo se combina en mayor medida con el de Evento durativo, y en una frecuencia menor pero

importante, con el atributo de Evento permanente (esto último no sorprende, ya que la descripción se asocia a la expresión de características intrínsecas de los objetos). Luego, estos atributos se combinan con los de Iteración o Habitualidad (entendemos que la habitualidad está dentro de la iteración, ya que lo habitual implica repetición). No encontramos casos del PI expresando valores del PPS.

Considerando estos resultados, decidimos analizar 10 microrrelatos para comprobar si los prototipos de PPS y PI se asemejaban a los encontrados en el análisis de los cuentos o si se diferenciaban en algún(os) atributo(s).

2. Sobre el microrrelato

2.1. Características generales

Se denomina microrrelato a un texto narrativo breve que manifiesta con frecuencia una actitud experimental frente al lenguaje. En general, estos textos apelan a la intertextualidad, la reescritura o parodia de temas clásicos, y, en términos generales, una actitud desacralizadora de la institución literaria tradicional, tal como define Lagmanovich (2005: 63). Este autor señala que el rasgo más relevante del microrrelato es su brevedad, a la que denomina de manera más precisa *concisión* (Lagmanovich, 2009). Para ser considerado microrrelato, el texto debe cumplir con tres características esenciales: la brevedad o concisión, la narratividad y la ficcionalidad. Esto es, debe tener una escritura ajustada, decir mucho con pocas palabras. La narratividad y la ficcionalidad se refieren a que el texto debe presentar un relato, con personajes ubicados en un tiempo y un espacio (a diferencia, por ejemplo, de los aforismos o refranes, que son breves pero no son narrativos ni ficcionales).

Otras características comunes a los microrrelatos, según Lagmanovich, son: tener un título significativo, comenzar *in medias res*, y, generalmente, tener un final sorpresivo o remate. En otro trabajo, el autor menciona que la brevedad conlleva la rapidez en la narración. Esa rapidez o velocidad produce una sensación de inmediatez: anula la expectativa sobre qué va a ocurrir después, ya que lo poco o mucho que se presenta ocurre simultáneamente, en un relámpago frente a los ojos del lector (Lagmanovich, 2006).

En línea con las características experimentales e intertextuales del microrrelato, Noguerol (1996) postula una caracterización posmoderna de este tipo de textos. Para Noguerol, se pretende dismantelar la

tradicional progresión tripartita del relato (presentación, nudo, desenlace), ya que en los microrrelatos no suele quedar claro cuál es la presentación, cuál es el nudo y si llega a existir un desenlace. La narratividad posmoderna consiste en la velocidad, la condensación y la fragmentariedad y habilita la tendencia a presentar finales abiertos.

También puede aplicarse la categoría de Prince (1988) de *lo desnarrado*. El microrrelato presenta lo desnarrado, porque generalmente consiste en reescrituras y reinterpretaciones (por ejemplo, en el corpus, “La creación”, de Eduardo Galeano, que retoma un tópico de La Biblia).

La brevedad y esta característica desnarrada del microrrelato exige de parte del lector una participación activa, ya que deberá reconstruir aquello que no se dice. De esta manera, la completación de la historia está en otro lugar del texto, es decir, en la recepción, en la competencia enciclopédica e intertextual del lector.

Ahora bien, ¿por qué leer microrrelatos? O mejor dicho, por qué elegimos este género para la enseñanza de los tiempos verbales. En principio, la respuesta es obvia: el microrrelato es un texto breve, y la brevedad exige menos tiempo de lectura. Esto, en la situación áulica y con los numerosos temas que presentan los programas curriculares, resulta ideal. Pero no solamente por las características del currículum, sino también por el tipo de lectores que encontramos en el aula, y por el fácil acceso a los materiales.

Debido a la concisión del microrrelato, a su naturaleza breve pero llena de estrategias condensadas en poco espacio, podemos analizar el texto de manera absolutamente rica. De un golpe de lectura, podemos analizar con los alumnos numerosos recursos literarios, desde los variados fenómenos intertextuales hasta el uso de figuras retóricas. El carácter intertextual casi siempre paródico del microrrelato genera un efecto humorístico que lo vuelve atractivo para nuestro público adolescente. Además, leer microrrelatos también es ser un poco autores. A partir de las elipsis y las alusiones literarias, se hace necesario reponer todo aquello que no se encuentra en el texto. El lector es activo en tanto construye sentidos.

Por todo esto, el microrrelato es un género propicio para funcionar como un instrumento pedagógico.

2.2. Sobre los tiempos verbales en los microrrelatos

Respecto del tema que nos ocupa aquí, el del contraste PPS-PI en el microrrelato, Lagmanovich (2006) señala que la brevedad de este tipo de textos influye en el uso de los tiempos verbales. En principio, se utilizan pocos tiempos. En general, cuando se presenta el contraste PPS-PI, se

usa de modo tradicional, es decir, para indicar una diferencia aspectual. Si no aparece este contraste, el microrrelato presenta entonces un solo tiempo (2006: 11). Más adelante, el autor aclara: “En algunos casos, la velocidad e inmediatez de la narración exige otras soluciones: por ejemplo, el relato que usa solamente el presente” (2006: 11).

A continuación, en nuestro análisis, veremos que la diferencia aspectual no es el único uso que presenta el contraste PPS-PI en el microrrelato. Justamente, por ser un género experimental, presenta combinaciones inusuales y exhibe usos que van en consonancia con todas las características enunciadas: su brevedad, su carácter intertextual y la presencia de finales abiertos. Los tiempos verbales, entonces, aparecen en función de la naturaleza de este tipo de textos.

3. Metodología y corpus

Analizamos el uso de los tiempos verbales PPS y PI en un corpus conformado por 10 microrrelatos de escritores rioplatenses:

- “Un paciente en disminución” (Macedonio Fernández, 1929)
- “Parábola de Cervantes y de Quijote” (Jorge Luis Borges, 1960)
- “Alas” (Enrique Anderson Imbert, 1961)
- “Un cronopio pequeñito” (Julio Cortázar, 1962)
- “Desconfianza” (Alejandra Pizarnik, 1965)
- “El emperador de la China” (Marco Denevi, 1975)
- “Su amor no era sencillo” (Mario Benedetti, 1986)
- “La creación” (Eduardo Galeano, 1997)
- “La flor” (David Lagmanovich, 2007)
- “El viajero” (Gilda Manso, 2015)

Realizamos un análisis cualitativo y cuantitativo del corpus. En cuanto al análisis cualitativo, a partir de la lectura y del análisis literario de estos microrrelatos, surgieron los mismos atributos que se habían medido en el trabajo anterior (Funes y Poggio, 2017), cfr. §1.

En cuanto al análisis cuantitativo, se cuantificaron los verbos, los atributos y las combinaciones de atributos. En el corpus, hay un total de 90 verbos: 46 en PPS y 44 en PI. Más allá de estos números absolutos, cabe aclarar que en 3 de los 10 microrrelatos no se encontraron usos de PPS (“Desconfianza”, de Alejandra Pizarnik; “La creación”, de Eduardo Galeano, y “Un cronopio pequeñito”, de Julio Cortázar), a diferencia del corpus de cuentos analizado en el trabajo previo, en el que todos los textos presentaban la alternancia PPS-PI.

Cada verbo fue valorado según una escala del 4 al 0 (en el que 4 es el valor máximo y 0, la ausencia de valor) en relación con los atributos. El

uso de valores escalares para la clasificación de los atributos está fundamentado en la idea de que cada verbo posee más de un atributo, pero siempre habrá un atributo predominante.

3.1. Análisis cuantitativo

A continuación, veremos el promedio de valoración de los atributos y compararemos los resultados con los obtenidos en Funes y Poggio (2017).

En el Gráfico 1a, observamos el promedio de valoración de los atributos. En el eje horizontal, encontramos los distintos atributos semánticos, y en el eje vertical, el promedio del valor dado a cada ocurrencia de PPS y de PI. El color rojo corresponde al PPS, y el color azul refiere al PI.

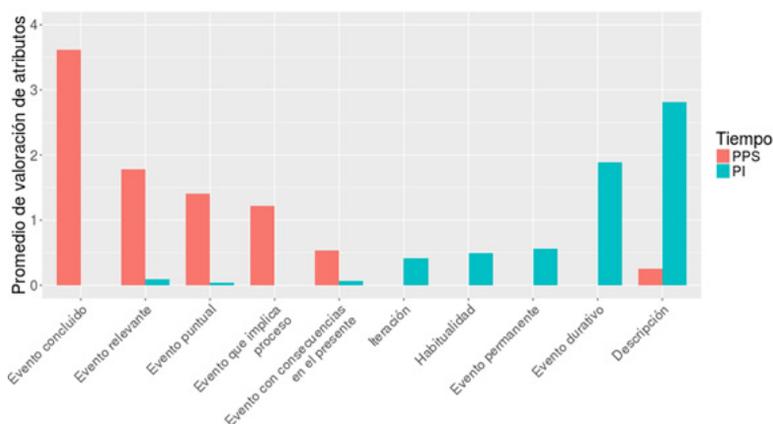


Gráfico 1a. Promedio de valoración de atributos de PPS y PI en los microrrelatos

En la lectura del Gráfico 1a, advertimos que el atributo de mayor peso en el PPS es el de “evento concluido”, mientras que el de menor peso es “evento con consecuencias en el presente”. También encontramos usos marginales del atributo “descripción”, lo que acerca el PPS a los valores del PI. El atributo de mayor peso en el PI, de hecho, es el de “descripción”, mientras que el de menor peso es el de “iteración”. Hasta aquí, vemos que coincide con lo que se había analizado en el trabajo previo (véase el Gráfico 1b. *ut infra*). Sin embargo, en este corpus de microrrelatos observamos que el PI toma otros valores del PPS, aunque en cantidades marginales. Se trata de los atributos “Evento relevante”, “Evento puntual” y “Evento con consecuencias en el presente”. El hecho de que el PI tome un valor como evento relevante, tan propio del PPS en la narración, se debe a que la brevedad del microrrelato exige el uso de una sola forma

verbal, y en ese caso, el PI toma valores del PPS. Esto, además, se relaciona con el carácter inacabado de los microrrelatos, que suelen tener un final abierto. Esto sucede, por ejemplo, en el microrrelato “La flor”, de Lagmanovich. El texto nos dice:

La niña se inclinó sobre la flor, apenas visible sobre el rojo profundo de la tierra. La acarició con infinita ternura y la besó con levedad de brisa. Después volvió a montar en el camello y siguió su camino. Ahora sabía que el oasis estaba cerca.

En la última frase, el verbo “sabía”, en PI, nos señala un final abierto, en el que la protagonista tiene una epifanía, por lo que ese *sabía*, aun en imperfecto, nos marca un evento relevante.

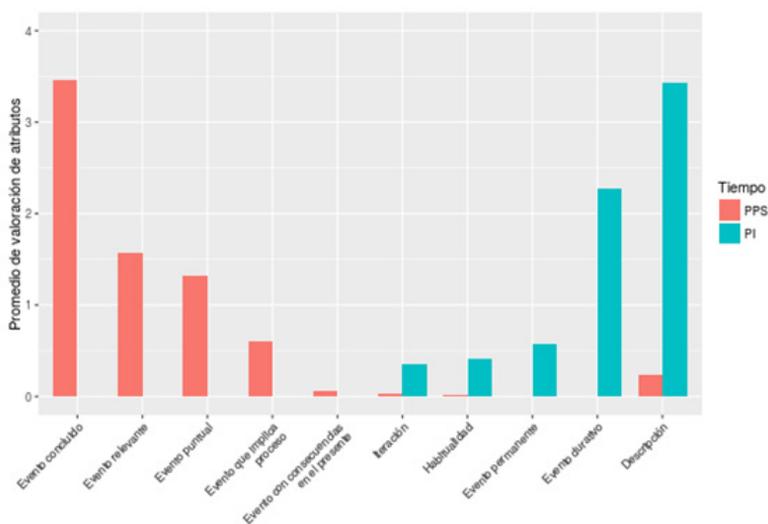


Gráfico 1b: Promedio de valoración de atributos de PPS y PI en corpus de cuentos (Funes y Poggio, 2017)

En cuanto a la conformación del prototipo de cada tiempo verbal, tuvimos en cuenta la combinación de atributos en cada uso de PPS y PI. A continuación, veremos los gráficos de cada prototipo.

Respecto del PPS, en el Gráfico 2 encontramos los resultados del análisis cuantitativo de la combinación de atributos, que da como resultado el uso prototípico y el resto de los usos, que se van alejando de dicho prototipo:

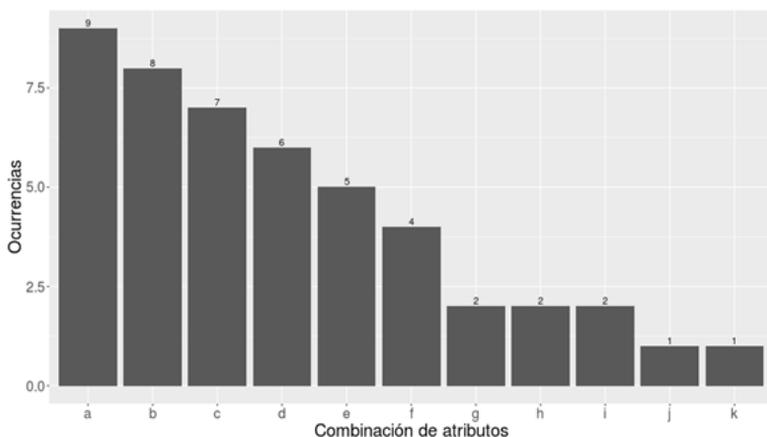


Gráfico 2. Combinación de atributos en el PPS del corpus de microrrelatos

En el Gráfico 2, vemos que en el eje horizontal aparece cada combinación de atributos representada por una letra del alfabeto. En el eje vertical se muestra el número de ocurrencias. Seguidamente, desplegamos el significado de cada letra (se destacan en **negrita** los que aparecen con mayor frecuencia en el corpus):

a: evento concluido, evento puntual y evento relevante (9)

b: Evento concluido, evento que implica proceso (8)

c: Evento concluido, evento puntual, evento relevante, evento con consecuencias en el presente (7)

d: Evento concluido, evento relevante, evento que implica proceso (6)

e: Evento concluido, evento puntual, descripción (5)

f: Evento concluido, evento que implica proceso, evento con consecuencias en el presente (4)

g: Evento concluido, evento relevante, evento que implica proceso, evento con consecuencias en el presente (2)

h: Evento concluido, evento puntual (2)

i: Evento concluido, evento puntual, evento con consecuencias en el presente (2)

j: Evento concluido, Evento relevante, Evento con consecuencias en el presente, descripción (1)

k: Evento concluido, Evento puntual, Evento con consecuencias en el presente, Descripción (1)

El prototipo del PPS es evento concluido, evento puntual y evento relevante. Cuando aparece en el microrrelato, el PPS suele ser relevante, por la brevedad. Por eso aparece este atributo junto con el aspectual de concluido y puntual, que era el que constituía el prototipo del PPS en los cuentos analizados en el trabajo anterior. Luego, aparecen los atributos

de evento que implica proceso y evento con consecuencias en el presente, que aparecen porque en el microrrelato suele haber final abierto. El atributo descripción aparece de manera excepcional.

En cuanto al PI, en el Gráfico 3 encontramos los resultados del análisis cuantitativo de la combinación de atributos:

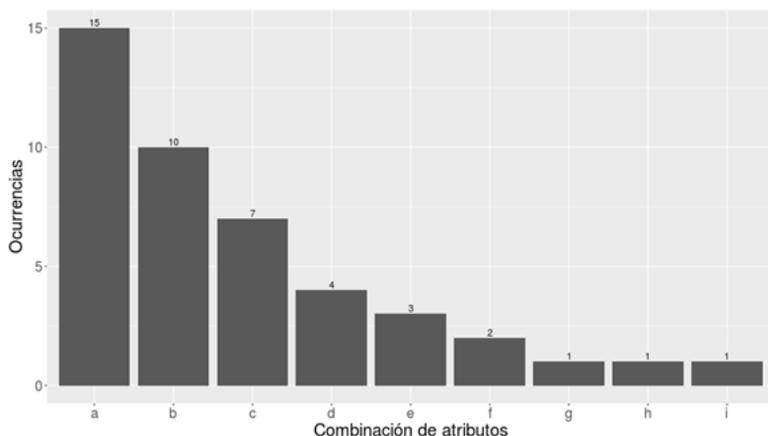


Gráfico 3. Combinación de atributos de PI en el corpus de microrrelatos

Cada conjunto de atributo se corresponde con las siguientes combinaciones:

a: Descripción, Evento durativo (15)

b: Descripción (10)

c: Descripción, evento permanente (7)

d: Evento durativo (4)

e: Descripción, evento durativo, iteración, habitualidad (3)

f: Descripción, Iteración, Habitualidad (2)

g: Iteración, habitualidad (1)

h: Evento relevante, evento con consecuencias en el presente (1)

i: Evento puntual, Descripción, Evento durativo (1)

El prototipo del PI es expresar la Descripción y el Evento durativo, ya que en los microrrelatos predomina el aspecto imperfectivo del final abierto. Contrariamente a lo que pasaba en los cuentos, en los microrrelatos sí encontramos casos del PI expresando valores del PPS, aunque con una frecuencia baja. Esto es así porque algunos microrrelatos se concentran en lo inacabado de la historia, y por eso no presentan PPS. Al no haber PPS, el atributo de evento relevante lo expresa el PI.

3.2. Análisis cualitativo

Se ilustrará el análisis cuantitativo con el análisis de dos textos del corpus: “Un paciente en disminución”, de Macedonio Fernández, y “Un crotopio pequeñito”, de Julio Cortázar. Veamos el primer microrrelato:

Un paciente en disminución

El señor Ga había sido tan asiduo, tan dócil y prolongado paciente del doctor Terapéutica que ahora ya era sólo un pie. Extirpados sucesivamente los dientes, las amígdalas, el estómago, un riñón, un pulmón, el bazo, el colon, ahora llegaba el valet del señor Ga a llamar al doctor Terapéutica para que atendiera el pie del señor Ga, que lo mandaba llamar.

El doctor Terapéutica examinó detenidamente el pie y “meneando con grave modo” la cabeza resolvió:

-Hay demasiado pie, con razón se siente mal: le trazaré el corte necesario, a un cirujano.

Macedonio Fernández

En este microrrelato, el título, “Un paciente en disminución”, funciona como clave de lectura. Si retomamos la tipología de títulos de Pujante (2008), este caso se ubicaría en el grupo de los referenciales, que son aquellos que resumen la trama y orientan el final abierto del relato.²⁸ En este caso, el título nos anuncia lo que sucede con el protagonista. La disminución se da en dos planos: en lo puramente físico (sólo queda el pie del paciente) y en un plano metafórico, que alude a la relación médico-paciente, una relación asimétrica. Esto se enuncia en la primera oración: se describe una situación iniciada en el pasado (“había sido”), que muestra sus consecuencias en el momento de la enunciación (“era”, presente del pasado). Incluso reducido a un pie, el paciente sigue recurriendo al Doctor Terapéutica, que determina un nuevo corte.

La disminución del paciente puede observarse también en la forma de designarlo: “el señor Ga” (¿nombre? ¿apellido?), que parece ser un apócope. El médico, en contraposición, recibe el nombre “Terapéutica”, que si consultamos el diccionario de la Real Academia Española, significa: “Parte de la medicina que enseña los preceptos y remedios para el tratamiento de las enfermedades.” Es una rama bien generalística y abarcadora, que contrasta con la única solución que encuentra este médico a todos los problemas del paciente: cortar.

Lo que se presenta es una situación que ya no tiene remedio. A pesar de que el título sugiere algo que está en proceso, el avance de ese proceso

28 Pujante (2008) establece la siguiente tipología de títulos de los microrrelatos: los onomásticos, los referenciales, los genéricos, los catafóricos (que tienen inmediata continuidad en la prosa) y las lexicalizaciones o refranes modificados (generalmente paródicos, toman un refrán conocido y lo tergiversan).

está llegando a su punto cúlmine: sólo queda un pie, que es el que manda a llamar al médico. Sin embargo, pese a que intuimos que ese será el final del paciente, el microrrelato lo presenta de manera abierta (“le trazaré el corte necesario, a un cirujano”) con un sugestivo uso del tiempo futuro.

En el contraste PPS-PI, se observa una distribución en los actantes: el señor Ga aparece en los imperfectos (“ahora llegaba”, “mandaba llamar”), coincidiendo con su ser como puro proceso de disminución; mientras que el médico se asocia a los PPS: “examinó”, “resolvió”, etc., es decir, está ligado a las acciones relevantes del relato. De este modo, los tiempos pretéritos se encuentran en función de las características de los personajes. El aspecto imperfectivo, inacabado, del señor Ga, en contraste con el aspecto perfectivo, resolutivo, del médico.

Un cronopio pequeñito

Un cronopio pequeñito buscaba la llave de la puerta de la calle en la mesa de luz, la mesa de luz en el dormitorio, el dormitorio en la casa, la casa en la calle. Aquí se detenía el cronopio, pues para salir a la calle precisaba la llave de la puerta.

Julio Cortázar

El microrrelato de Cortázar, que forma parte de sus famosas *Historias de cronopios y de famas*, muestra, aun en su brevedad, la técnica del *mise en abîme*. El cronopio necesita la llave para salir a la calle, pero cuando comienza a buscarla y no la encuentra, la búsqueda se orienta hacia los “contenedores”: el dormitorio que contiene la mesa de luz, la casa que contiene el dormitorio. El efecto de abismo interminable se encuentra reforzado por el uso exclusivo del pretérito imperfecto. El aspecto imperfectivo de este tiempo genera la idea de algo que se repite en espiral, en un proceso inacabado.

La búsqueda de la llave, el evento que constituye la trama, se encuentra en proceso, marcado por el PI, pero además responde al esquema cognitivo de contenedor-contenido (Lakoff, 1987). Este esquema se gramaticaliza no sólo en el PI, sino también en cláusulas sin verbo, es decir, predicados no verbales, para dar cuenta de lo estático (la mesa de luz en el dormitorio, el dormitorio en la casa, la casa en la calle), imitando el *zoom out* de una cámara. Podría parecer curioso que no aparezca el PPS en el relato. Pero esto no ocurre porque el foco está puesto en el proceso de una búsqueda que no finaliza, ya que el cronopio no logra salir de su casa. La brevedad del texto, entonces, propicia que se use un solo tiempo y habilita el final abierto.

Como hemos visto, en el primer microrrelato analizado, el contraste PPS-PI responde a la diferencia aspectual, pero motivada por las características de los personajes. En tanto, en el segundo microrrelato, sólo

aparece el PI, que describe la falta de resolución de la trama (final abierto). Seguidamente, y a partir de los resultados obtenidos, proponemos una serie de actividades para trabajar los textos en el aula.

4. Actividades propuestas para la enseñanza del PPS-PI en microrrelatos

En vías de extinción

Clase I (80 minutos)

1. Lean atentamente el título del microrrelato de Macedonio Fernández que aparece a continuación: “Un paciente en disminución”. ¿Qué acepción del diccionario de la RAE se corresponde con el sentido de la palabra “disminución” de este título? ¿Por qué?

disminución

1. f. Merma o menoscabo de algo, tanto en lo físico como en lo moral.
2. f. *Arg.* Cantidad en que el grueso de un muro es menor que su zarpa.
3. f. *Veter.* Enfermedad que padecen las bestias en los cascos.

ir algo, como la salud, el crédito, etc., en disminución

1. loc. verb. Irse perdiendo.

2. loc. verb. Irse estrechando o adelgazando en alguna de sus partes.

2. Ahora lean atentamente el texto completo:
 - 2.1. ¿Quiénes son los personajes principales?
 - 2.2. ¿Cuál es el problema del paciente?
 - 2.3. ¿Cómo lo soluciona el médico? ¿Es la primera vez que toma esa decisión? ¿Cómo lo saben?
3. Analicen los nombres de los personajes:
 - 3.1. ¿Qué características del nombre del paciente se pueden relacionar con lo que se narra en el texto?
 - 3.2. El médico lleva como apellido “Terapéutica” (f. *Med.* Parte de la medicina que enseña los preceptos y remedios para el tratamiento de las enfermedades). ¿Qué relación pueden establecer entre el significado del apellido y el tipo de tratamiento que le da al señor Ga?

4. En la primera oración del microrrelato, aparecen tanto las características psicológicas de los personajes como su estado físico:
 - 4.1. ¿Qué relación se puede establecer entre lo psicológico y lo físico?
 - 4.2. ¿Cuáles fueron los resultados de la intervención del doctor sobre el estado físico del paciente?
 - 4.3. ¿Cuál es la nueva situación que se le presenta al paciente?
 - 4.4. ¿Cuál es la actitud del médico?
5. Relean el texto prestando especial atención al tipo de eventos asociados a cada personaje:
 - 5.1. ¿Cuál de los dos personajes es el que realiza las acciones? ¿Quién es el afectado directo de esas acciones?
 - 5.2. ¿En qué tiempo se encuentran las acciones realizadas por el personaje?
 - 5.3. Ubiquen el uso del PI en la siguiente línea temporal:

PPS:

pasado	presente	futuro
examinó	ENUNCIACIÓN	
resolvió		

PI:

pasado	presente	futuro
--------	----------	--------

Clase 2 (80 minutos)

Pensemos en un paciente que sufre el problema inverso: “Un paciente en expansión” y escribamos en parejas un microrrelato en pasado, siguiendo como modelo el texto de Macedonio Fernández que estuvimos trabajando. Antes de escribir, discutan y tomen nota:

1. ¿Cómo es el paciente (física y psicológicamente)? ¿Cómo se llama?
2. ¿Qué agregados fue haciendo el médico a su cuerpo?
3. ¿Cuál es el problema puntual que desata la visita del médico en el relato?
4. ¿Cómo es el médico? ¿Cómo se llama? ¿Qué tipo de acciones lleva a cabo?
5. ¿Cuál es su decisión?
6. ¿Qué formas verbales usarían, asociadas a qué personajes/acciones? ¿Por qué?

En abismo

Clase 1 (80 minutos)

1. Lean el título del microrrelato de Cortázar:
 - 1.1. ¿Qué es un cronopio?
 - a. Ensayen una definición según lo que se imaginan que es.
 - b. Busquen en Internet qué definiciones se han dado de este ser creado por Julio Cortázar.
 - 1.2. Con la información que encontraron, dibujen un cronopio.
2. Leemos el texto completo:

¿Qué quiere hacer el cronopio? ¿Lo consigue? ¿Por qué?
3. ¡A dibujar!
 - 3.1. Confeccionen una historieta en 5 viñetas que muestre lo que se narra en el microrrelato.
 - 3.2. ¿Tiene un cierre la historia? ¿Por qué? ¿Cómo lo resolverían gráficamente?
 - 3.3. ¿Qué tiempos verbales se utilizan en este microrrelato?
 - 3.4. ¿Por qué piensan que no aparece el pretérito perfecto simple?
 - 3.5. ¿Cómo se relaciona el uso exclusivo del tiempo verbal pretérito imperfecto con el sentido que construye el relato?

Conclusiones

En comparación con los resultados de Funes y Poggio (2017), en este trabajo advertimos que el contraste PPS-PI es levemente diferente en el género microrrelato, dado que por la naturaleza del género, el PI adopta usos del PPS, lo que es motivado por la brevedad de los textos. Además, la tendencia del microrrelato a presentar finales abiertos motiva la presencia del PI, que en estos casos explota su significado de aspecto imperfectivo (durativo, no terminativo), más que su significado de descripción (predominante en los cuentos analizados en el trabajo previo). Cuando aparece el PPS, se asemeja a los usos que tiene en los cuentos: aparece con el significado de evento relevante y evento concluido.

El hecho de partir de textos literarios completos y analizar los tiempos considerando su función en el discurso asegura la comprensión no sólo de los usos de los tiempos verbales sino también de los propios microrrelatos. Las actividades propuestas constituyen un ejemplo de integración de lengua y literatura, y en última instancia, de gramática y discurso, y posibilitan construir una sistematización de los tiempos verbales atendiendo a todos los factores involucrados en la construcción del significado.

Bibliografía

- Funes, M. S. y A. Poggio. (2017). “La enseñanza de los tiempos verbales en la escuela secundaria: el caso de la oposición pretérito perfecto simple versus pretérito imperfecto”. Ponencia presentada en el IX Simposio de la Asociación Argentina de Lingüística Cognitiva. La Pampa, Universidad Nacional de La Pampa. 27 y 28 de octubre de 2017.
- Lagmanovich, D. (2005). *La otra mirada. Antología del microrrelato hispánico*. Palencia: Menoscuarto Ediciones.
- Lagmanovich, D. (2006). “La extrema brevedad: microrrelatos de una y dos líneas”. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 32, 1-23.
- Lagmanovich, D. (2009) “El microrrelato hispánico: algunas reiteraciones”, *Iberoamericana*, IX, 36, 85-96.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things*. Chicago: Chicago University Press.
- Noguerol, F. (1996). “Microrrelato y posmodernidad: textos nuevos para un final de milenio, *Revista Interamericana de Bibliografía*. XLVI, 1-4. [On-line]: http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/rib/rib_1996/index.aspx?culture=es&navid=201.
- Prince, G. (1988). “The Disnarrated”. *Narrative Theory and Criticism*, Vol. 22, N° 1, 1-8.
- Pujante, B. (2008). “Minificción y título”. En Andres-Suárez, I. y A. Rivas. *La era de la brevedad. El microrrelato hispánico*. Palencia: Menoscuarto Ediciones.

Corpus microrrelatos

- Anderson Imbert, E. (1961). “Alas”. En *El grimorio*. Buenos Aires: Losada.
- Benedetti, M. (1986). “Su amor no era sencillo”. En *Cuentos completos*. Barcelona: Seix Barral.
- Borges, J. L. (1960). “Parábola de Cervantes y de Quijote”. En *El hacedor*. Buenos Aires: Emecé.
- Cortázar, J. (1962). “Un cronopio pequeñito”. En *Historia de cronopios y de famas*. Buenos Aires: Minotauro.
- Denevi, M. (1975). “El emperador de la China”. En *El emperador de la China y otros cuentos*. Buenos Aires: Huemul.
- Fernández, M. (1929). “Un paciente en disminución”. En *Papeles de reciénvenido y continuación de la nada*. Buenos Aires: Cuadernos del Plata.
- Galeano, E. (1997). “La creación”. En *100 relatos breves*. Quito: Editorial El Conejo.
- Lagmanovich, D. (2007). “La flor”. En *Menos de cien*. Mar del Plata: Martín.
- Manso, G. (2015). “El viajero”. En *Flora y fauna*. Buenos Aires: Textos Intrusos.
- Pizarnik, A. (1965). “Desconfianza”. En *Prosa completa*

Repensando o ensino de português

Darcília Simões
UERJ/UEG/Seleprot
darciliasimoes@gmail.com

Eleone Ferraz de Assis
UEG/Seleprot
leo.seleprot@gmail.com

Aline Moreira da Fonseca Nascimento
POSLLI/UEG
moreiraeduardo05@gmail.com

Resumo

“Um dos componentes básicos de qualquer língua é o léxico, o qual consiste de palavras da língua e de regras que subsidiam a criatividade do falante” (Cabré, 1998, 29). Então, partindo da premissa de que a aprendizagem de uma língua implica expansão do vocabulário, vimos pesquisando estratégias que possam ampliar o domínio lexical discente, concomitantemente com o desenvolvimento do hábito de ler. Assim sendo, este artigo tem por meta promover reflexões sobre o ensino de Português a partir do domínio vocabular. Vimos, portanto, desenvolvendo práticas de leitura seguidas de estudo do vocabulário, levando o estudante a entender o funcionamento do dicionário como fonte de consulta e, ao mesmo tempo, estimulando o aluno a produzir verbetes de modo a compreender a estrutura deste e aprender a usar o dicionário sem se deixar fisgar pela primeira acepção apresentada no verbete. Pratica-se a leitura de um texto, em geral um conto, uma crônica, um romance ou uma letra de música, e levantam-se as palavras ou expressões desconhecidas, a partir das quais pratica-se a busca ao dicionário e a análise do verbete no sentido de verificar se há acepção adequada à substituição no texto. No caso de verbete inexistente, parte-se então para a produção de novo verbete, seguindo as orientações da prática lexicográfica: a classe gramatical, o destaque dado ao lema (negrito, itálico ou colorido), a transitividade verbal, as flexões denúmero e gênero, a separação silábica, a marcação da sílaba tônica, a pronúncia da palavra, a definição da palavra em análise, exemplos,

sinônimos, antônimos e origem da palavra. Por fim, reaplicam-se as palavras estudadas na produção de texto.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Português. Leitura. Domínio lexical. Vocabulário.

Palavras iniciais

A partir dos ensinamentos de Cabré (1998) e Vilela (1995), conclui-se que o léxico é um componente de máxima importância no domínio de uma língua. Ainda que não seja única, a camada léxica é o ingrediente fundamental para a construção de enunciados, embora sujeitos às normas sintáticas. É justamente a partir do componente lexical que registramos e expressamos nossa experiência no mundo empírico, portanto, quanto maior essa experiência, maior será o número de itens léxicos mentalizados, ou ao contrário, quanto maior o número de formas lexicais, maior será a nossa experiência empírica. Assim sendo, cabe à escola estimular a aprendizagem lexical, principalmente a partir da informação de que nosso mundo se amplia na mesma proporção em que aumenta o número de vocábulos que armazenamos.

Por que vocábulos e não palavras?

A camada léxica de uma língua está sujeita à sua sintaxe, mas não menos subordinada à sua semântica. Dessa forma, um mesmo vocábulo, em virtude da flexibilidade semântica que detenha, poderá abrigar os mais diversos significados. Logo, os utentes precisam conhecer o emprego dessas formas em determinados contextos, para que se apropriem dos significados que lhe são possíveis. Para exemplificar, observem-se as formas *quadrilha/quadrilhas* nas duas notícias abaixo.

1. Quadrilhas juninas se preparam para o São João 2018 de Campina Grande²⁹
2. Presa quadrilha que já faturou mais de R\$ 1 milhão com clonagem de cheques³⁰

29 Por G1 PB. 19/04/2018 11h11. In <https://g1.globo.com/pb/paraiba/sao-joao/2018/noticia/quadrilhas-juninas-se-preparam-para-o-sao-joao-2018-de-campina-grande.ghtml> Acesso em 19.Abr.2018.

30 In <http://www.tribunapr.com.br/noticias/seguranca/presa-quadrilha-que-jalucrou-mais-de-r-1-milhao-com-clonagem-de-cheques/> Acesso em 19.Abr.2018.

Como é possível perceber, a forma quadrilha(s), dependendo do contexto em que se insere, isto é observado os seus colocados (cf. linguística de córpus), passa por uma inversão semântica total. Em (1), quadrilha designa uma “3. Contradança de salão, de origem francesa, muito em voga no séc. XIX, e de caráter alegre e movimentado, na qual tomam parte diversos pares. 5. Espécie de quadrilha (3) dançada esp. no interior do Brasil por ocasião das festas juninas. “ [AURÉLIO, s.u.] Todavia, em (2) quadrilha significa “2. Bando de ladrões, assaltantes ou malfeitores”. [AURÉLIO, s.u.]

Quanto aos colocados e a base, temos

“Colocado: (a) na terminologia de Hausmann (1989), de cunho semântico, o elemento desconhecido de uma colocação tal como ‘dirimir’ em ‘dirimir uma dívida’, ‘educativa’ em ‘televisão educativa’ ou ‘copiosamente’ em ‘chorar copiosamente’. Ver base. | (b) qualquer elemento que co-ocorra de forma significativa com uma palavra de busca. Ver palavra de busca. (TAGNIN31).

Nos casos em estudo, a base é a forma *quadrilha(s)*, e se busca observar quais termos usualmente a acompanham e transformam sua aceção. Vejamos outro exemplo com a base *organização*.

3. Operação em Florianópolis busca menores envolvidos em organização criminosa³²
4. Organização Social diz que só pagará indenizações a demitidos de UPAs quando receber do estado³³

Em ambos os exemplos, *organização* significa “4. Associação ou instituição com objetivos definidos” [AURÉLIO, s.u.]. No entanto, temos um uso negativo para o exemplo (3), *organização criminosa* significa uma associação de pessoas para a prática de crimes, enquanto em (4) o sentido é positivo, pois indica

***Organização social (OS)** é uma qualificação, um título, que se outorga a uma entidade privada, sem fins lucrativos, para que ela possa receber determinados benefícios do poder público (dotações orçamentárias, isenções fiscais etc.),*

31 In http://www.hubeditorial.com.br/site/recursos/5_glossario/glossario_423.pdf
Acesso em 19.Abr.2018.

32 In <https://ndonline.co>

33 [m.br/florianopolis/noticias/operacao-em-florianopolis-busca-menores-envolvidos-em-organizacao-criminosa](http://www.jb.com.br/rio/noticias/2018/04/04/organizacao-social-diz-que-so-pagara-indenizacoes-a-demitidos-de-upas-quando-receber-do-estado/) Acesso em 19. nizacaoes-a-demitidos-de-upas-quando-receber-do-estado/" <http://www.jb.com.br/rio/noticias/2018/04/04/organizacao-social-diz-que-so-pagara-indenizacoes-a-demitidos-de-upas-quando-receber-do-estado/> Acesso em 19.Abr.2018

*para a realização de seus fins, que devem ser necessariamente de interesse da comunidade (...)*³⁴

Os exemplos (3) e (4) mostram como pode ser sutil a distinção semântica entre empregos de uma base, uma vez que o significado central associação ou instituição com objetivos definidos é comum aos eixos negativo e positivo. Logo, o falante tem de estar atento a essas nuances para que não seja capturado pelo texto em suas tramas. Logo, é de máxima importância preparar os estudantes para que fiquem argutos no que tange a captar os significados mais apropriados para essa ou aquela forma, sem se deixar levar pela primeira impressão, que pode estar errada.

Fundamentos teóricos

Importante lembrar que a contribuição da linguística vem sendo fundamental no aperfeiçoamento dos modelos didático-pedagógicos para o ensino de línguas. É mister considerar que os avanços da ciência da linguagem, inclusive adentrando os umbrais da tecnologia digital, vem trazendo significativas colaborações para o ensino e a aprendizagem das línguas.

Uma das grandes contribuições com que vimos operando são as descobertas da linguística de *corpus*. Esta vem dando oportunidade de comprovação de certas análises que outrora eram, por alguns, consideradas “achismo”.

Perseguindo semas básicos das formas linguísticas observam-se-lhes as colocações e torna-se possível quantificar ocorrências, a partir do que se objetivam as análises. Adiante essa prática será demonstrada.

Outra contribuição significativa é a teoria da iconicidade verbal, nos eixos iconicidade lexical e iconicidade isotópica.

Arcabouço teórico em elaboração por Simões (2007, 2009) vem perseguindo as qualidades icônicas e indiciais dos signos verbais e tem possibilitado o entendimento das nuances semânticas decorrentes dos empregos, ao mesmo tempo que permite depreender-se os eixos temáticos subjacentes aos textos.

A iconicidade verbal consiste no potencial expressivo ou impressivo de um signo. Em outras palavras, a qualidade expressiva é a qualidade icônica, por meio da qual um signo induz o sujeito a formar uma ideia, como que projetando na mente a imagem representativa desse signo. É possível ainda, por meio das qualidades impressivas, sugerir hipóteses de interpretação oriundas da contiguidade ou da causalidade entre o

34 In <https://www.filantropia.org/capacitacao/osAcesso> em 19.Abr.2018

signo e a coisa representada. Por esses caminhos é possível identificar isotopia(s) em um texto, ou seja, qual o tema central e os decorrentes presentes em um texto. No caso dos textos literários, é possível depreender as isotopias subjacentes ao texto, abrigadas pela trama sgnica que o constitui.

Para objetivar a iconicidade vejam-se o exemplo a seguir.

O QUE É PRECISO FAZER PARA ALCANÇAR O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL?

Para ser alcançado, o desenvolvimento sustentável depende de planejamento e do reconhecimento de que os recursos naturais são finitos.

Esse conceito representou uma nova forma de desenvolvimento econômico, que leva em conta o meio ambiente.

Muitas vezes, desenvolvimento é confundido com crescimento econômico, que depende do consumo crescente de energia e recursos naturais. Esse tipo de desenvolvimento tende a ser insustentável, pois leva ao esgotamento dos recursos naturais dos quais a humanidade depende. Atividades econômicas podem ser encorajadas em detrimento da base de recursos naturais dos países. Desses recursos depende não só a existência humana e a diversidade biológica, como o próprio crescimento econômico. O desenvolvimento sustentável sugere, de fato, qualidade em vez de quantidade, com a redução do uso de matérias-primas e produtos e o aumento da reutilização e da reciclagem.

Observe-se que se marcaram, aleatoriamente, formas que se relacionam com a expressão *desenvolvimento sustentável* e que, a partir delas torna-se possível indicar quais os temas subjacentes ao fragmento do texto apresentado, quais sejam: *conceito novo, nova forma de desenvolvimento econômico, diferente de crescimento econômico, atividades econômicas encorajadas, diversidade biológica, qualidade, reutilização e reciclagem*. Tratam-se de temas profundamente afins que permitem a progressão temática.

No caso de texto literário, o exemplo mais frequente é o caso do Dom Casmurro, em que as isotopias do ciúme de Bentinho e da pretensa traição de Capitu vem dando asas ao debate através dos tempos. Buscados no texto elementos lexicais que subsidiem esses dois eixos temáticos, sabe-se que são encontrados em abundância, justificando um e outro tema como base de interpretação.

Segundo Fonseca e Fonseca (1977, p. 66), “o código é também animado de uma dinâmica própria e de grupo, que impede que seja visto como um depósito de entidades estáticas. Vem então à cena a noção de código, “sistema de sinais, ou de símbolos — que, por convenção prévia,

se destina a representar e a transmitir a informação entre a fonte dos sinais — ou emissor — e o ponto de destino — ou receptor.” [DUBOIS, s.u.] Então, mais uma vez opera-se com a ideia de dinamismo, o código, bem como suas unidades, são elementos dinâmicos que se atualizam a cada emissão (oral ou escrita), sendo, portanto, indispensável a consideração do contexto em que vem de ser empregado, a fim de precisar-lhes o significado.

Pode parecer desnecessário recuperar a noção de código, contudo, é necessário considerar que a realidade extralinguística está intimamente imbricada nos sujeitos do ato de fala, que a representam e recriam, a organizam e a estruturam na linguagem e pela linguagem que, segundo as circunstâncias vão-se remodelando e ressignificando de modo a atender às necessidades expressivo-comunicativas do momento. Destas emergem as condições isotópicas que devem ser cumpridas pelos itens léxicos ativados, sob pena de romper com a hipótese de mensagem pretendida.

A captação do(s) valor(es) da linguagem em funcionamento implica observar não só as relações entre os itens colocados como também o potencial icônico ou indicial desses itens. Portanto, segundo Fonseca e Fonseca (1977, p. 69), “captar a linguagem em funcionamento é acompanhar a sua criação ou o seu desenvolvimento enquanto prática significante assumida por um falante em situações de comunicação”. Esta tarefa ainda se desdobra segundo a pluralidade dos discursos. Cada interação tem ao seu dispor um sem-número de discursos dos quais serão eleitas formas específicas ao atendimento dos propósitos comunicativos dos sujeitos em um ato de fala. Aqui se impõe a dimensão pragmática da linguagem, que é complexa e acional (AUSTIN, 1970).

Pensando no eixo sintático, ver-se-á que os itens léxicos estão sujeitos a alterações de significado desde os mínimos contextos, como os conhecidos *defunto autor / autor defunto* (Memórias Póstumas de Brás Cubas) ou o *marinheiro brasileiro / brasileiro marinheiro* (exemplo frequente nas gramáticas para indicar as posições de substantivo e adjetivo). Também a entonação sujeita os itens léxicos a mudanças significativas no conteúdo, tais como as formas *habilidade / hábil idade; celebridade / célebre idade* (CÂMARA, 1994, P. 36). O estudante deverá ser instruído a perceber essas sutilezas do código linguístico para que não caia em armadilhas da expressão.

Cumpra então observar que qualquer signo que possuiu significado pode ser representado em três eixos: a forma, o significado e o referente que representa. Essa é a definição triádica de signo proposta por Peirce e referendada por Cabré (1998, p. 39). Peirce (1990, p.46) define signo como aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém,

dirige-se a alguém e cria em sua mente um signo equivalente ou mais desenvolvido. Assim sendo, os signos evocam significados que só se definem em contextos específicos e que precisam ser interpretados segundo sua inserção em contextos maiores que podem ser textos desenvolvidos ou atos de fala. Nesses contextos, o signo terá um condicionamento semântico-pragmático que controlará sua interpretação. Por isso é preciso alertar o estudante sobre o perigo das interpretações apressadas ou descuidadas.

Passando então às aplicações, retomaremos as seguintes questões: condicionamentos semânticos, colocados e valores icônicos e indiciais.

Breve resumo do romance-córpus

O romance *Sombras de Reis Barbudos*, de José J. Veiga, pode ser assim resumido: uma poderosa companhia, logo que se instala em uma cidade, altera a vida da comunidade, com a imposição de rigorosas regras de comportamento. A referida companhia mantém enclausurada a comunidade daquela cidade, tornando-a refém de suas rigorosas determinações. Muito cedo, o pânico, o medo, o terror e a desconfiança dominam o lugar. As pessoas vivem assombradas, perdem a liberdade até de pensar. Nesse clima de tensão se desenrolam ações e fenômenos insólitos – cidade é tomada por muros e urubus e as pessoas começam a voar.

* * *

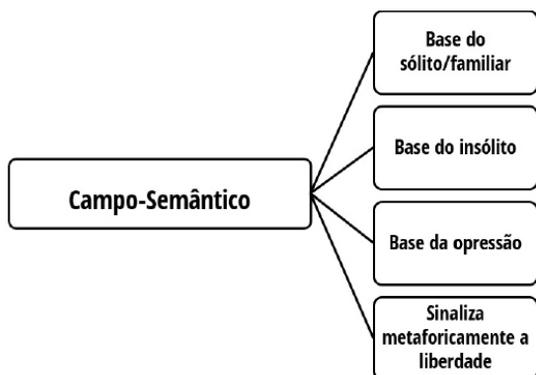
Com a ajuda do programa digital *Wodsmith Tools*, buscamos levantar os substantivos mais frequentes no texto-córpus, com o objetivo de apreciar o potencial icônico dos fenômenos insólitos que compõem o romance de José J. Veiga.

Análise do córpus

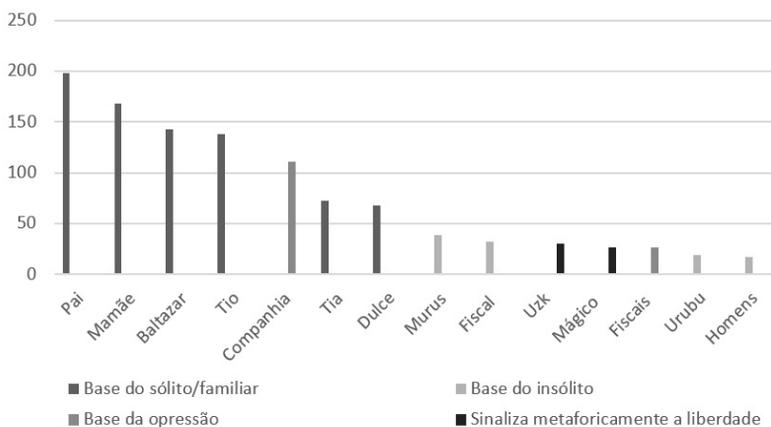
Ao comparar a lista de palavras do romance *Sombras de Reis Barbudos*, de José J. Veiga, com a lista de palavras do córpus de referência, ambas criadas com o *WordList*, a ferramenta *KeyWord*, usando critério estatístico e quantitativo, levantou 23 palavras-chave para o texto-córpus desta pesquisa, sendo que 15 são palavras lexicais (13 substantivos e 2 verbos) e 8 são palavras gramaticais.

Tendo em vista os substantivos, por serem caracterizáveis semanticamente e terem a função designatória ou de nomeação na arquitetura textual, a partir de uma análise criteriosa, eles foram divididos em

campos semânticos com intuito de averiguar se eles podem sinalizar o insólito no texto-cópus. É a divisão que se pode acompanhar no Quadro 1 e 2:



Quadro 1: Campo-semântico das palavras-chave



Quadro 2: Distribuição das palavras-chave por Campo-semântico

Examinando os substantivos-chave obtidos pelo *software WordSmithTools*, percebe-se que eles revelam particularidades sobre o romance *Sombras de reis barbudos*. Ao agrupá-los pela semelhança semântica, esse conjunto de léxico revela quatro campos semânticos importantes no texto cópus e aponta a estatística como uma poderosa ferramenta na visualização de fenômenos linguísticos em um texto em que o insólito se manifesta de modo essencial.

O primeiro grupo semântico apresentado no quadro traz ao universo ficcional coisas mundanas, cotidianas e corriqueiras pertencentes à

realidade empírica. Nessa perspectiva, a presença na trama textual de itens léxicos que constituem os integrantes da família, por exemplo, apresenta um mundo mais real/sólito possível para servir de pano de fundo para irrupção do insólito, fenômeno que só existe se comparado com a realidade cotidiana (PRADAOROPEZA, 2006).

Centrando a atenção nas palavras *muros*, *urubu* e *homens*, verifica-se que nesse campo semântico encontram-se os substantivos-nódulos desencadeadores do insólito. Essas palavras (nódulos), com seus colocados, iconicamente escamoteiam a organização do mundo real e abrem caminho para manifestação do insólito na tessitura textual do romance.

Entre os substantivos que o *software* levantou como palavras-chave, despontam-se também os campos semânticos *opressão* e *liberdade*. Esses itens léxicos apontam os dois eixos temáticos (*opressão versus liberdade*) que metaforicamente estão representados pelos três fenômenos insólitos presentes na narrativa.

Cabe esclarecer que a análise dos substantivos revelou que, além de a frequência sinalizar a manifestação no insólito no texto literário, as palavras eleitas pelo WordSmith Tools como chave podem indicar a temática do texto.

A incongruência do léxico veiguiano

A incongruência lexical é entendida, nesta pesquisa, como a ausência de congruência, de conformidade, de concordância e de adequação entre os nódulos e os colocados. Estes se relacionam no eixo sintagmático tanto para a organização do texto em que o insólito se manifesta quanto para os padrões léxico-gramaticais da Língua Portuguesa. Em outras palavras, a incongruência lexical defendida para o texto-cópus refere-se à incompatibilidade das escolhas lexicais realizadas por José J. Veiga em relação às estruturas lexicossintáticas da língua utilizadas cotidianamente na comunicação.

Nessa perspectiva, a incongruência lexical é chave para a construção do ilógico, mágico, fantástico, misterioso, sobrenatural, irreal e supra-real no texto-cópus. Esta análise constata que o insólito no romance *Sombras de reis barbudo* transgride os usos da Língua Portuguesa, pelo fato de as coocorrências lexicossintáticas romperem com as estruturas do código linguístico. Ou seja, o texto de José J. Veiga foge aos padrões léxico-gramaticais da língua, denominados “fenômeno colocacional”.

Essa ruptura das estruturas lexicogramaticais do romance-cópus edifica o aspecto inusual, incongruente, impossível, inusitado,

incorrigível, inaudito e inverossímil dos acontecimentos narrados no texto literário, os quais não podem ser submetidos às leis da racionalidade.

As escolhas lexicais feitas por José J. Veiga para construir o primeiro fenômeno insólito de *Sombras de reis barbudos* rompem com as características embutidas das palavras defendidas por Bénjoint (1994). O fenômeno é construído a partir do substantivo-nóculo *muros*, que se torna insólito, ao passo que o autor utiliza como colocados as palavras que não estão no rol das porções pré-fabricadas da linguagem, armazenadas no léxico do falante da Língua Portuguesa.

Para evidenciar essa ruptura, a seguir, é importante comparar as construções léxico-gramaticais do romance com um cópulus de referência (o cópulus do Português). O levantamento feito pela ferramenta *Concord* do Programa *WordSmith Tools* aponta as palavras relacionadas no quadro abaixo como alguns colocados do substantivo *muros* no romance-cópulus (Quadro 3):

NÓDULO	COLOCADOS	CONCORDÂNCIA
MUROS	MUROS	De repente os muros , esses muros . Da noite para o dia ele
	DE REPENTE	
	NOITE	
	DIA	Da noite para o dia os muros brotaram assim retos, curvos , quebrados,
	BROTARAM	
	RETOS	
	CURVOS	para ver além do labirinto de muros brancos acompanhando o traçado tortuoso de ruas antigas
	LABIRINTO	
	BRANCOS	
	TRAÇADO	
	ACOMPANHANDO	

Quadro 3: Colocados de *muros* no cópulus da pesquisa

As escolhas virtuais realizadas nos eixos paradigmático e sintagmático, para construir o signo insólito, transgridem as construções do mundo extralinguístico. A escolha do substantivo *muros* e da forma verbal *brotaram* rompe com a combinação lexical consagrada para os dois termos; ou seja, *muros* e *brotaram* são dois itens lexicais que, de acordo com as regras semânticas, não andam juntos nos discursos realistas.

Com o auxílio do programa *WordSmith Tools*, no cópulus de referência localizam-se 449 verbos que são colocados do substantivo *muros*, não havendo, no entanto, nenhuma colocabilidade para o verbo *brotar*. No Quadro 4, há 29 há alguns verbos que são colocados do nóculo *muro(s)* no cópulus de referência.

Analisando a questão do sentido das palavras *muros* e *brotaram*, nota-se que esta se refere a seres animados, enquanto aquela nomeia uma coisa inanimada. Esse pode ser o motivo de não haver ocorrência dessa estrutura léxica no córpus de referência.

NÓDULO	COLOCADOS	CONCORDÂNCIA
MURO(S)	ESCONDEU-SE	A filha do sacristão, que não queria ser observada, escondeu-se atrás do muro .
	DERRUBARAM	O muro não existe - derrubaram o muro .
	CERCAVA	a levantar o muro que cercava a capela
	SALTOU	Adriano saltou para cima do muro .

Quadro 4: Colocados de muros no córpus de referência

Os resultados apresentados indicam que a disfunção apontada por Covizzi (1978) como responsável por instaurar a insolitude no texto literário é arquitetada pela incongruência lexical. No texto-cópus, a ausência de congruência e de concordância relativa à coocorrência lexical de *muros* e *brotaram* rompe com a estrutura léxica da linguagem. Assim, a organização de *muros* e *brotaram*, no eixo sintagmático, traz à tona a crise que escamoteia as leis que organizam o mundo real de modo a construir o extraordinário (uma cidade tomada por muros) no romance.

A insolitude é ampliada com as seguintes unidades léxicas: retos, curvos, quebrados, descendo, subindo, dividindo as ruas, separando amigos, tapando vistas, escurecendo, abafando, que aparece à direita da forma verbal *brotaram*.

Esses itens lexicais apresentam fenômenos de inadequação, essencial às características do objeto *muros*. Caso sejam retos, não podem ter curvas, ou vice-versa, conforme explica a geometria euclidiana. Além disso, o fenômeno inusual do insólito apontado por Prada Oropeza (2006) se amplia pelo fato de a construção sociocultural preconizar que a função de um muro não é a de dividir ruas, separar amigos, tapar vistas, escurecer e abafar.

A análise dos campos semânticos da arquitetura textual do romance *Sombras de reis barbudos* revela que o segundo fenômeno insólito no texto é instaurado pelo substantivo-nóculo *uribu(s)*. Esse nóculo e seus colocados criam um confronto com o eixo sintagmático que semanticamente rompe com as construções do mundo extralinguístico; ou seja, essa tensão instaurada pelo fenômeno da colocabilidade transgredir as leis da realidade empírica.

Para demonstrar a irrupção do inominável no córpus desta pesquisa, organizam-se o nóculo, seus colocados e o contexto em que eles

aparecem no romance veiguiano em um quadro. Com essa demonstração, é possível perceber como as construções lexicossintáticas do texto-cópus distanciam dos padrões lexicogramaticais da Língua Portuguesa. Para comprovar essa assertiva, observe o Quadro 5:

NÓDULO	COLOCADOS	CONCORDÂNCIA
	MENINO	quase todo menino (e menina também) tinha um urubu para acompanhá-lo como um cachorrinho até na rua,
	MENINA	
	TINHA	
	ACOMPANHÁ-LO	
	CACHORRINHO	
	VIVER	Mas como tempo todos se acostumaram a viver em intimidade com os urubus , e a cidadeinteira sofreu por eles quando a Companhia começou a persegui-los.
	INTIMIDADE	
	CIDADE	
	INTEIRA	

Quadro 5: Colocados de urubu(s) no cópua da pesquisa

Tendo como base a realidade epidérmica, o urubu é considerado uma ave feia, repugnante, carniceira e de mau agouro (CASCUDO, 1993). Ao analisar as construções léxico-gramaticais no romance *Sombras de reis barbudos*, percebe-se que os colocados de *urubu(s)* rompem com os campos semânticos cosseleccionados para essa palavra.

A escolha das formas verbais *pousavam* e *olhando*, acompanhadas dos itens léxicos *janelas* e *muros*, feitas por José J. Veiga para descrever as atitudes dos urubus na cidade, instaura uma crise ao conceito de normal e natural. Isso é reforçado pelos colocados *intimidade*, *cachorrinho*, *acompanhá-lo*, *não incomodavam*, *falta* etc., que no texto indicam as atitudes das pessoas diante da presença dos urubus na cidade.

Se na realidade empírica o normal é considerar o urubu como abominável, desprezível, carniceiro e de mau agouro, logo viver em intimidade com os urubus, transformá-los em animais de estimação, não se sentir incomodado com sua presença, sentir sua falta, sofrer por eles serem perseguidos, transgride as leis do mundo ordinário e instaura linguisticamente o que se denomina fenômenos insólitos.

Buscando confirmar que a colocabilidade de urubu(s) no texto-cópus estabelece a insolitude ao romper com os padrões lexicogramaticais da Língua Portuguesa, levantaram-se, com o auxílio do programa *WordSmith Tools*, os colocados desse substantivo-nóculo no cópua de referência.

NÓDULO	COLOCADOS	CONCORDÂNCIA
URUBU(S)	VOARAM	Os urubusvoaram para longe, o cachorro correu,
	SÃO	
	HOMENS	Estes homenssão os urubus de Santa Luzia, serviço especial e maçônico.
	IAM RISCANDO	A superfície reluzia, agora, a escama dos cadáveres e, no céu, os urubus iam riscando os seus adejos sombrios.
	CÉU	
COBRAS	Urubus, lagartos e cobras ameaçam e comem ovos e filhotes.	

Quadro 6: Colocados de urubu(s) no córpus de referência

Os dados apresentados nesse quadro e nos anexos C, D, E e F confirmam que os colocados de *urubu(s)* no córpus de referência se distanciam dos usos da Língua Portuguesa. As formas verbais *come* e *voaram* reforçam bem essa assertiva por não transmutar o universo culturalizado. Em “*o urubu come carniça e os urubusvoaram para longe*”, as formas verbais indicam duas ações totalmente aceitas no mundo ordinário e possíveis de acontecer na realidade empírica.

As duas formas verbais (*pousavam* e *olhando*), presentes em cotextos do nóculo *urubu(s)* no romance-cópus, se comparadas com o córpus de referência, não apresentam nenhuma relação com as estruturas léxico-gramaticais da Língua Portuguesa.

Assim, as escolhas lexicais realizadas pelo autor na construção do segundo fenômeno insólito do romance comprovam que a insolitude de um texto, para transgredir o mundo ordinário, precisa primeiramente romper com os padrões lexicossintáticos consagrados da Língua Portuguesa.

Passando à análise do último fenômeno insólito do romance *Sombras de reis barbudos*, parece claro que o substantivo *homem(ns)* é o nóculo que, com seus colocados, incongruentes instaura iconicamente o extraordinário no texto. O concordanciador do WST revelou que a chave para manifestação do insólito, na narrativa em análise, encontra-se na colocabilidade do substantivo *homem* e da forma verbal *passava voando*. Mas isso não quer dizer que a insolitude *homens-pássaros* se encerra nesse trecho. Como se vê no Quadro 7 há outros cotextos do nóculo *homem(ns)* que podem ampliar a compreensão da incongruência lexical instaurada pelas construções lexicossintáticas *homens-pássaros* e o *homem passava voando*.

NÓDULO	COLOCADOS	CONCORDÂNCIA
HOMEM (NS)	ALTO	Lá no alto os três homens-pássaroscontinuavam suas evoluções , mas
	CONTINUAVAM	
	EVOLUÇÕES	
	PASSAVA VOANDO	Pois se o homempassava voando bem na minha frente,
	VOA	Um diz que o homemvoa como passarinho .
	PASSARINHO	
	VOANDO	

Quadro 7: Colocados de Homem(ns) no cópua da pesquisa

A busca no texto-cópus por palavras selecionadas pelo autor, para andar na companhia do nóculo *homem(ns)*, revelou que *voador, voando, voa, pensando, passarinho, evoluções e alto* são colocados do substantivos em análise que ampliam a percepção da desrealização do real ao urdir, por meio da incongruência lexical, uma consistência enigmática na trama textual.

O Quadro 08 apresenta os colocados de *homem* no cópus de referência, cujas estruturas lexicossintáticas distanciam do cópus desta pesquisa. Perseguindo os colocados do substantivo *homem*, nota-se a presença de formas verbais como: *tem, encontrara, deixara, abocanhavam, brigar, achou*, dentre outras. As formas verbais que andam na companhia desse substantivo pode denotar uma ação ou um estado possível de acontecer com o homem no mundo ordinário.

NÓDULO	COLOCADOS	CONCORDÂNCIA
HOMEM	EXISTÊNCIA	uma conclusão científica acerca da existência do AbominávelHomem das Neves .
	ABOMINÁVEL	
	NEVES	
	VIGIAS	As vezes, os ladrões atacam os vigiasacordados e o homem , só, tem que se defender a revólver.
	ACORDADOS	
	TEM	

Quadro 8: Colocados de homem no cópus de referência

Em síntese, as escolhas lexicais incongruentes realizadas por José J. Veiga, para construir um texto em que se manifesta o insólito de modo essencial, transgridem a concepção que o intérprete (leitor) tem de real. A subversão da realidade empírica acontece a partir das combinações de palavras no eixo sintagmático, que, semanticamente, não poderiam

andar juntas. É possível, por exemplo, um homem pular, andar, caminhar, correr etc., mas é impossível em mundo sóito ser homem-pássaro; ou seja, ser homem e voar.

A iconicidade lexical em passagens insólitas

Optou-se por analisar a iconicidade apenas dos substantivos do romance-córpus, pelo fato de os nódulos desencadeadores do insólito serem palavras lexicais pertencentes a essa classe gramatical. Como são palavras lexicais, os substantivos são palavras cheias; ou seja, são lexias que possuem significados (CARTER, 1998) gerados a partir de uma imagem mental. Além disso, o “substantivo significa literalmente o que está de baixo, na base. [Eles] são fundamentos do texto, pois não se pode construir um texto sem utilizar essa classe” (CASTILHO, 2010, p. 455).

No texto veiguiano, os substantivos são palavras com alta iconicidade que designam os seres e seus atributos, suas qualidades e seus atos próprios como se fossem entidades separadas deles (Said Ali, 1964). Esses itens lexicais são categorias linguísticas caracterizáveis semanticamente por terem um potencial de referência, isto é, por terem no romance a função designatória ou de nomeação que envolve, do ponto de vista cognitivo, diferentes graus de abstração e complexidade conceptual (MATEUS, 2003; ANTUNES, 2003). Além disso, eles designam “entidades cognitivas e/ou culturais que possuem certas propriedades categorizadas no mundo extralinguístico” (Neves, 2000, p. 68).

Irmanados às palavras de Antunes (2003), pode-se dizer que os substantivos, urdididos na tessitura textual do romance *Sombras de reis barbudos*, são signos que, ao referirem-se às pessoas e às coisas na arquitetura textual, com sua alta iconicidade, desempenham a função referencial na atividade do enunciador. Por isso, os substantivos utilizados por José J. Veiga apresentam um potencial icônico capaz de construir a trilha de leitura de *Sombras de reis barbudos*.

Tentando compreender o texto-córpus a partir da trilha léxica constituída pelos substantivos, verifica-se a ocorrência desses itens lexicais com a versão 6.0 do programa *WordSmith Tools*. Convém esclarecer que primeiramente utilizam-se como critérios de análise: (a) os substantivos presentes no córpus no mínimo cinco vezes, uma vez que a ocorrência da palavra corrobora com sua iconicidade; (b) a seleção daqueles que constroem as imagens insólitas, o sistema opressor, o tempo opressivo, o espaço opressivo, os seres fictícios urdididos nos eventos insólitos, os sentimentos presentes em meio à opressão, ao passatempo e a outras iconicidades.

Depois de apurar os substantivos cujo potencial icônico deflagra processos cognitivos que geram imagens figurativas ou diagramáticas na mente leitora, a partir das quais se constroem a compreensão e a interpretação do texto-cópus, planifica-se em um quadro item a item, de modo a apresentar um estudo que leva em conta sua significação dicionarizada mais adequada ao projeto comunicativo do romance e sua função semiótica. As interpretações expostas a seguir baseiam-se no quantitativo e nas pistas textuais encontradas no contexto. Por isso, desenvolvem-se também gráficos com as ocorrências dos itens no texto e algumas passagens à guisa de ilustração do potencial icônico dos substantivos no romance-cópus.

O projeto comunicativo do romance-cópus ativa signos insólitos que podem representar (ícones) ideias ou conduzir (índices) o intérprete à compreensão de que o insólito é construído no texto por meio de pistas icônicas que retratam um quadro opressivo (*muros*), a realidade invertida (*urubus*) e a busca da liberdade cerceada (*homens-pássaros*). É oportuno acompanhar a iconicidade dos itens lexicais que são os núdulos geradores do insólito.

Ao exemplificar os levantamentos dessa natureza, demonstram-se o ajuste entre as escolhas léxicas, o tema e os subtemas que atravessam o texto. No romance em foco, o tema se constitui pelo binômio liberdade *versus* opressão. Agora resta acompanhar o potencial icônico desses substantivos (Quadro 9):

ITEM LEXICAL	INFORMAÇÃO SUBJACENTE	SIGNIFICAÇÃO DICIONARIZADA	FUNÇÃO SEMIÓTICA
Muros	Signos responsáveis pela construção do insólito no texto.	Muros – (1) paredes fortes que circundam um recinto ou separam um lugar de outro; (2) símbolo de separação;	Íconeda liberdade cerceada. Índice de opressão
Urubus		Urubus – (1) Aves catartídeas pretas, de cabeças nuas, que se alimentam de carnes em decomposição.	Ícone da inversão da ordem.
Homens-pássaros		Homens – (1) indivíduo pertencente à espécie animal que apresenta o maior grau de complexidade na escala evolutiva.	Ícone de liberdade.

Quadro 9: iconicidade dos eventos insólitos

A iconicidade do léxico mostrada no quadro anterior baseou-se não só no quantitativo lexical levantado automaticamente pelo programa *WordSmith Tools*, mas, sobretudo, por pistas textuais maiores que permitiram a visualização da cena, dando à narrativa uma qualidade fílmica.

A análise dos substantivos *muros*, *urubus* e *homens-pássaros* permite ao intérprete descobrir no universo aberto do texto de José J. Veiga que o aparecimento inesperado de *muros* na cidade revela sinais claros da opressão. Esses indícios impõem limites e cerceiam a liberdade individual; por sua vez, a intimidade do homem com os *urubus* representa um lenitivo para a opressão e o voo do homem como meio para buscar a liberdade cerceada.

Rastrando a trilha léxica dos três eventos insólitos presentes no texto-cópus, nota-se que misteriosamente eles são desencadeados pela ação da Companhia Melhoramentos de Taitara, como se verá no próximo subtópico. Além disso, eles constroem o binômio liberdade *versus* opressão, o tema abordado no texto. O primeiro evento instaura a opressão; o segundo apresenta um meio para que as pessoas tentem conviver com a ação repressiva; e o último expressa a busca pela liberdade.

Assim, o potencial icônico dos três itens lexicais demonstra que o aspecto inusual, incongruente, impossível, inusitado, incorrigível, inaudito e inverossímil dos acontecimentos narrados no romance *Sombras de reis barbudos* não pode ser submetido às leis da racionalidade.

Em síntese, o insólito construído pela incongruência lexical presente na obra do escritor goiano caracteriza, em primeira linha, uma completa atitude de desconforto. Ele rompe com as atitudes habituais, comuns, costumeiras, usuais e frequentes, surpreendendo, enfim, as expectativas cotidianas e criando um choque afetivo, de modo a desorganizar e a desnudar a representação do real em Taitara.

Palavras finais

O objetivo deste estudo foi demonstrar que os fenômenos insólitos se revelam na narrativa literária a partir da camada léxica que arquiteta a trama textual. Essa proposta sugere que a ruptura na utilização da linguagem – que, por sua vez, refere-se à incompatibilidade das escolhas lexicais realizadas pelo enunciador em relação às estruturas lexicossintáticas da língua – instaura o incongruente e o incoerente na tessitura textual. Para nós, a transgressão representa no texto a presença de coocorrência de estruturas lexicossintáticas (*slots*) que rompem com o código linguístico e iconicamente garantem a construção da insolitude no texto literário. As estruturas lexicogramaticais, presentes no texto-cópus, refletem bem o aspecto unusual do fenômeno insólito: “os muros brotaram”, “o homem passava voando”, entre outras.

Assim, buscar compreender a colocação lexical, segundo os preceitos de Bénjoint (1994) e Sinclair (1991), significa defender, nesta pesquisa,

que os fenômenos insólitos no romance *Sombras de reis barbudos*, de José J. Veiga, desbaratam as “características embutidas das palavras” apontadas por Firth (1957). Nessa perspectiva, o fato de assumir a posição de que a insolitude no texto veiguiano se instaura a partir de uma colocação lexical que transgride os padrões lexicogramaticais da Língua Portuguesa justifica o nosso singular interesse em estudar o modo como o léxico é selecionado pelo autor. No que se refere à aplicação da Teoria da Iconicidade Verbal, de Simões (2009), e à compreensão do insólito, fica claro que esse fenômeno se implanta no texto por meio de palavras, sobretudo substantivos, cujo potencial icônico deflagra processos cognitivos que geram imagens figurativas ou diagramáticas na mente do intérprete.

A utilização do Programa *WordSmith Tools* permitiu a análise linguística da manifestação do insólito em *Sombras de reis barbudos*, baseada na ocorrência, recorrência e coocorrência de itens lexicais. Além disso, possibilitou a comparação desse texto com um cópulus de aproximadamente 45 milhões de palavras, constituído por textos orais e escritos produzidos no Brasil e em Portugal dos mais diversos gêneros (jornalísticos, literários e acadêmicos), para levantar as construções lexicogramaticais incongruentes.

A análise dos dados demonstrou que a incongruência e a iconicidade lexical são delineadas a partir do léxico que representa ideias ou conduz o intérprete à percepção de que o insólito é construído no texto por meio de pistas icônicas. Diante dessas evidências, torna-se notório também que os substantivos, por serem palavras com alta iconicidade, participam da construção/representação de fenômenos insólitos e criam, por meio da trilha léxica, o itinerário de leitura para o texto-cópus. Com base em tais apontamentos, os substantivos, como categorias linguísticas caracterizáveis semanticamente, têm a função designatória ou de nomeação na arquitetura textual dos fenômenos insólitos de José J. Veiga. Além disso, o estudo revelou que a incongruência lexical constitui-se em uma chave para a construção do ilógico, mágico, fantástico, misterioso, sobrenatural, irreal e suprarreal no texto-cópus.

O levantamento das palavras-chave pela ferramenta *KeyWords* do programa *WordSmith Tools* com base no critério estatístico e quantitativo possibilitou, nesta tese, legitimar que a alta frequência de itens lexicais, como *muros*, *urubu*, *homens* e *voando*, no romance *Sombras de reis barbudos*, em comparação ao cópulus de referência, sinaliza a manifestação do insólito. Por sua vez, as palavras-chave levantadas pelo programa e pertencentes ao campo semântico “família”, trazem à tona o universo familiar, base do sólito. Ademais, os itens léxicos *companhia*, *fiscal* e *fiscais* exibidos na tela da *KeyWords* configuram a base do sistema opressor, uma das temáticas (*aboutness*) do texto-cópus.

Por fim, espera-se que esta pesquisa apresente ao estudioso da linguagem – e, mais especificamente, da Língua Portuguesa – um caminho para o entendimento, a partir do léxico, da estruturação linguística, dos recursos icônicos e da construção de imagens insólitas em um texto literário. Assim será possível aperfeiçoar as práticas didáticas que visem à melhoria do desenvolvimento da competência verbal dos estudantes.

Referências

- AUSTIN, J. L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Trad. Seuil. Paris: Seuil.
- CABRÉ, M. T. (1998). *Terminology. Theory, methods and applications*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- CÂMARA Jr., J. M. (1994). *Problemas de linguística descritiva*. 15 ed. Petrópolis: Vozes.
- DUBOIS, J. e. (1978). *Dicionário de linguística*. São Paulo: Cultrix.
- FERREIRA, A. B. (2010). *Novo Dicionário Eletrônico Aurélio*. 5 ed. Curitiba: Positivo Informática.
- FONSECA, F. I., & FONSECA, J. (1977). *Pragmática linguística e ensino do português*. Coimbra: Almedina.
- PEIRCE, C. S. (1990). *Semiótica*. 2 ed. São Paulo: Perspectiva.
- SIMÕES, D. (2007). *Iconicidade e Verossimilhança*. Rio de Janeiro: Dialogarts.
- SIMÕES, D. (2009). *Iconicidade Verbal*. Rio de Janeiro: Dialogarts.
- TAGNIN, S. E. (s.d.). *Glossário de linguística de corpus*. São Paulo, São Paulo, http://www.hubeditorial.com.br/site/recursos/5_glossario/glossario_423.pdf.
- VILELA, M. (1995). *Léxico e gramática*. Coimbra: Almedina.

Reflexiones neosaussureanas aplicadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje

Marcos Javier González

m_javiergb@hotmail.com

Instituto de Estudios Universitarios / Universidad Veracruzana.
Veracruz, México.

Introducción

Innumerables ensayos han abordado el tema de la didáctica de la lengua y la literatura como un capítulo separado del tema central de la educación. Se le ha delineado más desde una mirada periférica que desde una mirada focalizada como disciplina especializada o delimitada. Esta área se ha concebido popularmente como un recetario de buenas prácticas en las que, generalmente, docentes y educadores de niveles iniciales ponen todo su empeño en elaborar con coloridas y sugerentes propuestas manuales y colecciones de ejercicios y lecturas para niños, adolescentes y alumnos con diversas dificultades intelectuales, todo con el propósito de que se lea y se escriba bien. Un aspecto normativo que pasa fácilmente al tamiz de la crítica por su alto valor simbólico frente a las altas expectativas que se tiene con otros niveles escolares en jóvenes de entre los 16 y 25 años, una etapa altamente atractiva para el sistema productivo, donde se prefiguran las tasas de utilidad e inversión para el sector laboral.

La anterior justificación, ampliamente conocida, ha sido superada año con año, logrando que especialistas de distintas áreas del conocimiento abonen sus descubrimientos a lo que sería una metaconceptualización de la didáctica, apreciada como un campo misceláneo y en amplio crecimiento axiológico y metodológico. Afortunadamente el desarrollo de la ciencia y la interdisciplinariedad han mantenido sus esfuerzos en revisar profundamente los distintos ángulos de este espacio del saber y estudiarlo cuidadosamente ante la mirada sospechosa de un positivismo desgastado que aún prevalece en la mayoría de las academias que se esfuerzan en validar solo los resultados de aquellas disciplinas respaldadas por el acompañamiento de un modelo teórico, capaz de demostrar una autosuficiencia. En este caso, aprendimos a convivir con la idea de que la multidisciplinaria no solo permite impulsar el pensamiento complejo en un sistema metacientífico como lo es la investigación y la reproducción del conocimiento, sino que invita además a comprender

que ante muchas miradas, el objeto de estudio revela los diferentes rostros de la problematización en ciencia que otrora no nos atrevíamos a realizar por temor a una extrapolación de supuestos e hipótesis sin valor académico, y que a su vez afectara la reputación de quien osara salirse de los márgenes científicos permitidos.

Sorpresivamente, esta actitud de audacia y libertad científica la reconocemos en Ferdinand de Saussure, a quien se le considera el padre de la lingüística moderna, pero también se le ubica como epistemólogo, crítico de la ciencia, comparatista, orientalista, filólogo, semiólogo e incluso filósofo. Por otra parte, su postura como catedrático y científico le brindaron a su obra un valor epistemológico tan importante que, al día de hoy, se le puede reconocer su labor docente como un modelo de formación escolar. Y cuando revisamos su praxis universitaria y su producción intelectual advertimos un elemento que no había estado presente durante los análisis lingüísticos: nos referimos a la didáctica de la ciencia.

Es por ello que cuando hablamos de procesos de enseñanza-aprendizaje pocas veces estamos dispuestos a notar que esto no corresponde solo a un área menor de la educación o a un determinado conjunto de actores sociales, llámese pedagogo, instructor, maestro, docente, entre otros, sino además lo podemos apreciar en procesos de mayor complejidad conceptual y en distintos niveles, así como en diferentes medios. Por ejemplo, a través del internet, donde a diario circundan en el espectro informático contenidos científicos y precientíficos, expositivos e instruccionales, simbólicos e interpelativos, ofreciendo rupturas y síntesis de los géneros y subgéneros del discurso humano; en otras palabras, están haciendo didáctica de la percepción informativa sobre los cambios en materia cultural, donde la realidad es representada y a veces suplida por el espacio virtual. De tal suerte, que la didáctica como arte, como instrumento, como disciplina o como un macrocampo semiológico se nos presenta como un área fértil que invita a abrir aquellos expedientes relegados del saber que no tuvieron la fortuna de contar con el contexto propicio para validar hipótesis por la inexistencia de un punto de vista consensuado y alternativo sobre los fenómenos de la transmisión del conocimiento. Esta etapa no es reciente, pero tiene una actualidad abrumadora por verse adherida a los resultados inadvertidos por la era de la información digital y los procesos de masificación de contenidos en la globalización de finales de siglo **xx** y en la globalización de principios del **XXI**, con énfasis en la ruptura posterior a la crisis económica de 2008, momento que inaugura el modelo especulativo del financiamiento global como instrumento mediático de desestabilización política y social.

Ante esta vorágine de sucesos discordantes y excedentes en el manejo de la información se da paso al fortalecimiento de un nuevo revisionismo

discursivo que tiene como estímulo en su avanzada la recepción de materiales culturales inéditos o restringidos que ponen en tela de juicio o aclaran aquellos sesgos sobre conceptos y estatutos del conocimiento que continúan operando en un doble estándar para convalidar los presupuestos de una teoría, una ley, un estado de derecho, de un orden establecido o de un lenguaje, con sus principios y reglas establecidos hoy desmenuzados por una generación de investigadores interesados en la relectura de la historia científica. Y en ese contexto la educación tiene una presencia muy fuerte como escenario en constante dinamismo y tensión, pues en ella opera un proceso semiológico complejo que se modifica y altera constantemente, en el cual la didáctica tiene un papel preponderante como constructora de ejes reguladores de sentido.

Relectura como didáctica del conocimiento

Bajo la edición de Bouquet&Engler (2004), respetando lo más posible la narrativa de la producción intelectual de Saussure, se presenta un tema al que recurrentemente el impulsor del *Curso de lingüística general* (*Curso*) hará alusión a lo largo de sus reflexiones sobre el lenguaje, que sobre la base de una lectura general del conocimiento se intenta explicar, a saber: que el acercamiento a un objeto de estudio no debe estar limitado por la mirada dominante de la academia o de los prejuicios que alcientífico pueda presentársele. Por lo que se reconoce que, ante cualquier intención intelectual, trátase de la materia que sea, el investigador debe enfrentarse con los puntos de vista que le sugiera su experiencia lingüística y perceptiva.

El punto central de esta anotación radica en que para Ferdinand de Saussure existe un doble juego en la discusión sobre el fenómeno del lenguaje que ahora destacamos a propósito de una construcción semiológica de la didáctica: a) estudiar el lenguaje, los hechos lingüísticos, obliga a realizar un estudio general sobre los puntos de vista que hace el investigador sobre esta materia, pero también que, revisar el producto de ese estudio, produce otro punto de vista con efectos psicológicos que pueden no ser inmediatos, pero no por ello inadvertidos, y b) que para el ejercicio de la investigación, el lenguaje forma parte de un andamiaje inicial en el que se debe poner atención a la presencia de perspectivas del que el científico puede ser presa ante la anticipada dirección de un punto de vista base, la cual no es siempre la perspectiva correcta por antonomasia. Pero si intentase desafiar esta complejidad el investigador no tiene una solución verdadera, lo que tiene es una producción de diferencias y a su vez perspectivas más o menos posibles. Esto se puede

observaren los procesos de lectura: cuando se organiza conceptualmente el valor de los términos en un repaso general no se advierte totalmente el punto de vista gramatical respecto de un punto de vista temporal, perceptual, ideológico, etc.; si se lee nuevamente organizando los rasgos gramaticales de ese mismo texto, al paso de un breve tiempo ya no tiene el mismo valor conceptual porque el punto de vista se ha alterado o modificado; nunca llegará a tener la misma percepción del texto porque ya se ha superado una predisposición semántica en el examen inicial; ya es otro punto de vista, es decir, una perspectiva histórica sobre el momento inicial de la creación de sentido, del que el lector solo puede llegar a él de manera ficcional o narrativa, intentando descifrar quién era él en la anterior lectura del cual no solo se ve a sí mismo sino a su propio proceso de conocimiento, dicho de otro modo, se alcanza un punto de vista panóptico o lo que considero un punto de vista pluritemporal, esto es, los distintos momentos en que el sujeto construye su noción de conocimiento tomando la dimensión del tiempo.

Para Saussure el lenguaje será aliado permanente en la vida del científico, cuyo objetivo es la propagación de sentidos de los cuales hará repaso de sus valores y diferencias para determinar un punto de vista apropiado. De cierta manera, didáctica también será entendida como la mediación entre un conjunto de posturas acerca del objeto identificado. Un método que se observa claramente en los procesos técnicos-pedagógicos tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, donde docente y alumno meditan y transfieren procesos semiológicos de alto valor heurístico y psicológico: qué piensa el alumno A y el alumno B cuando el docente ha explicado tanto el procedimiento 1 como el 2 en un proceso bidireccional donde el docente deberá otorgar un valor al procedimiento 'A' parecido a 'B', 'B' parecido a 'A', no-A, no-B, y determinar el éxito de un aprendizaje que también es un autoaprendizaje. Pensemos en un examen de matemáticas tradicional donde no se argumenta la respuesta. ¿Tiene o no valor el proceso de averiguación operacional y racional? De acuerdo con Saussure en lo que respecta a los valores negativos no existentes en el análisis, o reductivos, estos pueden tener preeminencia si a su vez se desarrolla un doble o triple proceso de identificación, en la que se creará un punto de vista que considere las diferencias de dichos análisis. Por lo tanto, en el caso anterior, el alumno que no respondió correctamente la operación matemática al explicar su proceso de apropiación de conocimiento tiene un valor para el desarrollo de la comunicación, pero el proceso de la comunicación no será exclusivo del docente de lengua, será también del docente de matemáticas porque entre ellos y el alumno comparten el mismo rasgo diferenciador: la capacidad de explicación, la cual no es ajena al área de las matemáticas. El aspecto regulador de esta

práctica será determinada por la capacidad comunicativa del alumno con relativos avances en la expresión operacional que, según los neurolingüistas y psicólogos cognitivos deberá verse favorecida, y más incluso si se desarrolla otra área complementaria como la motricidad, la espacialidad o la habilidad musical.

En lo que supone un contrasentido por la precariedad de las referencias directas a la pedagogía en los *Escritos de lingüística general* (ELG), se asoma una perspectiva pocas veces valorada en el contexto del análisis textual, a saber: en la posibilidad de recoger de Ferdinand de Saussure su propio método de formación académica y su discurso de desarrollo didáctico en el abordaje de los principales temas del lenguaje. Por otra parte, se describe también, desde una mirada interpretativa, el objetivo de sus meditaciones: 1) la necesidad imperiosa de advertir y aclarar con rigurosidad académica sobre los riesgos de dirigir un solo punto de vista sobre el objeto de estudio sin antes hacer un examen acerca de la naturaleza plural del fenómeno observado; 2) reiterar y someter a constantes pruebas los resultados de un estudio general sin desechar todo intento de dudar siempre de su integridad. Con lo anterior, es posible entablar un diálogo entre la didáctica, la educación y los manuscritos de Saussure como un conjunto de prácticas útiles en el complejo proceso de la reproducción del conocimiento.

Manuscritos del 96 y la construcción de su didáctica

Si nos detenemos y lo reflexionamos un momento, el fenómeno neosaussureano no tuvo la amplia notoriedad en América Latina como otros autores que “regresaron” de su relativo distanciamiento gracias a la publicación de nuevos materiales: textos de cuadernos personales, bitácoras de viaje, diarios o manuscritos, como es el caso de Karl Marx, Walter Benjamin, Lev Vygotski, Martin Heidegger, Michel Foucault, entre otros a quienes se les etiquetó como autores agotados en un contexto de mayor auge comercial y transmisión de ideas en torno a la globalización y la expansión de los mercados económicos y de la información, en el que todo tenía que ser acelerado y efectivo.

Tuvimos que recibir justificaciones aparentemente obvias del por qué las universidades asimiladas al sistema neoliberal no empleaban en sus currículos la distribución de textos clásicos y un aparato crítico actualizado sobre las nuevas lecturas de dichos autores ante el avance de una praxis macroeconómica que amenazaba con arrinconar a las ciencias sociales en meras tertulias de casos y hechos históricos sin mayor injerencia en la vida política, o en laboratorios de discusión, donde

se desmenuzaba exhaustivamente las categorías y conceptos de textos clásicos pero resguardando todo intento de crítica ante la cada vez amenazante tutela de una academia altamente amordazada por intereses mezquinos y económicos: surgieron los tecnócratas y los científicos de la economía adheridos a las principales sedes de instrucción neoliberal, cuyos alumnos destacados hoy ocupan puestos políticos en distintos países manejando a discreción la agenda financiera y comercial de los territorios económicos impulsados por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (FMI). Lo demás ya es historia conocida: 20 a 25 años de aprisionamiento económico, social, cultural, intelectual y científico, con importantes y notables respiros de progresismo político que pusieron algunos frenos a la barbarie financiera y abrieron la puerta a una nueva forma de discutir la ciencia, en especial las ciencias sociales y las humanidades.

Por aquella época, en 1996, aparecieron los manuscritos de Ferdinand de Saussure compilados en la edición francesa de 2002, *Écrits de linguistique générale*, conocidos actualmente en la edición española *Escritos de Lingüística General* (a partir de ahora *Escritos*), trabajo preparado y comentado por Rudolf Engler y Simon Bouquet. Inmediatamente surgen comentarios y análisis de la obra. En 2003 se publica la reseña del libro en la revista *Substance* de la Universidad John Hopkins en Baltimore por el gramático Haun Saussy, en ella, el también filólogo afirma que, a la luz de este descubrimiento, seguía permeando en el contexto académico una referencia tácita sobre el viejo Saussure, el de las contradicciones lingüísticas, producto de la rigurosidad exegética adjudicada a lingüistas connotados como Hjelmslev, Jakobson y Derrida. Incluso éste último habría acuñado la famosa frase: “Saussure contra Saussure” (citado por Saussy, 2003). Más adelante, otro ejemplo, en 1975, Jean Louis Calvet hizo lo propio con su obra *Por y contra Saussure. Hacia una lingüística social*. Es decir, lo que en su momento habría sido el referente más importante para las jóvenes ciencias del lenguaje comenzó a convertirse en una especie de atadura hacia un pasado incómodo del cual había que desprenderse. Pero este conflicto interpretativo tiene su explicación: tuvieron que surgir los manuscritos de Saussure, para que, a la luz de un nuevo ejercicio comparativo entre el *Curso* y los *Escritos*, se advirtiera que el proceso de edición preparado por sus alumnos tuviera varias inconsistencias frente a las reflexiones y meditaciones de su maestro.

Por otra parte, también prevaleció una generación de investigadores que se mantuvo al margen de cualquier idea preconcebida respecto a aquellos capítulos del conocimiento en los que se había escrito la última palabra. En este sentido, posterior a la publicación de los *Escritos*, Dora Riestra (2008) destaca la vigencia que mantiene el *Curso* como obra

abierta y en continua revaloración por su alta relevancia documental y expositiva, siempre y cuando la actitud del científico se decante por una curiosidad constante y por un compromiso genuino no solo por la lectura inteligente y hábil, sino por una relectura atenta, minuciosa y desprovista de prejuicios que sepa ingresaren las periferias de la reflexión estándar y predeterminada. La autora reconoce que:

A casi un siglo de los análisis y postulados de la teoría saussureana, ha comenzado una recuperación de los enfoques de la misma desde una nueva perspectiva. Lejos del efecto de la irrupción novedosa, con posterioridad a las críticas y en nuevas lecturas afinadas de sus manuscritos, la finalidad es resituar más precisamente los aportes concretos del lingüista para profundizar en los caminos de investigación que por él fueron abiertas (35).

Es así como se llega a inaugurar una etapa muy productiva en la discusión saussureana posterior a la aparición de los manuscritos conocida como el “regreso a los textos”³⁵ (González, 2012, 55), la cual establecía dos cuestiones fundamentales: 1) la valoración de los textos de puño y letra de Ferdinand de Saussure, producto de sus meditaciones sobre el lenguaje sin enfrentar ningún obstáculo interpretativo que —como sucediera con el *Curso*— intentara pulir o alterar la integridad de su pensamiento; y 2) que a la luz de este hallazgo pudiese confrontarse las distintas ambigüedades reflejadas en el *Curso* y obtener un nuevo texto que de manera simbólica mediara entre las distintas perspectivas y orientaciones lingüísticas respecto de los principales postulados.

Más allá de la tarea de honrar su memoria, y pese a los conflictos interpretativos que habría generado una falta de coherencia argumentativa y teórica, este ejercicio de crítica y contrastación entre dos fuentes de información lingüística —tras más de cien años de formación académica sobre la base de este libro de cabecera—, se inaugura una serie de temas sugerentes para las humanidades y las ciencias sociales producto de la retransmisión de los aprendizajes luego de un periodo de relativo descanso epistemológico. En este caso, a partir de las también conocidas “nuevas lecturas de Saussure” (Bulea, 2010, 28), y tomando como base el proceso de difusión de los contenidos del curso: se plantea un fenómeno didáctico, veamos: se expone el caso de los alumnos de Saussure, en cuyos cursos obtienen todos los saberes de su maestro; pero más adelante, tras un largo periodo de formación académica se regresa a su pensamiento

35 En Francia y Suiza, así como en otras partes de Europa “retourauxtextes” fue la etiqueta que abría ese tipo de estudios saussureanos. Cfr. Bouquet (1999).

tras la aparición de nueva información que es notoriamente diferente; no obstante, ellos han definido la idea concreta de su aprendizaje la cual ha sido apropiada por generaciones de estudiosos del lenguaje; a la luz de una actualización o revisión de los manuscritos significativos de su maestro que desecha o pone en duda el conocimiento clásico o inicial, se provoca una ruptura o un choque de sentido por la desapehensión del conocimiento es un proceso más complejo.

De lo anterior se puede aventurar a considerar la posible existencia de un fenómeno pedagógico en el seno de la vida escolar: la presencia de un espejismo perceptivo entre lo que emite el docente y lo que reciben los alumnos, como una suerte de sistema de recodificación constante, que más adelante, mediante un proceso de confrontación podría comprenderse lo siguiente: a) que inevitablemente hay en el aprendizaje un proceso de adecuación cognoscitiva individual y otro colectivo, y un tercero de manera artificial, propio de la síntesis interpretativa —una especie de hermenéutica bidireccional de que realiza las mediciones evaluativas—; y b) que la producción de sentidos posterior a la experiencia de aprendizaje puede generar un nuevo conjunto de contenidos con valor antropológico, semiótico y psicológico que a la pedagogía podría serles de mucha utilidad si se considera la existencia no solo de una didáctica instrumental, sino de una didáctica productora de sentidos que es capaz de revelar en el receptor y en el emisor un nuevo punto focal de acción pedagógica, donde ambos puedan tener la oportunidad de verse así mismos en el proceso reapropiación del conocimiento y poderla alterar o modificar, es decir, establecer una metadidáctica, que sería —entre otras actividades— un proceso de construcción post-narrativo sobre los roles en la representación del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que alumno y docente no tienen una sola área de actuación: ni la enseñanza es exclusiva del docente, como el aprendizaje no es exclusivo del alumno.

Consideraciones finales

Hoy nos convoca una tradición en el que la ciencia no puede menos que ser garante de un espacio de encuentro entre distintas formas de pensar, diferentes perspectivas y un sinnúmero de modelos teóricos que persiguen un fin común: la educación. Compartir una investigación en el ámbito de la VI Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas, en Argentina, bajo las dinámicas geopolíticas a diez años de transformaciones sociales tras la crisis de 2008 y el eventual aumento de las desigualdades económicas en el mundo, nos exige que planteemos una vez más la pregunta antropológica del

aquí y ahora: hacia dónde caminamos, qué tipo de sociedad necesitamos ser para continuar por esa senda, qué debemos ofrecer a las nuevas generaciones para disminuir las barreras de la desinformación cultural. No podemos soslayar que estamos frente a una oportunidad importante no solo como transmisores de conocimientos sino como mediadores del saber, es decir, que compartir los resultados de una ciencia no basta, necesitamos poner en relieve el cuadro general de las discordancias y complejidades que se suscitan en este terreno.

En esta coyuntura científica hemos visto crecer un área importante en la divulgación del conocimiento, cuyos representantes han apostado por devolverle a la sociedad una serie de revisiones dignas de tomar en cuenta tanto por su rigurosidad como por su utilidad argumentativa en el seno del debate político de la ciencia y sus métodos. En este terreno, la crítica del lenguaje ha encontrado un asidero importante con los hallazgos de materiales para la discusión de conceptos y teorías; el más destacado entre ellos, el debate entre la semiótica y las ciencias particulares. Y como mediador de este revisionismo se ha encontrado el lenguaje como elemento bidireccional de crítica, tanto como objeto de estudio como agente de su propia discursividad.

Se considera pertinente el estudio de Ferdinand de Saussure como una fuente de reflexiones polisémicas del que la educación y la pedagogía no pueden menos que interesarse sobre su pertinencia. Adicionalmente como se observó anteriormente, el regreso a este autor también es el regreso de una nueva forma de mirar el proceso de construcción de sentidos en el que es innegable el papel que tiene el uso del lenguaje en la consolidación de una cultura, impulsados por una ciencia educativa que reconozca la diversidad científica y el consenso de una investigación integradora que pondere a la didáctica como proceso modelador del conocimiento.

Referencias

- BOUQUET**, S. (1999). La linguistique générale de Ferdinand de Saussure: textes et retour aux textes. En: Texto! diciembre 1999 [en línea]. Disponible en: [http://www.revue-texto.net/Saussure/Sur_Saussure/Bou-quet_Linguist-gen.html]
- BULEA**, E. (2013)
- BULEA**, Ecaterina. “Nuevas lecturas de Saussure” en Riestra, Dora. (2010). *Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- GONZÁLEZ**, M. J. “Pensamiento neosaussuriano, una justificación histórica”, En Riestra, D. (ed.) (2018) *El diálogo y las lenguas: una cuestión semiológica en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- RIESTRA, D.** (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- SAUSSURE, Ferdinand.** (2004). *Escritos sobre lingüística general*. Gedisa, Barcelona.
- SAUSSY, H.** (2003). *Ecrits de linguistique generale* (review). *SubStance*32(1), 165-171. Johns Hopkins University Press.

Enseñar Gramática en la Universidad. Deconstrucciones curriculares y didácticas en diálogo

Raquel Alarcón

Gonzalo Casco

Gabriela Román

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales- UNaM

raquelalarcon58@gmail.com

gonzalocasco02@gmail.com

gabyrom84@hotmail.com

Presentación

“Gran parte del proceso educativo consiste en ser capaz de distanciarse de alguna manera de lo que uno conoce, empleando para ello la reflexión sobre lo que uno mismo conoce” (J. Bruner)

Esta comunicación sitúa sus reflexiones en la cátedra Gramática II del Profesorado y la Licenciatura en Letras de la UNaM, la cual se ubica en el Ciclo de Especialización del Plan de Estudios de ambas carreras. Con la intención de revisar críticamente las planificaciones e identificar “marcas” de los supuestos epistemológicos y teóricos que sustentan las propuestas curriculares de la formación docente, tomamos como documentos de análisis los programas de Gramática II y del Seminario específico de Didáctica, Currículum y Aprendizaje II. En este recorte ensayaremos un análisis crítico de los componentes (fundamentación, objetivos, contenidos, bibliografía, metodología, evaluación), de las articulaciones entre ambos y con otros espacios de la formación docente como así también con el campo profesional de los futuros graduados, que se desempeñarán como profesores en letras en aulas secundarias y universitarias.

En primer lugar realizaremos una breve descripción del contexto de fronteras que habitamos y en el que trabajamos, seguidamente ubicaremos los espacios curriculares en el plan de estudios de la carrera del Profesorado en letras y luego presentaremos un sucinto análisis comparativo de las propuestas diseñadas en los documentos a partir de algunas dimensiones, para concluir con una síntesis acerca del ejercicio metarreflexivo que nos proponemos.

Planificar para el contexto

Entendemos al curriculum como una construcción que según Dusel Inés (1997) “procesa de manera peculiar las políticas culturales, los mandatos políticos, las cuestiones sociales, los desarrollos científicos, tomando elementos de estas esferas y recolocándolos en términos de dispositivos de enseñanza y aprendizaje, edades, contextos, materiales.”

Ante esta prescripción, el docente crítico se asume como “autor del currículum” (Gerbaudo A.) con la intención de situar en un contexto particular su propuesta artesanal de enseñanza.

En nuestro caso, ese lugar de anclaje es un territorio de múltiples fronteras: geopolíticas, culturales, lingüísticas, étnicas, etc., cuya dinámica responde a movimientos interculturales y a complejas hibridaciones. Geopolíticamente limitamos con Brasil y Paraguay, lo que nos pone en contacto con una lengua colonizadora (el portugués) y otra aborígen (el guaraní). La historia de la conquista y la colonización mantiene presentes y vitales vestigios de la acción de los Jesuitas en el S XVII y de las oleadas de inmigrantes europeos a principios del siglo pasado que se instalaron en la provincia.

Este variopinto panorama intercultural nos pone ante el desafío ético y político de pertrechar a nuestros estudiantes para situar-se con su propuesta de intervención en zonas móviles, cambiantes y entremezcladas. Ante la necesidad de responder a ello, problematizamos nuestras *pre*-ocupaciones en el marco de investigaciones que compartimos los autores de este trabajo³⁶, de modo que las reflexiones potenciarán tanto las propuestas de cátedra como las preguntas y conjeturas de nuestras pesquisas. Complementamos las problematizaciones y los descubrimientos del grado y la investigación con proyectos de extensión y transferencia que permanentemente nos ponen en contacto con el campo vital de la lengua en uso.

El mapa de nuestros relatos

Los estudiantes del Profesorado cursan un plan de formación específica común con los de Licenciatura, organizado en ciclos (Introductorio – de

36 Lengua, literatura, discursividades en las fronteras. Semióticas de su enseñanza. Parte II y Gramática en Fronteras (inter)disciplinarias III- GraFin III. *Configuraciones mestizas de la lengua en uso en Misiones*. Ambos proyectos enmarcados en el Programa de Semiótica de la Secretaría de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Misiones.

Desarrollo- de Especialización), en los cuales la semiótica -como marco epistemológico transversal- aporta herramientas para la comprensión de los problemas disciplinares situados, tanto del área de literatura como de lingüística (donde ubicamos a nuestra asignatura).

Mientras que el recorrido curricular de la Licenciatura completa la especialización con una serie de Seminarios Optativos, el del profesorado se complementa con un itinerario de materias pedagógicas que se desarrollan en paralelo con un plan organizado en Trayectos propuesto y dictado por equipos docentes de un Área Pedagógica (Cfr. Plan del área - ANEXO): Trayecto de Contextualización, de Fundamentación y de Especialización. Este itinerario común a los cuatro profesorados de la FHyCS lo llevan adelante docentes generalistas. Y, solamente en las cátedras de DCyA I y II y en la Práctica Profesional III se integran docentes específicos que dictan seminarios especiales en articulación con los espacios generales.

Repasando, y poniendo el foco en nuestro corpus: los programas de cátedra de Gramática II corresponden tanto a Profesorado como a Licenciatura en el ciclo de desarrollo, y el Seminario Específico de Letras complementa la cátedra general de Didáctica, currículum y aprendizaje (del trayecto de fundamentación del Área Pedagógica).

Un problema señalado recurrentemente en los sondeos de autoevaluación de la carrera es la escasa - o la falta de - articulación entre lo disciplinar y lo pedagógico además de la disociación metodológica y de enfoques que los alumnos advierten en una y otra dimensión. Esta dificultad o debilidad queda relativamente superada en nuestra posición, puesto que el equipo de cátedra de DCyA específico está conformado por docentes que trabajamos en las cátedras de Gramática II y de Introducción a la Literatura, posición que favorece las reflexiones y las operaciones curriculares en pro de una articulación y atención al perfil profesional docente de los estudiantes en formación.

Resulta importante señalar que el contexto actual de la carrera también resulta oportuno para estos planteos puesto que el Profesorado en Letras se encuentra en proceso de autoevaluación en el marco de una investigación evaluativa y encuentros con evaluadores externos (ANFHE-Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación de las Universidades Nacionales) generándose momentos de debate y de puesta en común de los problemas en la formación de profesores en letras con miras a planes de mejora que se manifiesten en un plan de estudios flexible y sensible al contexto.

Lectura crítica de los programas de cátedra

Texto 1: Gramática (Gr)

Texto 2: Didáctica, Currículum y Aprendizaje 2- Seminario Letras (Did)

Para el análisis comparativo tomamos los programas de Gramática II y el de DCyA II (2016-2019). En el trabajo partimos de interrogantes que orientan la lectura: ¿qué herramientas teóricas y metodológicas ponen en el centro de la escena la preocupación por la formación disciplinar y pedagógica de un profesor situado en un espacio intercultural? ¿qué posibilidades respecto de los procesos de articulación, se vislumbran? ¿de qué manera se contemplan las diferencias y se atienden las heterogeneidades? ¿cómo las propuestas de cátedras articulan la enseñanza disciplinar con los contextos de desempeño de los futuros profesionales docentes? ¿aparece en el programa de gramática la “enseñanza” de los contenidos como temas a enseñar en las escuelas secundarias? ¿hay coincidencias entre programas? ¿cuáles, a qué metas u objetivos responden? Estas cuestiones orientan/ direccionan el escrutinio del corpus para encontrar las marcas que tejen, tensan y/o dificultan los puentes de articulación hacia la formación de profesores críticos.

Operaremos con algunos procedimientos del análisis del discurso, metodología que permite seleccionar huellas y considerar “indicios reveladores de alguna regularidad significativa” (Arnoux, 2009: 12) para la interpretación de sentidos.

Algunos posibles sentidos: La información sistematizada sinópticamente en el cuadro (ANEXO 2) nos permite a partir de los criterios/ indicadores/marcadores de las dimensiones clave, realizar algunas interpretaciones sobre los supuestos subyacentes en las planificaciones.

Conscientes de que hemos decidido hacer un recorte para ensayar este análisis crítico y ponernos en la situación que experimentan los estudiantes cuando realizan el ejercicio de escudriñar las planificaciones en un escrutinio exhaustivo, podemos intentar algunas interpretaciones en función de las distintas dimensiones que consideramos.

El principio de *articulación-continuidad* que se advierten en ambas planificaciones implica la construcción de un entramado semiótico sobre el cual se sostiene el proceso de aprendizaje. En este caso se explicitan las articulaciones con otros espacios/materias del plan y también al interior de la asignatura, las articulaciones entre contenidos/ teorías/enfoques.

En ambos documentos se explicita la preocupación por la formación profesional que articule la docencia con la investigación (*Perfil profesional*) de un futuro profesor que habrá de intervenir en un *particular contexto de fronteras*. Tal *ubicuidad* configura un pensamiento intercultural

que se elabora y manifiesta en *formas dialectales* con singulares marcas gramaticales, textuales y lingüísticas.

En relación con los *Contenidos*, queda clara la diferencia del programa de Gramática (disciplina troncal con fuerte contenido teórico-práctico) y la propuesta de DCyA cuyo objeto epistémico es precisamente la construcción del *conocimiento didáctico del contenido*. Conocimiento que se nutre de los saberes disciplinares (lingüísticos y literarios) y en este caso particular para los ejes de lengua, textos, comprensión y producción oral y escrita.

La propuesta de DCyA subraya reiteradamente la *centralidad de los textos* en la configuración de las aulas de lengua, lo cual encuentra en la Gramática un sustento teórico importante (Eje 2: Gramática textual) y un trabajo procedimental en la comprensión y producción de textos argumentativos.

También en este caso, podemos decir que las *Textualidades* aparecen como contenido a enseñar (ejes de las aulas de lengua) y como práctica de entrenamiento en la producción escrita de planificaciones propias.

Las operaciones socio-cognitivas de *Reflexión- Metarreflexión- Argumentación*, presentes a lo largo de las dos planificaciones se proponen como fundamentos de la formación de un docente reflexivo, como contenidos de una gramática oracional y textual, como estrategias discursivas en la elaboración de fundamentación de los planes, como criterios de evaluación y como procesos que se construyen desde una actitud curiosa e inquieta que se logra con la práctica de la *investigación*.

Finalmente podemos señalar la decisión metodológica de priorizar los talleres como dinámica del aprender haciendo y reflexionando en la acción. Este componente se explicita claramente en DCyA, no así en Gramática, aun cuando la cátedra desarrolla como eje transversal talleres de comprensión y producción.

Reflexiones finales

El análisis de planificaciones es una práctica que realizan los estudiantes para entrenarse en el análisis crítico de los componentes y en la detección de la coherencia entre ellos. La realización del mismo trabajo analítico por parte de nosotros en relación con nuestros programas, nos permite revalorizar esta consigna y reorientar/redireccionar nuestras intervenciones con información/conocimientos del campo discursivo. Por otra parte corroboramos la importancia del ejercicio en el desarrollo del pensamiento reflexivo del profesor y en la construcción de argumentos para justificar posturas críticas.

Muchas veces, los enunciados que conforman la textura de las propuestas planificadas no dan cuenta de la complejidad de los procesos pedagógicos de la enseñanza específica, o dan cuenta parcialmente de las dinámicas de la formación docente universitaria.

El escrutinio de nuestros propios planes puede ser una de las tareas que colaboren en la continuidad y la integralidad de los itinerarios que proponemos y que permitan a los mismos estudiantes descubrir las huellas de estilos diferentes en los formatos curriculares y los fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos como así también las mediaciones y las implicancias prácticas que subyacen en la intencionalidad de ayudar a construir la postura de un profesor de letras comprometido con el lenguaje y la cultura de un territorio fronterizo.

Bibliografía

- ARNOUX, Elvira (2006): "El análisis del discurso como campo interdisciplinario".
En: *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Santiago Arcos editor, Buenos Aires.
- DUSSEL, Inés (1997) "El currículum y la sociedad", en Dussel, Inés, *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*, Oficina de Publicaciones del CBC, UBA – FLACSO
- GERBAUDO, Analía. (2008). "La enseñanza de la literatura y las traducciones teóricas: una línea de investigación en zona de borde" - CONICET-UNL- Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica.
-(2011) *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Rosario: HomoSapiens.
-(2006) *Ni bichos ni dioses. Profesores de literatura, currículum y mercado*. Rosario: Ediciones UNL

Documentos

- ALARCÓN, R et. Al (2012): La Gramática en fronteras (inter)disciplinares. Del metadiscurso a los abordajes semióticos. Recuperado el 02/10/2018 de <http://argos.fhycs.unam.edu.ar/bitstream/handle/123456789/149/294%20FINAL%2012%20ALARCON%20Gramatica%20en%20fronteras%20interdisciplinarias.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Programas de las cátedras de Gramática II y del Seminario

Específico de Didáctica, Currículum y Aprendizaje II 2016-2019

ANEXO I

TRAYECTOS	Materias	TRAYECTO DE LAS PRÁCTICAS	
DE CONTEXTUALIZACION	Políticas educativas (Generalistas)		1º año 2º cuatr
	Instituciones educativas y su dinámica (Generalistas)		2º año 1º cuatrim
		Práctica Prof. I (Generalistas)	2º cuatrim
DE FUNDAMENTACIÓN	Didáctica, currículum y aprendizaje I Generalistas y específicos		3º año 1º cuatrim
	Didáctica, currículum y aprendizaje II Generalistas y específicos	Práctica Prof. II (Generalistas)	2º cuatrim
		Pca Prof. III- Residencia Generalistas y específicos	4º año Anual

ANEXO 2

Dimensiones	Gr	Did
Articulación-continuidad	<p>Fundamentación: “GRAMÁTICA II – en continuidad con Gramática I- intenta complejizar y profundizar la formación del estudiante de Letras en este aspecto de los estudios lingüísticos”. “ambas dimensiones (gramática y pragmática) son solidarias y complementarias”.</p> <p>Objetivos: “Sistematizar y conceptualizar las dimensiones del sistema de la lengua que comprende el programa de Gramática II complejizando los aspectos aprendidos en Gramática I. “Articular los planteos teórico-metodológicos con los desarrollos investigativos del proyecto de investigación vigente.”</p>	<p>Fundamentación: “dar continuidad a los aportes teóricos planteados en el Seminario Específico de Letras y en el área General de Didáctica, Currículum y Aprendizaje I (...) en articulación con la cátedra Práctica Profesional II, como marco referencial para la construcción metarreflexiva.” (...) “En articulación con el espacio General, el Seminario parte de la problematización de las variables que intervienen en las aulas de Lyl</p> <p>aula como un escenario de interacciones complejo en donde se articulan la lógica del contenido curricular de lengua y literatura, las posibilidades de apropiación de los sujetos diversos que aprenden desde el desarrollo de sus competencias particulares e históricas, la toma de postura del docente y los contextos en donde dichas lógicas se cruzan”</p>
Perfil profesional	<p>Fundamentación: “la construcción de un marco referencial conceptual que sustente las recontextualizaciones que requiere la gramática en tanto contenido curricular a ser enseñado y en sus posibilidades de problemas de investigación.”</p>	<p>Objetivos: “Desarrollar criterios situacionales como docente investigador de los espacios territoriales donde insertará su práctica profesional”</p>
Contexto-ubicidad-frontera-	<p>Fundamentación: “Estas prácticas constituirán herramientas para que el futuro investigador y profesor opere en los campos específicos de su incumbencia, atendiendo a las particularidades de las variedades de uso de la región.”</p>	<p>Fundamentación: “atendiendo a la focalización de desempeños lectores y escritores en diversos entramados semióticos y en diversos espacios de acción fronterizos.”</p>

Dimensiones	Gr	Did
<p>Particularidades lingüísticas- Dialecto</p>	<p>Fundamentación: “atendiendo a las particularidades de las variedades de uso de la región.” “...profundizar reflexiones acerca de las variaciones dialectales que configuramos los hablantes de la región y su puesta en “valor” en el perfil de un profesional que opere en una línea de conjugación entre la docencia y la investigación” Objetivos: “Reflexionar acerca de las particularidades gramaticales de la lengua de la región y su posición fronteriza en relación con la lengua general estándar” Contenidos: “Configuraciones de la lengua de uso misionera. Asperón y basáltico. Características gramaticales: Dimensión lexical- fonética- morfológica- sintáctica- pragmática. Estudios lexicográficos, dialectológicos y semióticos de la variedad dialectal.”</p>	<p>Objetivos: “Construir las herramientas didácticas necesarias para una elaboración crítica y argumentada de proyectos pedagógicos del área Lengua y Literatura en un espacio fronterizo de culturas en contacto”</p> <p>Contenidos: “El grupo clase en contextos de diversidad lingüística.”</p>
<p>Contenidos: teórico- prácticos</p>	<p>Fundamentación: “Un enfoque actualizado en la enseñanza de la gramática tiene en cuenta los principios, categorías y reglas necesarios para el análisis textual y discursivo (nivel pragmático), de donde se parte para la selección de corpus que permitan la manipulación de unidades correspondientes a los distintos niveles de descripción: fonética, fonología, morfología, lexicología, sintaxis, semántica. entenderemos a la Gramática como el sistema de reglas o normas que forma la base de la producción y la comprensión”</p>	<p>Fundamentación: “la construcción del conocimiento didáctico del contenido” se realiza profundizando “las didácticas de oralidad, lectura, escritura, literatura, lengua, textos”</p> <p>Objetivos: elecciones explícitas y fundamentadas, acorde con los campos de la didáctica de la lengua oral, de la lectura, de la escritura, del sistema de la lengua, de la literatura, la crítica y la semiótica, en consonancia con los enfoques teóricos planteados en la carrera del Profesorado en Letras” “Comprender la complejidad de la problemática de los sujetos adolescentes y su relación con la cultura (específicamente con la lengua, la comunicación, los textos, las TICs), el aprendizaje y la institución escolar”</p>

Dimensiones	Gr	Did
Textualidades	<p>Fundamentación: Se intentará un abordaje... que focalice la corporeidad del lenguaje (textos). “...planteos que complementen los enfoques formalistas y funcionalistas para ver al texto como unidad comunicativa gramaticalmente estructurada e inserta en una cadena de discursividades.” “Se profundizarán aspectos referidos a la sintaxis de la oración compuesta (relaciones de coordinación y subordinación) y a las operacionalizaciones de una gramática textual funcional (Halliday), propiciando la adquisición de conocimientos para el análisis transoracional en un abordaje interfaz.”</p> <p>Objetivos: “operacionalizar sus unidades y dimensiones en producciones textuales de diversos géneros (modélicos y de uso cotidiano y literario)”</p>	<p>Fundamentación: “Por otro lado, lograr una materialización hipotética del currículum en las planificaciones anual, de unidad y de clase con un sello autoral y creativo”</p> <p>Contenidos: Los textos como “artefactos” organizadores de las experiencias y de instalaciones móviles.</p>

Dimensiones	Gr	Did
<p>Reflexión- Metarreflexión- Argu- mentación</p>	<p>Fundamentación: “favorecer una reflexión metalingüística permanente”</p> <p>Objetivos: “Realizar una reflexión metalingüística como usuario y como especialista de la Lengua”</p> <p>Contenidos: “Construcciones compuestas (...) Reconocimiento y análisis. Producción. Metarreflexión. Operatividad de las distintas estructuras en la arquitectura textual.”</p>	<p>Fundamentación: “reflexionar sobre el oficio de enseñar y construir aulas de lengua y literatura (la reflexión sobre el objeto)”</p> <p>“lugares donde los conocimientos de la formación específica de Letras entran en una dinámica de reflexión pedagógica”</p> <p>“que los alumnos reflexionen sobre la complejidad que subyace en una clase mediante el análisis de planificaciones didácticas y diseñen propuestas de intervención profesional en el ámbito del aula y de la institución”</p> <p>“piensa la enseñanza de un modo situado para unos sujetos históricos que aprenden lengua y literatura”</p> <p>se consideran las estrategias didácticas como bisagra entre la teoría y la práctica, y en relación con el ejercicio argumentativo con el fin de fundamentar las decisiones asumidas, en todas sus variedades.”</p> <p>Objetivos: “Analizar reflexivamente las propias construcciones didácticas y epistemológicas específicas desde el punto de vista del enfoque crítico-constructivista.”</p>

Dimensiones	Gr	Did
Presencia de la investigación.	<p>Fundamentación: “se acentuará la articulación con el Proyecto de investigación La Gramática en fronteras (inter)disciplinares III que compartimos con docentes investigadores de Gramática I.”</p> <p>Objetivos: “Problematizar los temas del campo gramatical (oracional y textual) desde puntos de vista de posibles prácticas investigativas y de transferencia a la enseñanza en los diferentes niveles del sistema educativo” “Articular los planteos teórico-metodológicos con los desarrollos investigativos del proyecto de investigación vigente”</p>	<p>No aparece mencionada de forma explícita.</p> <p>Las “preguntas reflexivas: ¿cómo hace el docente de Lengua y Literatura (Lyl) para diseñar y poner en marcha la transformación de contenidos curriculares en situaciones de interacción didáctica?, y ¿cómo se supone que se construyen dichos conocimientos?” Pueden ser consideradas como invitación a la investigación-acción</p>
Metodología: Talleres	<p>Las clases se desarrollan de modo teórico-práctico.</p> <p>Estrategias: Seminario-taller de lectura de fuentes (Los talleres de comprensión y producción argumentativa) No aparecen de forma explícita.</p>	<p>Fundamentación “Metodológicamente se privilegiará el trabajo en talleres de producción-reflexión en relación con las prácticas de planificación anual, áulica y de clase, que se espera logren construir los alumnos.”</p>

La enseñanza del nominal en textos literarios: registros de aula

Anabella L. Poggio
anabella.poggio@gmail.com
Universidad de Buenos Aires
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

Resumen

En este trabajo presentaremos los resultados obtenidos a partir del registro realizado en la observación de clases de Lengua y Literatura en las que se implementó una secuencia didáctica pensada para trabajar específicamente el nominal integrado a la reflexión literaria. El enfoque teórico desde el que se diseñaron estas propuestas pedagógicas integradas de la Lengua y la Literatura es el Enfoque Cognitivo Prototípico (Lakoff & Johnson, 1980; Lakoff, 1987; Langacker, 1987, 1991). Todas las propuestas llevadas a las aulas fueron confeccionadas a partir de textos literarios cortos, principalmente cuentos y poemas, teniendo en cuenta los resultados de investigaciones previas sobre el tema.

La implementación de las actividades realizadas muestra que la reflexión sobre el uso y el significado de las formas lingüísticas en textos auténticos permite introducir los temas gramaticales de manera integrada al análisis literario, lo que redundará en un beneficio para la comprensión global del texto. En este sentido, intentaremos mostrar que el Enfoque Cognitivo Prototípico resulta más útil que el enfoque estructuralista (que predomina en la enseñanza de la gramática en la escuela secundaria) ya que se adecua mejor a la manera en que conceptualizan la gramática los alumnos, de forma intuitiva. En esta comunicación analizaremos los alcances y resultados de una secuencia didáctica y mostraremos los beneficios y las dificultades que se hallaron en el transcurso de su implementación en situaciones reales de enseñanza.

Palabras claves: nominal, lengua y literatura, secuencia didáctica, enfoque cognitivo, registro.

Introducción

La sanción de la Ley de Educación Nacional (N° 26.206) introdujo una serie de cambios en el nivel medio que afectó tanto el modelo

organizacional como el modelo pedagógico (Terigi, 2011). En relación a las innovaciones en el modelo pedagógico, el diseño de Lengua y Literatura de la Ciudad de Buenos Aires para la Nueva Escuela Secundaria (2013) propone invertir el orden de prioridad en la enseñanza entre la lengua y la literatura (o el universo discursivo). El cambio de enfoque propicia que los contenidos gramaticales se aborden en el mismo ejercicio de las prácticas de lenguaje, según una perspectiva de índole psicogenética (Cuesta, 2012). El planteo de trabajar la lengua en uso implica un cambio interesante desde la perspectiva de las prácticas de lectura y escritura, aunque no logra arraigarse en las prácticas concretas por la falta de orientaciones didácticas para el docente. Asimismo, la permanencia de los modelos gramaticales de corte formal subyacentes a las propuestas de enseñanza genera una gran contradicción con el nuevo enfoque de trabajo propuesto, ya que estas gramáticas (especialmente la tradición estructuralista, dominante en la escena escolar) no atienden específicamente al uso lingüístico, con lo cual no pueden brindar las herramientas teóricas adecuadas para trabajar la lengua desde el discurso.

En esta ponencia presentaremos los resultados de la implementación de una secuencia denominada “El coleccionista”, que tiene como objetivo gramatical específico introducir la idea de nombre prototípico (asociado al polo de lo [+concreto]) para ir desplazándonos hacia conceptualizaciones más complejas, como las que se dan en los procesos de personificación o en la metáfora. Partimos de la hipótesis que sostiene que la percepción más básica es la de los objetos físicos, que ocupan un espacio, que se diferencian de un fondo, etc. Sobre la base de esta percepción primaria se producen los desplazamientos metafóricos, que comportan un grado más alto de complejidad porque implican la asociación de los atributos salientes de los objetos en cuestión en la creación de una conceptualización más abstracta de la realidad.

Sostenemos que la novedad de nuestra propuesta radica en pensar la literatura desde la lengua y, así, mostrar que se pueden abordar temas gramaticales en tareas de lectura y de escritura de manera integrada, lo que motoriza la actividad metalingüística en los alumnos y redundante en una buena comprensión lectora.

Marco teórico

Las secuencias didácticas para la enseñanza del nominal (Funes y Poggio [coord.], en prensa) que pusimos a prueba en aulas reales de la escuela media de la C.A.B.A. fueron diseñadas en el marco del Enfoque Cognitivo Prototípico (ECP), teoría gramatical que surgió en la década de 1970,

en disidencia con los enfoques formales del lenguaje. Sus principales referentes son George Lakoff y Ronald Langacker, con sus publicaciones fundantes *Women, Fire and Dangerous Things* (1987) y *Foundations of Cognitive Grammar* (1987), respectivamente. Entre los presupuestos básicos de este enfoque podemos mencionar el papel primordial de la función comunicativa en la estructuración del lenguaje. El ECP sostiene que el signo lingüístico se encuentra motivado por la semántica y la pragmática. La gramática se concibe como emergente del discurso (no existe *a priori* del uso) y los fenómenos gramaticales se abordan de forma integral, considerando de forma conjunta todos los niveles de la lengua: el pragmático, el semántico y el sintáctico.

Esta mirada sobre los fenómenos gramaticales posiciona al ECP como un marco teórico idóneo en el ámbito de la enseñanza de la Lengua y la Literatura. La visión de Gramática del ECP nos permite diseñar propuestas didácticas que parten del análisis de la intención comunicativa y la macroestructura textual para ir hacia las formas lingüísticas que vehiculizan esos sentidos y volver, desde su análisis, al sentido global del texto y al para qué de su producción.

Esta visión contrasta fuertemente con los abordajes tradicionales para la enseñanza de la Lengua en el nivel secundario. Si nos atenemos al caso del sustantivo, encontramos que históricamente se ha trabajado desde las clasificaciones binarias del tipo propios/comunes; individuales/colectivos; concretos/abstractos; dicotomías que suelen aplicarse a listas de sustantivos descontextualizados, sin reflexión sobre el significado, ni de la palabra en cuestión ni del texto en el que está inmerso.

Desde el ECP proponemos dos innovaciones para el tratamiento del nombre: 1) trabajar con textos auténticos que nos permitan pensar el significado de los nominales en el marco de un discurso en el que crean sentido; 2) proponemos una clasificación de tipo gradual (Borzi, 2012), en la que los miembros de una clase no necesitan tener de modo obligatorio todos los atributos asociados a esa categoría para pertenecer a ella. Es una clasificación fundamentada en los atributos de los objetos que los sujetos perciben en su interacción con el mundo y que, al ser gradual y contextual, permite el tratamiento justo de todos y cada uno de los casos presentes en textos auténticos, como podremos observar en el análisis de las clases.

A diferencia de otras teorías gramaticales que definen el nombre por su función sintáctica (núcleo de una construcción sustantiva), en el ECP se considera que el nominal “perfila” la entidad seleccionada por el hablante para poner en foco. Cada conceptualización dependerá de la relación del hablante con el mundo. Por eso no se puede decir ni que hay una realidad única ni que todos los signos de la lengua son los mismos para todos los hablantes de esa lengua. En este sentido se prefiere hablar de

“designado”, ya que el significado se construye a partir de la percepción que el individuo tiene de la realidad, entendiendo que la única realidad existente es aquella que se puede nombrar.

La secuencia didáctica seleccionada para esta experiencia responde a los lineamientos del ECP en tanto propone abordar la reflexión metalingüística desde las dimensiones semántica y pragmática del texto, atendiendo al análisis de las cuestiones gramaticales que contribuyen a la construcción de la intención comunicativa y de la macroestructura textual. Dado que el propósito de la secuencia era introducir la clasificación del nominal, seleccionamos un texto que asentara el desarrollo del tema principal en el uso de los nominales: “En una cajita de fósforos” de María Elena Walsh. Este poema se estructura sobre la construcción de dos puntos de vista contrapuestos que se pueden identificar por los nominales que seleccionan para designar aquello que el niño guarda en esa cajita.

Metodología

La experiencia que relataremos en esta ponencia se llevó a cabo en el Centro de Formación Profesional N°4, ubicado en el distrito 20 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El centro tiene diferentes modalidades: energía, gastronomía e informática. Los alumnos del Centro ya han pasado por una experiencia escolar, generalmente frustrante para ellos. Se trata de adolescentes que se han quedado fuera del sistema escolar por diversas razones: repitencia, problemas legales, embarazos, problemas de aprendizaje diversos. Pero el denominador común es la falta de autoestima y la constante necesidad que muestran de que sus conductas, sus decisiones, sus resoluciones, sean “avaladas” por la autoridad del profesor.

Señalo esto como algo importante porque la intención inicial era que la profesora a cargo del curso diera la clase como lo hace habitualmente y que la profesora que iba a realizar el registro se limitara a observar. Sin embargo, el observador pasó a ocupar el rol docente como consecuencia de la permanente demanda de los alumnos, que necesitan un andamiaje mucho más directo y constante que otro tipo de estudiantes. Mi condición de docente y de autora del material hizo que ese pasaje se diera espontáneamente y con resultados positivos para el desarrollo de las actividades.

En relación al lugar del observador y a la finalidad de confeccionar registros de clase recuperamos los aportes de la etnografía de Rockwell (2009), ya que nos interesa particularmente indagar en los intercambios que tienen lugar real en el desarrollo de las prácticas de enseñanza y

aprendizaje como la antesala a un modo de intervención efectivo, situado, que nos permita actuar concretamente sobre las dificultades reales de personas reales. Según la autora, la etnografía constituye una práctica autónoma que permite estudiar procesos educativos a los que no se podría acceder por otras vías. En otras palabras, permite documentar lo no documentado (2009: 21). La etnografía, por tanto, nos permite analizar cómo se construye el conocimiento en la práctica cotidiana que tiene lugar en las aulas, en el intercambio que se da entre los participantes del evento y que, registrado y convertido en objeto de análisis, podría constituir un aporte para la construcción de alternativas educativas.

El grupo en el que se implementó la actividad era un primer año de gastronomía. Se trata de un grupo conformado por 20 alumnos, cuyo rango etario va de los 16 a los 19 años. Raramente se encuentran los 20 en el aula. Faltan mucho, de manera alternada, y eso hace que sea necesario repetir constantemente lo que ya fue dicho en clases anteriores. Este fue uno de los factores que hicieron que se extendiera la secuencia por más tiempo del previsto. El otro factor, asociado a la baja autoestima del alumnado, fue la necesidad de ir banco por banco explicando lo que ya se había explicado antes de manera generalizada a toda la audiencia. Estas explicaciones se solicitan a la hora de realizar las actividades en la carpeta, y suelen requerirlas ante cada consigna. Por tanto, la secuencia implementada, pensada para desarrollarse en cinco clases (cuatro de 80 minutos y una de 40), tuvo que extenderse durante una semana más. En el lapso de tiempo previsto originalmente logramos llegar hasta la clase 3. Las clases 4 y 5 se desarrollaron durante la semana siguiente, sólo con la profesora a cargo del curso.

El material de análisis que conforma el corpus para este trabajo está constituido por los registros de aula que tomé como observadora y por la resolución de consignas escritas que fueron escaneados por la profesora del curso. Se observaron en total 4 clases. Y se obtuvieron 10 trabajos escritos (aunque no todos con el mismo grado de completitud). Las resoluciones de las consignas correspondientes a las clases 4 y 5 fueron analizadas desde el material que produjeron los estudiantes.

La secuencia seleccionada para esta experiencia fue “El coleccionista” (Funes y Poggio [coord.], en prensa), unidad didáctica basada en la lectura y el análisis del poema “En una cajita de fósforos”. La selección de este texto como eje de la secuencia está fundamentada en la brevedad del texto y en la selección de nominales diversos que crean los puntos de vista que se oponen en el poema. Las actividades para el trabajo con el texto de María Elena Walsh tenían como propósito fundamental que los alumnos reconocieran en la lectura las estrategias de construcción de los dos puntos de vista (niño-adultos) y que los pudieran asociar con los

diferentes nombres (nominales) que se seleccionan en relación a cada una de las visiones sobre la colección. Asimismo, consideramos que este texto puede promover la reflexión sobre el uso de nombres más concretos o más abstractos asociados a un fin pragmático específico: mostrar el poder de la imaginación en la infancia.

Partimos de dos hipótesis básicas para el análisis de los registros obtenidos: por un lado, sostenemos que la percepción de los objetos físicos será más sencilla para los estudiantes que la de los objetos menos concretos, que se van alejando del objeto prototípico. Por otro lado, consideramos que la propuesta de una serie de actividades que propician el pasaje desde lo [+concreto] hacia lo [+abstracto], basándose en las ideas sobre la metáfora de Lakoff y Johnson (1980), debería facilitar la comprensión de lo [+abstracto], aunque esto no se dé en términos de lo inmediato en el aprendizaje.

Análisis y resultados

Las primera clase de la secuencia estuvo centrada en la identificación de los puntos de vista presentes en el poema:

El coleccionista

Clase 1 (80 minutos). Colecciones y coleccionistas

Anticipación

- ¿Quién colecciona algo?
- ¿Conocen a alguien que colecciona algo?
- Si tuvieran que coleccionar algo, qué cosas elegirían/ qué temática.
- ¿Dónde guardan (o guardarían) los objetos coleccionados?
- ¿Están a la vista? ¿Otras personas pueden apreciar esa colección?

Lectura

“En una cajita de fósforos”, de María Elena Walsh (Walsh, 2015).

Planteamos la pregunta: ¿Qué podemos guardar en una cajita de fósforos?

Discusión

- 1) El yo-lírico, ¿está construido como un adulto o como un niño? ¿Cómo se dieron cuenta?
- 2) ¿Qué tipo de cosas colecciona?
- 3) Esas cosas, ¿son iguales desde la mirada del niño y desde la mirada del adulto?

Los estudiantes resolvieron bien estas consignas, tanto de forma oral como en sus carpetas. Lograron identificar los dos puntos de vista creados en el poema (niño-adultos) y la mirada que se construye sobre lo que el niño guarda en la cajita de fósforos. Sin embargo observamos algunas dificultades a nivel de la capacidad de abstracción y generalización, que se repiten en otros momentos de las clases observadas. La primera vez que observamos esta dificultad fue en la resolución de la consigna 2 de la clase

2, en la que se les solicitaba a los estudiantes que confeccionaran un dibujo que mostrara la forma en que los adultos ven lo que el niño colecciona:

Clase 2 (80 minutos). ¿Tesoros o cachivaches?

- 1) Los objetos que forman parte de esta enumeración (palitos, pelusas, botones, tachuelas, virutas de lápiz, carozos, tapitas, papeles, carreteles, piolín, cascotes, hilachas, trapitos, bichos, ¿son tesoros o son cachivaches? Justifiquen la respuesta atendiendo a lo que se dice en el poema.
- 2) Confeccionen un dibujo de estos objetos según la mirada del adulto. ¿Cómo ven los mayores esta colección?
- 3) Todos estos objetos son denominados, también, con el nominal *las cosas*. ¿Cuáles de los siguientes atributos tendría cada una de esas cosas?

[+CONCRETO]

[+OPACO]

[+DELIMITADO]

[+CONTABLE]

[+ESTÁTICO]

[+DEFINIDO]

- 4) Esta enumeración de objetos es designada con cuatro nominales diferentes: *tesoros*, *cachivaches*, *basura*, *las cosas*. Ordenen estos nominales más generales (los que se usan para nombrar el conjunto de objetos) desde el más positivo al más negativo de acuerdo con su valoración.
- 5) ¿A quiénes puede atribuírseles las diferentes formas de nombrar la lista de los objetos coleccionables?
- 6) El designado, ¿puede considerarse el mismo según las diferentes formas de nombrarlo? ¿Por qué?
- 7) ¿Cuándo aparece el nominal más neutral para designar la colección? ¿Por qué?

La mayoría (7/10) dibujó un tacho de basura (Imagen 1); pero hubo otros alumnos (3/10) que respondieron dibujando cada uno de los objetos de la enumeración: palitos, pelusas, botones, tachuelas, etc. (Imagen 2).



Imagen 1. Resolución con procesos de abstracción

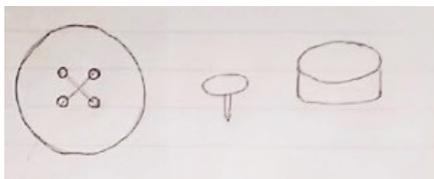


Imagen 2. Resolución literal

En relación a la consigna 4, identificaron muy bien las diferentes formas de nombrar lo que el niño colecciona y lograron ubicar estos nominales en una escala que va de la conceptualización más positiva a la más negativa (Imagen 3).

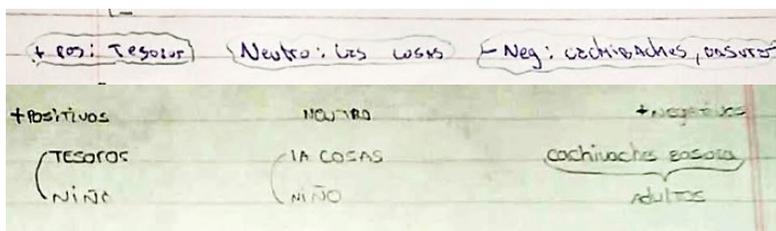


Imagen 3. Escala de nominales valorativos

Reconocieron la forma más neutral de designar la colección (las cosas), pero no lograron expresar con precisión el fin comunicativo de su selección. Las respuestas a la consigna 7, en general, reproducen las palabras de la profesora, como se observa en la Imagen 4.

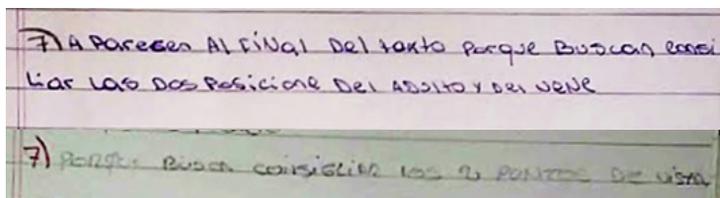


Imagen 4. Respuestas basadas en la explicación de la docente

Aunque algunos alumnos ensayaron una respuesta de elaboración propia, no lograron expresar con claridad la finalidad comunicativa del uso de “las cosas”.

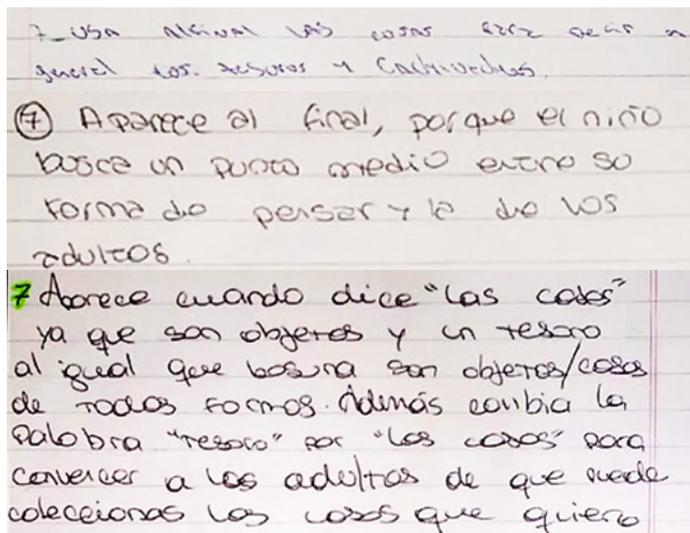


Imagen 5. Respuestas de elaboración propia

Como podemos observar en las respuestas de la Imagen 5, la motivación del uso de “las cosas” se aborda en cada caso de manera parcial. En la primera respuesta, se destaca el valor de “las cosas” como un nominal más general o abarcativo (“las cosas” incluye los tesoros y los cachivaches). En el segundo caso, el alumno se centra en el valor de “las cosas” como un nominal “a mitad de camino” de las posiciones contrapuestas del niño y de los adultos; sin embargo, no explica la finalidad comunicativa de su selección. En el tercer caso aparece la finalidad (“para convencer a los adultos”) pero no explica por qué la selección de “las cosas” le permitiría al niño lograr la persuasión.

Por otra parte, la consigna 6 pretendía generar una discusión sobre las diferentes conceptualizaciones del designado “colección”. Desde el ECP se sostiene que el sujeto designa los objetos de la realidad a partir de su propia experiencia con el mundo. En este sentido, no se niega la existencia de la realidad objetiva, pero sí se cuestionan los presupuestos de la Semántica Referencial, asociada a la Lógica Proposicional: la lengua no nombra una realidad exterior a sí misma y al sujeto, sino que el sujeto construye un determinado designado en el acto de nombrar y de experimentar con los objetos del mundo.

En algunos casos, los estudiantes percibieron que designar la “colección” con el nombre “tesoros” o con el nombre “cachivaches” construía percepciones diversas en tanto son predicaciones diferentes de la realidad:

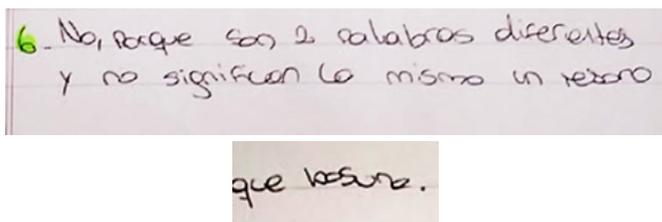


Imagen 6. Identificación de designados diferentes

En la respuesta de la Imagen 6 podemos observar cómo este alumno explica de manera intuitiva que el uso de dos palabras diferentes construye realidades diferentes. Sin embargo, la mayoría de las respuestas se basan en una visión referencialista de la lengua. En las respuestas de la Imagen 7 podemos observar la idea subyacente de que hay una realidad que es nombrada por la lengua, exterior a ella:

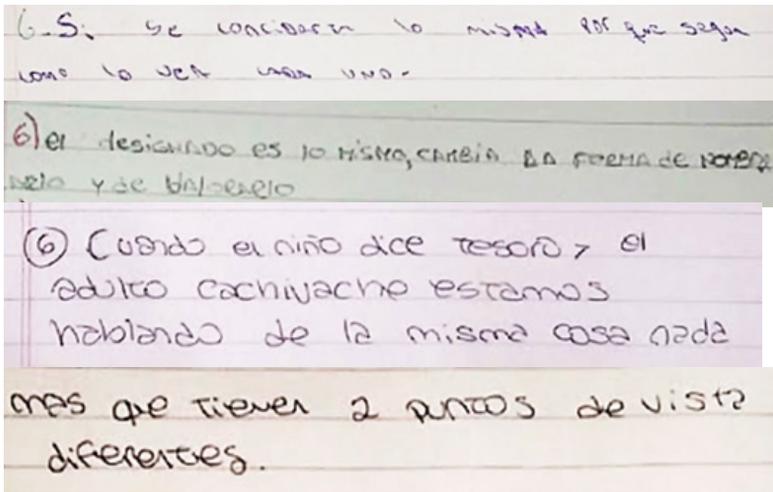


Imagen 7. Concepción de “realidad objetiva”

En estas respuestas predomina la idea de que hay un objeto que permanece siempre igual a sí mismo: llamarlo “tesoros” o llamarlo “cachivaches” no ejerce ninguna modificación sobre esa realidad. La diferencia se deposita en el sujeto que nombra: hay una valoración diferente de ese objeto.

La clase 3 fue diseñada para introducir de manera sistemática los atributos del objeto prototípico con el fin de trabajar sobre el pasaje de lo concreto a lo abstracto (proceso de metaforización) en relación directa con el tema del poema: la capacidad transformadora (imaginativa) de la infancia.

Clase 3 (80 minutos). La materia de los sueños

- 1) ¿Cuáles de estos atributos les asignarías a los nominales del poema que aparecen en las siguientes ilustraciones?

[+CONCRETO] [-CONCRETO]
[+OPACO] [-OPACO]
[+DELIMITADO] [-DELIMITADO]
[+CONTABLE] [-CONTABLE]
[+ESTÁTICO] [-ESTÁTICO]
[+DEFINIDO] [-DEFINIDO]



UN RAYO DE SOL



UN POCO DE NIEVE



UNA LÁGRIMA

- 2) Ordenen los nominales de las imágenes en un continuum que vaya desde el objeto más prototípico al menos prototípico. Justifiquen sus respuestas.

- 3) Unan con una flecha según corresponda:

palitos, pelusas, botones,
tachuelas, virutas de lápiz,
carozos, tapitas, papeles, carreteles,
piolin, cascotes, hilachas,
trapitos, bichos
un rayo de sol,
un poco de nieve,
una moneda de luna,
botones del traje del viento,
una lágrima

cachivaches

tesoros

- 4) De todas las cosas que se enumeran en 3), ¿cuáles creen ustedes que se pueden guardar y cuáles es imposible guardar? ¿Por qué?
- 5) Incluyan los objetos de la primera lista en el continuum que elaboraron en el punto 2). ¿Dónde quedaron ubicados? ¿Por qué?
- 6) En el poema se da un movimiento que va de los designados que construye el yo-lírico niño (para quien la imaginación no tiene límites) hacia la mirada que tienen sobre esos objetos los adultos y la forma en que los designan. ¿Qué relación se puede hacer entre esta idea y el resultado que obtuvieron en el continuum del punto 2)?

Si bien los atributos del nombre prototípico se habían trabajado en clases anteriores, en la clase 3 fue necesario revisar el significado de cada uno de los atributos. En esta revisión se puso de manifiesto que los atributos, basados en la propia experiencia perceptual de los sujetos, pueden ser recuperados desde la metacognición. Estos atributos no se perciben como algo ajeno, como algo “teórico”, que deba ser aprendido de manera trabajosa, sino que pueden llegar a ellos reflexivamente, atendiendo a la colección de objetos que forman parte de su entorno cotidiano y de su conocimiento del mundo.

La decisión de la docente fue realizar la asignación de atributos de “un rayo de sol” de manera colaborativa y luego les propuso a los estudiantes que hicieran lo mismo con los otros dos casos (“un poco de nieve” y “una lágrima”). A continuación cito el intercambio docente-alumnos (P: Profesora/ A: Alumnos):

P: ¿Es opaco el rayo de sol?

A: -opaco

A: ¿Qué era delimitado?

A: Que tiene bordes

P: ¿Coincidimos en que es -delimitado?

Si es -delimitado ¿será + o - contable?

A: ¿Estático?

A: Es -estático porque se mueve.

A: ¿Qué es definido?

P: Algo conocido. ¿Se acuerdan del cuento de los tres chanchitos? La primera vez que se mencionaba el lobo feroz aparecía como “un lobo feroz”, porque era desconocido para el lector. Una vez que se lo presentaba, aparecía como “el lobo feroz”.

A: Entonces es - definido.

A continuación, los estudiantes resolvieron el resto de la consigna en pequeños grupos de manera muy satisfactoria (Imagen 8):

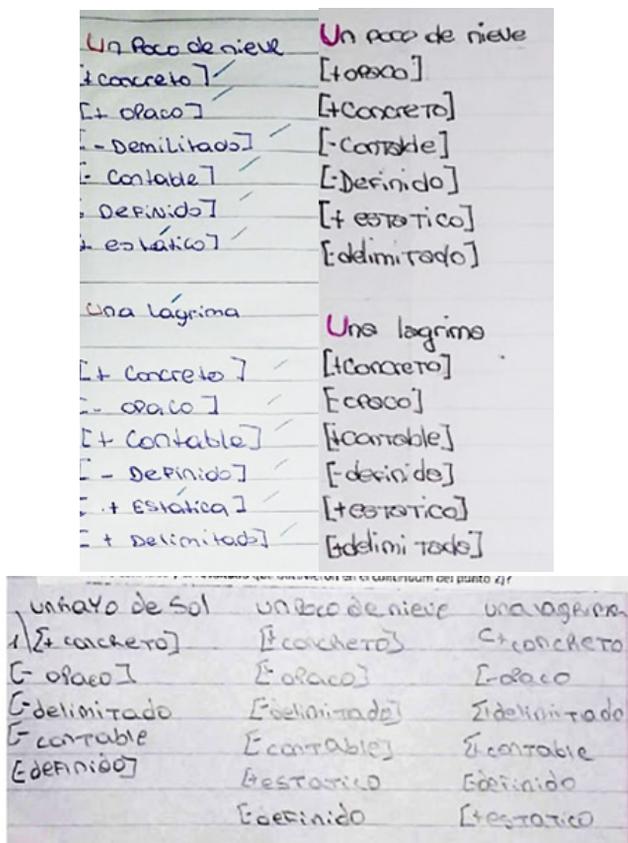


Imagen 8. Asignación de atributos

Se suscitaron discusiones interesantes que nos permitieron mostrar que el significado de las formas siempre es contextual. Una de esas discusiones giró en torno a si “una lágrima” era [+estático] o [-estático]. Los alumnos que defendían la segunda posición ([-estático]) argumentaban que las lágrimas salen de los ojos y ruedan por las mejillas. Sin embargo, en el poema “una lágrima” constituye uno de los objetos de la colección del niño. Por tanto, si está dentro de un contenedor (la cajita de fósforos) está conceptualizado como [+estático].

Por otra parte, surgieron discusiones sobre el atributo [+delimitado] tanto en relación a “una lágrima” como a “un rayo de sol”. Los dos nominales carecen de bordes, aunque pueden recortarse contra un fondo. Es decir, podemos ver los límites, aunque a un costo perceptual y cognitivo más elevado, por su cualidad de traslúcidos. Estos casos se pueden explicar fácilmente a partir de la clasificación gradual propuesta por Borzi (2012), ya que son casos que se alejan del prototipo por pérdida de atributos, pero siguen siendo nombres concretos.

La consigna 6 fue la que presentó mayores dificultades, ya que implica un movimiento de interpretación que parte de la clasificación realizada en el punto 5 y se redirige a la construcción de los puntos de vista. Si bien no les resultó sencillo resolver el punto 5, obtuvieron buenos resultados con ayuda de las docentes (Imagen 9).

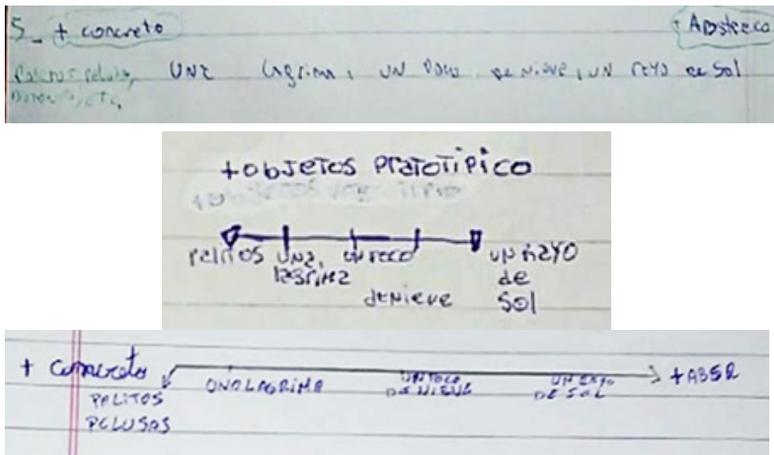


Imagen 9: Clasificación escalar de los nominales (+concreto/+abstracto)

Luego, para la consigna 6, debían relacionar la idea de lo concreto y de lo abstracto con los puntos de vista construidos. En general, respondieron que lo concreto es lo que se puede guardar mientras que lo que imagina el niño es abstracto, sin poder establecer claramente el desplazamiento metafórico que se da de lo concreto a lo abstracto en la mirada

del niño. La visión del niño coincide con el ámbito de lo [+abstracto] porque su poder imaginativo ha transformado los objetos concretos en otro tipo de entidades. La visión [+concreta] coincide con la mirada de los adultos, que sólo ven lo que efectivamente se guarda, pero desconocen el proceso de transformación imaginativa. Como pudimos observar en las respuestas que los alumnos dieron en la consigna 5, el ámbito de lo más concreto se relaciona con la mirada de los adultos, mientras que lo que se va alejando de lo concreto y, por tanto de lo prototípico, construye la mirada del niño. Esto se ve en la escala. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes no ofreció respuesta a la consigna 6. Los que sí lo hicieron, asociaron lo concreto a lo que se puede guardar y lo abstracto a lo que no, como se observa en la Imagen 10:

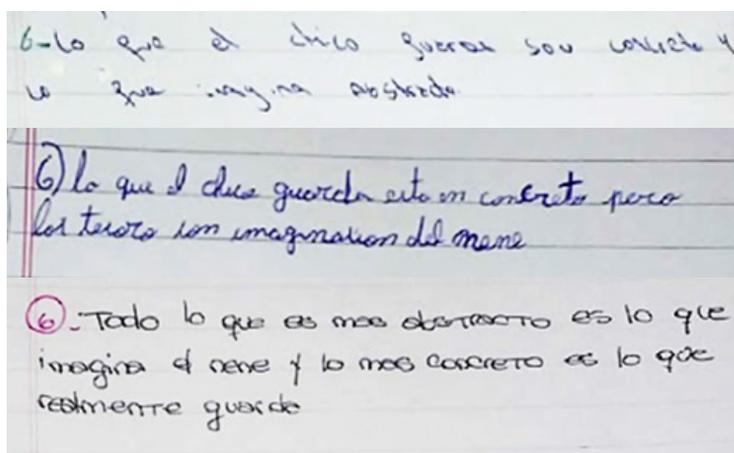


Imagen 10: Relación de lo +concreto y lo +abstracto con los puntos de vista

Esta dificultad con la construcción de lo metafórico se observa de manera clara en la resolución de las consignas la clase 4:

Clase 4 (40 minutos). De lo real a lo metafórico

- 1) ¿Cuáles son los elementos reales sobre los que se crean los nominales *una moneda de luna* y *botones del traje del viento*?
- 2) ¿Qué es *una moneda de luna*? Propongan un dibujo.
- 3) ¿Cómo imaginan el *traje del viento*? ¿Cuáles podrían ser sus botones? Confeccionen un dibujo proponiendo cómo serían los *botones del traje del viento*.

Como se puede ver en la Imagen 11, sus respuestas fueron literales: combinaron los elementos concretos en una imagen de manera sumatoria. En el primer caso, moneda + luna; en el segundo, traje + botones + viento, pero no lograron identificar los atributos de los objetos que se seleccionan para la creación de una nueva imagen, diferente a esos objetos concretos.



Imagen 11: Dibujo de imágenes metafóricas

Lo que se observa es la suma de los elementos componentes de la imagen como entidades completas. No hay abstracción de los atributos a partir de los que se pretende crear una imagen nueva.

Finalmente, en la tarea de producción escrita que cierra la unidad, se repiten estos patrones: apego a lo literal y dificultad en la creación de imágenes metafóricas. La propuesta de escritura les proponía basarse en la estructura del poema de María Elena Walsh por las dificultades que implica escribir en general y escribir un poema, en particular. En este sentido, les propusimos un modelo, como para comenzar:

Clase 5 (80 minutos). Mi propia colección

Tomando como base el poema de María Elena Walsh que leímos, cambiamos la colección en función de las ideas que anotamos previamente en el pizarrón (Clase 1). Antes de comenzar a escribir, confeccionen una lista compuesta de sentimientos, sensaciones, recuerdos y objetos que les gustaría coleccionar. Decidan, también, en qué espacio guardarían esa colección (lo que le daría el título al poema). Pueden mantener el poema original y cambiar sólo los objetos coleccionables, como en el ejemplo:

*En una mesita de luz
se pueden guardar muchas cosas.
Un secreto compartido con la almohada
(en voz bien baja para que no se entere la hermana),
un deseo para el día de mañana
o un par de medias gastadas.*

Al finalizar, compartan sus poemas con los compañeros leyendo sus producciones en voz alta.

Sin embargo, las producciones escritas se apegan a la literalidad del poema original, casi repitiendo textualmente la letra del poema. En estos casos, se acumulan objetos sin relación entre sí y no hay creación de imágenes que aporten sentido al desarrollo del texto. Este es el caso del trabajo que mostramos en la Imagen 12, en el que, de pronto y sin relación con lo anterior ni resolución hacia el final, aparece una rata:

temas *Muy bien* *incorporaron un poema muy lindo.*

Mi nueva colección:
 En una caja de cartón
 se guarda guardado ^{igual} como:
 una gota de agua, ^{por ejemplo} *so lo caja de cemento.*
 (pero hay que taparlo ^{con un tapado} muy rápido,
 si no se pierde el viento) *¿Y qué sucede?
se evapora, se seca?*
 un poco de arena.
 quizá una bola de fuego,
 cordones de zapato de fuego,
 y mucho, muchísimo más.
 Un ratón a contras un secreto:
 En una caja de cartón
 lo tengo guardado una rata,
 y nadie, por suerte, la ve.
 Es claro que ya no me sirve,
 Es cierto que está muy gastada,
 lo sé, pero qué voy a hacer,
 tirarla me da mucha lástima.
 Tal vez los *guardar* y *abrirlos*
 no entiendan jamás de tirarlos.
 BASURA, desechos, cachivaches,
 más o por qué juntan todo esto.

Es importante, que ustedes y yo, igual requiramos guardarlos:
 machitar, pelotitas, pajaritos,
 figuras de acción, cartas,
 álbumes, oníolos, maripositas.

¿Podrían ustedes realizar un cuento como el del poema... ¿Por qué se pueden guardar esas cosas? ¿Cómo guardar los otros personajes?

Imagen 12: Producción escrita

En este poema los estudiantes seleccionaron una caja de cartón como contenedor y luego una serie de elementos que no establecen una relación clara entre sí: una gota de agua, un poco de arena, una bola de fuego, cordones de zapato de fuego, una rata que nadie la ve, que ya no le sirve porque está muy gastada. La enumeración empieza bien, porque

se trata de elementos de la naturaleza. Pero luego, por apegarse a la letra del original, falla en la construcción de una imagen que le dé sentido a la selección de “rata”.

En cambio, el poema de la Imagen 13 está mucho mejor logrado porque la selección del objeto “carta” se sigue de imágenes que tienen que ver con las conciciones de producción y circulación de ese objeto: “En un zapato viejo/ yo tengo guardada una carta/ que nadie la ve, que nadie la lee/ Es claro que no tiene destino/ ni tampoco mensaje alguno”. Aquí los estudiantes se apartan de la letra del original y obtienen mejores resultados, porque logran crear una imagen coherente con el objeto seleccionado.

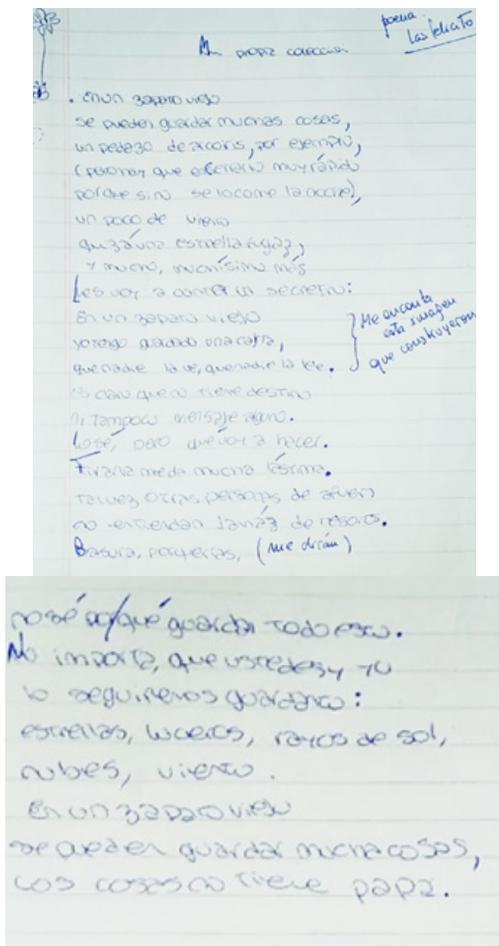


Imagen 13: Producción escrita

Conclusiones

En consonancia con los aportes teóricos del ECP pudimos observar que la percepción, identificación y análisis de los nominales [+concretos] resulta más sencilla que en el caso de los [+abstractos]. El ECP ofrece herramientas analíticas para abordar los procesos de personificación y metaforización a partir del ámbito de lo [+concreto]. Sin embargo, se trata de un proceso cognitivo complejo que requiere mayor frecuentación de análisis textual para que se convierta en un aprendizaje adquirido. Destacamos que esta secuencia fue la primera intervención didáctica realizada desde el ECP con estos alumnos. Consideramos que de seguir en esta línea de trabajo, los estudiantes podrán acceder a la interpretación del ámbito de lo [+abstracto] y de los procesos cognitivos de imaginación con mayor facilidad.

En cuanto a la comprensión lectora del poema, pudimos observar que los estudiantes no tuvieron ninguna dificultad y que el trabajo integrado del análisis literario con el análisis de las formas lingüísticas en uso contribuyó de manera contundente a la comprensión del texto.

Asimismo observamos que en los procesos de reflexión metalingüística, los estudiantes pudieron recuperar con facilidad los atributos del objeto prototípico para realizar las consignas y que esos atributos no son percibidos como algo externo al objeto, como algo teórico que deba estudiarse trabajosamente, sino como parte integral de su visión del mundo.

En definitiva, podemos afirmar que el ECP constituye un enfoque teórico que permite abordar el estudio de la gramática de manera integrada al trabajo de la lectura y la escritura, por lo que se perfila como un marco teórico que se adecua a los objetivos de enseñanza y aprendizaje previstos en el nuevo diseño curricular.

Bibliografía

- Azar, Gabriela [dir.] (2013). *Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Diseño Curricular. Ciclo Básico, 2014*. Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. E-Book.
- Borzi, C. (2012). Teórico N° 7 de Gramática. Material de la Cátedra de Gramática "C". Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Cuesta, C. (2012). *Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación). Consultada en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/>

- Funes, M. S. y A. Poggio (coords.) (en prensa). *Del nominal al discurso: secuencias didácticas para enseñar lengua y literatura*. Colección Libros de Cátedra. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Lakoff, G. y M. Johnson (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid, Cátedra.
- Lakoff, G. 1987. *Women, Fire and Dangerous Things*. Chicago: University Press.
- Langacker, R. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar*. Theoretical Prerequisites, vol. 1. Stanford: Stanford University Press.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Terigi, F. 2011: "Ante la propuesta de 'nuevos formatos': elucidación conceptual". *Quehacer educativo*. N° 107. Junio 2011.
- Walsh, M. E. (2015). *El reino del revés*. Madrid, Alfaguara

Análisis de las prácticas en la formación de profesores

Instancias de reflexión disciplinar y metalingüística en el umbral de la práctica docente. Maneras de pensar la propia formación

Julieta Analía Aguirre

julieta95aguirre@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Misiones

Posadas, Misiones, Argentina

Gerardo Gabriel Maslowski

geramaslo@yahoo.com.ar

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Misiones

Posadas, Misiones, Argentina

Resumen

El presente trabajo pretende abordar el desempeño crítico argumentativo en instancias evaluativas dentro del *Profesorado y la Licenciatura en Letras* de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones y, en paralelo, en el *Profesorado para la educación secundaria de Lengua y Literatura* del Instituto Privado Carlos Linneo ubicado en la localidad de Oberá, provincia de Misiones. El corpus de trabajo estará restringido a las consignas de metaevaluación que forma parte del primer parcial de la cátedra Literatura Latinoamericana II (FHyCS) y Literatura Universal (IPCL) correspondientes, en ambos casos, al 4to año de la carrera.

La escritura de alumnos del cuarto año de las carreras hace visible una condición de *umbralidad* ante el proceso de escritura crítica y metarreflexiva como también en cuanto a las representaciones que los mismos poseen acerca de su propia formación como futuros profesionales, plasmadas luego en su desenvolvimiento crítico y metalingüístico a la hora de tomar decisiones en trabajos prácticos y parciales. Es por esta razón nos interesa profundizar sobre las dificultades propias de las instancias escritas de metarreflexión ya que en ellas se puede vislumbrar qué posicionamiento poseen los alumnos en cuanto a su propias

decisiones teórico – disciplinares como también en cuanto a su formación y futuro desempeño docente.

Por último, cabe destacar que estas reflexiones serán desarrolladas desde nuestros roles de alumna avanzada adscripta en la cátedra de Literatura Latinoamericana II y de profesor titular de la cátedra de Literatura Universal, a través de los cuales estableceremos comparaciones entre la formación del nivel terciario y la formación del nivel universitario en la provincia de Misiones.

Palabras clave: metaevaluación – metarreflexión – evaluación – formación docente – umbral.

Introducción

A lo largo de nuestro recorrido por la formación docente transitamos diferentes momentos en los que no solo afianzamos contenidos acerca de nuestra propia disciplina sino también construimos posicionamientos, tomamos decisiones y edificamos una versión propia de qué implica ser docente de Lengua y Literatura. Hablamos entonces de instancias, de recorridos y rutas que fueron más allá del plan de estudio y que formaron parte de nuestras decisiones, desde las más mínimas hasta las más complejas.

Esto que entendemos como un proceso es una constante superación de instancias que no están aisladas de nuestra relación con el lenguaje, heteróclito y diverso, amalgamado en nuestra provincia de Misiones de fronteras difusas. Entenderemos estas instancias formativas como *umbrales*, definidos como:

(...) un tiempo- espacio de pasaje, un crono-topo de la crisis en la que un sujeto se encuentra comprometido en tanto enfrenta el límite de sus posibles desempeños semióticos, sean prácticas socioculturales en general, sean usos lingüísticos en particular. (Camblong, 2005, 33)

El último *umbral*, en el cual nos centraremos de ahora en más, es el que limita con el ejercicio efectivo de la práctica docente y está constituido por los espacios curriculares de la Práctica Profesional. Los mismos tienen lugar durante los últimos años de la formación por lo que entendemos necesaria la reflexión crítica de los conocimientos disciplinares apprehendidos hasta el momento. Es a partir de esta idea que la metaevaluación representa una herramienta que habilita la toma de postura ante la propia producción escrita, la disciplina y el ejercicio docente, como así también frente a las decisiones teórico-metodológicas realizadas a lo largo de aquel proceso. Al mismo tiempo posibilita la presencia

de la voz propia, rasgo que diferencia este espacio de los otros formatos académicos donde predomina el uso de la tercera persona del singular o el plural mayestático, como en los casos de las monografías y los informes requeridos por las diferentes cátedras.

La recopilación de estas metaevaluaciones tiene el objetivo de revisar la situación en la que se encuentran los alumnos al momento de reflexionar sobre sus propias producciones y adoptar una postura crítica ante las mismas, pensándose desde la futura profesión. De la misma manera nos permite observar la umbralidad existente en cuanto a la redacción propiamente dicha, la justificación disciplinar de sus decisiones y la exposición de sus propias virtudes y debilidades.

Cabe aclarar que el corpus recopilado corresponde a dos sistemas de formación docente con características propias: el Profesorado en Letras, enmarcado en la educación universitaria, y el Profesorado para la Educación Secundaria en Lengua y Literatura, como una carrera terciaria. De igual manera, las producciones escritas responden a una misma instancia evaluativa aplicada a alumnos del cuarto año de ambas carreras, cada una de ellas con sus particularidades y temáticas específicas. Esta instancia evaluativa responde a un parcial domiciliario en el que la metaevaluación es la consigna final y cuya resolución es obligatoria en ambos casos.

El Profesorado en Letras, dependiente de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones, articula su plan de estudios en cinco años. En este plan, la instancia de Práctica Profesional III, entendida como la residencia, aparece entre el cuarto y el quinto año, requiriendo para su cursada el recorrido de varias materias pedagógicas y disciplinares previas. Esta extensión de cinco años para un profesorado universitario responde al fortalecimiento de la faceta investigativa del docente, curse o no la licenciatura, generando así una actitud crítica frente a sus propias prácticas.

Por otra parte, el Profesorado para la Educación Secundaria de Lengua y Literatura, dependiente del Instituto Superior de Formación Docente “Carlos Linneo”, posee un plan de estudios de cuatro años de duración. Además, focaliza en la formación docente desde el segundo año de cursado ya que en ese año los alumnos comienzan a intervenir en la escuela secundaria. Es decir, la formación disciplinar es paralela a su transposición didáctica al aula, cuestión que, como veremos, afectará las decisiones disciplinares y la forma de ver la propia formación docente.

El presente trabajo se organiza de la siguiente manera: en primer lugar, Julieta Analía Aguirre describirá el contexto a partir del cual se seleccionan las metaevaluaciones de su corpus. Luego, Gerardo Gabriel Maslowski expondrá su propuesta de trabajo en el ISFD “Carlos Linneo”.

En última instancia abordaremos las diferentes producciones entrecruzándolas con propuestas teóricas que nos permitan analizarlas transversalmente, para arribar a una conclusión posible de las lecturas realizadas.

La metaevaluación en Literatura Latinoamericana II: una doble perspectiva de análisis

Como adelantamos anteriormente, el corpus con el que trabajaremos a continuación corresponde a dos modalidades de formación docente distintas. En mi caso, me posiciono desde mi lugar como adscripta alumna en la cátedra Literatura Latinoamericana II y, a su vez, como investigadora en el proyecto “Lengua, literatura, discursividades en las fronteras. Semióticas de su enseñanza. Parte II”, cuya directora es la Dra. Raquel Alarcón.

Este plan de trabajo involucró la necesaria complementación de dos facetas, la de alumna avanzada del Profesorado y la Licenciatura en Letras junto a la figura del investigador auxiliar, con todo lo que ello significa. Mi discurso, entonces, no se encuentra exento de experiencias, de otras voces, de fortalezas y debilidades dentro de mi propio recorrido de docente en formación. Este fundamento dialógico de mi enfoque ha permitido fortalecer mi posicionamiento crítico frente a mis propias producciones académicas y repensar los procesos escriturales y formativos propios y ajenos.

Partiendo de este contexto es que puedo comentarles el interés que me suscita el análisis de las producciones escritas en instancias de umbral. Por un lado, esto se debe a que mi recorrido, así como el de mis compañeros y colegas, se encuentra plagado de experiencias de umbral y porque, actualmente, me encuentro en la misma frontera en la que se ubican varios de los alumnos cuyas producciones analizo, entre el estudiante practicante y el ejercicio de la profesión. Por otro lado, soy consciente de que mi escritura se encuentra en una mutación constante y es producto de un proceso ininterrumpido de aprendizajes de los que soy su más crítica lectora.

Volviendo sobre la consigna metaevaluativa, la misma involucra una constante escritura y reescritura en la que el papel del lector crítico es de suma importancia. Lo más desafiante de esta instancia es la exigencia de un reencuentro con la propia experiencia de escritura, con la reflexión disciplinar y una problematización de la práctica docente ya vista como cercana. No quiero dejar de mencionar que en el caso de nuestra carrera, los alumnos ya se encuentran con esta consigna en la cátedra Literatura Latinoamericana I, correspondiente al tercer año de cursada. Este espacio curricular tiene como profesor titular al Licenciado Jorge

Raúl Servián, quien también tiene a su cargo la segunda parte de esta literatura.

El parcial de Literatura Latinoamericana II, presentado a los alumnos en el corriente año, constaba de tres partes y se ubicaba en el cierre de la primera sección del programa. En dicho trabajo se desplegaron una serie de consignas que exigió a los alumnos la exposición de sus conocimientos sobre el Modernismo latinoamericano y que realicen un ejercicio de reconstrucción de aquellos saberes a un ámbito escolar formal. Resulta interesante comentar esta particularidad por más que nos enfoquemos en la última consigna ya que podemos visualizar, desde las decisiones de la cátedra, un posicionamiento explícito frente a cómo se evaluarán los aprendizajes. La consigna referida es la siguiente:

Elabore **tres** párrafos en los que valore el punto más destacado de su trabajo. En uno de los párrafos justifique disciplinariamente su elección. Añada un párrafo para el punto que más desafíos le planteó desarrollarlo, explíctelos (No se aceptarán trabajos en los que esta Tercera Parte no se haya realizado).¹

Como vemos, la consigna exige por parte del alumno una justificación en primera persona de sus decisiones disciplinares a lo largo del trabajo y hacer una revisión de su propio desempeño. El desenvolvimiento de una escritura en primera persona surge como una necesidad de dar valor a aquel sujeto que en otros formatos de escritura académica aparece difuminado a través de la tercera persona del plural o plural mayestático. Por lo tanto, el desafío consiste no sólo en poner la voz, asumir el rol de quien responde por el escrito, sino de leer desde los márgenes, escribir pensando en el receptor, analizar conscientemente las fortalezas y debilidades en el desempeño formativo.

La metaevaluación en Literatura Universal: la experiencia en un ISFD

La segunda parte del corpus corresponde, en mi caso, al trabajo que vengo desarrollando en el Instituto Superior de Formación Docente “Carlos Linneo” de la ciudad de Oberá, ubicada en el centro de la provincia de Misiones. Soy profesor en Letras recibido a fines del 2015 en la Facultad

1 Consigna perteneciente al Primer Parcial Domiciliario de Literatura Latinoamericana II. Carrera de Letras - FHyCS - UNaM. Fecha de entrega virtual entre el 13 y el 18 de agosto de 2018.

de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM y, desde el 2017, me desempeño como profesor titular en tres cátedras del Profesorado para la Educación Secundaria de Lengua y Literatura presente en este ISFD. Las materias que tengo a mi cargo son: Lengua y Literatura Grecolatina del tercer año, Lingüística II y Literatura Universal del cuarto año. Es en el marco de esta última que este año decidí implementar el trabajo con un parcial domiciliario como así también con la propuesta de la metaevaluación para la reflexión de la propia producción.

Antes de continuar, es necesario mencionar que este profesorado es de reciente fundación, como otros de la provincia de Misiones que dependen de los ISFD. Esta carrera fue abierta en el año 2014, motivo por el cual este año terminaría la segunda promoción. Por otra parte, debo recordar que, como se dijo anteriormente, se aprecia una fuerte impronta de la formación docente por las intervenciones realizadas desde el segundo año. Estos aspectos nos servirán más adelante para ver cómo plantean su relación respecto a los contenidos y a las metaevaluaciones.

Al haber pasado por el umbral que describe mi colega y por la misma instancia de metaevaluación, este año decidí implementar una consigna similar para así obtener una visión de qué piensan las alumnas de su propia producción como así también su actitud frente a los diferentes puntos planteados en el parcial. El mismo constó de tres partes: la primera dedicada a trabajar la cuestión del canon junto con diferentes manifestaciones teatrales que representan un quiebre en la concepción teatral (teatro isabelino, francés y del absurdo); la segunda estaba dirigida específicamente a trabajar con una propuesta de clase para la secundaria en base a alguno de esos teatros; y, por último, la metaevaluación. La consigna propuesta era la siguiente:

Elaborar un texto de al menos cuatro párrafos donde se comente el punto que considera más destacado de su trabajo. De la misma forma, mencionar cuál de los puntos le costó más realizar. Justificar las elecciones realizadas desde la futura profesión como docente crítico y comentando qué herramientas les ha brindado el profesorado para poder superar las dificultades que se le presentan.²

Debo destacar que la inclusión de esta consigna llamó poderosamente la atención de las alumnas desde el primer momento, dado que en ninguna otra materia le habían otorgado un espacio para la reflexión sobre su propia experiencia con la escritura y sobre su postura ante

2 Consigna perteneciente al Primer Parcial Domiciliario de Literatura Universal. ISFD “Carlos Linneo”. Fecha de entrega en papel: 08/08/2018

el parcial. Es por ello que resultará significativo ver de qué manera se asume la responsabilidad del “yo” en cada enunciado y qué aspectos plantean luego de haber resueltos los parciales, como así también las variadas experiencias planteadas. De la misma manera las reflexiones en torno al “deber ser docente” aparecen en la escritura y se ven reforzadas constantemente en la argumentación desplegada en el tercer punto.

El umbral visto desde el análisis semiótico-discursivo

Habiéndonos explayado sobre los diferentes contextos de los cuales provienen las producciones escritas, corresponde describir brevemente qué disciplinas nos ayudarán a reflexionar sobre el corpus seleccionado. Por un lado, la Semiótica como estudio que nos habilita un devenir entre fronteras, permitiéndonos hacer conscientes los contextos sobre los cuales estamos trabajando: una provincia de constantes intercambios culturales. Si bien no podemos reconstruir el contexto en el que fueron llevadas a cabo las producciones analizadas, sí podemos distinguir tradiciones educativas presentes en las dos carreras y su impronta en la escritura.

En segundo lugar, el análisis del discurso nos permite acercarnos a la escritura como un elemento vivo, inscripto históricamente y producto de una conjunción de voces sin las cuales sería impensable el lenguaje. Pensar el discurso desde esta perspectiva, de la mano de Bajtín y Voloshinov, evoca la complejidad de construir el sujeto discursivo. El escribiente en este caso se apropia de la palabra ajena y le imprime una cuota de subjetividad a través de un posicionamiento, explícito o no, que podremos detectar a través de aquellos elementos presentes o elididos en su enunciación y que dan cuenta de la modalización del hecho enunciativo.

Ambos corpus abarcan una selección de producciones con distintas calificaciones. Es necesario destacar esto ya que permite construir la problemática desde las fortalezas y debilidades de cada escrito independientemente de que la calificación sea muy buena, buena o que haya requerido una posterior reformulación.

En todos los casos hemos visto una parcial responsabilización de la escritura y una reflexión, en algunos casos muy escueta, de la propia producción. En ciertas metaevaluaciones, el análisis deriva en un resumen del contenido desarrollado en los puntos previos del parcial, mientras que en otras, y especialmente en las del ISFD, aparece una impronta del “deber ser” del docente de la cátedra como el pseudo-responsable de esa producción, sea buena o mala.

Fragmento 1: Por otro lado, encontré un contenido muy débil en el punto número 4, donde se habla de las características del teatro del

absurdo. Si bien comprendí lo que sucedió en el contexto de la creación del teatro mencionado y también entendí sus características, considero que los ejemplos no fueron muy explícitos y que debería de pulir más hasta llegar a una explicación menos confusa de los ejemplos expuestos. (Metaevaluación 5)

Lo que observamos en ambos corpus es la dificultad que representa a los alumnos la toma de palabra en un espacio que le solicita postura respecto a su propia producción. La enunciación desde el “yo” inscribe un compromiso frente a lo dicho, mientras que, la primera persona del plural pareciera incluir a aquel sujeto discursivo en una autoridad mayor, en la que se inscribe también el receptor. En varias de las producciones hemos encontrado una ausencia de la primera persona del singular y, en cambio, una autorrepresentación del alumno como un otro.

Según Calsamiglia y Tusón, “la persona que habla no es un ente abstracto sino un sujeto social que se presenta a los demás de una determinada manera” (2001: 138). La utilización de la primera persona del singular significa, por lo tanto, una decisión dentro del paradigma lingüístico, a partir del cual el hablante construye diferentes posiciones como sujeto discursivo. Las autoras explican que esta elección, restringida en este caso a un requerimiento de la consigna, se asocia con ámbitos coloquiales en los que el hablante se siente seguro. Por esta razón, podemos deducir la fuerza que adquiere el “yo” dentro de un escrito académico cuyo fin es la aprobación, y cómo ello se traduce en su autorreferencia en otras personas gramaticales.

En el caso de las producciones para la cátedra de Lit. Latinoamericana II, la primera persona se ve inmiscuida dentro de un análisis crítico-literario de los contenidos desarrollados en el parcial, de la relevancia de su estudio y su posición en el canon. Como podremos observar en el siguiente escrito, el uso de la primera persona del plural se entrecruza con la reflexión sobre la importancia del trabajo práctico como antecedente a la hora de escribir. Cabe aclarar que todos los fragmentos que citaremos de ahora en más, no poseen correcciones por parte nuestra por lo que mantienen su escritura original.

Fragmento 2: “Pensamos³ que, para desarrollar este punto fue de suma importancia haber elaborado el Trabajo Práctico n° 1, ya que este podría considerarse como un antecedente que nos permitió reflexionar críticamente sobre los periodos y la escritura de Rubén Darío, y por qué no, sobre la de José Martí. Es por esto que,

3 El resaltado es nuestro.

consideramos que este fue el punto mejor logrado, ya que nos permitió volver a re-pensar y reflexionar sobre los temas mencionados anteriormente. Así también, nos permitió comprender de manera organizada y específica cada fase, otorgándole una mejor consistencia a las nociones teóricas trabajadas a lo largo de la cursada.” (A4)

En el caso de las alumnas del ISFD, hubo escritos donde se empleaba una tercera persona del singular. Estos textos describen, a la manera de los narradores omniscientes, las actitudes y dificultades por las cuales atravesó la alumna al momento de realizar el parcial domiciliario. Esta búsqueda de la objetividad en el espacio donde se requiere la voz de los alumnos contrasta con la intención de este punto. Esta construcción de un discurso propio como ajeno al mismo enunciador remite a la postura de Benveniste sobre la “no persona”, a partir de la cual toda responsabilidad sobre el enunciado queda sumida a una búsqueda de objetividad (Cfr. Calsamiglia y Tusón; 2001: 137). Esta difuminación de las marcas de subjetividad no favorece al análisis y a la reflexión sobre la propia práctica de escritura en esta instancia de parcial.

Un ejercicio interesante fue el pedido de reformulación de estas producciones en tercera persona. La dificultad surgió, como se comentó anteriormente, de la inexistencia de estas instancias en otras cátedras previas, por lo que el pedido de la utilización de la voz propia representó una novedad y, a su vez, un desafío para ellas. Sin embargo, el pasaje de un modo de enunciar al otro permitió que observemos con mayor detenimiento las diferencias entre el discurso aparentemente objetivo y la toma de postura frente al objeto de escritura. Para ejemplificar, presentamos los siguientes fragmentos:

Fragmento 3: “Con respecto a los puntos desarrollados, se señala que en la PARTE A, puntos uno y cuatro, resultaron cómodos para la alumna en cuanto a su realización, puesto que, los ha asimilado de mejor manera con respecto a los demás contenidos. Asimismo, les ha gustado más, pues hablar de lo canónico es esencial en estos días, porque logrando su comprensión también contribuirá a que, como futuros docentes y practicantes, se pueda explicar el por qué de la importancia de ciertas obras vistas como canónicas.” (Original - Metaevaluación 12a)

Fragmento 4: “Con respecto a los puntos desarrollados, señalo que en la PARTE A, los puntos uno y cuatro, me resultaron más cómodos en cuanto a la realización, puesto que, los he asimilado de mejor manera respecto a los demás contenidos. Asimismo, me ha gustado plantear y aprender sobre lo canónico, ya que lo considero esencial en estos días, pues logrando su comprensión también contribuirá a

que, como futura docente, pueda explicar el porqué de la importancia de ciertas obras vistas como canónicas.” (Reformulación - Metaevaluación 12b)

Las marcas de subjetividad presentes en el segundo fragmento nos permiten una mejor comprensión de la propuesta de la alumna. Encontramos algunas incoherencias en cuanto a la utilización de la tercera persona en singular o en plural durante el primer fragmento. Estas marcas y dificultades se ven subsanadas al momento de trabajar con una enunciación en primera persona, ya que el discurso no debe ser transformado sino simplemente puesto por escrito.

Una cuestión que no debemos olvidar y que tiene enclave en el propósito de la presente ponencia es cómo la figura del docente en formación se construye en el escrito. Tanto en los parciales propuestos desde la carrera de profesorado en Letras de la UNaM como en la del ISFD “Carlos Linneo”, las consignas exigen al alumno una adaptación de cierto contenido a través de una propuesta de clase o del armado de una línea de lectura. En varias metaevaluaciones, la consigna de crear actividades para un grupo, hipotético o no, representa todo un desafío.

El desafío de ejercer aquello para lo que nos hemos preparado no consiste únicamente en la creatividad de la propuesta sino también en la *traducción*, en términos semióticos, de los conocimientos disciplinares a la práctica. Citamos a continuación uno de los fragmentos extraídos del parcial de Lit. Latinoamericana II que nos parece esclarecedor para ver esta complejidad:

Fragmento 5: El punto que más desafíos me planteo fue el 2.2, el proponer una línea de lectura para los poemas solicitados de José Martí, puesto que me ha llevado a re-leer de una manera diferente las lecturas y más allá de eso, de pensar que todo lo que proponga será expuesto para una consigna destinada a alumnos del nivel medio del ámbito escolar formal. (...) Considero que más allá de plantear el punto que más desafíos me ha trazado, también es uno de los puntos de más compromiso personal, pensar que no podemos hablar de un autor sin entender su contexto y posturas, de que son una contestación a la concepción de otros autores o a la ideología dominante de la época; y sobre todo, lo resalto, para lograr el entendimiento, comprensión y reflexión de los planteos y la figura de José Martí en los alumnos. (A2)

Destacamos entonces dos conceptos clave, *traducción* y *proceso*, los cuales nos ayudan a pensar en la complejidad de transmitir nuestro

posicionamiento o fundamentar nuestras decisiones a través de la escritura. Para Barthes, la escritura “(...) está siempre enraizada en un más allá del lenguaje” (2015; 23), es la reestructuración de experiencias educativas y disciplinares que involucran, en un estadio universitario, un acompañamiento de la escritura y lectura crítica. Cuanto atendemos a esta característica vemos necesaria la revisión, la recursividad propia del proceso escritural, y visualizamos su importancia para que el receptor, o lector en este caso, comprenda nuestra intención de escritura.

En algunos casos, pudimos observar dificultades en la redacción a través de la combinación de varias ideas en un mismo párrafo, confusiones en torno a los conceptos crítico-literarios desplegados, la utilización de varias personas gramaticales en un mismo texto, ambigüedad en torno a las ideas construidas ya que no forman una unidad de sentido en sí mismas, construcciones oracionales que se convierten en párrafos, entre otros problemas gramaticales y lexicales. Por ende, para que la comunicación sea efectiva tiene que haber una interpretación de las intenciones del hablante y, en el caso de la escritura, la lectura al ser diferida debe contar con las instrucciones necesarias para su interpretación (Cfr. Calsamiglia y Tusón, 2001: 75). Es aquí donde la gramática, entendida no como un componente abstracto de la lengua sino como un sistema vivo, estricto pero dinámico, colabora con el análisis discursivo al momento de determinar los sentidos que aquellos signos adquieren en el papel.

Conclusión

Entendemos que la metaevaluación como parte del espectro de ejercicios de la formación específica permite un acercamiento, aunque sea escueto, a una justificación de las decisiones disciplinares, las elecciones posibles que se tomarían frente al aula y un análisis consciente de las fortalezas y debilidades. La escritura se transforma en aquel espacio a partir del cual la voz del alumno - futuro docente tiene la oportunidad de desnaturalizar sus prácticas y, a su vez, de habilitarse una evaluación crítica de su proceso escritural.

En las metaevaluaciones se aprecia que la toma de postura y la enunciación del “yo” frente al proceso de escritura representa un desafío para pensarse en la futura profesión, ya sea en un entorno universitario o en uno terciario. Sin embargo, este tipo de actividades nos habilita a fortalecer una actitud investigadora en condiciones de umbrales y, a su vez, nos brinda pautas para construir herramientas teórico-metodológicas que hagan más sistemático este tipo de acompañamiento al docente en formación.

Bibliografía

- Andruskevicz, Carla; Insaurrealde, Silvia (2013): Los procesos de textualización; la escritura como experiencia” “Guía para revisar y reformular textos académicos propios” en *Libro de Cátedra Procesos Discursivos*. Posadas, EDUNAM.
- Arnoux, Elvira (2002) *La lectura y la escritura en la universidad*. Bs. As. Eudeba.
- Bajtin, M. M (1982 y 1995) *Estética de la creación verbal* (ECV). México, Siglo XXI, [1920-1924]
- Barthes, Roland (1972): *El grado cero de la escritura*. Buenos Aires. Siglo veintiuno editores. 2015.
- Calsamiglia; H Y Tusón, A. (2012): *Las cosas del decir*. España. Ariel Libros. (1999)
- Camblong, Ana (2005) *Mapa Semiótico para la alfabetización intercultural en Misiones*. UNaM, Fac. Hum. y Cs. Soc.- Secretaría de Investigación y Posgrado. Programa de Semiótica.
- Lotman, Iuri (1996): “Acerca de la semiosfera”, “La semiótica de la cultura y el concepto de texto”, “El texto y el poliglotismo de la cultura” y “El texto en el texto” en *La semiosfera I*. Madrid: Cátedra.
- Martínez, M. C (2001) “Pensar la educación desde el discurso”, en *Análisis del discurso y práctica pedagógica*. Santa Fe. Homo Sapiens ediciones.

Transformaciones en las representaciones y prácticas de la enseñanza de la lectura y la escritura a partir de talleres de formación docente fundamentados en una didáctica basada en géneros

Estela Inés Moyano
emoyano@ungs.edu.ar
IDH, UNGS
Buenos Aires, Argentina

Lorena Bassa
bassalorena@gmail.com
IDH, UNGS / UNQ
Buenos Aires, Argentina

Resumen

En el marco del PRODELL de la UNGS se realizó durante el primer semestre de 2018 un Taller de formación docente en enseñanza de la lectura y la escritura para profesores de secundaria de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Prácticas del lenguaje de la Región 9na de la Prov. de Buenos Aires, en la que está ubicada la Universidad. El Taller, de 24 horas de duración, está fundamentado en la didáctica basada en géneros propuesta e implementada ya hace varias décadas por la Escuela de Sídney y en su reformulación hecha por una investigadora argentina que también la ha aplicado en diversas instancias educativas.

Los Talleres proponen la formación teórica y práctica de los docentes para el desarrollo de estrategias de enseñanza de lectura y escritura, dado que se considera que la comprensión de textos y la escritura en las distintas disciplinas son fundamentales en la construcción de conocimientos escolares. En particular, en este trabajo, se busca dar cuenta de las transformaciones en las representaciones y prácticas de los docentes en la enseñanza de la lectura y la escritura a partir de haber participado de este espacio de capacitación en servicio.

Para esto, se recurre al diseño de la investigación-acción, que parte de un diagnóstico inicial respecto de las representaciones y prácticas de los docentes participantes referidas a la enseñanza de la lectura y la escritura para compararlo con un análisis de estos mismos parámetros

luego del Taller. En esta investigación, los datos se recolectan mediante diversos métodos como encuestas y entrevistas en profundidad, observaciones participantes y análisis de las secuencias didácticas elaboradas. Se espera, con esto, evidenciar los potenciales y alcances de esta propuesta didáctica en la formación docente en enseñanza de la lectura y la escritura para profesores de diversas disciplinas.

Palabras claves: enseñanza de lectura y escritura - didáctica basada en géneros - formación docente

Introducción

El presente trabajo se enmarca en un proyecto de investigación y en un programa del Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento. El proyecto de investigación se titula: “La enseñanza de géneros no literarios en el marco de la asignatura Lengua / Prácticas del Lenguaje: avances sobre una propuesta didáctica” y tiene como objetivo general “contribuir a la reflexión sobre la enseñanza de la lectura y la escritura de textos no literarios en el ámbito de la escuela secundaria mediante un aporte para la implementación de las distintas etapas de la propuesta didáctica que sostiene el proyecto (Moyano, 2007; 2013)”. A su vez, constituye una reflexión sobre una capacitación docente organizada por el Programa de Formación Docente en Lengua y Literatura (PRODELL), cuyo objetivo principal consiste en “llevar adelante acciones destinadas a acompañar y promover, a través de diversos dispositivos, la formación de docentes en Lengua y Literatura de diferentes niveles educativos”.

En línea con estos objetivos, entonces, se ha realizado, durante el 2018, un Taller de formación docente en enseñanza de la lectura y la escritura para profesores de secundaria de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Prácticas del lenguaje de la Región 9na de la Prov. de Buenos Aires, en la que está ubicada la Universidad. La amplitud disciplinaria de los destinatarios se funda en entender que el proceso de enseñanza aprendizaje de todos los conocimientos escolares se realiza mediante el lenguaje y, más precisamente, mediante géneros escolares específicos, como desarrollaremos más adelante. Por otro, constituye una búsqueda de promover un trabajo interdisciplinario desde el que se puede abordar más cabalmente la construcción de saberes en la escuela. Específicamente, se promueve el trabajo conjunto entre profesores de Prácticas del Lenguaje y docentes de las distintas disciplinas.

Como reflexión sobre esta experiencia, este trabajo busca dar cuenta de las transformaciones en las representaciones y prácticas de los docentes participantes acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura a partir de haber participado de este espacio de capacitación en servicio.

De este modo, apuntamos a ponderar los alcances y aportes de este Taller de Formación Continua en la reflexión y las prácticas de los docentes involucrados.

Una propuesta didáctica basada en géneros

Este Taller de formación docente se fundamenta conceptual y metodológicamente en la didáctica de géneros desarrollada por la llamada Escuela de Sidney (Martin, 1999; Martin & Rose, 2008; Martin, 2009; Rose & Martin, 2012, entre otros) y en su reformulación hecha por una investigadora argentina que también la ha aplicado en diversas instancias educativas (Moyano, 2006, 2007, 2010, 2013).

Se trata de una propuesta didáctica que analiza a los textos como géneros, mostrando la articulación entre su estructura y los recursos lingüísticos relevantes para la producción de significados en determinados campo, tenor y modo, como variables de registro que realizan el género y que son realizados a través de los recursos de los diferentes estratos del lenguaje (Moyano, 2015).

El modelo (Moyano, 2007; 2013) se organiza en tres etapas: la Deconstrucción de textos como instancias de un género, la Construcción de un texto y la Edición del texto producido. La etapa de Construcción comprende una sub-etapa que se desarrolla antes del momento de la escritura, el Diseño del texto. Todas las etapas están atravesadas por la reflexión sobre el campo del texto y sobre el género. Asimismo, todas se llevan a cabo en una primera instancia en conjunto entre la clase y el/los docentes, pueden realizarse luego en pequeños grupos y finalmente se hacen de manera individual, alcanzando la autonomía buscada (Figura 1).

Negociación del Campo	Deconstrucción		* Lectura conjunta * Lectura en pequeños grupos * Lectura individual
	Diseño del Texto	Construcción	* Escritura conjunta * Escritura en pequeños grupos * Escritura individual
Determinación del contexto	Edición		* Edición conjunta * Edición en pequeños grupos * Edición individual

Figura 1: Propuesta didáctica para la enseñanza de la lectura y la escritura (Moyano, 2007).

Resumidamente, la propuesta plantea avanzar desde el trabajo conjunto entre el docente y el grupo de estudiantes al trabajo individual, para lo cual se siguen los siguientes procesos: modelaje y andamiaje. El modelaje concierne a los procesos de lectura y escritura como actividad, al control de los procesos cognitivos involucrados, y a la elección de opciones de género y recursos discursivos y léxico-gramaticales. El andamiaje conlleva la constitución de un rol docente interventor e implica acompañar a los estudiantes a realizar primero de manera conjunta, luego en pequeños grupos y finalmente de manera independiente las tareas de lectura y escritura de textos. Esta secuencia implica que el profesor retira gradualmente el andamiaje. Se trata de docentes que estimulen la participación activa de los estudiantes, promoviendo la interacción en discusiones acerca de diversos aspectos del género, el registro y los recursos discursivos y léxico-gramaticales que lo realizan (Martin, 1993). El proceso implica lo que Bernstein (1990) denomina pedagogía explícita, esto es, implica que el estudiante deberá ser informado constantemente de qué procesos se están llevando a cabo y con qué objetivo.

En cada etapa de la propuesta, es decir, tanto en la lectura, como en la escritura o en la edición de los textos se abordan los siguientes aspectos del género: el propósito social, la estructura esquemática que despliega para alcanzarlo, la construcción del registro y las elecciones lingüísticas que permiten construirlo: recursos semántico-discursivos, léxico-gramaticales y gráficos. A lo largo de todo el proceso, se entiende al lenguaje como recurso para la producción de significado. Esto implica que los recursos identificados deben ser explicados en relación con el significado que construyen.

Características del Taller y de sus destinatarios

Desde este marco teórico, se propone la formación conceptual y práctica de los docentes participantes para el desarrollo de estrategias de enseñanza de lectura y escritura en los distintos campos disciplinares, dado que se considera que la comprensión de textos y la escritura en las distintas disciplinas, por su especificidad, pueden constituir obstáculos importantes para los estudiantes a la hora de desarrollar el trabajo y el estudio tanto en la escuela secundaria como en la universidad. Esto apunta a contribuir, a su vez, a mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes de la escuela secundaria en los campos de las Ciencias Naturales, Sociales y Humanas (Programa NEXOS, 2018).

El Taller se organiza en 8 encuentros que, a su vez, se dividen en una primera parte de discusión teórico-práctica de la propuesta didáctica de géneros y una segunda en la que los docentes planifican una secuencia

didáctica para implementar en sus aulas. Se propicia, además, la planificación interdisciplinaria en la que docentes de más de una disciplina abordan un o un par de géneros. Dado que son pocos encuentros hemos privilegiado el trabajo con los textos en el nivel del estrato semántico discursivo y hemos hecho énfasis en la interacción áulica, en el trabajo conjunto y cómo guiarlo.⁴

Consideraciones metodológicas

Esta investigación apunta a tener un alcance tanto descriptivo como explicativo ya que no sólo intenta caracterizar las representaciones y prácticas de los docentes destinatarios de la capacitación docente realizada en la región IX de la Provincia de Buenos Aires en 2018 sino también interpretarlas a la luz del marco teórico de referencia. Así, apunta a “generar un sentido de entendimiento del fenómeno abordado” (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2006: 110). Es decir, pretende explicar los aportes y alcances de esta propuesta didáctica para la formación docente continua de profesores secundarios.

Para esto, el diseño de investigación más adecuado entendemos es la investigación-acción (IA en adelante), que se caracteriza por construir el conocimiento a partir de una interacción estrecha entre la teoría y la práctica (Hernández Sampieri et al, 2006). La IA se realiza en diversas etapas que pueden representarse como una “espiral sucesiva de ciclos” (Hernández Sampieri et al, 2006: 708).

En este trabajo, se comenzarán diagnosticando las representaciones de los docentes en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura en sus materias en la escuela secundaria. Después, se analizarán algunos aspectos relevados a la luz de categorías relevantes del marco teórico. Una vez finalizado el curso, se estudiarán las rupturas y continuidades en las representaciones y las prácticas de los docentes luego de haber realizado

4 Como sabemos, el 2 de agosto de este año murieron en la escuela primaria N°49 de Moreno, **Sandra Calamano, la vicedirectora, y Rubén Rodríguez, un auxiliar**, a causa de la desidia del Estado de la Prov. De Buenos Aires en el mantenimiento de la infraestructura escolar. Posteriormente, las clases en muchas escuelas fueron suspendidas ya que no se encontraban en condiciones seguras. Muchos docentes participantes del Taller se vieron afectados por esta situación que dificultó la continuidad o bien la implementación de la planificación. Destacamos, con todo, el tremendo esfuerzo que hicieron, aún en este contexto, los profesores para sostener el Taller.

la capacitación. Estas conclusiones, a su vez, servirán de orientación para la planificación y el diseño de futuras capacitaciones docentes.

Para recolectar los datos, en la investigación marco, se recurre a diversos instrumentos:

- a. encuestas a los docentes participantes
- b. entrevistas en profundidad los docentes participantes
- c. análisis de las secuencias didácticas elaboradas y del relato de su implementación
- d. observaciones participantes del Taller de formación

En esta comunicación, en particular, nos centraremos en la exposición de resultados y el análisis de las encuestas administradas. La primera de ellas consistió en una encuesta inicial de diagnóstico que fue administrada a la totalidad de los 53 docentes inscriptos luego del primer encuentro del Taller. La otra encuesta fue administrada a los docentes que completaron el Taller y apuntó a relevar sus alcances y aportes. Los resultados de ambas encuestas entonces serán interpretados en función del marco teórico elegido.

Encuesta diagnóstica: representaciones iniciales

La encuesta inicial fue diseñada con preguntas cerradas y abiertas y fue respondida por 30 docentes participantes del Taller de formación docente. Para caracterizar a esta población, las primeras preguntas indagan sobre las materias dictadas y la antigüedad docente de los profesores. Así, agrupamos a los docentes encuestados en función de la materia que enseñan con los siguientes porcentajes de composición:

- Ciencias Sociales (Ciencias Sociales, Historia, Historia política y ciudadanía y Trabajo y ciudadanía) 27%
- Ciencias Naturales (Ciencias Naturales, Físicoquímica, Química) 40%
- Ciencias del lenguaje (Prácticas del lenguaje y Literatura) 33%

Así, podemos señalar que representan los tres grandes campos del saber convocados por la propuesta.

En cuanto a su antigüedad en la docencia, destacamos que es muy variable ya que va desde el año hasta los 36 años, siendo el promedio hallado de 12 años de antigüedad.

Luego, la encuesta presenta una serie de preguntas abiertas que apuntan a dar cuenta de las representaciones⁵ de los profesores sobre las prácticas de lectura y escritura de sus estudiantes y su enseñanza. Para este trabajo nos centraremos en el análisis de las respuestas a algunas preguntas que interpretaremos desde la propuesta didáctica de géneros. Por una cuestión de extensión, seleccionamos cuatro preguntas: dos que indagan por la relevancia otorgada a la enseñanza de la lectura y la escritura en la materia propia, respectivamente y otras dos que preguntan por las dificultades registradas en relación con la lectura y la escritura, también respectivamente.

La primera pregunta, entonces, indaga por la relevancia de la lectura en relación con la disciplina y presenta 4 respuestas posibles (Imprescindible, Mucha, Alguna, Ninguna). Fue considerada como imprescindible por el 80% de los encuestados y como de mucha importancia por el 17%.

A su vez, en las justificaciones de esta respuesta aparecen las siguientes recurrencias, que vinculan a la escritura los siguientes procesos, listados en función de la frecuencia de su repetición:

comprender

apropiarse, interpretar, entender, aprender

imaginar, ampliar.

Estos se asocian a los siguientes participantes, que también agrupan por su reiteración de mayor a menor:

“teorías científicas”, “grados de abstracción”, “conceptos disciplinares”
“términos”, “vocabulario”

“el mundo”, “diferentes conocimientos”

De este modo, observamos que la lectura se considera una práctica evaluada como altamente relevante para todas las disciplinas ya que se la entiende como necesaria en la construcción de saberes. Como señalamos más arriba, esta valoración está en línea con la propuesta didáctica de referencia que entiende a la deconstrucción como la primera etapa del aprendizaje de un conocimiento científico.

En la pregunta análoga sobre la relevancia de la escritura, en cambio, encontramos porcentajes notablemente menores: sólo 53 % de los docentes encuestados la consideran imprescindible y un 13% evalúa que es de mucha importancia.

La justificación de su importancia, por su parte, se hace en base a tres líneas de argumentación de la función de la escritura. La primera se vincula a la comunicación / expresión; la segunda a la comprobación

5 A los fines de este análisis, entendemos a la representación como un modo de conocimiento socialmente elaborado, que construye una realidad y orienta la conducta y comunicación de los sujetos (Castorina, Barreiro y Toscano, 2005).

/ evaluación de los aprendizajes y, finalmente, la tercera refiere a la organización de la ideas (“organiza pensamientos”/ “ordena conceptos”).

Como podemos señalar, la escritura no es fuertemente relacionada con la construcción de conocimiento escolar ya que se la entiende como constataadora y ordenadora de saberes que se representan como externos y previos a la producción textual. Probablemente, esta representación de su función explique la menor importancia ponderada si la comparamos con la lectura. Destacamos aquí un contraste con la didáctica de géneros que entiende la función epistémica de la escritura como intrínsecamente constitutiva de la construcción de saberes.

El siguiente par de preguntas apuntaba a explicitar las representaciones docentes en relación con las dificultades de los estudiantes en la lectura y la escritura.

En cuanto a la lectura, notamos que las respuestas de los encuestados giran en torno a ‘carencias’ que proponemos categorizar, a los fines del análisis, del siguiente modo:

Tipo de carencia	Citas textuales de los encuestados
Hábito	“No están habituados a leer” “no están acostumbrados a leer” “Falta de hábitos de la ejercitación de la lectura” “Falta de lectura” “pocos hábitos de lectura y escritura”
Interés	“El desinterés” “la falta de interés” “Negación a leer”
Sobre aspectos puntuales del texto	“no comprender los términos” “Las dificultades pasan por el vocabulario técnico” “el poco vocabulario específico” “palabras que no se utilizan ni en el seno familiar, ni en el entorno donde se mueven” “La terminología técnica” “el escaso conocimiento del vocabulario”
Habilidad	“no interpretan” “no tienen desarrolladas las habilidades cognitivo lingüísticas” “cuesta identificar lo que quiso decir el autor” “les cuesta diferenciar las ideas principales de las secundarias” “el no establecer relaciones entre lo aprendido y la nueva información”
Contexto	“impedimentos socioeconómicos”

Respecto de la escritura, también las justificaciones se articulan alrededor de ‘carencias’ que organizamos del siguiente modo:

Tipo de carencia	Citas textuales de los encuestados		
De lectura	“lectura escasos” “no hay mucha comprensión”		
De reformulación	“No pueden redactar con sus propias palabras”		
De aspectos textuales	Del estrato grafológico	“la ortografía y la tildación” “no existen las tildes” “dificultad en el uso de los signos de puntuación” “no saben escribir en cursiva”	(aspectos más recurrentemente mencionados)
	Del estrato léxico-gramatical	“carencia de vocabulario” “no usan sinónimos” “les cuesta mucho armar oraciones”	
	Del estrato semántico discursivo	“falta estructurar el conocimiento para después escribir” “falta un hilo conductor” “problemas de cohesión”	(aspectos destacablemente menos mencionados y sólo en docentes de prácticas del lenguaje)

Desde la perspectiva de la didáctica de géneros, al respecto, podemos señalar distintas observaciones. En primer lugar, señalamos que el significado de ‘carencia’ atribuida a los estudiantes, sus prácticas y producciones corre el riesgo de naturalizar la relación entre carencia de capital simbólico y clase social⁶. Esto se explicita, por ejemplo, cuando de manera directa se explica la carencia de lectura a partir de factores económicos. Desde esta propuesta didáctica, por el contrario, se critica esa naturalización a partir de entender que el rol de la escuela y del docente es no reproducir esa asimetría de capital cultural sino redistribuirlo democráticamente. En este sentido, el desarrollo (o el déficit) de las habilidades de lectura y de escritura son responsabilidad institucional y social más que atributos de los sujetos de la enseñanza. Esta perspectiva, con todo, no es ajena a los comentarios relevados. Ejemplo de esto es el siguiente comentario de un docente: “En muchos casos, hay una falta de modelos y acompañamiento en el proceso de la escritura en las ciencias”, que hace hincapié en la importancia del andamiaje y el modelaje del

6 Vale destacar que a las escuelas públicas de la Región IX de la Provincia de Buenos Aires concurre una población estudiantil mayoritaria perteneciente a la clase media baja y baja.

proceso de escritura para que esta pueda configurarse como un objeto de aprendizaje.

En la caracterización de la carencia con los textos, registramos que se tienen en cuenta predominantemente aspectos de los estratos más concretos de realización, en este caso, predomina claramente lo lexicogramatical en la lectura y lo grafológico en la escritura. Sin embargo, vinculadas a la escritura aparecen mencionados aspectos más abstractos como estructura y cohesión pero sólo en docentes de prácticas del lenguaje. Esto da cuenta de la necesidad de enfatizar estratos más abstractos en la formación docente en enseñanza de la lectura y la escritura y, al respecto, entendemos que la didáctica de géneros brinda herramientas teóricas para hacerlo.

Encuesta final: representaciones en transformación

La encuesta final fue diseñada con preguntas cerradas y abiertas y fue respondida por 17 docentes participantes del Taller de formación docente. Se propuso indagar sobre el grado de novedad y significatividad que tuvo la propuesta didáctica basada en géneros en los participantes del Taller de formación docente. En particular, en este trabajo analizaremos sólo las respuestas a estas tres preguntas:

1. ¿Qué aspecto de la propuesta le resultó más novedoso en relación con las prácticas de lectura y escritura que habitualmente realiza en sus clases?
2. ¿Qué aspectos del trabajo con los textos le resultaron más significativos para implementar con sus estudiantes?
3. ¿Qué aspectos de la modalidad del trabajo en el aula le resultaron más significativos para implementar con sus estudiantes?

En relación con lo considerado novedoso en relación con las prácticas de enseñanza de lectura y escritura, podemos organizar las respuestas en los siguientes aspectos:

Aspecto valorado	Citas textuales de los encuestados
El trabajo con los textos	"La deconstrucción" "El análisis tan exhaustivo del texto" "lo esperable estructuralmente según los géneros" "recorrido de pasos y fases para llegar al uso de recursos" "el análisis por género"

Las intervenciones docentes	<p>“la lectura conjunta”</p> <p>“el monitoreo permanente para asegurarse de que los alumnos comprendan lo que van leyendo”</p> <p>“el trabajo conjunto es interesante, lleva a los alumnos a una gran participación”</p>
El abordaje interdisciplinario	<p>“trabajar con otras áreas”</p>

Así, la propuesta inaugura una perspectiva analítica y genérica en el abordaje de los textos, reconfigura el rol docente como guía activo de un intercambio inclusivo y en diálogo con otras disciplinas.

En cuanto a los aspectos textuales que los docentes entienden son más transferibles al aula, responden recuperando los conceptos de ‘género’, ‘estructura’ y ‘recursos’ como valiosos para incorporar a la enseñanza.

Así, hay quienes recuperan tanto los aspectos más abstractos (genéricos) como los más concretos (recursos léxicogramaticales y grafológicos). “El abordaje de género y el de los recursos. Creo que la presentación de una estructura esquemática puede ser muy útil así como una indagación acerca del propósito de los textos.” Y “Resaltar los recursos de cada género es también una actividad para ir implementando y desarrollando a lo largo del año.” son algunas de las respuestas que dan cuenta de esto.

Otros docentes, mayoritarios cuantitativamente, remarcan la enseñanza de la estructura esquemática como una dimensión antes desconocida y relevante para abordar ordenadamente contenido disciplinar. En este sentido, los profesores responden que:

“El aspecto más significativo para implementar en las clases es el abordaje por género y la estructura esquemática”

“Abordaje por géneros y trabajar la estructura esquemática. Eso ordenó mucho el trabajo.”

“La estructura esquemática me resultó interesante y novedosa ya que en mis áreas no se le suele prestar atención.”

Finalmente, los menos seleccionan los recursos discursivos y lingüísticos como enriquecedores para el análisis de los textos en el aula. Es interesante destacar que, cuando lo hacen, los mencionan asociados a la construcción de significado, en línea con lo que propone la didáctica de géneros. Subrayamos esto ya que es un aspecto que no aparecía en las respuestas de las encuestas iniciales en relación con elementos como la puntuación o el léxico. “Los distintos recursos para construir diferentes significados.” es una de las contestaciones en función de la cual inferimos esto.

En relación con la pregunta que les solicita que evalúen los aportes de la didáctica de géneros vinculados a la dinámica áulica, ordenaremos las respuestas en torno a dos grandes regularidades. Por una parte, se mencionan la lectura conjunta y el intercambio entre docentes y estudiantes en relación con una mayor apropiación de los aprendizajes, estrategias que permiten ‘fijar’, ‘elaborar’, ‘resignificar’ y abrir nuevas preguntas:

“Sin lugar a dudas, la lectura conjunta es primordial. El intercambio entre docentes y estudiantes siempre resulta positivo y permite “fijar” los conceptos de otra forma.”

“la lectura conjunta y el intercambio con los alumnos para construir significado de ese texto. Para poder elaborar uno propio.”

“La profundización en el intercambio entre docente y alumnos para construir significados. Y resignificar la obviedad.”

“En relación a esto, el aspecto que me parece de mayor importancia y utilidad real del intercambio docente - alumnos, ya que, en esta instancia se pueden saldar dudas y surgir nuevos interrogantes.”

Por otra, se valora la propuesta a partir del rol docente que plantea: se trata de un formador que guía con intervenciones el trabajo conjunto.

“La lectura conjunta es un elemento importante y puede potenciarse mucho si es acompañada con intervenciones docentes.”

“El intercambio entre docente y alumnos. Un rol del docente que guíe a los estudiantes a la reflexión sobre los textos leídos.”

Finalmente, queremos señalar una limitación de la propuesta didáctica que tres docentes han explicitado en la pregunta 8): “¿Qué aspectos de la propuesta entiende puede ir incorporando a su práctica docente?”⁷:

“El método me parece adecuado, eficaz y eficiente para los años superiores. Para los años inferiores, sobre todo primero y segundo años, quizá sea algo complejo.”

“Seguramente la lectura conjunta como primer paso y esto aplicado a los primeros cursos. Posteriormente agregar estructura de textos y recursos de los mismos en cursos superiores.”

7 Aclaremos que no analizamos la totalidad de las respuestas a esta pregunta de la encuesta final ya que reiteran información que hemos analizado en las preguntas 3 y 4. Seleccionamos, de este modo, sólo aquellos comentarios que aportan alguna dimensión no ponderada.

“La Realidad es que cuesta mucho con los chicos de primer ciclo, en cambio ciclo superior son más críticos a la hora de la lectura. Pero intentaré, con textos sencillos y cortos.”

Como se puede notar, coinciden en considerar que la didáctica de géneros es más pertinente para el ciclo superior de la secundaria. Sin embargo, esto no es así debido a que de hecho se han desarrollado experiencias de implementación de esta propuesta en escuelas primarias. Tomamos, empero, la marcación de este alcance de la propuesta para indagar acerca de sus causas en entrevistas en profundidad y para discutirlo en futuros espacios de formación.

Conclusiones: de la carencia a la intervención docente

En este trabajo hemos analizado los alcances y aportes de una propuesta didáctica basada en géneros en un Taller de formación continua para profesores de la escuela secundaria de la Región IX de la Prov. De Buenos Aires. En particular, hemos estudiado las transformaciones en las representaciones de los docentes en relación con la enseñanza de la lectura y la escritura evidenciadas luego de desarrollado el curso a partir de encuestas de respuestas abiertas.

Resumidamente, observamos que el Taller de formación continua en enseñanza de la lectura y la escritura basado en una didáctica de géneros les ha aportado la posibilidad de reconfigurar algunos aspectos de sus representaciones en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura. Respecto del trabajo con los textos, se ha ampliado el alcance de los estratos considerados para incorporar lo genérico y lo semántico-discursivo y en relación con aspectos más concretos como el léxico, la gramática y la puntuación se los ha puesto en relación con el significado que construyen.

En cuanto a las estrategias de enseñanza, han valorizado o revalorizado el trabajo conjunto basado en la interacción guiada por el docente. Esto resignifica la intervención docente y, a su vez, desplaza o atenúa en foco puesto en la mirada de la carencia de los estudiantes o de los textos que los estudiantes producen.

Señalamos, también, el hallazgo de una limitación que los docentes encuentran en la propuesta didáctica basada en géneros en relación con su pertinencia en los primeros años de la escuela secundaria y entendemos que es necesario indagar más en profundidad acerca de los fundamentos de esta representación.

Esperamos, finalmente, que estas indagaciones contribuyan a futuras propuestas de formación docente en enseñanza de la lectura y la escritura para construir conocimientos escolares.

Bibliografía

- Bernstein, Basil (1990). *Class, codes and control. Vol. 4: The structuring of pedagogic discourse*. London, Routledge.
- Castorina, José, Barreiro, Alicia, Toscano, Ana Gracia. (2005). Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales. En José Castorina (coord.), *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad* (pp.205-238). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Halliday, M.A.K. (1993) *Towards a Language-based theory of learning*. *Linguistics and Education*, 5, 93- 116.
- Martin, James (2009) "Genre and language learning: A social semiotic perspective". *Linguistics and Education*, 20, 10–21.
- Martin J.R. y D. Rose (2008) *Genre Relations. Mapping culture*. London: Equinox.
- Hernández Samiperi, R., C. Fernández Collado y P. Baptista Lucio (2006). *Metodología de la Investigación*. 4a edición. México: Mc Graw Hill.
- Martin, James, (1999) "Mentoring semogenesis: 'genre-based' literacy pedagogy". En CHRISTIE, Frances, (Ed). *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: linguistic and social processes*". London, Cassell (Open Linguistics Series), 123-155.
- Moyano, E.I. (2006) Géneros que hablan de ciencia. En: M. Cecilia Pereira (Coord.). *La comunicación escrita en el inicio de los estudios superiores*. Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines, 87-203.
- Moyano, E.I. (2007) Enseñanza de la lectura y la escritura basada en la teoría de género y registro de la LSF: resultados de una investigación. *Revista Signos*, 40(65): 573-608.
- Moyano, Estela (2006). "Géneros que hablan de ciencia". En: PEREIRA, María Cecilia (Coord.), *La comunicación escrita en el inicio de los estudios superiores*. Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines, 2006, 87-203.
- Moyano, E.I. (2010) "Mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área de Lengua". En: Elsa Pereyra (Coord). *Política y práctica de la articulación entre la universidad y la escuela media. Reflexiones a partir de una experiencia*. pp. 65-98. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Moyano, E. (Coord) (2013) *Aprender Ciencias y Humanidades: una cuestión de lectura y escritura. Aportes para la construcción de un programa*

de inclusión social a través de la educación lingüística. Los Polvorines:
Universidad Nacional de General Sarmiento.

Rose, D. & Martin, J. (2012) Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge
and Pedagogy in the Sydney School. UK, Equinox, 2012.

Trajinando entre la oralidad y la escritura

Autora: Marta Negrin
(UNS – UNTDF)
mnegrin@criba.edu.ar

Los espacios de la voz

Los estudios en torno a la narración han experimentado un inusitado interés en las últimas décadas: los lejanos orígenes de la actividad narrativa en la aurora de los tiempos, sus distintas manifestaciones a lo largo de la historia, las implicancias teóricas que despierta, los ámbitos que poco a poco va ganando, las técnicas que supone, las condiciones éticas y estéticas que deben enfrentar quienes narran constituyen, entre otros, los focos de atención de trabajos de investigación y de reflexión.

Entre los distintos escenarios de la narración oral, nos interesa aquí poner la mirada sobre los ámbitos educativos. Vemos, así, que la lectura en voz alta y la narración oral parecen ser prácticas destinadas solo a los niños y las niñas que no han aprendido a leer, o que se encuentran en la etapa de alfabetización inicial y, por lo tanto, no pueden aún leer de manera autónoma. Se las considera, incluso, una actividad asistencial y transitoria, una modalidad inevitable que finalizará, por fin, cuando esos niños y niñas puedan valerse por sus propios medios y enfrascarse en la lectura silenciosa, que es la práctica más prestigiosa en nuestras sociedades escriturarias.

Durante la educación primaria, la narración oral se presenta de manera esporádica, de la mano de algún/a docente que la ha aprendido, en la práctica misma o merced a su acercamiento a alguna instancia de formación en ámbitos no formales. La lectura en voz alta, en cambio, continúa teniendo protagonismo en tanto lectura modélica -es decir que el/la docente se erige en ejemplo de experticia, una figura digna de imitación- y como estrategia para crear un ambiente propicio para las tareas posteriores.

Hay ámbitos, dentro del sistema educativo, donde parece haber una cierta resistencia al cuento contado: la educación de adultos, la escuela secundaria, las escuelas de idiomas, ni hablar de la universidad. Casi resulta obvio decirlo: la ausencia de espacios para el cuento contado en la formación de docentes tiene consecuencias directas en las prácticas de enseñanza.

Los datos obtenidos en una investigación en curso⁸ revelan que en la escuela secundaria la narración oral constituye una práctica casi ausente: los y las docentes reconocen no haber tenido ninguna formación en esta performance que implica no solo conocer las diferencias entre la oralidad y la escritura, sino también la necesidad de dominar ciertas técnicas para construir una versión oral a partir de un cuento escrito y el ejercicio de la memoria. La lectura en voz alta, si bien mucho más frecuente, suele estar asociada, sin embargo, a la correcta oralización, ejecutada con la entonación apropiada –nada de saltarse palabras o líneas– o, peor aún, se presenta convertida en un dispositivo de disciplinamiento, con absoluta prescindencia de objetivos de aprendizaje: el / la docente dirige la tarea y va nombrando, sin aviso previo, a quien debe leer, para mantener al resto de la clase en perfecto orden y silencio. (Cassany, 2007)

Existen, sin embargo, otros sentidos posibles de la lectura en voz alta y la narración oral en situaciones escolares, que las investigaciones han puesto en evidencia y que distintos países han adoptado como parte de sus políticas educativas, a través de diferentes programas destinados al mejoramiento de la lectura.

Los “beneficios” se agrupan en distintos campos. Por un lado, se hace hincapié en el fortalecimiento de habilidades que van a contribuir al éxito escolar, en tanto se propicia el desarrollo de las capacidades para escuchar, se amplía el vocabulario, como resultado de la exposición a palabras y expresiones más complejas y significativas que las que se escuchan a diario; se aprende acerca de la manera en que se organizan los relatos; se exploran nuevos temas y campos del conocimiento.

Por otro lado, se enfatiza su importancia en el proceso de formación de lectores, en tanto escuchar un cuento invita a leer por cuenta propia; permite tomar contacto con el lenguaje poético, más sutil y evocador que el lenguaje ordinario y, finalmente, contribuye a asentar los cimientos para una futura lectura por placer. Dice Juan Mata (2004: 43): “La voz que narra o lee cuentos en la infancia es el primero y más dulce instrumento de seducción literaria. Esa voz que tercia entre el autor y el oyente, esa celestina paciente y fervorosa, es el origen de muy felices pasiones por los libros.”

Mucho menos desarrolladas, todavía, aparecen otras dos ideas: por un lado, la importancia de la lectura en voz alta y la narración oral en el desarrollo de las emociones de los niños y las niñas; y, por el otro, su

8 Se trata del PGI “Lectura en voz alta y narración oral: tendencias investigativas y experiencias en contextos escolares”, con evaluación externa, financiado por la UNS.

papel primordial como prácticas inclusivas y democratizadoras. (Negrin y Hofstetter, 2017). En efecto, la lectura en voz alta y la narración oral pueden constituirse en espacios de hospitalidad capaces de albergar las diversidades presentes en nuestras aulas. Hospitalidad es la cualidad de acoger y agasajar con amabilidad y generosidad a los invitados o a los extraños. “Hospitalidad” se traduce del griego *fi · lo · xe · ní · a*, que significa literalmente “amor a los extraños”. En latín, *hospitare*, significa “recibir como invitado” y, también, responder a las necesidades de quienes se encuentran, temporalmente, fuera de su casa. Quien lee en voz alta para otras personas o quien narra opera como un anfitrión afectuoso que, a través de las inflexiones de su voz, el timbre, la prosodia, el énfasis, la cadencia, los silencios, ofrece un espacio de resguardo y de cuidado, un ámbito seguro para que quienes están llegando al territorio de la cultura escrita, se sientan recibidos como huéspedes en el descubrimiento del sentido oculto en el texto, más allá del vocabulario y el argumento, y, finalmente, para poder disfrutar de la historia.

El carácter democratizador de la lectura en voz alta y la narración oral queda de manifiesto en la siguiente afirmación de Chambers (2013: 80): “al escuchar historias, llegamos a poseer textos que quizá nunca podríamos alcanzar de otra manera. Dentro de nuestra comunidad somos más iguales como oyentes de lo que nunca podríamos ser como lectores”. Explica este autor que cuando escuchamos leer a otra persona leyendo, depositamos en ella la responsabilidad; no sentimos que sea nuestro deber conquistar el texto, sino que quien lee debe mantener nuestra atención a través de lo que hace con él. De modo que nos relajamos, no nos sentimos amenazados, estamos protegidos por la competencia del intérprete.

Por otra parte, si se examina este hecho desde el punto de vista de quien lee o narra para otros, es posible realizar adaptaciones de los textos escritos, con el propósito de hacerlos más asequibles: modificamos o suprimimos algunos términos que puedan resultar obstaculizadores, añadimos o acortamos descripciones, acompañamos con la mirada, con los tonos de voz, con movimientos del cuerpo, algunas alternativas de la historia que estamos contando, para que quienes escuchan puedan reconstruir, en su cabeza, los hechos narrados. Y, sobre todo, y en esto reside la diferencia entre lo que hace un narrador y un actor, no nos posicionamos ante un público sino ante un grupo de interlocutores, que modifica, con sus reacciones, la narración que se está desarrollando frente a él. (Negrin, 2018)

Y hay otra razón, de enorme importancia en los tiempos que corren, una razón que parecía natural en el pasado: cuando contamos un cuento, además de todo lo que antes hemos dicho, sucede algo crucial: nos miramos a los ojos. Es decir, vemos a la otra persona, la reconocemos, la

hacemos presente, lo que significa que compartimos el tiempo y el espacio con ella, nos emocionamos a la misma vez. Porque no es estar con las/los otras/otros mirar todas/os a una pantalla de televisor, eso es sentarse en el mismo sofá o mirar la misma cosa, pero eso no es compartir tiempo de calidad emocional con otras personas. Contar cuentos es decir: aquí estoy, y estoy por vos, para vos, vamos a emocionarnos juntos, vamos a vivir en este momento una aventura. Y el mundo que gire si quiere, nosotros a lo nuestro, al cuento.

En los mismos términos se expresa el narrador oral Claudio Ledesma (2016) cuando define los mecanismos técnicos y teóricos del actor y del cuentacuentos, del teatro y de la narración oral: en el teatro existe una cuarta pared, el actor mira un punto determinado en el horizonte para lograr mayor concentración. En la narración oral rompemos esa cuarta pared y miramos directamente los ojos de los interlocutores. Esto genera la sensación en el que escucha de «me lo está contando a mí, me lo está contando a mí».

La sensación de cercanía y de intimidad que produce la narración queda también de manifiesto en la anécdota que relata el cuentacuentos José Campanari (2015:38):

Al día siguiente de mi sesión ante un auditorio de mil doscientas personas, se me acercaron un hombre y una mujer, bastante mayores ambos. Luego de decirme algunas cosas que no vienen a cuento, ella me miró y me dijo: 'Anoche, después de su función estuvimos discutiendo con mi marido si usted me contaba a mí o le contaba a él' Yo sonreí y les dije que les había contado a los dos, mientras pensaba que ellos no habían notado la existencia de las otras mil ciento noventa y ocho personas, por lo menos en el transcurso de la sesión.

Permiso para “traicionar”

A partir del marco teórico y metodológico expuesto, y las consideraciones éticas y políticas esbozadas, este trabajo presenta el recorrido llevado a cabo en un espacio de formación extracurricular en el ámbito de la UNS, destinado a explorar las múltiples posibilidades de la narración oral en contextos educativos y a ejercitar esta práctica.

Los ejes en torno a los cuales giró el seminario titulado “A viva voz y con todo el cuerpo” fueron los siguientes:

a. Diferencias entre leer en voz alta y narrar. Aidan Chambers (2013) afirma que al leer en voz alta, el libro literalmente objetiva la experiencia: la relación que se establece es la de dos personas que comparten algo

que está fuera de ellos mismos. No son solo oyente y narrador mirándose uno a otro, sino lector y escucha, lado a lado, mirando juntos algo más. Contar cuentos, en cambio, es mucho más que una relación de un narrador hablándole a un oyente. Es como una conversación; se siente personal, como si quien narra le diera al oyente algo de sí mismo.

b. Tipos de historias que se pueden narrar. En un artículo de reciente publicación, el narrador colombiano Oskar Amaya (2018) establece que para realizar esta labor, los narradores beben de tres posibles fuentes. En primer lugar, las historias que provienen de la tradición oral y que son recibidas directamente de boca de los intérpretes. En segundo lugar, los textos literarios, incluyendo en esta categoría a los relatos de tradición oral contenidos en el texto escrito, es decir, esos cuentos concebidos para ser leídos. Finalmente, las historias que nacen en la cabeza de los autores con un objetivo netamente oral y que nunca son escritas. El seminario se centró en el segundo grupo, en tanto la adaptación de un texto literario a una versión oral no está exenta de riesgos: “en ocasiones recuerdan la entidad original, revestida y festoneada de elementos novedosos, producto de la intertextualidad, de la fusión del universo del cuento base con los universos y los discursos propios de cada intérprete. En ocasiones estas versiones niegan y contrastan al relato original y lo proveen de nuevos sentidos. En ocasiones (lamentables, sin duda) deforman y aniquilan la esencia, la belleza o la propuesta estructural delicadamente construida por autores y autoras”. (Corredor Amaya, 2018: 57)

c. En ese proceso de adaptación se ponen en juego diversos saberes sobre las relaciones entre la lengua escrita y la lengua oral. La tarea de tomar un texto escrito e interpretarlo en la oralidad no consiste en una mera reformulación: cuando alguien se propone narrar a viva voz un relato literario, la operación que tiene que realizar, si bien incluye la traducción intralingüística, no se limita a ella sino que ingresa en el campo de la traducción intersemiótica (Jakobson, 1981). Se experimenta, así, que las palabras “de tinta” pueden convertirse, de variadas maneras y según los requerimientos de la performance, en silencio –un recurso poderoso del que carece la escritura y que solo puede evocar nombrándolo-, miradas, gestos, cambios de ritmo, variaciones en la entonación, que entran en juego, además, otros elementos de proxémica y kinésica corporales, sin desconocer la posibilidad de explotar los recursos paralingüísticos en contra del significado verbal de los enunciados. (Brown y Yule, 1993)

Estos procesos implican, siempre, una “traición”. Como dice Graciela Montes (2000), “hay traición cuando se lee en voz alta, porque se elige, hay un timbre, un acento, cierta entonación, énfasis, se arrastran de cierto modo las letras. Hay traición, sí. Pero también hay carne, temperaturas, humedad, olores, materia, la materia. La materia traiciona a la

idea pero le presta sus jugos. Sin esos jugos la idea moriría, tengan por seguro, seca.” Claro que esa traición tiene sus códigos y sus leyes. En su libro *La construcción del camino lector* (2009) Laura Devetach señala algunas de sus certezas a la hora de pensar en la narración de un texto escrito: que a los textos no hay que cambiarlos arbitrariamente; no está permitido agregarles personajes, aventuras o episodios; no se puede confeccionarles otros finales.

También las condiciones de recepción son distintas: ningún escritor sabe, a ciencia cierta, en qué momento y de qué forma será leído su texto, apenas puede sospechar los efectos que producirá la lectura en los eventuales destinatarios. Quien lee, por su parte, puede tomarse todo el tiempo que desee o necesite para comprender o disfrutar del texto, puede volver hacia atrás, saltarse una o varias páginas, levantar la vista o detenerse en los puntos o las comas.

El narrador oral, por el contrario, necesita la presencia física del interlocutor (no del público: siempre se cuenta “con” otros y no “para” otros), y “si consideramos el sentido vital que entra en juego, podríamos decir que en este caso el intercambio se produce esencialmente a través del oído, y en segunda instancia mediante la vista”. (Padovani, 2014:202). Quien escucha debe atenerse al tiempo del narrador, a su ritmo y su cadencia.

Formación que “pasa por el cuerpo”

Todo este conjunto de saberes no resta enmarcado en un abordaje solamente teórico, sino que la propuesta reside en “pasarlos por el cuerpo”, en un proceso que parte de la selección de un texto literario y culmina con la narración oral frente a un grupo de interlocutores.

Las consecuencias de la dinámica propuesta dan cuenta no solo de la potencialidad de este itinerario para la construcción de conocimiento experiencial (Tardif, 2009) sobre los distintos contenidos curriculares vinculados con las relaciones entre oralidad y escritura: los rasgos de la lengua escrita y la lengua oral, los modos de producción, la existencia de textos híbridos, los límites de la “traición”, diferencias y semejanzas entre leer en voz alta y narrar y los aprendizajes que se propician, en las aulas, a partir de la práctica sistemática de estas dos modalidades. Al mismo tiempo, se vivencia la dimensión afectiva y de reconstrucción del tejido social que se habilitan cuando se le pone el cuerpo y la voz a la circulación de los textos literarios. Pronunciar y escuchar historias nos hace más humanos, nos permite aprender y deleitarnos al mismo

tiempo, desarrolla la fantasía y la imaginación, siembra palabras en nuestra lengua, nos cobija y nos iguala.

En un sentido más amplio, quien ejercita la narración oral explora una serie de herramientas inherentes a la práctica docente:

- a. El cuerpo: herramienta básica; pararse frente a una clase implica, siempre “poner el cuerpo”.
- b. La memoria: utensilio que permite poner en juego distintos mecanismos para recordar.
- c. La voz: provista de matices e inflexiones, tonos e intensidades, permite generar climas y emociones. En sentido figurado, la voz remite también al lugar desde el cual se habla.
- d. El gesto: utensilio silencioso que sirve para reafirmar, contradecir o complementar el discurso verbal.
- e. La mirada: herramienta que posibilita una comunicación más allá de las palabras y del gesto.
- f. La escucha: instrumento esencial en la práctica docente. Junto con la mirada habilitan el “darse cuenta” de lo que está ocurriendo en cada momento.
- g. El silencio: es un lugar de encuentro, invita a la escucha y a la reflexión.

Sin dudas, la narración oral constituye una práctica potente para enriquecer el oficio docente en tanto provee de recursos para el trabajo en aulas inclusivas, habilitan la emergencia de las emociones y propicia una comunicación esencialmente más profunda y más humana.

Bibliografía:

- Campanari, José (2015). “Charlas en la escalera. Acerca de la selección de repertorio, la preparación de las historias y el momento de la narración”. En Pellizari, G. (comp.). *¿Cómo aprendemos y cómo enseñamos la narración oral?*, pp. 27-43. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Cassany, Daniel (2007). “Luces y sombras de la lectura en voz alta”. En Peonza, *Revista de literatura infantil y juvenil*, 21-32.
- Chambers, Aidan (2013). *El ambiente de la lectura*. México: FCE.
- Corredor Amaya, Oskar (2018) “Un viaje peligroso: Del texto a la palabra contada”. En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Vol. 3, n° 6.
- Disponible en: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/2762/2789>

- Devetach, Laura (2009): "El texto y su narración", en *La construcción del camino lector*, Córdoba: Comunicarte.
- Jakobson, Roman (1981 [1959]): "En torno a los aspectos lingüísticos de la traducción". En *Ensayos de lingüística general*, Barcelona: Editorial Seix Barral.
- Ledesma, Claudio (2016). *El arte de contar cuentos*. Santiago de Chile: Editorial Scherezade.
- Mata, J. (2004). *El rastro de la voz y otras celebraciones de la lectura*. Granada: Universidad de Granada.
- Montes, Graciela (2000) "El cuento escrito: ¿un cuento sagrado? ¿Son sagrados los textos?" Conferencia presentada en el 4° Congreso Argentino y Latinoamericano de Narración Oral.
- Negrin, Marta (2013) "Traidores de textos: volver a leer con los oídos". En Revista *El toldo de Astier, Propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*, Vol. 2; N°. 4, junio de 2017. ISSN (en línea): 2525-0493. (pp. 237-248) Recuperado de <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero7/LGDNegrin.pdf>
- Negrin, Marta (2018). Presentación del Dossier n° 6: "Los espacios de la voz. Prácticas de lectura en voz alta y narración oral en contextos educativos". *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Vol. 3, n° 6. Disponible en: <https://fh.mdpu.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/2760>.
- Negrin, Marta y Hoffstetter, Iván (2017) "La lectura en voz alta como espacio de hospitalidad". Ponencia presentada en las II Jornadas Nacionales Profesora María Eva Rossi: Las diversidades, las emociones y la afectividad en la educación, organizadas por el ISFD "Julio César Avanza", Bahía Blanca.
- Padovani, Ana (2014), *Escenarios de la narración oral. Transmisión y prácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Tardif, Maurice (2009) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

El análisis del trabajo docente como herramienta para la objetivación de prácticas.

Mg. Verónica Pereyra

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (UADER).

Dirección electrónica: veroper11@gmail.com

Las prácticas en la carrera de formación docente configuran una instancia de enorme complejidad en la que convergen todas las áreas de formación desarrolladas en los primeros años de la carrera. Exigen operativizar conocimientos de análisis institucional, la psicología de la educación, la didáctica, las disciplinas de referencia, y a la vez, tomar decisiones a partir del contexto social, institucional y áulico. Se trata de un proceso de síntesis y puesta en acto de criterios desarrollados durante la formación, que configuran un entramado complejo y de gran exigencia para los estudiantes.

No menos importante que el desarrollo de las clases de práctica es el análisis posterior del recorrido, que los estudiantes suelen identificar como “la narrativa”, o “la bitácora”. Instaladas como metodologías de objetivación de prácticas, una y otra resultan una limitación, en la medida en que los estudiantes se centran en contar la experiencia, o bien en expresar valoraciones subjetivas, más que en analizarlas. Pero, además, estas narraciones configuran lo que se denomina “trabajo representado”, que, en términos de Bronckart (2007) *parece depender más de la ideología aplicada en los textos prescriptivos que de una toma de conciencia de lo que sucede realmente en su clase*. Por ello, se vuelve necesario desarrollar una herramienta metodológica que permita el análisis de los estudiantes sobre su propia práctica. El análisis del trabajo, metodología que proponemos para el análisis de las prácticas, consiste en realizar registros de una actividad y posteriores autoconfrontaciones con quienes las desarrollaron (Clot y Faïta, 2000; Clot:2007).

La complejidad de las prácticas y su relevancia en la formación docente implican para quienes nos desempeñamos en esta unidad curricular un permanente desafío metodológico. Pensamos las prácticas como la instancia formativa en la que los estudiantes de profesorado aprenden en la praxis el quehacer docente, caracterizado por aquellas actividades de trabajo con el conocimiento que involucran la capacidad de comprender el contexto sociocultural de la institución donde realizarán su propuesta, realizar un análisis de los documentos curriculares pertinentes,

didactizar un objeto de enseñanza para un grupo particular de alumnos, desarrollar una serie de clases que involucren la enseñanza y la evaluación, en el marco de un programa anual de contenidos. Para muchos de nuestros estudiantes, esta última instancia es el corazón de las prácticas, aquella a la que dedican más tiempo y esfuerzo. Para los docentes de práctica, esa es la instancia donde podemos observar qué incidencia ha tenido la formación docente en nuestros estudiantes, dado que es en el momento de la puesta en acción de las propuestas didácticas donde vemos emerger actitudes, acciones y decisiones que provienen de otros ámbitos: la biografía escolar, la divulgación teórica a través de manuales y cursos, el mismo contexto escolar de las prácticas. El fácil acceso a materiales didácticos y a la divulgación teórica entraña un riesgo para los practicantes, y es que busquen “aplicar” teorías y modelos didácticos cuya base epistémica desconocen, al igual que sus implicaciones metodológicas.

Esta situación hace que la metodología de trabajo para el análisis de las prácticas requiera permanentes ajustes para poner en evidencia los criterios a partir de los cuales se toman decisiones didácticas, pero también para mostrar cómo en la praxis docente emergen situaciones, supuestos, actitudes y discursos que no fueron conscientemente decididos.

La forma más extendida de análisis de las prácticas docentes en la formación de Profesorado en la FHAYCS de la UADER es la elaboración, por parte de los practicantes, de “narrativas” o “bitácoras”, textos que escriben una vez realizada la práctica para luego abordar el análisis con categorías del campo disciplinar.

Si bien desde el Seminario de la Práctica Docente en un primer momento adherimos a dicha metodología, esta presentó de inmediato algunas dificultades. Cabe aclarar que la mayoría de los estudiantes incluían en sus trabajos finales sólo la instancia en “dan clases” en la escuela, como si todo el trabajo previo, que implica la puesta en relación del objeto de conocimiento con la situación particular de la escuela y el curso asignado nada tuvieran que ver con el proceso a analizar. Por otro lado, quienes entendían el trabajo final como bitácora, tal vez por el origen del término, presentaban apenas un “informe” de actividades realizadas.

Desde la certeza de que los procesos emocionales son determinantes en la formación, ya que, como dice Maturana, “las emociones son el fundamento de todo hacer”, incorporamos en un segundo momento el diario de prácticas. Hicimos hincapié en que, como todo diario, no tenía un destinatario público, sino que sería personal, y sólo compartirían con el resto de la clase aquellas partes que quisieran. Su función sería que registraran en él no sólo los acontecimientos propios de la práctica, sino todas las preguntas, opiniones, incertidumbres, preocupaciones, etc. que

les permitieran luego visualizar cómo incidieron en sus prácticas variables que no se vinculan con la formación docente. Esta metodología está en desarrollo, y hasta el momento hemos observado dificultades para relacionar el emocionar y el hacer, aún cuando sabemos que no pueden escindirse. Hay una fuerte tendencia de los estudiantes a justificar teóricamente sus acciones, ya que no reconocen a los aspectos subjetivos y emotivos un lugar preponderante en sus decisiones.

Sin embargo, el problema metodológico más importante que pudimos identificar en la realización de narrativas de las prácticas fue el comprender que esos textos no daban cuenta del proceso realizado, sino de una representación que los estudiantes tenían del mismo, fuertemente mediada por interpretaciones de su propio hacer, y también por la fuerte impronta que esta “reconstrucción” tendría en su acreditación de las prácticas. Es aquí donde comenzamos a considerar la incorporación del análisis del trabajo, metodología que tomamos de Bronckart (2007), Faïta (2003), Clot y Faïta (2000)

El estudio del trabajo docente se volvió necesario para indagar cómo se implementaban los proyectos de enseñanza (Bronckart, 2007: 169), incorporando los aportes de la ergonomía, la ergología y la clínica del trabajo (Clot y Faïta, 2000; Faïta, 2003b; entre otros). El análisis clínico de la actividad se interesa por el desarrollo de los colectivos profesionales, entre los que podemos identificar la docencia. Según el análisis clínico de la actividad, la experiencia profesional se construye en el ámbito de actividad colectiva, y no se trata sólo de un conjunto de individuos, sino de la historia de un medio, el conjunto de reglas del ejercicio de la profesión, el saber hacer, que orientan la actividad de los individuos. Se trata de una memoria colectivamente construida y transmitida en el hacer cotidiano, lo que se denomina “género profesional”. Interesa en este análisis no sólo la actividad que se realiza, sino también lo que se abandona o lo que se desatiende. El aporte del análisis del trabajo docente (Clot y Faïta, 2000; Clot, 2007) es ante todo metodológico, y consiste en realizar registros de una actividad y posteriores autoconfrontaciones de los profesionales con sus modos de desarrollar la actividad (Clot, 2000). El análisis del trabajo docente y la clínica de la actividad tienen su referencia en la teoría histórico cultural de la actividad de Leontiev, ya que se piensa el trabajo como una actividad colectiva, una actividad social compleja, resultado de la instrumentación de formas de organización colectiva de la especie humana: la división social del trabajo.

Como tal, es susceptible de ser analizado como actividad (Leontiev, 1983), es decir, nos permite preguntarnos acerca de la responsabilidad, voluntad y conciencia del agente que lo realiza y la influencia de los factores externos en sus decisiones. El motivo, la intención y la capacidad

definen la responsabilidad de un ser humano en una actividad, pero no son observables: sólo se pueden inferir de la acción en el curso de su realización (Bronckart, 2007:173). El análisis del trabajo docente considerado como actividad se preocupa por las dimensiones colectivas de la actividad humana, que está gobernada por motivaciones, normas y sentidos sociales que restringen la libertad individual. El trabajo docente no sólo requiere un conocimiento profundo de la disciplina objeto de enseñanza, sino también del desarrollo de criterios para implementar un proyecto didáctico en un determinado contexto sociohistórico, tomando en cuenta pluralidad de aspectos (pedagógicos, culturales, económicos, sociológicos, afectivos, etc.). El conocimiento de los contenidos a enseñar, los problemas de la disciplina y las capacidades de los alumnos es importante, pero el trabajo docente además requiere la negociación “de las reacciones, los intereses y las motivaciones” de los alumnos (Bronckart, 2007: 185), y la capacidad de realizar modificaciones en función de determinados criterios, de los que el agente es responsable. Los análisis del desarrollo de secuencias didácticas llevados a cabo por Canelas Trevisi (1997) pusieron en evidencia que lo que sucede en la clase se aparta en alguna medida de lo que estaba previsto o planificado. Esto incidió en que las investigaciones comenzaran a preocuparse por la realidad del trabajo docente y por distinguir el trabajo prescripto y el trabajo real. El primero se refiere a “una representación de lo que debe ser el trabajo por encima de su realización efectiva” y se plasma en los proyectos, los programas, los manuales o las secuencias didácticas (Bronckart, 2007). El trabajo real, como toda actividad humana, está entre lo explícito y lo no formulado, entre la historia colectiva y los itinerarios singulares, en la tensión entre las normas y sus necesarias redefiniciones en función de las circunstancias particulares (Schwartz, 2000), y se refiere a lo efectivamente realizado en un determinado contexto sociohistórico. En relación con este concepto, señala Riestra:

Frente al análisis del trabajo real, definimos la concepción de actividad y de acción que asumimos en la investigación, basándonos en Leontiev (1983), quien analizó las acciones que se originan en el intercambio de actividades y se correlacionan con la finalidad de cada actividad. Estas acciones son constituyentes del contenido de las actividades concretas en relaciones internas que las vinculan. Distingue las operaciones como los medios o procedimientos para realizar la acción, por lo tanto las operaciones se correlacionan con las condiciones requeridas para alcanzar la finalidad de la actividad. Toda operación es el producto de la transformación de la acción, que

ocurre como resultado de su inclusión en otra acción y de su “tecnificación” (automatización). (Riestra, 2010 c).

El trabajo real está determinado por las condiciones en que se concreta, que inciden sobre las posibilidades de alcanzar la finalidad de la actividad. Pero además, el trabajo real es lo que se sitúa en el plano de lo posible, lo que de las prescripciones o intenciones logra concretarse en el contexto, aquello con lo que los docentes se encuentran y que tal vez no estaba considerado o planificado de antemano. Las investigaciones de Canelas-Trevisi (1997) sobre las secuencias didácticas relativas a la narración, por ejemplo, mostraron algunos desajustes entre lo que los docentes se proponían hacer y la realidad. Estos resultados exigieron reorientar la investigación didáctica hacia el trabajo docente, impulsada por el interés europeo en la ergonomía y el análisis del trabajo. En el análisis del trabajo docente interesa, además, conocer las relaciones entre las acciones y las representaciones. El trabajo representado se refiere a lo que los docentes dicen sobre su trabajo, que, en términos de Bronckart (2007) parece depender más de la ideología aplicada en los textos prescriptivos que de una toma de conciencia de lo que sucede realmente en su clase. Está constituido por un conjunto de representaciones colectivas, que movilizan el trabajo docente, y operan como representaciones sociales. En términos de Riestra:

El trabajo del docente tiene, como todo trabajo humano, unas representaciones colectivas que lo movilizan que, en muchos casos operan como representaciones sociales inconscientes y constituyen, de este modo, lo que se denomina trabajo representado. Riestra (2010c).

Estas representaciones, dice la autora, están relacionadas con el sentido común como esquema que permite el acuerdo entre agentes que comparten un espacio social.

Interesa especialmente observar qué distancia hay entre el trabajo prescripto, el trabajo representado y el trabajo real, considerando también lo abandonado, lo inatendido y lo aportado en situación.

Sostiene Riestra que es necesario continuar investigando la distancia que existe entre el deber ser profesional y las acciones concretas de los enseñantes en el aula, como problema específico de la formación docente.

Hasta el momento se han desarrollado tres clases de practicantes, que han sido filmadas. Antes de ver el video de las mismas, se solicita a los estudiantes que escriban un informe de la clase desarrollada, con el fin de conocer las representaciones sobre su actuar.

Posteriormente se les propondrá que observen el video, y se les presentará una serie de preguntas orientadas a que consideren si las tareas fueron prescriptas o surgieron en situación, y si se desarrollaron efectivamente o no, de acuerdo con las siguientes categorías (Goicoechea, Riestra y Vodnik, 2011):

- lo prescripto: contenidos, procedimientos y tareas que se han planificado (Bronckart, 2007).
- lo abandonado: contenidos, procedimientos, tareas que fueron prescriptas y no se realizaron (Fillietaz y Bronckart, 2005).
- lo inatendido: acciones que surgen en el marco de la actividad, que no estaban prescriptas, y que no son realizadas (se dejan pasar o no se pueden resolver) (Dejours, 2009).
- lo aportado en situación: acciones que no estaban planificadas, pero que, por algún motivo, el docente incorpora a la actividad (Bronckart et al. 2001).

Cabe destacar que aún resta desarrollar cuatro clases que serán filmadas e incorporadas a este estudio.

Consideramos que esta metodología nos permitirá contar con una herramienta de análisis que permita a los estudiantes el análisis de sus propias prácticas, para mejorar las condiciones de su propio proceso formativo.

Bibliografía.

- Bronckart, J. P. (2007), *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bronfenbrenner, U. (1987), *La ecología del desarrollo humano*, Buenos Aires: Paidós, 2002.
- Clot, Y (2000), *La formación por el análisis del trabajo: en pos de una tercera vía*, En Maggi, Bruno Ed., 2000: *Manières de penser et manières d'agir en éducation et an formation*. Paris. PUF. pág.133 a 156.
- Dejours, Christophe (2009): *Travail et emancipation: Vol.2. Travail vivant*. Paris: Payot.
- De Tezanos A. (1998), *Una Etnografía de la etnografía. Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social*. Bogotá: Anthrosos.
- Faïta, D. (2003): "De los géneros de discurso a los géneros de la actividad: Reflexiones a propósito de la investigación acerca de las relaciones lenguaje-trabajo" in *Calidoscopio vol.1, N° 1*, pp. 117-136.

- Fillietaz, L. & Bronckart, J. P. (2005): "L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications" in Bibliothèque des Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain, N° 115, pp. 3-16.
- Goicoechea, M. V., Riestra, D. y Vodnik, V. (2011). Análisis del trabajo docente: Las interacciones en las clases de Lengua [CD]. En D. Riestra (Comp.), *II Jornadas internacionales de Investigación y prácticas en Didácticas de las lenguas y las literaturas* (pp. 374-385). E-book Ediciones Geise (ISBN: 978-987-26189-9-3)
- Leontiev, A. (1975) El desarrollo del psiquismo, Madrid: Akal. (1983)
- Moscovici, S. (1985), Psicología Social I y II, Barcelona: Paidós.
- Riestra D. (2001) Un enfoque de enseñanza en formación de formadores en lengua materna. Enseñar lengua o capacidades de lenguaje: desde dónde y para qué, en revista Propuestas N° 6. CELA, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Rosario, ISBN N° 987-43-38-40-4.
- Riestra, D. (2010). "El trabajo docente en la enseñanza de la lengua: Los textos y el análisis entre los géneros y los tipos de discurso". En V. M. Castel y L. Cubo de Severino (Eds.), *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: FFyH, UNC.
- Sagastizabal, M. de los A., (2006) *La investigación acción como estrategia de cambio en las organizaciones*, Buenos Aires: La Crujía, 2002.
- Scribano A., (2008) *El proceso de investigación social cualitativo*, Buenos Aires, Prometeo.
- Valles, M. S. (1997); *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, Madrid: Síntesis.

Reflexiones epistemológicas y prácticas gramaticales en la escuela Primaria

Vilma Vodnik

vvodnik@gmail.com

Colegio Sagrado Corazón de Jesús.

Boulogne. Provincia de Buenos Aires. Argentina.

Resumen

La creciente necesidad de generar propuestas que ofrezcan alternativas útiles y viables para la autocorrección de los textos escritos que producen alumnos/as, nos lleva a la búsqueda de estrategias para una efectiva enseñanza de la gramática. Así como hacemos uso de la Lengua, debemos hacer consciente el simultáneo uso de la gramática correspondiente. Esta contribución aporta reflexiones asentadas en el espacio epistemológico del Interaccionismo Sociodiscursivo, cuyo referente es J. P. Bronckart (1997/2004), y la Dra. D. Riestra (2010) en nuestro país. Asumiendo las líneas teóricas de Vygotski (1956) y Leontiev (1983) se exponen prácticas áulicas realizadas con alumnos/as de la escuela Primaria, referidas a la escritura y reescritura de textos pertenecientes a diferentes géneros, haciendo foco en las carencias del concepto de oración como estructura constitutiva del texto.

Esta exposición realiza un recorrido por distintas secuencias didácticas (Schneuwly, 1994) planificadas para la apropiación de diversos géneros, enfatizando en especial la incorporación de contenidos gramaticales que permitirán, no sólo una producción escrita final sino iniciarse en las generalidades de la gramática del español para activar una mirada crítica sobre las producciones propias. La autocorrección y reescritura no son posibles sin la apropiación y puesta en uso de conceptos gramaticales.

Se reflexiona también acerca de la dualidad establecida entre oralidad y escritura, desestimando tal polaridad u oposición. Si bien se trata de diferentes objetos de estudio, con características propias, no deben ser asumidos como sistemas diferentes (Supisiche, 2016), sino combinados a través de una didáctica que promueva la enseñanza y apropiación del objeto Lengua como actividad del Lenguaje, mediante las prácticas de la interacción.

Palabras clave: Interaccionismo Sociodiscursivo- gramática- oralidad – escritura- didáctica.

Introducción

Esta contribución aporta reflexiones asentadas en el espacio epistemológico del Interaccionismo Sociodiscursivo, cuyo referente es J. P. Bronckart (1997/2004), y la Dra. D. Riestra (2010) en nuestro país.

En coherencia con este pensamiento se analizan prácticas de lectura y escritura, partiendo de las actividades que se llevan a cabo para que niños/as de la escuela primaria (Sagrado Corazón de Jesús, Boulogne, Bs. As. 4to. grado) se apropien de conceptos gramaticales que promoverán aprendizajes y un saber hacer con el lenguaje y la lengua que los habilite para elegir estudios superiores u oficios a futuro. En esta propuesta, trabajamos el uso- sentido y forma (Riestra, 2006) como herramienta didáctica para la enseñanza. En palabras de Bronckart (2007), citando a Roulet: “...el análisis de los textos sólo puede ser *descendente* (desde las actividades sociales a las actividades verbales, desde estas últimas a los textos y a sus componentes lingüísticos),...” (pág. 80). Visitamos los géneros textuales, concebidos como “mega-herramientas” y mediatizados por secuencias didácticas (Schneuwly, 1994) cuyo objetivo es el desarrollo de capacidades discursivo-textuales en los/las aprendices.

En este sentido, la escritura no puede representar un obstáculo para el desarrollo humano. La preocupación que nos mueve como docentes, es contribuir al desarrollo del pensamiento y este abordaje se dará a través del lenguaje.

Reflexiones epistemológicas y los efectos en la escritura

La escritura es una de las principales actividades que se realizan en la escuela. Aparece como objetivo prioritario a cumplirse en los Diseños Curriculares (refiero a los de las pcias. de Bs. As. y Río Negro). Los efectos del “que escriba como le salga” de hace 25 años atrás se ven hoy en los medios de comunicación tradicionales con su secuela de errores ortográficos y gramaticales. Estas prácticas derivan de “...el innatismo contemporáneo, para el que el lenguaje tendría una organización estructural universal y la organización de la lenguas sería única, pese a las diferencias formales.” (Riestra 2010, pág. 134)

Haber reemplazado la enseñanza sistematizada de contenidos gramaticales por la improvisación y la postergación como mejores

opciones, acaso por el vacío como la peor alternativa, han dejado como consecuencia el pensamiento mágico de que “se entiende igual”, dando por supuesto que las reglas gramaticales de la lengua escrita también son una adquisición innata. Las posturas innatistas no han podido transmitir cabalmente sus principios y los efectos están tristemente a la vista, observándose como resultado “... un desconocimiento más o menos sistematizado de los mecanismos morfo-sintácticos de la gramática del castellano...” (Riestra 2010, p. 131)

Algunas de las variables que se transmiten a través de los manuales y libros de Prácticas del Lenguaje en la escuela primaria son las que se enmarcan en la postura comunicativista según la cual los contenidos gramaticales se encuentran descontextualizados y atomizados, sin ser de aplicación efectiva en el aula, porque muchos de esos “contenidos- actividades” suponen saberes anteriores que son ignorados por los destinatarios/as del supuesto aprendizaje. Esta fragmentación atenta contra la sistematicidad de la Lengua y provoca como consecuencia la imposibilidad de transferir conocimientos gramaticales tanto para favorecer la comprensión de los sentidos (para los lectores) como para escribir nuevos textos. La práctica de la transferencia de conocimientos se ha perdido en la enseñanza de la Lengua. Por esto,

“La importancia de la inclusión de un contenido gramatical no puede ser medida solamente, ni menos en primera instancia, por su conexión con una práctica comunicativa mayor, o en relación con la descripción de casos particulares, sino por su aprovechamiento en situaciones nuevas y por su aporte explicativo. En tal sentido, consideramos que la enseñanza de contenidos gramaticales debe estar motivada por un objetivo práctico y otro teórico.” (Supisiche 2016, pág. 16).

Por lo observado, la enseñanza de contenidos gramaticales se agota en el texto modelo único. No hay prácticas habituales que le permitan al alumno/a transferir conocimientos gramaticales porque no se enseña el funcionamiento sistémico de la gramática. El efecto de esto es el entorpecimiento de la comprensión de los textos y de la escritura.

Otras alternativas presentan textos de distintos géneros, despojados del aspecto gramatical como objeto de enseñanza- aprendizaje inherente a todo texto, pretendiendo abordar la comprensión del texto a través de actividades que dejan de lado las relaciones gramaticales entre palabras y frases. Según Supisiche (2016):

“En tal dirección, consideramos que difícilmente podamos acceder al aspecto comunicativo, a la intencionalidad, al sentido-del texto

y del contexto-, obviando o suponiendo el componente gramatical. A la inversa, tampoco podemos abordar el sentido si las unidades rudimentarias no son conducidas en, por y para el sentido” (pág. 8).

Una de las consecuencias de la falta de enseñanza gramatical, es la pretendida autocorrección de sus producciones por parte de quien escribe. El Diseño Curricular (pcias. de Bs. As. y Río Negro) impone el uso de borradores para depurar los textos escritos. Pero ese mismo Diseño, presenta la Reflexión sobre el Lenguaje como contenido auxiliar, desplazando la enseñanza de la gramática a un segundo plano y no la instituye como herramienta fundamental para la corrección/autocorrección de la producción escrita. Parecen invertirse las causalidades: un escritor puede transmitir sus ideas porque sabe expresarlas gramaticalmente y por eso las corrige hasta lograr la perfecta expresión de sí mismo. No porque se usen muchos borradores se dará lugar al buen escritor. No porque el escritor use múltiples borradores acabará aprendiendo gramática para conseguir la transmisión efectiva de sus ideas. Así, “el problema de no enseñar Gramática es que vamos a tener lectores y escritores que se van a dar cuenta que algo está mal pero no van a saber cómo solucionarlo”. (Defagó ,Supisiche, 2014, pág. 12). El saber gramatical es el cómo de la construcción del texto.

En otras palabras, son éstas, prácticas que ni siquiera logran “copiar” el modelo puntual, son estériles o insuficientes para el abordaje del conocimiento sistémico, por lo cual garantizan la no apropiación y el vacío de herramientas para la producción textual de calidad y así se clausura la consecuente autocorrección.

Secuencias didácticas y enseñanza de la escritura de oraciones.

Los géneros que más comúnmente se visitan en el segundo ciclo de la escuela primaria son: el cuento (maravilloso, de autor), la leyenda, la fábula (en prosa). Para cada género se propone una secuencia didáctica (Schneuwly, 1994), la cual supone producciones escritas vinculadas a personajes, lugares o acciones que resulten relevantes para el interés de niños/as. No se propone la escritura de leyendas por ser su origen el producto socio-histórico de un pueblo o una cultura. Pero la actividad de escritura puede involucrar personajes o acciones tomados del texto modelo para crear nuevas secuencias narrativas.

La dificultad principal radica en la comprensión de quien lee las producciones porque no se ha incorporado aún la normativa de la

puntuación, entre otras carencias gramaticales. Desde este lugar, es un privilegio demostrar a los/las aprendices que los aspectos morfo-sintácticos deben ser incorporados conscientemente al proceso de creación de un texto, sin importar el género que los sustente.

Compartir la lectura de la propia producción, les hace ver que sus palabras escritas no suenan como sus palabras interiores. La explicación psicológica de este fenómeno la hallamos en Vygotski, quien investigó profundamente el paso del lenguaje interiorizado al lenguaje social y acentuó su análisis en la instancia de la escritura, como actividad de enseñanza escolar:

“Es evidente que la transición del lenguaje interiorizado al lenguaje externo no constituye una simple traducción de uno a otro. No puede lograrse mediante la mera vocalización del lenguaje silencioso. Es un proceso dinámico y complejo que envuelve la transformación de la estructura predicativa e idiomática del lenguaje interiorizado en un lenguaje sintácticamente articulado e inteligible para los demás.” (1954, pág. 113)

La intervención docente servirá para rastrear el mensaje y expresarlo lo más fielmente posible. Escucharse cuando se escribe, en muchas oportunidades no es lo mismo que escucharse cuando se lee. Pero la oralidad y la escritura presentan dos aspectos de la misma expresión lingüística. Así, “la lectura en voz alta de los propios textos, permite relacionar las líneas tonales con signos de puntuación, y al hacer esto explicitamos los límites las oraciones.” (Supisiche 2016, pág. 28)

Ahora bien, la oralidad aporta sus particularidades: la figura tonal de la oración, por ejemplo, pero la transición a la lengua escrita, exige la presencia de marcas como la puntuación. Este pasaje tan complejo de lo oral a lo escrito, es un proceso psicológico que requiere atención, porque supone un tránsito entre el lenguaje interiorizado y las reglas del lenguaje escrito. Aquello que se gestó en el ámbito oral, requiere ser llevado al ámbito escrito, así que “La regla que rige el lenguaje interiorizado es el predominio del sentido sobre el significado, de la oración sobre la palabra, y del contexto sobre la oración.” (Vygotski 1954, pág. 112). La complejidad del proceso radica no sólo en la corrección gramatical escrita, sino que involucra el sentido y por lo tanto, la comprensión de lo escrito.

Se podría pensar que el lenguaje interiorizado permanece en permanente actualización en el niño/a de edad escolar, pero su pasaje al lenguaje social escrito necesita de las herramientas gramaticales enseñadas para promover el desarrollo pleno de la lengua escrita y la apropiación de la misma para hacer uso de sus generalizaciones. Justamente, “... el

lenguaje interiorizado debe ser contemplado, no como lenguaje sin sonido, sino como una función enteramente diferente del lenguaje. Su rasgo distintivo es una sintaxis peculiar; comparada con el lenguaje externo, el interiorizado parece desconectado e incompleto.” (Vygotski 1954, pág. 106). En este sentido, reconocemos que la oralidad no es suficiente, pero sí complementaria del proceso de escritura en este nivel de enseñanza.

Para abordar la enseñanza de la oración escrita se trabaja con la expresión oral de las opiniones vertidas sobre un texto, es decir, se presenta desde el sentido para luego ahondar en la forma. Para esto, se detecta a los personajes (posibles sujetos de oraciones) y las acciones que llevan a cabo en el relato (posibles predicados).

Luego se observa el texto tomado como modelo de género y se demarcan oraciones: uso de mayúscula inicial, uso de punto y seguido y punto y aparte, observación de las oraciones que tienen rayas de diálogo (¿son enunciativas, interrogativas, exclamativas?)

Después se responden preguntas en forma oración: primero oralmente, luego por escrito. Las respuestas en forma oración presentan una guía para la redacción que respeta el orden sintáctico: sujeto – predicado y al practicarlo oralmente en primer lugar, se fuerza a la oralidad a reponer el sujeto que ya se halla presente en la pregunta. Observemos cómo evoluciona psicológicamente la figura del sujeto oracional: “... el lenguaje egocéntrico presenta una tendencia hacia una forma totalmente especial de abreviación, es decir, omisión del sujeto de una oración y de todas las palabras conectadas y relacionadas con él, en tanto se conserva el predicado.” (Vygotski 1954, pág. 106). Entonces, “esta tendencia hacia la predicación aparece en todas nuestras experiencias, con tal regularidad, que debemos suponer que es la forma sintáctica básica del lenguaje interiorizado”. (ídem, pág. 106). Cuando se propone responder por escrito en forma de oración, las respuestas ya han sido procesadas oralmente y llevarlas a la escritura, resulta mucho más sencillo, aunque se deban agregar las marcas de la puntuación.

Otra actividad que se realiza en base al texto modelo, es el dictado de un fragmento, en el que se avanza hacia el conocimiento del párrafo, por su sentido, sus marcas gráficas y por cómo está compuesto y organizado.

En el 4to grado del segundo ciclo, se abordan por primera vez contenidos de sintaxis, expresados en el eje Reflexión sobre el lenguaje. La oración simple será la que presente un sujeto agente, en voz activa. Luego se procederá a conocer el sujeto tácito, expreso, simple, compuesto y los modificadores. En cuanto a los verbos, se eligen los verbos de acción porque son muy fácilmente identificados por los niños/as, sobre todo, si se realiza en primer lugar el abordaje del sentido.

Es importante, dedicar clases para que los/las aprendices puedan apropiarse del vocabulario: sujeto, predicado, núcleos, etc. porque al momento de realizar correcciones utilizaremos ese vocabulario para subsanar errores.

En todo este proceso, se trabaja con la herramienta didáctica del uso-sentido- forma (Riestra, 2006) aplicada a los géneros textuales.

Tras haberse familiarizado con el vocabulario sintáctico, se realizan observaciones en el texto modelo de oraciones unimembres: la mayoría de las veces, éstas se ven en los títulos. Se trata de sintagmas nominales, que comúnmente en la escuela se llaman “construcciones sustantivas”.

Hay actividades que resultan muy agradables para niños/as de este nivel: se trata de combinar sustantivos comunes con adjetivos calificativos “creativos”. Aceptan con gusto la propuesta, sobre todo si se les presentan adjetivos que no usan con frecuencia, lo viven como un juego con palabras, la participación es masiva y sienten que el dominio de la lengua les pertenece. Muchas veces, estas expresiones logradas como juego, son utilizadas en oraciones que componen textos escritos bajo una consigna que requiere de pasos previos para su realización completa. Se lleva al aula el planteo de Leontiev sobre la teoría de la actividad y cómo cada una de ellas, conlleva acciones guiadas por un motivo:

“con actividad(...)indicamos unos procesos que se caracterizan psicológicamente por el hecho siguiente: aquello hacia lo cual tienden en su conjunto (su objeto) coincide siempre con el elemento objetivo que incita al sujeto a una determinada actividad, es decir, con el motivo.” (ídem, 1983, pág. 240)

Después de la propuesta de escritura, la docente corrige los textos y elige uno para hacer correcciones colectivas. Se toma un fragmento, para mostrar posibles correcciones gramaticales que no afecten sustancialmente el sentido. Como contrapartida, también se muestran fragmentos de textos con la aplicación correcta de las enseñanzas impartidas. Tengamos en cuenta que “...lostextos pueden ser definidos como los correspondientes empíricos/lingüísticos de las actividades verbales de un grupo y un texto como el correspondiente empírico/lingüístico de una acción verbal dada.” (Bronckart 2007, pág. 76).

En esta instancia, que suele interesar a los niños/as porque se trata de un trabajo propio, se explican las correcciones de puntuación, especialmente los cortes que pueden hacerse para evitar las oraciones largas y confusas. La docente usa el vocabulario para distinguir sujetos y predicados que conforman las oraciones. Es común que los niños/as redacten una oración larga, en la que se hace referencia a varios sujetos distintos,

cuyos predicados también se hallan mezclados. Se da suprema importancia a la concordancia, que se ve afectada en oraciones tan extensas, se utilizan las comas cuando un personaje (sujeto) realiza varias acciones, reemplazando el uso excesivo de la conjunción “y”. Otra opción útil resulta el sujeto tácito. Entre todos buscamos el sujeto elidido y rearmamos la frase para lograr la concordancia. Estos procesos deben realizarse también sobre el texto modelo, de modo contrario será difícil que niños/as de esta edad comprendan la corrección sobre sus producciones.

Se trata de un trabajo detallado y planificado. No podemos dejar al azar el aprendizaje de estos conceptos. Cada acción hecha en el texto modelo, tarde o temprano podrá ser utilizada como recurso para la producción propia. Las correcciones fundamentadas desde el aspecto gramatical, podrán ser aplicadas a nuevos textos, si se asume con compromiso la contribución al desarrollo humano a través del lenguaje.

Conclusiones

“La gramática y la escritura ayudan al niño a alcanzar un nivel superior en la evolución del lenguaje.” Esta afirmación de Vygotski, (1954) plantea todo un programa de trabajo que puede aplicarse en el aula. Pensar que la gramática no es un objeto de estudio, supone un engaño. Las palabras de Saramago: “Nadie se engaña mejor que cuando consiente que lo engañen otros”, resumen una práctica que se ha consumado durante décadas y muestra sus consecuencias en el maltrato sufrido por la lengua escrita. Es necesario desplegar acciones que conduzcan a la instalación de los conocimientos gramaticales en el aula, en todos los niveles de enseñanza.

Con este objetivo, se han expuesto actividades, principalmente partiendo de la oración como unidad que muestra la sistematicidad de la Lengua. Se ha reflexionado acerca del abandono o la reducción de contenidos gramaticales y sus consecuencias en lo que respecta a la enseñanza y el aprendizaje de las habilidades de escritura.

Desde el marco teórico del ISD se enfatizan las prácticas socioculturales y semióticas, especialmente las que se aplican a la educación, porque promueven desde las actividades mediatizadas por el lenguaje, la permanente formación y transformación de las capacidades psicológicas de las personas, aportando con ellas a la formación de la conciencia, ya que “una palabra es un microcosmos de conciencia humana.” (Vygotski 1954, pág. 115).

Bibliografía

- Bronckart, J. P. (2007). Capítulo 4: Los géneros de textos y su contribución al desarrollo psicológico, en *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Bronckart, J. P. (1997/2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid. Fundación infancia y aprendizaje.
- Leontiev, A. (1983) *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: Akal editor.
- Riestra, D. (2010). Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados. *Estudios históricos y epistemológicos*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Riestra, D. Goicoechea, M.V. Tapia, S.M. (2014). *Los géneros textuales en secuencias didácticas de Lengua y Literatura*. Bs. As. Argentina y México. Noveduc.
- Saramago, J. *Discurso de aceptación del Premio Nobel 1998*. <https://saramago.blogspot.com/2004/10/discurso-de-acceptacin-del-premio-nobel.html>
- Schneuwly, B. (1994). Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In Reuter, Y. *Les interactions lecture-écriture* (pp. 155-173). Berne. Peter Lang.
- Supisiche, P. y otras (2016). *Enseñar gramática: propuestas para docentes*. Córdoba. Argentina. Editorial Brujas.
- Vygotski, L. S. (1954/2010) Capítulo VI: El desarrollo de los conceptos científicos en la infancia. Capítulo VII: Pensamiento y palabra en *Pensamiento y lenguaje*. Versión digital. Prólogo del Profesor Dr. José Itzigsohn, Comentarios críticos de Jean Piaget. Traducción del original ruso: María Margarita Rotger

A escrita na formação inicial do professor e no ensino de língua materna

Cleide Inês Wittke
cleideinesw@yahoo.com.br
Universidade Federal de Pelotas
Pelotas, Brasil

Milena Moretto
milena.moretto@yahoo.com.br
Universidade São Francisco
São Paulo, Brasil
Parte superior do formulário

Resumo: A presente comunicação tem como objetivo refletir sobre a didática da escrita na formação inicial do professor e também no ensino de língua materna nas escolas, englobando tanto práticas de ensino quanto de pesquisa. A partir de um construto teórico com interface entre duas teorias do texto, tendo o gênero textual como objeto de ensino (Schneuwly e Dolz, 2009, 2010), desenvolvemos nossa proposta com base em experiências vivenciadas no meio acadêmico, ora em atividades em sala de aula (de ensino), ora em estudos em grupos de pesquisa. Tomamos como base os trabalhos realizados pelos autores da Linguística Textual, dentre os quais destacamos Koch (2006), Marcuschi (2008, 2010), Koch e Elias (2010, 2016), e também do Interacionismo Sociodiscursivo, com Bronckart (2008, 2012), Machado (2005) e Guimarães, Machado e Coutinho (2007). Com base em nosso estudo e trabalho diário, temos observado que, embora o texto/gênero textual seja reconhecido como objeto de estudo e de ensino, os futuros professores ainda encontram dificuldades em abordá-lo e produzi-lo sob uma perspectiva de interação verbal (Bakhtin, 1992), de comunicação, de construção de sentidos (Dolz, Gagnon e Decândio, 2010). Nesse contexto, defendemos que um dos caminhos apropriados para ensinar a escrita nas aulas de português, didática a ser ensinada na formação inicial do docente (Wittke, 2015), seja a realização de projetos voltados à escrita de diferentes gêneros de texto que circulam em nossa sociedade, em diversas situações comunicativas.

Palavras-chave: Didática da Escrita; Formação Inicial; Gênero textual; Pesquisa; Teorias do Texto.

1. Contextualização do tema

Muitas pesquisas realizadas na área dos estudos da linguagem mostram que o ensino e a aprendizagem de língua materna nas escolas brasileiras não têm sido satisfatórios, portanto, inúmeros estudiosos vêm, nas últimas décadas, direcionando suas investigações para compreender o fenômeno e apontar possíveis soluções à problemática. Há uma preocupação conjunta, envolvendo a equipe diretiva, os professores, os alunos, os pais e toda a comunidade escolar na tentativa de superar o fracasso obtido com essa prática educacional, que é uma ação social. Também nas universidades, vários pesquisadores realizam estudos buscando entender o processo e encontrar soluções para qualificar esse ensino.

As questões que interessam tanto ao professor de língua em serviço quanto ao profissional em formação dão origem a muitas reflexões e pesquisas⁹, nas mais diversas áreas da ciência da linguagem. Foi, então, nesse contexto de insatisfação que os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, 1999) foram elaborados e publicados no final da década de 90, com o objetivo de orientar e organizar o ensino em todo o Brasil. Com uma perspectiva desafiadora e inovadora, esse documento oficial definiu não só o objeto de ensino, mas também a metodologia (mesmo que não de modo descritivo e detalhado) a ser desenvolvida nas aulas de língua. Os Parâmetros apontam o texto como principal foco de estudo e definem a língua não como um processo de interação verbal (Bakhtin, 1992), uma ação social (Bronckart, 2012), um saber a ser construído e aperfeiçoado ao longo da escolarização. Mais do que conhecimento teórico, trata-se de desenvolver competências nas diferentes instâncias comunicativas.

O quadro de insatisfação com o ensino de língua portuguesa reforça a necessidade de redefinir o objeto de estudo e também o modo de abordá-lo. Nessas condições, norteamos esta reflexão questionando alguns aspectos como: O que ensinar (objeto), como ensinar (metodologia), para que ensinar (objetivo/finalidade) e a quem ensinar a língua portuguesa (ou primeira) no ensino básico? No nosso ponto de vista, ao encontrar respostas a essas questões, com base em uma perspectiva voltada ao desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, o professor de língua terá condições de efetuar um trabalho mais produtivo na sala de aula, ou seja, uma prática que realmente desenvolva a capacidade de interagir socialmente, seja falando, seja escrevendo.

9 Ver Machado (2005); Guimarães (2006); Dolz, Gagnon e Decândio (2010); Guimarães, Carnin e Kersch (2015); Wittke (2016); Araújo, Moreira e de Maria (2017).

Partindo do princípio de que o sujeito produz textos quando se comunica com o outro (Bakhtin, 1992), por meio da palavra, definimos a aula de português como uma prática diária de interação verbal, momento em que há comunicação, seja oralmente seja por escrito, uma vez que há um locutor interessado em dizer algo a seu interlocutor. Isso responde nossa primeira pergunta, pois elege o texto/gênero textual como objeto básico de trabalho (de ensino). Nesse contexto e com o escopo de desenvolver a capacidade comunicativa do aluno, consideramos adequado que o professor selecione diferentes textos para trabalhar em aula, criando oportunidades para que o aluno entre em contato e estude com variados gêneros textuais, começando com aqueles que mais circulam em nosso meio, abrangendo as mais diversas situações enunciativas.

2. O texto/gênero textual como objeto de estudo

Considerando o texto como objeto de ensino, como ponto de partida e de chegada do ensino de língua, é importante que o professor proponha estratégias variadas de leitura e de produção textual oral e escrita. É fundamental que o professor desenvolva diferentes atividades, em forma de sequência didática (Schneuwly e Dolz, 2010), evidenciando os processos de funcionamento linguístico e gramatical, que são característicos dos diversos modos de organização do discurso. Essa tomada de posição implica analisar as estratégias que asseguram a coesão e a coerência, dominar o uso do vocabulário/léxico de modo criativo e dinâmico, estabelecer relação entre a classe e a função dos vocábulos na unidade maior que é o texto/discurso, e exercitar o uso de frases que envolvem os processos de coordenação e subordinação.

Sugerimos, assim, que o professor selecione um gênero textual e, a partir do projeto didático de gêneros, construa módulos para desenvolver a capacidade comunicativa/interativa do aluno, tanto na modalidade oral quanto na escrita (Schneuwly e Dolz, 2010). Após selecionar o texto a ser trabalhado em aula, o professor precisa estar ciente da habilidade de leitura e de produção textual que pretende desenvolver com seu projeto didático para ser capaz de avaliar se o material escolhido, ou produzido, é adequado ao objetivo almejado. Isso mostra que a escolha do texto é o primeiro passo ao sucesso das atividades de leitura, fala e escrita, independentemente do dispositivo de ensino adotado. Uma escolha equivocada do texto pode resultar em uma prática tão improdutiva ao desenvolvimento da capacidade comunicativa quanto uma aula organizada exclusivamente por exercícios mecânicos de metalinguagem, o que muitas pesquisas vêm mostrando ser um procedimento inadequado.

Sob essa perspectiva, além de ser cuidadoso na escolha dos textos, principalmente em função das temáticas abordadas, o professor precisa ter o cuidado para não escolarizá-los, pois, ao serem extraídos de sua circulação social, eles podem perder sua vivacidade, tornando-se mais um material escolar, presente em tantos livros didáticos disponíveis para o ensino de português. É nesse sentido que Schneuwly e Dolz (2009) chamam os gêneros de textos como (mega)instrumentos propícios ao ensino de um projeto comunicativo.

Em nossas pesquisas e também neste trabalho, definimos o texto como uma materialidade linguística, de variada extensão, que constitui um todo organizado de sentido, ou seja, um dizer coerente e adequado à comunicação oral ou escrita para cada situação social. Enfim, o texto é uma mensagem que exerce com sucesso a funcionalidade comunicativa à qual se propõe. Para Marcuschi (2010: 24), trata-se de “uma identidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual”. O texto, ao circular nas mais variadas instâncias sociais, desempenhando sua função comunicativa, configura-se nos inúmeros gêneros textuais orais e escritos existentes em nossa sociedade letrada, cumprindo seu papel de interação.

Nessa ótica, os gêneros textuais consistem em diferentes formatos/instrumentos, enquanto materialidade empírica e discursiva, que os textos assumem para desempenhar as mais diversas funções sociais, ressaltando suas propriedades sociocomunicativas de funcionalidade e de intencionalidade. Em resumo, os gêneros são artefatos culturais historicamente construídos pelo homem e apresentam diferentes caracterizações, com vocabulários específicos e empregos sintáticos apropriados, de acordo com a função social que exercem. Assim, é responsabilidade do professor de língua criar oportunidades, por meio de diferentes dispositivos didáticos, para que o aluno possa estudar os mais diversos gêneros textuais, sua configuração (mesmo que relativa e plástica) e sua funcionalidade, tornando-se habilitado não só a identificá-los e compreendê-los, mas também apto a usá-los de modo adequado, nos mais variadas instâncias sociais. Somos solidárias a Geraldí (2006, 2011) quando o autor diz que o exercício dessas habilidades proporciona o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, capacitando-o a um bom desempenho na sua vida diária, falando e escrevendo, nas mais diversas situações de interação verbal.

Para Brait (2002), ao estudar os gêneros textuais, o professor deve levar em conta os diferentes aspectos que dizem respeito a seu processo de produção, circulação e recepção. As condições de produção e de recepção dizem respeito ao produtor e ao receptor da mensagem, já a circulação refere-se ao veículo em que o dizer é transmitido. Ainda

quanto às condições de produção, é preciso lembrar de que todo texto é determinado de acordo com a intenção comunicativa estabelecida entre o autor e o receptor, o que pressupõe regras, valores e normas de conduta advindas dos papéis sociais que os sujeitos desempenham enquanto agentes sociais.

Nessas condições, à medida que as cinco modalidades textuais (narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva, injuntiva) circulam no nosso cotidiano, materializadas em textos, cumprindo diferentes situações sociais e exercendo função comunicativa, assumem o papel de gêneros textuais, ampliando seu círculo de atuação, ao ponto de serem considerados em número ilimitado (Marcuschi, 2008).

Ao pesquisar sobre o ensino dos gêneros orais e escritos no ambiente escolar, Schnewly e Dolz (2010), juntamente com didaticistas da Universidade de Genebra, desenvolveram projetos didáticos de gêneros e defendem a importância de realizar as atividades de linguagem por meio de gêneros de textos, cujo ensino apresenta bons resultados quando efetuado principalmente através de sequências didáticas. No entender desses pesquisadores,

Para definir um gênero como suporte de uma atividade de linguagem três dimensões parecem essenciais: 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. O gênero, assim definido, atravessa a heterogeneidade das práticas de linguagem e faz emergir toda uma série de regularidades no uso. São as dimensões partilhadas pelos textos pertencentes ao gênero que lhe conferem uma estabilidade de fato, o que não exclui evoluções, por vezes, importantes. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2010: 64)

2.1. O objeto de estudo a partir de uma abordagem sociodiscursiva

Considerando o texto/gênero textual como objeto de estudo (de ensino), pensamos nos possíveis modos de trabalhá-lo nas aulas de língua. Com uma perspectiva sociointeracionista da linguagem (Machado *et al.*, 2005; Guimarães *et al.*, 2007; Bronckart, 2008, 2012), da linguística textual (Koch, 1993, 2006, 2007; Koch, Travaglia, 2001; Fávero, 2002; Koch e Elias, 2010, 2016; Marcuschi, 2008, 2010) e da didática das línguas (Schnewly e Dolz, 2009, 2010), sugerimos que essa prática docente seja nortada através de

diferentes estratégias de leitura, escuta e produção textual oral e escrita, as quais possibilitarão o desenvolvimento da competência comunicativa (de interação verbal) do aluno.

Concebendo a linguagem/língua como um processo constante de interação verbal e o ensino de português como uma prática social (Bronckart, 2012), defendemos que o objetivo principal dessa prática docente é o de criar oportunidades pelas quais o aluno exercite diariamente a ação de ouvir, falar, ler/interpretar e escrever, tanto em situações de uso formal quanto informal da língua. Para tanto, a determinação do objeto de estudo, as escolhas dos textos e o modo de abordá-los precisam ser efetuados com base em dispositivos didáticos apropriados para que o estudante identifique, compreenda e saiba manusear os diferentes gêneros de texto que circulam nas mais variadas esferas sociais.

Acreditamos que, se o aluno desvendar os mistérios do funcionamento de diversos gêneros que circulam socialmente, familiarizando-se com eles, sentirá segurança na hora de lê-los e de escrevê-los. Assim, a prática de interação verbal será um recurso emancipatório e não de alienação, de discriminação e exclusão, como vem ocorrendo ao longo de nossa história. Assim como Kleiman e Moraes (1999: 123) também defendemos que “a leitura crítica tem um potencial emancipador contra a fragmentação e a alienação, e o leitor crítico é, por definição, nunca mero decifrador”.

3. Procedimento metodológico: ensino da língua portuguesa a partir do modelo didático de gênero

O professor de língua com interesse em desenvolver a capacidade comunicativa do aluno tem a responsabilidade de disponibilizar estratégias de leitura/interpretação e de produção oral e escrita, por meio de textos/gêneros textuais, as quais possam desenvolver e aperfeiçoar a habilidade de falar, ler e escrever, em situações mais e menos formais. Para exemplificar, no caso do ensino da leitura, entre as atividades possíveis, podemos citar a mais comum que é o roteiro de leitura, pelo qual o aluno-leitor pode entender a lógica do texto, em suas partes e no seu todo, compreendendo não só o que o autor quis dizer, mas também refletindo sobre o que foi dito, e do jeito como foi dito, tornando-o mais informado e preparado para enfrentar as experiências do seu cotidiano. Vale lembrar também que o professor pode desenvolver a capacidade leitora através da identificação do tópico frasal, da ideia principal, de palavras-chave. Além disso, pode propor a produção de resumos, paráfrases e resenhas, atividades que desenvolvem a capacidade de compreender e também

da escrita, e suas implicações linguísticas e discursivas na produção de sentidos.

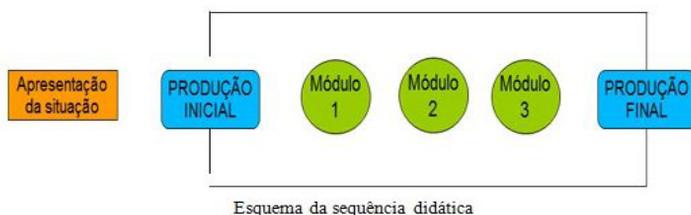
A partir dessa metodologia, o professor cria oportunidades de aprendizagem da língua, desenvolvendo a capacidade de se expressar oralmente. Assim, após trabalhar questões importantes relacionadas à fala, às regras que sustentam um diálogo, à oratória, o docente promove debates, júris simulados, criando programas de TV, de telejornais, de rádio, dramatizações, e faz exercícios que estimulam e exercitam a prática oral da língua não de forma aleatória, mas de modo organizando, respeitando regras de uso social (Schneuwly e Dolz, 2010).

Lido e entendido o texto, trabalhada a oralidade, cabe ainda desenvolver o potencial de escrita do aluno. Dependendo do texto/gênero textual e do tema trabalhado, existem inúmeras atividades de produção escrita, com variados fins e leitores, que podem ser realizadas em aula. Vale lembrar que antes de começar a escrever, o aluno precisa saber por que ele vai escrever aquela mensagem e quem será seu possível leitor. Precisa ter domínio do gênero que produzirá e conhecer suas características típicas (seus enunciados relativamente estáveis, como explica Bakhtin, 1992), tais como vocabulário e expressão, estrutura, e onde circula, enfim, considerar os aspectos de produção, circulação e recepção da mensagem. Nesse contexto, é importante que alguém leia o texto produzido e que o aluno tenha a oportunidade de reescrevê-lo, superando as dificuldades encontradas no uso de: léxico, estrutura frasal e textual, coesão e coerência, conectivos, pontuação, grafia, acentuação, concordância, conjugação verbal, etc., aspectos que, quando mal empregados, tendem a prejudicar a clareza do dizer.

Quanto ao ensino das regras gramaticais, o processo mais adequado está em o professor selecionar um aspecto da gramática mal empregado e observado no texto produzido pelo aluno e trabalhar somente esse: pesquisando na gramática, definindo e observando seu uso, e também através de exercícios de fixação e de análise. Uma leitura atenta dos textos dos alunos pode apontar o aspecto gramatical mais urgente a ser trabalhado, em especial o desvio, quando comparado com o uso da língua padrão, mais recorrente nas produções. A dificuldade no uso da gramática pode ser no nível de concordância, regência, ortografia, conjugação, acentuação, pontuação, entre outras dessa natureza.

Considerando que o texto foi selecionado como objeto de ensino e o objetivo das aulas de língua é aperfeiçoar a capacidade comunicativa do aluno, vemos o modelo didático de gênero, desenvolvido pelos didatistas Dolz-Mestre, Noverraz e Schneuwly (2001), do Grupo de Genebra, como um dispositivo didático bastante promissor para ensinar o oral, a leitura e a escrita a partir de gêneros de texto. No entanto, sempre

lembrando que a realidade do ensino no Brasil é diferente do contexto vivenciado em Genebra, onde esse modelo vem sendo aplicado e aperfeiçoado desde os anos de 2001, cabe ao professor brasileiro conhecer e dominar esse dispositivo, adaptando-o à realidade de sua turma. O modelo didático para trabalhar um gênero, oral ou escrito, é constituído por uma sequência didática organizada em diferentes etapas: contextualização da proposta de produção de um gênero; produção inicial, que serve de diagnóstico para nortear os saberes a serem desenvolvidos nos Módulos; os diferentes Módulos: 1, 2, 3, n; e a produção final, conforme mostra o clássico esquema de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010: 83):



Esquema da sequência didática

A nosso ver, esse modelo (assim como outros dispositivos didáticos já existentes e os novos que ainda virão) precisa ser estudado, analisado e questionado ao longo da formação inicial do professor de língua materna, pois, ao conhecê-lo e dominá-lo, o professor poderá adaptá-lo em conformidade com as realidades das escolas e das turmas com as quais vai trabalhar (Wittke, 2016). Esse posicionamento levanta algumas questões tais como: Estão os cursos de Letras (especialmente os brasileiros) preparando os futuros professores para trabalharem a língua com base no texto/gênero textual? Se estão, com quais objetivos e sob quais metodologias? Como já foi dito, os PCNs (Brasil, 1998, 1999) apontam o texto e o gênero textual como objeto de estudo e de análise há mais de 18 anos. Quase 20 anos não seria tempo suficiente para estarmos vivenciando mais experiências dessa natureza no ensino superior e também no ensino básico, nas escolas?

Levando em conta o grande número de gêneros textuais que circulam em nossa sociedade contemporânea, bem como a importância que tal materialidade linguístico-discursiva exerce no processo de interação verbal, é possível entender a ênfase que os PCNs (Brasil, 1998, 1999) voltados ao ensino de língua materna atribuem a seu ensino na escola. O documento elege o texto como objeto de ensino e sugere a prática de escuta, análise de elementos linguísticos, leitura e produção de textos dos diferentes gêneros que o aluno precisa dominar para que seja capaz de exercer sua efetiva participação social, falando, lendo e escrevendo.

Nesse contexto e diante das novas abordagens da linguagem, as quais definem a língua como um processo vivo construtor de sentidos, tendo o texto e o discurso como foco de estudo, defendemos o ponto de vista de que todo esse rico material que circula socialmente, nas diferentes instâncias, precisa ser trabalhado nas aulas de português. É necessário que os tradicionais e mecânicos exercícios de metalinguagem, com o objetivo único de identificar e classificar, com fins em si próprios e não no processo de interação (em que alguém diz algo a outro alguém) sejam substituídos por novas metodologias em que o dito, a forma como é dito e o efeito que ele produz sejam considerados no processo de ensino e de aprendizagem. Sintetizando, precisamos dar vida à aula de português, pois só assim conquistaremos o aluno e qualificaremos o ensino e a aprendizagem da língua materna (Wittke, 2012).

Cabe dizer ainda que essa postura implica mudanças na elaboração e na realização dos currículos dos Cursos de Letras, pois é no meio acadêmico que o professor de língua define e se apropria das teorias e das práticas didático-pedagógicas que vão orientar sua atividade cotidiana, durante o exercício de sua profissão no ensino básico. Entendemos ser imprescindível que os Cursos de Letras (pela conscientização dos professores formadores) preparem o professor para trabalhar a língua como uma prática verbal social em constante transformação (Bronkard, 2012), enfatizando o estudo do texto/gênero textual sob suas unidades básicas: desenvolvendo estratégias de leitura, análise linguística e produção textual oral e escrita (Geraldí, 2006).

Acreditamos que, se o docente de língua em formação for orientado e persuadido, através de teorias e práticas desenvolvidas no decorrer das disciplinas e dos projetos de pesquisa, no meio acadêmico, a selecionar o texto como objeto de ensino e a desenvolver habilidades em leitura, em produção de textos orais e escritos, aos poucos, nós conseguiremos mudar a imagem que o aluno (e também a comunidade em geral) tem da aula de português e da sua relevância na formação social do aluno.

À guisa de conclusão

Ao adotar uma abordagem interacionista sociodiscursiva, entendemos que a aula de português precisa funcionar como um trabalho de constante interação verbal, uma vez que tem a função social de promover a capacidade de ler, debater e entender os textos que circulam em nosso meio, bem como os efeitos de sentido que produzem. Além disso, essa prática deve estar voltada a ensinar a produzi-los de acordo com as convenções sociais que determinam suas características e funcionalidades.

Definimos, então, o ensino de língua como um exercício permanente de desconstrução e construção de textos, atividades que capacitam o aluno a interagir com segurança e competência nas complexas situações de interação que o cotidiano lhe proporciona.

Com essa perspectiva, é importante que o aluno leia e escreva com bastante frequência, aperfeiçoando seu potencial comunicativo, pois somos seres sociais e estamos em constante interação com o outro que nos cerca. Dessa forma, definimos a aula de português como um exercício constante de leitura e escrita de textos autênticos e típicos de nosso convívio social, nos mais diversos campos discursivos, podendo ser literário, científico, educacional, midiático, publicitário, jornalístico, político, jurídico, da saúde, filosófico, artístico etc. Em síntese, o papel do professor de língua materna consiste em efetuar a mediação entre o aluno e o vasto e amplo material verbal que circula em nossa sociedade, via gêneros textuais.

O ensino de língua por meio do gênero textual implica o processo de elaboração de uma metodologia cujo objetivo é a comunicação, a interação, e vemos o modelo didático de gênero desenvolvido pelos didaticistas da Escola de Genebra como um procedimento adequado a esse fim. Em nossos projetos de pesquisa, realizamos oficinas voltadas ao ensino do gênero crônica e também do dissertativo-argumentativo para o Enem, com base no modelo didático de gênero supracitado, via sequência didática, e os resultados têm sido bastante satisfatórios. Percebemos vantagens no ensino da leitura e da oralidade, mas principalmente em aspectos específicos da escrita, uma vez que esse foi o foco de nosso ensino. Essas propostas de escrita motivaram o aluno a se envolver nos exercícios e produzir seus textos, mostrando interesse em se expressar com desenvoltura e clareza, pois sabia que havia um leitor para seu dizer.

Na continuidade de nossas pesquisas e das propostas de ensino da escrita de um gênero de texto (crônica, dissertativo-argumentativo, ou mesmo de outro gênero), pretendemos fazer um estudo mais aprofundado, comparando e analisando as produções iniciais (realizadas no início da oficina, antes do desenvolvimento dos módulos voltados ao trabalho com o gênero em foco) com as produções finais, no encerramento das propostas. A partir dessa leitura, buscaremos identificar se há e quais são os indícios que apontam melhoras na escrita dos alunos com base nos conteúdos trabalhados nos módulos. Os resultados das oficinas mostraram a necessidade de ampliar os módulos com vistas a abrir mais espaço para a prática da reescrita, principalmente na etapa final das propostas.

Referências

- ARAÚJO, Maria do Livramento Pereira; MOREIRA, Tânia Maria; DE MARIA, João Leno Pereira (2017). Projeto didático de gênero e produção de documentário: uma experiência no Ensino Fundamental. *Letras & Letras*, v.33/1, jan/jul, p.209-227.
- BAKTHIN, Mikhail. (1992). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BRAIT, Beth. (2002). PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem na sala de aula. Praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado Aberto.
- BRASIL MEC/SEF. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Ministério da Educação e de Desportos Secretaria de Educação Fundamental, Brasília.
- _____. (1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação.
- BRONCKART, Jean-Paul. (2008). *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. São Paulo: Mercado de Letras.
- _____. (2012). *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismosociodiscursivo. São Paulo: EDUC.
- DOLZ-MESTRE, Joaquim, NOVERRAZ, Michèlle; SCHNEUWLY, Bernard. (2001). *S'exprimer em français: séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Vol. 3, (5e et 6e). Bruxelles: DeBoeck & Lancier S.A. Site: <http://archiveouverte.unige.ch/unige:34884>
- DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício (2010). *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.
- FÁVERO, Leonor. (2002). *Coesão e coerência textual*. São Paulo: Ática.
- GERALDI, João Wanderlei. (2006). *O texto na sala de aula* (org.). São Paulo: Ática.
- _____. (2011). "Da redação à produção de textos." In: GERALDI, João Wanderlei e CITELLI, Beatriz (orgs.) *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, p. 7-15.
- GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia (orgs.) (2007). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Mercado de Letras.
- GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. (2006). Construindo propostas de didatização de gênero: desafios e possibilidades. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 347-374, set.-dez.
- GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CARNIN, Anderson; KERSCH, Dorotea Frank (2015). *Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero*. São Paulo: Mercado de Letras.

- KLEIMAN, Angela Bustos; MORAES, Sílvia Elizabeth (1999). *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- KOCH, Ingedore Villaça. (1993). *A coesão textual*. São Paulo: Contexto.
- _____. (2006). *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez.
- _____. (2007). *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto.
- KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. (2001). *A coerência textual*. São Paulo: Contexto.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. (2010). *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto.
- _____. (2016) *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto.
- MACHADO, Anna Rachel.; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos (2005). *Planejar gêneros acadêmicos: escrita científica, texto acadêmico, diário de pesquisa, metodologia*. São Paulo: Parábola.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola.
- _____. (2010). “Gêneros textuais: definição e funcionalidade.” In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel.; BEZERRA, Maria Auxiliadora *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim *et al.* (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Le travail de l’enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative. Presses Universitaires de Rennes.
- _____. (2010). *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras.
- WITTKÉ, Cleide Inês. (2012). A produção do texto escrito sob uma perspectiva social. *RevLet*, v. 04, n. 01, p. 84-98, jan/jul.
- _____. (2015). *Ensino de língua e formação docente*. Reflexão teórica e diálogo com professores. Saarbrücken: Editora Verlag. Novas Edições Acadêmicas.
- _____. (2016). “O gênero crônica na Olimpíada de Língua Portuguesa: análise da sequência didática.” In: Moretto, Milena (org.) *Práticas de leitura e escrita em contextos escolares e não escolares*. Jundiaí: Paco Editorial, p. 73-94.

Organização do trabalho pedagógico e o uso de recursos didáticos por professores alfabetizadores

Maria Ramos Viégas maria.ramosv2104@gmail.com
Andréa Tereza Brito Ferreira andreatbrito@gmail.com
Universidade Federal de Pernambuco Recife, Brasil.

Resumen

A Organização do Trabalho Pedagógico está intimamente relacionada aos meios e estratégias que o professor utiliza para favorecer a aprendizagem de seus alunos. Em se tratando do professor alfabetizador, essa organização deve estar voltada para que seus alunos aprendam a ler e a escrever a partir da reflexão sobre as propriedades/princípios do Sistema de Escrita Alfabética com base nas práticas sociais de leitura e escrita. Nessa perspectiva, segundo Ferreira (2012), para os alunos aprenderem a ler e escrever de forma significativa, é necessário articular as práticas de ensino ao que é vivenciado pelos aprendizes fora da escola, adequando os recursos didáticos aos seus interesses. Assim, este trabalho, que se integra a uma pesquisa maior, tem como objetivo analisar as práticas docentes no cotidiano escolar, com relação à organização do trabalho pedagógico, e identificar os recursos didáticos utilizados pelas professoras em salas de aula do primeiro ano do ciclo de alfabetização. Com base na pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, realizamos trinta observações em três escolas da rede municipal de RecifePernambuco, nos anos de 2016 e 2017. Os resultados revelaram que lousa e cadernos ainda são os recursos mais utilizados pelas docentes, apesar da existência de outros recursos na escola. O livro didático foi utilizado de diferentes formas, porém, evidenciamos que esses manuais eram pouco utilizados. Jogos e recursos tecnológicos estavam presentes na rotina de sala de aula, porém em menor tempo, e correspondiam aos recursos que mais causavam interesse e concentração nos alunos, durante a execução das atividades propostas. Além disso, através de entrevistas com as docentes, percebemos que nas turmas em que os jogos físicos e eletrônicos eram utilizados, o número de alunos com avanços no conhecimento sobre a escrita era maior que na turma que a docente não fazia uso desses recursos.

Palabras claves: Recursos didáticos; Alfabetização; Letramento; Preparação do trabalho docente

A Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) está intimamente relacionada aos meios e estratégias que o professor utiliza para favorecer a aprendizagem de seus alunos. Em se tratando do professor alfabetizador, sua OTP é especialmente voltada para que seus alunos aprendam a ler e a escrever, a partir da reflexão sobre as propriedades/princípios do Sistema de Escrita Alfabética. Segundo Ferreira (2012, p.6), “Além do planejamento anual e mensal, é importante também o professor construir uma rotina que venha a favorecer e contemplar os diversos componentes curriculares, nas séries iniciais”. A didatização é imprescindível na educação escolar, especialmente em se tratando de aprendizagem da língua. Portanto, é importante que a mesma seja feita de forma adequada. Assim, entendemos que para que ela ocorra com êxito, a apropriação dos meios didáticos, na Organização do Trabalho Pedagógico do docente, pode e deve ser feita de forma prazerosa, aquilo que chamamos de “aprender brincando”. Para compreendermos com clareza a importância desses recursos, devemos ratificar os estudos realizados, em especial as valiosas contribuições de Soares (1998; 2004), que afirmam que alfabetização e letramento são processos indissociáveis, sendo necessária a perspectiva do alfabetizar letrando. Tal perspectiva, leva em conta o trabalho sistemático com a alfabetização a partir das práticas sociais de leitura e escrita, sem que se faça uso, unicamente, dos métodos tradicionais de alfabetização (sintéticos, analíticos ou analíticosintéticos). Aliado a este entendimento estão as evidências apontadas na teoria da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY; 1995) que diz que as crianças não são tábulas rasas quando iniciam a vida escolar, elas constroem ideias ou hipóteses sobre a escrita muito antes de entrar na escola. Segundo Silva e Morais (2011, p. 16), “essas ideias ou hipóteses seguem uma ordem de evolução que parte de uma etapa em que a criança não compreende que a escrita representa os segmentos sonoros das palavras, associando-a aos significados ou às propriedades dos objetos a que se referem[...]”. Ou seja, neste processo evolutivo, a primeira hipótese que a criança constrói é a pré-silábica. A partir das próximas hipóteses (silábica, silábica-alfabética e alfabética), a criança consegue entender que o que se escreve é a pauta sonora do que se fala. Através do planejamento didático, professoras e professores podem ajudar seus aprendizes a compreender as diversas propriedades do Sistema de Escrita Alfabética, facilitando que eles aprendam a ler e escrever com autonomia. Portanto, é dentro deste planejamento que encontramos a importância de “diversificar as atividades, escolhendo propostas que exijam diferentes demandas cognitivas e que mobilizem diferentes conhecimentos acerca desse sistema” (LEAL, 2004, p. 90 apud SILVA e MORAIS 2011). Um valioso recurso na OTP de um docente alfabetizador

são os jogos didáticos. Concordamos com a afirmação que diz: Para nós, “jogos didáticos” são aqueles jogos que têm finalidades voltadas para a aprendizagem de conceitos e habilidades relativos ao currículo das diferentes áreas de conhecimento. Além de propiciarem diversão, tais jogos têm claramente uma intenção de ensinar algum conteúdo curricular às crianças, aos jovens e aos adultos (SILVA e MORAIS, 2011, p.14).

Os jogos, sejam físicos ou eletrônicos, destacam-se na didática escolar pois permitem que as crianças experimentem o aprendizado da língua de forma lúdica e prazerosa. Isto quer dizer também que jogos remetem ao que, desde muito cedo, foi vivenciado pelos aprendizes fora da escola, através de cantigas, brincadeiras, adivinhações, músicas etc. Segundo Silva e Morais (2011, p.16), os jogos permitem às crianças tratar as palavras como objetos com os quais se pode brincar, além de ser uma forma menos ritualística de se aprender. Além dos jogos, diversos são os recursos que auxiliam o professor em sua OTP, tais como: livros didáticos, livros de literatura, manuais, murais, lousa, Lego[®]1, internet, tablets, celular, organização do tempo, do mobiliário da sala, do material didático etc. Ferreira (2012, p.14) esclarece que “cada docente pode, e deve, fazer adaptações e fabricações nos espaços, tempo e recursos desde que venham na direção de favorecer as aprendizagens dos educandos”. A OTP pode ser uma ferramenta em que o professor faz uso de sua autonomia em sala de aula para trabalhar de diferentes maneiras, respeitando os diferentes níveis de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética que seus alunos se encontram, objetivando a evolução destes na leitura e na escrita.

1 De acordo com o site oficial, O nome 'LEGO' é uma abreviação de duas palavras dinamarquesas "leg godt", que significa "jogar bem". O LEGO Group foi fundado em 1932 por Ole Kirk Kristiansen. A peça em sua forma atual foi lançada em 1958. O princípio de intertravamento com os seus tubos torna a peça única, e oferece possibilidades ilimitadas de construção. Em 2014, a prefeitura do Recife fez parceria com a LEGO ZOOM, representante exclusiva no país da LEGO Education, investindo 30 milhões de reais em programas de Robótica nas 302 escolas municipais, segundo site da prefeitura do Recife.

Objetivando analisar as práticas docentes no cotidiano escolar com relação à Organização do Trabalho Pedagógico e identificar os principais recursos didáticos utilizados, por professoras em salas de aula do ciclo alfabetizador, que buscam facilitar o processo de aprendizado de leitura e escrita dos alunos, realizamos este trabalho.

Metodologia A abordagem metodológica que orientou a pesquisa, em função da própria natureza do objeto e da escolha teórica, é de natureza qualitativa, que, segundo Bogdan (pg. 16, 1994), usa a observação

participante e a entrevista em profundidade como estratégias mais representativas da investigação. Realizamos observações de aulas e entrevistas semiestruturadas com as docentes das turmas. As atividades de observações iniciaram em setembro de 2016 e se estenderam até novembro de 2017. Totalizamos trinta observações em sala, distribuídas em três turmas do primeiro anos do ciclo alfabetizador. Através de um diário de campo, fizemos as anotações das observações e das entrevistas realizadas com as professoras. As entrevistas foram realizadas ao final dos períodos de observações. Todas as informações foram registradas, visando desenvolver uma análise das referências com base nos textos que fundamentam a pesquisa. A pesquisa de campo foi desenvolvida em três escolas da rede municipal de Recife, no turno da tarde, das 13h30min às 17h30min, e as turmas tinham uma média de 24 alunos matriculados, com idade entre 06 e 10 anos. Duas das escolas estão localizadas no bairro da Várzea e a terceira no bairro Engenho do Meio. A professora das observações do segundo semestre de 2016, possui formação em Pedagogia pela UEPE e lecionava pelo município há 13 anos. A docente do primeiro semestre de 2017 possui Magistério e trabalhava na profissão há 28 anos. A mestra do segundo semestre de 2017 possui graduação em Pedagogia e mestrado em Educação e lecionava há 23 anos. Deste modo, a pesquisa foi organizada com base nas seguintes etapas: 1) Estudos da Fundamentação Teórica e Análise documental; 2) Observações e Entrevista; 3) Análise dos dados a partir das referências. Recursos disponíveis ao docente alfabetizador Para entendermos as práticas das professoras observadas, é necessário ter conhecimento sobre os recursos que são disponibilizados à elas e que, portanto, poderão fazer parte da sua OTP. Morais (2015, p. 39) afirma que “livros didáticos expressam concepções sobre o ensino, a aprendizagem e os objetos de conhecimento tratados no currículo escolar”. Portanto, estes podem ser um valioso instrumento de auxílio ao professor no processo de alfabetização. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1985, tem por objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Isto quer dizer que todas as escolas públicas do Brasil recebem livros didáticos em número suficiente para seus alunos matriculados. Além disso, os livros são previamente escolhidos, dentro de uma vasta lista, por professores e gestores, e a escola recebe a coleção eleita2 previamente. Este recurso conta com um manual, direcionado ao professor, no qual constam informações sobre os propósitos de textos e exercícios propostos, bem como sugestões de mudanças e extrapolações de atividades que o professor, através de sua autonomia em sala de aula, pode promover com seus alunos a partir dos diferentes níveis de hipótese alfabética em que

se encontram. O Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em parceria com o Ministério da Educação (MEC), “com o objetivo de socializar recursos didáticos que possam auxiliar o professor a melhor desenvolver sua prática pedagógica e contribuir para a aprendizagem do sistema alfabético de escrita pelas crianças” (CEEL/UFPE, 2009), desenvolveu uma caixa com dez jogos que foram distribuídos para toda rede pública nacional de educação básica, sendo um recurso disponível aos professores destas instituições. Segundo o manual didático destes jogos, Nos momentos de jogo, as crianças mobilizam saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens já realizadas ou se apropriando de novos conhecimentos nessa área. Brincando, elas podem compreender os princípios de funcionamento do sistema alfabético e podem socializar seus saberes com os colegas (CEEL, 2009, p.14).

O Lego® foi amplamente distribuído pela prefeitura do Recife, desde 2014, nas escolas da rede municipal. São vários modelos que contemplam desde os anos iniciais até 2. Quando a escola não faz a escolha, ela recebe exemplares dos livros mais pedidos em sua região o Ensino Médio. O trabalho com este recurso permite: [...] que os alunos não só absorvam os aspectos tecnológicos da formação, mas também incorporem diversas habilidades e capacidades, como aprender a fazer, a ser, a conviver e a pensar, que desenvolverão neles, em última análise, as competências envolvidas no aprender a agir. O desenvolvimento das competências, capacidade e habilidades será conduzido por meio de um processo de mediação, utilizando como recurso pedagógico a educação tecnológica. Para compreendê-lo melhor, é importante salientar que o modelo é fundamentado nos quatro pilares da educação e é por meio de projetos que se exercita o aprender a fazer (FEITOSA, 2013, p.22).

Em algumas escolas da rede, professores também podem contar com cerca de 22 tablets disponíveis por instituição. Nos tablets, são instalados aplicativos educativos, por funcionários da Secretaria de Educação, possibilitando ao professor um amplo acervo para ser trabalhado em sala, segundo o conteúdo que ele desejará explorar. Ademais, os docentes possuem um modem particular com internet móvel³. Além do que já foi explanado, recursos como lousa, mesas, cadeiras, cadernos e lápis estão presentes, durante todos os anos, em sala de aula. Segundo Bastos (2005): É no final do século XIX que o uso do quadro-negro instala-se nas escolas e que começa a ocupar um espaço central na sala de aula, período em que paulatinamente consolidam-se os sistemas públicos de instrução elementar e, paralelamente, crescem as exigências de um mínimo de mobiliário e material escolar. (BASTOS, 2005, p. 136)

Em nossas observações, que as professoras utilizaram os recursos da seguinte forma:

3 Segundo site da Prefeitura do Recife, 4.800 educadores receberam este recurso, em janeiro de 2014.

Livro didático de Português

Livros de literatura

Jogos alfabetiza- dores

Tablet Lego® Lousa e cadernos

D o c e n t e 1

Utilizava com frequência, realizando leitura coletiva dos textos e propondo atividades do livro para os alunos executarem em sala. Posteriormente, era feita uma correção coletiva destas. A mestra também escolhia atividades do livro para os alunos realizarem em casa, mas não fazia reflexões e explicações sobre as mesmas.

Não utilizou.

Não utilizou. Não utilizou

Não utilizou

Faziam parte da rotina da professora. De forma habitual, eram propostas atividades aos alunos que deveriam copiá-las e depois respondelas.

D o c e n t e 2

Utilizou algumas vezes, escolhendo textos que abriam unidades, realizando em classe, posteriormente, e de forma coletiva as atividades propostas para esses textos. Alguns exercícios

Faziam parte de sua OTP de rotina. Todos os dias, escolhia um livro e realizava a leitura

Esporadicamente, fez uso do alfabeto móvel, dividindo a turma em grupos e propondo que eles

Não utilizou

Não utilizou

Frequentemente a lousa era utilizada para propor atividades que deveriam ser eram passados como tarefas de casa, porém não havia reflexão prévia destes, bem como não havia correção, apenas uma verificação da professora dos alunos que executavam as atividades.

deleite para os alunos.

formassem palavras. Também utilizou o 'Bingo dos nomes', proposto no livro de Português.

copiadas e respondidas pelos alunos, assim como para correção de ditados.

D o c e n t e 3

Não utilizou.

Fez parte de sua rotina. Ela escolhia uma história e realizava a leitura deleite no início das aulas.

Utilizou com frequência os jogos do CEEL, bem como outros que ela julgava pertinentes. No momento do brincar, ela dividia a turma em grupos, agrupando as crianças de acordo com seu nível de hipótese alfabética.

Utilizava uma vez por semana e recorria aos jogos que tinham sido instalados pela prefeitura do Recife.

Com os alunos em grupos, era utilizado uma vez por semana e eles montavam um dos objetos sugeridos na apostila

Recorria à lousa para anotar resultados dos jogos, colocar instruções de montagem, propor e corrigir atividades que deveriam ser copiadas e respondidas pelos alunos.

(Tabela 1: Forma como os recursos foram utilizados pelas docentes)

Lousa e caderno: protagonistas Nas aulas observadas na primeira escola, percebemos que frequentemente a docente utilizava o quadro para realizar atividades em que os alunos deveriam copiar o que estava escrito e responder às questões em sala ou em casa. A professora recorria esporadicamente ao livro de Português, através da leitura de textos e de atividades propostas após os mesmos. Em entrevista, a docente revelou não ter lido por completo o manual do professor presente no livro. A escola possuía um amplo acervo de livros de literatura, porém a professora não recorria a estes em nenhum momento. Os jogos eram utilizados nas sextas-feiras, quando era destinado aos alunos um tempo livre, e faziam parte de um acervo pessoal construído pela própria docente, posto que ela afirmava que a escola não dispunha de outros. Eles consistiam em atividades de montar, quebra-cabeças, bonecos e blocos. Como não possuíam instruções por escrito, eles não auxiliavam na alfabetização e no letramento dos discentes. A docente afirmava não realizar outros tipos de atividades com os alunos por não ter espaço físico suficiente, bem como recursos disponíveis para tal.

Obs. 1 Obs. 2 Obs. 3 Obs. 4 Obs. 5 Livro Port. Retomou um texto que já havia sido trabalhado em sala e deu aos alunos comandos que deveriam ser feitos no texto (por ex., circular no texto as letras J e N). Realizou a leitura de um texto, fez reflexões sobre o mesmo e auxiliou os alunos na leitura das questões que deveriam ser respondidas. Corrigiu, individualmente, as produções dos alunos e Escolheu um texto no livro e pediu que os alunos circulassem palavras que tivessem a letra L. Leu coletivamente um texto do livro, fazendo reflexões. Também leu as questões propostas no livro, sobre o texto, e pediu que eles respondessem. Corrigiu

as produções, individualmente, e Leu coletivamente um texto do livro, fazendo reflexões. Também leu as questões propostas no livro, sobre o texto, e pediu que eles respondessem. Corrigiu as produções, individualmente, e marcou no livro o que deveria ser feito em casa, sem explicar como deveria ser feito.

marcou no livro a tarefa de casa.

marcou no livro a tarefa de casa.

Livro de lit.

Jogos _____ Tablet _____ Lego® _____ Lousa e Caderno Escreveu comandos que os alunos deveriam copiar e responder no caderno, mediante busca de palavras no texto do livro. Também colocou o calendário das provas. Elaborou uma atividade para os alunos praticassem a família silábica da letra L, pedindo que eles copiassem e respondessem. Também escreveu as palavras do ditado, no momento da correção. Formulou exercícios utilizando palavras que tinham a letra L. Pediu que os alunos copiassem e respondessem em sala. Escreveu palavras com uma letra faltando e pediu que os alunos as copiassem e completassem os espaços com as letras M ou N. Elaborou um exercício de palavras com a letra X e pediu que os alunos copiassem e respondessem as questões. (Tabela 2: Rotina da primeira professora)

Na segunda escola, percebemos que a mestra utilizava uma ampla variedade de recursos: televisão, DVD, jogos, textos cartilhados⁴ fotocopiados, cartazes, alfabeto móvel, livros de literatura, livros didáticos, cadernos, lousa etc. Destes, os recursos que foram utilizados em todas as aulas foram caderno e lousa, para atividades de cópia, correção de exercícios e realização de ditados. Além deles, os livros de literatura estiveram presentes na maioria das aulas, seja através de leituras deleite realizadas pela professora no início de cada aula ou quando a docente permitia aos alunos um tempo para a leitura, onde eles poderiam escolher na estante o livro que quisessem e levar para suas mesas para realizar uma leitura individual. Quando a mestra utilizava o livro didático, ela escolhia páginas de exercícios e realizava coletivamente com a turma. Ademais, atividades assim também eram designadas para tarefas de casa, sem reflexão prévia com os alunos sobre as questões que seriam respondidas, tampouco o retorno de suas produções. Em entrevista, a professora afirmou ter escolhido o livro didático que estava presente na escola, porém ela alegou não ter lido todo o manual do professor, desconhecendo as possibilidades que esse manual traz de adaptação das atividades aos diferentes níveis de hipótese na Psicogênese da Língua Escrita, afirmando que o livro traz conteúdo-especialmente textos- que estão acima do nível de seus alunos, assim como diferentes realidades e regionalismos. Sobre

a variedade do uso dos recursos didáticos, ela considera extremamente importante e dá destaque aos livros de literatura que, segundo ela, despertam muito interesse nos alunos.

Obs. 1 Obs. 2 Obs. 3 Obs. 4 Obs. 5 Livro Port. Fez a leitura coletiva de um texto e depois orientou os alunos nas questões propostas. Escolheu duas págs. de atividades e leu para os alunos os enunciados das questões, explicando como deveria ser feito. Depois cor_ Pediu que os alunos cortassem o alfabeto móvel disponibilizado nos anexos do livro. Marcou algumas págs. do livro para tarefa de casa, sem dar explicações sobre a atividade.

4Entendemos por textos cartilhados aqueles que o foco são repetições de família silábicas, objetivando o aprendizado através da memorização das mesmas, sem necessariamente apresentar um sentido durante a leitura. rigiu, individualmente, as produções.

Livro de lit.

_ Leitura deleite do livro “O sapo Ivan”

Disponibilizou aos alunos uma caixa contendo vários livros e deixou que eles escolhessem um para ler individualmente.

_ Leitura deleite do livro “A princesinha nervosa”.

Jogos Escolheu o jogo proposto no livro didático, “Bingo dos Nomes”, e auxiliou os alunos na preparação e execução do jogo.

_ _ Solicitou aos alunos que brincassem de formar palavras com as letras cortadas do livro.

_ Tablet

Lego®

Lousa e Caderno

Utilizou a lousa para dar orientações sobre a prova de matemática.

Escreveu os nomes dos personagens da leitura deleite e pediu que os alunos fizessem a separa

Elaborou uma atividade de classe e pediu que os alunos copiassem e depois res

Escreveu as palavras que os alunos fizeram com o alfabeto móvel. Elaborou

Elaborou uma atividade e pediu que os alunos copiassem e respondessem.

ção silábica dos mesmos. Também usou para dar orientações do ditado e correção do mesmo.

pondessem, uma atividade e pediu que os discentes copiassem e respondessem.

(Tabela 3: Rotina da segunda professora) Na terceira instituição, percebemos que a professora procurou utilizar todos os recursos que estavam disponíveis na escola: lousa, cadernos, Lego®, livros de literatura, livros didáticos, jogos físicos, tablets, Datashow, internet, instruções de montagem, atividades fotocopiadas etc. Os recursos mais utilizados foram lousa e caderno. Os livros de literatura também estiveram presentes em quase todas as aulas, através de leituras deleite realizadas pela professora no início das aulas. Ademais, quando os alunos encerravam mais cedo suas atividades, a professora dava-lhes um livro para que realizassem leitura individual em suas mesas. Os jogos estiveram presentes em muitas aulas, tanto os físicos como os eletrônicos. Em sua maioria, eram atividades que trabalhavam a relação grafema-fonema. De um modo geral, os alunos mostravam altíssimo interesse quando eram avisados que iriam utilizar os jogos ou o tablet. O nível de interesse também era alto na realização das leituras deleite feitas pela professora. Contrariamente, eles ficavam dispersos e não demonstravam interesse em atividades de cópia e ditados. Através da sua formação acadêmica, a professora tinha consciência da necessidade de diversificar as atividades na sua OTP para que seus alunos pudessem avançar nas hipóteses de leitura e escrita, até tornarem-se alfabéticos.

Obs. 1 Obs. 2 Obs. 3 Obs. 4 Obs. 5 Livro Port. _____ Livro de lit. Leitura deleite de um conto do livro “Os _ Leitura deleite de um conto do Leitura deleite de um conto do Distribuiu livros aos alunos para que

bichos que tive”.

livro “Os bichos que tive”.

livro “Os bichos que tive”.

eles fizessem leitura individual.

Jogos Formou grupos e distribuiu jogos da caixa do CEEL.

_ Formou grupos e distribuiu diversos jogos de Português e Matemática.

_ Formou grupos e distribuiu diversos jogos de Português e Matemática.

Tablet

_ Formou duplas e estipulou um jogo de sílabas para metade da turma e um contendo pequenos textos para a outra parte.

Lego®

Distribuiu aos grupos a caixa do Lego®, as apostilas com as instruções de montagem e elegeu o objeto que deveria ser montado.

_ _ Formou grupos, distribuiu as caixas do Lego® e explicou as instruções.

—

Lousa e Caderno

Escreveu informações sobre o livro de literatura. Escreveu os nomes das equipes e do

Utilizou a lousa para explicar o uso das letras M e N nas palavras. Pediu que os

Escreveu textos e questões que tinham sido aplicadas na prova de

Escreveu as instruções do objeto que os alunos iram montar com o Lego®.

jogo que cada equipe tinha recebido.

alunos escrevessem nos cadernos as palavras formadas nos jogos dos tablets.

português, para correção coletiva. Pediu que os alunos escrevessem nos cadernos as palavras formadas nos jogos. Escreveu o calendário do mês e pediu que os alunos copiassem.

Elaborou um texto sobre o passo-a-passo da construção do Lego® e pediu que os alunos copiassem no caderno.

(Tabela 4: Rotina da terceira professora.)

Conclusões Em nossas observações, concluímos que, nas aulas em que os diferentes recursos didáticos eram explorados pelas professoras nas suas práticas pedagógicas, o interesse, a concentração, as inferências e associações dos alunos eram muito maiores quando o trabalho era voltado ao uso de jogos. Além disso, através de entrevistas com as docentes, percebemos que, nas turmas em que os jogos físicos e eletrônicos eram utilizados, o número de alunos com avanços no conhecimento sobre a escrita era maior que na turma que a docente não fazia uso desses recursos. Entretanto, pudemos constatar que lousa e cadernos foram os recursos mais utilizados nas três turmas observadas, fazendo parte da rotina diária das professoras. Por mais que os alunos demonstrassem maior interesse por outros recursos, especialmente jogos, as docentes mantinham lousa e cadernos como protagonistas na sua OTP. Bastos (2005, p. 136) afirma que “a centralidade pedagógica do e no quadro negro resulta da ausência de manuais escolares e de outros recursos visuais para a aprendizagem”, portanto, inferimos que as práticas docentes observadas demonstram predileção na forma ritualística do ensino, posto que as mestras encontravam ampla variedade de recursos didáticos, mas preferiam o uso constante de lousa e cadernos.

Bibliografia

- Brasil (2016). Programa Nacional do Livro Didático. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld> Acesso em 24/07/2018
- Bastos, Maria H. C. (2005). Do quadro-negro à lousa digital: a história de um dispositivo escolar. *Cadernos de História da Educação* - n.º. 4 - jan./dez págs. 133-141
- Bogdan, Robert & B, S. (1994). Fundamentos da pesquisa qualitativa em educação: uma introdução. In:_. *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora. Porto. P 13-17.
- Brasil. CEEL; MEC (2009). *Jogos de Alfabetização*. Recife, Editora UFPE. Disponível em: http://www.plataformadoletramento.org.br/arquivo_upload/201402/20140210152238-mec_ufpe_manual_de_jogos_didaticos_revisado.pdf
- Ferreira, Andréa T. B. (2012). É importante discutir sobre a organização do trabalho pedagógico na formação do professor alfabetizador nos tempos do PNAIC? O que dizem os professores. In: Andrea T. B. Ferreira e Ester C. S. Rosa(Orgs.) *O fazer cotidiano na sala de aula: A organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna*. Recife, Autêntica Editora
- Ferreiro, Emília; Teberosky, Ana. (1995) *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Morais, Artur G. (2015) O que os novos livros didáticos de alfabetização propõem para que os aprendizes se apropriem do sistema de escrita alfabética? In: Clécio Bunzen. (Org.). *Livro didático de Português: políticas, produção e ensino*. São Carlos – SP, Pedro João Editores v. 1, p. 39-63.
- Prefeitura do Recife. (2014) Recife lança programa de robótica escolar pioneiro no Brasil. Disponível em: <http://www2.recife.pe.gov.br/noticias/06/02/2014/recife-lanca-programa-derobotica-escolar-pioneiro-no-brasil-o> Acesso em 24/07/2018
- Silva, Alessandro. Moraes, Artur G. (2011). Brincando e aprendendo: os jogos com palavras no proceso de alfabetização. In: Telma F Leal e Alessandro da Silva (Org). *Recursos didáticos e ensino de língua Portuguesa: computadores, livros... e muito mais*. Curitiba, Editora CRV.
- Soares, Magda. (2004). Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. Pgs 5-17. N.º 25. Jan/fev/mar/abr

Concepções de linguagem e práticas de ensino

Adriana Pastorello Buim Arena
dricapastorello@gmail.com
Universidade Federal de Uberlândia – UFU / Brasil

Área temática: La enseñanza de las gramáticas de las lenguas desde una perspectiva didáctica

Introdução

Eu não sou linguista, este texto não tratará sobre linguística diretamente, mas ao longo da discussão serão usados termos e leituras da área para pensar o objeto de estudo e criar pontes entre estes conceitos e o ensino. O linguista não fará isso. Essa é uma tarefa dos profissionais da educação! Portanto, alerto que não tenho a intenção de situar a reflexão em uma única escola da linguística, nem tão pouco omitir a leitura de autores que não são da perspectiva materialista para pensar o tema do ensino da língua materna. É no diálogo com o *grande auditório*, cheio de ideias, falas responsivas e contradições que se pode encontrar o caminho para a superação do impasse dos métodos de ensino. O autor que guia minhas interrogações e instiga-me a pensar o ensino da língua materna numa perspectiva dialógica é Voloshinov.

É na formação de professores inicial ou continuada que poderemos pensar um futuro diferente para o ensino da língua materna em escolas de ensino fundamental. Resolvi trazer para esta discussão as falas de quatro pessoas¹⁰, duas que estão em formação inicial no curso de Pedagogia, e já concluíram a disciplina Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa. Ainda, apresentarei as falas de duas pessoas, que cursam o doutorado na área da educação com o foco no ensino da língua materna. Todas as quatro pessoas responderam a um questionário aberto, com tempo de 30 minutos, em minha presença. O objetivo de coletar falas é o de trazer para a discussão o um pequeno perfil de como este tema, concepções de língua, tem sido veiculado na formação dos professores. As pessoas responderam, sem nenhuma consulta teórica, o que entendiam

10 Utilizarei o termo pessoa pelo fato de que ele porta a ideia de ser humano em sua complexidade cognitiva, emocional e subjetiva.

sobre os termos linguagem, língua, palavra, signo, significado, sentido, aprendizagem, método de ensino. Ao longo do artigo serão expostas essas concepções sempre indicando a complexidade destes temas colocados aqui em debate. No curto espaço que temos gostaria de dividir nossa conversa em três momentos: a) no primeiro, quero discutir a definição de língua e linguagem na perspectiva dos respondentes; b) na segunda parte quero defender que o entendimento dos conceitos de *signo*, *sentido* e *significado* são importantes para se pensar os pilares do ensino da língua materna; c) e por último, pensar possibilidades para uma metodologia de ensino da língua portuguesa para crianças centrada na interação entre professores e alunos.

Língua e linguagem

A concepção de língua e de linguagem que carrega o professor implicará diretamente no planejamento de suas ações pedagógicas no ato de ensinar a ler e a escrever. As teorias sobre língua, linguagem e signolinguístico são muitas e esses termos variam de significado no contexto de cada uma delas.

Exponho desde já alguns pressupostos que tomo como partida para pensar a relação entre concepção de língua e o ensino da língua materna, que permearão toda a reflexão: *língua*, *linguagem* e *linguística* são termos diferentes; a *escrita* é uma modalidade da língua e não uma transcrição da fala. O quadro 1 expõe o que pensam os respondentes sobre língua e linguagem.

TEMA	DIFERENÇA ENTRE LÍNGUA E LINGUAGEM
PESSOA 1 Pedagogia (em andamento) 19 anos	A linguagem engloba a língua, mas nunca está avulsa, ou seja, a linguagem está contida por mensagem, reflexão no meio.
PESSOA 2 Pedagogia (em andamento) 30 anos	A língua é composta por palavra, oração, etc. A linguagem transmite uma mensagem.
PESSOA 3 Pedagogia Doutorado em Educação (em andamento) 31 anos 8 anos de docência	A língua é a estrutura organizacional do discurso e a linguagem é a língua em uso.

PESSOA 4 Letras Doutorado em Educação (em andamento) 43 anos 15 anos de docência	Língua é uma forma por meio do qual a linguagem se materializa: é fenômeno de interação humana. Linguagem são diversas formas de expressão humana, incluindo a língua (o vestuário, o gesto, a cruz, a cor, etc.)
--	---

QUADRO 1 – Conceitos de língua e linguagem na visão dos respondentes.

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Percebemos que as pessoas 1 e 2, que estão em formação inicial, já discutiram algo a respeito no curso de pedagogia, mas ainda demonstram certa dificuldade em objetivar estar conhecimento ainda em processo de apropriação. No entanto, a pessoa 1 mostra entender o conceito de linguagem como algo mais amplo que o de língua. As pessoas 3 e 4 demonstram que estão numa perspectiva de estudo teórico que considera o caráter social e cultural da língua. A pessoa 4 é a única que possui formação em Letras, portanto, teve formação direta em relação a esses conteúdos. Sua formulação na resposta às perguntas evidencia que tem mais familiaridade com os termos, usualmente usados na linguística, uma área de estudo no curso de Letras. Esta defende a língua como “fenômeno de interação humana”, e a pessoa 3 defende que a “linguagem é a língua em uso”. Todas as duas estão próximas do que queremos defender.

A universidade abrirá possibilidades de ver estes objetos de ensino com perspectivas diferentes, mas dependerá de cada professor formado dar continuidade a esses estudos. É possível perceber uma maturidade maior nas respostas das duas pessoas em processo de doutoramento. Essa constatação se repetirá ao longo das falas que ainda serão apresentadas.

1. Língua, linguagem e linguística são termos diferentes.

Embora a linguística não seja a área de atuação do professor primário, é nela que os docentes buscarão alguns conceitos que são fundamentais para ensinar uma criança a ler e a escrever. Quando tomamos os objetos de estudo da linguística ou da filosofia da linguagem não o tomamos com os mesmos pontos de referências que os linguistas ou filósofos os tomam. Por isso, a discussão dos temas abordados na linguística toma rumos diferentes na educação, porque os motivos que impulsionam linguistas e educadores são diferentes e, do meu ponto de vista, não há problema nisso. Dos três termos destacados o terceiro é o mais fácil de ser definido: “linguística é a ciência que estuda a linguagem humana em geral e as línguas humanas particulares”. (BAGNO, 2014, p. 61). Nós,

professores da educação básica e professores formadores da didática específica do ensino de português, precisamos conhecer o mundo da linguística, porque é nele que se estuda prioritariamente as questões relativas à linguagem humana e as línguas particulares.

Em relação à definição do conceito de língua e de linguagem é necessário escolher uma corrente teórica, um filósofo ou um linguista em especial para definir os dois termos. Teremos tantas definições quantos autores escolhermos como pontos de referência. Algumas pesquisas, com o foco na metodologia do ensino da língua materna, negligenciam essa questão, a de conceituar os termos *língua* e *linguagem*. Entretanto, ela é ponto de partida, não pode ser negligenciada. Alguns pesquisadores que têm como base de seus estudos a perspectiva histórico-cultural e estudam especificamente o ensino da leitura e da escrita elegeram como referência os russos Voloshinov, Medvedev, Jakubinskij e Bakhtin para pensar o ensino da língua, porque estes a concebem como um fenômeno histórico-cultural. Nesta concepção, que também é a minha, existe a dificuldade em utilizar o termo língua, devido às marcas estruturalistas que este termo carrega e, por isso, a preferência para nomear os fenômenos tratados é linguagem e não língua. Por que isso acontece na área da educação? Devo usar língua ou linguagem, quando se trata do processo educativo de ensinar a ler e a escrever? Linguagem pode ter algumas definições diferentes, mas para esta discussão tomaremos duas apresentadas por Bagno (2014, p. 58-59):

Linguagem - faculdade cognitiva da espécie humana que permite a cada indivíduo representar/ expressar simbolicamente sua experiência de vida, assim como adquirir, processar, produzir e transmitir conhecimento.

Linguagem - todo e qualquer sistema de signos empregados pelos seres humanos na produção de sentido, isto é, para expressar sua faculdade de representação da experiência/ conhecimento.

Ao que parecem estas duas definições estão de acordo com nossos anseios por um ensino do ler e do escrever como atos vivos e sociais. A partir do que tenho lido nesses últimos anos, eu diria que o problema do consenso não está no uso dos conceitos de linguística ou de linguagem, mas no de língua. E talvez esteja aí o fato de preferirmos utilizar o conceito de linguagem, não contaminado pelo estruturalismo, ao invés de língua. Como diria Saussure (1975), um linguista estruturalista, “o ponto de vista cria o objeto”. Aqui está nosso problema, nosso objeto de estudo é a língua. O ponto de vista que assumirmos vai marcar completamente nossa análise, nossa descrição, nossa interpretação do objeto. Se

você considera a língua um dado biológico, que já está dado por nossa genética, ou como uma sistemas de normas, o seu conceito de língua estará marcado por essa visão. Se você vê a língua como um fenômeno cultural, histórico, político vai planejar um trabalho pedagógico marcado por esse ponto de vista.

O termo *língua* entendido como ato de interação entre pessoas, de forma contextualizada, individual e social ao mesmo tempo é também nomeado *linguagem* em algumas pesquisas cuja tendência teórica é a perspectiva histórico-cultural. A língua deixa de ser um sistema abstrato de formas desvinculado de suas condições de produção, assim como a corrente estruturalista propõem, e a definição de seu conceito passa a ser muito próxima do termo linguagem, que sempre foi mais amplo e que implica em agrupamentos de diferentes signos. Entretanto, a língua numa perspectiva voloshinoviana, pode ser entendida como o uso dos signos-linguísticos na relação de interação com o outro, uma manifestação específica da linguagem na palavra.

Ao usar o termo língua é preciso antes especificar que seu conceito não tem nenhuma relação com um conjunto de regras gramaticais, pois se assim fosse, isso seria a marca de que planejo minhas ações pedagógicas à luz da teoria estruturalista. Os dois termos bem definidos e contextualizados ampliam e colaboram para pensar uma ação pedagógica de imersão do aluno no universo da língua escrita. A partir de agora usarei o termo língua quando esta se referir ao uso do signo-linguístico, porque acredito ser necessário entender o termo língua sempre como língua viva, em uso.

2. A escrita é uma modalidade da língua. A escrita não é transcrição da fala.

É comum presenciar durante as observações de aulas ministradas no ensino fundamental I, principalmente nas classes de alfabetização, o professor pedir ao aluno que escreva o som das letras. Essa recomendação do professor aos poucos vai se internalizando e a criança generaliza um falso conceito, passado pela própria professora, de que devemos escrever o que falamos, que a escrita é a transcrição da fala. Penso que isso acontece, porque as professoras não receberam formação suficiente, ou não buscaram ampliar sua formação inicial em relação ao objeto de ensino, a língua. Usar essa recomendação, tida como regra, mais prejudica do que ajuda na alfabetização das crianças. O aluno passa a empregar na escrita esse conhecimento internalizado e, então, aparecem os textos mal elaborados, porque as crianças os constroem com a lógica da produção da língua falada. Formular um texto escrito implica planejá-lo

e realizá-lo na lógica da língua escrita. A língua como código construído historicamente é abstrata, não é passível de ser ensinada nas escolas. São suas manifestações, oral ou escrita, que podemos ensinar às crianças. A língua, discutida teoricamente como *coisa* abstrata, é a representação de tudo que até hoje foi construído histórico e culturalmente nas modalidades vivas da língua. Não existiu a língua e depois o homem. Mas, o inverso, o homem construiu línguas, por meio da linguagem como atividade, nas relações de interação com outros homens. Por isso, a língua só tem existência na *atividade* e na *interação* da produção do enunciado falado ou escrito. Essa língua que está na representação do humano foi, é e será sempre construída nas relações de uso. Numa perspectiva histórico-cultural, podemos afirmar que a língua é uma atividade e não um produto.

Percursos interpretativos: de um signo a outro signo

Sentido e significado são separáveis apenas por abstração, apenas para fins filosófico-teóricos. Eles se dão no signo e fora dele não têm existência própria. Antes de abordar essa ideia analisaremos como as pessoas responderam suas impressões sobre a diferença entre sentido e significado, sobre o conceito de palavra e sobre o de signo.

Temas	Diferença entre sentido e significado	Palavra	Signo
PESSOA 1 Pedagogia (em andamento) 19 anos	O sentido está além do conceito propriamente dito, está além do papel. Significado é o conceito atribuído a uma palavra, diferente do sentido que se atribuiu a algo fora do dicionário.	Palavra é a função dos códigos alfabéticos.	Signo é a codificação alfabética.
PESSOA 2 Pedagogia (em andamento) 30 anos	Sentido é o que se atribui ao texto ou enunciado de acordo com a gama de implícitos que o indivíduo possui. Significado é algo exato, comum e genérico. É o mesmo para todos.	Parte que constitui a língua, pode ou não ter um sentido individual, dependendo do contexto em que for usada.	É o código alfabético, a representação gráfica da língua.

PESSOA 3 Pedagogia Doutorado em Educação (em andamento) 31 anos 8 anos de docência	Sentido é a construção interpretativa que o sujeito realiza a partir dos seus conhecimentos sobre um enunciado, texto ou palavra. Significado é o sentido dicionarizado da palavra.	Um tipo de signo utilizado na linguagem oral e escrita para a organização dos enunciados.	Não consigo definir, sei que faz parte do grupo da semiótica e é representado pelas palavras, gestos, desenhos aquilo que consegue representar a manifestação de comunicação.
PESSOA 4 Letras Doutorado em Educação (em andamento) 43 anos 15 anos de docência	Sentido é a expressão pessoal do significado, sendo que este último (significado) resulta do uso da linguagem como referente. Significado é geral e o sentido é pessoal ou particular.	Palavra é signo; por meio do qual se exprime o pensamento.	Signo pode ser a palavra ou outros meios simbólicos, desde o momento que represente algo que não se apresente imediatamente.

QUADRO 2 – Conceitos de sentido, significado, palavra e signo na visão dos respondentes.

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Podemos encontrar os mesmos indícios encontrados na análise do quadro 1. As pessoas 3 e 4, que já se encontram em nível de doutorado conseguem pensar nesses termos de forma complexa, mesmo quando não tem clareza do conceito. É o que acontece com a pessoa 3. Ao expressar sua incapacidade em discorrer sobre o tema, revela que não está mais presa as verdades simples; consegue enxergar que há um percurso complexo a ser discutido na questão. Já a pessoa 4 formada em Letras e não em Pedagogia, consegue lidar com os termos de forma mais clara e objetiva, ao demonstrar reconhecer a complexidade do tema e suas diferenças. Já as pessoas 1 e 2 demonstram que o curso de pedagogia já ofereceu esse conteúdo, mas o tempo e espaço necessário para a apropriação desses conceitos não foram suficientes. Elas manifestam a ideia de significado como algo mais estático e o sentido que aparece como dinâmico. Ainda estão ligadas a uma ideia platônica dos conceitos. Para elas o significado é geral, puro e exato e o sentido é a forma como o indivíduo interpreta o significado, poderíamos aqui fazer uma referência ao sentido como a sombra do significado, que como ideia pura não nunca seria atingido. O sentido seria a sombra do significado, portanto, sempre imperfeito. A formação inicial não conseguiu desenvolver a discussão teórica necessária para pensar os conceitos fundamentais para a prática pedagógica. Não quero dizer com isso que o curso de Pedagogia deva incluir em sua grade curricular a linguística; até porque isso também seria insuficiente para a formação. Os dados indicam que podemos

defender a formação continuada dos professores em nível de mestrado e doutorado, embora a pessoa 3 ainda apresente o conceito de significado como “o sentido dicionarizado”.

A ideia de que sentido e significado se dão no signo-linguístico está presente de certa forma na resposta da pessoa 4, quando expressa que uma palavra pode ser considerada signo somente quando “represente algo que não se apresenta imediatamente”.

Já a palavra como signo só aparece nas respostas de 3 e 4, 1 e 2 ainda estão em processo de apropriação do conceito, no entanto, é possível perceber as marcas do estruturalismo quando a pessoa 1 a relaciona com o código da língua.

Os signos estão em constante transformação, assim como o seu significado. Por isso, podemos pensar em percursos interpretativos, e não em significados cristalizados; um signo é aquilo que remete a outro signo que por seu turno pode ser interpretável por outro signo. De acordo com Ponzio e outros (2007, p. 97), “de um interpretado (*signo*) parte um percurso interpretativo: todas as ligações de interpretado para interpretante (*outro signo que ajuda a interpretar o primeiro*) desse percurso constitui o significado do signo”. (Grifos meus).

Em que essa discussão metafísica é importante para o processo de ensinar? Se uma letra do alfabeto é apresentada sem que a criança possa fazer qualquer relação com a função da escrita, esta letra será pura marca gráfica, nem ao menos um sinal. Para ensinar a escrever é preciso criar percursos interpretativos na esfera da língua escrita, esfera esta que a criança ainda não está inserida, é função da escola desenvolver o trabalho pedagógico de inserção do aluno no universo da cultura escrita. Esta é uma razão para não ensinar a língua fora do contexto de uso.

A semiose se desenrola ao longo dos percursos dessa rede. Dessa rede, interpretado e interpretante constituem os nós, os pontos de cruzamento e, como os nós de qualquer rede, cessam de existir, quando se eliminam os traços que os unem. Partindo de um ponto de cruzamento, são possíveis diversos percursos interpretativos, dado que pelo mesmo ponto passam percursos diferentes, ligados por ele. (PONZIO; et al, 2007, p. 96).

Estou com essa reflexão querendo dizer que se consideramos com facilidade que o sentido não é estável porque está ligado diretamente a forma como o indivíduo entende o objeto-signo, podemos igualmente dizer que o significado também não é estável, porque ele se constitui numa cadeia de sentidos, não é dado. Sentido e significado estão implicados. Uma criança pode não ter o conceito científico de água - como

uma substância cujas moléculas são compostas por um átomo de oxigênio e dois de hidrogênio -, mas é capaz de compreender que gelo e vapor são estados da água. Nesse momento da aprendizagem a criança utiliza-se das relações de interpretação entre signos já construídos em sua relação com os outros e o meio. Quanto mais signos ela construir e complexificar os que já possui nas relações sociais, tanto mais sentidos e significados ela terá em seu percurso interpretativo.

Sendo assim, um conceito científico só ganha existência à medida que se indica em que direção partem os nós do percurso interpretativo que o constitui. Aprendizagem - um conceito científico - para a escola piagetiana tem um significado e para a escola vigotskyana outro. Não apenas o sentido é instável, mas também o significado.

O caminho da significação é ilimitado; e nele os signos podem ter diferentes espessuras semióticas. Entre o químico e a criança a espessura semiótica do percurso interpretativo em relação ao signo água é diferente, porque o caminho interpretativo que o químico percorre tem muitos outros signos que se constituem e se relacionam no processo de semiose, já o percurso da criança é menos espesso, porque as relações que conseguem estabelecer são menores. Mesmo assim, a palavra água é signo tanto para um como para outro.

Nesse contexto, qual é o significado de língua escrita o professor quer que a criança elabore?

Sobre os signos apresentados no ensino da língua escrita o aluno não tem nenhum significado estável. O sentido dado por ele aos fenômenos linguísticos é o que ele tem como significado. Sentido e significado vão se construindo juntos e se impregnam cada qual com as marcas dos outro. O significado como ideia pura e acabada, está apenas para uma visão positivista da língua.

Não se começa a ensinar a escrever uma palavra porque, segundo a visão do adulto, ela é fácil de ser aprendida, mas se inicia o processo de ensino da escrita com as palavras que no universo infantil são signos, mesmo que signos-sinais, mesmo que seus percursos interpretativos tenham espessura semiótica menos densa.

Passemos a última parte desta discussão, cuja intenção é propor um caminho metodológico para ensinar crianças do ensino fundamental a ler e a escrever inseridos no campo dialogante do discurso.

Para uma metodologia de ensino da língua baseada no discurso

O quadro 3 apresenta o que pensam os professores respondentes sobre o conceito de aprendizagem e sobre os métodos de ensino.

Tema	Aprendizagem	Método específico para o ensino da linguagem
PESSOA 1 Pedagogia (em andamento) 19 anos	O sujeito aprende de acordo com seu interesse e motivação. Porém, ele está em constante aprendizagem diante do meio que está inserido. O sujeito pode aprender de diversas formas a partir daquilo que lhe tocou, internalizando o que teve influência para si.	Creio que não existe método específico para ensinar linguagem, porém existem métodos mais eficazes para ensinar tendo bons resultados.
PESSOA 2 Pedagogia (em andamento) 30 anos	O sujeito aprende em seu contexto real, na provocação da necessidade, quando ele vê sentido no que se aprende.	Não existe um método para ensinar a linguagem, existe uma linha teórica que norteia as ações do docente.
PESSOA 3 Pedagogia Doutorado em Educação (em andamento) 31 anos 8 anos de docência	Aprende na interação com outros sujeitos, na interação com o meio, com a imitação e com a mediação do outro ou de instrumentos.	Sim existe.
PESSOA 4 Letras Doutorado em Educação (em andamento) 43 anos 15 anos de docência	Pela interação e mediação simbólica.	Creio que não. Se existisse seria uma abordagem hegemônica do ensino.

QUADRO 3 – Aprendizagem e métodos específicos para ensinar a língua na visão dos respondentes.

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Todas as quatro pessoas concebem que a criança aprende num processo de interação, de relação com outras crianças e envolvidos em situações reais de ensino. Parece-me que neste aspecto a formação dos profissionais trouxe aportes teóricos que entendem o homem numa perspectiva histórico-cultural. Essa forma de significar a aprendizagem é o primeiro passo para escolher um processo de ensino da língua escrita que tenha como ponto de partida o discurso.

O problema que se coloca quando se discute esta perceptiva teórica é sua materialização no processo de ensinar, de forma que seja fiel aos seus princípios norteadores. Com exceção da pessoa 3, todos responderam que não há um método específico para o ensino da língua. Segundo a respondente 2 “existe uma linha teórica que norteia as ações

do docente”. Eu também tomo esta premissa como ponto de partida. Se considerarmos tudo o que foi discutido anteriormente, especialmente sobre a semiose infinita no processo de relação entre signos, seria incoerente escolher um método de ensino, porque os métodos propõem caminhos e etapas que enrijecem o percurso de apropriação da escrita. Se a proposta for iniciar o ensino apresentando as letras do alfabeto para depois escrever as palavras, se a proposta for identificar o fonema correspondente de cada grafema, para depois escrever todas as palavras a partir do som, se a proposta for partir de uma palavra para identificar as letras que a compõem, correremos o risco de que as crianças aprendam o código, mas não aprendam a língua escrita. Para Voloshinov (2014, p. 97),

Enquanto uma forma linguística for apenas um sinal e for percebida pelo receptor somente como tal, ela não terá para ele nenhum valor linguístico. A pura sinalidade não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem. Até mesmo ali, a forma é orientada pelo contexto, já constitui um signo [...]

Para ensinar numa perspectiva histórico-cultural, didaticamente precisamos construir um contexto que possibilite geração de signos, e, considerando o que foi discutido acima, isso somente seria possível a partir do discurso, porque é nele que mergulharmos nos percursos interpretativos que um conjunto de indivíduos situados histórica e culturalmente criaram. A língua escrita não pode ser higienizada de seu contexto, ou seja, não há nenhuma possibilidade de qualquer palavra ganhar sentido fora do discurso.

Para saber a respeito da língua é preciso antes usar a língua. A escola tem feito o caminho inverso. A criança chega à escola com a língua oral, mas não a escrita. Analisar as minúcias da língua escrita não será o caminho adequado para alguém que ainda não tem o significado de língua escrita. Ao ter o discurso como objeto de estudo, os alunos farão o movimento contrário; analisarão o discurso e poderão compreender cada signo em função do todo, porque é assim que vão se ativando os percursos interpretativos de cada criança em particular que participa desse debate. No confronto com os diferentes signos, sentidos e significados que cada participante do discurso oferece é que se pode adensar a espessura semiótica dos percursos interindividuais de significação de cada criança.

A tradição escolar prioriza a tarefa registrada e não as aulas interativas no contexto da escola básica. Seguir uma concepção histórico-cultural de ensino é não fazer uso de cartilhas ou quaisquer métodos que indiquem etapas rígidas a serem seguidas. É partir de uma situação real

e concreta, em que todos estejam implicados inclusive o professor. Além disso, é fundamental que antes de qualquer empreitada prevista pelo trabalho pedagógico as crianças saibam o porquê nela estão envolvidos.

A proposta de ensinar a escrever e a ler a partir de discursos múltiplos inseridos em situações reais de ensino coloca em marcha o processo de significação dos signos com seus sentidos e significados relativamente estáveis.

Conclusão

O objetivo deste artigo foi o de discutir sobre a importância da formação do professor que atua na educação básica, especificamente no que se refere ao ensino do ato de ler e o de escrever, numa perspectiva histórico-cultural. A discussão demonstrou que é preciso conhecer melhor o objeto de ensino para pensar propostas pedagógicas mais condizentes com a própria natureza daquilo que se pretende ensinar.

Não ter clareza sobre os conceitos de língua e de linguagem que adotamos no processo de ensinar a ler e a escrever é correr o risco de ensinar numa perspectiva estruturalista, arraigada em nossa tradição escolar, uma visão dicotomizada que separa a língua de seu uso. É a forma como o professor concebe o conceito de língua que conduzirá suas ações pedagógicas.

É no discurso e por meio do discurso que a criança se integra na vida social. É no discurso e pelo discurso que a criança poderá dar sentidos e significados em seu percurso de aprendizagem da língua como interação social.

Bibliografia

BAGNO, Marcos (2014). *Língua, linguagem, linguística: pondo os pingos nos ii*. São Paulo: Parábola.

PONZIO, Augusto; CALEFATO, Patrícia; PETRILLI, Susan (2007). *Fundamentos de Filosofia da linguagem*. Petrópolis: Editora Vozes.

SAUSSURE, Ferdinand (1975). *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin (2014). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec.

Contenidos disciplinarios y prácticas de enseñanza: contrapuntos entre la norma oficial, el código disciplinar y las realizaciones cotidianas del trabajo docente en el nivel primario.

Matías Perla

matias.perla@unipe.edu.ar

Universidad Pedagógica Nacional (UNIFE) -Escuela Normal Superior N° 2
“Mariano Acosta” (ENS 2). Buenos Aires. Argentina.

Resumen

En la presente comunicación nos proponemos dar cuenta de uno de los efectos formativos que se expresa con cierta recurrencia en docentes en formación inicial del Profesorado de Educación Primaria (PEP) en Ciudad de Buenos Aires, como resultado de los impactos de las políticas curriculares para el área. Nos referimos puntualmente a dificultades para reconocer, secuenciar y graduar contenidos a enseñar bajo las regulaciones oficiales para el área denominada *Prácticas del Lenguaje*. En las instancias correspondientes al trayecto de prácticas docentes del PEP, a los docentes en formación se les asignan contenidos en términos del *código disciplinar* de la disciplina escolar lengua y literatura. A su vez, los contenidos oficiales para el área no se expresan en dicho código, por lo que se producen fuertes distanciamientos entre la *norma oficial*, la *norma real* y las *prácticas reales* cuya incidencia se revela en los modos bajo los cuales futuros-as docentes idean y llevan adelante sus prácticas de enseñanza. Creemos necesario revisar el concepto de *prácticas sociales* su postulación como contenido de enseñanza, dado que encontramos allí posibles respuestas para las confusiones, desconciertos y vacíos que se expresan en las ideaciones y realizaciones del trabajo cotidiano de maestros en formación.

Palabras clave: Formación docente – currículum -políticas educativas -trabajo docente – contenidos disciplinarios

Introducción

La formación de maestros en cuanto al trabajo de enseñar lengua y literatura en la educación primaria en CABA, viene presentando complejidades en sus realizaciones concretas en el aula. En el marco de nuestra

investigación de doctorado¹¹ documentamos, entre otros, una serie de *artefactos* (Cole, 1990, Falconi, 2018) a través de los cuales se configuran ideaciones sobre las clases que futuros docentes en situación de práctica y/o residencia llevarán adelante. Estos artefactos resultan particularmente de nuestro interés por cuanto presentan modos específicos de pensar la disciplina escolar (Viñao, 2002), los saberes disciplinarios y las prescripciones curriculares, que merecen nuestra atención a los fines de favorecer el trabajo de enseñar de los futuros docentes en los contextos complejos de nuestras realidades escolares. Nos referimos a las planificaciones o secuencias de clases escritas requeridas institucionalmente en los profesorados de enseñanza primaria, en los tramos correspondientes a las prácticas y residencia.

Uno de los aspectos que se presentan como recurrencia, y que se constituyen como una dificultad para los docentes en formación, es el que tiene que ver con la visualización y enunciación de contenidos. Accedemos a estas dimensiones problemáticas de la práctica en tanto que, en línea con los postulados metodológicos del estilo de investigación etnográfica, que presenta desarrollos específicos en trabajos de didáctica de la lengua y la literatura (Cuesta, 2011) se plantea que la pertenencia a determinada comunidad educativa, en nuestro caso a los Institutos de Formación Docente y escuelas primarias asociadas de CABA, garantiza la experiencia directa y prolongada en ella que es clave para llevar a cabo este tipo de estudio (Rockwell, 2009). Es así como, producto de nuestro trabajo en más de la mitad de los Institutos de Formación Docente de CABA, esto es Escuelas Normales Superiores (ENS) 2, 4, 7, 8, 9 y 10, desde 2010 a la fecha, hemos sostenido numerosas entrevistas con docentes en formación y distintos tipos de interacciones con diversos actores educativos, nuestros alumnos principalmente, pero también otros profesores y los maestros en los que desarrollan sus clases.

Políticas educativo-curriculares y configuración de la disciplina escolar. “Quehaceres” como “contenidos de enseñanza” y expresión de la lógica de las competencias.

Uno de los rasgos que tuvieron las reconfiguraciones disciplinares, en el marco de las reformas educativas de los noventa es el hecho de haber

11 “Enseñanza de la lengua, de la literatura y alfabetización en la educación primaria: efectos formativos en el trabajo docente de las políticas educativas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (1989-2015) inscrita en el Doctorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE/UNLP).

desplazado los contenidos disciplinarios en procura de una formación en competencias, capacidades o saber hacer (Cuesta, 2011; 2015; Perla, 2015; 2017) hecho que ha impregnado buena parte de los discursos educativos y, específicamente, los correspondientes al área denominada históricamente como *Lengua* o *Lengua y Literatura*. En CABA, desde el año 2004 de manera oficial, pero como fruto de una construcción curricular que tiene como punto de inicio la publicación del Documento N° 1 de Actualización Curricular de 1995 (DAC N° 1), el área se denomina *Prácticas del Lenguaje*, y su propósito principal es formar “lectores, escritores, hablantes y oyentes autónomos, críticos y competentes”. En efecto, el mencionado documento se centra en explicitar a qué se denomina lector, escritor, hablante y oyente *competente*. No nos parece ninguna casualidad que el discurso de las competencias (del Rey, 2016) en lectura, escritura y oralidad se enmarque en las reformas educativas de los noventa a partir de la sanción de la ley 24.195 -Ley Federal de Educación (1993) -que reorganizó todo el sistema educativo en las distintas jurisdicciones de la Argentina.

En los Contenidos Básicos Comunes (CBC) de 1995 y 1996 -*dispositivo* (Chartier, 2002) para la implementación de políticas educativo-curriculares- la organización del área de *Lengua* en bloques, correspondientes al desarrollo de competencias, una prerrogativa global actualizada en la reforma educativa de los noventa que se vehiculiza en el documento. Si los bloques para el área de *Lengua* son: *Lengua oral*, *Lengua escrita: lectura y escritura*, *la Reflexión acerca de los hechos del lenguaje*, entre otros, se desprende que estos entonces, por un lado, coadyuvarían a formar en competencias y, por otro, abonarían la actualización de contenidos para lograr el cometido anterior. Parecen lejanas las relaciones entre proyectos globales, políticas educativas y disciplinas escolares, pero no lo son si pensamos en estas como poderosos dispositivos de disciplinamiento social y cultural y en el curriculum como síntesis, justamente, de elementos culturales que conforman una propuesta político-educativa y que es impulsada por grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios (De Alba, 1991).

En el caso de CABA, es en 1995 que planteará la necesidad de definir y poner en práctica los procesos de aplicación de la Ley Federal de Educación, a partir de lo cuales puede advertir cómo, desde la norma oficial (Rockwell y Mercado, 1988), se pretende permear el área de *Lengua* en las líneas de la investigación psicogenética (Lerner, 2001; Castedo, 1995), cruzadas con la psicolingüística y otras corrientes. Parece advertirse una suscripción a la lógica formativa en competencias, por ejemplo, cuando en el DAC 1 se revelan una serie de cambios que se le quieren imprimir al área de *Lengua*:

básicamente se busca formar en el “comportamiento¹² de los alumnos como lectores y escritores competentes y críticos” (pp.9) y, más adelante: “la escuela debe proponerse formar personas competentes para participar oralmente de situaciones comunicativas (...) formar personas competentes para leer textos variados (...) formar personas competentes para escribir textos variados” (pp. 13-14). Se define a un hablante “competente” como “aquel que tenga capacidad para construir en diferentes situaciones textos adecuados y eficaces” (pp.14), tomando como referencia el concepto de *competencia comunicativa* (Hymes, 1971) que tuvo una notable repercusión a partir de los ochenta en el campo educativo y los incipientes desarrollos de la didáctica específica. En parte, probablemente, porque avalaba científicamente prerrogativas de la política educativa global vehiculizada a través de los organismos internacionales¹³ (OCDE, 1974).

Si en el DAC 1 queda bien explicitada su relación con los CBC, porque actualizaría el enfoque comunicativo, la formación de hablantes “competentes” en el Documento de Actualización Curricular N°2 de 1996 (DAC 2) se avanza de manera definida sobre el “objeto de enseñanza”. Como no se trataría de formar “lingüistas” sino “usuarios competentes de la lectura y la escritura” (pp.6), es que se justifica así el hecho de que no sean las “ciencias del lenguaje” las encargadas de definir el objeto de enseñanza, sino sólo de proveer contenidos, de modo que serían las “prácticas de lectura y escritura” las que habría que “comunicar”. De ahí se deriva que sean los “propósitos” los que definen el *objeto de enseñanza* (Chevallard, 1991).

Desde las líneas de investigación que sostienen que el “objeto de enseñanza” son los “quehaceres del lector y escritor” (además de los del hablante y el oyente) se plantea que estos son “prácticas sociales” a los que, en su caracterización, se los define como *comportamientos* de lectores y escritores (Lerner, 2001), idea presente en desarrollos como las teorías del *comportamiento lector* (Clay, 1991; Alvarez Zapata, 2005). Buena parte de las proposiciones de las líneas de investigación antes mencionadas, se han trasladado casi sin mediación a la configuración de los documentos de política educativo-curricular. Así, en el Diseño Curricular (DC) 2004

12 Sobre el concepto de *comportamiento* asociado a la lectura se trabajará más adelante.

13 OCDE proponía cambios en el curriculum de los países miembro que incluía, para el área de “idioma”, poner el acento en las “capacidades” comunicativas, distinguidas de “conocimiento” y “actitudes”, retórica que se encontrará en las reformas de los noventa. Este organismo planteaba “nuevas exigencias” para el curriculum de los ochenta y noventa, a tono con las necesidades de responder a “mano de obra capaz”. Para más información consultar OCDE (1974): *El curriculum para 1980*, Buenos Aires, Marymar.

de CABA, se sostiene que los quehaceres son “comportamientos” y son “observables desde afuera”, además tienen una “dimensión social y una dimensión individual” (DC CABA 2004: 657). Este intento de ligazón entre dimensiones sociales e individuales de la lectura y la escritura parecería tener relación con los requerimientos de orden regional, en el campo académico en sus vínculos con las acciones y determinaciones de los organismos internacionales¹⁴ de complementar la concepción de lectura desde los estudios psicolingüísticos, con otros socioculturales. Al respecto dice Álvarez Zapata (2005:153):

Debe haber una renovación de los estudios sobre la lectura, de forma que pase a ser comprendida como una práctica de orden sociocultural y política, y no como una acción restringida al uso de habilidades y competencias psicolingüísticas. (...) De tal manera, leer se asume como el proceso cognitivo, semiológico, cultural, social e histórico de carácter complejo e interactivo entre el mensaje expuesto en el texto (que no sólo es el escrito) y el conocimiento, las expectativas y los propósitos del lector, dentro de contextos sociales, culturales, políticos e históricos determinados.

La atención a estos aspectos de la lectura y también de la escritura se ha traducido en didactizaciones, que pueden entenderse a la luz de las prerrogativas de la *formación ciudadana* (Álvarez Zapata, 2005: 154) que se vislumbra en las construcciones curriculares de los noventa en adelante, tanto a nivel nacional como en la jurisdicción que estudiamos, es decir, en CABA. Estos proyectos de formación ciudadana involucran a la pedagogía y a la didáctica:

(...) en tanto que los contenidos culturales y las estrategias de acción cultural política seleccionadas, deben ser trasladados del espacio social en el que transcurren, al espacio “controlado” en que se enseñan. (...) (la) transposición didáctica, precisamente, es un proceso de “desnaturalización” de las estrategias culturales que fluyen en los cauces de la vida social para poderlas intervenir y reproducir en el espacio didáctico (formal o no formal). (Álvarez Zapata, 2005: 156)

La conversión de las “prácticas sociales” de lectura y escritura en contenidos de enseñanza, denominadas “quehaceres”, hecho que viene

14 Al respecto, véase CERLAC (2012). Comportamiento lector y hábitos de lectura. Bogotá.

CERLALC (2011). Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector. Bogotá.

CERLALC (2013). Nueva agenda por el libro y la lectura: recomendaciones para políticas públicas en Iberoamérica. Bogotá. CERLALC.

de la mano de las políticas educativo-curriculares para el área de *Lengua* devenida *Prácticas del Lenguaje* supone una serie o gama de efectos formativos que se hace necesario estudiar, siempre en sus articulaciones y entramados en la cultura escolar, la disciplina escolar y el sistema educativo (Cuesta, 2011). Esto implica, en primer lugar, tener claro a qué se llama “quehaceres” específicamente en estas políticas educativas y, luego, analizar las apropiaciones que de ellas hacen los docentes en formación.

Si asumimos que la lectura y la escritura son prácticas que se incluyen y se explican *en y por* los contextos sociales, culturales, políticos e históricos, entonces estamos reconociendo la variabilidad, diversidad y valoración en su estatuto categorial. Esta idea no parece, a primera vista, condecirse con un repertorio de prácticas acotado, simplificado o reducido expresado bajo el término “quehaceres” para describir los objetos a enseñar. Y esto, porque como decíamos, en tanto las “prácticas sociales” son diversas en su constitución, reproducción y atribución de significado, se demanda saber con nitidez y precisión qué prácticas son, dentro de qué variables sociales se inscriben y en qué condiciones históricas se realizan¹⁵. Pero al margen de los vacíos que esta conversión de acciones sociales sin demasiado entroncamiento con conceptualizaciones que las expliquen, y que muestran cómo permanece casi inalterable hasta la actualidad el “análisis intuitivo y no tan riguroso de algunos aspectos de las prácticas” (Lerner, 2001: 92) merece nuestra atención saber de qué forma los docentes en formación se apropian de estas formulaciones¹⁶. Porque se trata ni más ni menos que de la posibilidad o no de vehicular

15 Es conocido el llamado de atención que hace de este problema Emilia Ferreiro en el prólogo al clásico libro de Lerner (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario*. Bs. As. FCE.

16 Por ejemplo, son *quehaceres del lector*: “integrar una comunidad de lectores, constituirse como un miembro activo de una comunidad de lectores de literatura, valorar la lectura literaria como experiencia estética”, los cuales se enmarcarían en lo que Lerner (2001) denomina como “aspectos sociales” de los contenidos. Pero hay otros aspectos, los “internos”, que se relacionan con las explicaciones que la tradición psicolingüística (Goodman, 1982) realiza respecto de los procesos de lectura: “autocontrolar y monitorear la propia interpretación del texto; anticipar lo que se va a leer, anticipar mientras se va leyendo; ajustar el interjuego anticipación-verificación”. Para lo últimos, se transforman en contenidos de enseñanza las estrategias cognitivas de lectura. En cuanto a la escritura, se convierten en contenidos los subprocesos de escritura, descritos por la psicología cognitiva (Flower y Hayes, 1996) “recurrir a la escritura con un propósito determinado; tomar en cuenta a los destinatarios; anticipar, mientras está escribiendo, decisiones que habrá de tomar; revisar el propio texto mientras se está escribiendo”.

su trabajo de enseñar en una disciplina escolar que, aunque negado muchas veces incluso por las mismas políticas curriculares y enfoques didácticos que sustentan, tiene un carácter histórico, conformado por un entramado de tradiciones disciplinarias y didácticas.

Efectos formativos y apropiaciones en los futuros docentes

A la hora de realizar sus prácticas docentes, los futuros docentes reciben los “temas” a enseñar de parte de los maestros de los grados. A pesar de que muchos de ellos egresaron en el marco de los planes de estudio del profesorado (Plan de Estudios del Profesorado de Educación Primaria Resolución 6635/09 y la Resolución 532/15 y Anexo 532/15 que determina el Plan Curricular Institucional), es decir, con las prescripciones para que enseñen en el marco de la normativa curricular, los contenidos aparecen enunciados en términos del código disciplinar (Cuesta Fernández, 1997), que visibiliza el carácter histórico de la disciplina escolar, más allá de los intentos de reconfiguración de las reformas que se remontan a la década de los noventa, como explicamos anteriormente y cuyos grados de impacto pueden advertirse hasta la actualidad. Rockwell (2013) señala que las reformas siempre son apropiadas desde lo que los docentes que ya saben hacer:

Toda reforma se inserta en una compleja y larga historia de formación de culturas escolares (...) los maestros se apropian parcialmente de lo nuevo desde lo que ya saben hacer y lo moldean a las condiciones reales de trabajo de cada escuela(pp. 79)

Así, Juan, docente de la ENS 2, da a Noemí -residente del mismo Normal- los contenidos a enseñar. En un correo-e de mediados de septiembre de este año 2018, Noemí cuenta:

Los temas asignados son: signos de puntuación. Punto y coma. Uso de mayúsculas. Texto informativo para buscar información. (2º grado).

Como vemos, los contenidos aparecen referenciados en términos del código disciplinar, es decir, se trata de contenidos asociados a la normativa y características textuales, no se enuncian como “quehaceres” o “reflexión sobre el lenguaje”, como lo prescribe el DC CABA 2004. En cierta forma, subyace la influencia del discurso curricular en relación con “leer con un propósito” (Solé, 1992).

Vanesa, docente en formación de la ENS 4, nos dice, en un mensaje:

“Hola, Profe, quería avisarle que ya tengo los temas y lo dividí en dos partes: uno relacionado a lo literario, la poesía, que incluya todos los temas

relacionados a la poesía menos métrica. Y por otra parte me dio para trabajar aspectos gramaticales: acentuación y, por otra parte, análisis sintáctico, el objeto directo”.

Como se expresa en la comunicación de Vanesa, la maestra le asigna los contenidos bajo la forma disciplinaria histórica, esto es, en términos de contenidos literarios (poesía) y lingüísticos (gramaticales y normativos). Al decir “la poesía”, Vanesa se refiere que, para dar el “tema”, va a leer poesía con los alumnos por lo que, tanto en el caso anterior como este, la lectura tiene una presencia fundamental a la hora de imaginar la enseñanza. En otros términos, la lectura aparece como práctica a través de la cual se vehiculizan contenidos disciplinarios de lengua y literatura.

Leandro, del mismo Normal, nos decía en abril de 2017:

“El tema en lenguaje es Leyenda. Estoy en tercero”.

Y Alejandra, en septiembre de 2017 nos comunicaba:

“Me dieron las características del género policial”.

También aclaramos que tanto Leandro como Alejandra, pensaron sus clases con fuerte presencia de la lectura y de la escritura de textos asociados a los géneros, pero a la hora de enunciar los contenidos, lo hicieron en clave del código disciplinar. Más allá de que al inicio de sus planificaciones, en la parte de la presentación los enunciaran como “quehaceres” para luego, a la hora de avanzar en sus clases lo plantearan en los mismos términos en que les fueron asignados.

Para finalizar, nos detendremos en el análisis de la propuesta de Antonia, ya docente recibida pero que hizo su residencia en 2012 y de Carla, docente en formación de la ENS 4, en septiembre de 2017. De sus planificaciones, recortaremos algunos enunciados respecto de la fundamentación, los objetivos y del desarrollo de las clases, en cuanto a la enunciación de contenidos.

Antonia escribe:

Fundamentación:

Comprendiendo a la lectura, escritura y oralidad como prácticas sociales que se contextualizan en diferentes situaciones sociales y, de acuerdo con lo señalado por el Diseño Curricular para el primer ciclo de la Educación General Básica, la escuela tiene la responsabilidad ineludible de sentar las bases para la formación de lectores y escritores competentes, autónomos y críticos (...)

Para favorecer que los niños actúen como lectores competentes, las situaciones de lectura deben hacer posible que ellos pongan en acción sus conocimientos previos (...)

Como argumenta el Documento de Trabajo N° 2, la práctica de la escritura se nutre de la práctica de la lectura, el escritor usa lo que aprendió como lector, por lo tanto la práctica de la lectura y la escritura se enriquecen mutuamente, en este diseño de clases se intenta en definitiva de poner los contenidos en acción (múltiples situaciones para acudir a los textos) que se constituyan en objeto de reflexión, atendiendo a tres aspectos íntimamente relacionados: los quehaceres del lector, del escritor y los textos leídos o escritos.

En su fundamentación, Antonia enmarca su propuesta de enseñanza según la norma oficial (Rockwell y Mercado, 1988), es decir, bajo la retórica del DC CABA 2004. Allí se verifican cuestiones ya mencionadas tales como la alusión al propósito de formar “lectores competentes”, que actúen como tales, y se remite al DAC 2, también antes referenciado, explicitando que se trabajarán los “quehaceres del lector y del escritor”. Sin embargo, inmediatamente enuncia los “temas”, lo que mostraría cierta irrupción de los contenidos bajo la forma del código disciplinar. Explicita Antonia:

* Temas:

- Cuento fantástico - Caracterización general del género - Superestructura del cuento (Introducción, nudo y desenlace)

- Reflexión sobre la gramática: Usos y relaciones entre:

* Adjetivos calificativos - Verbos - * Sustantivos comunes

Así como lo mostrábamos en la enunciación de contenidos de los futuros docentes que les eran asignados por los maestros, Antonia incluye bajo la forma de “temas” contenidos de lengua y de literatura, aunque explicita en parte cómo los tratará: “usos y relaciones”, “reflexión sobre la gramática”, lo cual podría indicar de qué forma reverbera la prescripción curricular en el tratamiento de la enseñanza de la lengua.

Posteriormente aclara el “alcance de los contenidos”, y en este caso lo hará en términos de “quehaceres” lo que la encuadra dentro de normativa curricular del DC 2004.

* Alcances de los contenidos:

* Participar de una comunidad de lectores de literatura: compartir la lectura de un texto con otros, los efectos que produce, confrontar interpretaciones.

* Adecuar la modalidad de lectura: lectura completa de cuentos

- * Ajustar anticipaciones posibles, tomando en cuenta los índices provistos por el texto.
- * Recurrir a la escritura con un propósito determinado tomando en cuenta el/ los destinatarios.
- * Revisar el propio texto mientras se está escribiendo, realizando distintas versiones hasta alcanzar un texto que se considere bien escrito, editar los textos producidos.

Sin embargo, resulta llamativo el modo en que enuncia los objetivos:

- * Objetivos
 - Se espera que los alumnos/as logren:
 - * Comentar con otros lo leído; intercambiar opiniones acerca de la historia contada y de cómo está contada y los efectos que produce en los lectores.
 - * Adecuar la modalidad de lectura al texto. Realizar anticipaciones por medio de los datos brindados por los elementos para textuales y las convenciones propias del género.
 - * Auto-controlar la interpretación del texto (volver al texto para confirmar o no una interpretación o un pasaje que genere controversias)
 - * Recurrir a la escritura de nuevos cuentos fantásticos con un propósito determinado (tomar en cuenta el destinatario/s real y el proceso recursivo de escritura)
 - * Revisar el propio texto mientras se está escribiendo, para observar si:

Al observar el modo de hacerlo, vemos que se confunden con los contenidos especificados en el discurso curricular oficial: “comentar con otros lo leído, adecuar la modalidad de lectura, realizar anticipaciones, autocontrolar la interpretación, revisar el propio texto” son algunos de los “quehaceres del lector y escritor” incluidos en el DC 2004. Por momentos Antonia los veo como “contenidos” y por otros como “objetivos”. Pero luego, de modo llamativo, Antonia vuelve sobre la cuestión de los “contenidos” a los que había llamado “temas”.

- * Contenidos:
 - * Texto literario: Cuento fantástico. Características propias del género que lo distinguen de otro tipo de cuentos literarios.
 - * Superestructura (situaciones de inicio, desarrollo y cierre).
 - * Reflexión sobre el lenguaje: uso y relaciones entre distintas clases de palabras (sustantivos comunes, adjetivos calificativos y verbos).

Es decir, que en la fundamentación mostró con claridad comprender qué postula el DC CABA 2004, en relación con los propósitos de formación

y los contenidos. Luego especificó los “temas” (dados por la maestra en términos del código disciplinar), inmediatamente planteó el alcance de los contenidos, antes de decirlos, y aparecieron los contenidos en la lógica del diseño curricular. Posteriormente indicó los objetivos, enunciados como “quehaceres”, y finalizó refiriendo los contenidos, antes presentados como temas y en clave disciplinaria de lengua y literatura. No se estaría tratando de un caso fruto de una incomprensión aislada, sino de auténticas formas de apropiación (Rockwell, 2005) ya documentadas en trabajos anteriores por nosotros en tanto recurrencias presentes en las planificaciones de diversos futuros docentes o docentes en ejercicio, de 2010 en adelante, en distintos profesorados de CABA (Perla, 2017; Oviedo y Perla, 2018a; Oviedo y Perla 2018b).

Observamos una apropiación parecida a la anterior, en el caso de Carla, de la ENS 4 año 2017:

Ella escribe:

Fundamentación

El diseño curricular para el primer ciclo de la Educación Primaria plantea la ineludible tarea de la escuela de sentar bases para la formación de lectores y escritores críticos, autónomos y competentes. Con respecto a los contenidos propiamente dichos, el diseño curricular sostiene que los quehaceres son contenidos y no actividades; y éstos cobran sentido en situaciones didácticas diseñadas. Motivo por el cual, destacaremos algunos quehaceres que consideramos coherentes con nuestra propuesta de enseñanza, ellos son:

Quehaceres generales del lector:

* Leer para divertirse, emocionarse, conocer otros mundos posibles y reflexionar sobre el propio

Quehaceres del escritor:

* Recurrir a la escritura con un propósito determinado

En la fundamentación de Carla se expresan los propósitos del DC 2004 y se selecciona de ellos “la formación de lectores y escritores autónomos, críticos y competentes”. Inmediatamente se expresa que los contenidos a enseñar son los “quehaceres”, y acto seguido escoge algunos de ellos. Pero luego, a la hora de imaginar concretamente sus clases y explicitar los contenidos a enseñar, lo van a hacer en términos del código disciplinar:

Contenidos

Clase 1: La función del paratexto y de las imágenes en los libros de poesía y temáticas pertenecientes al género poético

Clase 2: La personificación y la comparación como recursos poéticos.

Clase 3: El humor y el disparate como recurso poético

Clase 4:

La rima como componente de la poesía.

Conclusiones

Los enfoques vehiculizados en la política y el discurso curriculares, operacionalizados a través de diversos dispositivos presentan importantes cuestionamientos a los saberes disciplinarios provenientes de los estudios lingüísticos y literarios, como constitutivos de aquello que se va a enseñar en la escuela primaria. Proponen, como contrapartida de su objeción, un objeto de enseñanza que presenta, al menos, cierta precariedad conceptual por cuanto no parece entroncado con tradiciones disciplinarias capaces de aportar conceptualizaciones que clarifiquen su estatuto de contenido escolar. Dicho problema propio de una didactización de lo que se considera como “prácticas sociales” traducidas en “quehaceres”, se entremezcla con una retorización que recupera metáforas y eslóganes educacionales (Fonseca de Carvalho, 2001; Scheffler, 1963). Se trata de la constitución de un lenguaje educativo cuya presencia recurrente se visibiliza en los artefactos estudiados, inicialmente en las fundamentaciones, pero luego manifestando, junto con los fenómenos antes mencionados, una refracción y difusión de su operatividad, en tanto parecieran poseer más fuerza persuasiva que contenido esclarecedor.

Los futuros docentes y los docentes en formación emplean el código disciplinar como vehículo de explicitación de aquello que buscan o quieren que se enseñe, de modo manifiesto en la comunicación inicial de los contenidos. Probablemente se trate de ese momento de “necesidad” que un futuro maestro tiene para disponerse a “planificar” y que un docente en ejercicio reconoce como parte de su formación profesional. En tanto se forman en una institución que debe reproducir la prescripción curricular y cuenta con dispositivos para hacerlo, los docentes en formación recogen su retórica y muestran adhesiones a lo que podría denominarse una “formación ciudadana” en lectura y escritura.

Al expresarlo, parecen dominar el discurso curricular, pero, luego, a la hora de avanzar en la visibilización de aquello que efectivamente van a enseñar, amalgaman lo referenciado como “quehaceres” con objetivos o propósitos y recurren a los contenidos disciplinarios para verbalizar qué van a enseñar, aunque también lo hagan entremezclándolos con los contenidos expresados en términos curriculares. En forma de mezclas, híbridos, amalgamas parecen expresarse las apropiaciones que los

docentes hacen de aquello que deben enseñar en el área históricamente denominada y reconocida como *Lengua* o *Lengua y Literatura*.

Bibliografía

- Álvarez Zapata, Didier (2005) "Lectura y formación ciudadana. Un estudio aplicado a la Escuela de Animación Juvenil. Medellín, Colombia". En: Revista Interamericana Bibliot. Medellín. Vol.28 n° 1. Enero-Junio 2005.
- Castedo, Mirta (1995). "Construcción de lectores y escritores." *Lectura y Vida*. Año 16, N° 3.
- Clay, Marie (1991). *Becomingliterate: theconstructionofinner control*, Nueva Zelanda: Heinemann Education.
- Cole, M. (1990). Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro. Cap. V "Poner la cultura en el centro" Morata, Madrid.
- Chartier, Anne Marie (2002). Um dispositivo sem autor. Cadernos e ficháriosnaescolaprimária. Revista brasileira de história da educação 3, 9-26, jan/jun. (traducción)
- Chevallard, Ives (1991) La transposición didáctica. Buenos Aires. Aique.
- Cuesta, Carolina (2012) 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.
- (2015). "Enseñanza de la lengua y la literatura, lectura y escritura. Problemas conceptuales de sus abordajes como prácticas sociales". En: Revista Professare, Caçador, v. 4, no 1.
- Cuesta Fernández, Raimundo (1997). Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia. Barcelona. Ediciones Pomares-Corredor.
- De Alba, Alicia (1991) *Curriculum: crisis, mitos y perspectivas*, México, CESU-UNAM.
- del Rey, Angélique (2012). Las competencias en la escuela. Buenos Aires. Paidós.
- Falconi, Octavio, (2018) "Fabricar un cuadernillo: uso y gestión didáctica de artefactos soporte de escritura e imágenes. La configuración de dispositivos didáctico-pedagógicos en la Escuela Secundaria". Revista Itinerarios Educativos. FHUC.UNL. Santa Fe, Argentina.
- Fonseca de Carvalho, J.S. (2001). Construtivismo. Uma perspectiva esquecida da escola. Porto Alegre, Armet Editora.
- Lerner, Delia (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México, FCE.
- Hymes, Dell (1971) "Competence and performance in linguistictheory". Acquisitionoflanguages: Models and methods. Ed. Huxley and E. Ingram. New York: AcademicPress

- Perla, Matías(2015) Respuestas “sedientas” en el desierto metodológico: el caso del abordaje de un poema de Cucurto en un ISFD porteño. Proyecciones y posibilidades.”, en El toldo de Astier, n° 10, 2015.
- (2017) “Retóricas didácticas y desorientación metodológica. Giros en falso en la formación de maestros/as”, en Actas de las V Jornadas Internacionales de Didácticas de las Lenguas y las Literaturas, noviembre 2016. Universidad Nacional de Río Negro. Bariloche.
- _____ y Oviedo, María Inés (2017): “¿Qué lugar ocupan los saberes disciplinares en la formación docente para la educación primaria?”, en Actas de la I Jornada de Enseñanza de la Lengua. UNLP. Marzo 2017. En prensa.
- (2018) “Políticas curriculares y dispositivos en la formación inicial de maestros: efectos formativos y decisiones docentes”, en Actas del VIII CIP Agosto 2018. UNTREF. En prensa.
- Rockwell, Elsie (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. En, Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Num. 1. Enero 2004-mayo 2005. Ediciones Pomares. Barcelona-Estado de México.
- (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós. Buenos Aires.
- (2013) La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos (pp. 77-109). Coord. Rodolfo Ramírez Raimundo. Instituto Belisario Domínguez. Senado de la Republica. México.
- y Mercado, Ruth (1988). “La práctica docente y la formación de maestros”. En: Investigación en la escuela. N° 4. 1988. México.
- Scheffler, I. (1964). El lenguaje de la educación. Buenos Aires. El Ateneo.
- Viñao, Antonio (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. México, Ed. Morata.

Documentos de política curricular

CABA

- MCBA (1995) Lengua. Documento de trabajo n°1. Actualización curricular.
- (1996) Actualización Curricular. Lengua. Documento de Trabajo N°2.
- Lerner, Delia y otros (2004): Diseño Curricular para el Primer y Segundo Ciclo de la Escuela Primaria /Educación General Básica. Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula.

Ministerio de Educación GCBA (2009). “*Enseñanza de las Prácticas del Lenguaje I y II*”.
En: *Plan 6635/09* para el Profesorado de Educación Primaria.

NACIÓN

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1995) *Los CBC en la escuela*. Primer
Ciclo. Lengua.

(1996). *Los CBC en la escuela*. Segundo Ciclo. Lengua. Ministerio de Educación
(2004) *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*.

OTROS

OCDE (1974): *El curriculum para 1980*, Buenos Aires, Marymar.

O trabalho com a sequência didática: uma análise da produção inicial e final de um sujeito participante

Alessandra Gomes Varisco
alessandragv@hotmail.com
USF – Universidade São Francisco
Itatiba, Brasil
Apoio: Capes

Resumo

Os exames para ingresso no ensino superior na maior parte das vezes trazem em suas propostas produção de textos dissertativo-argumentativos. Porém, tenho presenciado, como professora de Língua Portuguesa, que a maioria dos alunos possui dificuldades na escrita de textos argumentativos o que os fazem sentir despreparados para os exames em geral. No entanto, o desenvolvimento da capacidade de argumentação é necessário, uma vez que pode possibilitar aos estudantes não apenas ter um bom resultado em exames propedêuticos, como também auxiliá-los para se posicionar frente a questões sociais nas mais diversas esferas da atividade humana. Por esta razão, desenvolvi um modelo didático do gênero dissertação escolar e apliquei uma sequência didática do respectivo gênero a alunos de um 3º ano do Ensino Médio, interior de Minas Gerais – Brasil, com o objetivo de analisar quais capacidades de linguagem foram desenvolvidas, da produção inicial para a final. Os resultados constatam que o sujeito desenvolveu, ainda que não plenamente, diferentes capacidades de linguagem – de ação, discursivas e linguístico-discursivas, demonstrando que o processo, através dos módulos, contribuiu para o desenvolvimento da escrita e do posicionamento do sujeito no contexto determinado.

Palavras-chave: redação; artigo de opinião; sequência didática; argumentação; Ensino Médio.

Introdução

O Ensino Médio, etapa última da educação básica, é destinado, principalmente, a adolescentes. Muitos deles, ao finalizar o Ensino Médio, buscam uma inserção nas universidades para prosseguirem os estudos.

Para isso, torna-se necessário que passem por um exame de seleção – os vestibulares ou o tão esperado Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que ocorre no Brasil como uma avaliação externa – ao término do Ensino Médio – que dá acesso à entrada nas universidades e programas de bolsas estudantis. Além de avaliar conhecimentos específicos de cada área do saber, as provas por que passam os alunos contam com uma produção de texto em que o tema de discussão está relacionado à argumentação. Um adolescente que sabe se posicionar, ainda que de modo amplo e não técnico, poderá agir com muito mais propriedade diante das situações vivenciadas do que um aluno que não obteve os mesmos conhecimentos.

Assumimos a perspectiva teórica bakhtiniana (BAKHTIN, 2014), que considera a natureza dialógica da linguagem, que

[...] não basta colocar face a face dois homo sapiens quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se (BAKHTIN, 2014, p. 35).

Cabe esclarecer que todo signo é social e ideológico e está condicionado ao contexto em que se insere, isto é, a palavra, que é o signo por excelência, é ideológica, pois advém de um fenômeno social de interação verbal, em que o diálogo é uma de suas expressões. “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 2014, p. 128).

Considerando essa concepção de linguagem, o presente artigo tem por objetivo analisar quais capacidades de linguagem são desenvolvidas por um aluno/sujeito, a partir da aplicação de uma sequência didática que busca contemplar como se dá a argumentação para esse gênero. Fora escolhido um sujeito da pesquisa, que obteve o melhor desempenho entre a produção inicial e a final, a partir da sequência didática aplicada. Diante da formação da pesquisadora, como operadora do Direito e como professora de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, refletiu-se sobre a elaboração de um minicurso, com sequência didática, integrando ambas as áreas na argumentação escrita. Nesse sentido, apoiamos-nos nos pressupostos bakhtinianos de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2014), e no trabalho com sequência didática, de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Para a discussão sobre capacidades de linguagem, consideramos os estudos de Abreu-Tardelli (2007) e Schneuwly e Dolz (2004).

O trabalho com sequência didática para o desenvolvimento de capacidades de linguagem

Nas diversas esferas da atividade humana, o uso da língua dá-se através de enunciados, que são a unidade real da comunicação verbal. Os enunciados não existem isoladamente e as diversas esferas elaboram seus “tipos relativamente estáveis de enunciados”, denominados por Bakhtin (1997) de gêneros do discurso. Os gêneros são heterogêneos, infindáveis, “pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável” (BAKHTIN, 1997, p. 279) e podem ser reconhecidos a partir de três elementos essenciais que os constituem: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo, que formam o todo do enunciado.

O conteúdo temático é aquilo que pode ser “dizível” em um gênero, dentro de um determinado contexto de produção. É qualquer situação comunicativa que pode ser expressada nas diversas esferas de comunicação.

A construção composicional ou estrutura composicional também define o gênero como tipo relativamente estável na medida em que forma o todo enunciativo, sendo um conjunto de configurações relativamente iguais. A estrutura é uma espécie, relativamente estável, de padronização, pois, se assim não fosse, as formas totalmente livres não permitiram a definição de um gênero. Como afirma Bakhtin (1997, p. 302), “aprender a falar é aprender a estruturar enunciados”.

O estilo é vinculado a unidades temáticas determinadas, entra como elemento na unidade de gênero de um enunciado e depende do modo como locutor percebe e compreende seu destinatário e do modo que ele presume uma compreensão responsiva. Não se pode estudar um gênero sem estudar, previamente, o estilo intrínseco àquele gênero: “quando há estilo, há gênero” (BAKHTIN, 1997, p. 286).

O ensino de um determinado gênero torna-se imprescindível para preparar os estudantes para as mais diversas situações da atividade verbal. E, nesse sentido, o trabalho com sequências didáticas pode contribuir para o desenvolvimento de diferentes capacidades de linguagem. Abreu-Tardelli (2007, p. 76) entende capacidades de linguagem como aquelas que “mobilizamos no momento da leitura e produção de um texto”. Segundo a autora, elas dividem-se em três: as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas. As capacidades de ação correspondem à mobilização do gênero estudado, podendo o aluno identificar um gênero e para qual função ele pode ser acionado. As capacidades discursivas dizem respeito ao conteúdo temático e à organização desse conteúdo, pois cada gênero, na medida em que constituem tipos relativamente estáveis, possui sua estrutura composicional. As capacidades

linguístico-discursivas referem-se ao vocabulário adequado, sendo o aspecto mais interno do gênero, ligado ao seu estilo. As capacidades de linguagem podem ser viabilizadas, conforme já expomos, pelas sequências didáticas.

A sequência didática a que nos propomos realizar é baseada nos estudos de autores da escola de Genebra, mais especificamente Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010). Segundo eles, as sequências dizem respeito às formas de como proceder nas atividades escolares, mormente em se tratando de atividades sobre gêneros textuais (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010).

De acordo com os autores, uma sequência didática permite ao professor identificar as dificuldades de um aluno na escrita de um gênero e trabalhar nos módulos para minimizar tais dificuldades. Permite ao aluno que ele reconheça a importância da produção textual como forma de domínio cultural e que ele identifique, auxiliado pelo professor, os processos que formam os gêneros, aperfeiçoando o que ainda não domina. Uma sequência didática, de acordo com os didaticistas, apresenta as seguintes etapas:

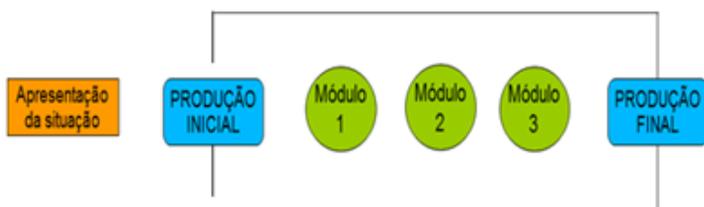


Figura 1: Etapas da sequência didática

Fonte: DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2010, p. 83.

A sequência inicia-se com a apresentação da situação, momento em que o professor expõe de forma clara o projeto que será desenvolvido, oral ou escrito. Nesta etapa, apresentam-se a problematização a ser abordada e os questionamentos iniciais: qual o gênero? A quem se dirige? De que forma assumirá a produção?

Após a apresentação de uma situação definida e bem delineada, há a produção inicial. É essa primeira produção que serve de diagnóstico das dificuldades do aluno na escrita de determinado gênero e indicará o que será preciso trabalhar nos módulos.

Nos módulos, é importante trabalhar os problemas encontrados na primeira produção e oferecer os instrumentos necessários aos alunos para que possam minimizar tais dificuldades, aquilo que ainda não dominam em relação a um determinado gênero.

A sequência didática segue até a produção final, momento em que o aluno apresenta ao professor o que conseguiu aprender com os módulos. Juntamente com a produção final, o professor deve apresentar a grade de correção aos alunos. Essa etapa é importante porque o próprio aluno analisa, avalia sua produção, permitindo centrar-se em questões essenciais para que possa se desenvolver.

O contexto da pesquisa e os procedimentos de seleção e análise de dados

Praticamente desde o início de sua existência, o ENEM vem trazendo temas que se prestam à tessitura de uma argumentação, sólida. A grade de correção do ENEM encontra-se na Cartilha do Participante do ENEM 2017, à disposição via internet para todos os interessados. Referida grade contempla cinco competências, cujas habilidades devem se relacionar ao que foi desenvolvido durante toda a escolaridade do aluno. A cada uma das cinco competências é atribuída nota de 0 a 200, somando-se 1.000 pontos no seu máximo. Insta consignar que a nota zero é atribuída ao participante que fugir totalmente do tema, não obedecer à estrutura dissertativo-argumentativa, produzir um texto de até sete linhas, desrespeito aos direitos humanos, dentre outros.

O presente artigo é um recorte da pesquisa realizada em uma escola estadual da cidade de Jacutinga/MG - Brasil, que atende aos níveis Fundamental I e II e Ensino Médio, por meio de um minicurso para aproximadamente quinze alunos do 3º ano do Ensino Médio, com 16 a 18 anos de idade, da escola pública estadual Professor Júlio Brandão, da cidade de Jacutinga, Estado de Minas Gerais, Brasil. Foram onze encontros, todas as terças-feiras, entre os meses de setembro a novembro de 2017, com duração de uma hora cada.

Para este recorte, fora escolhido um sujeito da pesquisa, que obteve o melhor desempenho, entre a produção inicial e a final, a partir da sequência didática aplicada. A proposta para a produção inicial fora o tema do ENEM de 2013 – Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil, um tema mais noticiado e discutido no meio escolar. Já a proposta da produção final – Judicialização da saúde - foi mais difícil que o tema do texto inicial, sob o ponto de vista argumentativo e teórico. Os textos foram analisados a partir da seguinte grade de correção:

COMPETÊNCIA 1: Demonstrar domínio da **modalidade escrita formal** da Língua Portuguesa.

200 pontos. Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro.

Desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizem reincidência.

160 pontos. Demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita.

120 pontos. Demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita.

80 pontos. Demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.

40 pontos. Demonstra domínio precário da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, de forma sistemática, com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.

0 ponto. Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.

COMPETÊNCIA 2: Compreender a proposta de redação e aplicar **conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema**, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.

200 pontos. Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo, e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.

160 pontos. Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.

120 pontos. Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.

80 pontos. Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão.

40 pontos. Apresenta o assunto, tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.

0 ponto. Fuga ao tema/não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa.

COMPETÊNCIA 3: Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

200 pontos. Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.

160 pontos. Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista.

120 pontos. Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista.

80 pontos. Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista.

40 pontos. Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.

0 ponto. Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista.

COMPETÊNCIA 4: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

200 pontos. Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.

160 pontos. Articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.

120 pontos. Articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.

80 pontos. Articula as partes do texto, de forma insuficiente, com muitas inadequações e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.

40 pontos. Articula as partes do texto de forma precária.

0 pontos. Ausência de marcas de articulação, resultando em fragmentação das ideias.

COMPETÊNCIA 5: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

200 pontos. Elabora muito bem proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.

160 pontos. Elabora bem proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.

120 pontos. Elabora, de forma mediana, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.

80 pontos. Elabora, de forma insuficiente, proposta de intervenção relacionada ao tema ou não articulada com a discussão desenvolvida no texto.

40 pontos. Apresenta proposta de intervenção vaga, precária ou relacionada apenas ao assunto.

0 ponto. Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto.

Fonte: Cartilha do Participante – ENEM 2017 – p 8 [grifos nossos]

Análise dos dados

Nessa seção, analisaremos a produção inicial e a final de sujeito participante, que nomeamos de Frida, para preservar sua identidade.

Apresentamos a produção inicial de Frida

Consumos excessivos

O consumo de bebidas alcoólicas é algo muito constante e normal vivenciado em nosso dia a dia mesmo que não diretamente.

Porém, esse uso excessivo dessa droga é um grande male em nossa sociedade. Além de trazer inúmeros malefícios para a saúde, é também perigoso, podendo trazer muitos riscos. Seja em uma festa, alguma social ou até aquela “cervejinha” básica do dia, sabemos de alguém que seja um consumidor constante e, que com esse ato mude de humor se tornando alguém mais agressivo e fora de si fazendo mal a alguém desde verbalmente até fisicamente, dentre muitos outros males.

O número de mortes causado por alguém sob efeito alcoólico vem aumentando drasticamente com o passar dos anos, o que é horrível. Dessas vítimas, pode ser qualquer pessoa, mas em especial as mulheres que sofrem agressões e em muitos casos perdem a vida também. Outro fator é o consumo de bebidas enquanto dirige que, além de colocar a si mesmo em risco, coloca também muitas outras vidas. O número de mortos por acidente é outra que vem aumentando drasticamente em nossos tempos.

Por mais que hoje haja a “Lei Seca” e testes de bafômetros, ainda parece não ser suficiente para alertar o consuminte, e por isso deveria ser um assunto levado mais a sério do que já é, alertando mais, conversando mais, tratando

mais este assunto desde jovens até pessoas mais velhas. Pois de que adianta todo o trabalho com leis e bafômetros se nos comerciais de TV tudo de mostra oposto só com coisas boas? As pessoas são facilmente influenciadas, o que dificulta o trabalho de compreensão. Cada dia pessoas mais jovens vem aderindo a este consumo, se esquecendo que álcool também é droga e também mata.

Na produção inicial, Frida revela ter certo conhecimento sobre o domínio da norma culta. Considerando a grade de correção, na competência 1 – modalidade escrita formal da língua – o sujeito demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita.

Em relação à competência 2 - compreender a proposta de redação dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa – o sujeito desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão, obtendo nota 120.

Na competência 3 – coerência e projeto de texto – o aluno soube selecionar e organizar fatos e dados, de acordo com a coletânea, apresentando informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista, constituindo uma nota 160.

Na competência 4, o sujeito articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.

Na competência 5, o sujeito elabora proposta de intervenção de forma mediana, embora articulada à discussão desenvolvida no texto, já que pouco ofertou a título de proposta de intervenção, seus agentes e estratégias para concretização.

Percebe-se que o aluno pautou-se por escrever o texto em terceira pessoa, para conferir credibilidade ao seu posicionamento. Mas, diante da análise de cada uma das competências, obteve o total de 640 pontos.

Em relação às capacidades de linguagem, verifica-se que as capacidades de ação não foram ainda totalmente compreendidas, pois o aluno não conhecia efetivamente o gênero em questão, de como era o processo de correção e de como ele deveria se posicionar considerando seus interlocutores potenciais: a banca corretora.

Em relação às capacidades discursivas, o aluno revela conhecer apenas uma estrutura parcial do gênero, organizando-o da forma que se espera, mas não com uma argumentação consistente que consiga convencer seus interlocutores acerca de seu posicionamento.

As capacidades linguístico-discursivas revelaram-se insuficientes. No texto, além da pouca exploração dos recursos coesivos, há o uso de marcas de oralidade e expressões populares – algo não muito adequado em textos que servem a esse exame.

É interessante a percepção do aluno de que o consumo de bebidas alcoólicas, embora sendo considerado uma ‘droga’ (l. 23), é algo ‘normal’ (l. 2), ou seja, esse aluno verifica que as bebidas alcoólicas fazem parte do cotidiano da maioria das pessoas. Também é relevante a percepção deste aluno quanto à ausência de empoderamento das mulheres no que tange ao consumo de referidas bebidas, pois se tornam, segundo ele, vítimas fáceis e frágeis.

Em sua conclusão, ele entende como paradoxal a relação entre bebida, jovialidade e felicidade, porquanto as mídias apresentam-na como algo benéfico, enquanto não o é. Esse aluno sabe dos malefícios que o excesso de bebida alcoólica pode trazer, os mais jovens estão consumindo cada vez mais, mas entende que sem iniciativas o trabalho de conscientização é dificultoso.

Já na produção final, após a aplicação dos módulos, Frida apresentou o seguinte texto.

Sistema brasileiro de saúde, exemplar?

O sistema de saúde brasileiro tem uma das melhores propostas do mundo, fornecendo a cada cidadão o cartão SUS como de direitos a cada um. Entretanto, por melhor que seja a “idéia” do plano de saúde, ele não funciona da forma que deveria e fora planejado para ser. A maior questão neste problema é o próprio Estado que impede o plano de agir como deveria, mesmo sendo de direito do cidadão como dito anteriormente.

Todos os dias, mães e filhos decorrem à justiça para lutar pela vida de seus entes queridos muitas vezes com doenças que pedem por remédios caríssimos e que não têm condições para manter. Essas famílias decorrem à justiça para obter ajuda com medicamentos ou cirurgias que não são feitas no país ou mantidas pelo SUS. Decorrem à justiça pela obtenção de seus direitos não deveria existir, pois saúde é vida é para todos e também porque é dever do Estado em manter esse papel de seu comando. Portanto, decorrente as coisas, o líder de poder “alegam” que não há como manterem o tal.

Inobstante de uma idéia de sistema exemplar, sua mãe funcionalidade faz por desejar e nos faz ver o que vemos hoje. Não depende apesar de lutas dos cidadãos, mas principalmente de ação do poder em resolver os pontos falhos e corrigir.

É comum hoje encontrar campanhas na internet para “vakinhas” ou outros meios de ajuda. É a forma encontrada em últimos casos quando há (mais

uma vez) falhas na justiça. Esperar o governo resolver seus pontos falhos e se corrigir em um sistema que tinha tudo para ser excepcional no mundo é uma idéia um tanto quanto absurda, é portanto, de direito justo sim decorrer de todos os outros meios de ajuda sendo ainda assim, errado e contra um direito humano, principalmente quando não há certeza de sucesso.

Na produção final, Frida demonstra ter desenvolvido as capacidades de linguagem.

Na competência 1, a escrita foi bem elaborada, do ponto de vista normativo, com poucas inadequações.

Na competência 2, a aluna desenvolveu o tema por meio de argumentação consistente, apresentando bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.

A competência 3 manteve-se estável em relação à produção inicial, apresentando informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista.

Em relação à competência 4, Frida articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos, a exemplo de ‘entretanto’ (l. 4) , ‘portanto’ (l. 18), ‘inobstante’ (l. 20), ‘essas’ (l. 13). Este é um recurso deveras utilizado pelos alunos, diante do que fora trabalhado nos módulos.

Em relação à competência 5, a aluna soube explorar bem a proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto, respondendo às perguntas feitas nos módulos para essa parte da estrutura, quais sejam: o quê? Quem? Como? Finaliza a redação com uma frase de efeito, um fecho.

O texto como um todo revela que Frida soube se posicionar diante do tema proposto, apresentando indícios de autoria, embora tenha recorrido aos textos motivadores. Revela também a relação ideológica entre o tema e o posicionamento do autor, na medida em que ele sugere uma melhor adequação do Estado para solucionar a proposta. O aluno entende que o maior entrave à solução do problema abordado é o próprio Estado, embora saiba que todos os cidadãos podem, e devem, lutar pelos seus direitos. Segundo ele, um direito cuja obtenção não deveria ser forçada à guisa da justiça, pois trata-se de “um sistema que tinha tudo para ser excepcional” (l. 28). O uso de parêntesis na conclusão (l. 26) aponta a ciência do autor para falhas estatais e como elas se repetem.

Conforme já expusemos, nos módulos foram trabalhadas as capacidades de linguagem, de acordo com as cinco competências do ENEM, bem como demais questões a ele relativas.

As capacidades de ação foram trabalhadas de modo a levar o aluno ter contato com o contexto de produção, identificando o gênero em questão, e sua situação comunicativa. Isso se revela quando o sujeito objeto do presente recorte elabora, na produção final, uma redação adequada para o gênero requerido, o que não ocorre de forma plena na produção inicial e tem consciência do papel social desse texto no referido exame.

Em relação às capacidades discursivas, o aluno revela entender melhor a estrutura do texto dissertativo-argumentativo e traçar o recorte temático, organizando-o como se espera de referido gênero, com introdução, desenvolvimento (onde estarão expostos os argumentos) e conclusão, com proposta de intervenção, no caso da redação do ENEM.

As capacidades linguístico-discursivas foram utilizadas de modo que o aluno soube, ainda que não de forma plena, utilizar melhor o vocabulário. Palavras como ‘SUS’, ‘justiça’, ‘plano de saúde’, encontradas na redação, referem-se ao universo vocabular do tema proposto, além de um avanço significativo no que diz respeito ao uso de conectivos.

Considerações finais

Durante a pesquisa ainda em construção, conforme já expusemos, elaboramos e aplicamos uma sequência didática do gênero texto dissertativo-argumentativo, cuja elaboração previa uma produção inicial, o trabalho com as capacidades de linguagem nos módulos e uma produção final. As produções foram analisadas a partir de uma grade de correção do ENEM que apresenta cinco competências a serem avaliadas nos textos dos estudantes.

A partir da análise da produção inicial e final desse sujeito, percebemos que Frida desenvolve as três capacidades de linguagem: ação, discursiva e linguístico-discursiva.

Verifica-se que Frida desenvolveu quatro das cinco competências do ENEM, atingindo o nível muito bom, abaixo apenas da excelência, cuja nota é 200. Além de um melhor domínio da modalidade escrita formal, o aluno estruturou o texto conforme o gênero requerido, com coerência temática, conseguindo desenvolver principalmente os recursos coesivos – ativemo-nos por duas aulas/módulos nesse tópico, podendo explorar muitos deles.

O aluno ofertou proposta de intervenção baseada nos conhecimentos trabalhados nos módulos, notadamente no que tange ao Estado e às instituições como um todo. Os pontos não desenvolvidos referem-se ao domínio de uma linguagem culta sem traços de oralidade e de subjetividade (a exemplo de ‘queridos’ e ‘caríssimos’), ainda presentes, bem como

a fixação nos argumentos dos textos motivadores, sem recorrer de forma exclusiva ao repertório cultural adquirido ao longo da vida.

Embora a sequência didática com os alunos-sujeitos da pesquisa tenha findado de forma cronológica, deixamos claro que ela não acaba ali, não sendo etapista, já que o sujeito, conforme afirma Bakhtin (2014), é inacabado. Ainda conforme este autor, o caráter dialógico da linguagem e a alteridade presente nos enunciados foram sendo apropriados pelos alunos, pois perceberam que escrevem para um interlocutor e que, para isso, devem buscar informações contidas em discursos outros.

Referências

- ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Elaboração de sequências didáticas: ensino e aprendizagem de gêneros em língua inglesa.** In: Material didático: elaboração e avaliação. 2007, p. 73-85.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** 16ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 2ª ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 1997.
- BRASIL, Redação do ENEM 2017– Cartilha do Participante. 2017. MEC – INEP – DAEB.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- MORETTO, Milena. **O trabalho com o texto na universidade: uma análise discursiva.** Rev. educ. PUC-Campinas, 22(1): 65-76, jan./abr., 2017.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2010.

Formación docente en letras y enseñanza de la lectura. Itinerarios lectores entre la teorización pedagógica y la conjetura didáctica

Esp. Natalia Rodríguez
nrodriguez@unrn.edu.ar
IFDC Bariloche-UNRN Sede Andina, Bariloche
San Carlos de Bariloche, Río Negro, Argentina

Resumen

La presente comunicación propone indagar la complejidad de la formación docente en lengua y literatura, haciendo foco en la enseñanza de la lectura.

Partimos de reconocer en nuestro país, a lo largo de la última década una producción teórica enmarcada en la didáctica de la literatura, con anclaje en el concepto de *itinerario de lectura*. Este reconocimiento justifica por ende, la propuesta de diseño de *itinerarios lectores* en el contexto de desarrollo de la asignatura Didáctica de la Lengua y la Literatura 2 del Profesorado en Lengua y Literatura, UNRN Sede Andina.

El trabajo que se postula supone por un lado, una aproximación a la noción de *itinerario lector* abrevando en los desarrollos teóricos de Stapich (2008); Cañón y Hermida (2012, 2016); Cañón (2017). Así, se procederá a la sistematización de las trayectorias conceptuales de la categoría en cuestión con eje en la dimensión pedagógica.

Por el otro, un análisis respecto de los *itinerarios de lectura* diseñados por los estudiantes de la materia antes mencionada. Dichas incursiones analíticas pretenden relevar regularidades en el montaje de estos recorridos lectores que articulan los futuros profesores al conjeturar la enseñanza literaria en las aulas de la escuela secundaria.

Palabras clave: formación docente en lengua y literatura- enseñanza de la lectura- itinerarios lectores- producción teórica- conjetura didáctica

Trayectorias conceptuales sobre los *itinerarios de lectura*

Para iniciar este escrito y en función del planteo de una aproximación a la noción de *itinerario lector* abrevamos en los desarrollos teóricos de Stapich (2008), Cañón y Hermida (2012, 2016) y Cañón (2017). Proponemos

por ende, una sistematización de las trayectorias conceptuales sobre la categoría en cuestión con eje en la dimensión pedagógica.

En primer orden, nos remitimos a *Textos, tejidos y tramas en el taller de lectura y escritura. El piolín y los nudos*. Se trata de una obra colectiva coordinada por Elena Stapich y publicada por el sello Novedades Educativas, en junio de 2008.¹⁷ Centrándonos en aspectos relativos al concepto de *itinerario lector* retomamos puntualmente el trabajo de Raquel Piccio y Soledad Vitali. El mismo se titula “Entre monstruos, fantasmas y gigantes” en referencia a la denominación de un taller de lectura y producción de textos destinado a docentes de primero y segundo ciclo de la educación primaria dictado durante la *III Jornada “La Literatura infantil y la escuela”*.¹⁸

Los objetivos de dicho taller se justifican en relación a “releer y disfrutar obras de la literatura universal, establecer relaciones entre ellas, ya que trabajan la misma temática aunque se inscriben en diferentes épocas; reflexionar sobre los criterios de selección de los libros que se leen en la escuela y presentar nuevas *formas de entrada a los textos*” (Piccio y Vitali, 2008: 120).¹⁹ Por su parte, los contenidos involucrados son: “la construcción -configuración- de los *monstruos, fantasmas, ogros, gigantes, brujas*, entre otros; la deconstrucción que de estos personajes se hace en los textos actuales de literatura infantil; el concepto de parodia y el trabajo con los paratextos” (120).²⁰

El corpus de lectura resulta definido por los siguientes textos: “Queridos monstruos” de E. Bornemann; “El domador de monstruos” de A. M. Machado; “Irulana y el ogrote” y “Tengo un monstruo en el bolsillo” de G. Montes; “Maruja” y “Cuento chino y otros cuentos no tan chinos” de E. Wolf; “El fantasma de palacio” de M. Lobe; “El fantasma de Canterville” de O. Wilde; “Transilvania Express. Guía de vampiros y de monstruos” de P. de Santis; “Bichonario” de Giménez y Wright; “El monstruo de las frambuesas” de M. Méndez; “Cómo reconocer un monstruo” de G. Rol-dán; “Gorila” de A. Browne; “El dragón y la mariposa” de M. Ende; “Iván y los dragones” de Grisín; “Los dinosaurios de las seis de la tarde” y “Las cabezas sin hombres” de Iturralde Rua; “Septihombres y septigibas” de

17 Involucra los trabajos de Carola Hermida, Claudia Segretín, Fernanda Pérez, María José Troglia, Mila Cañón, Raquel Piccio, Soledad Vitali y la propia Elena Stapich, docentes e investigadoras, integrantes de la Asociación Civil Jitanjáfora, Redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura.

18 La *III Jornada “La Literatura infantil y la escuela”* se llevó adelante en Mar del Plata (Buenos Aires), en julio 2003.

19 La cursiva es del original.

20 La cursiva es del original.

Valriu; “La hija de Blancanieves” de Conrado Nalé Roxlo; “Puro huesos” de S. Schujer y algunos cuentos tradicionales de los Hnos. Grimm.

Sostenemos que el artículo en cuestión manifiesta nuevas formas de entrada a los textos a partir de otorgar centralidad a un *eje productivo* para aunar textualidades. Así, se postula la noción de *eje temático* (el terror, los monstruos) y se la define como “pistas para recorrer nuevos caminos de lectura y distintas propuestas de producción” (120). Observamos que en la conformación del corpus, los “monstruos, fantasmas y gigantes tradicionales” aparecen en relación con los “monstruos, fantasmas y gigantes de las actuales historias de terror de la literatura infantil” remitiendo a un entramado desde la intencionalidad de dejar escenificadas ciertas analogías entre sus elementos constitutivos e instalando la posibilidad de esta operatoria de traer relaciones analógicas.

Prosiguiendo, señalamos que el artículo titulado “Leer para escribir y escribir para seguir leyendo. Actividades de animación a la lectura y la escritura” de María José Troglia expresa sugerencias pedagógico-didácticas para innovar y superar los modelos de la escuela tradicional, para desestructurar algunos mecanismos que sostienen la enseñanza de la lectura y la escritura. Así, Troglia pretende dejar instaurado un renovado encuadre para la enseñanza literaria desde una noción como es la de *recorridos o itinerarios de lectura*, recorridos de autor, de género, de nacionalidad, de temas, de extensiones, de colecciones (145). Al decir de la autora, los *recorridos de lectura* abren la posibilidad de descubrir relaciones entre textos (148).

En segundo orden, corresponde la remisión a *La literatura en la escuela primaria. Más allá de las tareas* de Mila Cañón y Carola Hermida. El libro se publica en el año 2012, en la edición de Novedades Educativas. En este trabajo, Cañón y Hermida problematizan asuntos del campo de la educación literaria como son las tradiciones en la enseñanza de la literatura en nuestro país; los enfoques de los últimos años, con eje en la construcción de sentidos de lectura en el marco de comunidades lectoras; las polémicas en torno al canon; la formación de docentes mediadores y las prácticas de mediación en la escuela.

Enfocándonos en la noción que nos interesa advertimos que Cañón y Hermida actualizan las expresiones de Cano, Fernández y Gaspar (2006) para dejar establecido que es posible la organización de recorridos de un texto a otro “a partir de itinerarios de lectura pensados con algún criterio, ya sea genérico, temático o autoral” (Cano, Fernández y Gaspar, 2006 citado en Cañón y Hermida, 2012: 24). Agregan: “El docente lector puede capitalizar (la) experiencia (de desarrollar y acrecentar su competencia literaria) transformándola en una estrategia didáctica: llámese *caminos*

de lectura, itinerarios o recorridos lectores” (24).²¹ Las autoras señalan que en estos itinerarios “se incluyen textos que tienen algo en común”, en virtud de que “hay algún eje que permite establecer relaciones, conversar sobre ellas, conceptualizar rasgos comunes” (70-71).

Según observamos, el capítulo en que se tematiza la lectura de novelas en el ámbito escolar habilita la oportunidad didáctica de pensar el diseño de recorridos a partir del establecimiento de relaciones intertextuales, redes que los lectores van tendiendo entre los textos (129). En este caso, los itinerarios posibles son “Aventuras en el mar”, y “Entre el pasado y el presente”. Ejemplificamos mediante la referencia al recorrido cuyo hilo conductor remite a las novelas de aventuras en el mar y que presupone los títulos que se enumeran a continuación: “La sonada aventura de Ben Malasangüe” de E. Wolf, “Crimen en el arca” de G. Roldán, “El mar preferido de los piratas” de R. Mariño, “Ruedamares. Pirata de la mar bravía” de M. C. Ramos, “La isla del tesoro” de R. L. Stevenson, “Sandokán” y “El corsario negro” de E. Salgari, “Relato de un naufragio” de G. García Márquez, “Moby Dick” de H. Melville, entre otros (132).²² En términos pedagógico-didácticos sostenemos que el recorrido propuesto pretende facilitar la confrontación de textos en la clave de una enseñanza literaria con anclaje en dialogar la lectura y discutir sentidos para la apropiación subjetiva de la literatura en términos de experiencia estética.

En tercer lugar referenciamos *Enhebrar con palabras: itinerarios de lectura y mediación*, un libro compilado por Cañón y Hermida que se publica en 2016 en formato electrónico. Respecto de las selecciones representadas por los recorridos lectores propuestos se afirma que pueden girar en torno a un personaje, agruparse por el género o el problema literario, considerar la materialidad de los libros -su diseño, la ilustración, la tipografía-, ahondar en los problemas del narrador, los autores, ciertos temas.

En interrelación con los textos teórico-críticos precedentes (Stapich, 2008; Cañón y Hermida 2012) se refuerza la definición de un itinerario como un recorrido posible entre distintos textos, siguiendo criterios diversos. Asimismo, se confirma que los criterios para construir estos recorridos son variados: “dependen de los intereses

21 El destacado es del original.

22 El listado se completa con “Simbad el marino”, de autor anónimo, “Un capitán de quince años” y “Dos años de vacaciones” de J. Verne), “Perafán de Palos” de E. Wolf, “Cabo fantasma” de M. Méndez, “Robinson Crusoe” de D. Defoe, “El viejo y el mar” de E. Hemingway, “Mundo del fin del mundo” de L. Sepúlveda, “La Odissea” de Homero.

de los lectores, de los aspectos desafiantes que presente cada lectura, de los saberes y gustos del mediador, de los libros disponibles, del marco institucional, etc.”.

En este punto resulta pertinente un señalamiento relativo al itinerario lector designado como “El fantasma”.²³ Dicho recorrido se constituye a partir de la siguiente selección: “El fantasma” de C. Wells, “El fantasma” de E. Anderson Imbert, “Hamlet” de W. Shakespeare, “Moneda”, “Siesta”, “En la mina”, “Ser o no ser”, “Hamacas”, “El peor ciego”, “Desilusión”, “Lo mejor de la familia” y “Blanco” de M. C. Ramos, la película “Los otros” de A. Amenábar y la canción “El fantasma” de Árbol. Entendemos que el itinerario en cuestión manifiesta la articulación de textos y discursos significados como diversas manifestaciones de lo literario en la cultura.

Por otra parte, para Cañón y Hermida (2016) la propuesta didáctica de generar itinerarios significa la configuración de “caminos ya visitados por otros lectores con el fin de hacer una selección de textos de calidad pero que proponga desde sus diversos componentes cuestiones acerca de las cuales es interesante y productivo hablar, escuchar y compartir”. Esta certificación constata que la enseñanza de la lectura en la clave de los recorridos lectores habilita la conversación literaria (Chambers, 2007) en correlación con la conformación de comunidades de lectura (Montes, 2007).

Ya en el cierre de esta instancia de sistematización en torno al concepto de *itinerario de lectura*, recuperamos los desarrollos involucrados en *Travesías lectoras en la escuela* de Mila Cañón. El volumen se publica en 2017, en el catálogo de Aique Educación. El planteo teórico y pedagógico propuesto por Cañón (2017) reinstala la noción de *recorridos lectores* y actualiza las conceptualizaciones de los trabajos críticos aludidos en el marco de este escrito. Afirma Cañón: “los criterios para diseñar los itinerarios de lectura pueden ser variados, y resultan mejor cuando se superan los modos más sencillos de agrupar los textos (por género, por autor, por personaje)” (79). Justamente, la autora invita a la exploración de criterios menos frecuentes como agrupar los textos por *objetos simbólicos* que fundan historias o según los *procedimientos literarios* que se utilizan.

En esta línea, Cañón presenta el itinerario “Libros sobre libros. El juego de descubrir y pensar más allá” con eje en los procedimientos meta-ficcionales. Constituyen este recorrido las siguientes obras: “Finales” de P. Bernasconi, “El pequeño libro rojo” de P. Brasseur, “Cuentos en verso para niños perversos” de R. Dahl, “El libro que vuela” de R. Dautremier y

23 La compilación pertenece a Laura Blanco.

P. Laury, “Lobos” de E. Gravett, “Irulana y el ogronte (un cuento de mucho miedo)” de G. Montes, “El libro en el libro en el libro” de J. Müller, “¡Es un libro!” de L. Smith, “El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos” de L. Smith y J. Scienszka y “El libro más genial que he leído” de C. Voltz.

Si bien este recorrido de lectura manifiesta una selección centrada en textos literarios, Cañón postula que “inevitable es atender a la interacción de los textos elegidos con los complementos o apoyos que se hallan en la web, en forma de tráilers, blogs, animaciones, narraciones, reseñas de divulgación o académicas, páginas de autor, videos, cortos de cine, etc. (119). A nuestro entender, este postulado representa una reformulación de la programática teórica y pedagógica hasta aquí delineada en tanto autoriza el ingreso de otras textualidades y discursividades mediante las que la sistemática del itinerario lector se recoloca en la perspectiva de las literaturas de la contemporaneidad.

Incursiones analíticas en torno a los recorridos lectores de la formación docente en letras

A continuación, planteamos un análisis respecto de los *itinerarios de lectura* diseñados por estudiantes de Didáctica de la Lengua y la Literatura 2 del Profesorado en Lengua y Literatura, UNRN Sede Andina.

²⁴En este punto aclaramos que el diseño de los recorridos lectores se propone como uno de los trabajos prácticos requeridos para la acreditación de la materia. La consigna solicita diseñar un *itinerario de lectura* para llevar a un aula de lengua y literatura de 4° o 5° año de la escuela secundaria. Especifica que dicho *recorrido lector* puede delimitarse a partir de la selección de textos literarios o bien en función de una articulación de textos y discursos conceptuados en los términos de diversas manifestaciones de la literatura.

Retomando sistematizaciones preliminares que fueron elaboradas en el marco del proceso de evaluación de los prácticos compartimos algunas incursiones analíticas alrededor de las selecciones implicadas en el montaje de estos recorridos lectores que articulan los futuros profesores al conjeturar la enseñanza literaria en las aulas del Nivel Medio del sistema educativo.

En primer lugar, al centrarnos en el criterio organizador de los itinerarios diseñados se constata el predominio de criterios temáticos

24 La asignatura se inscribe en el cuarto año de la carrera. Desde 2016 está a cargo de la Esp. Natalia Rodríguez, autora del presente trabajo.

(“la guerra”, “el destino”, “las culturas”, “las creencias populares en la construcción de las culturas”, “el encuentro de dos mundos”). Sin embargo, es posible comprobar a la vez la puesta en juego de criterios genericos (“el fantástico”, “las revistas”) tanto como referidos al espacio o marco (“la casa/el hogar”).

En segundo término, observamos que los recorridos lectores en cuestión representan selecciones que se corresponden con un interjuego entre el canon de la academia, el canon escolar, el canon personal (del futuro docente). Mientras que en algunos casos la definición de las obras literarias seleccionadas se referencia en autores canónicos de la literatura argentina (Borges, Bioy Casares, Cortázar, Quiroga, Denevi, Girondo, M. Fernández), la literatura latinoamericana (García Márquez, Rulfo, Fuentes) o la literatura universal (Poe); en otros, manifiesta la consideración de autores del campo de la literatura infantil y juvenil (LIJ) (el suizo Christophe Gallaz, el argentino Esteban Valentino) así como autores de inscripción local (Silvia García)²⁵ o regional (Elías Chucair)²⁶ e incluso, trans-regional/nacional (María Isabel Millapan, Maribel Curriao, Graciela Huinao y María Teresa Panchillo)²⁷. En este punto destacamos que el gesto vinculado a dar ingreso en los corpus de lectura a autores de Bariloche y alrededores (los pueblos de la denominada Línea Sur rionegrina) tanto como a escritores mapuche de la Patagonia argentina y chilena autoriza la consideración de temáticas vinculadas a la diversidad cultural y lingüística.²⁸ También, a una revalorización de las culturas locales, regionales y nacionales en el marco de procesos de resignificación de identidades y de reparación histórica.

Otro aspecto a señalar en clave analítica refiere a la variedad genérica de las selecciones ya que sostenemos que las mismas se justifican en la articulación de textos inscriptos en diferentes géneros literarios como la narrativa (el microrrelato, el cuento, la novela), el teatro, la poesía y la canción. En sintonía resulta calificado un género de la LIJ, el libro-álbum (confirmando de esta manera, selecciones que escenifican la potencialidad didáctica del entrecruzamiento entre el lenguaje literario y el plástico-visual).

25 *Escritora, narradora y docente de San Carlos de Bariloche (Río Negro, Argentina).*

26 *Historiador y escritor de la zona patagónica, oriundo de Ingeniero Jacobacci (Río Negro, Argentina).*

27 *Poetas mapuches contemporáneas, de origen chileno.*

28 *Como consecuencia de vincular la pluralidad de lenguas y culturas advertimos que las selecciones abarcan ediciones bilingües.*

Por su parte, la configuración de itinerarios en los que los textos literarios se articulan con discursos pictóricos y/o cinematográficos conceptuados en los términos de diversas manifestaciones de la literatura justifica la incorporación de pinturas (el “Guernica” de P. Picasso, “El aquelarre” de F. de Goya, por ejemplo) y de largometrajes y/o cortometrajes.

Subrayamos asimismo, que las selecciones recuperan producciones del Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación de la Nación (por ej.: la publicación “Cuentos al Sur del Mundo. Patagonia” para uno de los itinerarios que tematizan las culturas). Finalmente, destacar que en todos los casos, las selecciones se corresponden con los parámetros de la calidad estética y literaria.

Consideraciones finales

Nuestro trabajo se propuso representar la complejidad de la formación docente en letras, haciendo foco en la enseñanza de la lectura. Para ello, se articularon inicialmente trayectorias conceptuales sobre los itinerarios de lectura a partir de aproximarnos al estudio de la producción teórica de especialistas en didáctica de la literatura. Luego, se perfiló un análisis de los recorridos lectores diseñados por futuros profesores de lengua y literatura. Según afirmamos, dichos itinerarios habilitan la conjetura didáctica en función de explorar y explotar las potencialidades de los materiales seleccionados y las relaciones entre ellos (y más allá).

Bibliografía

- BAJOUR, C. (2008). La escucha como postura pedagógica en la enseñanza literaria. En *Imaginaria* N° 284.
- (2010). La conversación literaria como situación de enseñanza. En *Imaginaria* N° 282.
- CAÑÓN, M. (2017). *Travesías lectoras en la escuela*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- CAÑÓN, M. y C. HERMIDA (2012). *La literatura en la escuela primaria. Más allá de las tareas*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- CAÑÓN, M. y C. HERMIDA (2016). *Enhebrar con palabras: itinerarios de lectura y mediación*. Mar del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Humanidades.
- CHAMBERS, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México, FCE.

- PICCIO, R. y S. VITALI (2008). "Entre monstruos, fantasmas y gigantes". En: STAPICH, E. (coord.). (2008). Textos, tejidos y tramas en el Taller de Lectura y Escritura. El piolín y los nudos. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, Cap. 10, pp. 119- 128.
- MONTES, G. (2007). La gran ocasión, la escuela como sociedad de lectura. Buenos Aires, Plan Nacional de Lectura- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- STAPICH, E. (comp.) (2008). Textos, tejidos y tramas en el taller de lectura y escritura. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- TROGLIA, M. J. (2008). "Leer para escribir y escribir para seguir leyendo. Actividades de animación a la lectura y la escritura". En: STAPICH, E. (coord.). (2008). Textos, tejidos y tramas en el Taller de Lectura y Escritura. El piolín y los nudos. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, Cap. 12, pp. 139- 151.

A análise e a reflexão sobre a língua na escola: concepções e práticas pedagógicas de uma professora do Ensino Fundamental da cidade de Olinda/Brasil

Sirlene Barbosa de Souza
sirlenesouza23@yahoo.com.br
Universidade Nabuco – UNINABUCO
Recife – PE/Brasil

O presente estudo analisou as práticas de ensino de análise linguística de uma professora que lecionavam em turmas do 2º Ano do 2º Ciclo, na rede municipal da cidade de Olinda- Pernambuco/Brasil. Em busca de compreendermos como a docente desenvolvia as atividades relativas ao ensino dos conhecimentos linguísticos, bem como os materiais didáticos por ela utilizados na fabricação das suas aulas, numa abordagem qualitativa, desenvolvemos uma pesquisa de cunho etnográfico e, para tal, observamos as aulas ministradas pela mestra e realizamos entrevistas semi-estruturadas com a mesma. Os resultados revelaram que uma mescla de perspectivas permeava os fazeres pedagógicos da professora: ela buscava diferentes caminhos metodológicos para abordar o eixo que trata da análise e reflexão sobre a língua, considerando os objetivos que possuía em cada momento da aula e que tinha como pretensão que os seus discentes aprendessem. Entre outros aspectos, os dados apontaram a necessidade de uma formação inicial e continuada que permita aos docentes o aprofundamento dos conhecimentos referentes ao eixo da análise linguística e uma reflexão sobre as suas próprias práticas de ensino.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa; análise linguística; práticas docentes.

1. Introdução

Uma vez que nos propomos a analisar como os professores constroem suas práticas de ensino relativas ao trabalho com a análise linguística, pensamos ser importante discutir o processo pelo qual se dá a fabricação do cotidiano escolar, já que este exerce influências significativas no fazer pedagógico, buscando refletir sobre os elementos que influenciam e, por vezes, determinam as práticas dos docentes, já que compartilhamos da ideia de que as estratégias e táticas criadas/usadas por eles

não são resultados apenas de seus pontos de vista acerca do seu papel enquanto professores ou, ainda, da visão que possuem acerca da língua, mas também das condições em que exercem a sua prática educativa.

Embora as Ciências Sociais sejam possuidoras da capacidade de estudar as tradições, a linguagem, as religiões, os símbolos, a arte e os artigos de troca que compõem uma cultura, Certeau (1985) aponta que tal competência é insuficiente para examinar como o indivíduo se reapropria destas coisas no seu dia a dia. Esse autor enfatiza que as pessoas apresentam formas particulares de apropriarem-se das coisas ocorridas em situações cotidianas, subvertendo os rituais e apresentações que lhes são impostas pelas instituições. A essa capacidade que os sujeitos possuem de inventar o cotidiano Certeau denomina como a “arte do fazer”.

Esse estudioso alerta que se constitui uma omissão perigosa por parte das Ciências Sociais não considerar tais fatores, limitando-se a criar apenas um retrato dos indivíduos como sendo pessoas passivas e sujeitas às culturas, uma vez que o cotidiano é resultado de ações praticadas pela sociedade e da influência de fatores externos os mais diversos.

Pinel (2004) esclarece que trabalhar com a perspectiva da “invenção do cotidiano” de Certeau implica assumir uma postura de envolvimento/pertencimento ao cotidiano vivido, já que não há outra maneira de compreender o dia-a-dia senão a de vê-lo de “dentro pra fora”, analisando o que o sujeito faz para que ele aconteça, sua participação (potencialidade), sua reação ao acontecido, à medida que outros também agiram (possibilidades), ou seja, mergulhando inteiramente nesse universo, sendo sensível e apaixonado por tudo que se vê e sente. Como bem coloca o autor supracitado, “o cotidiano é tecido pelas necessidades cotidianas, pelos fazeres e saberes de todos nós que o compartilhamos” (op. cit.).

Contribuindo com essa discussão, Ferreira (2004; p.6 apud COUTINHO, 2004) pontua que as práticas cotidianas são fruto de uma “rede de operacionalização nas quais estão envolvidas as relações de força, que se constituem em construções de táticas e de ações „próprias”, desenvolvidas pelos sujeitos” (p.6).

O cotidiano descrito por Certeau (1985) – espaço criativo, centrado nas ações do homem ordinário, que através de suas táticas recria no seu dia a dia, as estratégias que lhes são impostas – nos inquieta a pensar sobre a dinâmica que envolve a fabricação do cotidiano escolar, mas precisamente, os fatores que o influencia. Segundo Ferreira (2006), falar da prática pedagógica e da construção de situações que oportunizem a aprendizagem é pensar também na fabricação do cotidiano, já que a rotina escolar é construída por sujeitos ativos, pensantes, que agem formando uma rede de relações que tem na sua própria cultura sua base, entendendo-a como repleta de significados.

Sob o entendimento de que a escola é um espaço de construção de saberes, os quais envolvem, entre outros, os saberes relativos à experiência social e cultural, do senso comum e da prática, dissertaremos na seção seguinte, sobre os fatores que influenciam e, por vezes, determinam o “fazer pedagógico”; estaremos discutindo o processo de construção das práticas docentes apoiadas no que é proposto por Schön (2000) e Chartier (2007).

1.1 A fabricação das práticas docentes

Normalmente, quando falamos de prática pedagógica nos referimos às atividades desenvolvidas pelo professor em sala de aula, ou seja, os procedimentos metodológicos por ele vivenciados objetivando a aprendizagem dos conteúdos trabalhados pelos educandos. Este fazer pedagógico, no entanto, é permeado por vários aspectos, entre eles, a formação inicial e continuada, a experiência, a pesquisa, dentre outros.

Chartier (2007), discorrendo sobre essa temática, pontua que as práticas pedagógicas dos professores são constituídas a partir de um conjunto de dispositivos empregados por eles para o ensino dos conteúdos. Esses dispositivos constituem o “saber-fazer” dos professores e podem envolver procedimentos os mais rotineiros e aqueles propostos como inovadores e assim, vemos que a prática pedagógica dos professores envolveria as disposições incorporadas por cada sujeito (ALBUQUERQUE, 2002).

No que diz respeito ao discurso teórico produzido no meio acadêmico e os saberes abordados nas formações iniciais e continuadas e a sua relação com a prática pedagógica, ambos passam por um processo de adaptação às práticas vivenciadas de cada professor que deles se utilizam, pautando-se pela realidade em que está inserido e a partir de considerações próprias a respeito das possibilidades de utilização dos mesmos.

Nesse sentido a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem, através do qual os professores retraduzem a sua formação e a adaptam a profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que lhe pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. A experiência provoca assim um efeito de retomada crítica (*retroalimentação*) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona outros saberes permitindo, assim, aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana.

As mudanças ocorridas a partir da retroalimentação da prática, de acordo com Chartier (2000, apud COUTINHO, 2004) podem ocorrer tanto nas definições dos conteúdos a serem ensinados – que constituem as mudanças de natureza didática – ou, então, dizem respeito a mudanças relacionadas à organização do trabalho pedagógico (material pedagógico, organização dos alunos em classe, avaliação, etc.), e que ambas também são partes constituintes da fabricação do cotidiano escolar.

Pesquisas que buscam investigar a fabricação da prática docente e as mudanças nela ocorridas (ALBUQUERQUE, 2002; COUTINHO, 2004; COUTINHO-MONNIER, 2009), confirmam as afirmações dos autores supracitados, estas revelam que não há uma transposição direta, sem reflexão dos textos teóricos e oficiais para a prática, mas, que os docentes reinterpretam-os e reconstróem suas práticas a partir de outras já existentes.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que ao se deparar com as inovações didáticas e teóricas, os professores validam ou não as mesmas a partir da sua pertinente utilização dentro de seu contexto e condições de trabalho.

Tentando compreender como se dá a construção da prática pedagógica, Schön (1995, apud CHARTIER, 2007) afirma ser necessário que se tenha acesso, sob uma forma ou outra, aos dados diretos ou imediatamente tirados da observação da ação, ou seja, da ação desenvolvida pelo professor em sala de aula. Ainda segundo Schön, as pesquisas resultantes do pensamento e da ação dos professores permitiriam compreender como se apreende e se pratica um ofício e como se melhora a eficiência do ensino. “Se as práticas não sabem utilizar as teorias fora dela, elas poderiam ao contrário, produzir sua própria teorização” (CHARTIER, 2007; p.187).

2. Metodologia

Nesse trabalho, nosso interesse residuiu em apreender como os professores estavam se apropriando das novas prescrições para o ensino de língua e gramática/análise linguística e como estas se efetivam em sua prática de sala de aula. Para tal realizamos uma investigação direta dos dados em seu ambiente natural e, desse modo, concentramos o foco de nossa pesquisa na observação das práticas pedagógicas de uma docente que lecionava em uma classe do Ensino Fundamental da cidade de Olinda- PE/Brasil, no período compreendido entre os meses de agosto a novembro de 2009, buscando compreender como ela fabricava as suas aulas no tocante ao ensino da análise linguística.

Salientamos que a forma como a professora está sendo denominada nesse estudo representa uma opção dela: a mesma decidiu pela manutenção do próprio nome.

A professora que lecionava em Olinda chamava-se Ana. No período em que nós realizamos a coleta de dados em sua classe, a referida professora trabalhava como professora polivalente em uma turma do 2º Ano do 2º Ciclo, no horário da tarde, sendo aquele o segundo ano que ministrava aulas nesse nível de ensino. Ana havia concluído o curso de magistério no ano de 1994, no ano seguinte ingressou no curso de Pedagogia e, logo após especializou-se em Gestão Escolar, tendo concluído o curso no ano de 2002.

Como procedimentos metodológicos, nós também realizamos entrevistas com a docente, as quais possuíram um caráter semiestruturado, exatamente por permitir que o pesquisador venha a conhecer mais particularidades a respeito dos entrevistados, bem como fazer as adaptações, quando estas se fizerem necessárias e, neste caso, como a docente concebia o ensino de análise linguística (ANDRÉ, 1995).

3. Alguns resultados

3.1 O que a mestra fazia nas aulas de Língua Portuguesa? O que priorizava no seu ensino?

Durante a entrevista realizada com a professora Ana, ela, ao apontar os seus objetivos para o trabalho com a língua materna na sala de aula, afirmou que sua pretensão era fazer com que os alunos percebessem a funcionalidade da língua e tivessem a oportunidade de conhecer e interagir com os diversos textos que circulam socialmente, a fim de estabelecer uma comunicação mais eficaz entre os seus usuários, nas mais diversas situações:

“Primeiro qual o meu objetivo para o ensino de Língua Portuguesa ? É estabelecer uma comunicação entre as pessoas de uma forma geral... Para que os indivíduos possam se comunicar, interagir melhor... Então é a linguagem oral e escrita, para que o indivíduo seja capaz de estabelecer essa comunicação nas mais diversas situações da vida.[...] O que eu pretendo? Que os alunos conheçam os diversos textos sociais, né? E que possam interagir entre eles (indivíduos) de forma lida e de forma escrita, ou seja, tenha capacidade de conhecer, reconhecer e interagir com ele, tanto oralmente como por escrito, né? [...] Assim, que eles saibam qual é a função daquele texto na vida deles. Saber como utilizar esses diversos textos nas situações do dia-a-dia.

As colocações da professora nos apontam que a concepção subjacente à sua prática de ensino parece estar baseada numa perspectiva

sociointeracionista da língua. Ao expor suas intenções para o trabalho com a língua, percebemos que há em sua fala, uma preocupação em criar situações que levem seus alunos a perceberem a função social da leitura e da escrita, a fim de que possam interagir de modo eficiente nas diversas situações comunicativas vivenciadas no seu dia-a-dia.

Em relação ao trabalho com o eixo da análise linguística na sala de aula, Ana declarou:

“(...) a gramática tem que ser enfocada, porque quando a gente lê, quando a gente escreve, tem regra, tem norma...”

Eu parto do pressuposto de que o aluno sabendo a gramática vai escrever melhor e vai cometer menos erros ortográficos, então ele não vai só organizar esse texto melhor por escrito e oralmente, mas ele também vai ler melhor, escrever melhor e falar melhor. Eu acho que aprender as nomenclaturas e os conceitos vai surtir uma melhor compreensão dos textos orais e escritos”.

As colocações da mestra em relação à aprendizagem de nomenclaturas e conceitos dos conteúdos gramaticais expressas em sua fala parecem refletir a tradição que se instaurou ao longo da história do ensino de língua em nossas instituições escolares: ensina-se a gramática como um fim em si mesmo e não como ponto de partida para a exploração ativa e a observação de regularidades no funcionamento da língua, assim como de seus recursos expressivos em geral.

Como enfatizam Ledur (1996) e Travaglia (1997), a preocupação da escola, ano após ano tem sido a de ensinar aos discentes a forma “correta” de falar e escrever, através de regras e exemplos tidos como bons para serem imitados na expressão do pensamento. Nesse contexto, como bem pontuou Batista (1991), a ideia de que a gramática normativa, historicamente, tem como função orientar as práticas linguísticas a fim de permitir uma comunicação mais eficaz dos seus usuários, quer seja oralmente ou através da escrita, aparece de forma explícita na fala de Ana.

Concordamos com Neves (2002) que é papel da escola oportunizar aos alunos uma formação que lhes garanta o domínio da língua padrão para que ocupem posições minimamente situadas na escala social, porém o domínio do português considerado “correto” não seria a garantia dessa ascensão. Diante do exposto pela docente, poderia se questionar o que a escola está chamando de língua “certa ou errada”.

É importante destacar que em outro momento da entrevista, a professora explicitou que as suas experiências enquanto docente demonstravam que a aprendizagem da gramática não garantia a formação de produtores de textos proficientes. Contrariando as afirmações que havia feito anteriormente, a docente disse acreditar que a formação de bons leitores e escritores se dava através da prática, dito em outras palavras, a

partir do exercício constante da leitura e da escrita de textos. Eis o trecho do seu depoimento, a seguir:

“Eu acho que a gramática devia ajudar a escrever mais e escrever melhor, mas a minha experiência tem mostrado que não, que necessariamente, assim, num tem essa coisa de causa-consequência: Então estuda muita gramática, sabe muita gramática, sabe escrever muito bem... eu acho que não tem essa relação de causa-efeito, não! Eu acho que não garante que os alunos serão bons leitores e bons escritores, não! A minha prática tem mostrado isso! Pra você escrever melhor e ler melhor, é um exercício constante. Se eu quero ler melhor, eu vou ter que tá lendo sempre, se eu quero escrever melhor, também tenho que tá escrevendo sempre. Na própria leitura eu vou tá aperfeiçoando tanto a leitura, como também aperfeiçoando a minha escrita.”

O fato de a mestra explicitar que em suas experiências docentes o ensino dos conteúdos gramaticais não tem atendido ao objetivo de formar leitores e escritores eficientes, mas ainda assim investir nesse ensino, parece-nos ter uma estreita relação com a forma de conceber a língua de um conjunto de formadores de opinião que atuam no sentido de reforçar os valores de senso comum: “a escola ensina assim porque a sociedade exige – e a sociedade exige porque a escola ensina assim” (BRITTO. 1997; p.185).

Uma análise mais ampla dos depoimentos das mestras nos leva a corroborar com as afirmações de Chartier (2007) de que os professores, ao falarem sobre o seu ofício, situam suas ações no terreno da moral (altruísta ou idealista) e do testemunho pessoal, em detrimento da avaliação objetiva das mesmas e/ou dos saberes teóricos.

4. A proposição das atividades

Nas aulas construídas por Ana não há espaço para a caracterização de suas práticas de ensino numa perspectiva metodológica apenas tradicional ou reflexiva, visto que ela recorria a vários caminhos ao conduzir o processo de ensino-aprendizagem com os fenômenos linguísticos. Tal postura assumida pela docente vem corroborar com a colocação de Mendonça (2006) de que “quando se trata do que acontece na sala de aula, não há padrões inflexíveis, modelos fixos” (p. 200).

Assim, no decorrer das nossas observações, verificamos que a professora Ana tanto explorou os conhecimentos linguísticos buscando uma articulação com os demais eixos de ensino, como de forma isolada, sem estabelecer relações com outros conteúdos gramaticais já abordados e/ou, a partir de outras situações didáticas vivenciadas anteriormente. Assim, observamos que a mestra, em suas aulas, dedicou um espaço

significativo para o trabalho com os conhecimentos linguísticos explorados a partir do ensino de nomenclaturas, regras de uso e exercícios orais e escritos de classificação e para atividades de treino e fixação da aprendizagem dos conteúdos abordados.

Constatamos que em 5 das 9 aulas que destinou ao trabalho com a análise linguística, o ensino dos adjetivos e dos verbos constituíram-se como objetos quase que exclusivos desses momentos. Na condução das atividades envolvendo os referidos conteúdos, Ana expunha no quadro as nomenclaturas e taxonomias presentes no livro didático que utilizava para o trabalho com a gramática e, em seguida, a partir de exemplos de palavras e frases sugeridas pelo manual, por ela e pelos próprios alunos, explicava o conteúdo e, em seguida, solicitava que os discentes as classificassem de acordo com o assunto estudado.

Vejamos na sequência como conduziu a aula, ao explorar o ensino dos adjetivos:

No dia 19/10/2009, Ana iniciou as atividades do dia fazendo a brincadeira da força com os alunos. Dando continuidade à esse momento, pediu que os alunos pegassem seus cadernos de Português para copiarem a anotação que estaria escrevendo no quadro.

A professora esperou um determinado tempo (cerca de 15 minutos) para que os alunos realizassem a cópia e, em seguida, pediu que prestassem bastante atenção na explicação acerca do conteúdo que estaria abordando. Antes, porém, recordou o assunto já trabalhado com os educandos em outro momento:

P: Pronto, gente? Não quero ninguém mais copiando nada! Parem de copiar e olhem todo mundo pra cá... guardem a canetinha e olhe todo mundo pra cá! (apontou a anotação que havia escrito no quadro). Nós iniciamos ontem o estudo sobre o grau dos adjetivos. Nós começamos a estudar o grau comparativo, lembram? Hoje a gente vai começar a estudar o grau...?

A: Superlativooooo! (o aluno sabia o grau a ser estudado porque na aula que deu início ao ensino dos adjetivos, a mestra havia falado sobre a existência de dois graus)

P: Superlativo! Por exemplo, quando eu digo:

Luana é uma menina educada. (escreveu a frase no quadro)

Cadê o adjetivo daí?

T: Educadaaaaa!

P: Educada, muito bem! Se eu quero dizer que Luana não é só uma menina educada, ela é “MAIS” (ênfaticou bem a pronúncia da palavra) do que educada, como é que eu digo isso?

A: Educadíssíssima!

P: Eu posso dizer como?

A: *Porque a palavra é mais grande!*

P: *Porque eu usei quantas palavras pra falar...?*

A: *Mais de umaaaa!*

A2: *Duuuaas!*

P: *Eu usei duas, pra falar da inteligência de Márcio!*

Márcio é muito inteligente. (leu a frase escrita no quadro enfatizando o adjetivo).

Ok? Agora, eu posso colocar o adjetivo “inteligente” no grau superlativo sintético?

T: *Pooodeee!!*

P: *Posso! Como é que fica essa frase, no sintético?*

A: *Márcio é, é... inteligentíssimo!!*

A2: *Márcio é... inteligente... muito inteligente!*

A3: *Márcio é inteligentíssimo!*

De acordo com o fragmento da aula apresentada, podemos verificar que a prática de ensino desenvolvida pela professora aconteceu do “todo para as partes”, refletindo o modelo tradicional de ensino onde parte-se da definição para se chegar à análise e dessa, para o uso. Com base nessa descrição, podemos perceber uma certa preocupação por parte da professora em fazer com que os alunos explicitassem as nomenclaturas e, através de exemplos de palavras e frases, os conceitos subjacentes ao conteúdo trabalhado. Essa tática utilizada por ela não garantiu a aprendizagem dos mesmos pelos alunos, visto que os mesmos se mostraram confusos quando solicitados a classificarem as palavras e frases em relação ao grau do adjetivo empregado nos exemplos expostos.

Corroboramos com a mestra de que o ensino das regras de uso dos conteúdos da gramática também deve estar presente no trabalho com a língua na escola, pois que constituiu-se como parte integrante do processo que instrumentaliza o indivíduo a falar da e sobre a sua própria língua. Porém, acreditamos que essa prática criada a partir de situações artificializadas, que fazem uso de palavras e frases soltas, sem nenhum significado, imutáveis e, portanto entendidas como aplicáveis a qualquer situação, livres de qualquer reflexão, descaracteriza aquilo que deveria ser a sua função, que é conduzir o aluno a uma explicitação das regras de uso da língua em situações significativas, como pontuam Murrie (1994) e Ledur (1996).

A professora Ana, após explorar um conteúdo da gramática, logo em seguida tratava de escrever uma atividade no quadro para que os alunos a copiassem e respondessem em seus cadernos. Essa dinâmica era utilizada com o objetivo de que ela e os alunos (segundo a mesma nos informou) pudessem verificar se o assunto estudado tinha sido, de fato,

aprendido, em outras palavras, funcionava como um feedback da aprendizagem dos alunos.

Cabe ressaltar que os exercícios escritos propostos por Ana referentes aos aspectos gramaticais foram retirados, quase que todos, do livro didático que ela utilizava como apoio à construção de suas aulas. No entanto, durante a escrita dos mesmos, percebemos que ela buscou fazer algumas adaptações nas questões propostas pelo manual, a fim de adequá-las ao que pretendia no dado momento. É importante destacar que a mestra não transpunha as atividades sugeridas pelo livro didático da mesma forma em que ele se apresentava pelo manual. Ana recriava-os a partir daquilo que julgava pertinente abordar de acordo com seus objetivos.

Apresentaremos a seguir, a transcrição de uma atividade desenvolvida pela professora e a postura assumida por ela no momento em que fazia a correção da mesma:

Conforme vimos discutindo no decorrer dessa seção, as aulas em que Ana explorou o ensino das nomenclaturas e os exercícios de memorização e classificação dos conteúdos gramaticais apareceram com uma certa frequência no desenvolvimento de suas rotinas.

3. Algumas considerações finais

Embora as práticas da professora tenham apontado para o modelo de ensino da GTN, é um equívoco afirmar que ela explorava os conhecimentos lingüísticos apenas nessa perspectiva. No decorrer das nossas observações verificamos que Ana também propôs o ensino dos fenômenos lingüísticos de forma mais reflexiva, articulada ao ensino da leitura, da produção textual e da oralidade, com o objetivo (entre outros) de aproximar as suas práticas dos discursos oficiais vigentes para o trabalho com o eixo da análise e reflexão sobre a língua.

Após as investigações e a entrevista empreendida com a mestra, podemos concluir que as suas práticas eram resultados, sobretudo, de experiências acumuladas no decorrer dos anos de exercício de sua profissão docente e das trocas de ideias com os colegas em momentos formais e informais, no ambiente de trabalho.

Referências

ALBUQUERQUE, E. B. C. 2002. **Apropriação de propostas oficiais de ensino da leitura por professores: o caso do Recife**. Tese (Doutorado em Educação).

- Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.
- ANDRÉ, M. 1995. Etnografia da Prática escolar. Campinas. SP: Papirus.
- BATISTA, A. A. G. 1991. O ensino da Gramática. In: **Leitura: teoria e prática**. Porto Alegre, junho. n°. 17, ano 10, pp.29-37a.
- BRITTO, L. P. L. 1997. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas:ALB / Mercado de Letras.
- CERTEAU, M. 1985. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer/ Michel de Certeau**; tradução de. Ephraim Ferreira Alves. – Petrópolis, RJ: Vozes.
- CHARTIER, A-M.; 2007. **Práticas de leitura e escrita – história e atualidade**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica.
- COUTINHO, M. L. 2004. **Práticas de leitura na alfabetização de crianças: o que dizem os livros. didáticos? o que fazem os professores?** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco.
- FERREIRA, A. T. B. 2006. Os saberes docentes e sua prática. In FERREIRA, A; Albuquerque, E.; Leal. T. (Orgs). **Formação continuada de professores – questões para reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica.
- LEDUR, P. F. 1996. Gramática ou Língua Portuguesa? In: **Jornal Contato Editorial**. Porto Alegre. maio, n° 7, ano II.
- NEVES, M. H. M. 2000. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: Contexto.
- PINEL, H. 2004. **Pesquisa no/do cotidiano: uma proposta fundamentada em Michel de Certeau**, <http://www.neaad.ufes.br/subsite/psicologia/sumário.htm>.
- SCHÖN, D. A. 2000. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem / Donald A. Schön; trad. Roberto Cataldo Costa – Porto Alegre: Artes. Médicas Sul.**
- TARDIF, M. 2008. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes.
- TRAVAGLIA, L. C. 1997. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º. e 2º graus**. 2. ed., São Paulo: Cortez.

Práticas cotidianas dos professores alfabetizadores: a organização do trabalho pedagógico e os usos de Recursos Didáticos nas salas de aula

Andréa Tereza Brito Ferreira
andreatbrito@gmail.com Universidade Federal de Pernambuco

Resumen

O presente trabalho tem como objetivo principal analisar as práticas de professores alfabetizadores no cotidiano escolar em relação à organização do trabalho pedagógico e aos diferentes usos de recursos didáticos utilizados para alfabetizar crianças, no sentido de entender as concepções de ensino da língua materna que fundamentam as escolhas didáticas dos docentes. Nesse sentido, com base na abordagem qualitativa da pesquisa, realizamos observações das práticas de ensino da leitura e da escrita de uma professora do 2o ano do ciclo de alfabetização da cidade do Recife/PE, com gravações em áudio, registros em diário de campo e entrevistas semiestruturadas. Os resultados apontaram que a professora desenvolveu um trabalho pedagógico a partir de uma rotina que se iniciava todos os dias com a organização do espaço, em seguida, compartilhava o planejamento do dia com os alunos. Diariamente, com a ajuda da turma, a professora atualizava o calendário de forma oral e comunicava o que seria feito ao longo do dia. Com isso, percebemos que os alunos ficavam atentos às atividades a serem desenvolvidas ao longo do dia. A maioria das atividades propostas eram diversificadas, porém, quase sempre tinham o mesmo objetivo - ler e escrever frases - Tais atividades, ora eram desenvolvidas individualmente com aqueles que tinham dificuldades e precisavam de auxílio, ora eram desenvolvidas em grupos. O quadro branco foi o recurso muito utilizado pela professora.

Palabras claves: Organização do Trabalho pedagógico; Alfabetização; Prática cotidiana.

Introdução

De acordo com CERTEAU (1985), consideramos que a escola, por intermédio dos seus sujeitos, constrói no seu dia a dia, “táticas” e “estratégias” de ações próprias, a partir das conjunturas e contextos em que estão inseridas. No espaço escolar, a convivência com diferentes formas de cultura

favorece uma construção contínua de acordos e “fabricações” que possibilitam a dinâmica da sua existência. Según CERTEAU (1974, p.148), a escola (...) talvez seja um dos pontos onde se põe em ação uma articulação entre o saber técnico e a relação social e onde se efetua, graças a uma prática coletiva, o reajuste necessário entre modelos culturais contraditórios.

Dentro das salas de aula das escolas não se identifica a existência de um discurso totalmente construído sobre o que se deve ou não fazer, sobre o que é permitido ou não e o que pode ou não ser uma sala de aula. Mas identificamos mediante muitas ações e palavras, elementos múltiplos que convergem bastante para que se possa dizer que existe uma prática singular sobre as regras (escritas e orais) do fazer pedagógico do professor. Esta posição não recobre a totalidade das posições individuais, uma vez que cada pessoa guarda uma certa margem de distância possível em relação ao que é percebido como posição da escola, e ela não está exaustivamente traduzida em um discurso coerente e fixo. O processo de construção cultural de cada escola pode ser compreendido a partir de dois eixos principais. O primeiro, por intermédio do papel exercido pelo sistema educativo, da estrutura hierárquica, das normas oficiais, dos regulamentos e da cultura consolidada. O segundo, por meio das relações subjetivas desenvolvidas no dia-a-dia de cada escola. Esses dois eixos compõem uma rede de operações que “fabricam” diferentes culturas escolares. Essas redes podem ser compreendidas como construções de “estratégias” e “táticas” de ações próprias, o que inclui as relações de força desenvolvidas pelos sujeitos dentro de uma determinada situação (CERTEAU, 1985, p. 15). A escola é, então, interpretada como um espaço onde se desenvolvem práticas que podem ser identificadas por meio das “táticas” e “estratégias”. As diferentes propostas e os recursos didáticos disponibilizados e destinados ao ensino da língua, nos levam a pensar sobre muitos aspectos que consideramos essenciais para entendermos as práticas docentes e o cotidiano escolar do professor alfabetizador. Diante disso, levantamos algumas questões que vão nortear o nosso trabalho de pesquisa: Como é organizado o trabalho pedagógico no cotidiano escolar do professor alfabetizador? Quais recursos didáticos são utilizados atualmente em salas de alfabetização? De que forma o Livro didático é utilizado pelos professores? Os materiais utilizados oferecem uma ampliação no conhecimento acerca dos princípios do Sistema Alfabético de forma articulada com as práticas sociais de leitura e escrita? São esses os principais questionamentos que orientaram o interesse pela pesquisa.

A organização do cotidiano escolar e os usos dos recursos didáticos

Discutir sobre como o professor organiza o seu trabalho pedagógico é muito importante, principalmente quando os órgãos públicos

disponibilizam diferentes materiais para as escolas e os usos destes são discutidos em formações iniciais e continuadas. Atualmente, os recursos que estão presentes em todas as escolas do país são os jogos, livros didáticos e de literatura, que podem auxiliar aos professores na sua rotina diária. Tais recursos podem ser utilizados pelos docentes no seu dia a dia de inúmeras maneiras, de acordo com os objetivos traçados por eles. Cada professor pode, e deve fazer adaptações e fabricações nos espaços/tempo desde que estas venham na direção de favorecer as aprendizagens dos educandos. A partir dessa perspectiva teórica, os recursos didáticos entram em cena no cotidiano escolar do professor alfabetizador, sejam eles construídos pelos próprios professores, propostos e adquiridos pelas secretarias de ensino, ou disponibilizados pelo Ministério de Educação (MEC), como os jogos, livros de literatura, dicionários e programas educativos digitais. Para compreender o contexto da sala de aula assim como a prática da professora que estava sendo por nós observada, iniciamos discutindo a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) por este ser um tema que permeia tanto o cotidiano da escola como principalmente a rotina do professor. Apesar de não se constituir como um tema recente pois ocorre desde quando se instituiu o ensino mútuo - modo de ensinar para vários alunos ao mesmo tempo - atualmente vem sendo discutido com bastante frequência tanto nas formações inicial como continuadas como bem afirma Ferreira (2012), visando encontrar caminhos que favoreçam o avanço na aprendizagem dos alunos. É importante destacar que a OTP em sala de aula não se limita ao ensino de conteúdo, mas inclui várias ações do professor direcionadas a seus alunos através de planejamentos que englobam a organização do espaço e do tempo, a seleção de conteúdos e principalmente a escolha dos recursos e materiais didáticos os quais quando bem escolhidos, ou seja, visando objetivos preestabelecidos, podem levar os docentes a atingir os maiores níveis de aprendizagens dos alunos. E é sob esse entendimento que ganha relevância o ato reflexivo da prática que aliado a conhecimentos científicos e acadêmicos facilitam o desenvolvimento qualitativo do ensino e aprendizagem dos alunos. Nessa mesma direção sobre o “fazer-se professor” Ferreira (2012) explica que:

(...) o saber da experiência, ao longo da vida, de quem faz a prática não acontece em detrimento de um saber acadêmico, científico e elaborado fora da escola, mas, ele é, sobretudo, uma reconstrução, reflexão, apropriação e, principalmente, “fabricação” do pensado e vivido sobre o fazer pedagógico e didático. (p.3).

No tocante à alfabetização, entendida como “a apropriação do sistema de escrita alfabética” (SEA), a ação reflexiva do professor tem papel fundamental sob esse processo. Segundo Soares (1999), alfabetização é a ação de alfabetizar, ou seja, de levar o indivíduo a “adquirir a tecnologia da escrita” e o “letramento”, como o processo de inserção do indivíduo em práticas sociais em que a leitura e a escrita encontram-se presentes. Portanto, deve-se investir em práticas de ensino que oportunizem os educandos a tornarem-se, ao mesmo tempo, “alfabetizados e letrados”. De acordo com a autora mencionada, alfabetização e letramento, embora se constituam processos distintos, os mesmos devem acontecer de forma simultânea, a fim de que o aluno tenha uma visão completa sobre a escrita visto que, ao mesmo tempo em que está aprendendo a tecnologia da escrita, ele vê e faz uso da mesma em situações reais que ocorrem no seu dia a dia. Por isso a relevância de se destacar o uso dos diversos gêneros textuais por esses estarem presentes no cotidiano dos alunos. Outro fator intrínseco na organização do trabalho pedagógico condiz ao uso de recursos didáticos. Segundo Freitas (2007), entende-se por recursos didáticos todos os componentes do ambiente de aprendizagem que visam estimular e aproximar o aluno do conteúdo a ser estudado. Os recursos didáticos podem ser desde os mais “simples” materiais, como quadros de giz, por exemplo, até os mais “sofisticados”, como os computadores e outros equipamentos tecnológicos. Assim, os recursos e materiais didáticos se constituem como facilitadores da relação professor, aluno e conhecimento e, ainda, como ferramentas educativas que auxiliam na transposição de ideias e conteúdos trazendo-os para a realidade vivenciada pelo aprendiz. No entanto, é importante destacar, como bem coloca Freitas (2007), que os recursos e materiais didáticos “por mais bem elaborados e diversificados que sejam não garantem por si só a qualidade e a efetividade no ensino e aprendizagem” (p.23). Nesse sentido, cabe ressaltar que a simples apresentação ou a utilização dos mesmos de forma indiscriminada, não surtirá efeito algum no processo de ensino e aprendizagem, pois, que, apenas cumprem a função de mediação e “não podem ser utilizados como começo, meio e fim de um processo didático” (FREITAS, 2007; p.23), antes, é necessário que o educador reflita, planeje e execute adequações específicas que atendam aos interesses e as necessidades dos educandos. Assim, concordamos com Leal & Rodrigues (2010), que é de vital importância que o professor tenha clareza sobre “o que ensinar”, “por que ensinar”, “como

ensinar” e “que objetivos se quer alcançar”, deste modo, a seleção e o uso dos recursos e materiais didáticos dependem da ação do educador pautada na organização do trabalho pedagógico que deve ter domínio sobre os conteúdos e as metodologias diversificadas. É nessa

proposição, pois, que se faz importante que educador conheça as necessidades de seus educandos para que a partir da organização do seu trabalho pedagógico possa planejar e selecionar os recursos mais adequados às suas realidades e aos objetivos que se pretende alcançar na aula, uma vez que, o planejamento e a seleção de recursos e materiais didáticos são ações indissociáveis que determinam a finalidade do ensino no cotidiano da escola.

Resultados

O campo escolhido para a coleta de dados foi uma escola da rede municipal do Recife, que atende crianças do 1º ao 5º ano. As observações foram realizadas no segundo semestre de 2017 entre os meses de outubro e dezembro, em uma sala de aula do 2º ano do ensino fundamental a qual possuía um quantitativo de 27 alunos, desse total 22 eram alfabetizados e 5 silábicos, desses 5, 2 eram especiais (com laudo) com idades médias entre 9 e 11 anos. Considerando que a rotina é fundamental para garantir o bom andamento da aula e, por conseguinte o desenvolvimento da turma, a organização do trabalho pedagógico da professora envolveu uma rotina que se iniciava todos os dias com a organização do espaço dependendo do tipo de atividade que seria proposto, em seguida havia o compartilhamento do planejamento. Todos os dias com a ajuda da turma, a professora atualizava o calendário de forma oral e comunicava aos alunos o que seria feito ao longo do dia. Com isso, percebemos que os alunos ficavam mais confortáveis e isentos do fator surpresa. A maioria das atividades propostas eram diversificadas, porém, quase sempre tinham o mesmo objetivo - ler e escrever frases - Essas atividades ora eram desenvolvidas individualmente com aqueles que não conseguiam acompanhar o andamento e precisavam de auxílio, ora eram desenvolvidas em grupos. Para uma melhor visualização das suas práticas de ensino da língua escrita, apresentamos um quadro com a rotina desenvolvida pela professora durante o período em que estivemos em sua classe observando e coletando os dados:

Quadro 1 - A rotina da Professora

DATAS DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

RECURSOS E MATERIAIS DIDÁTICOS

16/10/2017 Segunda-feira Aula 1

1 - Cântico da música Seu Lobato; 2 - Leitura do livro literário “A Ponte”;
3 - Atividade escrita no Caderno do “Pravaler”.

1) 1 - Quadro branco; 2) 2 - Livro literário; 3) 3 - Caderno Pravaler.

25/10/2017 Quarta-feira Aula 2

4) 1 - Leitura do livro literário infanto-juvenil: "Quantos nomes tem um menino?"; 5) 2 - Pesquisa online (realizada pela Professora) e escrita no quadro dos nomes do imperador Dom Pedro e da Princesa Leopoldina; 3 - Reflexão e escrita de relato de experiência e colagem em mural;

6) 1 - Livro literário; 7) 2 - Celular e quadro branco; 8) 3 - Caderno.

31/10/2017 Terça-feira Aula 3

1 - Sondagem de leitura individual; 2 - Explicação sobre sinais de pontuação e escrita de frases envolvendo os vários tipos de pontuação; 3 - Formação e escrita de frases a partir de objetos contidos na bolsa; 4 - Escrita de frases a partir de imagens; 5 - Atividade para casa: Escrita de palavras com "s" e "ss".

1 - Livros literários diversificados; 2 - Quadro branco; 3 - Quadro branco; bolsa, goiaba, pente, celular e cola; 4 - Ficha xerografada; 5 - Quadro branco.

08/11/2017 Quarta-feira Aula 4

1 - Reordenação e formação de frases de forma coletiva; 2 - Atividade de reescrita de frases; 3 - Identificação e substituição de imagens por palavras e construção de frases; 4 - Leitura e interpretação de texto.

1 - Papel ofício; 2 - Quadro branco e caderno; 3 - Ficha xerografada; 4 - Livro didático.

21/11/2017 Terça-feira Aula 5

1 - Reflexão e sondagem de conhecimentos prévios sobre a África; Apresentação da música (Vídeo) do grupo Palavra Cantada: A África. Apresentação de clipe do grupo Palavra Cantada: Onde fica a África? 2 - Escrita sobre dos dados geográficos da África; 3 - Colagem de mapa no caderno; 4 - Apresentação do livro em vídeo: O cabelo de Lelê; 5 - Escrita de frases a partir de imagens do livro: O Cabelo de Lelê; 6 - Atividade de casa: pesquisar na internet as cores da Bandeira da África

1 - Notebook, Tv; 2 - Quadro branco; 3 - Caderno 4 - Livro literário digital 5 - Ficha xerografada; 6 - Recursos tecnológicos

14/12/2017 Quinta-feira Aula 6

1 - Reflexão e produção de texto referente aos acontecimentos do decorrer do ano que se finda.

1 - Quadro branco 2 - Caderno

15/12/2017 Sexta-feira Aula 7

1 - Aplicação de avaliação de diagnóstica do Projeto Pravaler. 1 - Caderno de avaliação diagnóstica: Pravaler.

Conforme evidenciam os dados acima, observa-se que as atividades que envolveram o ensino da leitura e da escrita foram desenvolvidas a partir de dinâmicas, músicas, vídeos e rodas de leitura com ênfase na interpretação e na escrita de palavras e frases com o uso de diversos recursos didáticos. O quadro branco foi o recurso mais utilizado pela professora estando presente em sua rotina em 5 de um total de 7 aulas por nós observadas. Um exemplo desse uso foi na 3ª aula quando a professora em três momentos distintos usou para: explicação sobre pontuação; escrita de frases a partir de reconhecimentos de objetos concretos (atividade lúdica); atividade para casa.

Figura 1: Construção de frases no quadro de acordo com o objeto escolhido pela Professora.

Desde a antiguidade se constituindo como uma inovação tecnológica da época (CHARTIER, 2000) o quadro branco é até hoje para muitos professores o principal recurso utilizado em sala de aula. Na rotina da professora destacamos também o uso do livro literário em 4 aulas. Na Escola observada, eles receberam da Prefeitura uma caixa contendo vários exemplares de livros literários. Ela fez uso de forma diversificada, em alguns momentos para a sondagem de leitura de forma avaliativa e em outros para o desenvolvimento da compreensão leitora como aconteceu na primeira aula quando a professora começa a ler o livro "A ponte" pela sinopse e explica aos alunos que isso é um recurso que facilita a compreensão da leitura. Além desse recurso a mestra lança mão de outras estratégias como antecipação, conhecimentos prévios e exploração do vocabulário.

Figura 2: Capa do livro "A Ponte". Com base na introdução de textos diversificados, observamos que as crianças se sentiam muito motivadas a participar das leituras, também pudemos verificar que a mestra fez uso adequado do referido recurso, pois além de serem importantes no processo de alfabetização e letramento uma vez que o aluno faz a correlação som e grafia a qual se constitui como um dos princípios da aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (Morais 2005), desse modo a leitura coloca o aluno em contato com o mundo exterior, possibilita a formação alunos leitores e por conseguinte, cidadãos formadores de opinião. Outro recurso utilizado e bastante significativo foi a o caderno do projeto PraValer, distribuído para toda rede de ensino.

Figura 3: Caderno do Estudante e Avaliação Diagnóstica do Projeto PraValer.

O Projeto Práticas de Vivências de Alfabetização e Letramento do Recife, O PraValer é um material disponibilizado pela Prefeitura cuja essência consiste em auxiliar o professor nas atividades de alfabetização, disponibilizando Sequências Didáticas para compor o acervo de atividades a serem exploradas, junto aos estudantes, de acordo com o nível de escrita em que se encontram. No entanto, a professora não entende dessa forma e faz suas ressalvas, afirma que encontra dificuldades de se trabalhar com vários exemplares ao mesmo tempo, justifica tal dificuldade pelo fato de os alunos se encontrarem em níveis diferentes de aquisição do SEA como podemos observar no extrato de sua fala: “A proposta inicial aqui na escola era que a gente divide se as crianças por nível de escrita. Porque dependendo do nível as atividades são diferentes, porque se a gente vai trabalhar em grupo as diferentes atividades as crianças se atrapalham. Eu ia ficar com os silábicos e elas com os alfabéticos, mas teve uma que não topou, porque achava que ia ficar em desvantagem”. (Professora do 2º do Ano do Ensino Fundamental).

Se por um lado a professora faz uma crítica ao projeto, mais especificamente ao caderno de atividades, por outro lado ela elogia “(...) a gente faz quatro durante o ano, sendo uma por bimestre, a avaliação diagnóstica é boa, é boa porque a gente mapeia o aluno e sabe onde ele deve melhorar”. Ao utilizar a avaliação diagnóstica na última aula por nós observada, constatamos que todas as crianças, embora estando em níveis diferentes de aquisição da escrita, e com o auxílio da professora, conseguiram resolver todas as questões proposta no caderno de avaliação. Considerações finais Na tentativa de responder as questões iniciais do trabalho, percebemos que na organização do trabalho pedagógico no cotidiano escolar da professora investigada foram contemplados diversos aspectos importantes para o ensino inicial da língua como, leitura diária, avaliação/diagnósticos e interações constantes mediadas pelos suportes

nos quais veiculam a escrita. As atividades foram realizadas de diversas maneiras: em duplas, grupos e individuais. Os recursos também foram diversos, como vimos na sua rotina, porém, o mais frequentemente utilizado nas aulas foi o quadro branco. A cópia do que a professora escrevia foi preponderante. Os livros didáticos, embora estivessem disponíveis para os alunos, não foram utilizados. As atividades do material produzido pela Secretaria de Educação foram bastante utilizadas pela professora pois, segundo ela, estas ajudavam no processo de Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, a alfabetização. Embora, fosse um material que seria para complementar e ajudar os alunos em diferentes níveis do SEA, foi utilizado de forma geral, com toda a turma,

independente das suas dificuldades. Os livros de literatura infantil foram trabalhados em diversos momentos da sala de aula e as crianças gostavam e participavam muito. Essa prática favorecia a inserção dos estudantes nas práticas sociais de leitura. Desse modo, podemos inferir que a docente fabricava a sua prática cotidiana de ensino da leitura e escrita de forma a contemplar aspectos importantes da alfabetização e do letramento, fazendo uso de diferentes recursos sendo eles mais ou menos inovadores.

Referências

- BRASIL, Programa Nacional do Livro Didático, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld> Acesso em 24/07/2018
- BASTOS, Maria H. C. (2005). Do quadro-negro à lousa digital: a história de um dispositivo escolar. *Cadernos de História da Educação* - n°. 4 - jan./dez págs. 133-141 Brasil. CEEL; MEC (2009). *Jogos de Alfabetização*. Recife, Editora UFPE. Disponível em: http://www.plataformadoletramento.org.br/arquivo_upload/201402/20140210152238-mec_ufpe_manual_de_jogos_didaticos_revisado.pdf
- CERTEAU, M. (1994) *A invenção do cotidiano 1. Artes de fazer/ Michel de Certeau; tradução de Ephraim Ferreira Alves.* – Petrópolis, RJ: Vozes.
- CHARTIER, A-M. (2007). *Práticas de leitura e de escrita – história e atualidade*. Belo Horizonte: CEAL/Autêntica, 2007.
- FERREIRA, Andréa T. B. (2012). É importante discutir sobre a organização do trabalho pedagógico na formação do professor alfabetizador nos tempos do PNAIC? O que dizem os professores. In_Andrea T. B. Ferreira e Ester C. S. Rosa(Orgs.) *O fazer cotidiano na sala de aula: A organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna*. Recife, Autêntica Editora, 2012.
- FERREIRO, Emília; Teberosky, Ana. (1995) *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- MORAIS, Artur G. (2015) O que os novos livros didáticos de alfabetização propõem para que os aprendizes se apropriem do sistema de escrita alfabética? In:_Clécio Bunzen. (Org.). *Livro didático de Português: políticas, produção e ensino*. São Carlos – SP, Pedro João Editores v. 1, p. 39-63.
- SILVA, Alessandro. Moraes, Artur G. (2011). Brincando e aprendendo: os jogos com palavras no proceso de alfabetização. In_Telma F Leal e Alexsandro da Silva (Org). *Recursos didáticos e ensino de língua Portuguesa: computadores, livros... e muito mais*. Curitiba, Editora CRV.
- SOARES, Magda. (2004). *Letramento e Alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação. Pgs 5-17. N° 25. Jan/fev/mar/abr

¿Es cierto lo que leo? Construcción de la subjetividad en educación popular de adultos

María de los Ángeles Rivas

Centro de Nivel Medio para Trabajadores (CENMT)

San Carlos de Bariloche - Río Negro – Argentina

Email: jaz_mines@hotmail.com

Palabras clave: Literatura – Subjetividad – Educación popular – Adultos

Resumen

El proyecto del CENMT se basa en el trabajo colectivo pensado para dar mejores condiciones de aprendizaje a los trabajadores que no han completado su derecho a la educación secundaria. Quienes trabajamos en Educación Popular rescatamos la sabiduría vivencial de los estudiantes, porque revalorizamos nuestras prácticas de enseñanza en las experiencias compartidas, los valores culturales, las experiencias de vida.

En el Módulo "Comunicación y Expresión" trabajamos con el género literario; dedicamos semanalmente en la lectura de textos literarios: cuentos, poemas, novelas. También nos abocamos a que los adultos estudiantes produzcan textos que pertenecen a ese género. En muchas oportunidades las producciones nacen de sus propias experiencias de vida, de sus logros y fracasos, de la experiencia individual y colectiva.

En este trabajo se plantea, por un lado, la experiencia áulica a partir de las dificultades que, durante el recorrido de lectura de novelas, poemas, cuentos nacen en el estudiante adulto, al pretender romper, desde la escuela, el mandato de un pensamiento "único, unilateral, literal" que impone "aquello que está escrito" por sobre lo que se piensa, se cree o se duda. Por otro lado, se pretende dar cuenta de la dificultad de los estudiantes adultos en el proceso de reconocer y construir subjetividad, consecuencia propia de la vulneración del derecho a discernir, interpretar, recrear, criticar que sufren las personas en los sectores populares, a quienes la sociedad convierte en sujetos pasivos. Por lo tanto es la escuela la que debe plantear el reto emancipatorio en todas las áreas del conocimiento, en especial aquella que se obtienen por medio del discurso literario.

Introducción

La enseñanza de Literatura brindada dentro del Nivel Secundario a estudiantes adultos, en el marco de los postulados de la Educación Popular, constituye un eje fundamental para la adquisición de aquellos conocimientos formadores de cultura general, de la posibilidad para revalorar, reconsiderar, costumbres sociales y, además, permite la resignificación de esa cultura, de esas costumbres que habitualmente damos como válidas y unívocas. La dificultad surge ante el preconceito del adulto en creer que “siempre todo fue así” y que ellos, nosotros, no podremos cambiar nada de lo que la realidad nos presenta. Por eso enseñar, dar a conocer, textos literarios vinculándolos con los contextos sociohistóricos de producción podrán ser motores que impulsen el cambio de concepción acerca de que la Historia no está determinada, sino que nos posibilita como seres históricos a intervenir en esa Historia que “está siendo” y no que “está hecha”. La intención de leer Literatura en la escuela, tiene como objetivo principal, recrear el mundo del adulto para despertar su curiosidad, para aguijonear su inacción inmersa en la cotidianeidad de creer posible únicamente lo que ocurre sin que podamos intervenir para modificar.

Al concepto de aceptar sin cuestionamientos lo que ocurre, se suma la dificultad en el estudiante adulto la enseñanza de hacer distinguir los conceptos de subjetividad y objetividad. En términos generales, el estudiante adulto tiene dificultades para comprender qué es la subjetividad del lenguaje y, al no comprenderlo, presupone que todo lo que lee es histórico, un relato verídico, es “cierto”, “es así”. Por eso leer textos literarios promueve a enfrentar los temas presupuestos, preestablecidos, y por lo tanto validados bajo el término “siempre fue así”, para confrontarlos con realidades posibles, verosímiles o inverosímiles. La lectura de textos literarios, además les permite ampliar el conocimiento cultural, histórico, y ver la posibilidad de que somos seres sociales que podemos y debemos intervenir en los procesos sociales de los cuales formamos parte.

¿Esto es cierto?

La señora es mayor de cincuenta y tres años. Ha terminado la escuela primaria en un centro para adultos. Cursa segundo año del Nivel Secundario. Con cierto temor o vergüenza puede leer en voz alta, con mayor dificultad logra comprender el sentido de la oración, del párrafo. En pocas ocasiones logra entender en su totalidad que lo que predica el texto Literario no es Historia, es ficción. Al ir leyendo la novela Malinche de Laura

Esquivel en muchas oportunidades pregunta: “profe, ¿esto que dice acá pasó así?” La duda que C. manifiesta requiere una respuesta inmediata, una aseveración o una negación, por parte de la maestra, nunca la contra pregunta: “Y vos, ¿qué pensás? ¿Qué te parece? Lo que estamos leyendo ¿ocurrió de verdad?” La no respuesta genera desazón en la alumna adulta que sólo levanta los hombros, gesticula con la mueca de conformismo y pretende seguir con lectura sin haber obtenido una respuesta. El juego se abre a los demás cursantes, todos mayores de veintiún años de edad que cursan en el turno vespertino de la escuela estatal ubicada en uno de los barrios del Alto de la ciudad. El silencio en el salón de clases se palpa, el miedo a responder se materializa en miradas enfocadas al texto, al teléfono celular, se percibe en suspiros. De pronto alguna señora se atreve a comentar: “No, no todo lo que está escrito acá es cierto”. Esa voz que surge circunstancial permite recuperar el alivio que el nerviosismo a no saber había hecho desaparecer. El miedo provocado por suponer que no pueden responder certeramente cobra dimensiones poderosas en los estudiantes adultos, y se diluye fantasmagóricamente por entre las letras de la novela al haber habido una respuesta, pero no genera inmediata controversia o más dudas, u otras propuestas. De todos modos se toma como válida la mirada de la compañera, y se continúa leyendo hasta que surge nuevamente la duda “¿es cierto lo que estamos leyendo?”.

El adjetivo “cierto” toma un cariz importante para encontrar la respuesta a la pregunta de la estudiante. Por un lado es “cierto” es innegable, que tenemos un texto en la mano y que al leerlo nos “dice algo” que está ahí escrito frente a nuestros ojos. Por otro lado, la repregunta por parte de la educadora apunta a hacer reflexionar si eso que es “cierto” es indiscutible, es irrefutable, cuenta una verdad o cuenta una historia ficcionalizada, una “mentira” que aceptamos como válida, un juego en el que los lectores de literatura gustosamente participamos.

Sostiene Freire en *Pedagogía de la autonomía* que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción” (2004) por lo tanto responder a las dudas planteadas con un determinante “sí” o “no”, permitiría únicamente transferir un conocimiento que luego sería rápidamente olvidado, pocas veces reutilizado, por lo tanto carente de trascendencia. Además, la respuesta taxativa centra el poder de la palabra en el educador, quien asimétricamente impondría una única respuesta válida. Para crear las posibilidades de producción de conocimientos es necesario proponer situaciones en las que, partiendo de sus mundos vivenciales, de sus recorridos de lectura, de historias de vida, logren reconocer qué palabra puede describir o contar hechos que son o fueron reales y cuáles no. Para ello resulta necesario lograr que los estudiantes adultos reconozcan las particularidades de la

objetividad y de la subjetividad del lenguaje, el contexto de producción de los textos, la intencionalidad que subyace en los textos, los destinatarios.

La Nueva gramática de la lengua española, determina dentro de las acepciones de la palabra “objetivo”, esta: “1. adj. Perteneciente o relativo al objeto en sí mismo, con independencia de la propia manera de pensar o de sentir” (2009-2011) y, por su lado la definición del adjetivo “subjetivo” expresa, entre otras, dos acepciones: “1. adj. Perteneciente o relativo al sujeto, considerado en oposición al mundo externo. 2. adj. Perteneciente o relativo al modo de pensar o de sentir del sujeto, y no al objeto en sí mismo.” (2009-2011) Si bien estas definiciones aclaran ambos términos, en la práctica, el adulto cuya escolarización primaria o secundaria ocurre en su etapa adulta, no siempre cuenta con el andamiaje propio para lograr discernir el sentido de los conceptos, ni su inefable presencia en la palabra cotidiana, tampoco la importancia de reconocer la diferencia entre ambos. Por eso, en términos freirianos sabemos que es tarea indispensable del educador “trabajar las conciencias de las personas en un proceso dialéctico en el que quien educa se transforma trabajando, a su vez, para la transformación social” (Freire, 2004) El educador es el puente para lograr en los estudiantes el alcance de nuevos conocimientos vinculados con el lenguaje. El afuera, el “mundo inalcanzable”, el mundo de las palabras, del lenguaje complejo, del lenguaje utilizado para defenderse ante un jefe, o un cliente, en sus vidas de varones y mujeres trabajadoras, llega a ellos en el espacio escolar por medio de los maestros y de los textos que los docentes les acerquen. El educador debe lograr que sus estudiantes, además de interpretar los textos literarios y/o académicos, puedan reconocer en los textos de circulación social (noticias, comunicados, notas de opinión, etc.), los usos de rasgos subjetivos del lenguaje para comprender lo más acabadamente posible, qué nos dicen, cómo, quién, cuándo, con qué intención se producen los mensajes, etc. Asimismo, dentro de los postulados de educación popular “el educador debe vivir intensamente la relación profunda entre la práctica y la teoría, como una unidad contradictoria.” (DEL PEAA, 2017) Esa contradicción genera que, si bien no enfatizamos la tarea de enseñar en el mero reconocimiento de definiciones, de teorías, por parte del estudiante, los educadores nos vemos felizmente obligados a proporcionar a los estudiantes aspectos teóricos que les permitan el desarrollo cognitivo. De esa manera lograremos la movilización intelectual por parte de los alumnos, movilización que conducirá a mediano plazo a vencer, de alguna manera, la exclusión social de la que son víctimas los adultos de sectores periféricos. Freire, al respecto, sostiene: “Entiendo la educación popular como el espacio de movilización y capacitación de las clases populares; capacitación científica y teórica.” (2004) por lo tanto el educador que trabaja en educación

popular no debe desestimar la enseñanza de conceptos y permanecer únicamente en la práctica. Sin embargo, en vez de centrarse únicamente en ellos, el educador introducirá en su planificación la enseñanza de teoría para lograr en los educandos la posibilidad de conocimientos nuevos motivadores de cambio. Esos nuevos aprendizajes les permitirán luchar por una sociedad más justa en la que la palabra no sea utilizada de forma hegemónica desde los espacios de poder (prensa, escuela, iglesia, dirigentes políticos, etc.), sino que la palabra circule, se recree, se revalide, se sostenga, se conozca, se critique, se interprete, se analice, y sea, a la vez, causa y consecuencia de verdaderos cambios sociales en los que las personas de sectores populares alcancen metas educativas trascendentes para su vida y por lo tanto mejoren a la comunidad.

La alumna de segundo año aún no ha obtenido su respuesta y la novela continúa siendo leída.

Tareas constructoras de sentido

El espacio escolar otorgado al encuentro literario en el CENMT es de dos horas veinte minutos, distribuidas en dos encuentros desde las 20:50h hasta las 22:00h. durante esas horas leemos, comentamos, escribimos, nos leemos, nos escuchamos.

El texto que ilustrará el motivo de esta ponencia, es la novela “Malinche”, escrita por Laura Esquivel, editada en el año 2005 en México y reeditada en 2006 bajo el sello Santillana, se encuentra a disposición de los lectores tanto en formato libro de papel como digital. Los alumnos del Centro Educativo la adquieren en forma de cuadernillo que se obtiene fotocopiado bajando la novela desde el link que permite el acceso libre. En el inicio del libro los editores dan cuenta del sentido de la novela: “Laura Esquivel narra con su estilo intenso y cálido la aventura vital de la mujer que creyó que el extranjero Hernán Cortés pondría fin a los terribles sacrificios humanos de la religión azteca, pero acabaría en cambio descubriendo la crueldad no menos sangrienta de los conquistadores en su ambición y codicia. Desde la recreación de toda una cultura perdida, con sus rituales y sus costumbres, hasta su destrucción casi total a manos de quienes por momentos creyeron que eran dioses, este relato explora las relaciones entre pueblos y razas e indaga las causas que tantas veces los llevan a enfrentarse.” (“Malinche”, 2005) La explicación se lee antes de iniciar el proceso de lectura de la novela la que abunda en recursos poéticos, metafóricos, imágenes. A pesar del preámbulo pareciera ser que los lectores-estudiantes, no logran discernir entre cuál Malinche y cuál Cortés son los históricos y cuáles son los ficcionalizados. Cuáles acciones

de uno y otro son Historia y cuales son invento propio del espacio literario. La exploración que la autora realiza sobre los vínculos de los pueblos precolombinos, sus cosmovisiones, el rol de la mujer y su poder acrecentado al saber: “la palabra”, queda trastocado por la duda constante entre la objetividad histórica y la subjetividad literaria. Aunque se establezca por parte de la educadora a lo largo de diferentes prácticas educativas, que la Historia se cuenta siempre desde un punto de vista y que bien podría ser contada de otro modo, que se cuenta desde ciertos intereses y que bien podrían ser otros, el hecho de poder saber si lo que narra la novela es “cierto” o no hace que se pierda lo rico que genera la lectura de textos literarios porque la riqueza de los recursos poéticos se pierden en la búsqueda constante de reforzar las ideas de “cierto o mentira”.

En el primer capítulo de Malinche, entre otros hechos importantes, la autora narra el nacimiento de Malinalli, la protagonista. Lo hace de manera descriptiva, cargada de imágenes que permiten al lector recrear los lugares, las emociones, el contexto en el que los personajes desarrollan sus acciones. En la página siete del formato PDF, aparecen los siguientes párrafos:

“Ese año de 1504, cuando el joven Hernán Cortés pisó la isla de La Española (isla que actualmente comprende República Dominicana y Haití) y se dio cuenta de que había un mundo que no era el suyo, su imaginación se llenó de deseos.

Como buen hijo único, estaba acostumbrado a tener todo aquello que su antojo reclamaba. Durante su etapa de desarrollo nunca había tenido que compartir sus juguetes con nadie y, en consecuencia, era un niño caprichoso que en cuanto deseaba algo, de inmediato se lo apropiaba. Con estas características, no es de extrañar que al descubrir tierras nuevas, su mente fuera cobijada por la ambición.” (Esquivel, 2006.pp7)

Luego de terminar de leer la página completa para que la lectura tenga un cierre, se lleva a cabo la búsqueda de respuestas a las siguientes preguntas:

- a. ¿Cuáles datos tenés, conocés, recordás sobre el contexto histórico de ese año que se menciona en el párrafo señalado? Entendemos por datos: organizaciones políticas de Europa, de pueblos originarios de América, creencias religiosas del hombre europeo, del hombre americano, nombre originario de los sitios geográficos que se nombran. Buscá todos los datos que te ayuden a armar el contexto social de esa época.
- b. ¿Cuáles datos podemos obtener de la figura de Cortés que se describen en ese fragmento?
- c. ¿Cuáles datos aporta la voz del narrador sobre el pensamiento de Cortés?

- d. Interpretando los datos obtenidos en el punto “a” y comparándolos con los del “c” ¿cuáles conclusiones podemos sacar sobre el sentido que la autora utiliza para describir a Cortés como: caprichoso, ambicioso? Poniéndote en el lugar de un nativo, de los europeos, pensá, inventá, recreá: ¿qué significa para vos (actualmente), para los habitantes de América, para Cortés las expresiones: “había un mundo que no era el suyo”, “descubrir tierras nuevas”?

Para el desarrollo del trabajo se emplean dos encuentros. En el primero investigan, responden algunas preguntas, colaboran en la búsqueda de información y en la elaboración de respuestas. En el segundo, concluyen sus producciones y se realiza la puesta en común de las conclusiones arribadas. Es importante que las actividades se efectúen en clase ya que es con el otro que aprendemos y al escucharnos, podemos fortalecernos, repreguntarnos, aprender. El aula funciona como un espacio de Taller en el que aprendemos haciendo. El valor puesto en el pragmatismo nace como consecuencia de los objetivos que la educación popular propone, el de considerar el hecho de enseñar y aprender dentro de una dialéctica contextualizada en el trabajo grupal, en el que las personas (educador, estudiante), a través del diálogo nos transformamos, y modificamos la realidad que nos rodea.

Una vez que hemos reflexionado sobre el sentido de las palabras podemos analizar en primer lugar cuáles ofrecen datos objetivos sobre el personaje: nombre, acciones. En segundo lugar buscaremos cuáles palabras dan un rasgo de opinión sobre el personaje: personalidad, edad, cualidades o defectos. Se podría preguntar, por ejemplo:

- a. Esta frase: “*Como buen hijo único, estaba acostumbrado a tener todo aquello que su antojo reclamaba.*” ¿Cuántos de ustedes son hijos únicos? ¿Estaban acostumbrados a obtener todo lo que se les antojaba? Si ninguno es hijo único ¿es válido admitir que todo hijo único obtiene cuanto desea? Resulta ese pensamiento una suposición o una certeza? ¿Por qué?
- b. ¿Por qué creés que la autora sostiene que “*Como buen hijo único, estaba acostumbrado a tener todo aquello que su antojo reclamaba*”? ¿Para cuáles otros temas le resulta útil describirlo así? ¿Es cierto que Hernán Cortés era hijo único? ¿Es cierto que por eso era ambicioso, caprichoso?
- c. ¿Cuáles datos de los averiguados sobre Cortés en los manuales de Historia concuerdan con lo que se describe en la novela? ¿Por qué suponés que ocurren estas diferencias?

- d. ¿Cuáles palabras del fragmento un matiz de opinión por parte de quien escribe sobre la personalidad de Cortés. ¿Él creería lo mismo sobre su personalidad? ¿Qué pensaría?

A partir de la interacción en clase, surgen otras preguntas, posibles comparaciones, diferentes ejemplos tomados de otros fragmentos de la novela. Lo importante es considerar que este trabajo de aula pretende llevar a los educandos al ejercicio de repreguntarnos a partir de lo que leemos, de releer, de mirar en profundidad el texto más allá de lo que está ciertamente escrito, aquello que se quiere transmitir y que, como lectores y seres sociales, demos descubrir.

En el caso de la lectura de los textos literarios el descubrimiento por parte del educando está puesto en dos aristas: una reconocer que lo que leemos es cierto, pero es “mentira”, es decir, es ficción y por otro lado, reconocer que el texto literario se suma, se adosa al mundo real que incorpora en su relato. Es decir, la ficción se nutre de la realidad, la modifica, la ficcionaliza. Por eso la tarea del educador es la de colaborar en la obtención del pensamiento renovado en que la Literatura, si bien narra situaciones ficticias, nutre la realidad en la que nos desarrollamos como seres históricos. En el caso de la lectura de Malinche, la intención será la de distinguir en la novela un mundo inventado desde el discurso e intencionalidad literaria entroncado con un mundo político, histórico, incipientemente americano.

La investigación sobre los asuntos concebidos desde el plano histórico y lo construido a partir de la historia como literatura, permite comenzar a andar el camino para derribar las barreras impuestas por las ideas neoliberales que imponen un pensamiento unilateral en el que los sectores populares nunca tienen posibilidad de decir. Es habitual escuchar en el aula frases como: “está escrito”, “lo dijo la radio”, “lo leí en el diario”. Esas cantinelas establecidas desde el colectivo imaginario pesan en la siquis de los estudiantes adultos, logrando que la repetición se transforme en certeza y en dogma, por lo tanto nada de lo dicho o escrito podría ser modificado, aún aquello que nos perjudique. Acerca de esta mirada social Freire sostenía que “la realidad no es así, la realidad está así. Y no es así porque ella quiere, ninguna realidad es dueña por sí misma, esta realidad está así porque estando así sirve a determinados intereses de poder. Nuestra lucha es por cambiar esta realidad y no acomodarnos a ella” (Freire 2003). Lo establecido como válido, como real, crea un escenario social, una realidad que aceptamos pasivamente dominados por una economía de mercado, por condiciones inventadas por los poderosos para permanecer el poder dando dádivas a cambio de votos en las elecciones que llamamos “transparentes”. Poder establecer comparaciones

entre los personajes de la novela y los mundos reales, sus problemas reales, sus miedos, sus triunfos, permitirá que el educando transfiera esa acción comparativa a su, a nuestra propia realidad histórica, no para considerarnos personajes de novela inmersos en una realidad ficticia, sino considerarnos seres históricos cuyas acciones podrían ser causas de cambios que mejoren nuestras condiciones sociales, al menos las acciones de sabernos defender y de reconocer falsedades discursivas.

Subjetividad vs. objetividad

El reconocimiento de palabras con matiz como una de las características del lenguaje permite avanzar sobre los conceptos de subjetividad y objetividad, para reconocer su presencia en diversos géneros textuales, algunos trabajados en el cursado de Primer año, por ejemplo noticia, entrevista, cuentos, poemas. Además, el hecho de analizar con ejemplos prácticos las huellas de ficción que permite la novela del tipo realista, habilita a que el educando analice que si bien lo que cuenta la literatura es “mentira”, es una falsedad que desde su inicio admite ser mentira. Para ello, la Literatura utiliza expresiones que marcan ese uso, ese sentido. Son convenciones lingüísticas que llevan a quien lee a imaginar, a recrear. Malinalli es la niña, es la mujer, es la madre, la amante, pero también es la hija abandonada, la nieta protegida, la lengua, y además es la inteligente, la temerosa, la imprudente, la tenaz, la sabia. El personaje es todo aquello que la historia cuenta, describe, argumenta, pero es, a su vez, todo lo que nosotros lectores, ponemos en ella como ser histórico y también como personaje de ficción. Los lectores somos dueños de recrear cuantas veces queramos la historia escrita.

Malinalli es la dueña del espectáculo que vemos por medio de palabras que se transforman en imágenes en nuestra mente. Malinalli es la protagonista de una génesis femenina americana que muestra la valentía de las hembras, la inteligencia y, si se quiere, la superioridad ante el varón conquistador ambicioso y melindroso. Si el educador logra que el educando vea y revea, analice y critique, comprenda e interprete el sentido del personaje en ese contexto histórico, podrá hacer que el propio estudiante se ubique dentro de la propia realidad en la que vivimos para verse, criticarse, emponderarse. En relación a esa mirada introspectiva, es necesario recordar las palabras de Freire quien en *Pedagogía del oprimido* puntualiza el hecho de ser “seres incompletos, inacabados o inconclusos” (2003, en *El grito Manso*) y sabernos interminados nos posibilita siempre la posibilidad de búsqueda esperanzada en el mejoramiento de nuestras condiciones sociales. A su vez esa búsqueda

constante producirá cambios estructurales en la forma de pensar y de actuar y siempre estará organizada por el lenguaje el que, según el biólogo Humberto Maturana, “se constituye cuando se incorpora a nuestra vida como modo de vivir, este es un ir de coordinaciones conductuales a coordinaciones conductuales que surgen en la convivencia como resultado de ella.” (Maturana en Rodes, 2011) Es decir, a medida que la escuela habilite interacciones lingüísticas novedosas rigurosas, académicas, lúdicas, argumentativas, etc. se producirá el comienzo de un verdadero cambio al menos, sí un cambio individual que sumado a muchos será el cambio social que esperamos ocurra.

Para lograr el reconocimiento de nuestra incompletud de la que habla Freire resulta útil lograr que el educando pueda distinguir, en el discurso ajeno y propio, los aspectos objetivos y subjetivos, porque de esa manera podrá distinguir entre teorías y práctica, entre ser histórico y conocimiento, entre verdades y mentiras, razones y falacias. Conociendo, distinguiendo los rasgos subjetivos en los discursos literarios podrá también interpretar los discursos sociales y producir sus propios discursos que le permitan la obtención de derechos, mejorando así su calidad de vida y su sentido de pertenencia social.

Un posible ejercicio para estimular el reconocimiento de subjetividad y diferenciarla de objetividad será el siguiente:

- a. Entrega de las definiciones de ambos conceptos.
- b. Lectura individual y grupal de las definiciones de la RAE de ambos conceptos.
- c. Elaboración propia de preguntas a partir de esas definiciones, preguntas que desarmen la construcción dada, que permitan abrir el abanico de dudas, certezas, vocabulario. Por ejemplo ¿Qué significa. “adj., perteneciente, relativo” ¿Qué “cosas” pertenecen a...? ¿qué significa “con independencia de la propia manera de pensar”? ¿Es lo mismo pensar que sentir? Etc. etc. Las preguntas deben ser escritas por los alumnos a partir de la lectura en pequeños grupos y del diálogo que surja. Deben escribir por lo menos seis preguntas a partir de cada definición entregada. Es posible que en una primera instancia resulte complejo elaborar preguntas del tipo “para pensar” o “para sacar conclusiones”. El educador podrá guiar este proceso de desconstrucción y de reconstrucción del concepto para que realmente se apropien de él, lo aprehendan.
- d. Escribir otras definiciones posibles de los conceptos.

Desde la filosofía de la educación popular comprendemos que el espacio pedagógico es el espacio del aula, del encuentro entre educadores y educandos, un contexto que como tal implica el lugar, las personas y

por sobretodo el tiempo. Compartir el tiempo pedagógico es valorizar la construcción del saber porque es el tiempo que utilizamos para lograr que el estudiante adulto adquiera seguridad en sí mismo, venza las barreras de los temores: al ridículo, a la burla, a no saber, a la exposición grupal, y por lo tanto en ese paso del tiempo escolar, lograr que lo académico, lo teórico deje de ser aquello inalcanzable, para, a través de prácticas que promuevan la curiosidad, el desvelo, la cercanía, lograr lo que Freire sostiene, que la academia esté al servicio del pueblo (2003) Por eso la propuesta de realizar preguntas al concepto permite ahondar en el sentido de la acepción, elaborar un proceso cognitivo para la apropiación de la teoría, comprobar que se puede definir con otras palabras que puedan resultarnos más asequibles.

Una vez que la teoría se ha conocido y aprendido retomamos junto con los estudiantes los ejemplos sobre la figura de Cortés. Podemos hacer preguntas directas que conduzcan hacia la búsqueda de la respuesta correcta. Es decir, podemos preguntar ¿Cuáles aspectos del párrafo sobre Cortés pertenecen al campo de la objetividad? ¿Cuáles a la subjetividad? ¿Por qué? Seguramente las respuestas podrán ser iguales, pero también habrá propuestas menos parecidas entre sí que deberán justificar. El escucharse, el comprobar los aciertos y los errores resulta óptimo para el desarrollo de aprendizajes. Comprobar que las respuestas no son iguales, pero pueden ser correctas, corregir los desaciertos, escuchar la voz de los compañeros opinando, todas esas acciones contribuyen al avance en sus propios conocimientos, los educa. El rol del educador es importante en esta instancia ya que lejos de cumplir un papel autoritario o dogmático, será quien avale lo academista que se ha aprendido, dará las respuestas aseverativas necesarias para que los participantes del encuentro corroboren lo que han asimilado.

Demos considerar que la educación popular de adultos en el CENMT, implica, además de la presencia diaria del estudiante en clases, la pertenencia a una comunidad educativa en la que educando y educadores, si bien cumplimos roles diferenciados, ambos estamos comprometidos intencionalmente, políticamente, socialmente con el proceso de enseñanza, en el que el alumno adulto es protagonista de su aprendizaje. Esa implicancia conlleva a la búsqueda constante de las formas, de los elementos que los textos nos aportan para que logremos ser transformadores de la realidad social. Ese objetivo es el de un proyecto educativo que impulsa actividades educativas, sociales, políticas. No significa esto último partidarias, sino generar por medio de la palabra la toma de conciencia crítica en nuestros estudiantes adultos, y como consecuencia natural, su participación activa en los espacios áulicos, escolares (propios y de sus hijos), deportivos, barriales.

En Malinche, la protagonista tiene el poder de ser la lengua, la traductora. Esa capacidad que denota su inteligencia es un rasgo importantísimo de la historicidad de esa mujer, pero su figura histórica, lamentablemente, no trascendió en primera instancia por esa virtud, la de haber aprendido un nuevo idioma y poder establecer comunicación con los extraños, sino que esa posibilidad de traducir la condenó a ser la culpable del avance de Cortés en la tierra mexicana. La Historia ha condenado a la mujer una vez más. La posibilidad de comprender el idioma del invasor, la convirtió en una de ellos, al decir de muchos historiadores. Tuvo que pasar más de quinientos años para que en las escuelas veamos el otro lado de la situación, de esa realidad, de aquella historia. Reflexionar sobre cada uno de estos aspectos también es avanzar sobre los ejes de subjetividad y objetividad que plantean los textos.

Conclusión

En “El grito manso”, Paulo Freire propone un interesante ejemplo. Dice que “un hombre que organiza una de las Escuelas de samba del carnaval, dijo una vez una gran verdad: *«solo a los intelectuales pequeñoburgueses les gusta la miseria. Al pueblo les gustan las cosas bonitas»*. Obviamente al pueblo le gusta el bienestar, aquello que no puede tener. Lo que nosotros debemos querer, no es que el pueblo siga en la miseria, sino que supere la miseria” (2003) Considero que responder a C. y a todos los C. que existen en la escuela secundaria para adultos, con un sencillo “sí” o “no” a su pregunta, sin motivarlos a generar su propio aprendizaje es condenar a esos educandos, una vez, a que sean “el oprimido”. Es pararse del lado del pequeñoburgués para esgrimir la palabra con el desparpajado de la autoridad. Responder a: “profe, ¿esto que dice acá pasó así?” con un rotundo “no, no todo lo que ocurre en la novela pasó así”, es conducir la clase de Literatura al abismo en el que las palabras con sus tonos, sus matices, con su juego dialéctico, caen a una muerte eterna, en el vacío literal de matar la palabra y sus significados; y en esa caída también se desplomarían los educandos.

La oportunidad de hacer pensar al otro, no es solo decidírselo, “pensá”, sino que, dar la oportunidad es abrir las posibilidades de cambio social desde la práctica escolar. M. una de las alumnas del CENMT, compañera de C., al evaluar el Taller escribió: “ En cuanto al Taller, debo decir que la novela “Malinche” de Laura Esquivel ha enriquecido mis conocimientos en cuanto a la historia de la conquista por mostrar parte de ella y por la imaginación de la escritora (...) Yo tenía una opinión equivocada sobre este personaje, que en la canción Maldición Malinche es acusada de

traidora; ahora sé que ella trató de ayudar a su pueblo, hizo lo que pudo en las circunstancias que tuvo que vivir”. La opinión de M. pone en evidencia que leer literatura para ser recreada, comprendida, cuestionada, es ofrecer las “cosas bonitas que le gustan al pueblo”. Y ese ofrecimiento es hacer un acto de justicia.

Bibliografía

- Esquivel, L. (2005). *Malinche*. México: Santillana Ediciones Generales
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. 1era Edición. Buenos Aires: Siglo XXI editores
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra SA.
- Pee del, J. (2017). *Vigencia del pensamiento de Paulo Friere. La educación popular*. Centro de Estudios Sociales Argentinos. Recuperado de: <https://institucionalcesa.wordpress.com/2017/01/18/vigencia-del-pensamiento-de-paulo-freire-la-educacion-popular/>
- PEI. (2018). Proyecto Educativo Institucional. Centro de Nivel Medio para Trabajadores (CENMT) Bariloche
- Real Academia Española. Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009-2001). *Nueva gramática de la lengua española. Volumen I y II*. Madrid: Espasa Libros
- Rodes, J. (2011- septiembre 2018). *Humberto Maturana: El lenguaje fundamento de lo humano*. SitioCero. El espíritu de la conversación entre amigos. Año07. Recuperado de: <http://sitiocero.net/2011/08/humberto-maturana-el-lenguaje-fundamento-de-lo-humano/>

Por uma metodologia de alfabetização discursiva

Márcia Martins de Oliveira Abreu
Escola de Educação Básica da UFU- ESEBA/UFU
mmartinsabreu@uol.com.br
Uberlândia - MG - Brasil

Adriana Pastorello Buim Arena
Universidade Federal de Uberlândia-UFU
(Orientadora)
dricapastorello@gmail.com
Uberlândia - MG - Brasil

Partindo do pressuposto de que o *Contexto extratextual* definiu todo o trabalho realizado com os diferentes gêneros textuais e que foi a partir dele que os demais eixos se desenvolveram considera-se que ele se definiu não apenas como norteador, mas também como o eixo central para o desenvolvimento do trabalho com todos os outros eixos e suas respectivas sequências didáticas.

Contexto extratextual, no presente estudo, se referiu a todas as vozes presentes no trabalho. Vozes advindas dos textos trabalhados, voz da professora/pesquisadora, vozes dos alunos, vozes dos autores com os quais foram estabelecidos os diálogos durante as interlocuções realizadas no contexto de cada uma das etapas do trabalho. Além disso, no contexto extratextual deve-se considerar uma gama de fatores, que objetivamente não podem ser listados, mas existem, como por exemplo, o espaço escolar, a forma de apresentação dos gêneros, o conhecimento prévio das crianças. Podemos então afirmar que as atividades que constituíram o presente eixo se referiram a todas as ações que promoveram o diálogo com vistas ao desenvolvimento da linguagem dos alunos, tanto a oral como a escrita.

Para o alcance da definição desse eixo, várias reflexões foram realizadas acerca da linguagem que se estabeleceram por meio de interlocuções com alguns teóricos que auxiliaram na compreensão sobre a relação existente entre linguagem, atividade humana, cultura e ensino e aprendizagem da língua escrita. No entanto, as teorias de Bakhtin (2014, 2015) e Volochínov (2014), por enfatizarem questões de cunho sociais e com centralidade na linguagem como constituidora do desenvolvimento e da consciência humana, se configuraram como fundamentais na

idealização desse eixo, pois contribuíram de forma marcante para as reflexões provocadas pelo presente estudo.

Mesmo por meio de vieses diferenciados, Bakhtin (2014, 2015), com seu olhar de filósofo sobre a linguagem, ajudou significativamente nas reflexões sobre o objeto de estudo e Volochínov (2014) auxiliou sobre o entendimento da linguagem enquanto constitutiva do psiquismo humano.

Nessa perspectiva, vários aspectos das teorias bakhtiniana e volochinoviana vieram a corroborar com as reflexões acerca da formação leitora e escritora dos alunos na escola. Apesar de os autores não escreverem em suas obras sobre aplicações pedagógicas direcionadas ao ensino da língua escrita, eles nos ajudam a pensar sobre esse ensino no contexto escolar, principalmente quando apresentam indícios sobre a importância da contextualização, da significação da linguagem escrita, presente desde o início do processo de alfabetização. Ao conceberem a linguagem escrita não como um simples conjunto de sinais, mas especialmente como um sistema de signos, carregados de sentido, contexto e significação, entende-se que há uma valorização da efetivação desse processo por meio de práticas discursivas. De acordo com os autores,

Enquanto uma forma linguística for apenas um sinal e for percebida pelo receptor somente como tal, ela não terá para ele nenhum valor linguístico. A pura sinalidade não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem. Até mesmo ali, a forma é orientada pelo contexto, já constitui um signo [...] (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, 97).

Em consonância com os autores, a linguagem entendida e tratada nesse estudo se caracterizou como um sistema de signos e não como um simples conjunto de sinais. Nessa perspectiva, entende-se que para ensinar a linguagem escrita enquanto signo e não como sinal, materializada nos atos culturais de ler e escrever, necessário se faz que sejam criadas verdadeiras situações discursivas para que os sujeitos vivenciem práticas de leitura e de escrita de formas significativas e contextualizadas.

Mediante essa convicção, considera-se que o contexto alfabetizador da escola, se configura como um ambiente que oferece grandes possibilidades para o ensino da linguagem, oral e escrita, enquanto ferramentas constitutivas do psiquismo humano. Por se caracterizar como um local de encontro de diferentes sujeitos em um período de pleno desenvolvimento da língua oral e de apropriação da língua escrita, as práticas alfabetizadoras podem contribuir muito com o avanço do psiquismo desses sujeitos por meio de um ensino da linguagem escrita que seja significativo e contextualizado. O modo de utilização do objeto de ensino, a

escrita, é o que atribui ao sinal um sentido transformando-o em signo, nessa perspectiva, à medida que o trabalho de apropriação da linguagem escrita tenha significação para as crianças, elas conseguem fazer uso do signo avançando no desenvolvimento de suas linguagens e consequentemente de seus psiquismos. Nesse sentido, os autores alertam

O signo se cria entre indivíduos, no meio social; é portanto, indispensável que o objeto adquira uma significação interindividual somente então é que ele poderá ocasionar à formação de um signo. Em outras palavras, *não pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social.* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p.46, grifos dos autores).

Essa afirmação contribui com o entendimento de que o processo de alfabetização para se concretizar de uma forma significativa, oferecendo aos sujeitos a capacidade de se transformar por meio dos atos culturais da leitura e da escrita, necessita de um contexto em que a discursividade esteja presente e aos sujeitos seja dada a oportunidade de exercitarem a linguagem com a atribuição de sentido. Dessa maneira, o processo de alfabetização se daria não por meio de um trabalho com letras e sons isolados, separando o objeto da leitura e da escrita dos atos de ler e escrever, com a simples aprendizagem da sinalidade e sonoridade da língua. Ao contrário, nesse contexto, as crianças se apropriariam e exercitariam a língua escrita como um conjunto de signos, os textos seriam vistos e vivenciados por elas como verdadeiros enunciados e não como um conjunto de palavras, e ainda, a leitura não se reduziria a oralização de sons isolados correspondentes a sinais gráficos, mas sim se constituiria do despertar de uma nova consciência. De acordo com os autores, [...] *os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulha nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar.* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 111).

Nesse ponto de vista, entendeu-se que para o alcance de uma alfabetização realmente significativa seria necessário que fossem possibilitadas diferentes interlocuções com variados discursos, orais e escritos, que somente um trabalho partindo por textos ofereceria.

Todo texto escrito apresenta muitas possibilidades de contribuição com o processo de alfabetização pelo fato de possuir em sua essência, já um contexto, um enunciado, construído a priori pelo autor. Cada texto, produzido historicamente no interior de determinada cultura carrega consigo já as interlocuções do autor com diferentes vozes, com diferentes discursos que de alguma forma compuseram a história desse sujeito que

escreveu registrando por meio da escrita suas experiências existenciais, seus pensamentos, sentimentos, percepções, opiniões, imaginações.

Mesmo o processo discursivo que emerge do trabalho de exploração do texto sendo diferente de seu processo de construção, uma obra escrita aproxima, de alguma forma, autor e leitor, porque proporciona uma interlocução entre os elementos presentes nas ideias registradas pelo autor na escrita e entre as ideias emergidas pelo leitor durante a leitura. Mediante o entendimento sobre a importância dessa relação dialógica entre os leitores iniciantes e os textos é que se idealizou um processo de alfabetização que valorizasse o encontro, a exploração e a troca dos alunos com diferentes obras. Ao expor sobre o movimento de apropriação da criança, com o estatuto de aluno, da cultura humana, por meio das obras literárias, Arena (2010, p.15) esclarece sobre a existência das trocas culturais entre a obra e seu leitor. Segundo ele,

[...] a pequena criança-aluna-leitora posiciona-se como o outro no diálogo, no movimento de apropriação cultural e, por essa razão, aprende e apreende o modo de atribuição de sentido em sua relação com o gênero literário e, ao posicionar-se, atende à incompletude dos enunciados e a eles responde em atitude própria de um ser outro em relação dialógica. Se, ainda, a língua é considerada como parte da cultura – e constituinte do gênero discursivo, da enunciação literária-, a importância da aproximação direta entre leitor e literatura infantil se avoluma porque pela palavra, signo pleno em um enunciado, o pequeno leitor a compreende como um delicado sensor – com a palavra – da cultura de uma época, em diálogo ininterrupto com o passado e o presente. Os aspectos histórico-culturais necessários à formação humana afloram das relações entre os traços culturais tanto do gênero literário infantil, quanto do leitor em formação.

Assim, pontuada a relevância acerca da relação entre leitor e literatura infantil, em consonância com o autor, entende-se que o movimento de apropriação da cultura, por meio da leitura, seja de obras literárias ou ainda de outros gêneros textuais, possibilita às crianças não apenas o aprendizado do sentido expresso na palavra bem como a sua apreensão. O processo de alfabetização que oferece a relação da criança com diferentes gêneros textuais apresenta frutíferas possibilidades de apropriação não de um simples código, mas sim de enunciados construídos dialogicamente e de forma singular na relação dos seus próprios conhecimentos com os conhecimentos dos outros, materializados nas obras escritas.

Ao diferenciar o discurso exteriormente autoritário do discurso interiormente persuasivo, no processo de assimilação das próprias palavras elaboradas a partir das palavras assimiladas e reconhecidas dos outros, Bakhtin (2015, p.140) afirma sobre o potencial criador do pensamento mobilizado no contato com as ideias dos outros por meio da linguagem

[...] No uso de minha consciência, o discurso interiormente persuasivo é metade meu, metade do outro. Sua eficiência criadora consiste exatamente em que ele desperta o pensamento independente e uma nova palavra independente, em que ele organiza de dentro massas de nossas palavras e não fica em estado isolado e imóvel. Ele não é tanto interpretado por nós quanto segue se desenvolvendo livremente, aplicando-se a um novo material e a novas circunstâncias, intercambiando luzes com novos contextos. Além disso, entra em tensa interação e luta com outros discursos interiormente persuasivos.

Em interação com as colocações acima, a organização do trabalho pedagógico foi planejada de maneira a valorizar, no ambiente alfabetizador, diferentes processos discursivos entre os sujeitos envolvidos. Nesses processos, a linguagem, tanto oral como a escrita, foi concebida como a principal ferramenta utilizada para o desenvolvimento dos sujeitos em relação à suas próprias linguagens.

Nessa perspectiva, o eixo *Contexto extratextual* se constituiu não só como meio para o alcance do desenvolvimento da linguagem oral e a aprendizagem da linguagem escrita, com os consequentes processos de apropriação das novas aprendizagens, mas também como seu resultado. No início da pesquisa, todos os sujeitos participantes, professora/pesquisadora e alunos, possuíam uma compreensão sobre a linguagem, oral e escrita e um discurso inicial. Ao final do processo, após um ano de trabalho com as várias atividades desenvolvidas no eixo *contexto extratextual*, esses mesmos sujeitos não apenas se apropriaram de um novo entendimento sobre a linguagem, mas especialmente adquiriram diferentes condições de se manifestarem por meio dela, em detrimento da formação individual de novos contextos, ou seja, com o desenvolvimento significativo do psiquismo de cada um em particular. Nesse intento, pode-se afirmar que o *Contexto extratextual*, se constituiu sempre como o ponto de partida que possibilitou à coletividade a atingir individualmente diferentes pontos de chegada em seus próprios desenvolvimentos quanto ao uso da linguagem e aos avanços do psiquismo.

A pesquisa de intervenção, amparada pelas concepções baktinianas, ofereceu aos participantes do processo a oportunidade de conhecer e de interagir em vários discursos alheios por meio de contextos discursivos,

aqui referenciados como *Contexto extratextual*. Esses contextos permitiram que as crianças, numa relação dialética, se apropriassem pelos diálogos, de uma maneira singular, de aspectos do contexto e ainda colocassem, nas palavras do autor, *seus acentos*, transformando o contexto e se transformando ao mesmo tempo. Para o autor,

O papel do contexto que emoldura o discurso na criação da representação da linguagem é de importância primordial. O contexto emoldurador, como o cinzel de um escultor, aplaina os limites do discurso do outro e esculpe da empiria crua a vida discursiva a representação da linguagem: funde e combina a aspiração interior da própria linguagem representada com suas definições objetivas externas. A palavra do autor, que representa e emoldura o discurso do outro, cria para este uma perspectiva, distribui sombras e luz, cria a situação e todas as condições para que ele ecoe, por fim penetra nele de dentro para fora, insere nele seus acentos e suas expressões, cria para ele um campo dialogante. (BAKHTIN, 2015, p.155)

As afirmações de Bakhtin evidenciam e reforçam a importância do contexto discursivo na formação da linguagem dialogada com o pensamento e ainda direcionam as reflexões para a importância do meio de aprendizagem e no consequente desenvolvimento, tão enfatizado por Vigotski (2009). Reflexões estas que apontam ainda para a necessidade de se repensar no papel da escola nos anos iniciais e o dos profissionais, que juntamente com as crianças poderão, ou não, oferecer possibilidades de aprendizagens significativas por meio da criação de situações, para que elas sintam necessidade de se apropriarem dos signos e se transformarem por meio deles.

Pensando nos objetivos da escola, e mais especificamente no objetivo da alfabetização como responsável por ensinar os atos culturais de ler e de escrever, entende-se que a linguagem escrita se constitui no seu objeto de ensino. Objeto este que assim como a linguagem oral é constituído pelas palavras, pelos discursos e indiretamente também pelas presenças de outros. Mesmo sendo dois diferentes atos da linguagem humana, com os quais o homem se interage e se transforma, a presença do outro, tanto na fala como na escrita, é inegável.

[...] Em todos os cantos da vida e da criação ideológica nosso discurso está repleto de palavras alheias, transmitidas com todos os diversos graus de precisão e imparcialidade. Quanto mais interessante, diferenciada e elevada é a vida social de um grupo falante, maior é o peso específico que os ambientes dos objetos passa a ter na palavra

do outro, no enunciado do outro enquanto objeto de transmissão desinteressada, de interpretação, discussão, avaliação, refutação, apoio, sucessivo desenvolvimento, etc. (BAKHTIN, 2015, p.130).

Nessa perspectiva, ler, escrever e falar são diferentes ações históricas e culturais da linguagem nas quais sempre estão envolvidas as manifestações do pensamento humano dialogado com o outro. O fato de a alfabetização inicial, ter como objetivo principal o ensino da língua escrita materna, faz com que emergja a reflexão sobre os atos de ler, escrever e falar no contexto alfabetizador e a idealização de ações que possam ser não apenas pensadas, mas efetivadas com os alunos de forma a ensinar a língua sem apartá-la do homem. Não aprendemos apenas como se fala, para depois falarmos, ou seja, não separamos o objeto da fala da ação de falar. A escrita não é e não funciona como a fala, no entanto, assim como o aprendizado da fala, acredita-se que para que o aprendizado da linguagem escrita ocorra é preciso imersão, mergulho dos alunos nos materiais escritos em sua totalidade e desenvolvimento de processos em que o aprendizado se realize no ato de escrever. O ensino da leitura se materializará no ato de ler.

Ao tecer uma análise sobre o ensino da língua na escola, Geraldí (1997, p. 119) esclarece sobre a diferença entre saber utilizar a língua e a ação de analisá-la dominando seus conceitos a partir do que se fala e se entende sobre ela:

De duas perspectivas diferentes pode ser encarada, então, uma língua: ou ela é vista como instrumento de comunicação, como meio de troca de mensagens entre as pessoas, ou é ela tomada como objeto de estudo, como sistema cujos mecanismos estruturais se procura identificar e descrever. Resultam daí dois objetivos bem diferentes a que se pode propor um professor no ensino de uma língua: ou o objetivo será desenvolver no aluno as habilidades de expressão e compreensão de mensagens – *o uso da língua* – ou o objetivo será o conhecimento do sistema linguístico – *o saber a respeito da língua*. (grifos do autor).

Mediante os esclarecimentos do autor, entendeu-se que o foco da presente investigação se constituiu do ensino da língua escrita, focado em seu uso por meio das experiências vivenciadas no contexto alfabetizador, ou seja, a apropriação da língua em situações concretas de interlocuções com os demais sujeitos e com os textos trabalhados.

Por meio dos contextos discursivos, buscou-se a valorização bem como a exploração dos vários objetos da linguagem: fala, escrita e leitura,

em situações de usos para o alcance dos objetivos. Tanto o processo de idealização como o de materialização do estudo se efetivaram com a clareza de que a oralidade dos sujeitos seria não apenas contemplada, mas de forma especial seria uma das bases do trabalho que seria desenvolvido. No entanto, a oralidade presente no trabalho se difere, de forma marcante, dos processos de oralização da escrita, muito ainda presentes nas salas de alfabetização, em que se tenta relacionar grafemas com fonemas. O trabalho não contemplou esse tipo de atividade, pois considerou-se que quando a criança tenta expressar seus pensamentos por meio da escrita e busca apoio na oralidade, isso é extremamente prejudicial ao seu processo de apropriação dessa forma de linguagem. De acordo com Vigotski (2009, p. 312), a escrita

[...] nos traços essenciais do desenvolvimento, não repete minimamente a história da fala, que a semelhança entre ambos os processos é mais de aparência que de essência. A escrita tampouco é uma simples tradução da linguagem falada para signos escritos, e a apreensão da linguagem escrita não é simples apreensão da técnica da escrita.

Todo o trabalho de intervenção foi idealizado concebendo a importância e a especificidade tanto da fala como da escrita como modalidades diferentes da língua materna. No contato com os materiais, os selecionados e os produzidos, direcionados à efetivação das ações, foi dada a voz aos alunos oportunizando a eles as manifestações discursivas sobre seus pensamentos e posicionamentos sobre as próprias experiências vivenciadas com o universo que cada gênero textual trazia, antes e durante todo o processo. O diálogo se fez presente em todo o decorrer do estudo se materializando nas interlocuções entre os autores, as obras e os sujeitos, sendo que esses últimos, mediante as interlocuções, se posicionavam de forma ativa.

O presente estudo se configurou em uma possibilidade de trabalho pedagógico que estimulasse a expressão dos alunos por meio da fala, da leitura e da escrita de uma forma contextualizada e significativa. Para isso, o eixo *Contexto extratextual* foi idealizado e materializado por meio de ações que objetivaram criar uma interlocução entre o universo de cada gênero textual, construído historicamente, e os universos individuais de cada sujeito em questão. Para o alcance desse objetivo, as ações foram planejadas, no interior desse eixo, de forma a não simplesmente apresentar o texto e as suas características, mas sim, de maneira a oportunizar que os alunos refletissem sobre a linguagem materializada nas construções textuais e sobre o processo de constituição da mesma

através das relações estabelecidas pelos sujeitos inseridos em determinado tempo e cultura.

Os resultados processuais evidenciaram que o estudo promoveu, de forma significativa, o desenvolvimento tanto da língua oral como da escrita, tendo em vista o trabalho intenso com os processos discursivos presentes no contexto alfabetizador. À medida que as ações foram sendo desenvolvidas, os alunos foram ampliando os seus conhecimentos, entendendo a aquisição da língua escrita como um recurso para o acesso a diferentes conhecimentos e criando cada vez mais textos (orais e escritos) de forma coesa e coerente.

O estudo evidenciou que a participação dos sujeitos no trabalho proposto com os gêneros textuais, auxilia no desenvolvimento não apenas da linguagem, oral e escrita, mas também do pensamento.

Bibliografia

- Arena, Dagoberto Buim (2010). A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura. In: Souza, Renata Junqueira de. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. São Paulo: FAPESP; Mercado de Letras.
- Bakhtin, Mikhail (2015). *Teoria do romance IA estilística*. Trad. Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34.
- _____. Volochínov, Valentin (2014). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 16. ed. São Paulo: Hucitec.
- Geraldi, João Wanderley (1997). *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, Lev (2009). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. 2 ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.

La escritura académica en la formación de profesores

El borrador como instrumento de mediación del aprendizaje en la enseñanza superior

María Ignacia Dorronzoro.

mignaciak@gmail.com

UNLu – UBA

Luján, Provincia de Buenos Aires, Argentina

Área Temática: Propuestas didácticas de lengua y/o literatura

Resumen

Como se sabe, en la actualidad existe un consenso bastante generalizado con respecto a la necesidad de generar instancias de enseñanza de las prácticas del lenguaje escrito en las instituciones de la educación superior. Este acuerdo se funda, en términos generales, en el reconocimiento del potencial epistémico de la escritura sobre los procesos de aprendizaje. Ahora bien, por nuestra parte creemos, que este potencial no es una propiedad inherente al lenguaje escrito, es decir que el mero hecho de leer y escribir no implica que estas prácticas se vuelvan instrumentos de aprendizaje. Al contrario, entendemos que para que esta función del escrito se concrete resultan imprescindibles intervenciones didácticas que, apoyadas en una concepción del lenguaje como “actividad”, rompan con el enfoque representacionista (Riestra, 2010) y exijan ir más allá de prácticas de lectura y escritura reproductivas. A partir de esta convicción y basándonos en los principios la perspectiva Sociocultural (Vygotsky, 1977; 1988; Kozulin, 2000) y del Interaccionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1992, 1994, 1996) explicaremos en qué sentido, desde nuestro punto de vista, el borrador puede devenir un instrumento de mediación de los procesos de aprendizaje propios del contexto de la educación superior. Ilustraremos nuestra explicación con ejemplos extraídos del análisis de un corpus de borradores elaborados por estudiantes universitarios en el marco de una investigación que estamos llevando a cabo en este momento.

Palabras claves: lenguaje escrito; borrador; intervenciones didácticas; instrumento de mediación, educación superior.

Introducción

Como se sabe, en la actualidad existe un consenso generalizado con respecto a la necesidad de generar instancias de enseñanza de las prácticas del lenguaje escrito en las instituciones de la educación superior. En este sentido es posible distinguir entre los actores de este contexto razones de diversa naturaleza para fundamentar las intervenciones didácticas consideradas necesarias. Sin embargo, a pesar de esas diferencias, en todos los casos se reconoce el potencial epistémico de la escritura sobre los procesos de aprendizaje, es decir, las consecuencias que el manejo del escrito tendría sobre las capacidades intelectuales de los estudiantes.

Por nuestra parte, y basándonos en los principios la perspectiva Sociocultural (Vygotsky, 1977; 1988; Kozulin, 2000) y del Interaccionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1994, 1996, 2007, 2008, Riestra, 2006, 2010), creemos que ese potencial no es una propiedad inherente al lenguaje escrito, es decir que el mero hecho de leer y escribir no implica que estas prácticas se vuelvan instrumentos de aprendizaje. Al contrario, entendemos que para que esta función del escrito se concrete resultan imprescindibles intervenciones didácticas especialmente diseñadas con ese propósito.

Ahora bien, como se sabe, el diseño de toda intervención didáctica está fundado en una determinada concepción del lenguaje y de su relación con el pensamiento. En este sentido, Riestra advierte que,

La concepción del lenguaje por la que decidamos optar será determinante a la hora de definir nociones y procesos metodológicos frente al objeto de enseñanza en la didáctica de las lenguas, de allí la necesidad de precisar qué entendemos por lenguaje y su relación con las lenguas, puesto que los efectos serán muy importantes a la hora de elaborar una propuesta didáctica para la enseñanza en cualquiera de los niveles de formación (Riestra, 2010: 130).

Desde nuestro punto de vista, de esa concepción depende esencialmente el papel que jugará el lenguaje en el aprendizaje, el cual podrá constituirse en un instrumento de elaboración y transformación de ideas, mediador en los procesos de enseñanza-aprendizaje, o bien, en un simple medio de verbalización de ideas preexistentes a la escritura. De este modo, las acciones que componen una intervención didáctica referida al desarrollo de las prácticas de lectura y de escritura pondrán de manifiesto una determinada forma de entender las relaciones entre lenguaje y pensamiento y generarán, en consecuencia, situaciones que favorecerán u obstaculizarán el desarrollo de la función epistémica del escrito.

En el presente trabajo nos proponemos justamente fundamentar, desde la perspectiva teórica antes mencionada, en qué sentido el lenguaje escrito, -en este caso específicamente el borrador,- puede devenir un instrumento privilegiado de mediación en el marco de los procesos de aprendizaje de contenidos disciplinares, propios del contexto de la educación superior. Para ello, en primer lugar describiremos los lineamientos generales de las dos concepciones del lenguaje que se reconocen actualmente en el campo de la didáctica de la lengua (la concepción representacionista y aquella que lo entiende como *actividad*) y el papel que, eventualmente, podría desempeñar el borrador en cada una de ellas. Luego, nos detendremos en las condiciones que, según nuestro punto de vista, resultan necesarias para favorecer el desarrollo de la función epistémica del lenguaje escrito. Para ilustrar nuestra reflexión, tomaremos un ejemplo extraído del análisis de un corpus de borradores elaborados por estudiantes universitarios en el marco de una investigación que estamos llevando adelante en este momento.

Las concepciones de lenguaje en las intervenciones didácticas

El lenguaje escrito como *testimonio* del proceso de aprendizaje

Las *concepciones representacionistas* son en la actualidad, tal como lo señala Bronckart, aquellas que dominan el campo de la didáctica de la lengua. Desde este posicionamiento, basado “en el postulado según el cual la función de representación de la lengua tiene primacía (y precede a) su función comunicativa” (Bronckart, 2007:134), el lenguaje es concebido como reflejo del pensamiento o del conocimiento, como una forma de exteriorizar ideas preexistentes. En consecuencia, estas perspectivas otorgan al lenguaje un carácter secundario, “de expresión o traducción de estructuras cognitivas que lo determinarían completamente” (Bronckart, 2008:7).

En efecto, según estas concepciones “el conocimiento surgiría primero en el individuo en una especie de estado puro para luego poder ser comunicado o expresado mediante procesos de simbolización (codificación de un estado psicológico preexistente).” (Camargo Uribe, Hederich Martínez, 2010:107). Este posicionamiento epistemológico plantea, entonces,

...la representación del mundo como primera y el lenguaje como un fenómeno segundo. Este último es concebido, en efecto, como un sistema de re-codificación de las representaciones cognitivas previas, sistema que, por otro lado y de manera casi accesoria, hace posible los intercambios comunicativos entre miembros de un grupo social (Bronckart, 1996: 107-8)i

Desde esta perspectiva, la escritura -considerada vehículo de codificación, registro y almacenamiento de algo preexistente-, suele desempeñar una función principalmente testimonial, es decir que interviene solo al final del trayecto de aprendizaje para dar cuenta del producto de un proceso que estaría ya acabado. En otras palabras, se considera que, una vez aprendido el contenido en cuestión, el estudiante demostraría el resultado del proceso mediante su expresión “en códigos lingüísticos verbales o no verbales, en todo caso, adecuados al contenido de lo aprendido” (Camargo Uribe, Hederich Martínez, 2010:108).

Cuando las intervenciones didácticas se fundamentan en esta concepción, el borrador cumpliría el papel de un mero receptáculo de ideas, es decir que se plantea como un instrumento para retener y conservar elementos de las fuentes consultadas, considerados importantes. En este sentido, creemos que en estos casos los borradores constituirían sobre todo actividades de recepción (de toma de conocimiento y recuerdo) y transmisión de aquello recibido, alejadas de la función epistémica del lenguaje y de la intención de producir un nuevo texto propio. Efectivamente, en este tipo de intervenciones, en las que la escritura es concebida como medio para registrar lo leído, pensado o recordado, se suele asociar la *permanencia* de la palabra escrita a la *fijación* o *consolidación* de la idea, lo que iría en detrimento, desde nuestro punto de vista, de la posibilidad que da esa *permanencia* de volver sobre lo pensado para revisarlo y transformarlo.

El lenguaje escrito como *actividad* y el borrador como instrumento de aprendizaje

Ahora bien, en contraposición a la perspectiva anterior, que disocia lenguaje de pensamiento, esta concepción encuentra su base epistemológica en la tesis de Vygotski según la cual el pensamiento consciente se construye por interiorización de las propiedades de la actividad colectiva mediatizada por el lenguaje. Este es entendido entonces, como la actividad humana que se adquiere en los intercambios de prácticas verbales realizadas con otros agentes y en cuyo marco “se elaboran las

capacidades mentales y la conciencia de los mismos agentes”. (Riestra, 2006: 17)

Así, el lenguaje, concebido como actividad, ya no constituye solo un medio de representar la realidad, sino que se vuelve una herramienta para pensarla, es decir, para desarrollar el pensamiento y, en este sentido, un instrumento de mediación, un factor que fundamentalmente lo configura y lo define (Wertsch, 1988).

En palabras de Bronckart,

La actividad del lenguaje es a la vez el lugar y el medio de las interacciones sociales constitutivas de todo conocimiento humano; es en esa práctica que se elaboran los mundos discursivos que organizan y semiotizan las representaciones sociales del mundo; es en la intertextualidad resultante de esta práctica que se conservan y se reproducen los conocimientos colectivos, y es en la confrontación con esta intertextualidad socio-histórica que se elaboran, por apropiación e interiorización, las representaciones de que dispone todo agente humano (Bronckart, 1996: 337)ii

De este modo, en esta concepción, *la comunicación* se encuentra siempre en el origen del proceso de *representación*, lo que implica que las formas usadas para comunicarse se vuelven formas de representación mental. En palabras de Silvestri, “El lenguaje se convierte en un sistema de representación mental por medio de su uso comunicativo de representar para otros” (Silvestri, 2002: 50). Efectivamente, según los principios del Interaccionismo Sociocultural, el lenguaje deviene, a lo largo del desarrollo humano, el instrumento mediador fundamental de toda acción psicológica ya que, como instrumento comunicativo que es, media la relación con los demás, pero además, media la relación con uno mismo, organizando y guiando la propia acción. Es decir, en un principio tiene una naturaleza eminentemente social, una función esencialmente comunicativa regulando la relación con el mundo externo. Sólo después “pasa a ser individual, adquiere la función intelectual o representacional” (Cubero Pérez y Rubio Martín, 2005: 34-35). En síntesis, desde esta perspectiva, entendemos que la principal función del lenguaje es su uso comunicativo “y solo de modo secundario los signos utilizados se asocian a representaciones del mundo y toman un valor denominativo o representativo” (Bronckart, 2007:137)

En lo que respecta específicamente al lenguaje escrito, a partir de este posicionamiento teórico entendemos que, en un principio, la escritura es considerada por los alumnos solo como un instrumento de expresión de aquello que piensan o que aprendieron. Sin embargo, dado que las

capacidades del lenguaje *se desarrollan*, los sujetos pueden alcanzar, en términos de Martine Alcorta, un “segundo dominio” del escrito (Alcorta, 2001: 96), en el cual éste se vuelve, además de una herramienta de comunicación, un instrumento de pensamiento y de funcionamiento verbal.

Desde este marco teórico, el borrador se presenta, para nosotros, como un instrumento que favorece ese desarrollo en tanto y en cuanto deje de ser entendido como una simple proyección gráfica de algo que está listo en la cabeza del estudiante, y sea utilizado como una “herramienta” en el sentido vigotskiano del término, es decir, como un instrumento de revisión crítica de las propias ideas y de su reformulación. En efecto, concebido como un *texto intermedio* (Chabanne, 2011), el borrador materializa y objetiva el pensamiento, pero también se convierte en objeto para el pensamiento; en este sentido entonces, podemos decir que “se trata de una doble objetivación que rige la relación entre pensamiento y escritura, posibilitando la reestructuración de ambos” (Vázquez, 2016:68). Efectivamente, desde la perspectiva que concibe al lenguaje como *actividad*, entendemos que la escritura reflexiva del borrador puede ser, por ella misma, un trabajo sobre los contenidos del pensamiento que se quieren expresar, pero que también permite “ver” las propias ideas, es decir, observar el trabajo mismo del pensamiento.

El borrador: un espacio de interrelación entre lenguaje y pensamiento

Así, desde nuestra perspectiva, para que la función epistémica del escrito pueda desarrollarse, resulta imprescindible que el trabajo didáctico no oponga el pensamiento, es decir, los contenidos disciplinares, a los signos que lo configuran, a las estructuras lingüísticas en las que se construyen esos contenidos, ya que, tal como lo hemos afirmado antes, desde nuestro punto de vista, la actividad psíquica es dependiente de la actividad semiótica. Así entonces consideramos necesario que se trabaje de *manera interrelacionada* el contenido disciplinar, objeto de la producción escrita, y la operación discursivo-cognitiva asignada para su construcción, es decir que no se disocien las funciones representativa y comunicativa del lenguaje. En otras palabras, entendemos que todo proceso de aprendizaje, mediado por la lectura y la escritura, involucra no solo al contenido de los materiales escritos consultados, a la información que estos vehiculizan y con la cual operan los procesos de conocimiento, sino también a la forma de las operaciones requeridas para realizar una tarea mental (Silvestri, 2001). Efectivamente, a partir de los principios teóricos tanto del Interaccionismo Social, como del Sociodiscursivo, resulta imposible analizar el aprendizaje de cualquier contenido

de manera independiente de la tarea discursivo-cognitiva concreta en la que se inscribe el proceso.

Los borradores, considerados como escritos intermedios que participan en el trabajo intelectual haciendo posible el control de la comprensión y la elaboración de ideas, brindan, desde este enfoque, una excelente oportunidad para poner de manifiesto esta interrelación entre pensamiento y lenguaje, para trabajar sobre ella y así favorecer el desarrollo de la función epistémica del lenguaje escrito.

Encontramos ejemplos de esta articulación entre lenguaje y pensamiento -que nos permitirán ilustrar nuestro planteo- en un corpus de borradores elaborados en el marco de una investigación que estamos llevando a cabo en este momento, y cuyo objetivo general es la descripción del proceso de conceptualización realizado por ingresantes universitarios en una situación de estudio. Es preciso señalar que la aplicación de la prueba se realizó en dos instancias de trabajo intelectual (ambas seguidas de entrevistas semiestructuradas) en el contexto de la asignatura Psicología general y social, del primer cuatrimestre de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNLu. En la primera instancia, los estudiantes debían leer tres textos teóricos sobre un contenido de la asignatura y registrar, a modo de borrador, las notas que se consideraran necesarias para la resolución de una respuesta de parcial domiciliario que elaborarían en la segunda instancia y en la que se requería la explicación, lo más completa posible, del concepto de “aprendizaje por condicionamiento clásico” descrito por la teoría conductista, como así también la inclusión de un ejemplo.

El análisis de este corpus de borradores nos permitió identificar entre ellos dos estilos o patrones diferentes en cuanto al inicio del proceso de formación del concepto en cuestión. Nuestra intención, en esta oportunidad, es mostrar, tomando como ejemplo uno de esos patrones, cómo el tratamiento (o la gestión) del objeto de conocimiento, es decir, del contenido disciplinar - en este caso, el concepto de *aprendizaje por condicionamiento clásico*- se entrelaza con el tratamiento de la tarea, de la operación discursiva prescrita, que es, en nuestro caso, la *explicación* del concepto. Es decir, lo que nos interesa es poner de manifiesto cómo en estas producciones se integran las funciones representativa y comunicativa del lenguaje, y la oportunidad que ellas brindan para, a partir del reconocimiento de esa integración, favorecer el desarrollo de la función epistémica del escrito.

Con este propósito, y para dar cuenta de los resultados de nuestro análisis, nos referiremos a las distintas operaciones, observadas en los borradores, relativas, por un lado al nivel del *objeto de conocimiento*, al

contenido temático: *la selección de conceptos y el establecimiento de relaciones*, y por el otro, al nivel de *la tarea de explicación: la definición y la ejemplificación*.

Así, ejemplificaremos nuestra reflexión con el patrón en el cual el inicio del proceso de conceptualización remite, según nuestra interpretación, a *una tarea de reconstrucción* del concepto en cuestión (aprendizaje por condicionamiento clásico) dado que, en líneas generales, todas las operaciones (de los dos niveles antes señalados) identificadas en los borradores que lo componen estarían orientadas a *restablecer o reconstituir* los planteos del texto-fuente consultado. La elección de este patrón nos pareció pertinente para esta ocasión ya que se trata de un caso muy frecuente entre los estudiantes que se encuentran en el inicio de la formación superior.

En efecto, si consideramos las operaciones relativas al *objeto de conocimiento*, con respecto a *la selección de conceptos*, observamos que en los cinco borradores que conforman este grupo se incluyen todos los conceptos del sistema teórico planteado en el texto, necesarios para la explicación requerida en la tarea, incluso el término que remite al concepto central y los términos de *estímulo y respuesta condicionados*, atributos definitorios y distintivos del concepto, esenciales para marcar la diferencia con los otros conceptos del sistema. Por otro lado, en cuanto a la operación de *establecimiento de relaciones*, en todos los borradores reunidos en este primer estilo se observa la reproducción de algunas relaciones lógicas planteadas en la bibliografía consultada (relaciones de sucesión temporal, condición, consecuencia/conectores) entre los conceptos secundarios del sistema y el concepto central.

Ahora bien, tal como anticipáramos más arriba, las dos operaciones que acabamos de describir se entrelazan y se concretan en las dos operaciones correspondientes *al nivel de gestión de la tarea*. En efecto, las formas que adoptan *la definición y la ejemplificación* son las que materializan y configuran las modalidades asumidas por *la selección de ideas y el establecimiento de relaciones* entre las mismas. Así observamos, en correspondencia con esas operaciones, que *las definiciones* de los conceptos seleccionados en los borradores de este grupo son todas copias textuales que pondrían de manifiesto la intención de conservar de la manera más fiel posible el contenido de la fuente, aquellos conceptos que fueron seleccionados, aún resultando extraños para la realidad cotidiana del estudiante. Estas definiciones textuales también incluyen la reproducción de las relaciones lógicas de los textos en los borradores. En cuanto a *la ejemplificación*, en estos borradores se registran ejemplos integrales también copiados del texto fuente consultado, como en el caso de las definiciones.

Así entonces, las operaciones relevadas en los dos niveles antes definidos, temático y discursivo, se interrelacionan y complementan dando

cuenta de formaciones pre-conceptuales que parecerían orientadas a la *reconstrucción* del concepto propuesto como objeto de enseñanza. En efecto, la retención de los atributos definitorios y distintivos del concepto, su vinculación con el resto del sistema mediante la conservación de los lazos establecidos en el texto fuente, así como las definiciones y ejemplificaciones transcritas de manera casi textual son, para nosotros, indicios de un proceso *reproductivo del conocimiento*.

Ahora bien, dado que entendemos que las instancias reproductivas del conocimiento constituyen un paso obligado y necesario para transitar desde lo transmisor a lo transformador, todos estos indicios también nos permiten vislumbrar ciertas condiciones para hacer avanzar el proceso de conceptualización hacia la posterior construcción de un concepto aún desconocido por los participantes. Esta transformación de las prácticas de lectura y escritura reproductivas puede ser favorecida mediante el trabajo con el borrador en la medida en que el contenido temático y la operación discursiva se trabajen conjunta e interrelacionadamente.

En este sentido, sería necesario llevar a los estudiantes a que redefinan y ejemplifiquen el concepto central que debe ser *explicado* en función de sus relaciones con los otros conceptos del sistema, lo que debería permitir posteriormente, la inclusión del nuevo concepto en una categoría abstracta. En este sentido, creemos que, tal como señala Silvestri, “La fase de reproducción del conocimiento y de uso de instrumentos tal como fueron transmitidos es una condición necesaria para que –eventualmente– se generen la transformación y la novedad.” (Silvestri, 2002:56).

En este punto es importante destacar que la interrelación entre objeto de conocimiento y tarea es considerada como tal porque las operaciones del lenguaje que intervienen en el proceso de conceptualización, en este caso *la explicación*, lejos de ser entendida como una herramienta que reflejaría el pensamiento, como una vía por la que se transmitiría el concepto –preexistente– de aprendizaje por condicionamiento clásico, es concebida como una *acción que genera significado* (Cubero Pérez et al, 2008). Al respecto es conveniente recordar que una de las tesis constitutiva de los fundamentos del Interaccionismo sociodiscursivo sostiene que

la actividad de lenguaje (relacionada con la semiosis), al ser productora de objetos de sentido, es también necesariamente constitutiva de las unidades representativas del pensamiento humano (o noesis)” (Bronckart, 2008:8).

Así, desde nuestro punto de vista, en la medida en que la intervención didáctica plantee como necesario el trabajo sobre esta estrecha fusión entre *el aspecto temático y el aspecto discursivo del contenido disciplinar*,

el borrador podrá volverse un instrumento de mediación del proceso de aprendizaje de contenidos disciplinares ya que hará posibles los procesos de objetivación y distanciamiento del propio discurso, y así permitirá la toma de conciencia y autorregulación intelectual y, en consecuencia, favorecerá la transformación y desarrollo de las funciones psicológicas. (Rubio y Barragán, 2005).

Es en este sentido entonces que lo entendemos como un *texto intermedio*, como un instrumento mediador, no solo porque marca un estado de un escrito en vías de producción, sino también porque al ser comparado con el texto definitivo, pondrá de manifiesto (al menos) dos estados de los procesos de pensamiento llevados a cabo en la situación de estudio. Creemos que así lo expresa Vygotski cuando sostiene que *La diferencia entre el borrador y la copia final refleja nuestro proceso mental*" (Vigotski, 1977: 187). Efectivamente, los especialistas otorgan el estatus de textos intermedios a aquellos escritos que se escriben para ser conservados como memoria de lo pensado, de manera de mostrar al escritor, sus propias evoluciones, las transformaciones que las ideas van sufriendo en las sucesivas versiones y que ponen de manifiesto que no solo se escribe para transcribir y transmitir el pensamiento, sino también para pensar y aprender. (Chabanne, 2011)

A modo de conclusión

Así, tal como hemos avanzado más arriba, desde los principios de la perspectiva Sociocultural y del Interaccionismo Sociodiscursivo, concebimos al lenguaje en términos de *actividad*, y, específicamente al lenguaje escrito como un instrumento semiótico que hace posible el desarrollo de ciertas operaciones cognitivas. Es justamente a partir de esta concepción que entendemos la necesidad didáctica de generar instancias en las que el escrito dé al pensamiento formas *provisorias* que permitan volver a aprehenderlo, manipularlo, reorganizarlo mediante operaciones cognitivas de reordenamiento, de categorización, de razonamiento, operaciones que explican que los *escritos intermedios* se consideren dispositivos de ayuda para la apropiación de conocimientos. En este marco entonces, el borrador se convierte en un instrumento que participa desde el exterior en la construcción de la arquitectura mental de quien escribe, como una herramienta de estructuración del pensamiento.

De este modo, el trabajo didáctico con el borrador implica, entre otras cosas, por un lado, aceptar que los textos no sean revisados íntegramente en el sentido escolar clásico pero, en el mismo sentido, también supone el reconocimiento de la importancia de aquellas etapas

que normalmente se vuelven invisibles, poniendo en evidencia para los estudiantes la diferencia entre la fase de comprensión y construcción de conocimientos, -manifestada por la producción a tientas de los *escritos intermedios*-, de la fase de comunicación normada, en la que se reordena convencionalmente el razonamiento y se borran los rastros del andamiaje que ha permitido llegar hasta ahí. (Chabanne, 2011)

Por otra parte, las intervenciones organizadas en torno a textos intermedios, textos destinados a la reflexión, ofrecen al docente un observatorio individual de los alumnos en la tarea y también le exigen dejar de considerar únicamente las capacidades internas de quienes leen y escriben para atender también a los instrumentos que interactúan con el funcionamiento mental y las operaciones cognitivas implicadas en el proceso de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Alcorta, M. (2001): Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit. *Revue Française de Pédagogie* n° 137, pp. 95-103
- Bronckart, J-P. (1992). Perspectives et limites d'une diversification de l'enseignement du français. *E.L.A.* n°83, pp.63-74
- Bronckart, J-P. (1994): *Le fonctionnement des discours*. Delachaux et Niestlé. Lausanne.
- Bronckart, J-P (1996): *Activité langagière, textes et discours*. Delachaux et Niestlé. Lausanne.
- Bronckart, JP (2007): *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Dávila. Argentina
- Bronckart, JP. (2008): Actividad lingüística y construcción de conocimientos. *Lectura y Vida, año 29, n° 2*, pp.6-18.
- Camargo Uribe, A., Hederich Martínez, C. (2010): La relación lenguaje y conocimiento y su aplicación al lenguaje escolar. *Folios. Segunda Época*, n° 31. pp. 105-122
- Chabanne, J. (2011): Les écrits 'intermédiaires' au-dela du brouillo. *Recherches* n° 55, *Brouillons*, pp.7-20
- Cubero Pérez, M, y Rubio Martín, D. (2005): Psicología Histórico-Cultural y naturaleza del psiquismo. en Cubero, M. Y Ramírez Garrido (Comp.) *Vygotsky en la psicología contemporánea*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores. pp.21-46
- Cubero Pérez, R., Cubero Pérez, M.; Santamaría Santigosa, A., de la Mata Benítez, M., Carmona, M., Prados Gallardo, M. (2008): La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación*, 346, pp. 71-104

- Kozulin, A. (2000): *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Paidós, España.
- Riestra, D. (2006): *Usos y formas de la lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes. Un puente entre el secundario y la universidad*. Ediciones Novedades Educativas, Argentina.
- Riestra, D. (2010): Lac concepción del lenguaje como actividad y sus derivaciones en la didáctica de las lenguas. En Riestra, D. (Comp.): *Saussure, Voloshinov y Bajtín revisitados. Estudios históricos epistemológicos*. Buenos Aires, Miño y Dávila. pp. 129-159
- Rubio, D. y Barragán Felipe, A. (2005). *Avances en Psicología Latinoamericana, año/vol 23* Fundación para el Avance de la Psicología. Bogotá, Colombia. pp. 119-140
- Silvestri, A. (2001). Dificultades en la producción de la argumentación razonada en el adolescente: las falacias de aprendizaje. En Martínez, M (comp) *Aprendizaje de la argumentación razonada. Volumen 3, Cátedra Unesco para la lectura y la escritura en América Latina*, Cali. pp.29- 47
- Silvestri, A. (2002): La concepción sociogenética del proceso de enseñanza/ aprendizaje: implicaciones educativas. *Lingüística en el aula, número 5*, pp.49-58
- Vázquez, A. (2016): Lectura, escritura y aprendizaje en la universidad. *La lectura, la escritura y el interés por aprender en la universidad*. Ibuc, Universidad Nacional de Río Cuarto, UniRío Editora, pp.65-87
- Vygotski, L. (1977): *Pensamiento y lenguaje*. Editorial La Pléyade.
- Vygotsky, L (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Grupo Editorial Grijalbo.
- Wertsch, J. (1988): *Vygotski y la formación social de la mente*. Buenos Aires, Paidós.

Estructuras lingüístico-gramaticales en segmentos textuales argumentativos de conclusiones de tesis de posgrado

Laura D. Ferrari

lferrari@live.com.ar

Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento

Guadalupe Álvarez

galvarez@ungs.edu.ar

Conicet, Universidad Nacional de General Sarmiento

Resumen

Esta comunicación se inscribe en un proyecto de investigación¹ cuyo objetivo es analizar la organización de unidades sintáctico-semánticas en estructuras más complejas que mantienen entre sí relaciones de significado, en géneros de iniciación en la investigación. En el marco de este proyecto, en esta comunicación nos proponemos analizar, en una tesis de doctorado de Historia, los segmentos textuales en los que los autores reformulan las hipótesis que han intentado demostrar a lo largo de la tesis con el objeto de argumentar a favor de su validez. Inicialmente, nos detendremos en el tipo de construcciones léxico-gramaticales utilizadas y la articulación en unidades discursivas. En segunda instancia, reflexionamos acerca de las prácticas que promueven la adquisición de competencias en el género tesis de posgrado, específicamente en el capítulo de conclusiones.

Palabras clave: unidades sintáctico-semánticas, relaciones discursivas, tesis de posgrado, conclusiones, enseñanza de la escritura académica.

Introducción

De acuerdo con lo que indica la bibliografía (Carlino, 2005; D'Andrea, 2002), los estudiantes de posgrado enfrentan dificultades para resolver

1 Proyecto financiado por Universidad Nacional de General Sarmiento.

las tareas de escritura de sus carreras. En línea con ello, la experiencia acumulada en el dictado de ediciones sucesivas de talleres de tesis, orientados a diferentes disciplinas, nos han mostrado que los estudiantes, sobre todo los que no provienen de carreras del área de ciencias del lenguaje, carecen de conocimientos metalingüísticos que les faciliten la escritura de la tesis y su posterior revisión.

Teniendo en cuenta este panorama, en esta comunicación nos proponemos analizar, en una tesis de doctorado de Historia, los segmentos textuales en los que los autores reformulan las hipótesis que han intentado demostrar a lo largo de la tesis con el objeto de argumentar a favor de su validez. Específicamente, nos detendremos en el tipo de construcciones léxico-gramaticales utilizadas y la articulación en unidades discursivas. Nuestra hipótesis de partida es que existe una correlación entre esas estructuras y los segmentos textuales analizados de la parte textual conclusiones.

Esta comunicación se inscribe en el marco de un proyecto de investigación cuyo objetivo general es analizar cómo las unidades sintácticas se estructuran en unidades más complejas que mantienen entre sí relaciones de significado, en géneros de iniciación en la investigación (informes, tesis, trabajos de seminarios). Específicamente, nos interesa proponer modelos teóricos que formalicen la integración de unidades intermedias en la construcción de los diferentes discursos y muestren su relación con los tipos textuales que vehiculizan los textos en los géneros académicos mencionados. En segunda instancia, nuestro objetivo es reflexionar acerca de las prácticas que promueven la adquisición de competencia en los géneros que aportan conocimiento especializado en el nivel universitario de pregrado, grado y posgrado, específicamente en las prácticas de escritura. Finalmente, nos proponemos aportar conocimiento teórico y empírico a la elaboración de materiales mediados por tecnologías digitales que favorezcan la adquisición de dicha competencia.

Marco teórico

Se puede definir la gramática como la disciplina que tiene por objetivo conocer y formular las reglas generales es que rigen el funcionamiento de una lengua. Estas reglas han sido adquiridas por los hablantes naturalmente. La gramática tradicional², en cambio, tenía carácter prescriptivo, su interés estaba centrado en cuestiones normativas y en los

2 El término gramática tradicional es una etiqueta de amplio espectro.

usos conflictivos que se apartaban de la norma, que surgía, en general, a partir de la reflexión sobre la lengua de los autores clásicos. La norma prescriptiva es una noción que posee carácter socio-cultural y tiene como marco de referencia la lengua estándar, entendida como la variedad prestigiosa que aparece codificada en los diccionarios y en las gramáticas normativas.

Leonetti (2009) define la gramática en un sentido amplio como “(el estudio de) el sistema convencional que asocia sonidos y significados”. A su vez, concibe la pragmática como “la capacidad humana de combinar el conocimiento tácito de la gramática con información contextual de varios tipos, tomada de la situación de habla, del contexto lingüístico previo o del conocimiento del mundo de los hablantes; es esta capacidad la que nos permite adaptar de forma óptima nuestro comportamiento lingüístico a nuestros objetivos e intereses”.

Ahora bien ¿cuál es la relación entre el funcionamiento gramatical de los constituyentes oracionales y la organización del discurso?

Para empezar a echar luz sobre esta cuestión nos detendremos en la concepción de lingüistas como Garrido (2013, 2014), quien en la búsqueda de unidades mayores del discurso, parte de dos unidades: la gramática y el texto.

Frente a quienes consideran el texto como una entidad fuera de la lengua, más bien perteneciente a la cultura, partimos aquí de que el texto es una organización de datos lingüísticos, adecuada a la transmisión que tiene lugar como parte de una determinada acción social en una cierta comunidad de prácticas (2014:98).

El texto es un objeto lingüístico constituido por unidades menores, las oraciones que se encajan unas con otras y constituyen unidades complejas. Estos segmentos dotados de una estructura y una representación semántica son considerados unidades de discurso.

Garrido propone que las unidades de discurso tienen una estructura sintáctica de constituyentes y una representación semántica de las relaciones que entablan estas unidades. Las relaciones son recursivas, es decir, una unidad de discurso compleja puede estar constituida por distintas unidades.

Su hipótesis, sumamente relevante para la relación entre la gramática y el texto, sostiene que las unidades del discurso tienen una estructura similar a la de los constituyentes gramaticales de la oración. De esta afirmación se desprende que es posible organizar jerárquicamente las unidades en relaciones de subordinación y coordinación. A su vez, este análisis utiliza como fundamento el concepto de marco (Fillmore, 1985; Fillmore y otros 2012), es decir, que se corresponde con el concepto de tema de discurso: “dentro de una unidad compleja de discurso, que

representa un determinado marco, se mantiene el tema de discurso (2014: 99)”. Este enfoque, llamado “configuracional”, da lugar a una estructura de constituyentes organizada mediante relaciones sintáctico-semánticas y otros elementos de conexión, como las anáforas, los marcadores discursivos, las redes léxicas, el aspecto, entre otros. Lo fundamental en este planteo es la integración de los elementos del discurso en constituyentes superiores de la estructura. Las relaciones se establecen a través de las conexiones sintácticas entre oraciones, que explicitan la construcción de marcos compuestos en la semántica del discurso.

A su vez, Rodríguez Ramalle (2005, 2014) postula que las conjunciones adverbiales pueden codificar el significado que conecta dos oraciones y así se puede identificar la relación semántica, pero, cuando no existe una conjunción, los rasgos gramaticales y léxicos son los encargados de vincular las oraciones. La tesis de la autora parte del supuesto de que existe una continuidad entre los principios sintácticos y los discursivos, tal como lo plantea Garrido (2013, 2014). Este enfoque postula que la relación de subordinación entre constituyentes oracionales se puede verificar en la construcción del discurso a partir de relaciones anafóricas y de selección. Veamos un ejemplo tomado de Garrido (2014) que ilustra el análisis propuesto:

1. Independencia es una palabra muy cálida que enciende el corazón de los jóvenes.
2. Más o menos eso dice John Wayne sentado con las piernas extendidas en lo alto de la muralla del fuerte del Álamo mientras fuma un cigarro ante una puesta de sol que dora su frente.
3. Una vez pronunciada esa palabra fervientemente por la multitud ya es muy difícil detenerse.

Garrido plantea que la anáfora *más o menos* relaciona una oración con la otra y ambas constituyen una unidad mayor. Si se analiza en términos discursivos, la palabra *independencia* es el tema y todo lo demás es información que se añade a este tópico. La segunda oración puede eliminarse, pero no se puede eliminar la primera y dejar las otras dos. Es por esto que Garrido argumenta que la primera es el núcleo y la segunda el satélite.

A su vez, en la misma línea teórica, Renkema (2008), a quien Garrido cita en sus trabajos, propone el siguiente cuadro que resume las relaciones entre las oraciones o proposiciones: S identifica al satélite y N al constituyente nuclear. Este autor reformula el modelo denominado *Teoría de la estructura retórica* (RST, por sus siglas en inglés) (Mann y Thompson, 1988, Taboada y Mann, 2006)

Causa-motivo	S N	concerniente al contenido ideacional
Conclusión	N N	concerniente al contenido ideacional
Justificación	S N	petición del hablante
Motivación	S N	apelación al oyente

Cuadro 1

En el cuadro (1) la primera columna de cuenta de naturaleza lógico-semántica de las relaciones discursivas, la segunda, de la conexión entre el satélite y el núcleo y la tercera, la orientación de la construcción discursiva: hacia el contenido proposicional (ideacional) o hacia el interpersonal (petición del hablante o apelación al oyente).

Metodología

En este trabajo realizamos un estudio cualitativo en el que analizamos un caso, que está representado por una tesis de Historia, particularmente, algunos fragmentos de su sección conclusiones, que fue seleccionada del repositorio digital de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

En esta tesis, se identificaron inicialmente los segmentos de la introducción en los cuales se formulan las hipótesis de la tesis y a continuación los segmentos de las conclusiones en que se reformulan dichas hipótesis. En estos últimos segmentos se analizaron las unidades discursivas, las relaciones sintáctico-semánticas que se establecen entre ellas y finalmente, los recursos léxico gramaticales con los cuales los autores reformulan las hipótesis que han intentado demostrar a lo largo de la tesis con el objeto de argumentar a favor de su validez.

En función de la descripción realizada, se plantearon posibles estrategias didácticas para favorecer la escritura académica de tesis de posgrado, particularmente, la sección conclusiones.

Análisis de los datos

Presentamos a continuación algunos de los fragmentos que analizamos en los que se reformulan las hipótesis iniciales presentadas en la Introducción:

1 En ese aspecto, se sostiene, luego de la investigación, que la dinámica de las relaciones blancos / no blancos implicó un tipo de interacción en la que hubo constante intercambio entre los unos y los otros, a pesar de las imposiciones

legales que lo impedían. 2 Queda así superada la imagen de un conjunto de actores que supuestamente se habían desempeñado con agencias más bien sectoriales o individuales, y limitados a sus ámbitos de actuación pública / privada.

Todo el párrafo se articula a partir de un sintagma nominal que funciona como tema y que constituye el marco, en términos de Fillmore: “interacción entre blancos / no blancos”. La oración que funciona como núcleo posee una subordinada completiva que depende del verbo *sostener*: “Se sostiene que la dinámica de las relaciones blancos / no blancos implicó un tipo de interacción en la que hubo constante intercambio entre los unos y los otros”.

A su vez, posee un satélite, “a pesar de las imposiciones legales que lo impedían”, encabezado por la locución conjuntiva *a pesar de*, que posee carácter restrictivo; el pronombre clítico *lo* remite anafóricamente a la cláusula anterior. En este caso, la relación es de contraste.

La segunda oración, que comienza “Queda así superada la imagen” también depende semánticamente de la primera oración, porque no sería posible entenderla sin ella. En este caso la relación es conclusiva.

Todo el fragmento constituye una unidad que posee una estructura jerárquica de constituyentes. Es decir, en términos de Garrido (2011), estas unidades de discurso son unidades estructuradas. Las relaciones de discurso que aparecen son: demostración, contraste y conclusión. Todo el fragmento se subordina al verbo *sostener*, que identifica el segmento de las conclusiones en el que se formula la hipótesis.

1 Así, la hipótesis enunciada al inicio del recorrido investigativo pudo ser demostrada, dado que se describió cómo un sector de la teología cristiana protestante ofreció en Sudáfrica, desde mediados del siglo XX, tanto una plataforma ideológica para el sostén de un marco religioso en el cual se apoyó el apartheid, como las argumentaciones y el impulso potenciador para acciones de resistencia. 2 Por su parte, las cuatro vertientes cristianas estudiadas: reformados, anglicanos, metodistas y pentecostales, expresaron en sus diferentes niveles, a lo largo del tiempo y en escenarios heterogéneos, posicionamientos acordes con la estructura teológica a la cual pertenecían, pero a pesar de ello y de la rigidez del apartheid, sostuvieron disidencias que demostraron que no fueron espacios homogéneos ni estáticos, sino heterogéneos y muy basculantes. 3 Del mismo modo, los imaginarios político – religiosos habrían sido catalizadores de la transformación posapartheid, de la construcción de una memoria histórica oficial y de vínculos entre lo personal y lo social para la resignificación identitaria de los ciudadanos.

A continuación, presentamos el análisis de otro fragmento:

En la oración (1) podemos identificar dos unidades discursivas: “la hipótesis enunciada al inicio del recorrido investigativo pudo ser demostrada que se describió cómo un sector de la teología cristiana protestante ofreció en Sudáfrica, desde mediados del siglo **xx**, tanto una plataforma ideológica para el sostén de un marco religioso en el cual se apoyó el apartheid, como las argumentaciones y el impulso potenciador para acciones de resistencia”.

El sintagma inicial identifica el segmento textual en las conclusiones en el que se reformula la hipótesis planteada en la introducción. Esta unidad discursiva constituye el núcleo. La segunda unidad es el satélite, que mantiene con el núcleo una relación causal y funciona como justificación de la afirmación realizada en primera instancia. La locución conjuntiva utilizada es *dado que*. En la cláusula se establece una correlación señalada por coordinantes copulativos *tanto...como*.

La oración (2) mantiene una relación hipotáctica con la (1), puesto que no podría intercambiar su posición en el texto. Posee dos unidades discursivas que entablan una relación de contraste, señalada por el conector adversativo. La primera unidad discursiva es: “Por su parte, las cuatro vertientes cristianas estudiadas: reformados, anglicanos, metodistas y pentecostales, expresaron en sus diferentes niveles, a lo largo del tiempo y en escenarios heterogéneos, posicionamientos acordes con la estructura teológica a la cual pertenecían, pero a pesar de ello y de la rigidez del apartheid, sostuvieron disidencias que demostraron que no fueron espacios homogéneos ni estáticos, sino heterogéneos y muy basculantes”.

El sintagma inicial de la primera unidad señala aspectos relevantes del contenido temático de la tesis. Si bien depende semánticamente de la oración (1), funciona como núcleo de la segunda unidad discursiva encabezada por el conector adversativo *pero*. La relación es de contraste. En el interior de (b) se da otra relación adversativa exclusiva, cuyo coordinante es *sino*, correlativo de una negación, pero que no constituye una unidad discursiva.

Finalmente, la oración (3) también está constituida por dos unidades discursivas: “Del mismo modo, los imaginarios político – religiosos habrían sido catalizadores de la transformación posapartheid, de la construcción de una memoria histórica oficial y de vínculos entre lo personal y lo social para la resignificación identitaria de los ciudadanos”.

La locución *del mismo modo* que encabeza la oración (3) establece una relación anafórica con el texto precedente. De ahí que esta oración dependa de las anteriores. Sin embargo, constituye el núcleo de las dos

unidades y (b) es el satélite que mantiene una relación conclusiva señalada por la preposición para.

En este fragmento el verbo que señala el segmento textual es *demostrar*, evidencial canónico en estos segmentos de la parte textual Conclusiones.

A modo de cierre

El capítulo de Conclusiones de una tesis de posgrado es el apartado de cierre en el cual se sistematizan e interpretan los hallazgos, destacando su importancia con respecto al problema investigado, la labor profesional o las futuras investigaciones. Para elaborar este capítulo, se retoma el contenido expuesto en la Introducción y en el desarrollo del trabajo, en particular los capítulos que exponen los resultados. Como uno de los pasos básicos de las conclusiones, se retoman los objetivos y las hipótesis a fin de exponer su grado de confirmación en función de los resultados obtenidos en la investigación.

En lo que concierne a la referencia a la hipótesis en las conclusiones, que ha sido el tema central de este trabajo, la construcción de este paso requiere, en primer lugar, ponderar el contenido a incluir. Esto implica, como sugieren Aguirre, Müller y Ejarque (2014), considerar si la hipótesis ha respondido adecuadamente al problema de investigación y qué detalles la han enriquecido como resultado del estudio realizado. De esta manera, el tesista puede establecer cuál es la información con la cual articulará el paso o segmento textual.

En segundo lugar, es necesario considerar las relaciones lógicas entre las unidades discursivas, así como los recursos del lenguaje que las expliciten, entre los cuales se pueden mencionar:

- . marcadores discursivos, particularmente conectores, a partir de los cuales se pueden vincular de manera explícita segmentos textuales (oraciones o párrafos) que en general ya estaban relacionados de manera implícita (Calsamiglia y Tuson, 1999).

- . mitigadores o atenuadores que, según Hyland y Tse (2004), moderan la fuerza de la aserción para que esta no sea tan categórica. Entre ello, se destacan: *puede que, parece, sugiere, resulta, probablemente, quizá, tal vez*, el uso del futuro condicional (*..ría/n*), etc.

- . enfatizadores que, también según Hyland y Tse (2004), realzan la expresión de certeza. Por ejemplo, *deber, tener que, ciertamente, evidentemente, claramente, obviamente, sin duda, con toda seguridad, es evidente que, está claro que*, etc.

A fin, entonces, de contribuir con la redacción de este paso, es importante la búsqueda de ejemplares de tesis que aborden temáticas similares o afines a la de la tesis que se redacta y, tras reconocer el paso en los ejemplares, reconocer las relaciones lógicas de las unidades discursivas y subrayar los marcadores discursivos, mitigadores o enfatizadores que se presenten. Una vez identificadas las relaciones discursivas y los recursos del lenguaje, se pueden pensar alternativas para el reemplazo de dichos recursos. Finalmente, conviene elaborar un cuadro en el cual figuren los diferentes ejemplos de cada tipo de recurso del lenguaje, ya sea las opciones presentes en las tesis como las pensadas por los alumnos. El estudiante podrá contar, así, con una variedad de recursos del lenguaje al momento de textualizar el paso.

También resulta fundamental familiarizar a los estudiantes con el procedimiento lingüístico de reformulación (Piacente y Tittarelli, 2006; Silvestri, 1998), que será necesario para retomar la hipótesis planteada inicialmente en el capítulo introductorio y formularla nuevamente en las conclusiones. En relación específicamente con el fragmento que presenta la hipótesis será necesario ejercitar un tipo de reformulación productiva, a partir de la cual un enunciado se reemplaza por otro que respeta el contenido modificando su modo de textualización. En este sentido, será importante familiarizar al estudiante con una serie de estrategias lingüísticas que le facilitarán la tarea: uso de sinónimos, modificación del orden de la estructura oracional, reemplazo de conectores y formulación de paráfrasis textuales.

Bibliografía

- Aguirre, Luis, Müller, Gisela y Ejarque, Delia (2011). Capítulo 6: Escribir la conclusión de la tesis. En: L. Cubo de Severino, N. Lacón e H. Puiatti (Eds.). *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción* (pp. 189-227). Córdoba, Argentina: Comunicarte.
- Calsamiglia, H., y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Carlino, P. (2005). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *Anales del Instituto de Lingüística*, núm. 24, pp. 41-62.
- D'Andrea, L. (2002). Obstacles to Completion of the Doctoral Degree in Colleges of Education. *Educational Research Quarterly*, vol. 25, núm. 3, pp. 42-58.
- Fillmore, Ch. J. (1985). Frames and the semantics of understanding. *Quaderni di Semantica* 6.2, 222-254.

- Fillmore, CH. J., Lee-Goldman, R., y Rhodes, R. (2012). Sign-based Construction Grammar and the FrameNetConstructicon, en H. C. Boas e I. A. Sag (coord.), *Sign-based Construction Grammar*. Stanford: CSLI Publications, 283-322.
- Garrido, J. (2014). Unidades intermedias en la construcción del discurso. *Estudios de Lingüística del Español* 35, pp. 97-111.
- Hyland, K., y Tse, P. (2004). Metadiscourse in academic writing: A reappraisal. *Applied Linguistics*, 25(2), 156-177.
- Leonetti, M. (2009) Gramática y pragmática. Disponible en: <http://www3.uah.es/leonetti/papers/Leonetti-Frecuencia-ELE.pdf>.
- Mann, W. Y Thompson, S. (1988) Rhetorical Structure Theory: Towards a functional theory of text organization. *Text*, 8:243-281.
- Piacente, T. y Tittarelli, A. M. (2006). Comprensión y producción de textos en alumnos universitarios: la reformulación textual. *Orientación y Sociedad*. Vol. 6, 99-126.
- Renkema; J. (2008) Relaciones discursiva y variables de conectividad. *Revista Signos* 41 (66), 65-80.
- Rodríguez Ramalle, T.M. (2005). *Manual de sintaxis del español*. Madrid: Editorial Castalia.
- Rodríguez Ramalle, T.M. (2014). Conexiones discursivas y subordinación. Recursos sintácticos y conjunciones. *Signo y Señal*, número 25, junio de 2014, pp. 261-28.
- Silvestri, A. (1998) *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*. Buenos Aires: Cántaro.
- Taboada, M. y Mann, W. (2006) Rhetorical Structure Theory: Looking back and moving ahead. *Discourse Studies*, 8(4):423-459.

PRODUÇÃO DE RESENHA ACADÊMICA: ANÁLISE DA ESTRUTURA RETÓRICA E DOS ELEMENTOS LÉXICO-GRAMATICAIIS

Eleone Ferraz de Assis
UEG/POSLLI/Seleprot
leo.seleprot@gmail.com

Aline Moreira da Fonseca Nascimento
POSLLI/UEG
moreiraeduardo05@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa, ora em andamento, busca investigar as divergências, as fugas e os desvios nas resenhas produzidas por alunos do Curso de Letras. A investigação recairá tanto na organização retórica como nos elementos formais que sinalizam essa organização no nível léxico-gramatical. Pensando nisso, o estudo fundamentar-se-á em: Machado; Lousada & Abreu-Tardelli (2004); Biasi-Rodrigues (2009); Crismore (1989); Feak (2009); Francis (1994); Motta-Roth e Hendges (2010); Swales (1990; 1994; 2004). Para a investigação, selecionar-se-á um corpúsculo de 40 resenhas produzidas, seguindo o modelo CARS (SWALES, 1990), por alunos do 6º e 8º Período do Curso de Letras. A pesquisa partirá de uma análise qualitativo-quantitativa para a descrição de sua organização retórica a fim de verificar as escolhas lexicais e as divergências, as fugas e os desvios nas resenhas. Desse modo, as resenhas serão submetidas a um processo de segmentação e análise, tendo em vista a estrutura retórica e os elementos léxico-gramaticais do gênero. O estudo pretende mapear as divergências, as fugas e os desvios nas resenhas produzidas por alunos do Curso de Letras, a fim de apontar caminhos teórico-metodológicos para o ensino desse gênero em diferentes cursos de graduação.

PALAVRAS-CHAVE: Resenhas acadêmicas. Estrutura retórica. Organização léxico-gramatical.

ABSTRACT: This ongoing research study aims to investigate divergences, off-topicality, and other deviations in reviews written by students from a Letters undergraduate course. It encompasses both rhetorical organisation and the formal elements that signal such organisation

at the lexical and grammatical levels. The theoretical framework includes works by Machado, Lousada and Abreu-Tardelli (2004), Biasi-Rodrigues (2009), Crismore (1989), Feak (2009), Francis (1994), Motta-Roth and Hendges (2010), and Swales (1990, 1994, 2004). The corpus includes forty reviews written by students from the sixth and eighth semesters of a Letters undergraduate course, all of which were based on Swales' (1990) CARS model. Grounded on a qualitative and quantitative perspective, this study seeks to describe reviews' rhetorical organisation so as to verify students' lexical choices as well as divergences, off-topicality, and other deviations. Reviews will, therefore, be submitted to segmentation and subsequent analysis based on this textual genre's rhetorical structure and lexical and grammatical elements. By mapping the divergences, off-topicality, and other deviations in such reviews, this study aims to outline theoretical and methodological alternatives for teaching this genre in different undergraduate courses.

KEYWORDS: Academic reviews. Rhetorical structure. Lexical and grammatical organization.

1. PALAVRAS INICIAIS

Esta comunicação pretende apresentar o andamento do Projeto de pesquisa, denominado “As divergências, as fugas e os desvios em resenhas acadêmicas: um estudo retórico e léxico-gramatical do gênero”. A pesquisa é desenvolvida no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Cora Coralina - e é orientada pelo Prof. Dr. Eleone Ferraz de Assis. Ela busca, por meio da análise descritiva do gênero resenha, investigar as divergências, as fugas e os desvios em resenhas acadêmicas, por meio da análise descritiva do gênero resenha segundo o modelo CARS, de John Swales, e os desvios léxico-gramaticais com base nos estudos da Linguística de Córpus³.

Diante desses apontamentos cabem as seguintes indagações:

- Como surgiu esta pesquisa?
- O que despertou nosso interesse em investigar essa temática?
- O que despertou o nosso interesse em preencher esse nicho?

A proposta foi construída durante um longo processo marcado por algumas inquietações, conforme será descrito abaixo.

3 Emprega-se a forma aportuguesada, segundo o paradigma das paroxítonas terminadas em *us*, tal como *bônus*, *tônus* etc.

A passagem pelo curso de especialização em Língua Portuguesa e Linguística, assim como a pesquisa *lato sensu* desenvolvida e o exercício da função de professora universitária nos últimos sete anos possibilitaram uma série de reflexões e questionamentos importantes sobre escrita no ensino superior, sobretudo acerca do gênero resenha, como as que seguem:

- Qual é a forma prototípica do gênero resenha?
- Quais as divergências, as fugas e os desvios encontrados nas resenhas dos acadêmicos?
- Como são apresentados os traços descritivos nas resenhas?

Essas reflexões, à luz dos apontamentos de Bezerra (2001), motivaram a proposição desta pesquisa, tanto no que diz respeito à organização retórica quanto aos elementos formais que sinalizam essa organização no nível léxico-gramatical.

A pesquisa, nessa perspectiva, se justifica no fato de esse gênero ser muito produzido na comunidade discursiva acadêmica. Isso pode estar diretamente relacionado à percepção de as resenhas produzidas pelos alunos possibilitar ao professor a avaliação das habilidades de leitura e escrita. Irmanado a essa assertiva é possível afirmar que esse gênero regula práticas textual-discursivas (MARCUSCHI, 2008) acadêmicas. Na tentativa de compreender tais práticas, nota-se que tanto o professor como o pesquisador pode buscar aporte teórico nas abordagens socio-discursiva (BAKHTIN, 1995), sociorretórica (SWALES, 2004) e sociossemiótica (HASAN, 1999) como a resenha é e pode ser produzida.

O *cópus* desta pesquisa será constituído de quarenta resenhas de alunos do 6º e 8º período do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus de Jussara. A escolha desse *cópus* justifica-se pela ampla circulação do gênero no ambiente universitário e pela sua contribuição significativa para o desenvolvimento de competências e habilidades de leitura e escrita do aluno no ensino superior.

Pretende-se, conforme já foi citado, mapear as dificuldades dos alunos em produzir a resenha. Sabe-se que, apesar de haver muitos estudos sobre esse gênero, não há pesquisas que explorem as divergências, as fugas e os desvios à luz do padrão associado à “normalidade”. Para tanto, propõe-se indicar apontamentos importantes quanto à escolha prototípica do gênero e às escolhas léxico-gramaticais.

Os principais autores que fundamentam esta pesquisa são: Bakhtin (1995, 2011), Bezerra (2001; 2010); Silveira (2005), Biasi-Rodrigues, Araújo e Souza (2009); Crismore (1989); Feak e Swales (2009); Francis (1994); Halliday (1994); Hasan (1999); Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004); Motta-Roth e Hendges (2010); Swales (2004).

2. APORTE TEÓRICO

Este estudo pretende mapear as divergências, as fugas e os desvios à luz do padrão associado à “normalidade” do gênero resenha. Com os resultados da investigação, buscará apontar caminhos teórico-metodológicos para os professores trabalharem na universidade.

Tendo em vista o objetivo deste estudo, destaca-se que a estrutura retórica da resenha, segundo Motta-Roth (2010), é constituída pelos seguintes movimentos: apresentar, descrever, avaliar, recomendar ou não recomendar ou recomendar com ressalvas a obra resenhada. Já a estrutura léxico-gramatical está diretamente relacionada ao estilo. Ele, segundo Bakhtin (2011), refere-se às escolhas lexicais, à linguagem utilizada e à organização morfosintática.

Avançando nessa direção, percebe-se na constituição da resenha a presença dos elementos: conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Esses estão, indissolavelmente, ligados na constituição desse gênero e são, igualmente, determinados pela especificidade do campo de comunicação acadêmica. Isso se justifica porque cada enunciado particular é individual, mas cada comunidade discursiva elabora seus enunciados relativamente estáveis, os quais se denominam gêneros (Cf. BAKHTIN, 2011; SWALES, 2004; 1990). Destaca-se que, neste estudo, embora a investigação recaia, sobretudo, no estilo e na construção composicional, de Bakhtin, essas nomenclaturas não serão comumente utilizadas.

Diante desses apontamentos, cabe a seguinte indagação: O que são Gêneros textuais/discursivos? Eles são uma forma de ação social, um artefato cultural, peça importante da estrutura comunicativa na sociedade, podendo ser considerado ainda como uma estrutura textual e uma ação retórica (MILLER apud MARCUSHI, 2008).

Bronckart (apud ROJO, 2005) afirma que a apropriação dos gêneros é fundamental para as atividades comunicativas humanas, uma vez que eles são considerados como forma de legitimação discursiva, já que se situam social e historicamente dentro de certos contextos.

Os gêneros, nesse sentido, são formas autênticas de realização da linguagem, por colocarem em prática a interatividade inerente à comunicação humana (BAKHTIN, 1992). O autor considera que a dialogicidade é fato essencial da linguagem humana, que na resenha se dá por meio das vozes que ecoam nesse texto.

Já para Swales (1990), o propósito comunicativo é o ponto fundamental na definição do gênero, a força motivadora responsável pela sua realização em situações cotidianas, profissionais ou acadêmicas. Para esse autor, os gêneros são definidos ainda como ações linguísticas e retóricas

que envolvem o uso da linguagem para comunicar algo a alguém, em algum momento e contexto, para algum propósito.

Assim, a resenha, neste trabalho, pertence à comunidade discursiva acadêmica (SWALES, 1990) e a sua produção é considerada uma prática social, que se revela por meio de um grupo, no caso desta investigação os acadêmicos do curso de Letras. Sabe-se que esse gênero é utilizado de acordo com o interesse de cada área do conhecimento, e na área de Letras, é comumente utilizado para obter conhecimento sobre algum livro/texto/obra. Sendo assim, ao adentrar nos estudos sobre esse gênero, pretende-se compreender a sua estrutura retórica, o que será feito por meio dos estudos de Motta-Roth e Swales (2010).

Esta pesquisa evidenciará a inserção da resenha em uma comunidade discursiva; o modo de seleção do que é dito, como é dito e por que é dito; e sua relação com as práticas sociais. Diante disso, para resenhar um texto, em poucas palavras, significa: levantar hipóteses, ao mesmo tempo fazer uma leitura crítica e compreensiva do texto, resumir e dar sua opinião sobre o texto/livro/obra, ler os implícitos e subtendidos, isso porque “A resenha é um texto sobre outro texto, de outro autor. [...] é natural que haja menções ao texto original, o que, no caso da resenha, vem acompanhado de comentários feitos pelo resenhista” (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004, p. 55).

Quanto à definição do gênero resenha, faz-se pertinente mencionar os estudos de Motta-Roth e Hendges (2010, p. 27-28). Essas autoras esclarecem que a resenha “[...] é um gênero discursivo em que a pessoa que lê e aquela que escreve têm objetivos convergentes: uma busca e a outra fornece uma opinião crítica sobre determinado livro”.

Medeiros (2013) explica que, para ampliar a habilidade de escrita de resenhas, os alunos devem fazer leitura de resenhas de jornais e revistas. Não obstante, os juízos avaliativos precisam ser sólidos e demonstrar um posicionamento claro, negativo ou positivo em relação à obra resenhada.

Desse modo, resenhar um texto, um livro ou qualquer material que seja é descrever o texto conforme o leitor considera ser a verdade sobre o que é lido. Isso envolve “[...] nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo” (KOCH; ELIAS, 2013, p. 21). Elaborar uma resenha exigirá do aluno um vasto conhecimento da língua e de mundo, visto que se está referindo a um gênero discursivo que tanto poderá tecer críticas quanto elogios ou avaliações.

Assim, ao se propor tal investigação acerca desse gênero nas produções acadêmicas, busca-se a construção de um suporte teórico-metodológico para o trabalho com esse tipo de texto no espaço da Universidade.

3 PERCURSO DA PESQUISA

Para mapear as divergências, as fugas e os desvios do padrão associado à “normalidade” da resenha, esta pesquisa iniciará com o desenvolvimento do plano intensivo de leitura das obras que constituem o arcabouço teórico sobre as concepções sociodiscursiva, sociorretórica e sociossemiótica de gêneros. A primeira possibilitará compreender a resenha como um gênero dialógico que ecoa várias vozes (BAKHTIN, 1995; 2011). A segunda aponta que o gênero-córpus desta pesquisa se constitui a partir de movimentos retóricos imbricados a prática social (SWALES, 2004). Já a última permitirá definir a resenha como um sistema sociossemiótico, ou seja, as relações sociais influenciam os padrões de seleção do que é dito, quando é dito e como é dito, pelo fato de o texto ser a forma visível palpável e material da relação social (HALLIDAY, 1994; HASAN, 1999; BERNSTEIN, 1990).

A pesquisa, nessa perspectiva, abarca um conjunto de estratégias de análises que avaliam se a estrutura prototípica do gênero-córpus é projetada na malha textual das produções dos acadêmicos do Curso de Letras: Português/Inglês da Universidade Estadual de Goiás - Câmpus de Jussara. Além de descrever a forma prototípica do gênero resenha tanto em relação à organização retórica como aos elementos formais que sinalizam essa organização no nível léxico-gramatical, o estudo pretende mapear as divergências, as fugas e os desvios nas resenhas produzidas pelos acadêmicos do curso de Letras em relação ao padrão associado à normalidade do gênero.

Iniciou-se o trabalho de pesquisa com uma revisão bibliográfica sobre diferentes concepções de gênero, bem como sobre a fortuna crítica de estudiosos que propõem a construção de suporte teórico sobre a análise e descrição de resenha acadêmica. Em seguida, fez a revisão do projeto para submetê-lo ao Comitê de Ética da UEG, como propõe a legislação. Após o Comitê de Ética aprovar o projeto e os instrumentos de coleta de dados, serão coletados pela pesquisadora quarenta resenhas dos acadêmicos do 6º e 8º períodos do Curso de Letras e aplicado um questionário socioeconômico, buscando verificar se o meio social a que pertencem os estudantes interferem no modo como esses sujeitos produzem as resenhas. O questionário apresentará questões visando coletar dados diretamente da realidade (LIMA, 2008). Buscar-se-á saber se, como sujeitos produtores do gênero resenha, esses alunos têm o hábito de ler, se praticam a leitura desde o Ensino Fundamental ou se somente na Universidade, e de que forma isso influencia na escrita dos textos analisados.

Arrolados os dados, as resenhas serão submetidas a um processo de segmentação e análise, tendo em vista a estrutura retórica e os elementos léxico-gramaticais do gênero, e adotar-se-á o modelo de CARS (SWALES, 1990). Nesse sentido, a pesquisa será qualitativo-quantitativa alcançar o objetivo de descrever a organização retórica das resenhas produzidas pelos alunos do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Jussara.

A análise das questões léxico-gramaticais será subsidiada também pela Linguística de Córpus (SARDINHA, 2004). Para essa análise, utilizar-se-á a versão 7.0 do programa *WordSmith Tools*, como mencionado anteriormente, o que possibilitará um estudo das escolhas léxico-gramaticais nas resenhas (Cf. SARDINHA, 2004; ASSIS, 2017).

O programa *WordSmith Tools*, segundo Sardinha (2004), coloca à disposição do analista uma série de recursos, que bem usados são poderosos na análise de vários aspectos da linguagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta comunicação objetivou apresentar os resultados parciais de uma pesquisa de mestrado, ora em andamento, que visa investigar nas resenhas acadêmicas, produzidas pelos acadêmicos do Curso de Letras: Português/Inglês da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Jussara -, as divergências, as fugas e os desvios em relação ao padrão associado à normalidade do gênero.

Nessa perspectiva, baseado nos pressupostos de Swales (1990) e Motta-Roth & Hendegs (2010), espera-se investigar, descrever e mapear as divergências, as fugas e os desvios em relação à organização retórica e os desvios léxico-gramaticais. Para tanto, pretende-se realizar uma análise descritiva das resenhas e, a partir dos resultados da investigação, apontar caminhos teórico-metodológicos para os professores trabalharem com o gênero resenha no ensino superior.

Tendo em vista que a pesquisa está em fase inicial ressalta-se que, até o momento, foram realizadas leituras que abordam as concepções sociorretórica, sociodiscursiva e sociossemiótica de gênero textual e de autores (BEZERRA, 2001; SWALES, 1999) que discutem as contribuições do modelo de CARS para a análise de resenhas. Além disso, o pré-projeto de pesquisa, apresentado no Processo de Seleção para ingresso no mestrado, foi redimensionado e encaminhado ao Comitê de Ética da Universidade. Após o projeto ser aprovado por esse comitê, iniciar-se-á coleta de dados.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, Eleone Ferraz de. *Iconicidade lexical: o insólito em "Sombras de Reis Barbudos"*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- _____. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2012.
- _____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. *Gênero: história, teoria, pesquisa*. Tradução de Benedito Gomes Bezerra et al. São Paulo: Parábola, 2013.
- BERNSTEIN, B. 1990. *Class, Codes and control 4: the Structuring of Pedagogic Discourse*. London; New York: Routledge.
- BEZERRA, Benedito Gomes. *A distribuição das informações em resenhas acadêmicas*. 2001. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística pela Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.
- BIASI-RODRIGUES; Bernardete; ARAÚJO, Júlio César; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de (Org.). *Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CRISMORE, Avon. *Talking with readers: metadiscourse as rhetorical act*. New York: Longman, 1989.
- FEAK, Christine B.; SWALES, John M. *Telling a research story: writing the literature review*. Michigan: The University of Michigan Press, 2009.
- FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2009.
- FRANCIS, Gill. Labelling discourse: an aspect of nominal-group lexical cohesion. In: COULTHARD, Malcolm (Ed.). *Advances in written text analysis*. London: Routledge, 1994. p. 83-101.
- HALLIDAY, M. A. *An Introduction to Functional Grammar*. 2ª ed. London, 1994.
- HASAN, R. Society Language and the Mind: The Meta- Dialogism of Basil Bernstein's Theory. In: CHRISTIE F. (org.) *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: Linguistic and Social Processes*. London; New York Continuum, 1999.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2013.
- LIMA, Manolita Correia. *Monografia: a engenharia da produção acadêmica*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.
- MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. *Resenha* – São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MEDEIROS, João Bosco. *Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*. São Paulo: Atlas, 2013.

- MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). *Gêneros, teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela H. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- OLIVEIRA, Jorge Leite de. *Texto acadêmico: técnicas de redação e pesquisa científica*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). *Gêneros, teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- SARDINHA, Tony Beber. *Linguística de corpus*. Barueri, SP: Manole, 2004.
- SILVEIRA, Maria Inez Matoso. *Análise de gênero textual: concepção sócio-retórica*. Maceió: EDUFAL, 2005.
- SWALES, John M. *Research genres: exploration and applications*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

Umbral de ingreso en la universidad: competencias y restricciones en prácticas de lectura y escritura académica

González, Carla Analía
carla.analia.gonzalez@gmail.com
Rodríguez, Noelia Yanina
noe121292@hotmail.com
Tarelli, María Victoria
mariavictoriatarelli@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – Universidad Nacional de
Misiones
Posadas, Argentina

Resumen

El presente trabajo tiene como objeto dar cuenta de algunas aproximaciones a prácticas lectoescriturales desarrolladas durante las Jornadas de Lectura y Escritura, realizadas en el Curso de Ingreso General de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones del ciclo 2018. Consideramos dichas prácticas en un entramado de operaciones discursivas - lectura exploratoria, subrayado, anotaciones al margen, reformulaciones del texto, mediante los formatos resumen, síntesis y reseña, y, finalmente, en la producción de un “ensayo de ensayo”- en los diferentes niveles-dimensiones (léxico, semántico, pragmático y morfo-sintáctico).

Se focalizará en las competencias y restricciones advertidas en tales producciones, de las cuales, podemos mencionar que presentan *prima facie* tanto en sus borradores, como en la edición definitiva, los requerimientos formales de los textos académicos; como también aciertos y desaciertos, dudas, consideraciones y reformulaciones en los planos léxico, semántico y morfosintáctico de las construcciones discursivas puestas en juego.

Dado que hemos participado como profesores/tutores en dichas jornadas y mediante los datos obtenidos, deseamos profundizar en la delimitación e interpretación de tales hallazgos, para diseñar / planificar / implementar nuevas experiencias de lecto-escritura, enmarcados

en la cátedra Gramática I del Profesorado y Licenciatura en Letras en que trabajamos y en el proyecto de investigación que compartimos en dicha facultad.

Palabras claves: proceso de escritura – formatos de síntesis – competencias – restricciones – umbral

Introducción

“Es que el oficio del docente, esa pura práctica, se ilumina difícilmente desde una sola dimensión o disciplina y en ausencia del contexto en que se inscribe” (Litwin; 2000)

Las Jornadas de Lectura y Escritura, plasmadas en el marco del Curso de Ingreso General de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones del ciclo 2018, fueron una experiencia de dos semanas donde se participó en carácter de miembros de la comunidad de la carrera de Letras.

Esta actividad permitió la recolección de información acerca de las competencias y restricciones advertidas en las producciones. Mediante los datos obtenidos, se desea profundizar en tales hallazgos, para pensar en nuevas experiencias de lecto-escritura, para la cátedra Gramática I del Profesorado y Licenciatura en Letras en el cual se forma parte y en el proyecto de investigación⁴ que se comparte en dicha facultad.

Cabe aclarar que, el presente informe cuenta la experiencia respecto a dos comisiones diferentes que trabajaron durante dichas jornadas, por lo tanto, se realizó un relevamiento de ambas, con el fin de profundizar y tener un panorama aun mayor sobre el desempeño de los ingresantes con las prácticas de lectura y escritura académica. Por ende, se desarrollarán planteos considerados por una u otra comisión, pero que en general son compartidas.

Enseñanza-aprendizaje en el umbral universitario

“La enseñanza es una actividad que busca favorecer el aprendizaje. (...) genera un andamiaje para facilitar el aprendizaje de algo que el aprendiz puede hacer si se le brinda una ayuda. (...) la enseñanza sería la guía o el sostén que el docente ofrece y luego retira para

4 Nos referimos al Proyecto *Gramática en Fronteras (inter)disciplinarias III (GraFIIn III). Configuraciones mestizas de la lengua en uso en Misiones*, dirigido por la Dra. Raquel Alarcón y en instancias de evaluación; y enmarcado en el Programa de Semiótica, dirigido por la Dra. Ana Camblong.

favorecer el aprendizaje de sus alumnos.” (Girvtz y Palamidessi; 1985: 35)

Con esta cita, las autoras invitan a reflexionar acerca del rol que desarrolla el equipo de profesores y tutores de estas jornadas. El aprendizaje guiado trata de una experimentación apoyada por el adulto o una persona que ya haya adquirido ciertas competencias para hacer de andamio, de esta manera transmitir dichas competencias al que aún no las sabe. Por ello, se señala como positivo el hecho de que las jornadas estuvieran organizadas desde la coordinación y conformada hacia el interior de las comisiones por profesores / licenciados en Letras, ya que significa un reconocimiento hacia la especificidad disciplinar y campo de incumbencia profesional para diseñar / atender / evaluar esta relevante instancia de entrada de los estudiantes a la cultura académica. Se trata de una experiencia de interacción donde se ponen en contacto semiosferas⁵ diferentes, donde las fronteras necesitan de traducciones, por ello el concepto de “umbrales semióticos” invita a remarcar que el ingreso de los estudiantes a la universidad necesita ser pensado como un proceso de “encuentro-desencontrado”, donde se detecta la experiencia del otro, de lo diferente y ajeno. (Camblong; 2014: 25-26)

Es un pasaje, un tránsito hacia algo nuevo, y por ello, se resalta la cuestión de pre-ocupación por las dificultades / restricciones de los alumnos referentes a leer y producir textos académicos, esto es, pensar que en la comunidad académica habitualmente se pone en juego diversas prácticas de lectura y escritura que resultan complejas y que los estudiantes deben ir aprendiendo y aprehendiendo, construyendo paulatinamente.

Este proceso de adquirir y dinamizar competencias y saberes para comprender textos científicos y manifestarse oralmente o por escrito sobre los temas y mediante los estilos propios de su comunidad disciplinar, se constituye en un fuerte eje del transcurrir universitario, noción que el equipo en general conoce muy bien, y sobre la cual se propiciaron un interesante intercambio de pareceres.

No obstante, es importante reflexionar acerca del oficio de enseñar, de ser ese andamiaje, que aporta un conjunto de supuestos, enfoques y conceptos que orientan los procesos de intervención y además permiten afrontar los conflictos, dificultades y posibilidades de los estudiantes. Pensar cuáles serán las estrategias de enseñanza más adecuadas, es decir el cómo, implica comprender los contextos que las significan: el dónde, considerar la especificidad de los contenidos disciplinares: el qué

5 Semiosfera: concepto tomado de Lotman Iuri en *Semiosfer I*.

y las características particulares de los estudiantes destinatarios de la enseñanza: el quién.

Lectura y escritura en proceso

Para iniciar, el grupo ha puesto al alcance de los ingresantes una serie de experiencias de intercambios discursivos orales que partían de la lectura –exploratoria primero, y más reflexiva, después- de un texto determinado, conversación e interacción sobre el mismo, conexión con los conocimientos y la memoria que traen de “antes de la universidad”, una consigna iniciada en la clase y continuada en forma domiciliaria –sea individual o grupalmente- para retomarla al día siguiente con el propósito de revisar / modificar el texto producido, además de reflexionar-opinar sobre lo realizado; todo ello con pautas precisas y en la consideración de que se trata de procesos / procedimientos en curso / devenires escriturales.

Esta última actividad, la cual permite re-construir y re-descubrir los saberes previos, se presenta como una potencialidad en las actividades, se trata de un reconocimiento de que los estudiantes no ingresan a la facultad “en blanco”. Han construido una amplia red de experiencias, ya sea desde lo académico, como desde lo vivencial-cotidiano, y por ello considerar que quizás todos son iguales en la categoría de “ingresantes del ciclo lectivo 2018”, que cursan en una misma comisión y horario, pero no obstante, “no son lo mismo”. (Caruso y Dussel; 2001:7-9)

Ante esta salvedad, es preciso comentar acerca de la cantidad de alumnos que asistieron en aproximación, lo cual representó una problemática compleja durante la primera semana de las Jornadas, ya que se complejiza la tarea de una enseñanza más individualizada teniendo en cuenta las experiencias/saberes de cada uno. La superpoblación de ingresantes dificultó, en una primera instancia, la dinámica de taller propuesta para cada encuentro. Cabe mencionar que esta situación se ordenó progresivamente durante el transcurso de las dos semanas.

Sin embargo, confluyeron entre 90 y 120 alumnos ingresantes por cada encuentro, número que determinó la implementación de estrategias de lectura y escritura específicas para atender a tal masividad. De esta manera las decisiones didácticas por parte del equipo, las cuales fueron planificadas con anterioridad, fueron atravesadas por lo que Desinano y Sanjurjo denominan como “márgenes de imprevisibilidad”. Donde los docentes deben construir nuevos recursos y articularlos creativamente. Pero para que ello suceda, se debe tener un conocimiento consolidado de las teorías a enseñar. Es decir, la capacidad del docente de superar lo imprevisible, como ser el número de ingresantes en este

caso, dependerá de la caja de herramientas teórico-prácticas que tenga armada durante su formación.

Es así que, teniendo en cuenta las condiciones de trabajo mencionadas, además de seguir la planificación presentada por el equipo organizador de las jornadas, se planteó una serie de modificaciones, tales como: la elaboración de una reseña crítica para la comprensión del texto argumentativo: “La importancia del acto de leer” de Paulo Freire y la utilización de material audiovisual para el último encuentro: “El miedo manda” de Eduardo Galeano.

Se prefirió la modalidad de Aula-Taller como dinámica de trabajo y se pusieron en marcha estrategias de lectura y escritura en forma grupal e individual, en situación de clase y en instancia domiciliaria. En otras palabras, se trató de una estrategia didáctica, que fue pensada de manera particular para favorecer los procesos de construcción de conocimientos de los estudiantes, a pesar de la masividad anteriormente mencionada.

Las explicaciones necesarias para realizar cada consigna se hicieron mediante intervenciones diversas. Se realizó las lecturas de distintas formas, según la extensión y la complejidad de cada texto. En general, fueron lecturas en voz alta (comentadas después de cada párrafo), pero también se realizaron algunas lecturas de fragmentos en grupo, lecturas domiciliarias, etc. La intención siempre fue insistir en la naturalización de la lectura, teniendo en cuenta lo que dice Roland Barthes respecto a la misma:

“El verbo leer, que aparentemente es mucho más transitivo que el verbo hablar, puede saturarse, catalizarse, con millares de complementos de objeto: se leen textos, imágenes, ciudades, rostros, gestos, escenas, etc. Son tan variados estos objetos que no me es posible unificarlos (...) lo único que se puede encontrar en ellos es una unidad intencional: el objeto que uno lee se fundamenta tan sólo en la intención de leer: simplemente es algo para leer (...).” (Barthes; 2013: 47)

Es por ello que, en una de las actividades planeada, se recuperaron algunas reflexiones o más bien diferentes concepciones de la lectura/escritura por parte de los alumnos, algunos ejemplos de sus opiniones son: “No es lo mismo leer por placer que leer para estudiar”, “Toda lectura aporta algo nuevo”, “Los emoticones resuelven solamente situaciones específicas, por eso no podemos dejar de lado la palabra”, “Las imágenes nos vuelven perezosos”, “Escribir requiere paciencia”, “Hay que escribir lo que nos va surgiendo pero luego volver a leer”.

Estos comentarios indican que existe un posicionamiento tomado por los ingresantes que conciben la lectura y la escritura desde un lugar más bien tradicional y estructurado. Paradójicamente, esto se sostiene

sólo en el plano de lo discursivo, puesto que, al realizar prácticas de lectura y escritura, se reconocen las dificultades que éstas representan. Sin embargo, durante la dinámica conversacional, es decir, desde la oralidad, surgieron algunos puntos positivos, como ser buenos planteos y argumentos en algunas producciones y buena predisposición para colaborar con la lectura.

Ya encauzando hacia los resultados obtenidos, se puede cotejar que, tanto en sus borradores, como en ediciones finales, se observan problemáticas en los planos léxico, semántico y morfosintáctico, como ser, las repeticiones, mucha descripción y poca argumentación, es decir, dificultad para formular una opinión propia, ejemplos poco claros, confusión en los tiempos verbales, finales inconclusos, uso de frases coloquiales, falta de adecuación a las consignas. Y en cuanto a la presentación formal del trabajo, algunos fueron entregados sin títulos, en forma de borrador, no respetaron el formato académico para la portada, etc.

A modo de ejemplo, de la redacción se pueden mencionar los siguientes fragmentos de sus trabajos prácticos: “Según de lo que dice Freire de acuerdo estoy”; “Lo que yo me doy a entender, que estudiar es”; “Hoy en día cuando ingresé a la facultad”.

Una de las actividades implementadas por el equipo para solventar estas problemáticas respecto a la discursividad, que se vieron durante el transcurso de las jornadas, fue la de realizar un intercambio de trabajos entre pares. De esta manera, lo que se intentó generar fue que entre ellos pudieran cotejar las correcciones necesarias para la consigna solicitada. No obstante, dichas correcciones no fueron muy concretas, quedándose solamente en el plano de lo ortográfico y desatendiendo problemáticas de concordancia, coherencia y cohesión. Dejando en vista, el no reconocimiento de esta cuestión.

Desde la opinión de una de las comisiones, el equipo de trabajo considera que las jornadas no llegan a responder ante la problemática de la escritura puesto que, aunque el trabajo se realiza de manera progresiva y constante, los ingresantes provienen con una trayectoria pedagógica distinta. Resulta muy difícil, sino imposible, que el trabajo de dos semanas sea verdaderamente efectivo para lograr una práctica de escritura adecuada en los ámbitos académicos. Esto debe ser contemplado por todos los departamentos y áreas de la FHyCS para ser problematizado y atendido durante los años que dure el ciclo de introducción a cada Carrera.

Un “ensayo sobre ensayo”

Ya en los últimos días de las jornadas, como actividad de escritura, se pidió la confección de un ensayo con el segundo texto de Paulo Freire: “La importancia del acto de leer”, el cual fue leído y trabajado con anterioridad. Esta actividad fue una de las más intensas, ya que se pidió como extensión mínima, una carilla. Durante la elaboración iban surgiendo dudas individuales, las cuales eran recolectadas para procesarlas mediante una explicación grupal.

El trabajo de esta consigna se realizó en proceso, donde los alumnos, en un primer momento realizaron sus borradores, para así llegar a la presentación final del ensayo. En el transcurso de esta actividad, se presentaron cuestiones problemáticas referidas a la sintaxis –orden canónico de la oración simple ALTERADO, oraciones INCONCLUSAS, entre otros aspectos, como también a la dimensión semántica –la progresión temática avanza poco de párrafo a párrafo, escaso uso de sustituciones / sinónimos y alto uso de términos repetidos- y ortográfica –confusión en el uso de consonantes “b/v”, “c/s/z”, “g/j”.

A modo de esquematizar los resultados obtenidos en esta evaluación de proceso de lectoescritura, se constató que en los borradores en general, el nivel de legibilidad es medio, dado que al escribir en forma manuscrita se dificulta aquella por el trazo y tamaño de las letras que utilizan los estudiantes; por otro lado, el uso de tachones y corrector, a veces hace difícil entender la/s idea/s planteada/s. Por otra parte, en los textos editados, puede observarse en menor medida la reformulación/revisión de la escritura planteada en el borrador; y, mayormente, se presentan pequeñas-básicas reformulaciones respecto del original que adjuntan.

Asimismo, la posibilidad de las ediciones definitivas es interesante –aunque no masiva- porque ofrecen cierta “sobriedad” en los aspectos formales (compaginación adecuada, títulos que resalta, y en el texto desarrollado: poco subrayado, escaso uso de negrita, tamaño y tipo de letra acorde con la presentación de un trabajo académico).

Conclusión

Finalmente, desde el rol de educadores, la participación en dichas jornadas, sirvió de base para ampliar la perspectiva sobre el estado/situación con la que ingresan los estudiantes a la facultad, y así seguir trabajando en la cátedra de Gramática I, correspondiente al primer año de la carrera, donde justamente se brinda las herramientas para abarcar las diferentes problemáticas observadas durante las jornadas. Porque la

“buena enseñanza”, como dice Litwin, es aquella que pone el acento en la comprensión, que intenta superar las formas de conocimiento frágil, aquella que pone énfasis tanto en los aspectos epistemológicos como en los pedagógicos, sociales y éticos de la enseñanza

Es por ello que la selección de contenidos, la elección de estrategias y sistemas de evaluación tienen que ver tanto con nuestras posiciones epistemológicas sobre el contenido a enseñar y sobre el aprendizaje, como con nuestras preocupaciones por hacer comprensible el contenido para nuestros estudiantes, por el compromiso social de brindar la posibilidad de acceso al conocimiento actualizado y significativo.

Un buen docente/tutor será aquel que tiene un manejo comprensivo del contenido a enseñar, pero que, además, puede abrir distintas puertas de entrada a un mismo contenido, teoría o procedimiento. (Desinano y Sanjurjo: 52)

Bibliografía

- Baquero, R. y Limón Luque, M. (2001). *Introducción a la Psicología del Aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Barthes, R. (2006). *El placer del texto*. Bs. As.: S. XXI.
- Camblong, A. M. (2014). *Habitar las fronteras*. Posadas: EDUNaM.
- Carusso, M y Dussel I. (2001): *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Desinano N. y Sanjurjo, L. *La organización de la enseñanza en el aula en La enseñanza en la Escuela Media*.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la Tarea Docente: Currículum y Enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Informe Final de las Jornadas 2018. Comisiones 3 y 13.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2000). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Maldonado, H. (2002). “Aprendizaje y complejidad” y “Sujeto de Aprendizaje” en *Escritos sobre Psicología y Educación*.
- Piaget, J. - Inhelder, B. (1978). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Vigotski, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

El error / (des)acuerdo como dispositivo de aprendizaje en el ingreso a la universidad

Servián Vera, Hadasa Abigail
abbyta15@gmail.com

Tarelli, María Victoria
mariavictoriatarelli@gmail.com
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Universidad Nacional de Misiones
Posadas, Misiones, Argentina

Resumen

Somos integrantes de la Cátedra Gramática I del Profesorado y Licenciatura en Letras y participamos del proyecto de investigación denominado: “Gramática en Fronteras (inter)disciplinarias III, Configuraciones mestizas de la lengua en uso en Misiones”, de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Misiones.

El planteo de este trabajo surge de nuestra intervención en las Jornadas de Lectura y Escritura, llevadas a cabo en el Curso de Ingreso General de nuestra facultad; y el objetivo es reflexionar acerca de las prácticas de lectura y escritura académicas desarrolladas en tales Jornadas, más particularmente en torno del “error”/ “desacuerdo” y su rol en el manejo de las diferentes operaciones discursivas en las diferentes dimensiones gramaticales, necesarias de tener en cuenta en el procesamiento de distintos tipos de texto en el ámbito universitario.

Consideramos importante seguir poniendo en cuestión el ejercicio de construcción de borradores -y el trabajo posible desde el “error” como una oportunidad del docente para poner en marcha la enseñanza, conocer los saberes y presupuestos con los que llega el estudiante-, práctica casi desconocida por los alumnos ingresantes universitarios, y que al momento de ponerla a prueba los lleva situaciones de crisis, no siempre resueltas de manera exitosa.

Nuestra perspectiva retoma el “error” como dispositivo de aprendizaje, particularmente necesario para producir y procesar textos de diferente índole, a fin de que funcione como trampolín para llevar a los estudiantes a internarse en los nuevos universos que propone la esfera académica. Para ello, los conceptos de “umbral semiótico”, “semiosfera” y

“traducción” permitirán respaldar y enmarcar la pertinencia de nuestro planteo.

Palabras clave: UMBRAL SEMIÓTICO – TRADUCCIÓN –ERROR / DESACIERTO – DISPOSITIVO DE APRENDIZAJE

Introducción

Desde hace algunos años se vienen realizando en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones, Jornadas de Lectura y Escritura en el marco de las actividades de apoyo al ingreso de los estudiantes al ciclo superior de estudios. Precisamente de las experiencias atravesadas en dichas Jornadas como *Tutoras Académicas* de una de las comisiones de alumnos en el año 2018, surge una serie de reflexiones e interrogantes que da nacimiento a este trabajo, el cual abordamos tanto desde una perspectiva didáctica como semiótico-gramatical, pues las autoras de este escrito nos desempeñamos como Profesora Titular y Adscripta Ad-honorem de la Cátedra de Gramática I en la mencionada unidad académica.

Entendemos que la incorporación a un terreno desconocido, como lo es el universitario, implica momentos críticos (de umbral) para la mayoría de los estudiantes, precisamente porque muchas situaciones se presentan como nuevas o extrañas. En este mismo sentido surgen los conflictos en relación con las competencias necesarias para desarrollar una comunicación lingüística adecuada al ámbito académico, tanto en la interpretación como en la producción de textos orales y escritos.

Es en el conflicto que genera la lectura y la escritura en la esfera universitaria donde quisimos poner el foco, principalmente en los aspectos concernientes a lo gramatical, pues consideramos que allí donde parece vislumbrarse tan solo un error, una equivocación o un fallo, hay algo más. Ese algo es nada menos que parte del proceso de aprendizaje, y el “des-acierto” se convierte en una pista para que los docentes busquemos las herramientas de intervención pertinentes para favorecer ese proceso.

Lo que sigue es la puesta en palabras de experiencias y procesos de reflexión que nos han suscitado.

La lectura y la escritura en el ámbito universitario como umbral semiótico

Las Jornadas de Lectura y Escritura que mencionamos se llevan a cabo con el objetivo de que los alumnos que ingresan a la Universidad tengan

un acercamiento a las estrategias de comprensión y producción de textos académicos, así como a algunos géneros discursivos propios de esta esfera (reseñas críticas, ensayos, formatos de síntesis diversos, etc.). Este tipo de apoyo es de suma importancia pues en muchos casos las condiciones de crisis y conflicto que genera la incorporación a un nuevo ámbito, culminan con el abandono de los estudios superiores, o en el mejor de los casos con una trayectoria universitaria “accidentada” y con muchas dificultades.

La concepción de *umbral semiótico* que tomamos, es desarrollada por la Doctora en Semiótica Ana Camblog, Profesora Emérita de nuestra Universidad –hay que mencionarlo– y es pertinente para describir la situación de iniciación en los estudios superiores, y de manera más particular la de la adquisición de competencias de comunicación adecuadas a dicho ámbito, que a lo que apuntamos aquí. La autora define el *umbral* como:

Un tiempo-espacio de pasaje, un crono-topo de la crisis en la que un sujeto se encuentra comprometido en tanto enfrenta el límite de sus posibles desempeños semióticos⁶, sean prácticas socioculturales en general, sean usos lingüísticos en particular (Camblong, 2005: 33).

Pero además, este umbral tiene otras características tales como una *temporalidad inestable* y contingente (dura un tiempo determinado, corto), *la predominancia del silencio* y el reemplazo de la comunicación lingüística por *otras formas de significación* como los gestos, las miradas, etc., y *la implicancia de riesgo constante* para los procesos semióticos en general pues debido a que las significaciones y los sentidos se ven comprometidos de manera integral, es necesario que se retome el equilibrio en un lapso de tiempo no muy extendido pues de otro modo los procesos de aprendizaje se verían afectados (Camblong, 2014: 140-141).

Todo esto nos ayuda a entender por qué cuando los estudiantes llegan a la Universidad y se les pide que lean un texto con vocabulario especializado, que redacten diferentes tipos de escritos o que presenten información sintetizada en diversos formatos, se paralizan ante la hoja. Es que se enfrentan a modalidades nuevas de lectura y escritura, a formas de significación que difieren sobre todo en complejidad de las de etapas escolares previas y que precisan la adquisición de competencias especiales relacionadas con el desempeño lingüístico. Los sujetos enfrentan el límite de sus posibles desempeños –como lo afirma Camblong. Si bien se podría esgrimir que la escolarización primaria y secundaria debería ir otorgando las herramientas a los alumnos para que los pasajes a las

6 El resaltado es nuestro

etapas subsiguientes sean lo menos “traumáticas”, sabemos que en muchos casos esto no sucede –por distintos motivos- y desde la Educación Superior no puede hacerse caso omiso.

Asimismo, debido a que los usos lingüísticos -en este caso la lectura y la escritura- forman parte de toda semiósfera y por lo tanto de toda construcción del conocimiento, en la experiencia particular de las Jornadas a la que nos referimos, trabajamos con alumnos de diferentes carreras (Profesorados en Ciencias Económicas, Ciencias Sociales, Portugués, Educación Especial y Letras; Licenciaturas en Comunicación Social y Turismo; Bibliotecología; Tecnicatura en Lengua de Señas). Es fundamental que todo profesional, del área que sea, tenga la capacidad de construir y comprender sentidos diversos por medio de la palabra. Resaltamos esto pues sigue existiendo la idea de que solamente los especialistas en Lengua y Literatura deberíamos “saber leer y escribir bien”, pues a eso se reducen las capacidades lingüísticas en el imaginario social.

Hay que señalar por su parte, que las competencias implicadas tanto en la lectura como en la escritura van desde lo específicamente lingüístico (léxico, gramática, ortografía), pasando por lo ideológico (valores o creencias implicados en un texto), lo enciclopédico (saberes conceptuales y culturales) y finalmente lo relacionado con los saberes retóricos (acerca del género discursivo particular) de cada estudiante. Por supuesto que en las Jornadas que llevamos a cabo no logramos abarcar de manera profunda la complejidad total de las operaciones con los textos, pero sí trabajamos de manera más específica en aquellos aspectos que íbamos considerando como dificultades recurrentes.

Acerca de las actividades en las Jornadas de Lectura y Escritura

En una primera instancia leímos en conjunto un texto breve y sencillo a partir del cual solicitamos a los alumnos que escribieran un comentario explicando el uso de los Emojis (teniendo en cuenta palabras clave sobre el tema leído y conversado). Como segunda propuesta les pedimos que describieran una escena de estudio típica, considerando el modo en que estudiaban o leían y dónde lo hacían. Ya en una tercera oportunidad –trabajamos en una escala de complejidad creciente- les pedimos que leyeron en grupos un texto del pedagogo Paulo Freire y que luego de realizar el subrayado de ideas principales escribieran un resumen. En base a ese texto solicitamos también a los estudiantes que realizaran una síntesis y una reseña crítica -junto a las operaciones lingüístico-discursivas estábamos enseñando operaciones de apropiación del conocimiento.

Luego de algunas otras actividades intermedias finalizamos con la escritura de un ensayo para lo cual se tomó en cuenta el mismo texto leído en las clases previas.

Los escritos surgidos de estas actividades nos sirvieron de insumo para evaluar en cada clase el panorama general, tanto en lo referente a la lectura como a la escritura. Fuimos observando cómo se ponían en juego las competencias implicadas y cuáles eran esos “errores” o “desaciertos” más frecuentes para volver sobre ellos en las propuestas posteriores. Las dos cuestiones centrales que destacamos como recurrentes fueron: el conflicto respecto de los saberes lingüísticos y las dificultades en relación con las restricciones discursivas. Como nuestra intención es centrarnos en los primeros –más particularmente en la competencia gramatical- queremos simplemente mencionar a grandes rasgos que esto último –las dificultades discursivas- se hizo patente en el hecho fundamental de que a una amplia mayoría de alumnos le costó distinguir por ejemplo la reseña crítica del resumen y de la síntesis; y a su vez muchos estudiantes manifestaron no haber redactado ni leído alguna vez un ensayo, lo que se evidenció en el hecho de que los escritos oscilaban entre un texto de opinión y una síntesis de lo que el autor que habían leído trataba en sus líneas.

El trabajo con los borradores fue fundamental en las Jornadas de Lectura y Escritura, pues a partir de las primeras versiones realizadas por los alumnos íbamos re-explicando, retomando las ejemplificaciones de ciertos tipos de texto y sus formatos, etc. Las profesoras que trabajamos como tutoras académicas fuimos planificando nuestras clases en base a los problemas evidenciados en estos borradores de modo que pudiéramos hacer una devolución general a los alumnos para que pudieran revisar sus textos; y luego nos acercábamos de modo particular a señalar aspectos más puntuales a cada alumno. A pesar de que no todos los estudiantes lograron comprender la importancia y el sentido de los borradores, una gran mayoría tomó esta estrategia de escritura con mucha seriedad y se dedicó con ahínco a mejorar su texto en cada taller.

El “error” como dispositivo didáctico

Hemos venido utilizando la palabra “error” o “des-acierto” en líneas previas, pero las hemos puesto entre comillas precisamente porque consideramos que no las podemos tomar en su significado íntegro pues no responden a nuestra visión acerca de las implicancias del proceso de aprendizaje. Sin embargo, teniendo en cuenta las concepciones que los alumnos suelen traer con respecto a las correcciones que se les hace (me equivoqué, lo hice mal, no era lo correcto) y a falta de una nomenclatura

que nos respalde de manera más adecuada hemos decidido tomar el riesgo de utilizar estas palabras con algunas consideraciones.

En primer lugar, si nos remitimos a la etimología de la palabra “*error*” esta nos indica que se trata de un fallo, una equivocación o una falta que se comete en relación con algo que puede ser correcto o incorrecto. Por otra parte, la Real Academia Española lo define como un desacierto, palabra que también hemos utilizado entrecomillada, lo que nos indicaría que se trata de usos sinónimos. “*Desacierto*” según su definición tiene mayores implicancias de sentido: en principio el morfema *desya* nos sugiere un concepto negativo como resultado de su unión a la palabra *acertar* cuyo significado es el de dar a una incógnita o problema una respuesta correcta; “dar en el blanco”. *Desacertar* sería entonces: no dar la resolución acertada al problema planteado.

Con estas ideas de *error* y *desacierto*, pareceríamos llegar a la conclusión de que en el aprendizaje hay un camino correcto y otros incorrectos, un blanco al que hay que apuntar, y que si las cosas no salen de ese modo todo el trabajo realizado habría sido en vano. Creemos, sin embargo, que es necesario desterrar las concepciones de lo correcto y lo incorrecto que vienen a generar muchas inseguridades en los alumnos, y que aun en la Universidad aparecen como fantasmas que instauran el miedo, un miedo que paraliza. No podemos permitir que ello ocurra, muchos menos en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua, pues sabemos que nuestro objeto de saber es un producto social vivo, sujeto a modificaciones constantes, y cuyo uso puede ser flexible, más allá de las convenciones establecidas.

Nos parece más pertinente hablar –tanto en nuestro campo de saber, como en otras áreas de estudio- de resoluciones adecuadas, oportunas o que se adaptan mejor a las necesidades de un ámbito particular, por ejemplo: en relación con las tipologías textuales, el vocabulario específico, o la morfosintaxis de las oraciones; o bien de resoluciones adecuadas a lo solicitado en una consigna de acuerdo a aquellos conocimientos o aptitudes que se busca fomentar en los alumnos. Es por este motivo, que cuando hablamos aquí de que en un trabajo se observa un error que puede ser utilizado como estrategia para favorecer el aprendizaje nos referimos a aquellas dificultades u obstáculos que el alumno evidencia en relación con el objetivo específico planteado y que en su superficie parecen ser solamente fallas, pero que en realidad son intentos de apropiarse de nuevas capacidades y conocimientos que a los docentes no dan pistas para que busquemos estrategias de enseñanza o revisemos las decisiones tomadas previamente a fin de ajustarlas a lo que nuestros alumnos necesitan.

Si pensamos lo dicho en términos de lo que significa el *umbral*, podemos entender que las dificultades que se les presentan a los estudiantes que inician los estudios superiores en el uso (producción y comprensión) de las formas lingüísticas son parte de esa crisis propia del momento de transición que implica el ingreso a una nueva *semiosfera* de sentidos como lo es la Universidad. No obstante, esto mismo lo podemos utilizar para pensar el aprendizaje de la Lengua en cualquier instancia educativa, entendiendo que aprender es atravesar un umbral para pasar a otro y así sucesivamente.

Las competencias gramaticales y sus dificultades en la escritura

Veamos ahora algunas situaciones particulares relacionadas con las competencias gramaticales, que nos parecen pertinentes como ejemplo de lo que se podría ver como error según las consignas planteadas a los alumnos en las Jornadas de Lectura y Escritura, pero que nos sirvieron para revisar las actividades subsiguientes y para pensar estrategias para Jornadas futuras.

En los primeros días de los talleres solicitamos a los alumnos que escribieran textos a modo de comentario acerca de lectura de un escrito, sin ninguna restricción genérica, aunque indicándoles que su extensión fuera de entre dos y tres párrafos. El resultado en algunos casos fue la escritura de tres oraciones, o de un párrafo y dos oraciones, en las que las ideas no estaban estructuradas de manera coherente. Notamos entonces que allí había una dificultad: los alumnos no comprendían la diferencia entre párrafo y oración, y por lo tanto tampoco podían fijar una progresión temática coherente. Consideramos entonces, que el primer paso a seguir era realizar la distinción entre párrafo y oración -algo que quizás dábamos por sentado, pero que evidentemente no estaba claro por completo- y posteriormente ayudar a que los alumnos pudieran redactar un texto coherente mediante la planificación de la escritura guiada por nosotras. En algunos casos esto permitió que los estudiantes mejoraran su desempeño pero en otros siguieron las dificultades tanto de coherencia como de cohesión.

Por otro lado, en relación con los problemas de cohesión observamos, por ejemplo, que una amplia mayoría de alumnos no utilizaba conectores textuales -más bien abundaban las oraciones simples separadas por puntos seguidos- o si los utilizaba se remitía a un grupo acotado de ellos; incluso en algunos casos se los reiteraba sin encontrar sinónimos. En este sentido, luego de hacer una recorrida con los estudiantes por los

diferentes conectores que pueden matizar los sentidos de nuestros textos, les solicitamos que revisaran sus propios escritos y que consideraran la posibilidad de poner en uso algunos de esos marcadores textuales, atendiendo a las significaciones que quisieran comunicar.

Otra dificultad que se evidenció fue la de la incorporación del discurso referido al propio, de modo que los alumnos no podían incluir la palabra ajena de manera coherente y cohesionada con lo que se venía tratando, o incluso manejaban un número acotado de verbos del decir para realizar la introducción de las citas. Decidimos optar por revisar algunos de estos verbos para ampliar las posibilidades de enunciación y asimismo trabajamos en el ejercicio de selección de fragmentos de un texto alrededor de los cuales argumentar, con el fin de practicar modos de introducción de los mismos. Hubo mayores problemas con el uso del estilo indirecto y la paráfrasis de lo dicho por otros, pero la mayoría pudo mejorar este aspecto.

Con el correr de las clases volvimos a hacer hincapié en las cuestiones que más dificultaban a los estudiantes y esto les permitió revisar sus borradores para corregirlos ellos mismos. Ya en los últimos trabajos pudimos observar que el avance en la escritura fue notable y que aquellos “errores” que aparecían en los textos (repeticiones de conectores o uso excesivo de ellos, por ejemplo, o el intento accidentado de parafrasear la palabra ajena) eran parte de ese proceso de aprendizaje que oscilaba entre la instauración de los nuevos saberes y capacidades, y la emergencia eventual de los modos de significación con que habían llegado, modos que –repetámoslo– no eran incorrectos, sino inadecuados para el ámbito al que se estaban incorporando.

A modo de conclusión

El recorrido en estas líneas ha sido breve, sin embargo esperamos que la experiencia compartida y las reflexiones que nos ha suscitado la misma, sirvan a otros docentes para repensar algunas conceptualizaciones y prácticas de enseñanza tal como nos ha servido a nosotras. Repetimos, eso que puede verse como algo negativo, las dificultades que presentan nuestros alumnos, los “errores”, tiene que servirnos para seleccionar estrategias, para actuar en consecuencia y trabajar sobre aquello que inconscientemente nos reclaman los estudiantes. Allí donde la lapicera roja tiene ganas de hacer una marca, debemos ver una pista y una oportunidad para buscar otros caminos en la enseñanza.

Por otro lado, siguiendo la concepción de umbral que hemos tomado en cuenta a lo largo del desarrollo de este trabajo, es fundamental

acompañar a los alumnos que ingresan a la Universidad a fin de que la crisis por la que deben atravesar en el proceso de adaptación no se prolongue en el tiempo y haga estragos en sus trayectorias académicas. Como docentes debemos hacernos cargo del rol importantísimo que nos toca cumplir.

Bibliografía

- CAMB LONG, Ana María (2005) *Mapa semiótico para la alfabetización intercultural en Misiones*. Posadas: Talleres Gráficos La Impresión.
- CAMB LONG, Ana María (2014) *Habitar las fronteras*. Posadas: Editorial Universitaria.
- Desacierto (2018) en: *Diccionario de la Real Academia Española* (23ª Ed.) Recuperado de: [<http://dle.rae.es/?id=G47B9qL>]
- Error (2018) en: *Diccionario de la Real Academia Española* (23ª Ed.) Recuperado de: [<http://dle.rae.es/?id=G47B9qL>]
- Error (2018) en: *Diccionario Etimológico de Chile* (s/d). Recuperado de: [<http://etimologias.dechile.net/?error>]
- GASPAR, María del Pilar y ARCHANCO, Pamela (2006). *Lenguaje y Lectura desde la escuela*. Caracas: IESALC UNESCO.
- REVIGLIO, María Cecilia (2013, Enero). El umbral semiótico como clave de análisis del ingreso a la universidad. *Semeiosis: semiótica e transdisciplinaridadeem revista*. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/306040062_El_umbral_semiotico_como_clave_de_analisis_del_ingreso_a_la_universidad]

Escritura e identidad: relato de una experiencia en el aula universitaria

Esp. Marcela Melana
marcelamelana@gmail.com
Prof. Gabriela Carnevale
gabrielacarnevale@yahoo.com.ar
Prof. Gabriela Zavala
gabrielazavala39@gmail.com
Universidad Nacional de Villa María
Villa María, Argentina

Resumen

El proceso memorialista es el camino por el cual la identidad se hace visible en tanto acción que involucra recuerdos y olvidos. En el registro de lo acaecido, el sujeto de la memoria puede tanto afirmar como negar sectores de su pasado. Así, en todo proceso de construcción de identidades se ligán indisolublemente las nostalgias eufóricas de los procesos concretos, con los fragmentos dolorosos de lo que se quiere olvidar. Pensada de este modo, la identidad es una construcción de los sujetos a partir de un recorte, unas veces consciente, otra inconsciente, de lo acaecido. Memoria e identidad se complementan y refuerzan mutuamente en el complejo proceso que lleva al sujeto a la elaboración de su representación como hombre en el mundo. No hay búsqueda y construcción identitaria sin memoria.

En la escritura, estos procesos se concretan en torno al Yo, es decir el sujeto en el texto que a través del lenguaje y por el lenguaje hilvana detalles, “recuerdos vagos, enfrentados, globales y flotantes, particulares o simbólicos” (Candeau, 2001, 32). Nuestra propuesta tiene como objetivo mostrar un proyecto de escritura que se está desarrollando en el Taller de Producción de Textos, primer año de la carrera del Profesorado en Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Villa María durante el presente año. La propuesta se orienta hacia la escritura de textos de ficción y de las denominadas narrativas del Yo, sustentada en lecturas de literatura que se destacan por condensar rasgos en torno a la memoria y la identidad para, de este modo, propiciar las escrituras de nuestros estudiantes. Analizaremos una de las consignas llevadas adelante dentro del marco teórico propuesto.

Palabras claves: escritura, lectura, memoria, identidad.

Escritura e identidad: relato de una experiencia en el aula universitaria

Las construcciones identitarias recorren y estructuran gran parte de las actividades y proyectos que tienen como eje las prácticas de ficción. Si partimos de la definición de que la identidad no es algo que se mantiene en el tiempo y, por ende, se sostiene incólume ante los avatares de la historia, la cultura y la sociedad en general, sino una construcción que las personas hacen todos los días tanto al escribir un poema, lavar la ropa o cocinar, podemos afirmar que las prácticas de ficción -para decir la literatura- son un eslabón más, aunque central, que coadyuva a la redefinición de historias e identidades.

Todos los pueblos necesitan una definición de identidad para poder representarse a sí mismos y ante otras culturas. Una cultura, que se mira y es mirada, es una cultura que está dialogando con otra, “diálogo que es el punto de partida para dar cuenta una de la otra, para conformar la imagen de cada una de ellas” (Boon Seo, 2002).

De este modo y como refiere Miguel León Portilla, la identidad cultural es esa “conciencia compartida por los miembros de una sociedad que se consideran en posesión de características o elementos que los hacen percibirse como distintos de otros grupos, dueños a su vez de fisonomías propias” (Boon Seo, 2002).

Podemos agregar que la construcción de la identidad es un ejercicio signado por la memoria como reflexión profunda a través del lenguaje. La autobiografía, por ejemplo, es un “acto de conciencia que *inventa* y *construye* una identidad, un yo. Pero por otra parte es un acto de comunicación, de justificación del *yo* frente a los otros” (Pozuelo Yvancos, 1993, 211). Como afirma Celia Fernández Prieto, “supongo quién soy en la medida que sé cómo he llegado a serlo, por dónde he venido, qué relaciones mantengo con mis yoes interiores. De aquí la interdependencia de identidad y memoria” (1997, 67). La consistencia del hoy no es mero producto de la acumulación de sucesivos ayeres, sino una construcción narrativa, es decir, en el discurso (Arfuch, 2005).

La literatura, como discurso estético y plurisemántico destinado al placer y los sentidos, aparece, en la contemporaneidad, como medio por el cual la identidad cultural se organiza y manifiesta en tanto experiencia profunda de los sujetos sociales y “diseño simbólico capaz de involucrar un mundo total en movimiento según pautas de percepción, de acción y de conocimiento propios de cada sociedad” (Boon Seo, 2002). En la literatura es donde mejor se da cuenta de la idiosincrasia cultural, de la imbricación de los saberes individuales con los colectivos, de la relación entre datos del mundo empírico y las construcciones imaginarias,

y de las ligaduras entre realidad y subjetividad. “Ningún otro arte tiene tal capacidad de representar tanto mundo como totalidad en un acto” (Boon Seo, 2002).

El proyecto que presentamos gira en torno a distintas problemáticas:

- Problemáticas en torno a la lectura y la escritura en contextos de enseñanza universitaria.
- Problemáticas de la escritura y su desarrollo sistemático como herramienta clave para dar cuenta de los modos en que se construyen las identidades culturales. Asimismo, los modos en que se difunde, modifica y también olvida en función de contextos históricos y culturales.
- Problemáticas de la escritura y su relación con la construcción de identidades individuales y los distintos modos por los que estas se construyen y modifican.

Si atendemos al contexto socio-cultural que da origen al proyecto podemos decir que se trata de sujetos jóvenes y adultos del primer año de la carrera de Profesorado en Lengua y Literatura de UNVM quienes conforman, en su mayoría, un sector socio-cultural que, si bien manifiesta interés por la lectura y la escritura, cuenta con un repertorio de lecturas de literatura cada vez más acotado. Este bagaje -si se quiere- está circunscripto al canon de la escuela secundaria y, en la mayoría de los casos, a lo que ofrecen las páginas y blogs de internet, donde los criterios para la definición de literatura o ficción se alejan -en gran medida- de lo que propone la academia.

Nuestro proyecto parte de las necesidades antes descritas, a la vez que propone motivar y desarrollar la escritura a partir de ciertas lecturas consideradas de importante potencialidad para el estudiante universitario. Se trata de textos que abordan en sus ficciones literarias distintos aspectos relacionados con identidades, tanto culturales e históricas, como en torno a individuos. En este sentido, los textos escogidos retoman problemáticas recurrentes en las lecturas identitarias: historias de vida, relatos de viajes, inmigrantes y migrantes de todas las épocas, identidades familiares y ciudadanas, entre otras. El estudiante se enfrentará a estos materiales de lectura para iniciar una reflexión sobre la identidad y propiciar, de este modo, sus escrituras.

Los objetivos centrales que estructuran la propuesta son: reflexionar sobre la lectura y la escritura entendidas como procesos; desarrollar potencialidades que los conduzcan hacia sus propias representaciones de la lectura y la escritura; explorar habilidades y falencias individuales en las prácticas y reconocer las especificidades y funcionalidades de los textos de memorias e identidades.

Con este horizonte de expectativas, la metodología base que desarrollamos es la del taller de lectura y escritura de literatura. El taller es un espacio de trabajo en el que se valora tanto la práctica misma como la reflexión teórica sobre ella. Para producir nuevas significaciones, redescubriendo las conexiones que ligan los universos de las experiencias con las consignas de trabajo, es importante conocer tanto las especificidades de ciertos momentos de la literatura como los conceptos que dan sustento a la teoría literaria. Al mismo tiempo, el espacio del taller propicia el juego con el lenguaje, ese ‘gran invitado’ toda vez que hablamos de literatura. Y ese juego se da dentro de los límites y posibilidades abiertas por la consigna. Un juego que supone el orden de los conceptos y el placer de lo lúdico para encontrar caminos alternativos en el quehacer escriturario y de la lectura. Algunas veces, más ligado a problemas que devienen de las teorías de la literatura, como puede ser la valorización del lector, los límites entre ficción y no-ficción, entre otros. Otras, por los recorridos de vida del que escribe, para darle a la consigna una resolución atravesada por las vivencias de un Yo que se está autodefiniendo en la escritura y por la escritura.

A continuación, nos dedicaremos al análisis de una de las consignas implementadas. En este caso, partimos de la lectura de algunos capítulos de *La vida descalzo* (2006) de Alan Pauls, un texto inscripto en las llamadas narrativas del Yo. Solicitamos a los estudiantes la elección de una foto de su infancia que les trajera a la memoria un suceso, un momento vivido, digno de rememorar y que escribieran, a partir de la imagen, un relato. El mismo debía cumplir con algunas condiciones:

- El narrador debía estar en tercera persona, es decir, observar los hechos sin participar.
- Debía tener, por lo menos, dos personajes.
- En el relato debían aparecer, por lo menos, dos descripciones. Las descripciones son muy importantes en las narraciones, ayudan a imaginar lo que el personaje siente, lo que ve, lo que piensa.

En un primer momento, cuando se planteó la actividad, algunos estudiantes no tenían fotografías a su alcance, justamente por haber nacido en otras localidades lejanas a la universidad a la que asisten. Lo resolvieron buscando alguna foto de su infancia que habían compartido en redes sociales o pidiéndoles a sus familiares que les enviaran una “foto de la foto” a través del celular. Por otro lado, algunos eligieron retratos que, en un principio, “no les decían nada”. En ello residió el desafío: recorrer los pasadizos de su propia identidad, tratando de otorgarle un significado a esa imagen, de ‘bañarla’ de recuerdos.

Realizaron tres versiones, con sucesivas revisiones por parte de las docentes. Revisar los escritos y darles la posibilidad de continuar produciéndolos nos permitió el seguimiento y la toma de decisiones sobre el tipo de intervenciones necesarias. Una de ellas fue la decisión de sumarle a la última versión el desafío de que pudieran introducir su mirada en la historia, la mirada de ese personaje, que se identifica con ellos mismos, desde la actualidad, a la manera de Alan Pauls. Esto surgió con la intención de que los estudiantes se planteen cómo se construye el enunciador dentro del propio relato, en clara consonancia con los lineamientos básicos de todo escrito: repensar qué y para qué se escribe, a quiénes y cómo se dirigen a sus destinatarios.

La actividad de escritura involucra un conjunto de procesos mentales con estructura jerárquica, es decir, al redactar participan procesos distintivos del pensamiento organizados jerárquicamente, interactivos, potencialmente simultáneos y orientados hacia un fin (Flower y Hayes, 1996). El proceso debe ser guiado por una red de objetivos creados durante todo el desarrollo de la composición. Nuestra propuesta pretende fomentar la creciente reflexión en torno al problema retórico y el texto que se va produciendo. Es necesario decidirse sobre qué se escribe (tópico), a quién se escribe (audiencia o destinatario) y con qué propósito. El hacerse consciente de la finalidad del escrito constituye una estrategia metacognitiva de textualización fundamental. Al mismo tiempo, se persigue que los alumnos puedan trabajar a distintos niveles -problemas de significado, de expresión, de organización- sin perder el dominio del proceso como un todo (Scardamalia y Bereiter, 1992; De Beaugrande, 1984).

En este punto, cabe aclarar, que entendemos la corrección y la evaluación como un proceso que permite reconocer logros y dificultades en el aprendizaje de los estudiantes. Brinda también información sobre la marcha de la enseñanza, haciendo posible el seguimiento y la toma de decisiones sobre el tipo de intervenciones pedagógicas que deben adoptarse para conseguir mejores y más ricos aprendizajes. El proceso evaluativo, entonces, es constante y progresivo, acorde con los avances de los estudiantes en cada una de las actividades que se van desarrollando; la evaluación está basada en la reflexión, el intercambio de ideas, la retroalimentación, la puesta en común.

Sin embargo, “¿qué es lo que se evalúa en la resolución de consignas de escritura creativa? ¿Cómo evaluar la creatividad, la imaginación?” En este punto consideramos junto con Fabián Mossello (2017) que se puede evaluar en un taller de lectura y escritura atendiendo a distintos aspectos de las prácticas:

- Se pueden evaluar la planificación, el recorrido y los resultados de ese proceso, con aciertos y errores. El error es parte de la práctica, por lo que es importante evitar las calificaciones, al menos en un principio, del tipo sumativas.
- Si empezamos diciendo que la escritura y también la lectura se ajustan a un plan cognitivo que implica pruebas, ensayos, marchas y retrocesos, es de esperar que en algún punto del proceso se concrete un producto (provisional) pero producto al fin, evaluable. Evaluar textos en este nivel puede ser una oportunidad, no sólo para considerar una nota, sino también revisar detalles y pulir aspectos para futuras prácticas.
- Además, como consideramos que escribir siempre implica reescribir, es necesario convertir nuestra práctica de corrección en práctica de lectura o revisión de los textos de nuestros estudiantes. En estos talleres se debe trabajar con los borradores, propiciando la lectura en clase, la discusión de cada texto, a fin de mostrar que la literatura es siempre un camino.

Siguiendo la línea de la escritura como un proceso constante de revisión, pudimos observar y guiar el recorrido de los alumnos. Los logros y las dificultades al momento de escribir fueron varios. En la primera versión, algunos estudiantes no lograron adecuarse a la consigna en su totalidad:

- Aparecieron narradores en primera persona, cuando se les había indicado un narrador en tercera persona.
- Utilizaron el tiempo presente, a pesar de que la consigna asignaba tiempos en pasado. En este caso, si estaban correctamente utilizados, aceptamos la excepción.
- Pocos incluyeron descripciones como se les había indicado.
- Les faltaba el segundo personaje que la consigna solicitaba.
- Muchos de ellos no lograron un texto narrativo sino que escribieron una descripción de la fotografía.

Al momento de realizar la segunda versión, les indicamos estos inconvenientes a cada uno por separado y, posteriormente, hicimos una puesta en común durante la clase. Las intervenciones de nuestra parte estuvieron basadas en preguntas dirigidas a sus propios escritos que pudiesen impulsar la construcción de una complicación o nudo, parte fundamental de una narración.

La identificación de las descripciones y su funcionalidad dentro del relato permitió desplegar en ellas distintos recursos literarios, como se puede observar en las siguientes producciones:

Diminuta, no hacía más que fluir con toda su infancia escapándole por la piel. Corría con ritmo de libertad, de jovial ignorancia; sus movimientos se desarrollaban en un mundo que todavía la anciana sociedad no había podido increpar. La madre vigilaba sin cansancio, una visión gran angular, profunda y nítida asemejada a los lentes de las cámaras de seguridad. De su rostro se esfumaban, como sin querer, sonrisas y nostalgias.

El pequeño que tan contento se ve en la fotografía estaba junto a su padre en ese momento mágico. Se encontraba en la sala justo después de la puerta principal, con un gran ventanal por donde entraba la luz cálida del atardecer.

Esas descripciones empezaron a ligarse con una fuerte presencia identitaria de los narradores:

La casa del frente está deshabitada y repleta de flores, pero a la niña no le importan. Las únicas que valen la pena son las del cantero prohibido, las más brillantes y perfumadas que alguna vez haya visto, y que no volverá a encontrar en ningún otro jardín.

Así es que, en la producción de la segunda versión, lograron sortear estas dificultades. De todos modos, decidimos sumarles un desafío más. Les propusimos que escribiesen desde su “yo” actual mirando hacia ese pasado, haciendo algunas intervenciones en momentos que ellos consideraran claves en su relato.

Antes de realizar esta última versión, trabajamos con *La casa en Mango Street* (2009) de Sandra Cisneros, novela prevista para este proyecto. En ella los estudiantes pudieron observar las marcas identitarias propuestas por el narrador, la presencia de personajes que se transforman, la utilización de descripciones densas, la construcción del lector en el texto. Todos aspectos que actuaron como ventanas y puentes en la producción y en el pulido de sus propios escritos.

Los alumnos realizaron una lectura domiciliaria de la obra, en un primer momento, y de la “Introducción”, en una segunda instancia. Elegimos esta secuenciación dado que fue la modalidad de publicación original, con una distancia temporal de 25 años. La dinámica de taller nos permitió poner en diálogo las interpretaciones y lecturas realizadas, y consecuentemente enriquecerlas. La autora Sandra Cisneros incluyó en el exordio que se titula “Una casa propia” una imagen: “La jovencita que aparece en esta fotografía soy yo mientras estaba escribiendo *La casa en Mango Street*” (13). Y agrega más adelante: “Por las noches, bajo el círculo

de luz de una lámpara de estudiante, ella se sienta con papel y pluma y finge no tener miedo. Intenta vivir como escritora. De dónde saca esas ideas de vivir como una escritora, no tiene la menor idea” (17). La estrategia metaficcional posibilita el ahondamiento y pone en evidencia la construcción narrativa de la identidad: “cuando le tomaron la foto a aquella jovencita, yo todavía decía que era poeta” (18); además, agrega: “ella cree que los cuentos tienen que ver con la belleza” (19). La infancia del personaje principal, la juventud de la autora de *La casa en Mango Street* y la madurez de quien escribe “Una casa propia” nos permitieron reflexionar sobre la construcción del enunciador dentro de la obra.

Es así que la última innovación de la consigna, provocada por necesidades que surgieron en la práctica, fue crucial. A partir de ella, al leer las nuevas versiones de los relatos, nos encontramos con la presencia aún más fuerte de una identidad construida desde la mirada de esa infancia que da pautas de un futuro determinado. El personaje principal, a partir de esta introducción, comenzó a tomar mayor forma y presencia en la narración, al punto de observarse en él una transformación, justamente necesaria para lograr el nudo y la resolución del relato. Las huellas identitarias que aparecieron en la tercera versión fueron primordiales para conferirle mayor profundidad y ‘vuelo literario’ a la narración.

Encontramos, entonces, rastros en los relatos a manera de pistas que delatan la transformación de ese personaje al momento presente:

A través de los pasillos, adultos van y vienen, acomodando los últimos detalles para el evento; dentro de las aulas, niños y niñas terminan de preparar sus disfraces; y detrás de las enormes cortinas rojas, otro niño espera listo, al menos en su vestimenta, pues en su cabeza se encuentra tan lejos de estar listo como le es posible. Durante varios minutos, los cuales se sienten tan enormes que costaría creer que un pequeño reloj de pulsera puede albergarlos, un desfile de nervios se abre camino en el cerebro del niño; y a medida que se acerca el comienzo de la obra teatral (una de las tantas que suele organizar su escuela primaria) toda la situación se va volviendo más y más abrumadora, a pesar de que este tipo de circunstancias palidecen en comparación alguna con lo que el futuro le depara a uno cuando cruza la inminente frontera de la infancia.

El distanciamiento del narrador habilitó nuevas dimensiones en la construcción del personaje, como puede observarse a continuación:

“Está bien”, dijo, y mientras seguía agarrando el regalo ajeno comenzaron lo que serían para ella en el futuro los pasos a seguir en

momentos de angustia. Respiró lento, aunque el corazón le palpitaba rápido haciéndose notar en el cuerpo, apretó los labios para que no se escuche ningún quejido y no se le escape ninguna palabra y abrió los ojos lo más que pudo como intentando abrazar sus lágrimas para que no se caiga ninguna.

Los estudiantes pudieron, a partir de los señalamientos realizados por las docentes y la escucha de las producciones de sus compañeros, conjugar en sus escritos descripciones densas, fuertes marcas identitarias y proyecciones, como puede observarse en los siguientes trabajos:

Quién habría de explicarle a ese pequeño que algún día estaría muy lejos de su casa y tendría que encarar toda actividad, ya sea rutinaria o nueva, sin la compañía inmediata de mamá. (...) La envoltura es reducida rápidamente a un montón de pedazos de papel y queda expuesto un Stegosaurus de colores muy vívidos; de repente suena el timbre que anuncia el comienzo de la obra. El niño mira al dinosaurio de juguete a los ojos, como sosteniendo una brevísima conversación amigable, lo guarda en su bolsillo y atraviesa las gigantescas cortinas rojas, sintiéndose un poquito menos pequeño que antes; y aunque todavía no lo sepa, sí lo es.

Finalmente llegó casi hasta el fin de la copa y se acomodó en una rama muy acogedora desde la cual se podía ver todo el barrio. Desde allí vio su casa y a su perro esperándola en la puerta, vio a su amiga Laura jugando en el patio con su hermanito, vio muchos pájaros revoloteando en sus nidos, todo parecía funcionar en perfecta armonía, todo era colorido y luminoso, todo brillaba con los rayos de sol. Ella se sintió parte de ese hermoso mundo y sonrió, porque entendió el secreto que su árbol estaba intentando revelarle.

A partir del análisis de los fragmentos expuestos podemos inferir que todos ellos se presentan en la esfera de las microhistorias recortando aspectos ínfimos de la vida de los sujetos a los que hacen referencia. Se trata, entonces, de pequeños detalles que recrean una escena afectiva sin que lleguen a constituirse en un relato en sentido estricto.

Dada las características de la consigna propuesta, se destaca la producción de relatos con predominio de las memorias emotivas centradas en un sujeto que recuerda como si estuviera mirando los hechos del pasado. En este sentido, se valoriza el orden de lo pasional por sobre el orden de lo cognitivo, en tanto importa al narrador-observador dar cuenta de fragmentos de un recuerdo antes que de una totalidad acabada de esa

historia pasada. Así, se destaca el uso de un lenguaje más bien autorreferencial en el orden de lo subjetivo que, en algunos casos puntuales, logra una aproximación lírica.

Estas conclusiones parciales nos remiten a pensar en concordancia con Pollak cuando afirma que la construcción del yo refiere a “la imagen que una persona adquiere, relativa a sí misma, a lo largo de la vida, la imagen que ella construye y presenta a los otros y a sí misma, para creer en su propia representación, pero, también, para ser recibida de la manera en que quiere ser vista” (Pollak, 2006, 38). Para evocar y edificar la vida pasada, los acontecimientos vividos, las personas o personajes y los lugares serán fundamentales, en tanto, elementos constitutivos de la memoria.

Para finalizar podemos esbozar algunas conclusiones provisionales ya que sabemos que nuestro proyecto se encuentra en una primera fase de implementación y, por lo tanto, resultaría apresurado sostener afirmaciones de carácter rotundo. Sabemos, asimismo, que los resultados parciales a los que hemos arribado presentan las mismas características, dado que se puso en práctica un tipo de actividad referida específicamente al género narrativo articulado en base a la memoria afectiva e individual, vinculada especialmente con las narrativas del Yo. Entendemos que serán muy diferentes las conclusiones a las que se llegue cuando se implementen las actividades previstas vinculadas al género narrativo cuento, al género poético y, fundamentalmente, al género ensayo.

Entonces, podemos señalar de acuerdo con los resultados obtenidos que la cuestión identitaria se asocia a un trabajo con fragmentos de episodios de vida que, de algún modo, el sujeto de la escritura ‘encordela’, ‘hilvana’ en el relato. El resultado de estas prácticas es mayormente un relato, una trama que da cuenta de una vida, de un recorrido, que parafraseando a Paul Ricoeur (1995), despliega ciertos detalles asociados a ciertos acontecimientos que serán los que produzcan ciertos sentidos para un Yo. Mientras la narración permite “el juego del rompecabezas identitario”, la escritura hace posible su registro. De este modo nuestra propuesta de taller podría identificarse con algunas de estas formas de escritura que en estos tiempos están cobrando visibilidad en el marco más general de la llamada posmodernidad, y constituyen narrativas caracterizadas por la ‘fluidez’ expresiva, la heterogeneidad temática y formal y, sobre todo, ponen en jaque el pacto de verdad que bien definía, hasta no hace mucho tiempo, los límites entre realidad y ficción.

Consideramos que el proceso de escritura, escalonado en tres versiones de una misma consigna, permitió al grupo de estudiantes llevar adelante una ejercitación que pusiera en evidencia la serie de objetivos que deben orientar el desarrollo y supervisión del texto escrito como un

todo. El análisis de las debilidades en las descripciones y en la complejidad del hecho de la narración fue trabajado como un punto de partida para el enriquecimiento y la reescritura. Al mismo tiempo, el desarrollo teórico en relación a la identidad y la memoria posibilitó el despliegue de nuevas lecturas de las obras y nuevas estrategias de escritura creativa. A lo largo de la propuesta encontramos un creciente compromiso, interés y motivación por parte del grupo de estudiantes, factores que contribuyeron positivamente a la consecución de los objetivos.

Bibliografía

- Alvarado, Maite (2003). *La resolución de problemas*. En Revista Propuesta Educativa N° 26, Argentina, FLACSO - Ediciones Novedades Educativas.
- Alvarado, Maite y Cortés, Marina (2001). "La escritura en la universidad. Repetir o transformar", en *Lulú Coquette* N° 1, Año I. Buenos Aires.
- Arfuch, Leonor (comp.) (2005). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires, Prometeo.
- Bajtín, Mijail (1995). *Estética de la creación verbal*. México, Siglo Veintiuno Editores.
- Boon Seo, Yoon (2002). "La pregunta por la identidad en el ámbito literario de América Latina: el caso de México" en Revista *Sincronía*. Año 7 N° 25, México.
- Candeau, Joel (2001). *Memoria e identidad*. Buenos Aires, Ediciones del Sol.
- Cisneros, Sandra (2009). *La casa en Mango Street*. Estados Unidos, Vintage Español.
- Durán Giménez-Rico, Isabel (1993). "Qué es la autobiografía? Respuestas de la crítica europea y americana", en Estudios ingleses de la Universidad Complutense, N° 1.
- Fernández Prieto, Celia (1997). "Figuraciones de la memoria en la autobiografía", en Claves de la memoria, Madrid, Trotta.
- Flower, Linda y Hayes, John (1996). "La teoría de la redacción como proceso cognitivo", en Textos en contexto 1, Lectura y Vida, N° 3, Año III, Buenos Aires.
- Hall, Stuart y du Gay, Paul (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Iser, Wolfgang (1989). "El proceso de lectura. Una perspectiva fenomenológica", en *Estética de la recepción*. Madrid, Visor.
- Jelin, Elizabeth (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid, Siglo Veintiuno.
- Loureiro, Ángel (2001). "Aubiografía: el rehén singular y la oreja invisible", en *Anales de Literatura Española*, N° 14.
- Melana, Marcela y Mossello, Fabián (2003). *Voces de ceniza y agua. Antología poética*. Villa María, Instituto de Extensión. UNVM.
- Mossello, Fabián (2001). *Adultos mayores, escritura e imaginación*. En: Sendero. Revista del Instituto de Extensión. UNVM.

- (2003). *Consignas para adultos o consignas adultas*. En: Sendero. Revista del Instituto de Extensión. UNVM.
- (2004). *Memoria cultural y escritura literaria*. En: Sendero. Revista del Instituto de Extensión. UNVM.
- (2005). *El unitario de no-ficción y la construcción de identidades: Ser Urbano y las identidades invisibles*. En: IX Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación. Red Nacional de Investigadores en Comunicación. UNVM. Formato CD.
- Mossello, Fabián (2017). "Lectura y escritura literarias en la formación académica" en Dora Riestra y Stella Maris Tapia. *V Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didácticas de la Lengua y las Literaturas*. Libro Digital Universidad Nacional de Río Negro.
- Pauls, Alan (2006). *La vida descalzo*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Pollak, Miguel (2006). *Memoria, olvido y silencio*. La Plata, Al Margen.
- Pozuelo Yvancos, José María (1993). *Poética de la ficción*. Madrid, Síntesis.
- Ricouer, Paul (1995). *Tiempo y narración I, II y III*. México, Siglo XXI.
- Scardamalia, Marlene y Bereiter, Carl (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita", en *Infancia y Aprendizaje*, vol. 58, Madrid.

REPRESENTACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA EN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DEL PROFESORADO DE LENGUA Y LITERATURA DE SAN MARTÍN DE LOS ANDES”

Arrúe, Josefina Elena - josefinaarrue@gmail.com

Vallverdú, Rosario - rosariovallverdu@gmail.com

Brizuela, Ma. Cecilia - cecilia.profe@gmail.com

ISFD N°3

San Martín de los Andes

Neuquén

Resumen

Ante la heterogeneidad de discursos que circulan entre los estudiantes de nuestro profesorado acerca de la enseñanza (Achilli, 1986; Fenstermacher, 1989; Davini, 2015), como tarea específica de los docentes, nos propusimos indagar sobre las representaciones (Moscovici, 1961; Jodellet, 1984; Materán, 2008) que tienen quienes ingresan a primer año de la formación docente. Con el objetivo de construir evidencia empírica, se realizaron entrevistas grupales y encuestas individuales. El análisis de la información se elaboró a partir de la construcción inductiva de categorías, por medio de un procedimiento cualitativo (Glasser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1991). Los resultados obtenidos dan cuenta de la diversidad de representaciones sobre la enseñanza en los discursos de estudiantes que van desde la centralidad que tiene la enseñanza en la tarea del profesor hacia su omisión parcial o total. Asimismo, dan cuenta de la complejidad de las motivaciones (William y Burden, 1999; Paoloni, 2011) involucradas en la elección de la carrera y de esta opción como estrategia (Fanfani, 2010) que involucra una experiencia de transición (Parkes, 1971; Aisenson, 2011) lo que daría cuenta del vínculo existente entre la elección del profesorado y el proyecto personal de vida.

Palabras clave: enseñanza; representaciones; motivaciones; transición; estrategia

Introducción e investigaciones antecedentes

En 2016 diferentes docentes del profesorado de Lengua y Literatura (LyL) del ISFD N° 3 ubicado en San Martín de los Andes, al sur de la provincia de Neuquén, coincidimos en una percepción: la enseñanza, como tarea específica de los profesores, no aparecía con claridad en los discursos de estudiantes del primer año de la carrera. Estos dichos circulaban a través de diversas vías: la plataforma virtual de la modalidad de cursada semipresencial⁷ (en la sección “noticias”), en los trabajos, evaluaciones o incluso, en interacciones con los profesores. Esta inquietud dio lugar a la presente investigación, cuyo propósito es conocer cuáles son las *representaciones acerca de la enseñanza que tienen quienes ingresan a la formación*.

Al respecto, este trabajo asume la consideración de la formación docente (FD)⁸ en sentido amplio (Birgin, 2015), entendida como un proceso complejo y de larga duración en el que interviene la biografía escolar, la formación de grado o inicial, las experiencias de formación y trabajo adquiridas en los distintos ámbitos de desarrollo profesional. En efecto, la problemática de la FD implica una perspectiva comprensiva que involucra teorías, prácticas, representaciones y discursos de los distintos actores que participan en el mencionado proceso formativo.

Si bien la problemática de la FD es abordada por diferentes autores, de diversos ámbitos geográficos y que adhieren a distintas perspectivas, aquí se recuperan especialmente algunos antecedentes nacionales y regionales.

En el ámbito nacional y en el contexto de reforma educacional de los 90' Alliaud y Davini (1997) plantean el siguiente interrogante: *¿Quiénes eligen ser maestros hoy en la Argentina?* Para responder analizaron datos biográficos de estudiantes del profesorado de nivel primario de 837 instituciones dedicadas a la formación de docentes. Los resultados mostraron que la mayoría eran mujeres provenientes de sectores medios y medios bajos, menores de 30 años, que vivían con su familia de origen y que deseaban seguir otras carreras (80%). Menos de la mitad expresó que se dedicaría exclusivamente a la docencia (39%) una vez obtenida

7 El profesorado de Lengua y Literatura que se dicta en el ISFD N° 3 de San Martín de los Andes tiene, desde 2008, dos modalidades de cursado: una sección presencial (se asiste a clases de lunes a viernes de 18.00 a 22.30 hs.) y una semipresencial o de cursado alternativo (10 encuentros presenciales por cuatrimestre y acompañamiento virtual, a través de una plataforma, el resto del tiempo). Esta última es la que permite que estudiantes del interior de la provincia (e incluso de otras provincias vecinas como la de Río Negro), cursen la carrera.

8 En adelante Formación docente se presenta como FD.

la certificación. En un tercio de los casos los estudiantes que iniciaron esta formación lo hicieron tras un intento fallido en otras carreras. Esta situación es denominada por Ezpeleta (1991) como “hipótesis de frustración”. Asimismo, y sobre las representaciones, el estudio mostró que la docencia era percibida como una salida laboral “segura” (80%) y la figura del maestro socialmente valorada, aunque muchos expresaron que su prestigio se encontraba deteriorado.

Diferentes trabajos dan cuenta de tensiones constitutivas a lo largo de la historia entre quienes se formaron como profesores en la universidad y aquellos que lo hicieron en instituciones terciarias. La forma del conflicto es definida como disputa de sujetos sociales con diferentes capitales culturales, también como académicos/teóricos versus ejecutores/prácticos (Birgin y Pineau, 2014; Davini, 1995; Dussel, 2001; Pinkasz, 1992, entre otros).

Enmarcado en el mismo contexto sociohistórico, Edelstein (1999) se enfoca en el proceso de residencia durante la FD y en las representaciones sociales que construyen los sujetos que participan de esta experiencia. Recupera el concepto de *habitus* (Bourdieu, 1982, 2008) y los aportes de Jodelet (1985), quien señala que los sujetos organizan sus acciones y decisiones según las representaciones que configuran acerca de la situación en la que se encuentran.

Un estudio más reciente (Fanfani, 2010) emplea encuestas para indagar acerca de los núcleos de representación compartidos entre estudiantes y docentes de los ISFD de todo el país para establecer similitudes y diferencias entre ellos. Sus resultados muestran que los estudiantes “valoran la calidad académica de los formadores, consideran adecuada la articulación curricular entre la teoría y la práctica y estiman que egresan con óptimos conocimientos didáctico disciplinares”. También plantea la escasez de estudios que permitan conocer las características de docentes y estudiantes de los ISFD, en Latinoamérica y Argentina. Aunque este trabajo afirma su carácter nacional e inclusivo, la provincia de Neuquén no participó de dicha experiencia.

En relación con investigaciones sobre el tema, desarrolladas en el ISFD N°3 de San Martín de los Andes, Pompei (2000) se centró en las concepciones acerca de la enseñanza de los alumnos ingresantes a la carrera de Profesorado para la Educación Primaria. Si bien el proyecto no se concretó en su totalidad, en este trabajo se recuperan algunas de sus inquietudes.

En línea con los antecedentes mencionados, esta investigación intenta aportar conocimientos sobre quiénes son los estudiantes ingresantes del ISFD N° 3 y cuáles son sus representaciones sobre la enseñanza en

el primer año de la carrera. Asimismo, este trabajo busca promover reflexiones fundamentadas sobre nuestra práctica como docentes.

Metodología

La información analizada:

En 2016 participaron de las entrevistas grupales 21 estudiantes de 1° año del Profesorado de Enseñanza Secundaria de Lengua y Literatura que cursaban en las modalidades presencial y semipresencial en el ISFD N°3 y en 2017 lo hicieron 22. Las encuestas individuales fueron respondidas por 18 estudiantes en 2016 y por 21 en 2017.

Recolección y análisis de la información empírica:

La recolección de información se llevó a cabo a través de una entrevista grupal que se registró por medio de una videofilmación y audio-grabación digital. Esta información fue transcrita para su análisis. Además se empleó una encuesta semiestructurada (Sampieri, 1998) que los estudiantes respondieron vía plataforma virtual.

La información fue analizada de manera cualitativa, se elaboraron categorías de forma inductiva por medio del método comparativo constante (Strauss y Corbin, 1991). El concepto de representaciones sociales, en tanto forma de conocimiento ordinario que se apoya en la experiencia de las personas, como un proceso simbólico e inacabado que involucra lo colectivo y lo individual, permite a las personas construir un marco de referencia que orienta las acciones (Moscovici, 1979, Jodelet, 2011, Raiter, 2003). Tal como señala, Jodelet, y de ahí su relevancia para este trabajo, este término “*en los campos profesionales, expresa la manera en que los actores se sitúan con relación a su actividad*”.

En relación con la *enseñanza* se adopta el concepto genérico, aquel que la concibe como un intento de alguien de transmitir cierto contenido a otra persona con independencia de que se logre el aprendizaje (Basabe y Cols, 2007; Fenstermacher, 1989). En la presente investigación se identificaron distintos tipos de representaciones acerca de la enseñanza: por un lado, como transmisión, como entrenamiento de habilidades, como promoción del desarrollo natural, y como generación de cambios conceptuales (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992). Por otro, de la *enseñanza como función del profesor*: principal función, omitida o descalificada. Además, se pusieron de manifiesto distintas motivaciones que expresaron los estudiantes (William y

Burden, 1999; Carretero, 2009 y Paolini, 2011) para elegir la carrera docente: *intrínsecas*, que son las que incluyen *aprendizaje, acceso a cosas nuevas y autosuperación*; y *extrínsecas*, que son aquellas *relacionadas con objetivos, accesibilidad y resultados*.

Resultados

Sobre quiénes son los estudiantes de 1° año de LyL:

Los resultados dieron cuenta de semejanzas y diferencias entre los estudiantes de las distintas cohortes y modalidades de cursada en relación con las condiciones vitales y las motivaciones; como así también las representaciones sobre la enseñanza y de esta como función específica del docente.

En relación con sus biografías y la elección de la carrera de profesor de Lengua y Literatura los resultados muestran, en ambas cohortes, el predominio de mujeres en la conformación de la matrícula y similar distribución etaria en los grupos de distintas modalidades. Tanto en 2016 como en 2017 el grupo más numeroso en la modalidad presencial es el comprendido entre los 19 y los 30 años, mientras que en la semipresencial, la mayoría se encuentra por encima de los 31 años.

Con respecto al lugar de residencia, la totalidad de los estudiantes que elige la modalidad presencial vive en San Martín de los Andes. En cuanto a quienes optan por la modalidad alternativa, más de la mitad reside en dicha ciudad, o en Junín de los Andes, a 40 km². El resto de los estudiantes, en otras localidades de la provincia ubicadas a más de 100 km.

En relación con la organización económico familiar, en el cursado alternativo la mayoría de los estudiantes tiene hijos (más del 70%) y trabaja fuera de su casa (90%); mientras que la mayoría de quienes asisten a la modalidad presencial no los tiene y menos de la mitad de ellos, trabaja fuera de su hogar (40%).

Asimismo, para la mayoría de los encuestados de ambas cohortes y modalidades el lapso transcurrido entre el egreso del nivel medio y el ingreso al nivel superior es más de tres años (entre 70% y 90%).

En 2016, la mayoría de los estudiantes evalúa que la profesión docente es una carrera con prestigio social (100% modalidad presencial vs. 85% modalidad semipresencial). Mientras que en 2017 estas proporciones

9 Entre 2016 y 2017, se registra un aumento del porcentaje (de 60% a 75%) de estudiantes que cursan en la modalidad alternativa y residen en San Martín y Junín de los Andes.

disminuyen a dos tercios y a la mitad para cada modalidad respectivamente (50% modalidad presencial vs.75% modalidad semipresencial).

¿Por qué eligen estudiar Profesorado de LyL los estudiantes del ISFD N°3?

Los estudiantes explicitaron diversos motivos por los cuales elegían esta formación docente. Los resultados muestran que predominan las motivaciones intrínsecas por sobre las extrínsecas. No obstante, cabe mencionar que las motivaciones intrínsecas aparecen combinadas con las extrínsecas, especialmente, la accesibilidad y la obtención de una salida laboral segura. En este sentido las categorías permiten describir situaciones que no son mutuamente excluyentes.

La mayoría de los entrevistados señala como fuente de su motivación intrínseca el gusto y la pasión por el tema de estudio, expresado en términos de *lengua* y *contenido disciplinar* con especial énfasis en la *literatura* y la *lectura*. Tal como lo explicitan en los siguientes fragmentos de entrevista:

- a. *“me gusta la carrera, la orientación en lengua y literatura porque siento que es lo que me divierte, me inspira, me da curiosidad”.*
- b. *“a priori creo que no quiero ser docente... Las materias prácticas las hago con menos disposición, la verdad, que las materias de lengua y literatura. Por supuesto esas sí.*

En otros casos, se detecta como motor intrínseco el gusto por el tema entendido como el rol docente de enseñar:

- c. *“La docencia es lo que realmente me gusta, lo que me hace feliz”.*

Además los estudiantes explicitan, dentro de las motivaciones intrínsecas, que el ingreso al profesorado se relaciona con la autosuperación de lo que se percibe como carencia o como la copia de modelos que aparecen como referentes significativos. Los siguientes fragmentos de entrevistas dan cuenta de esto:

- d. *“...en quinto, un profesor de literatura que, nada. Veía sus clases y me encantaba y pensaba que yo quería hacer eso”.*
- e. *“...el año pasado empecé a ver que tenía fallas como docente, que hacía agua con algunas cosas que los chicos me preguntaban... yo en educación tengo horas interinas... es un desafío para mí, para superarme un poco más y dar bien las clases”.*
- f. *“...me quiero perfeccionar, me siento muy achatada en mi profesión como maestra de primaria”.*

- g. *“...me faltaba y creo que me va a seguir faltando aún con el título de profesora”.*

Acerca de las motivaciones extrínsecas, existen diferencias entre la modalidad semipresencial y la modalidad presencial. En efecto, la posibilidad del cursado alternativo influye de forma decisoria en la elección y funciona como motor motivacional para iniciar estudios superiores:

- h. *“...lo que nos permite a todos estar acá es que exista la modalidad del semipresencial, si no, la mayoría de nosotros no podría cursar.”*
i. *“...lo elegí solo por la modalidad, vivo en Villa La Angostura. Elegí el profesorado de Lengua y Literatura únicamente porque era la única que me daba la modalidad semipresencial. Trabajar y estudiar...”.*

Los estudiantes que cursan en la modalidad semipresencial ponen de manifiesto que la opción por el tipo de cursada es decisiva para que ellos elijan la carrera, debido a que se ajusta de manera más adecuada a sus situaciones personales. Para quienes cursan la modalidad presencial, no aparece como un motivo de peso. La posibilidad del cursado alternativo se constituye como un elemento central en la elección y de incentivo motivacional para iniciar estudios superiores.

En relación con los objetivos, cabe señalar que lo que moviliza es la adquisición de un título de formación docente como complemento de otra profesión de base. Tal como lo expresan los siguientes referentes:

- j. *“...si bien mi título previo (Lic. en Comunicación Social) me habilita en otras provincias a dar clases, yo quería tener la formación específica, y ser idónea en mi profesión”.*
k. *“...yo, particularmente, venía de haber estudiado una tecnicatura y, mientras esperaba que me llegara el título (...) quería un apoyo pedagógico extra para enfrentar el día de mañana, si era docente, ante un grupo”.*
l. *“...mi prioridad es laboral, cuando terminé la secundaria estudié una tecnicatura en periodismo, después estudié inglés...entonces tomé la decisión de entrar en el profesorado...por una cuestión de estabilidad laboral”.*

Pareciera que la opción por el profesorado es el resultado de motivaciones combinadas y que esta estrategia cobra un nuevo sentido en el marco de un proyecto vital. Los aportes de la psicología de la orientación invitan a interpretar la elección de la formación docente en términos de transición. Se entiende por transición el pasaje que realiza un sujeto desde un momento vital con determinadas características identitarias hacia otra situación vital. Entre estos cambios, se encuentra la tarea que conlleva el construir la identidad de estudiante de nivel superior (Virgili, 2011 en Arrúe, 2018). Se ponen en juego la identidad en términos de

pertenencia grupal, el capital cultural, la situación laboral, entre otros. En efecto, más que el acceso a otra oportunidad educativa, la opción por el profesorado representaría la entrada a otra oportunidad de vida.

Sobre las representaciones sociales y enseñanza

En este apartado, se presentan resultados referidos a las representaciones identificadas en la voz de los estudiantes acerca de *la enseñanza como una tarea inherente a la docencia* y a las *maneras de nombrar* esa tarea.

Nombrar la tarea: enseñar.

En relación con las tareas específicas de un profesor de Lengua y Literatura, los estudiantes del profesorado dan cuenta de representaciones sociales variadas sobre la función de enseñanza como actividad específica del docente. Para algunos de ellos la enseñanza es una tarea central, tal como se expresa en los siguientes fragmentos:

- a. *“Enseñar contenidos inherentes a la materia, pero por sobre todo, procedimientos que sean útiles a los alumnos para desempeñarse en otros ámbitos que no sean solamente áulicos”*
- b. *“Enseñar lo disciplinar, formar en valores”.*
- c. *“Transmitir conocimientos”.*

Otros la omiten como una tarea propia del docente. Sin embargo, mencionan a otras acciones de índole menos específica en las que la enseñanza aparece desdibujada:

- d. *“Despertar en los alumnos, como mínimo, curiosidad y deseos de búsqueda personal”.*
- e. *“Desde la lengua, creo que, ayudar a los alumnos a pulir ese diamante en bruto que traen consigo como lenguaje.”*

Por último, se pusieron de manifiesto las que dan cuenta de una perspectiva que descalifica a la enseñanza como función del profesor:

- f. *“Me cuesta utilizar la palabra “enseñar”. Creo que no me gusta.”*
- g. *“...entré (a la carrera) más que nada por placer. No me interesa enseñar. Bueno, siempre me fascinó leer y esto te da como un sustento teórico, que es lo que más me interesa”.*

Sobre los modelos de enseñanza

Los análisis ponen de manifiesto la existencia de diferentes representaciones que tienen los estudiantes de LyL sobre los modelos de enseñanza

que orientan la práctica. Mientras que algunas de las respuestas coinciden con lo que proponen Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992): enseñanza como transmisión, como entrenamiento de habilidades, como promotora del desarrollo natural y como generadora de cambios conceptuales; también se registran otros modelos como el crítico que enfatiza el carácter transformador de esta práctica social (Giroux, 1998). Cabe señalar que en ningún caso los estudiantes expresaron una perspectiva no intervencionista promotora del desarrollo natural.

Entre los registros predomina una concepción transmisiva de la enseñanza con fuerte impronta en lo disciplinar. En este sentido, el canon literario, los contenidos gramaticales y los del campo de la lingüística son mencionados como contenidos de importancia para los estudiantes. Los siguientes son ejemplos que dan cuenta de ello:

- a. *“...supongo que lograr que los alumnos puedan tomar conciencia del uso del lenguaje y su importancia y darles un pantallazo de las obras literarias clásicas, como cultura general”.*
- b. *“...la expresión, la narración, la ortografía...”*
- c. *“Análisis sintáctico, poesía, estructuras textuales, interpretación y elaboración de textos. Cómo elaborar un texto, los distintos textos...”*

En relación con la concepción de la enseñanza como entrenamiento de habilidades y capacidades formales (Gómez y Sacristán, 1992) los estudiantes se refieren a esto como un aspecto importante de la enseñanza y también al rol instrumental de lo que se enseña. Los siguientes fragmentos de entrevista dan cuenta de esto:

- d. *“Inculcar a los alumnos valores a través de la lectura literaria, enseñar las reglas gramaticales para cumplir con las normas sociales y ser tomados en serio a la hora de elegir un trabajo (...)”.*
- e. *“Acercar a los alumnos a la lectura crítica y al aprendizaje de la lengua para poder desempeñarse en las posibles áreas de trabajo a futuro.”*

En relación con la enseñanza como producción de cambios conceptuales encontramos que algunas de las respuestas de los estudiantes de profesorado se inscriben en esta perspectiva:

“Una de las funciones de un profesor de Lengua y Literatura, es el poder brindar a través de los libros, una perspectiva diferente a la realidad en la que viven los alumnos; y poder despertar o activar, la expresión de sus pensamientos, que en otra circunstancia sería muy difícil.”

Entre los estudiantes se encuentran registros de una perspectiva crítica, algunos centrados en los contenidos y otros en la relación del

sujeto con su entorno. Sin embargo, este componente crítico no conlleva la transformación de la realidad.

f. “Debe enseñar una posición crítica. O transmitirla por lo menos.”

Con menos frecuencia se identifican algunas respuestas que le otorgan un papel preponderante a la enseñanza en relación con lo creativo/artístico/lúdico.

g. “...capacidad lúdica, te ayuda a sortear la barrera, cuando jugás te relaja”.

Conclusiones

Nuestros resultados coinciden con los de trabajos anteriores que señalan que la representación de la docencia como salida laboral segura, funciona como un atractivo importante en el momento de elegir esta carrera (Alliaud y Davini, 1991; Ezpeleta, 1991; Fanfani, (2010) y aportan nuevas evidencias en relación con las *motivaciones* que contribuyen a la elección del profesorado: las *motivaciones extrínsecas* (como la accesibilidad y la obtención de una salida laboral segura) aparecen combinadas con las *intrínsecas*, especialmente el gusto por el tema de estudio y la autosuperación. El concepto de *estrategia* (Fanfani, 2010) brinda un marco interpretativo flexible para dar cuenta de las condiciones por las que los estudiantes eligen la carrera. Debido a que las mujeres son el grupo más numeroso, la mayoría con hijos en edad escolar y la mitad de ellas único sostén de familia, la modalidad semipresencial pareciera ser la que mejor responde a sus necesidades para poder congeniar la vida académica, familiar y laboral. En efecto, esta modalidad de cursada cobra relevancia en la oferta de Formación Docente de Nivel Superior no universitario en la provincia de Neuquén, como elemento democratizador de la educación superior, debido a que favorece el ingreso y la continuidad de los estudios.

Por último, y en relación con las representaciones sobre las *concepciones de la enseñanza que tienen los estudiantes del primer año del Profesorado de Lengua y Literatura*, los resultados evidencian el predominio de una concepción transmisiva o tradicional con fuerte impronta en lo disciplinar. Esta situación plantea nuevos interrogantes, y a manera de hipótesis, sostenemos que quienes cursan la carrera tendrían una representación acerca de la lengua como un objeto estable y homogéneo, que se relaciona con la representación de la enseñanza como transmisión. Se trataría del pasaje de un “paquete de datos” ortográfico y gramático de docente a estudiante y no en sentido inverso (de estudiante a docente). La transmisión, tal como aparece aquí, no presentaría fisuras, ni espacios de libertad que permitan “abandonar el pasado para mejor reencontrarlo” (Hassoun, 1983). La representación de la enseñanza como reproducción/

repetición y la representación de la lengua como objeto estable y homogéneo, se complementarían.

De la mano de esta hipótesis, nos preguntamos de qué manera nuestras prácticas contribuyen a esa relación y cómo podemos favorecer, entre nuestros estudiantes, otro tipo de relación y experiencia. De estos interrogantes se podrían desprender futuras líneas de investigación.

Bibliografía

- Achilli, Elena (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario.
- Aisenson, Diana. (2002). *Después de la escuela: transición, construcción de proyectos y trayectorias e identidad de los jóvenes*. Buenos Aires, Ed. Universidad de Buenos Aires.
- Alliaud, A. (2004). "La escuela y los docentes: ¿Eterno retorno o permanencia constante? Apuntes para abordar una particular relación desde una perspectiva biográfica". *Cuaderno de Pedagogía Rosario*. Año 7 N°12. El Zorzal. Rosario.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel.
- Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós, Buenos Aires.
- Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires.
- Alliaud, A. y Davini, M.C. (2003) *La biografía escolar en el desempeño profesional del docente*. Buenos Aires, Ed. Universidad de Buenos Aires.
- Alonso Tapia, J. (2000). *Motivar para el aprendizaje. Teorías y estrategias*. Barcelona: Edebé.
- Arrúe, G. (2018) "ORIENTAR-SÉ": orientación para futuros estudiantes de nivel superior migrantes del partido de Bragado. V Jornadas de Orientación Vocacional y Ocupacional. Formación y actualización en orientación. "Propuestas de orientación para el abordaje de las transiciones" Universidad de Buenos Aires Facultad de Psicología Secretaría de Extensión, Cultura y Bienestar Universitario y Práctica Profesional: Orientación Vocacional y Ocupacional.
- Basabe y Cols (2007) *La enseñanza*, en Camilloni, A. y otros El saber didáctico. Ed. Paidós. Bs.As.
- Sacristán, Gimeno y Perez Gomez Angel (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata Madrid.
- Birgin, A. y Charovsky, M. (2014) "Trayectorias de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado"; en: *Revista Pedagogías y Saberes* Nro 39. Universidad Pedagógica Nacional

- Birgin, A. y Pineau, P. (1999) "Son como chicos. El vínculo pedagógico en los institutos de formación docente". *Cuadernos de Educación*. Serie de Formación Docente N° 2.
- Birgin, A. y Pineau, P. (1999). "Son como chicos. El vínculo pedagógico en los institutos de formación docente". *Cuadernos de Educación*. Serie de Formación Docente N° 2.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus, Madrid.
- Calderón, L. y Bonetto, V. (2014). *La importancia de atender a la motivación en el aula*. Recuperado de: <http://psicopediahoy.com/importancia-atender-a-la-motivacion-en-aula/>
- Carretero, M. (2009). *Comprensión y Motivación. Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires. Paidós.
- Davini, M. C. (coord.) 2005. *Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en Argentina*. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología / Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Capítulo 5.
- Davini, M.C (2015) *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires, Paidós.
- Dussel I. (2001). "La formación de docentes para la educación secundaria en América Latina: perspectivas comparadas", en: Braslavsky, C., Dussel, I. y P. Scaliter (eds.), *Los formadores de jóvenes en América Latina. Desafíos, experiencias y propuestas*. Oficina Internacional de Educación y Administración Nacional de Educación Pública del Uruguay, Ginebra, pp. 10-23.
- Edelstein, G. E. (1999). *La residencia en la formación inicial de docentes. Un estudio desde las representaciones de los propios residentes*. *Revista Praxis Educativa - Volumen 4*, Nro 4, 1999
- Emilio Tenti Fanfani- Equipo de investigación: Felicitas Acosta – Gabriel Noel (2010) "Estudiantes y profesores de la formación docente: opiniones, valoraciones y expectativas" INFOD, Serie de Estudios Nacionales.
- Ezpeleta, Justa. (1989) *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina*. Santiago de Chile, UNESCO/OREALC.
- Fenstermacher, Gary y Soltis, Jonas. (1999) *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Galli, A. (2000) *Formación de Formadores. Metodología Docente en Ciencias de la Salud*. Módulo 1. Buenos Aires: AFACIMERA
- Giroux, H. (1988) *Los profesores como intelectuales*. Madrid, Ed. Paidós
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Press.
- González Fernández, A. (2007). *Modelos de motivación académica: una visión panorámica*. REME. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 10 (25), s/p. Recuperado en: <http://reme.uji.es/articulos/numero25/article1/article1.pdf>
- Hassoun, J. (1997). *Los contrabandistas de la memoria*. Ed. de la Flor, Buenos Aires.

- Jodelet, D. Entrevista de Verónica Castro realizada en 2003 y publicada en 2013. Educar <https://www.educ.ar/recursos/120612/denise-jodelet-vigencia-de-las-representaciones-sociales-y-su-incidencia-en-las-practicas-profesionales>
- Jodelet, D. (2011) "Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación". *Espacios en Blanco - Serie indagaciones - N° 21 - Junio 2011 (133-154)*
- Jodelet, Denise, (1984) "La representación social: fenómenos, concepto, teoría" En: Moscovici, Serge (comp) *Psicología social II*, Barcelona, Paidós.
- Palacios, I. y Pueyo, S. (2017). *Factores individuales en el aprendizaje*. Barcelona: Unini.
- Paoloni, P. V. (2011). *Motivación y tareas académicas. Interacciones complejas en contextos reales de aprendizaje*. En Vogliotti, A., Mainero, N. E. y Medina, E. (Eds.) (2011). *Estudios en Educación Superior* (pp. 297-312). Córdoba: Universitas.
- Pinkasz, D. (1992) "Orígenes del profesorado secundario en la Argentina". En: Braslavsky, C. – Birgin, A. (comps), *Formación de Profesores - Impacto, pasado y presente*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Vezub, L. (2011). "¿Qué cuentan las trayectorias de desarrollo profesional de los docentes sobre su oficio?" En: Alliaud, A. y Suárez, D. comps. *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA- CLACSO
- Pompei, R (2000). *Proyecto final de tesis de maestría en didáctica*. Universidad del Comahue.
- Raiter, A. (2003) *Representaciones sociales*. Bs. As, Ed. Eudeba.
- Sampieri, R (1998) *Metodología de la investigación*. Ed. McGraw
- Sampieri, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010) *Metodología de la investigación* (5ta. ed.). D.F., México: McGraw Hill. Referencia Bibliográfica
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia, ED. Universidad de Antioquia.
- Vezub, L. (2009) Notas para pensar una genealogía e la formación permanente del profesorado en la Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* N°42, México.
- Williams, M. & Burden, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Cambridge. University Press.

Implícitos y sobreentendidos en consignas que solicitan justificación¹⁰

Juan Manuel Rodríguez Lorenzini

jmjuanmanuel@hotmail.com

UNGS

El Calafate, Argentina

Resumen

Las consignas que proponen justificar la verdad o falsedad de una aserción constituyen un instrumento frecuente de evaluación tanto en nivel secundario como universitario.

La propuesta de escritura, que en su formulación no presenta ambigüedades ni da lugar a diversas interpretaciones, supone para los alumnos un grado elevado de dificultad. Junto a los problemas relacionados con la comprensión del tema estudiado, surgen complicaciones vinculadas con aspectos presupuestos en la consigna: qué significa justificar, qué espera un docente de una justificación, de dónde se obtienen los argumentos para justificar, etcétera.

En la presente comunicación nos proponemos puntualizar las dificultades que resultan de la dimensión implícita de actividades de escritura que solicitan justificación. Para el estudio, tomamos como objeto de análisis un conjunto de trabajos de alumnos de la escuela secundaria. Guía nuestras reflexiones la idea general de que una explicitación previa de los supuestos y sobreentendidos que rodean a consignas como las estudiadas constituye una instancia fundamental en la alfabetización académica temprana.

Palabras clave: consignas, didáctica de la lengua, alfabetización académica, argumentación

*

Resulta un lugar común en los discursos a propósito de la educación en Argentina la referencia a la falta de preparación de los estudiantes que, una vez terminado el colegio secundario, se inscriben en

¹⁰ * La presente comunicación es una reformulación de un trabajo presentado en abril de 2018 como instancia de evaluación en la Especialización en Lectura, Escritura y Educación de FLACSO.

la universidad. Que esta deficiencia educativa sea un hecho y no meramente una opinión infundada lo demuestra la existencia de cursos de ingreso en la mayoría de las universidades del país. Detrás del nombre con que se designan las instancias preuniversitarias (Ciclo Básico Común, Curso de Aprestamiento Universitario, Primer Ciclo Universitario, etc.) se esconde una realidad penosa: la del fracaso de la escuela media en su objetivo de dotar a sus egresados de los conocimientos necesarios para transitar sin inconvenientes estudios superiores.

Las deficiencias en la formación y adquisición de habilidades de un egresado secundario suelen ser numerosas y variadas. La falta de una adecuada alfabetización académica temprana se manifiesta, en parte, en el desconocimiento de los numerosos sobreentendidos que acompañan a las consignas. En esta comunicación nos proponemos reflexionar en particular sobre los implícitos que rodean una actividad de carácter aparentemente sencillo: las consignas que solicitan justificar la verdad o falsedad de una aserción. La idea general que anima estas reflexiones es que las operaciones comunicativas requeridas para transitar sin dificultades los primeros años de estudios superiores –universitarios o terciarios– suponen un salto cualitativo respecto de las ejercitadas en el nivel secundario que, de no ser tenido en cuenta, resulta un factor de fracaso.

En esta presentación analizamos una serie de trabajos realizados en tercero, cuarto y quinto año de la escuela secundaria en tres materias diferentes: Introducción a la Orientación en Ciencias Sociales, Lengua y Literatura y Filosofía, respectivamente. Nuestro interés estuvo centrado especialmente en reconocer las principales dificultades que se evidenciaron en las producciones de los alumnos, no en relación con problemas específicos de escritura asociados a la argumentación, sino vinculados a presupuestos de la actividad misma. Además de referir los problemas detectados en los trabajos analizados, presentamos el modo que utilizamos para corregir esas deficiencias. Por último, referimos brevemente la importancia de trabajar sobre los supuestos de las consignas en el marco de la alfabetización académica temprana.

*

Los diferentes campos disciplinares vinculados al ámbito educativo, pese a sus diferencias, poseen en común el hecho de valerse de consignas como instrumento de planificación y evaluación de la enseñanza. Tanto en una clase de Educación Física como en una de Historia, el docente planifica, con anterioridad a la clase, una secuencia de actividades tendiente a guiar la ejecución de acciones con la finalidad de alcanzar un objetivo. En el campo de la educación, las consignas tienen como finalidad la obtención de conocimientos o la adquisición de una habilidad.

De acuerdo con Zakhartchouk, “las consignas constituyen la piedra de toque de toda enseñanza, pues ¿qué es un enseñante sino un dador de consignas?” (cf. Zakhartchouk, citado en Finocchio, 2016). Siguiendo esta idea, cualquier reflexión sobre la escritura en el aula debe partir de una indagación acerca del modo en que se acerca al estudiante a la producción escrita

Toda consigna que proponga escribir presupone necesariamente una concepción acerca de la escritura. Por este motivo, al elaborar este tipo de consignas, resulta fundamental saber si poseen las indicaciones necesarias para que los alumnos alcancen los resultados que nos proponemos y si, al mismo tiempo, constituyen una guía para valorar sus producciones. Lamentablemente, como señala Ana María Finocchio, muchas veces las consignas no proveen ni la información ni la orientación suficientes para que el alumno alcance el objetivo pensado por el docente y, en el caso de ofrecerlas, presentan demasiados sobrentendidos. La autora refiere específicamente el caso de las consignas que proponen justificar la verdad o falsedad de una aseveración y enumera, de manera general, las cuestiones que no están explicitadas en la propuesta, a saber, la pertenencia de las respuestas a un género –el argumentativo–, una concepción de lo que es justificar para el alumno y para el docente, los criterios de validación que serán utilizados para dar por correcta una respuesta, un marco desde el cual se construirá la argumentación, etcétera (cf. *ibíd.*). Es por ello que resulta necesario que las tareas de escritura supongan desafíos cognitivos que se presenten como problemas a resolver y que, al mismo tiempo, posean la información adecuada para quien tiene que resolverlas (Finocchio, 2010).

Como puede observarse, es en la dimensión de las consignas, en su grado de precisión y orientación, donde debe buscarse uno de los temas a abordar en la alfabetización académica temprana.

*

Las consignas constituyen enunciados que participan de una forma del discurso de amplia difusión en la vida cotidiana: la instruccional. Con la amplia variedad de textos procedurales –recetas de cocina, instrucciones para el armado de muebles, pasos para conectar una impresora, etc.–, las consignas comparten el hecho de ser un discurso que se orienta a la ejecución práctica de acciones (Silvestri, 1995). En el ámbito de la educación, las consignas constituyen guías que orientan las acciones mentales de los alumnos en la resolución de tareas y en la apropiación de contenidos (Riestra, 2008). De ahí la importancia de que sean precisas y claras respecto de sus metas.

En el caso de las consignas que requieren indicar si una asección es verdadera o falsa y justificar la elección, las dificultades que encuentra el alumno no se asocian a la comprensión del enunciado, sino a otros factores. Por un lado, existen dificultades inherentes a todo proceso de escritura que se agudizan en la elaboración de secuencias argumentativas. Por otro lado, la correcta realización de la actividad supone la comprensión de una serie de implícitos relacionados con el contexto de producción en que se realiza. Es en esta última cuestión que vamos a detenernos.

*

La propuesta de actividad de comprensión y escritura elaborada para alumnos de tercero, cuarto y quinto año de la escuela secundaria consistió en la lectura de un texto de carácter teórico y en la realización de una guía de actividades que solicitaba justificar la verdad o falsedad de una asección.

Durante este primer momento, no se les dio indicaciones a los alumnos acerca de cómo debían realizar la actividad: en todos los casos manifestaron conocer la dinámica y características de ese tipo de trabajos. Finalizada la clase, los alumnos entregaban la tarea.

La lectura de los trabajos arrojó deficiencias asociadas a sobrentendidos de la actividad que se repitieron de manera regular en los tres años. Así, por ejemplo, en algunos casos solamente se justificaron las asecciones calificadas como falsas y no las verdaderas; en otros, la justificación se realizó a partir de posiciones personales en lugar de formularla desde lo estudiado en la bibliografía. En general, las respuestas no alcanzaban un grado de completitud adecuado. Para corregir estas deficiencias, nos propusimos profundizar en la dimensión implícita de las consignas poniéndolas en su contexto de producción.

Desde el enfoque del interaccionismo socio-discursivo, todo texto es una producción verbal, oral o escrita, situada en un *contexto de producción* que determina sus características genéricas. Los elementos del contexto que influyen en la configuración del texto pueden ser físicos (lugar de producción, época, emisor, receptor, etc.), sociales (relacionados con los ámbitos en que el texto es producido y circula, como puede ser la escuela, la universidad, la actividad comercial, etc.) y subjetivos (asociados al rol social del emisor en tanto padre, docente, alumno, etc.) (cf. Riestra, 2006: 23-24). La falta de consideración –o desconocimiento– de cualquiera de estos elementos del contexto implica, en una actividad educativa, la producción de textos inadecuados o insuficientes.

Tomando estas nociones en consideración, elaboramos un cuestionario que fue leído en clase y discutido en conjunto. Entre las preguntas

a propósito de cómo resolver una guía de verdadero o falso con justificación, figuraban: ¿qué tipo de texto (expositivo, instruccional, argumentativo, etc.) voy a producir?; ¿qué significa justificar una respuesta?; ¿debo plasmar mi punto de vista en una justificación?; ¿de dónde obtengo la información para justificar?; ¿a quién va dirigida mi respuesta?; ¿qué se pretende con la actividad?; ¿qué tan extensa debe ser una justificación?; ¿debo justificar tanto si la afirmación es verdadera como falsa?, entre otras. El propósito del cuestionario era situar la actividad en un contexto de producción que regulara las características del texto a producir. Una vez comentadas en grupo las preguntas anteriores, cada alumno procedía a la autocorrección del trabajo.

La discusión del cuestionario explicitó el desconocimiento de los sobreentendidos presentes en las consignas que requieren justificación que se evidenciara en los trabajos de los alumnos. La segunda entrega de la actividad, luego de la autocorrección, consiguió resolver en gran medida los problemas asociados a la incompreensión del contexto de producción. Quedaron, desde luego, las dificultades ligadas a la escritura (problemas de sintaxis, de cohesión, de ortografía, etc.) o a la incompreensión teórica de la bibliografía.

*

Los estudios relacionados con las propuestas de alfabetización académica han producido importantes reflexiones en torno a los problemas relacionados con la lectoescritura en instituciones universitarias. Entre las dificultades más comunes al momento de leer y escribir textos complejos se encuentran el reconocimiento de diferentes voces en un discurso y su inserción en un texto propio, el manejo de diversas fuentes bibliográficas, la comprensión macroestructural y las habilidades de reformulación, entre otras, todas tributarias de una particular representación que poseen los alumnos sobre la comunicación escrita en el nivel superior (cf. Brito, 2017). También, como hemos visto, existen dificultades relacionadas con los implícitos de una consigna que no aparecen sorpresivamente en la universidad: se manifiestan durante la escuela secundaria y no consiguen ser resueltas. En esta presentación, analizamos el caso puntual de las consignas que solicitan justificación. Pero los problemas relacionados con los sobreentendidos se evidencian en otras propuestas de escritura.

Junto con el tipo de consignas analizado, las consignas de escritura que promueven la adquisición de habilidades comunicativas fundamentales suelen requerir, por parte del docente, una explicación y secuenciación para poder ser desarrolladas de manera satisfactoria por los alumnos. Si tomamos como ejemplo una consigna que proponga “definir”,

advertimos que los alumnos suelen construir enunciados que no alcanzan a constituirse en una definición completa: carecen de verbos de enlace, o de categorías superiores en las cuales incluir el término a definir, o desconocen la necesidad de atribuir rasgos específicos a aquello que se define. Resulta necesario, entonces, explicitar qué es una definición, cómo se construye, de qué fuentes bibliográficas puede tomarse información, a quién está dirigida, qué tipo de definición se propone –léxica, de diccionario especializado, etc.–.

Por otro lado, durante las actividades que realizamos en clases de alumnos de tercero, cuarto y quinto año de la escuela secundaria, pudimos advertir que las dificultades crecen exponencialmente en relación con operaciones más complejas, como pueden ser comparar o incorporar la voz ajena en el propio discurso. El desarrollo de actividades en el aula permitió constatar que, por ejemplo, frente a consignas que proponen establecer una relación entre dos autores a propósito de un tema, pese a que los alumnos logran extraer de la bibliografía las ideas de uno y otro, no consiguen *comparar*, esto es, postular aspectos a partir de los cuales establecer relaciones, cotejar la posición de un autor respecto de ese tema, advertir acuerdos o desacuerdos entre los autores sobre esa cuestión, etcétera. Algo similar acontece con el manejo de la voz ajena: los textos que los alumnos suelen producir recurriendo a bibliografía de autor resultan un entramado en el que no queda claro a quién corresponde atribuir la enunciación, de modo que afirmaciones que corresponden a un autor aparecen como enunciados propios. A la confusión contribuye también el uso inapropiado de marcas indicadoras de la voz ajena, tanto en citas directas como en el discurso referido. Nuevamente, la necesidad de desglosar los sobreentendidos que supone una operación como *comparar* o *citar* vuelve a evidenciarse.

Entendemos que un explicitación de los sobreentendidos que presentan las consignas de escritura mediante una reflexión conjunta sobre el contexto de producción de esos textos constituye un paso fundamental en la alfabetización académica temprana que puede redundar en una mejora del desempeño estudiantil en niveles superiores. Este sería uno de los desafíos a afrontar en la preparación de los alumnos secundarios para el ingreso a la universidad.

Bibliografía citada

Brito, Andrea (2017). “Leer y escribir en la universidad”. En: *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación*. Buenos Aires, FLACSO Virtual. [fecha de consulta, abril de 2018].

- Finocchio, Ana María (2010). “Leer y escribir en la escuela”. En Brito, A. (dir.), *Lectura, escritura y educación*. Rosario, Homo Sapiens-FLACSO.
- (2016). “Cuando las consignas invitan a escribir”. En: *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación*. Buenos Aires, FLACSO Virtual. Disponible en: <http://www.neuquen.edu.ar/wp-content/uploads/2018/05/Finocchio-A.M.Cuando-las-consignas-invitan-a-escribir.-copia.pdf> [fecha de consulta, septiembre de 2018].
- Riestra, Dora (2006). *Usos y formas de la lengua escrita*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- (2008). *Las consignas en la enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio discursivo*. Buenos Aires. Miño Dávila.
- Silvestri, Adriana (1995). *Discurso instruccional*. Buenos Aires, EUDEBA.

Estrategias de aprendizaje y competencia lingüística: instrumentos de diagnóstico para un curso de lecto-comprensión en la universidad

Inés Amaduro - Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de Salta, Salta, Argentina
inesamad@yahoo.com.ar

Susana María Company - Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de Salta, Salta, Argentina
susana_company@yahoo.com.ar

Ana María Jiménez - Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de Salta, Salta, Argentina
jimenezana43@hotmail.com

Resumen

Un bagaje importante que algunos estudiantes traen al iniciar un curso de lecto-comprensión en lengua extranjera (LE) en la universidad es el uso de estrategias de aprendizaje, definidas como técnicas y procedimientos que facilitan la adquisición de nuevos saberes. Sin embargo, pocos de ellos son conscientes de las estrategias que aplican durante el estudio y, además, por tratarse de procesos mentales, no todas éstas son directamente observables. En el Proyecto de Investigación CIUNSA N° 2.306 “La lecto-comprensión en inglés en la universidad: estrategias para la reconstrucción del significado del texto académico-científico a nivel micro y macro-estructural” (2017-2220), sus miembros nos proponemos indagar sobre la eficacia de la enseñanza de estrategias de lectura que permitan beneficiar a dos tipos extremos de estudiantes de lecto-comprensión: aquellos que traducen el texto palabra por palabra pero no comprenden su significado global o las relaciones de significado entre sus partes; o por el contrario, los que sólo se apoyan en sus conocimientos pragmático-disciplinares y desatienden el significado léxico-sintáctico del material leído. Estos últimos suelen dar una interpretación a sus lecturas basados en algunas palabras recurrentes en el texto sin referirse a las relaciones semánticas entre sus constituyentes, o basados en un exceso de confianza en su propia interpretación de

falsos cognados. El objetivo de este trabajo es dar a conocer las decisiones sobre las que elaboramos el diagnóstico inicial a fin de indagar sobre el uso de estrategias de estudio—previas al cursado—con las que cuentan nuestros estudiantes, y su grado de competencia lingüística en lengua materna y extranjera. Se analizarán las consideraciones para el diseño de los instrumentos de diagnóstico: el protocolo del cuestionario sobre uso de estrategias y los tests de medición de lecto-comprensión en ambas lenguas.

Palabras claves: lecto-comprensión – lengua extranjera – estrategias – competencia lingüística - diagnóstico

Introducción

Las políticas lingüísticas vigentes enmarcadas en la Ley de Educación Nacional establecen la inclusión de la enseñanza de una lengua extranjera desde el nivel inicial. Como consecuencia, todos los alumnos de nivel superior han tenido la experiencia de aprender una lengua extranjera (LE) durante su trayectoria en la escuela primaria y en el colegio secundario. Es decir que, de manera consciente o inconsciente, han aplicado estrategias de estudio de una LE en lo que concierne a la adquisición de las cuatro macro-habilidades lingüísticas. Ahora bien, al llegar a la universidad, en la mayoría de las carreras de grado, los estudiantes deben desarrollar las destrezas para mejorar su habilidad lectora de textos de especialidad en LE. Si bien traen ese bagaje en relación con un estudio previo de lenguas extranjeras, pocos de ellos pueden referirse a cuáles son las estrategias más apropiadas que les permitieron un aprendizaje exitoso de la LE.

A fin de favorecer el desarrollo de la lecto-comprensión de textos de especialidad en LE, los miembros del Proyecto de Investigación CIUNSa N° 2.306 “La lecto-comprensión en inglés en la universidad: estrategias para la reconstrucción del significado del texto académico-científico a nivel micro y macro-estructural” (2017-2020) nos proponemos indagar sobre las estrategias de lectura que resultan más efectivas para mejorar la habilidad lectora de dos tipos extremos de estudiantes prototípicos: aquellos que traducen el texto palabra por palabra pero no comprenden su significado global o son incapaces de establecer relaciones de significado entre sus partes; o por el contrario, los que sólo se apoyan en sus conocimientos pragmático-disciplinares y desatenden el significado léxico-sintáctico del material leído. En este último grupo se encuentran aprendientes que suelen dar una interpretación a sus lecturas basados en algunas palabras recurrentes en el texto sin

referirse a las relaciones semánticas entre sus constituyentes, o basados en un exceso de confianza en su propia interpretación de falsos cognados.

Se espera que un análisis de las estrategias manejadas por los lectores exitosos junto con un relevamiento de la literatura sobre el tema nos permitirá describir aquellas más efectivas, modelizarlas y transferirlas a todos los estudiantes, tal que su aplicación mejore su rendimiento en la lectura de textos disciplinares de géneros variados en la LE.

Fundamentación

Con el fin de facilitar el acceso de los alumnos a información disciplinar publicada en lengua extranjera inglés (LEI) en diversos medios especializados, los docentes de este Proyecto procuramos formar lectores autónomos en esta lengua extranjera. Para procesar e incorporar información aportada por la lectura en inglés, el estudiante debe alcanzar una comprensión del texto tanto a nivel micro como macro-estructural. En el proceso de lecto-comprensión debe existir una estrecha relación entre los conocimientos presentados en el texto y los conocimientos que posee el alumno, quien tiene un papel activo y dinámico en la reconstrucción de ese significado al activar sus propios esquemas de conocimiento y buscar relacionarlos con la información nueva. Un nivel medio de competencia lingüística en LEI por sí solo no garantiza la comprensión cabal de un texto científico-académico. Por su parte, los conocimientos previos disciplinares tampoco aseguran la reconstrucción de significado de la información leída en inglés.

Un lector efectivo puede abordar un texto científico-académico en lengua extranjera inglés (LEI) y reconstruir exitosamente su micro y macro-estructura, otorgándole significado al nuevo mensaje transmitido por el autor. Sin embargo, el equipo de investigación de este Proyecto—formado por docentes que se desempeñan en las seis Facultades de la Universidad Nacional de Salta (UNSa)—hemos podido observar que algunos alumnos realizan interpretación del significado de cada palabra por aislado, sin lograr la reconstrucción del de sentido global, mientras que otros relacionan algunas palabras aisladas del texto con sus conocimientos previos disciplinares y/o de mundo, sin lograr una reconstrucción apropiada de su significado ni articular su conocimiento pragmático-disciplinar con el contenido semántico del texto.

Desde la teoría al contexto particular de los cursos de lecto-comprensión en la Facultad de Ingeniería de la UNSa

Distintos instrumentos de medición nos han permitido observar que un número considerable de alumnos que se inscriben en los cursos de lecto-comprensión de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Salta tienen un muy bajo nivel de competencia lingüística en LEI, o nulo—como consecuencia de haber estudiado francés como lengua extranjera en los trayectos de escolaridad anteriores. Tres de las cuatro carreras de Ingeniería de esta unidad académica incluyen en el plan de estudios dos cursos de Inglés cuatrimestrales, cada uno con una carga horaria de alrededor de 70 horas (incluyendo clases teórico-prácticas y de evaluación); mientras que la otra carrera sólo incluye el primer nivel de lecto-comprensión en esta lengua. Para las clases de carácter teórico-prácticas los miembros de la Cátedra diseñamos materiales que les permiten a los aprendientes ganar competencia lingüística con respecto al sistema morfo-léxico-sintáctico del Inglés, ampliar su competencia discursiva en una variedad de géneros de textos de especialidad, y desarrollar estrategias de lecto-comprensión, tal que en su vida académica y profesional puedan consultar bibliografía de referencia en LEI. Al finalizar el curso del primer nivel de Inglés—un cuatrimestre—se espera que los alumnos den prueba de su lecto-comprensión de textos de especialidad en LEI de una extensión de alrededor de 450 palabras, en dos horas, con el soporte de un diccionario bilingüe. La lengua de instrucción y de resolución de actividades de lecto-comprensión es la lengua materna. La complejidad lingüística—en términos de estructuras gramaticales más complejas—y la extensión de los textos se incrementan en los textos de los cursos de Inglés II, en los que los estudiantes llegan a leer y comprender textos de especialidad de diversos géneros de una longitud de alrededor de 700 palabras, en iguales condiciones de las mencionadas para los cursos de Inglés I.

Aunque desde las primeras clases de Inglés I se propicia un enfoque interactivo a través de la inclusión de actividades tendientes a la comprensión global del texto paralelamente con ejercicios de descifrado dirigidos a un análisis de las estructuras sintáctico-semánticas, algunos de los alumnos permanecen apegados a una traducción literal de segmentos discretos del texto (palabras o frases), sin llegar a la comprensión de las ideas principales. En el otro extremo, otros alumnos sólo se basan en las inferencias que hacen a partir de la lectura del texto, recurriendo a sus conocimientos disciplinares y/o de mundo,

pero arriban a una interpretación errónea de lo leído, ya que no le dan significado al nuevo mensaje transmitido por el autor.

Ante esta observación, a fin de elaborar materiales didácticos que guíen en el proceso de lectura a los diversos tipos de estudiantes, hemos diseñado instrumentos de diagnóstico que nos permitan indagar sobre cuáles estrategias traen nuestros alumnos al iniciar el curso de lecto-comprensión, con el propósito de reforzar o introducir las que sean necesarias en tales materiales a diseñar.

Ahora bien, la pregunta que se deriva de este planteo es: ¿cómo abordar el estudio de estrategias de aprendizaje que manejan nuestros estudiantes y son parte de su bagaje cognitivo previo? Dado que una gran parte de estas estrategias son procesos mentales, la mera observación de cómo trabajan nuestros alumnos en clase resulta poco efectiva para su análisis. A fin de indagar sobre los procesos que acaecen en la mente de los estudiantes, diferentes autores han propuesto algunos métodos—con sus ventajas y limitaciones—tales como i) entrevistas retrospectivas; ii) recuerdo estimulado, iii) cuestionarios y iv) el registro del relato en voz alta que el estudiante hace al llevar a cabo una tarea.

Métodos de indagatoria sobre manejo de estrategias de aprendizaje

Basada en el análisis de investigaciones previas en relación con la investigación de estrategias de aprendizaje de una lengua, Anna Chamot (2001) concluye que “la observación de los estudiantes en la clase de lengua no ha resultado particularmente fructífera como método de identificación de estrategias de aprendizaje” (26). Esto se debe a que dado que muchas de las estrategias de aprendizaje son procesos mentales, no se manifiestan como conductas observables. Es por ello que los investigadores del área han diseñado instrumentos para el estudio de los procesos mentales que tienen lugar durante la lectura. Entre estos instrumentos se incluyen:

- a. Entrevistas retrospectivas: como su nombre sugiere, esta técnica se realiza después que los estudiantes llevan a cabo una tarea de lengua, en nuestro caso de lectura. Se le solicita a los estudiantes recordar y reflexionar qué estrategias o “pasos” siguieron para realizar una tarea en los momentos previos, durante y post-lectura. En este tipo de instrumento, el investigador puede hacer preguntas abiertas como: “¿Qué hace usted cuando está leyendo o se encuentra con una palabra desconocida?”, o preguntas más

específicas, tal como: “Cuando usted está leyendo y ve una palabra desconocida, ¿hace inferencias sobre su significado o continúa leyendo?”. La ventaja de las entrevistas retrospectivas es que son muy flexibles ya que el entrevistador puede aclarar la pregunta si fuera necesario o hacer nuevas preguntas en base a la respuesta obtenida. Además, si esta técnica se aplica a un pequeño grupo de tres o cuatro lectores, el comentario de uno de ellos puede activar el recuerdo de los otros acerca de los pasos que ellos siguieron. Por su parte, dentro de las desventajas de este método de indagación, se puede mencionar el hecho de que los lectores no describan con exactitud el modo en que llevaron a cabo la tarea; o que den una respuesta que ellos perciban que el entrevistador está esperando. Además, no puede usarse después de una instrucción en estrategias ya que los estudiantes podrían reportar que las usaron según el modo en que fueron presentadas en clase.

- b. Recuerdo estimulado: al igual que la técnica anterior este procedimiento se lleva a cabo luego de finalizada una tarea de lengua, pero a diferencia de las entrevistas retrospectivas, esta entrevista se realiza inmediatamente después de su conclusión. El estudiante fue filmado durante su tarea, y luego ve la filmación junto con el entrevistador quien le pregunta sobre cómo realizó cada paso de la actividad. De este modo el entrevistador puede elaborar descripciones de estrategias específicas relatadas por el alumno, aplicadas a los distintos momentos de la tarea. Estas entrevistas tienden a revelar el uso de las estrategias de los estudiantes con gran exactitud, pero su análisis consume mucho tiempo y sólo se obtiene información de las estrategias usadas en una ocasión para una tarea específica. No revela toda la gama de estrategias que el estudiante es capaz de manejar.
- c. Cuestionarios: constituyen el modo más sencillo de recolección de datos sobre el uso de las estrategias de aprendizaje que emplean los estudiantes. Uno de los cuestionarios más utilizados para este fin es el “Oxford’s Strategy Inventory for Language Learning” (SILL), descrito por Rebecca Oxford (1989). Este cuestionario estandarizado permite recoger y analizar información de un gran número de estudiantes. Además, es fácil de administrar y de procesar. El cuestionario SILL permite obtener información acerca de qué estrategias usan los estudiantes, y con qué frecuencia. No obstante, esta técnica también presenta desventajas: algunos estudiantes pueden no comprender cabalmente el significado de los enunciados, o responder lo que ellos creen que es la respuesta más apropiada que espera el entrevistador. Finalmente, puede que no

todas las estrategias que usan los estudiantes estén incluidas en el cuestionario.

- d. El cuestionario SILL (Oxford 1989), presenta dos versiones: una, para hablantes de inglés que estudian una lengua extranjera; y otra, para estudiantes de inglés con otras lenguas maternas. Consiste en una serie de afirmaciones acerca de cómo los estudiantes encaran el estudio de la lengua objeto, para las que deben marcar una de las cinco opciones que van de a) nunca, b) casi nunca, c) a veces, d) casi siempre y e) siempre. Se les recomienda a los alumnos ser cuidadosos en la interpretación de cada enunciado y responder lo que es verdadero para ellos, es decir, no elegir la respuesta que ellos creen que el entrevistador espera. Consta de seis secciones, cada una de ellas con sus respectivos enunciados, a saber: Parte A: Estrategias de recuerdo y memoria; Parte B: Procesos mentales o cognitivos; Parte C: Estrategias de compensación ante la ausencia de conocimiento específico; Parte D: Estrategias metacognitivas, de organización y de evaluación del propio aprendizaje; Parte E: estrategias afectivas y vinculadas al manejo de las emociones; y Parte F: estrategias sociales, el aprendizaje con los otros.
- e. El protocolo de pensamiento en voz alta: consiste en una entrevista en la cual intervienen sólo dos personas: el entrevistador y el entrevistado, a quien se le asigna una tarea de lengua y se le pide que describa en voz alta los procesos mentales que sigue para llevarla a cabo. El entrevistador puede hacer preguntas abiertas, tales como: “¿En qué estás pensando en este momento?” o “¿Por qué paraste y empezaste de nuevo?”, y de esta manera obtener una clara información sobre las estrategias de procesamiento que aplica el estudiante. Estas entrevistas son transcritas de manera textual y luego analizadas con el propósito de detectar estrategias de aprendizaje. Como desventaja de este procedimiento se puede destacar la naturaleza artificial de la situación, lo que podría afectar las respuestas del estudiante. Además su posterior análisis es muy demandante. No obstante esta técnica tiende a suministrar perspectivas muy ricas sobre el manejo de estrategias de aprendizaje de una lengua.

Si bien cualquiera de las técnicas indagatorias sobre el manejo de estrategias arriba mencionadas, u otros protocolos empleados para este fin, tienden a proveer información útil para que el investigador pueda hacer un descripción de tales estrategias a fin de modelizar y enseñar las más convenientes para los objetivos de su clase, es necesario hacer notar

que todos estos métodos de recolección de datos son subjetivos por naturaleza, dado que dependen de lo que informa el estudiante.

El protocolo de indagatoria sobre el uso de estrategias de aprendizaje elaborado por los miembros del proyecto N° 2.306

Analizadas las ventajas y desventajas de los procedimientos descriptos en el apartado anterior, nuestro equipo de investigación decidió adaptar el formato del cuestionario SILL según nuestras necesidades. Si bien no lo estructuramos en distintas partes, como es el formato original, tuvimos en cuenta las secciones delimitadas por Rebecca Oxford para la elaboración de los enunciados. A continuación se muestran ejemplos de enunciados para cada sección:

Sección	Ejemplos de enunciados
Estrategias de recuerdo y memoria	- Relaciono lo que leo en inglés con lo que sé del tema. - Identifico palabras conocidas en inglés.
Estrategias cognitivas	- Hago un listado del vocabulario en hoja aparte. - Traduzco palabra por palabra.
Estrategias de compensación	- Para comprender palabras que no conozco en el texto en inglés, trato de adivinar su significado. - Si entiendo lo que dice el texto en inglés, pero no sé la traducción exacta de las palabras, trato de explicar lo que entiendo con mis propias palabras.
Estrategias metacognitivas	- Reflexiono sobre mis avances en el aprendizaje de inglés. - Tengo objetivos claros de lo que deseo mejorar en la clase de inglés.
Estrategias afectivas	- Si no comprendo algo, me bloqueo. - Leo en inglés por interés propio para saber más sobre un tema.
Estrategias sociales	- En las clases prácticas, aprendo mejor cuando trabajo en grupo. - Cuando tengo dudas, le pregunto a un compañero.
Estrategias relacionadas con el desarrollo de la interculturalidad	- Comparo los elementos culturales de un texto con mi propia cultura.

Es de notar, que a las secciones delimitadas por Rebecca Oxford, agregamos la Parte G, referida a la interculturalidad.

Resultados obtenidos en la encuesta

Se seleccionaron al azar 20 encuestas (que representan el 50% del total de los estudiantes de una comisión de Inglés I) con el objetivo de analizar la información que los alumnos suministran con respecto a las estrategias que aplican al realizar lecturas en LEI. Algunos de los resultados más significativos son los siguientes:

1. 80% de los alumnos afirman que relacionan lo que leen en inglés con lo que saben del tema;
2. 90% sostiene que casi siempre o siempre identifica palabras conocidas en inglés;
3. 90% asevera que siempre o casi siempre identifica cognados;
4. 80% afirma que trata de predecir qué nueva información aportará el texto;
5. los alumnos afirman repasar las notas de clase y de las cartillas: 40% a veces, 30% casi siempre, 20% siempre;
6. 50% de los alumnos sostienen que leen primero las consignas y después el texto
7. 40% asevera que lee primero todo el texto aunque no lo comprenda y luego se concentra en la información específica;
8. 50% sostiene que casi nunca busca la misma palabra más de una vez, mientras que 40% afirma hacerlo a veces;
9. 50% considera que casi nunca traduce palabra por palabra, mientras que 20% lo hace a veces y otro 20% casi siempre;
10. 70% afirma que realiza las actividades de comprensión de un texto incluso cuando no está seguro si lo comprendió correctamente;
11. 60% asevera que infiere el significado de una palabra a través de sus partes (morfemas);
12. 50% siente que sus buenos resultados lo estimulan para seguir estudiando;
13. 50% a veces reflexiona sobre sus errores después de la entrega de una evaluación corregida, y 40% casi siempre;
14. 60% tiene siempre claro lo que desea mejorar e la clase de inglés;
15. 60% afirma que en la clase práctica trabaja mejor en pares
16. 50% afirma que nunca asiste a clases de consulta si tiene dudas; y 30% lo hace a veces;
17. 40% sostiene que nunca realiza consultas fuera de la universidad a expertos en el tema, si es que tiene dudas;
18. 40% casi siempre reflexiona sobre los datos culturales aportados por el texto;
19. 40% a veces compara elementos culturales de un texto con los de su propia cultura,

Protocolos de los tests de diagnósticos para establecer el nivel de competencia lingüística de los alumnos meta en lengua materna y extranjera

Para los tests de diagnóstico, con el fin de establecer el grado de competencia lingüística en lengua materna y extranjera, se seleccionaron dos textos auténticos: para español, de una extensión superior a 600 palabras; y para inglés, uno con una longitud de alrededor de 300 palabras. En ambos casos se incluyeron actividades para medir el empleo de estrategias cognitivas de diferentes niveles de demanda de procesamiento de la información basada en la taxonomía de Stiggins (2008) derivada de la taxonomía de Bloom (1956), y en concordancia con estudios sobre el tema llevados a cabo por los miembros de los proyectos de investigación CIUNSa N° 1834 y 1969 (Amaduro- Zaplana-Company- Jiménez-Guerra). Las estrategias cognitivas “son habilidades que implican la manipulación o transformación de la lengua en algún modo directo; por ejemplo, a través del razonamiento, análisis, toma de notas, etc.” (Oxford y Crookall, 1989:404). Para la medición del empleo de estas estrategias, se diseñaron ejercicios que incluyen los diferentes procesos mentales abajo descritos, los que se acompañan de ejemplos de actividades para el texto: “Ventajas y desventajas del adulto en el aprendizaje de una segunda lengua” (<https://ined21.com/ventajas-y-desventajas-del-adulto-en-el-aprendizaje-de-una-segunda-lengua/>; consultado el 02 de marzo de 2018)

- **Reconocimiento:** extracción de información del texto de manera literal; reconocimiento de datos claves, hechos, definiciones, reglas y principios. Esta categoría implica una repetición de la información.

Ejemplo: Mencione el nombre de un/a investigador/a que afirma que es mejor aprender una lengua extranjera después de tener un cierto conocimiento de la lengua materna.

- **Análisis** o razonamiento analítico: los lectores dividen un problema en partes y analizan cómo las partes “encajan” entre sí y en el todo. Este tipo de razonamiento permite resolver situaciones problemáticas nuevas.

- **Comparación:** búsqueda de similitudes y/o diferencias entre dos conceptos, procesos, objetos, materiales, etc.

Ejemplo: Decida si las siguientes ventajas para el aprendizaje de una lengua extranjera corresponden a un niño o a un adulto.

	Ventaja para un niño	Ventaja para un adulto
Tiene un objetivo propio para aprender la lengua extranjera		
Tiene un mayor manejo de la gramática		
Tiene una mayor plasticidad lingüística		

- **Inferencia o Síntesis:** si bien los razonamientos inductivo y deductivo se aplican en todos los esquemas de pensamiento, en las tareas diseñadas para la inferencia los lectores hacen predicciones basadas en la información dada. También se incluyen en este nivel, razonamientos que impliquen arribar a un conjunto de las ideas fundamentales transmitidas.

Ejemplo: Observe el siguiente ejemplo de una palabra / frase clave del texto: “aprendizaje de lengua extranjera”. Agregue otras 3 palabras o frases que definan o sinteticen el significado del texto.

- **Evaluación** o pensamiento evaluativo: en este esquema de razonamiento los lectores desarrollan su pensamiento crítico.

Ejemplo: Después de haber analizado el texto, ¿qué título le pondría? Seleccione su respuesta con una cruz:

- El aprendizaje de una segunda lengua en la niñez
- El aprendizaje de una segunda lengua en la edad adulta
- Ventajas y desventajas del adulto en el aprendizaje de una segunda lengua

Asimismo, se incluyeron **tareas lingüísticas** propiamente dichas de nivel léxico-semántico y de cohesión como muestran los ejemplos:

¿A qué palabras del texto se refieren estas definiciones?

- a- que sirve para auxiliar a la memoria:
- b- relativo a la enseñanza:

Busque en el texto una palabra/ expresión que introduzca una razón o causa. Escríbala e indique de qué párrafo la extrajo.

Palabra/expresión Párrafo:

¿A qué hace referencia la palabra “ésta” casi al final del artículo? “Al niño le falta la motivación intrínseca, y **ésta** es la mayor ventaja que puede tener el adulto.”

.....

Los ejemplos de este trabajo se extrajeron del test de diagnóstico en español. El test de diagnóstico en inglés (Types of Research Methods, <https://research-methodology.net/research-methodology/research-types/>) incluye ejercicios de similares características.

Resultados de los tests de diagnóstico en español

Se analizaron 20 tests de diagnóstico con el objetivo de medir el empleo de estrategias cognitivas de diferentes niveles de demanda de procesamiento de la información, cuyos resultados se muestran a continuación.

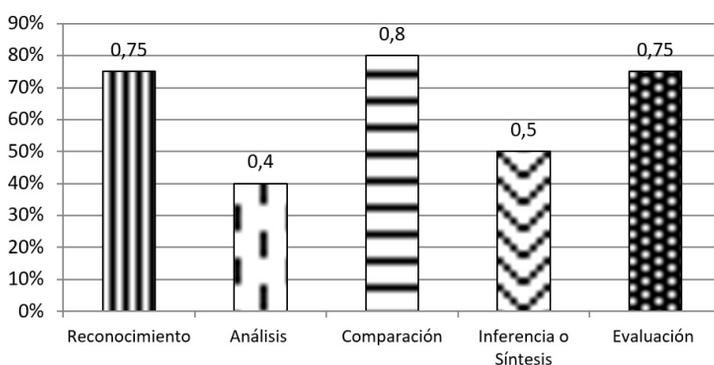


Tabla 1: Aplicación de estrategias cognitivas de diferentes niveles de demanda de procesamiento de la información en el test de diagnóstico en español

En cuanto a los ejercicios de cohesión textual: la actividad de referencia fue respondida correctamente casi por la totalidad de los estudiantes; por ningún alumno contestó correctamente la pregunta acerca de los conectores—por lo que inferimos que no manejan el aspecto funcional de los conectores. En términos de vocabulario, el grado de corrección fue 65%.

Resultados de los tests de diagnóstico en inglés

Si bien no se observan grandes diferencias entre los porcentajes alcanzados en los tests de diagnóstico de español y de inglés, en las actividades que requieren mayor demanda cognitiva, hay una disminución en el rendimiento en el diagnóstico en LEI.

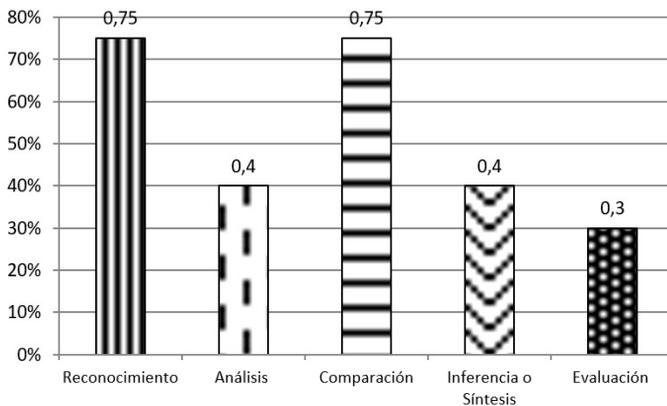


Tabla 2: Aplicación de estrategias cognitivas de diferentes niveles de demanda de procesamiento de la información en el test de diagnóstico en inglés

En lo que respecta a los ejercicios de cohesión textual: la actividad de referencia fue realizada correctamente por la mitad de los estudiantes; pero sólo el 10% identificaron conectores. En términos de vocabulario, el grado de corrección fue 20%, y en la identificación de un aspecto gramatical (verbos en presente), sólo el 10% pudieron cumplir con la tarea.

Consideraciones finales

Un análisis de las estrategias de aprendizaje que nuestros estudiantes más avanzados aplican durante el proceso de adquisición de la lengua inglesa en el marco de cursos de lecto-comprensión a nivel universitario nos permitirá sistematizarlas a fin de modelizarlas y enseñarlas a aquellos alumnos con mayores dificultades en la lecto-comprensión en LEI. Para llevar a cabo tal compilación de estrategias, una vez analizadas las ventajas y desventajas de los instrumentos para el estudio de los procesos mentales que tienen lugar durante la lectura, nuestro equipo de investigación optó por adaptar el formato del cuestionario SILL ya que es el que mejor se ajustó a nuestras necesidades.

Por su parte, los test de diagnóstico de ambas lenguas nos han permitido determinar las dificultades que nuestros estudiantes tienen tanto en aspectos estructurales de la lengua materna y extranjera, como así también los inconvenientes al momento de realizar operaciones de diferente complejidad de demanda cognitiva.

Los resultados recogidos a través de todos estos instrumentos serán tomados en cuenta para el diseño de materiales que permitan a los alumnos la práctica y apropiación de aquellas estrategias que los lleven al estadio de lectores autónomos.

Bibliografía

- Chamot, A. U. (2001). *The role of learning strategies in second language acquisition*. In M. P. Breen (ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research*, p. 25-43. London: Longman.
- Magno, Carlo. (2011). *A Closer Look at other Taxonomies of Learning: A Guide for Assessing Student Learning*. The Assessment Handbook. 5.
- Oxford, R. & Crookall, D. (1989). "Research on Language Learning Strategies: Methods, Findings, and Instructional Issues". En *The Modern Language Journal*, Vol. 73, No. 4, pp. 404-419.
- Stiggins, R.J. (2008). *An Introduction to Student-involved Assessment for Learning*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson-Merrill Prentice Hall

La observación de las prácticas de lectura y escritura en el nivel superior: algunas reflexiones vinculadas con un programa de acompañamiento a docentes

Barech, María Nieves

Profesora de educación preescolar.

Estudiante avanzada de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (UNLu)

Correo electrónico: nievesbarech@yahoo.com.ar

Cavallini, Ayelén Victoria

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UNLu)

Correo electrónico: ayevc@hotmail.com - ayelencavallini@gmail.com

Introducción

Esta comunicación tiene como propósito presentar algunas reflexiones, resultado del trabajo desarrollado en el marco de un programa de acompañamiento para docentes del primer año de la carrera Ciencias de la Educación de la UNLu. El objetivo del programa es acompañar a los profesores en el diseño de propuestas didácticas, en las que se articulen las prácticas del lenguaje escrito y la enseñanza de los contenidos disciplinares propios de cada asignatura. Los fundamentos teóricos que sustentan esta propuesta se inscriben en la perspectiva sociocultural (Vigotski, 1977, 1988; Wetsch, 1988; Kozulin, 2000) a partir de la que se concibe a la lectura y la escritura como prácticas sociales.

Específicamente en esta ocasión, se presentará parte del trabajo realizado con la docente de la asignatura Psicología General y Social. El trabajo colaborativo realizado consistió en la planificación y la observación de clases, y la escritura de informes de lo registrado en cada uno de los encuentros planificados. La elaboración de esos informes, que hemos denominado *informes ampliados* (Vasilachis, 2015), presentó un desafío tanto metodológico como discursivo, pues implicó un proceso de adaptación del género informe de clases tradicional a las necesidades particulares planteadas por la búsqueda de la articulación entre lenguaje y contenidos disciplinares. El trabajo con estos escritos constituyó una tarea fundamental en el proyecto, ya que su análisis permitió la revisión de las propuestas didácticas construidas junto con la docente, y el planteo de otras más favorecedoras de la vinculación aludida.

Dada la importancia que adquirieron los informes en el programa, las reflexiones que aquí se expondrán surgen del análisis crítico del proceso de elaboración de estos escritos. Así entonces, en primer lugar presentaremos el programa de acompañamiento y algunos fundamentos teóricos que lo sustentan. En segundo lugar, describiremos el proceso de escritura de los informes ampliados y expondremos algunas características que adoptaron a lo largo del desarrollo del programa. Finalmente, plantaremos algunas reflexiones referidas a la metodología llevada adelante en la elaboración de esos escritos, y su incidencia en el diseño de intervenciones que promuevan la relación lenguaje-pensamiento en el marco de la enseñanza de las disciplinas.

Leer y escribir para aprender en el primer año de la universidad: un programa de acompañamiento a docentes

El *Programa de Acompañamiento a los docentes de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNLu* es una propuesta del área *Prácticas de lectura y escritura en las actividades académicas universitarias*, perteneciente a la división *Pedagogía Universitaria y Capacitación docente* del Departamento de Educación. Este programa se desarrolla desde el año 2013 y consiste en un trabajo colaborativo (Fernández: 2004) entre equipos docentes del primer año de la carrera y docentes del área aludida. Los propósitos del mismo están orientados, de manera general, a analizar las propuestas didácticas implementadas por los profesores a la hora de trabajar la lectura y la escritura de los textos de estudio, y a construir otras más favorecedoras de la articulación entre las prácticas del lenguaje escrito y la enseñanza de los contenidos disciplinares.

Los fundamentos teóricos que sustentan esta propuesta se inscriben en la *perspectiva sociocultural* (Vigotski, 1977, 1988; Wertsch, 1988; Kozulin, 2000) a partir de la que se concibe a la lectura y la escritura como prácticas sociales, es decir actividades condicionadas por los contextos en los que se aprenden y se llevan a cabo. En efecto, desde esta perspectiva las prácticas del escrito son entendidas como actividades reguladas socialmente, determinadas -en sus diferentes modalidades- por diversos factores socio-históricos. Esta forma de entender la lectura y la escritura implica aceptar que ellas se transforman, que tienen una historia en la que se articulan con múltiples situaciones sociales y, por lo tanto, no son siempre idénticas a sí mismas, sino que se modifican en función de numerosos condicionantes. Debido a este carácter social que reconocemos en la lectura y la escritura, entendemos que sólo pueden ser

analizadas teniendo en cuenta las particularidades del contexto en el que se desarrollan.

En el caso de la formación académica universitaria, es extendida la preocupación en el profesorado con respecto a las dificultades de los estudiantes a la hora de leer y producir textos propios de la formación. Entre las razones que explican esa situación, existe un reconocimiento -cada vez más creciente- de la especificidad de los objetos y de las prácticas de estudio propios del nivel, y de la no correspondencia entre éstas y aquellas que el estudiantado posee y que han aprendido en niveles o experiencias educativas previas. En efecto, los principios teóricos generales esbozados precedentemente ponen en evidencia la existencia de particularidades que caracterizan la comprensión y la producción de los textos, a partir de los que se construye y se transmite el conocimiento en la educación superior, lo que hace imprescindible -desde nuestro posicionamiento- que la institución asuma su enseñanza.

Así entonces, desde el marco teórico asumido, consideramos que la forma en la que se presenta el conocimiento disciplinar en los textos de estudio debería ser parte de la enseñanza de ese contenido, y no un elemento externo a éste y por lo tanto prescindible. Este planteo nos lleva a considerar que la enseñanza de los contenidos disciplinares debe implicar necesariamente el tratamiento de los modos en que se comunica y se construye el conocimiento en un determinado campo del saber (las disciplinas) y en un determinado contexto de circulación y producción (en nuestro caso la formación superior universitaria). La enseñanza de la lectura y la escritura en el marco de la formación de grado debe ser una responsabilidad de la universidad ya que posibilitaría no sólo generar condiciones para lograr la *afiliación académica* del estudiante (Casco: 2014) sino también favorecer la retención y la permanencia en los estudios superiores.

El programa de acompañamiento aludido, se constituye como un espacio para la reflexión y el debate compartidos, acerca de las prácticas de enseñanza que consideren la relación entre los contenidos disciplinares y las particularidades de las formas del discurso que los estudiantes deben apropiarse a lo largo de la formación universitaria (Dorronzoro, Luchetti: 2007). En esta propuesta, el acompañamiento se concibe como un trabajo interdisciplinario y colaborativo (Lucarelli, 2004), entre docentes del primer año de la carrera aludida y docentes pertenecientes al área *Prácticas de lectura y escritura en las actividades académicas universitarias*, que poseen formación pedagógico- didáctica en la enseñanza de las prácticas del lenguaje académicas.

Con respecto a la modalidad de trabajo desarrollada en el programa, y en el caso de Psicología General y Social, consistió en encuentros

presenciales con una docente del equipo en los que se diseñaron situaciones puntuales de intervención didáctica, orientadas a la articulación de los contenidos disciplinares con las prácticas del lenguaje escrito. Posteriormente a los encuentros, se realizaron observaciones de las clases en las que se llevaron adelante las intervenciones didácticas diseñadas. Finalmente existieron instancias de evaluación, que consistieron en la revisión y reajuste de las planificaciones construidas en función de las observaciones.

En este proceso de evaluación cobró especial relevancia la elaboración de los informes de observación realizados por dos participantes del proyecto (docentes del área mencionada), ya que posibilitaron no sólo el análisis del desarrollo de las actividades de lectura y escritura previstas para las clases planificadas, sino que también permitieron la construcción de nuevas situaciones de enseñanza, a partir de las intervenciones identificadas en ese análisis. De este modo, los aludidos informes se convirtieron en un insumo fundamental en el marco del programa, en tanto herramientas que posibilitaron el estudio de las intervenciones didácticas de los docentes a la hora de articular la enseñanza de la lectura y la escritura y los contenidos disciplinares. Por esta razón, resulta necesario explicitar algunas precisiones sobre el proceso de construcción de estos escritos y las reflexiones que se desprenden del mismo.

La observación de clases y la elaboración de informes en el marco del programa de acompañamiento: algunas precisiones conceptuales y metodológicas

Planteado el objeto de trabajo y las características del programa de acompañamiento, resulta necesario señalar que la estrategia de recolección de información empleada en el marco de este proyecto fue de tipo cualitativo. En efecto, esta metodología de estudio permite la comprensión de los datos desde una perspectiva holística y considera los efectos que los propios investigadores producen en los sujetos y situaciones que constituyen su objeto de estudio (Álvarez y Jurgenson, 2003). Dentro de este enfoque, la observación fue una de las herramientas metodológicas empleadas por las participantes para la recolección y producción de datos en el programa ya que, en tanto sistemática y propositiva, deviene un instrumento valioso para el conocimiento e indagación de la realidad (Vasilachis, 2006).

Al respecto Álvarez y Jurgenson (2003) señalan el carácter participativo de las observaciones que se realizan en el marco de los estudios cualitativos. Según estos especialistas *“La ilusión positivista de que el investigador*

podía separarse por completo y lograr la objetividad no se acepta en la investigación cualitativa. Incluso si se observa un video y el investigador no tiene contacto con las personas observadas, su interpretación de lo que observa lo convierte en participante.” (Álvarez y Jurgenson, 2003: 104). En este sentido, cabe señalar que la presencia de observadores en el aula influye en la situación a observar ya que éstos constituyen sujetos “externos” al grupo y, por tanto, condicionan el desarrollo “natural” de la clase. Los especialistas mencionados citan a Junker (1960) quien propone una tipología de la actividad de observación, en la que el “*participante como observador*” sería aquella que hemos adoptado en el marco del programa para la recolección de información. Así entonces, los autores señalan que “*este papel resulta mucho más naturalista y consiste en que el investigador se vincule más con la situación que observa; incluso, puede adquirir responsabilidades en las actividades del grupo que observa. Sin embargo, no se convierte completamente en un miembro del grupo ni comparte la totalidad de los valores ni de las metas del grupo.*” (Álvarez y Jurgenson, 2003: 105).

Ahora bien, la información que se toma del campo a partir de la observación es registrada y explicitada por los observadores a través de la realización de diferentes escritos. En este momento, resulta necesario realizar algunas aclaraciones sobre los conceptos “registro” e “informe ampliado” y, para ello, tomaremos los aportes de Vasilachis (2006). Por un lado, según esta investigadora los *registros* no sólo comprenden las notas de campo que toma el investigador en la situación observada (anotaciones en las que el observador incluye no sólo los aspectos que percibe e identifica de la situación, sino también sus impresiones subjetivas/ juicios de valor sobre aquello que ve), sino que también se trata de grabaciones, fotografías y material audiovisual diverso recolectado en el campo, que pueden constituirse en un insumo clave para el estudio. Por otra parte, Vasilachis sostiene que en los informes ampliados “...se lleva a cabo una explicitación detallada de lo observado y sucedido en el campo. Son aquellas notas que el investigador desarrolla con minuciosidad, recuperando las anotaciones provisorias en el campo, a la vez que registrando la descripción de su observación acompañada por todas aquellas impresiones, reflexiones personales, comentarios y análisis que considera pertinentes.” (Vasilachis, 2006: 131). Con respecto a esta última definición cabe señalar que tomamos el carácter “ampliado” de la categoría formulada por la autora, y la necesidad de aunar en un registro la multiplicidad de actividades e intervenciones que se pusieron en juego en la situación de estudio.

Así entonces en nuestro caso, los informes elaborados surgieron frente a la necesidad de “ampliar” la mirada, y de articular y ordenar el conjunto de registros recolectados en la observación de la clase, que

resultaban un cúmulo muy amplio en variedad y en formato. Por tanto, los informes son un intento por presentar de forma ordenada las situaciones y los aspectos que fueron identificados en la observación y que forman parte del objeto de estudio del programa: la articulación entre las prácticas del lenguaje y la enseñanza de los contenidos disciplinares en las propuestas didácticas de los profesores. A diferencia de lo que plantea la especialista citada anteriormente, en nuestros informes, se procuró no incluir apreciaciones o reflexiones personales sobre las situaciones observadas, ya que el análisis de los informes formó parte de otro momento del programa, que no describiremos en esta ocasión.

Ahora bien, para comprender el proceso de escritura de los informes ampliados resulta necesario describir dos momentos articulados entre sí, que se pusieron en juego en su construcción. El primero abarca el proceso de observación de las clases planificadas con la docente, y la elaboración de registros de los datos recolectados. El segundo comprende el proceso de escritura de los informes, a partir de la complementación de los registros tomados precedentemente. Para el desarrollo de ambos momentos explicitaremos algunos aportes teóricos que orientaron el trabajo en cada una de estos casos.

En primer lugar y con respecto a la observación, nos parece importante señalar que la selección de esta herramienta estuvo orientada por las particularidades del objeto a estudiar. En nuestro caso, *la articulación de las prácticas de lectura y escritura y la enseñanza de los contenidos disciplinares* no resulta un objeto palpable, plausible de ser identificado a simple vista. Por el contrario, se trata de un objeto que debe ser “construido” por las investigadoras y que requiere, por tanto, del conocimiento de sus particularidades y características. En este sentido, Vasilachis (2006) cita a Guber (1991) y señala que la observación no es sólo una herramienta de obtención de datos sino también de producción de información, situación que es posible gracias a la presencia de un proceso reflexivo entre los sujetos estudiados, la situación observada y el sujeto cognoscente que actúa como observador. En nuestro caso, la construcción de *qué* observar fue un proceso continuo que atravesó la realización de las observaciones.

Con respecto a este último aspecto -el objeto a observar-, resulta necesario señalar que los primeros registros de las clases observadas se caracterizaban por tener un grado de generalidad mayor: en las primeras observaciones realizadas se mantuvo una “atención flotante” (Vasilachis, 2006: 127), una mirada atenta en la que el acento estaba puesto principalmente en el orden de la clase planificada previamente con la docente. Es decir, inicialmente el eje de la observación estaba puesto en el desarrollo, en la sucesión de las tareas desplegadas por la profesora en la clase y en algunos intercambios entre los participantes (docente y

estudiantes) producto de la realización de las actividades de lectura y escritura propuestas. Las observadoras tomaban notas de estos elementos y, posteriormente, elaboraban un escrito en el intentaban sistematizar el desarrollo de las actividades y los intercambios acontecidos de manera general.

Paulatinamente, a lo largo de las clases, la observación tendió a hacerse más focalizada ya que comenzaron a identificarse algunos elementos/ situaciones que se relacionaban con el objeto de estudio y que se vinculaban, no sólo con el *orden* de las actividades planificadas, sino también con las *modalidades particulares* que adquirieron éstas en su realización concreta, en tanto herramientas mediadoras entre el texto propuesto y los estudiantes. Esas modalidades se vincularon con el *cómo*, es decir de qué forma se llevaron adelante las actividades planificadas con la profesora, cómo propuso la docente las consignas para abordar el material de lectura, qué indicaciones de lectura-relectura y escritura propuso en cada caso con el texto, cómo resolvieron los estudiantes las tareas, cómo fue el intercambio entre estudiantes y docente en los momentos de puesta en común, qué preguntas o indicaciones formuló la docente que permitieron volver al material de lectura, qué respuestas daban los estudiantes a las preguntas formuladas por la docente y cómo recuperaban el texto en sus respuestas a los interrogantes formulados, qué cuestiones plantearon los participantes en los momentos de puesta en común, entre otras.

La identificación de los elementos que forman parte del objeto a estudiar, llevó a la necesidad de sumar otros registros que permitieran, posteriormente, analizar con más detalle las intervenciones docentes desplegadas en la clase. De esta manera, a la inicial toma de notas de las observadoras se incluyeron las grabaciones de los encuentros (audios), las fotografías del pizarrón en diferentes momentos de la clase (a medida que la docente iba empleándolo como apoyo para desplegar sus explicaciones) y las actividades de escritura realizadas por los estudiantes en la situación áulica, que también fueron recolectadas por las observadoras. La recopilación de este corpus de datos llevó a la necesidad de construir un nuevo género que permitiera aunar, de la manera más completa posible, el desarrollo de la intervención diseñada precedentemente con la docente de Psicología General y Social.

En segundo lugar, y con respecto a los informes ampliados de las clases, resulta importante señalar que los registros recabados en el primer momento constituyeron un insumo fundamental para su construcción. En efecto, los informes fueron resultado de un proceso complejo de complementación de los registros tomados por las observadoras. Ese proceso de articulación implicó varias instancias o momentos, en los que se

elaboraron *escrituras intermedias* (Chabanne y Bucheton: 2002) dentro del proceso de construcción de este género específico. Tal como se mencionó precedentemente, estos informes se constituyeron en una herramienta central en el marco del programa, en tanto posibilitaron el análisis de las clases diseñadas con la docente, y la construcción de nuevas propuestas a partir de ese análisis.

Con respecto a los momentos aludidos, en primera instancia las observadoras participantes elaboraron un *borrador o bosquejo* de forma colaborativa, de la secuencia de actividades e intervenciones docentes observadas en la clase. Para la realización de este escrito se tuvo en cuenta, en mayor medida, las notas que las observadoras tomaron, que fueron complementándose para realizar este primer borrador. En esas notas se registraron aquellos momentos que las observadoras identificaron como “ejes centrales” del encuentro. Esos ejes, que constituyeron los cimientos del informe, fueron aquellas *intervenciones de la docente orientadas al trabajo con el material de lectura propuesto*. Según Solé (1998), las intervenciones que el docente construye, y despliega en la clase, con el material de estudio son fundamentales para el aprendizaje de la lectura en la formación, y por lo tanto en nuestro caso debían ser identificadas en el proceso de observación. Según la especialista “*El aprendizaje de la lectura y de estrategias adecuadas para aprender los textos requiere una intervención explícitamente dirigida a dicha adquisición. El aprendiz lector necesita la información, el apoyo y los retos que le proporciona el experto en la materia de que se trate. De esta forma, el lector incipiente puede, progresivamente, ir dominando aspectos de la tarea de lectura que en un principio le parecían inaccesibles.*” (Solé, 1998: 7).

Las intervenciones aludidas se vinculan con la *intencionalidad* de la profesora (dan cuenta de su acción como mediadora con el contenido disciplinar), con los propósitos de enseñanza que esta puso en juego en la clase para trabajar el texto y por lo tanto resultó fundamental su identificación para el estudio del objeto del programa. Según Basabe y Cols (2012) los propósitos “... *tienen que ver con los rasgos que se desea priorizar en la propuesta de enseñanza, expresan las intenciones y aspiraciones que la escuela y los profesores procuran concretar con el desarrollo de un curso o tramo formativo (...)* *Expresan los principios que orientan la enseñanza y describen el tipo de situación educativa en la que los alumnos deben involucrarse.*” (Basabe y Cols, 2012: 143).

Las intervenciones de la docente que apuntaron al trabajo con el material fueron diversas: algunas de ellas -más generales- apuntaban a identificar la fuente y el género a leer. Otras consistieron en indicaciones de lectura (global, detallada y selectiva). Algunas intervenciones también apuntaban a identificar en el texto palabras que articulan y establecen relaciones lógicas entre las ideas (conectores y expresiones

referenciales). Otras, consistieron en sugerencias, como por ejemplo la toma de notas al margen de los párrafos en situación de lectura. Otras intervenciones importantes, se vincularon con preguntas que la docente realizó y que permitían volver al texto y favorecer la relectura con diferentes propósitos. También fueron importantes las intervenciones en las que la docente empleó el pizarrón para explicitar conceptos y sus relaciones, entre otras. Fue la identificación de estas intervenciones “eje”, o “momentos claves” de la clase, las que permitieron el armado del bosquejo o esqueleto del futuro informe.

Luego del armado de este “esqueleto” comenzó un proceso de articulación de los registros. En ese proceso, los momentos identificados en el esqueleto funcionaron como ejes o categorías que atravesaron los registros, y que permitieron su complementación. En efecto, los “momentos” identificados precedentemente permitieron volver a los registros tomados y detallar-describir cada una de las situaciones desarrolladas en la clase, a partir de las intervenciones docentes puestas en juego. En este momento entonces, se recurrió a las grabaciones de la clase, a las fotografías tomadas del pizarrón (en diferentes momentos de la clase) y a las producciones elaboradas por estudiantes (recolectadas en el encuentro), para completar y describir el desarrollo de cada una de estas intervenciones y los intercambios promovidos a partir de ellas.

Con respecto a las grabaciones, se recurrió a ellas para precisar los diálogos e intercambios -entre docente y estudiantes- referidos al material de lectura. Cabe señalar que no se desgrabaron los audios de la clase de forma completa, sino que sólo se recuperaron algunos fragmentos para detallar las intervenciones y los diálogos desarrollados en el encuentro observado. Por otra parte, se recurrió a las fotografías tomadas del pizarrón para comprender el despliegue y las relaciones entre las intervenciones que realizó la docente. Estas intervenciones se fueron ajustando a partir del intercambio con los estudiantes, y a medida que se avanzaba con el análisis de diferentes partes del material de lectura en la clase. Además las fotografías expresan “síntesis parciales”, que la docente fue construyendo en el proceso de análisis del texto con los estudiantes. Es decir, el pizarrón constituyó un soporte en el que la profesora registró y ordenó los conceptos centrales que se presentaban en el material de lectura -y las relaciones entre éstos- y, al mismo tiempo, los aportes de los estudiantes vinculados con esos conceptos. Finalmente, sobre las producciones de los estudiantes, se recuperaron aquellas que fueron leídas en los momentos de puesta en común que ocurrieron en la clase observada, y que resultaron de las consignas que la docente solicitó en el marco del encuentro.

Los informes de observación ampliados como un desafío metodológico y discursivo: algunas reflexiones en el marco del programa

Como se anticipó al inicio de esta presentación, la elaboración de los informes ampliados en el marco del programa de acompañamiento a docentes constituyó, para las observadoras, un desafío metodológico y discursivo. En esta parte del trabajo deseamos presentar algunas reflexiones sobre estos aspectos, que se encuentran vinculados entre sí.

Sobre el *aspecto discursivo*, resulta necesario señalar que la escritura tuvo un papel central en este proceso de construcción de los informes. En efecto, la elaboración de los registros, las modificaciones en ellos a medida que transcurrían las clases observadas, la elaboración de los borradores-esqueletos de los informes y luego la construcción de los informes finales, fueron cambios posibles gracias al proceso reflexivo sobre el objeto a estudiar, que la escritura posibilitó a lo largo del trabajo en el programa. La toma de notas y la elaboración de los borradores constituyeron *escrituras intermedias* (Chabanne y Bucheton: 2002), que permitieron la actividad reflexiva durante las tareas de recolección de la información y de reformulación posterior. El carácter provisorio, “transitorio”, de estos escritos en diferentes momentos del proceso, dan cuenta de la función epistémica de la escritura puesta en juego a lo largo del proceso de recolección de información en el marco del programa. Así entonces, desde la perspectiva asumida la escritura es una actividad lingüística y cognitiva, que favorece tanto la elaboración del contenido sobre el que se escribe, como así también la formación de ideas que no existían antes de escribir.

También resulta importante señalar que la situación de escritura colaborativa en la que participamos las observadoras, sumó complejidad al proceso de composición de los informes. Así pues la escritura “de a dos” permitió, no sólo compartir las diferentes miradas e interpretaciones sobre lo observado, sino también su análisis. En este sentido, también puede reforzarse el potencial epistémico de la escritura, al permitir la reflexión, el distanciamiento entre lo observado y las interpretaciones o valoraciones- sobre lo ocurrido que las participantes construyeron. Así entonces, la escritura colaborativa de los informes posibilitó un proceso de reflexión conjunta, en el que fue necesario la revisión y reformulación constantes de lo escrito, en referencia al objeto observado. Consideramos que las miradas de ambas participantes enriquecieron enormemente el “informe ampliado”, y dan cuenta de un producto final que hubiera sido imposible de lograr desde la mirada individual.

Al mismo tiempo, con respecto al *aspecto metodológico*, la escritura no sólo permitió la comprensión y reflexión sobre el objeto a estudiar (la

articulación entre las prácticas del lenguaje y la enseñanza de los contenidos disciplinares en las intervenciones de los docentes), sino que también posibilitó la construcción de un *nuevo género* -el informe ampliado- en el que se intentó dar cuenta de la complejidad del objeto aludido.

Los informes ampliados presentan diferencias con respecto a los informes de clase tradicionales, en los que sólo se describiría la secuencia de actividades realizadas en el aula, en orden cronológico (en un orden de sucesión temporal). En nuestro caso, en los informes elaborados por las observadoras no sólo se identificó la sucesión de actividades, sino que también se intentó recuperar los múltiples intercambios ocurridos en la clase a partir de las intervenciones que la docente propuso y desplegó con el material de lectura propuesto. En esta necesidad de “ampliar el horizonte observado” tomamos varios registros, e iniciamos un proceso de complementación no exento de debates y reflexiones. Entre ellas, el proceso de complementación y selección que se puso en juego en el informe hizo que éste resultara una suerte de “híbrido”, pues no constituye una desgrabación del audio de la clase observada, no es un collage de fotografías tomadas del pizarrón, no es la “sumatoria” de las notas de campo/ de los apuntes que las observadoras tomaron en las clases. El producto final no es una yuxtaposición de esos registros, sino que se trata de un “texto nuevo” en el que las diversas fuentes se complementan, con un propósito particular vinculado con la actividad en la que se construyó (la observación) y con los propósitos del programa.

Asimismo, el carácter “ampliado” del informe intenta dar cuenta de la necesidad de las observadoras de “extender” la mirada más allá del orden y la secuencia de las tareas desplegadas en la clase. La reflexión sobre el objeto, la necesidad de tomar varios registros en la situación de observación, y su posterior complementación, posibilitaron la identificación de las diferentes intervenciones del docente que apuntaban al trabajo con el material y los intercambios con los estudiantes a partir de éstas. Esa identificación, y su explicitación en los informes, enriquecieron enormemente el trabajo de acompañamiento con la docente participante. En este sentido, resulta importante reforzar el carácter transformador de la escritura en la intervención sobre el objeto y los desafíos que promueve en tanto herramienta intelectual.

Bibliografía

Álvarez, J.L. y Jurgenson, G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.

- Casco, M (2014) Afiliación intelectual y escritura en la universidad: un estudio de caso sobre la perspectiva de los docentes. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, España, v. 7, n. 2, p. 34-53, May-June 2014.
- Chabanne, J.C, Bucheton, D (2002) Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. *L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris, PUF
- Basabe, L y Cols, E. (2012) La enseñanza. En Camilloni, A (comp). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Dorronzoro, M; Luchetti, M (2017) Dispositivos didácticos para la enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito en la universidad: algunos lineamientos para su elaboración. *Revista Scripta*. Belo Horizonte. V. 21, n° 43, p. 105-126. 2° sem. 2017.
- Fernández, L. (2004) Prólogo en Lucarelli, E (comp) *El asesor pedagógico en la universidad: De la teoría pedagógica a la práctica en la formación* (pp.11-19). Buenos Aires: Paidós.
- Kozulin, A. (2000). Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural. Madrid: Paidós.
- Solé, I. (1998) Estrategias de lectura. Barcelona: Graó.
- Vasilachis de Gialdino (2015) *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- Vigotski, L. (1977). Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vigotski, L. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grupo Editor Grijalbo.
- Wertsch, J. (1988). Vigotski y la formación social de la mente. Buenos Aires: Paidós.

El resumen en las aulas de la universidad: de práctica de estudio hacia objeto de enseñanza

Joel Linossi
jllinossi@gmail.com
Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina.

Mauro Orellana
maesemau@yahoo.com.ar
Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina.

Resumen

La escritura académica presenta múltiples desafíos para los estudiantes universitarios. Estos desafíos forman parte de diversos procesos de inserción en la comunidad académica en los que, entre otros aspectos, existen momentos de alta complejidad epistemológica, emocional y sociocultural de la formación de grado que interpelan fuertemente a los estudiantes y suponen, para estos últimos, un proceso de ruptura identitaria con sus prácticas habituales de vinculación con el conocimiento. Así, el estudiante atraviesa, al ingresar a la universidad y en los primeros años de la carrera, un momento de “pasaje” que implica puntos de ruptura más que de continuidad en las prácticas de escritura. Uno de estos puntos es la relación del estudiante con el discurso académico y las dificultades que presenta para convertirse en sujeto de discurso. Sobre la base del concepto de fragmentariedad (Desinano, 2008), esas dificultades se hacen patentes mediante marcas del sujeto en el discurso. En efecto, nuestro trabajo da cuenta, a partir de un abordaje lingüístico y de análisis del discurso, de esas marcas, modos y dificultades que el estudiante presenta en la relación con el texto fuente y con su propia enunciación. El estudio analiza un corpus de resúmenes como parte de la resolución de una consigna por estudiantes del segundo año de la carrera de Comunicación Social de la Universidad Nacional de Córdoba, en el marco de la cátedra de Lingüística. Dicha actividad consistió en elaborar, como tarea domiciliaria, un resumen de la idea del lingüista André Martinet sobre la concepción ingenua de las lenguas como nomenclaturas. En la resolución de la consigna se puso en evidencia un conjunto de

dificultades vinculadas al ajuste del género solicitado, a la identificación de las voces en el texto fuente y los contraargumentos explicitados por el autor y a aspectos normativos y sintácticos.

Palabras clave: escritura académica - resumen - alfabetización académica - fragmentariedad

Introducción

Los estudios sobre escritura en la universidad tanto en el grado como en el posgrado han cobrado significativa importancia y un notable crecimiento en los últimos años en América Latina (Navarro et al, 2014; Narvaja de Arnoux et al, 2009a; Narvaja de Arnoux, Di Stéfano y Pereira, 2002, Parodi 2008; Carlino, 20013, 2005). En la región algunos autores abrevan en los planteos conceptuales del movimiento denominado *la escritura a través del currículum* (WAC), cuyo principal exponente es Charles Bazerman (2016).

La escritura académica tiene un lugar central en el proceso formativo de cada estudiante y presenta múltiples funciones: retórica, habilitante, empoderadora, expresiva y epistémica (Navarro, 2017). En cuanto a la función epistémica, posee un gran valor ya que a través de la escritura los y las estudiantes revisan, aprenden y transforman los contenidos de las materias. En otras palabras, no sólo se trata de transmitir conocimientos a través de la escritura sino también de transformarlos, reconstruirlos y aprehenderlos para hacerlos propios, de allí la relevancia de propuestas de diversos ejercicios de escritura dentro y fuera del aula para que los y las estudiantes puedan apropiarse de aquello que es objeto de enseñanza.

Las prácticas de escritura en el espacio académico implican, precisamente, un posicionamiento en la escritura, en y desde el texto, o sea la puesta en escena de la voz autoral. Según Castelló, la voz del autor es un constructo que hace referencia a sus elecciones discursivas y cuya gestión estratégica implica la posibilidad de posicionarse de forma diversa e intencional en un texto determinado (Castelló et al, 2009). Este posicionamiento configura un diálogo con otras voces, discursos o textos ya existentes (el texto fuente a partir del cual se construye un resumen, por ejemplo). En este sentido, la elaboración de un resumen, aun cuando de alguna manera cumpla con representar de modo global el contenido de otro texto, debe respetar ciertas exigencias y características propias de todo texto académico, sobre todo lo referido a la pluralidad de voces. Al dar cuenta de las distintas voces y posturas, propias y ajenas, se va configurando y llevando a cabo un complejo proceso, característico del

discurso académico, de diálogo y con-frontación con la palabra ajena. El resultado es la elaboración de un texto que, desde las teorías de la enunciación, puede denominarse polifónico (Ducrot, 2002 [1984]) y dialógico (Bajtín, 2013[1982]).

La escritura de resúmenes se caracteriza por ser una práctica de reescritura o lo que algunos autores conciben como mecanismos de reformulación. Silvestre (2014) establece una distinción entre reformulación sintagmática y paradigmática. En el primer caso, la denominación responde a la siguiente razón: la fuente y la reformulación están presentes en el sintagma textual. El escritor utiliza marcadores como “o sea”, “es decir”, “en otras palabras”, lo cual indica que hay una aclaración de un enunciado precedente. En la reformulación paradigmática se reemplaza de manera parcial o total un texto anterior o el texto fuente. Este tipo de reformulación es común en las prácticas educativas cuando un o una estudiante debe dar cuenta de las lecturas realizadas en una instancia evaluativa. En el caso que aquí presentamos, el resumen responde a la reformulación paradigmática ya que el o la estudiante escribe un texto breve tomando como base un texto fuente. A su vez, Narvaja de Arnoux (2009b) diferencia entre la reformulación explicativa que consiste en decir lo mismo de otra manera (plano del significado), como en el caso que analizamos aquí, y la reformulación imitativa, que se define por decir otra cosa de la misma manera (plano del significante), frecuente en textos paródicos cuyo propósito es imitar una forma pero con un sentido opuesto.

Pero, además de ser un mecanismo de reformulación paradigmática y explicativa, el resumen adquiere otra característica. Carlino (2006) diferencia entre la escritura pública, aquella que tiene el propósito de comunicar y justificar las tesis formuladas por los investigadores y se manifiesta en distintos géneros: *papers*, artículos de investigación y tesis doctorales, entre otros; y la escritura privada, que, en cambio, da cuenta de registros informales (notas, fichas, cuadros, entre otras modalidades de escritura), mediante el cual el investigador ordena su pensamiento, establece posibles relaciones, plantea preguntas. Los resúmenes, en general, pueden inscribirse en este segundo tipo, como modalidades de registro escrito en los cuales se condensan las principales ideas de los autores. Esa escritura que por lo general es de orden personal, en las redes sociales adquiere otro rasgo, se vuelve pública porque llega a otros lectores quienes se apropian de esos registros para considerarlos materiales de estudio.

Frente a la resolución de consignas de distinta complejidad, los y las estudiantes despliegan diversas estrategias para resolverlas. En el contexto de los estudios superiores y desde los últimos años, las prácticas de estudio se adaptan a los soportes tecnológicos, o bien podríamos decir

que la tecnología habilita otras posibilidades para estudiar con otros/as. En ese sentido, las redes sociales permiten compartir y hacer circular materiales diversos con el propósito de proveer información a los alumnos sobre los contenidos de las materias. Algunos autores denominan alfabetización digital (Castagno *et al.*, 2014), a los modos en cómo los y las estudiantes resuelven las demandas de la universidad mediante prácticas de estudio a través de redes sociales.

Una tendencia, que ha cobrado fuerza en los últimos años en la Facultad de Ciencias de la Comunicación, es la producción y circulación de resúmenes en *Facebook*, específicamente en un grupo denominado “RESÚMENES ECI”¹¹, que se sostiene por la participación de estudiantes¹². En algunas ocasiones estos materiales constituyen la fuente primaria o el principal material de consulta y estudio para ellos y ellas, incluso cuando presentan dificultades en su elaboración o poca precisión conceptual. Estos aspectos se hacen ostensibles en los exámenes escritos, pues los y las estudiantes ponen en evidencia en la textualización errores conceptuales que ya estaban presentes en su principal fuente de consulta.

Aun cuando la elaboración de los textos académicos pueda contener diversas complejidades, como los resúmenes mencionados, coincidimos con Bombini y Labeur (2017) en que estas dificultades no deben tratarse como una deficiencia. Estos autores, desde una perspectiva teórica diferenciada de la expuesta en este trabajo, suponen una reflexión pedagógica que no se agote en la mirada deficitaria, sin que esto signifique no reconocer los obstáculos y dificultades que los y las estudiantes encuentran a la hora de escribir en los estudios superiores.

Presentación del caso y método

Ante la hipótesis de que los y las estudiantes apelaban a los resúmenes como fuente de estudio para rendir exámenes, y que en las instancias de evaluación se advertían errores recurrentes en aspectos conceptuales, es que en la cátedra de Lingüística, materia que se dicta en el segundo cuatrimestre del segundo año de la carrera de Licenciatura en Comunicación Social (FCC-UNC), se decidió incorporar en determinadas clases de

11 La designación ECI responde a Escuela de Ciencias de la Información, nombre que tenía la institución antes de convertirse en Facultad.

12 Si bien esta es la página de resúmenes más visitada y reconocida por los y las estudiantes de la carrera, durante el cursado, dependiendo de la materia y el año, muchas veces se distribuyen resúmenes a través de otras redes sociales (por ejemplo, mediante grupos de *whatsapp*).

Trabajos Prácticos algunos resúmenes producidos años anteriores y que circulaban en *Facebook* para volverlos objetos de reflexión. El contenido de dichas clases hacía referencia al concepto de lengua de André Martinet, reflejado en *Elementos de Lingüística General* (1972), y particularmente en el apartado “¿Las lenguas son nomenclaturas?” del capítulo 1, en el cual el lingüista cuestiona la concepción de las lenguas como repertorio de palabras.

Para seleccionar el resumen objeto de reflexión se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: a) que estuviera directamente vinculado con el contenido de la clase y b) que presentara significativos problemas conceptuales y escriturales. A partir de estos criterios, se seleccionó un resumen para que cada estudiante, de manera individual, reflexionara sobre él y, mediante la consulta con el texto fuente (es decir el apartado de André Martinet), lo reformulara, elaborando de este modo un nuevo resumen con el propósito de lograr una versión mejorada.

Esta reelaboración, si bien no estaba integrada en un proceso de evaluación, formaba parte, en cuanto práctica de escritura, de una estrategia didáctico-pedagógica cuya finalidad consistía en la comprensión teórico-conceptual por parte del estudiantado de las ideas del lingüista francés. Esto podía lograrse a partir de la presencia, integración y generalización de las ideas principales del autor. Es decir, mediante la elaboración de un -en este caso nuevo- resumen, o, en otras palabras, mediante la textualización de un significado que represente de modo abstracto el significado total del contenido del texto (Venegas, 2010).

De este modo, la consigna propuesta en clase apuntó a lo siguiente: en base a la lectura del resumen que presentaba considerables dificultades, cada estudiante debía elaborar, como tarea domiciliaria, un nuevo texto que no supere, aproximadamente, las veinte líneas, que presente las ideas principales, que resulte explicativo y que funcione de manera autónoma, es decir, que pueda ser leído por otro u otra estudiante y que este entienda lo allí planteado.

En esta reescritura de los nuevos resúmenes, hemos podido identificar marcas, modos y dificultades que el/la estudiante presenta en la relación con el texto fuente y con su propia enunciación. Estas marcas del sujeto -el estudiante- en el discurso -resumen-, patentizan un rasgo que, siguiendo a Desinano (2008), llamaremos fragmentariedad. Según la autora, este concepto hace referencia al alejamiento o corte del *continuum* normal de una textualización para mostrar una sucesión de enunciados apenas relacionadas temáticamente, nexos inadecuados, signos de puntuación arbitrarios, relaciones anafóricas imprecisas que rompen, precisamente, aquella continuidad y hacen dificultoso leer/interpretar los

trabajos a menos que el lector-profesor conociera el tema para reponer / reformular lo escrito (Desinano, 2008).

A partir de un abordaje lingüístico y de análisis del discurso, analizaremos un corpus de 30 resúmenes, en cuanto reelaboraciones, realizados por estudiantes del segundo año de la carrera de Comunicación Social (FCC, UNC) durante los ciclos lectivos 2015 y 2016.

Análisis

El resumen objeto de reelaboración, que circuló principalmente en *Facebook* durante el ciclo lectivo 2015-2016, es el siguiente:

LAS LENGUAS SON NOMENCLATURAS? Es una concepción ingenua pensar que una lengua se trata de un repertorio de palabras, es decir, de producciones vocales (o gráficas), cada una de las cuales correspondería a una cosa. El lenguaje no es un calco de la realidad: Corresponde a cada lengua una organización particular de los datos de la experiencia. Aprender otra lengua no es poner nuevos rótulos/etiquetas a objetos conocidos, sino acostumbrarse a analizar de otro modo aquello que constituye el objeto de comunicaciones lingüísticas" Un ejemplo: las distinciones que hacen los franceses de las distintas formas de nombrar a las corrientes de agua o los daneses con sus distintas formas de nombrar a la madera según sus usos Una lengua sería repertorio de palabras, es decir, de producciones vocales (o graficas), cada una de las cuales correspondería a una cosa. Las diferencias entre lenguas se deducirían a diferencias de designación. Aprender una nueva lengua consistiría simplemente en retener en la memoria una nueva nomenclatura.

El texto anterior presenta algunas dificultades desde lo formal y puntuales en la escritura, tales como ortografía ("seria", "graficas"), ausencia de puntuación ("...sus usos Una lengua...") o ausencia de cohesión entre las oraciones. Además, muestra evidentes contradicciones, por ejemplo, cuando se afirma al comienzo que "Aprender otra lengua no es poner nuevos rótulos/etiquetas a objetos conocidos" y se sostiene al final que "Aprender una nueva lengua consistiría simplemente en retener en la memoria una nueva nomenclatura". Existen también otros problemas conceptuales bastante significativos, como asociar la lengua a la escritura ("lengua (...) repertorio (...) de producciones vocales (o graficas)"). Por otro lado, en el resumen no se menciona al autor del texto fuente ni,

menos aún, la postura que este toma y la que critica. Esto justifica, en cierta forma, las contradicciones observadas con anterioridad.

El trabajo de reelaboración del resumen anterior debía de alguna manera subsanar las falencias descritas y ser enviado días después a la casilla de correo electrónico de la cátedra o, en su defecto, ser entregado en forma manuscrita o impresa en la siguiente clase. Esta modalidad permite desestimar aquellas particularidades de escritura propias de los momentos de exámenes. No obstante, existieron dificultades en la reescritura del resumen.

Si bien estas dificultades podrían enumerarse sin inconvenientes, nos parece adecuado establecer una distinción en términos analíticos que permita orientar sus causas. De este modo, damos cuenta de dos ejes. El primero hace referencia a una cuestión epistémica que permita identificar la pluralidad de voces y posturas al interior de los textos y el diálogo que permite construir el conocimiento presente en ellos. Tiene que ver con la reconstrucción, aprehensión y transformación de conocimientos que puede hacer el estudiante. El segundo, en cambio, está vinculado a la apropiación (o no) de recursos escriturales y del conocimiento de la lengua de cada alumno o alumna.

Eje 1 – Dificultades epistémicas y de reconocimiento de posturas

En el análisis del corpus hemos observado, de manera recurrente, una ausencia en la identificación de la pluralidad de voces (Martinet y “los ingenuos”). En algunos casos, se identifican parcialmente las posturas, por ejemplo:

3. Es una concepción ingenua pensar que una lengua es...
4. Pero este pensamiento no es correcto cuando se habla de la lengua.

En los ejemplos precedentes se advierte que es una concepción cuestionable pero no se sabe para quién. En casos como estos, al no reconocer las voces al interior del texto fuente, aquello que se afirma, que en realidad no afirma nadie porque no se identifican ni referencian las voces, constituye una verdad absoluta e indiscutible.

A veces, el estudiante escritor intenta incluso proyectar su voz y su postura como involucrado en esas verdades y en sus afirmaciones.

5. Cuando **nos referimos** a que una lengua es un conjunto de palabras, lo que **decimos o escribimos estamos** equivocados.

6. Cuando **nos referimos** acerca si las lenguas son nomenclaturas, **interrogamos** si una lengua es un repertorio de palabras, que puede ser de tipo vocal (oralidad) o de manera gráfica (escritura).

Sin embargo, con frecuencia pudimos observar que se afirman verdades contrarias a lo señalado por el autor en el texto fuente (Martinet):

7. **Una lengua es, entonces un conjunto de palabras**, de producciones vocales y gráficas, en donde cada una correspondería a una cosa.
8. **Aprender una nueva lengua consistiría simplemente en retener en la memoria una nueva nomenclatura...**
9. **Una lengua es un repertorio de palabras**, esto quiere decir que las diferencias entre lenguas se basa en las diferencias de designación que otorgan.

En los casos 3, 4 y 5 se contradice lo señalado por el autor, a veces por una transcripción literal de lo planteado por Martinet y sin la identificación de la postura de este último.

Otro caso es el siguiente:

10. 8. **Se dice que las lenguas son nomenclaturas** porque un lenguaje es un repertorio de palabras, producciones vocales (o gráficas), donde cada una de las cuales corresponde a una cosa. La diferencia entre lenguas se da por su designación y consiste en la elección y agrupamiento de determinados sonidos para cada palabra. Cuando se piensa en la grafía más que en los sonidos se emplea el mismo alfabeto para las distintas lenguas. **Aprender una nueva lengua consiste en retener en la memoria una nueva nomenclatura.**

En este último ejemplo, además de contradecir lo señalado por el autor y de no mencionarlo (“Se dice”, alguien, pero no se sabe quién), lo cual puede atribuirse a la falta de identificación de las posturas y la pluralidad de voces al interior del texto, se observan falencias conceptuales y ausencias de nexos entre ideas o nexos incorrectos (cfr. las últimas dos oraciones de 8. y el constante vaivén entre la idea de lo sonoro y la grafía a lo largo del texto), es decir, cadenas latentes que deben reponerse (Negroni, 2011: 201).

Aspectos como estos nos remiten al segundo eje de dificultades, en el que hemos observado detalles relacionados con la apropiación (o no) de recursos escriturales de tipo textual y formal, como la ausencia de nexos entre las ideas, uso indebido de comas, reducción de las ideas del autor, puntuación arbitraria, entre otras discontinuidades textuales que

tienen más que ver con el conocimiento de la lengua de cada alumno o alumna.

Eje 2 – Dificultades de tipo textual y normativo

Al observar los textos reelaborados por los y las estudiantes hemos identificado algunas marcas enunciativas que tienen que ver con aspectos normativos y sintácticos. Dichas marcas constituyen un conjunto de dificultades como las que describimos a continuación.

En muchos casos es notoria una ausencia de nexos entre ideas. Por ejemplo:

11. Las concepciones son una concepción del lenguaje es un repertorio de palabras, es decir producciones vocales o gráficas.

Ó:

12. Esto que, hasta cierto punto, es verdadero cuando se trata de especies de seres vivientes no lo es en otros campos.
13. Es una concepción incorrecta pensar que una lengua se trata simplemente de etiquetar a las cosas según una lista de nombres específicos, ya que existen diferentes formas de definir ciertas cosas, por ejemplo: los daneses con sus distintas formas de nombrar a la madera según su uso.

Finalmente, producto del análisis hemos encontrado otras particularidades como el uso indebido de comas:

14. Cuando aludimos **acerca, de** que si las lenguas son nomenclaturas, indagamos si una lengua es un repertorio de **palabras, que** puede ser de tipo vocal (**oralidad**), o gráfica (escritura).

O la reiteración como único recurso de nexo textual:

15. Resulta ingenuo afirmar que una **lengua** es un repertorio de palabras, es decir, de producciones vocales o gráficas, cada una de las cuales corresponden a una cosa. Las diferencias entre las **lenguas** radican en las diferencias de designación. Al aprender una nueva **lengua** se retiene en la memoria una nueva nomenclatura en todo paralela a la **lengua** de origen. No es conveniente imitar acentos cuando se aprende una **lengua** distinta a la propia.

La idea de la **lengua** repertorio resulta arbitraria debido a que cada **lengua** articula y designa de modo diverso el lenguaje según la organización de la experiencia humana.

Conclusiones

En el análisis presentado hemos observado dos grandes grupos de problemas en relación con la reformulación de resúmenes por parte de los y las estudiantes: por un lado, dificultades conceptuales y de identificación de posturas que giraban en torno a afirmar aquello que, por el contrario, el autor criticaba. Esto es, las lenguas como nomenclaturas. Al elaborar un nuevo resumen los y las estudiantes recuperan una estructura de texto expositivo. Sin embargo, el apartado a reescribir era de carácter argumentativo polémico, rasgo que predomina en la mayoría de los textos de circulación académica. Por otra parte, los problemas escriturales daban cuenta de dificultades en los aspectos normativos y textuales. Aunque esto último puede tener una exigencia mayor ya en el segundo año de una carrera universitaria, todavía permanece como un problema de segundo plano, pues las consideraciones respecto de las dificultades que tienen los estudiantes en el proceso de alfabetización académica no tienen tanto que ver con cuestiones de conocimiento de la lengua sino, más bien, con las problemáticas para convertirse en aquello que Desínano (2008) denomina sujeto de discurso.

Pues si bien los problemas de interpretación, conceptualización, epistémicos (identificación de las distintas posturas que hacen a la construcción del conocimiento) están, en este caso, en un primer plano respecto de las cuestiones formales de la lengua, aquellos no están aislados, sino que forman parte de un proceso. Esto tiene que ver con la incorporación e inclusión a una nueva comunidad, un proceso de enculturación y alfabetización académica, una configuración de la identidad y de aprendizaje y aprehensión de los instrumentos necesarios para identificar posturas, posicionarse, etc., y, de este modo, desde la escritura, adecuarse a las exigencias de las culturas escritas del contexto universitario.

Consideramos que el análisis presentado nos abre nuevos interrogantes y desafíos en cómo abordar las prácticas de estudio a través de procesos de escritura en el aula para acompañar la enculturación de nuestras y nuestros estudiantes y evitar, asimismo, caer en posiciones que solamente subrayan una mirada deficitaria de cómo se leen, escriben y aprenden en las aulas universitarias.

Bibliografía

- Amaya, O. (2005). "Lectura y escritura en la universidad: constitución de la identidad". En: Granato, L. (comp.) *Actas del II Congreso Internacional de la IADA*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <http://>

www.ungs.edu.ar/cienciaydiscurso/wp-content/uploads/2011/11/Lectura-escritura-e-identidad-universitaria-AMAYA-20052.pdf

- Bajtin, M. (2013 [1982]). *Estética de la creación verbal*. 2da. ed. México: Siglo XXI.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garuffiss, J. (2016). *Escribir a través del Currículum: una guía de referencia*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Bombini, G. y Labeur, P. (comp.) (2017). *Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos.
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. En *VI Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el libro*. Buenos Aires: Mimeo.
- (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2006). "Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo", *Signo&Seña*, 16. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- (2013), "Alfabetización académica diez años después", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18 (57).
- Castagno, F. et al. (2014). "Virajes de una cátedra en dos décadas. La lectura y escritura en el ingreso a Comunicación Social". En Giménez, G., Luque, D., Orellana, M. (comp.), *Leer y escribir en la UNC: reflexiones, experiencias y voces*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Castelló, M., Bañales, G., Corcelles, M., Iniesta, A. y Vega, N. (2009). "La voz del autor en los textos académicos: construyendo la identidad como escritor". En Monereo, C. y Pozo, J. I. (eds.), *La identidad en Psicología de la Educación: enfoques actuales, utilidad y límites*. Barcelona: Edebé.
- Castro Azuara, Ma. C. (2010). "Discurso especializado e identidad: el papel de la escritura en el proceso de configuración de la identidad disciplinar en la universidad". En *Memorias del XI Encuentro Nacional de Estudios en Lenguas*. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- 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 ALFAL*. Disponible en: http://alfal.easyplanners.info/programa/buscar.php?id_tl=839#
- Ducrot, O. (2002 [1984]). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Paidós.
- García Negroni, Ma. M. y Hall, B. (2011). "Prácticas discursivas escritas y orales en contexto universitario. Fragmentariedad y distorsiones enunciativas". En García Negroni, Ma. M. (coord.), *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica*. Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- Narvaja de Arnoux, E., Di Stefano, M., Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

- Narvaja de Arnoux, E. (directora) (2009a). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
- Narvaja de Arnoux, E. (2009b). *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
- Navarro, F. (coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Navarro, F. (2017). "De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar". En R. Ibáñez, C. González (eds.), *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (Ed.) (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Silvestri, A. (2014). *Reformulación y escritura. Clase 26*. Buenos Aires: Flacso.
- Venegas, R. (2010). "Evaluación de resúmenes de textos narrativos y expositivos utilizando Análisis Semántico Latente", *Subjetividad y procesos cognitivos*, vol. 14, (2), pp. 333-349. Buenos Aires. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-73102010000200026&lng=es&nr m=iso

A PRODUÇÃO ESCRITA NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS A PARTIR DE UM PROGRAMA DE LETRAMENTO DESENVOLVIDO A DISTÂNCIA

Milena Moretto
milena.moretto@yahoo.com.br
Universidade São Francisco
Itatiba - Brasil

Cleide Inês Wittke
cleideinesw@yahoo.com.br
Universidade Federal de Pelotas
Pelotas - Brasil

Luzia Bueno
luzia_bueno@uol.com.br
Universidade São Francisco
Itatiba - Brasil

Resumo:

Nas universidades privadas brasileiras, tornou-se fato corriqueiro a dificuldade que estudantes ingressantes do ensino superior, e até mesmo em final de curso, encontram na realização de trabalhos que envolvem a leitura e escrita acadêmica. Esse cenário tem sido motivado, muitas vezes, pelo fato desses estudantes apresentarem deficiências básicas na língua portuguesa, as quais não foram supridas durante os anos de educação básica. Pensando nisso, desenvolvemos um programa de leitura e escrita, na modalidade a distância, para ser aplicado a todos os alunos do ensino superior de uma universidade privada do Brasil. O programa é estruturado da seguinte forma: quinzenalmente, os estudantes fazem a leitura de uma coletânea de textos de diferentes gêneros, que discutem sobre temas polêmicos: sociais e econômicos. Além dessa atividade de leitura, eles respondem a questões objetivas sobre o tema e o contexto de produção desses textos. Os acadêmicos também são convidados a responderem a questões de avaliações externas adaptadas e a participarem de fóruns de discussão em que podem se posicionar, tirar dúvidas e discutir com os demais alunos e tutores sobre as temáticas apresentadas. Entre uma quinzena e outra, esses estudantes produzem um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema lido na coletânea. Nesta

comunicação, temos o objetivo de analisar como esses alunos têm se posicionado na escrita desses textos, a partir da interação com as leituras e fóruns de discussão. Para isso, apoiamos-nos na perspectiva enunciativo-discursiva. Nossos estudos têm mostrado que muitos estudantes do ensino superior têm dificuldades na produção escrita de textos que envolvem a argumentação e ainda o quanto as universidades brasileiras necessitam de ações e programas que os auxiliem a desenvolverem a produção escrita que lhes permitam se sentirem, de fato, inseridos no meio acadêmico.

Palavras-chave: Ensino superior; produção escrita; texto dissertativo-argumentativo.

Introdução

Atualmente, nas universidades brasileiras, muitos alunos têm chegado sem a devida formação básica em Língua Portuguesa, o que exige que essas instituições busquem desenvolver programas e disciplinas de nivelamento para dar condições desses estudantes de permanecerem nesse meio.

Diante desse cenário, na universidade em que atua a autora e uma das coautoras desse artigo, além de disciplinas como Leitura e Produção de Textos, foi desenvolvido um Programa de Formação Geral a distância para todos os cursos de graduação que tinha como foco o trabalho com a leitura e a escrita e com temas cotidianos e atuais que perpassam o contexto brasileiro e o mundo. O programa conta ainda com atividades de produção de texto acerca desses temas e um fórum de discussão em que os alunos podem se posicionar, discutir, discordar, etc. Em razão desse contexto, nesse artigo, temos como objetivo analisar como um dos sujeitos participantes têm se posicionado na escrita desses textos e desenvolvido a argumentação, a partir da interação com as leituras e fóruns de discussão. Selecionamos para isso, a produção inicial e a produção final desenvolvida por ele. Nelas, buscamos analisar: 1) como esse aluno se posiciona frente aos temas solicitados nas propostas a partir da leitura das coletâneas e discussões nos fóruns; e, 2) se houve o desenvolvimento na produção escrita final a partir das intervenções feitas pela tutora e pela grade de correção dos textos.

Para apresentarmos nossa discussão, inicialmente discorreremos sobre as bases teóricas que fundamentam nossos estudos. Em seguida, explicitaremos sobre o contexto da pesquisa - o Programa de Formação Geral implantado - e de que forma procedemos à seleção dos dados. Posteriormente, apresentamos nossas análises sobre a produção inicial

e final de um dos alunos participantes e, por fim, finalizamos expondo nossas considerações finais.

O gênero como objeto de ensino e o trabalho com o letramento

A concepção de linguagem que assumimos nesse trabalho e que embasa nossos estudos está centrada na perspectiva enunciativa e dialógica bakhtiniana. Bakhtin e Volochínov (2010) tecem considerações acerca do signo enquanto social e ideológico, uma vez que segundo eles,

[...] um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p. 31).

Vale ressaltar que os signos, para essa perspectiva, apenas emergem em um processo de interação entre uma consciência individual e outra e não pode ser explicado a partir de raízes supra ou infra-humanas, mas a partir das condições sociais de sua produção. No entanto, é preciso considerar que

[...] não basta colocar face a face dois homo sapiens quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se. A consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p. 35).

Considerando que a palavra é o signo ideológico por excelência, ela é também, de acordo com os autores, o modo mais puro e sensível de relação social, de forma que

[...] não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim

que compreendemos as palavras e reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p. 99).

Diante desses construtos, observamos que toda palavra está relacionada a um determinado contexto de produção e uma única e mesma palavra pode fazer parte de contextos mutuamente conflitantes, uma vez que esta carrega uma pluralidade de significações a depender de qual situação é empregada.

Nesse sentido, toda enunciação é de natureza social e só pode ser explicada a partir da situação social mais imediata em que é enunciada, visto que

[...] a enunciação é o produto da interação entre dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoal desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p. 116).

Levar em consideração a natureza social e ideológica da palavra é reconhecer que é através dela que eu me defino em relação ao outro, ou em termos mais gerais, em relação à coletividade. É, portanto, a situação mais imediata que determina a estrutura da enunciação. Bakhtin e Volochínov (2010) apontam que o diálogo é uma das formas mais importantes de interação verbal. Todavia, os autores alertam para que compreendamos tal conceito em um sentido amplo, uma vez que ele não se refere apenas “[...] a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p. 127).

A esse respeito, Barros (2005) explica que duas noções de dialogismo permeiam os escritos do Círculo de Bakhtin: o diálogo entre interlocutores e o diálogo entre discursos.

Em relação ao primeiro – diálogo entre interlocutores – a autora expõe que quatro aspectos devem ser mencionados: 1) que a interação entre os sujeitos é o princípio fundador da linguagem; 2) que o significado das palavras depende das relações estabelecidas entre o locutor

e o interlocutor; 3) que essa relação entre os sujeitos não apenas funda a linguagem, mas também constrói os próprios produtores de texto; 4) que a concepção de sujeito dessa perspectiva está associado a dois tipos de sociabilidade: a relação entre sujeitos propriamente dita e desse sujeito com a sociedade.

Já em relação à segunda noção de diálogo, Barros (2005) explica que todo enunciado mantém relações com outros discursos e apresenta-nos três pontos a serem considerados em relação a esse conceito:

[...] em primeiro lugar é preciso observar que as relações do discurso com a enunciação, com o contexto sócio-histórico ou com o 'outro' são, para Bakhtin, relações entre discursos-enunciados; o segundo esclarecimento é o de que o dialogismo tal qual como foi acima concebido define o texto como um 'tecido de muitas vozes' ou de muitos textos ou discursos, que se entrecruzam, se completam, respondem umas às outras ou polemizam entre si no interior do texto; a terceira e última observação é sobre o caráter ideológico dos discursos assim definidos (BARROS, 2005, p. 33).

A linguagem é, portanto, dialógica e não ideologicamente neutra. Por isso, “[...] em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p. 47) e é neste entrecruzamento dos índices de valor que o signo torna-se vivo e móvel, capaz de evoluir, como dizem os autores. Se considerarmos que todas as esferas da atividade humana estão ligadas ao uso da linguagem e que o emprego da língua efetua-se por meio de enunciados concretos, sociais e ideológicos, proferidos pelos integrantes dessas esferas; logo, é preciso reconhecer que esses enunciados refletem as condições específicas dessas esferas não só por seu conteúdo temático, estilo de linguagem, mas por sua construção composicional. De acordo com Bakhtin (2010, p. 262), “todos esses três elementos [...] estão indissolavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação”. Assim, cada campo da atividade humana elabora seus “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” que o autor denominou de gêneros do discurso.

Os gêneros são heterogêneos e infinitos dadas as inesgotáveis possibilidades e diversidade da atividade humana e também porque em cada esfera circulam gêneros que crescem e se diferenciam à medida que esta se desenvolve. Ao participar de quaisquer que sejam essas esferas, o ouvinte “[...] ao compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o,

prepara-se para usá-lo, etc.” (BAKHTIN, 2010, p. 271). Essa posição responsiva é formada ao longo de todo processo de interlocução desde, às vezes, da primeira palavra dita pelo locutor. Dessa forma,

[...] toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta e, nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (BAKHTIN, 2010, p. 271).

Cabe ressaltar ainda que, em quaisquer situações de interação verbal, a intencionalidade comunicativa está presente, uma vez que, de acordo com Bakhtin (2010, p. 302),

[...] ao construir meu enunciado, procuro defini-lo de maneira ativa; por outro lado, procuro antecipá-lo, e essa resposta antecipável exerce, por sua vez, uma ativa influência sobre o meu enunciado (dou resposta pronta às objeções que prevejo, apelo para toda sorte de subterfúgios, etc.). Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, o estilo do enunciado.

Dessa forma, o trabalho com os gêneros nas instituições escolares torna-se imprescindível e totalmente relevante, uma vez que pode auxiliar os estudantes a sentirem-se inseridos e saberem agir em diversas esferas da atividade humana. Apenas o ensino sobre o domínio da língua é insuficiente para esse agir, visto que, conforme Bakhtin (2010, p. 284) nos apresenta: “muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde impotência em alguns campos da comunicação precisamente porque não dominam na prática as formas de gêneros de dadas esferas”.

Essa afirmação nos dá indícios da necessidade de adotarmos os gêneros como objeto de ensino para que possamos oferecer aos estudantes condições de letramento, que não se refere e não se limita à capacidade de o indivíduo saber ler e escrever, mas, sobretudo, em saber utilizar a língua enquanto prática social em determinados contextos. A esse respeito, Kleiman, Vianna e De Grande (2013) apontam que os estudos do

letramento consideram que a utilização da escrita é uma prática social, o que pressupõe que não requer apenas um conjunto de habilidades do indivíduo, mas sua percepção de como situá-la em diferentes tempos e lugares. Acerca disso, a concepção aqui assumida é a de que as práticas de letramento são práticas sociais que têm caráter situado, isto é, dependem do grupo social e das instituições envolvidas.

Nessas condições, explicaremos na próxima seção, o programa implantado na universidade que tinha como propósito o trabalho com o gênero e com as práticas de letramento.

O Contexto da pesquisa: o Programa de Formação Geral implantado

O Programa de Formação Geral (PFG) implantado em uma universidade privada do Brasil é um componente curricular obrigatório voltado ao aperfeiçoamento da formação acadêmica nos cursos de graduação e que abrange atividades práticas de leitura e escrita, bem como reflexões sobre temas atuais e transversais que circulam socialmente.

Conforme já explicitamos na introdução desse texto, a necessidade desse programa surgiu do fato de que parcela considerável dos alunos que entram nas universidades brasileiras têm apresentado dificuldades de leitura, interpretação de textos e escrita. É igualmente reconhecido que em alguns cursos específicos, apesar de alguns alunos apresentarem competência linguística até em outro idioma, eles ainda demonstram dificuldades em se posicionar sobre os temas atuais envolvendo conhecimentos gerais de maneira clara, objetiva e aprofundada. Tais dificuldades comprometem seu desempenho acadêmico e, conseqüentemente, sua formação científica, humana e profissional.

Nesse sentido, dado esse contexto de produção, desenvolvemos um programa *online* de atividades de leitura e produção de textos que fora implantado em 2014 para os cursos de graduação. Inicialmente, o programa foi destinado apenas aos cursos de engenharia como piloto.

A partir de 2015, o programa foi expandido a todos os semestres de todos os cursos de graduação da universidade, contemplando quase 12000 alunos. O programa desenvolvido conta com as seguintes atividades: 1) uma coletânea de textos de um respectivo tema para a leitura dos estudantes. Essa coletânea é elaborada por professores do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Instituição e disponibilizada no ambiente *moodle*. Nesta coletânea, há sempre um tema central abordado - cultura e arte, avanços tecnológicos, democracia e ética, as políticas de educação ambiental, direitos humanos, relações étnico-raciais: cultura

afro-brasileira, africana e indígena – que são abordados em textos de diferentes gêneros, mas com destaque para os textos de opinião; 2) Fóruns assíncronos de debates com professores tutores sobre as questões relativas ao tema das coletâneas apresentadas ou a produção textual de artigos de opinião; 3) Atividades avaliativas quinzenas: questões de múltipla escolha sobre os textos e questões adaptadas de concursos e avaliações externas.

Nesse artigo, selecionamos a produção inicial e final de um dos estudantes participantes do programa a fim de observar como esse aluno têm se posicionado na escrita desses textos e desenvolvido a argumentação, a partir da interação com as leituras e fóruns de discussão. A produção inicial foi produzida a partir da seguinte proposta:

Com base nos textos apresentados¹³, redija um artigo de opinião acerca do vale cultura. Em seu texto, apresente razões para manter o vale cultura ou para alterá-lo a fim de garantir o acesso à cultura para os cidadãos brasileiros.

A produção final, por sua vez, centrou-se na proposta apresentada a seguir:

Com base nos dados apresentados¹⁴, redija um artigo de opinião acerca da importância da conservação da Amazônia. Em seu texto, apresente uma proposta para que ocorra tanto a conservação da floresta quanto um olhar para os trabalhadores que vivem atualmente de sua exploração.

Os textos dos estudantes foram avaliados a partir da seguinte grade de correção:

13 A proposta continha alguns trechos de textos motivadores, além de alguns sobre cultura e arte apresentados na coletânea da respectiva quinzena.

14 A proposta continha alguns trechos de textos motivadores, além de alguns sobre meio ambiente e sustentabilidade apresentados na coletânea da respectiva quinzena.

Espera-se que o(a) aluno (a) redija um ARTIGO DE OPINIÃO no qual conste sua opinião sobre o tema proposto.		
TEMA	0.2	Aborda o tema com excelência: expõe sua opinião o tema, apoiando-se nos textos da coletânea.
	0.1	Aborda o tema satisfatoriamente: expõe sua opinião sobre o tema, mas demonstrando uma leitura superficial dos textos e da própria proposta de tema de redação.
	0.05	Apenas tangencia o tema: discorre sobre assuntos relacionados ao tema, demonstrando uma leitura demasiadamente superficial dos textos.
	0.0	Redação redigida fora do tema proposto.
ESTRUTURA	0.4	O aluno apresenta um texto coeso e coerente, em que há manutenção do tema, progressão da sua ideia essencial, boa organização global e não-contradição interna ou externa. O texto atende plenamente ao esperado para um artigo de opinião, apresentando posicionamento do aluno, argumentação e contra argumentação.
	0.3	O aluno apresenta um texto satisfatoriamente coeso e coerente, em que há manutenção e progressão do tema, mas com algum problema de organização global. Não há contradição interna nem externa. Uso adequado de um gênero de texto argumentativo. O texto atende satisfatoriamente a um artigo de opinião, apresentando posicionamento do aluno e argumentação.
	0.2	O aluno apresenta um texto pouco coeso e coerente, sem continuidade e progressão da ideia essencial do tema, com problemas de organização global e também com alguma contradição interna e/ou externa. Uso pouco adequado de um gênero de texto argumentativo, com um posicionamento e argumentação pouco articulados.
	0.1	O aluno apresenta um texto sem coesão e sem coerência, em que não há continuidade e progressão da ideia essencial do tema. Há ainda problemas gerais de organização global do texto, com contradição interna e externa. Não atende o esperado para um artigo ou mesmo um texto de opinião.
LINGUAGEM	0.4	Uso adequado da norma-padrão, sem erros de concordância, ortografia, pontuação, emprego de gírias ou marcas evidentes da oralidade.
	0.3	Uso adequado da norma, mas com dois ou três erros de concordância ou pontuação ou ortográficos que não comprometem a leitura do texto. Não faz uso de gírias e marcas evidentes da oralidade.
	0.2	Uso pouco adequado da norma, com vários erros de concordância, pontuação ou ortográficos que comprometem a leitura do texto, desviando a atenção do corretor mais para a forma do que para o conteúdo. O texto apresenta gírias e marcas evidentes da oralidade.
	0.1	Uso inadequado da norma, com vários erros de concordância, pontuação e ortográficos que comprometem muito a leitura do texto, desviando a atenção do corretor totalmente para a forma, em detrimento do conteúdo. Uso de marcas evidentes da oralidade.
	ZERO	Texto com problemas gravíssimos, inviabilizando a compreensão do tema abordado, desviando totalmente a atenção do leitor para os diversos erros.

Quadro 1 – Grade de correção dos textos produzidos

Com base nessas informações, apresentamos, a seguir, nossas análises da produção de Mateus¹⁵.

Uma análise da produção inicial e final de um dos sujeitos participantes

Para iniciarmos nossas discussões, apresentamos a produção inicial de Mateus que discorria sobre vale cultura:

Esse vale cultura precisa de uma boa reflexão, pois será que todos os cidadãos sabe o que é cultura, pois eles pode gastar seu vale num cinema vendo outros tipos de filmes, indo em shows de qualquer banda menos o que transmita cultura.

Precisamos de cultura de verdade a começar pelas escolas e crianças e não sendo manipuladas por vales acumulativos.

Cultura para todos não é somente consumir e mais consumir, é também arte por todos, todos por arte. A cultura está em todos os lugares não só apenas em teatro, mas sim nas ruas.

Quadro 1 - Produção Inicial de Mateus

A produção inicial de Mateus revela a precariedade dos conhecimentos básicos em Língua Portuguesa. Nota-se que o texto apresenta vários desvios de linguagem como pontuação, concordância, coesão e coerência etc. Em relação ao conteúdo temático, observa-se que o aluno não atende à proposta de produção que solicitava a apresentação de razões para manter o vale cultura ou para alterá-lo a fim de garantir o acesso à cultura para os cidadãos brasileiros. O aluno tenta apresentar uma discussão do que é cultura ou não para ele e traz uma crítica em relação ao vale que, com um valor de R\$50,00 mensais não possibilita o acesso a teatros, cinemas e outros espetáculos culturais etc. Esse posicionamento dialoga e concorda com um dos textos motivadores da coletânea, o qual afirma que *“dificilmente os criadores desse projeto conseguiriam adquirir cultura recebendo 50,00 reais”*. Por outro lado, nesse dialogismo entre discursos, o texto de Mateus parece discordar desse mesmo texto quando afirma que *“A cultura está em todos os lugares não só apenas em teatro, mas sim nas ruas”*. O texto de referência afirmava que *“segundo dados do próprio Ministério da Cultura, 92% dos municípios não tem cinema, teatro ou museu. De acordo com esse dado, então a maioria das pessoas ou famílias precisarão ir para outra cidade para ter acesso a esses lugares”*. Mateus diz que não, que a cultura está em todos os lugares, inclusive nas ruas.

15 O nome do sujeito é fictício para preservação de sua identidade.

Embora o estudante se posicione sobre o tema, a estrutura composicional de seu texto está distante do que se espera que um aluno do ensino superior produza acerca do gênero artigo de opinião. De acordo com a grade de correção, havia a expectativa de que o aluno defendesse um ponto de vista e apresentasse uma argumentação consistente sobre seu posicionamento. Além disso, esperava-se que apresentasse uma conclusão adequada a essa argumentação e que utilizasse um registro mais formal.

Após observarmos essas dificuldades, procedemos ao trabalho com as discussões em fóruns sobre os temas das coletâneas, a disponibilidade do acesso da grade de correção ao aluno e aos feedbacks dados pelo tutor que corrigiu o texto.

Com esses procedimentos, na produção final, Mateus parece ter desenvolvido a produção escrita desse gênero discursivo conforme podemos observar abaixo:

Na atualidade sempre se ouve sobre a exploração da floresta Amazônia, porém não se ouve muito falar sobre como os moradores de lá sobrevivem. A exploração de madeira, a instalação de grandes fazendas agropecuárias e a mineração são os grandes responsáveis pelo desmatamento na Amazônia.

Esse fato gera vários transtornos ambientais em escala global, o que reforça o discurso dos países desenvolvidos, em especial o dos Estados Unidos, sobre a necessidade de internacionalização da floresta que possui a maior diversidade do planeta.

Minha posição é a favor da não exploração da floresta Amazônica, mas também receio que os trabalhadores não devem ser desperdiçados. O estado deve-se qualificar os trabalhadores, criar programas que incentivem os trabalhadores a mudar a profissão, e saber qual será o correto destino que eles serão enviados.

O Brasil, mesmo que de forma lenta caminha para a elaboração e execução de políticas para a preservação ambiental, devendo haver empenho dos governantes e da sociedade civil para a preservação da floresta mundial, considerada a maior e mais rica em biodiversidade.

Conclui-se que deve ser imediata a conservação da floresta Amazônica, que esta é o maior bem que nos resta e é essencial sua preservação antes que se perca este bem, porém não podemos simplesmente expulsar os madeireiros jogar eles na rua é necessário que lhes encaminhe para cursos técnicos que fariam com que estes consigam empregos melhores.

Quadro 2 - Produção Final de Mateus

O último texto de Mateus, embora apresente ainda alguns desvios de linguagem, teve uma melhora significativa. Primeiramente, o aluno atende à proposta de produção que solicita que ele apresente uma proposta para que ocorra tanto a conservação da floresta quanto um olhar para os trabalhadores que vivem atualmente de sua exploração. Em relação ao conteúdo temático, observa-se que o texto dialoga com os textos motivadores e discursos outros que defendem a sustentabilidade da Amazônia, bem como a necessidade de oferecer aos trabalhadores condições dignas de trabalho que não impactem o que o autor do texto considera, ideologicamente, como politicamente correto. Em relação à construção composicional, o texto parece apresentar uma contextualização do tema – o primeiro e segundo parágrafos do texto; uma tese – o terceiro parágrafo; a argumentação mesmo que ainda previsível – no terceiro e quarto parágrafos e, por fim, a conclusão no quinto parágrafo com a proposta de intervenção.

No processo das atividades desenvolvidas da produção inicial para a final, observamos que o aluno foi se apropriando do que os tutores esperavam dele. Na produção inicial, conforme Bakhtin (2010), as palavras eram alheias dos outros, cheias de ecos de outros enunciados; e, na produção final, Mateus, além de remeter a esses discursos, parece se apropriar deles, uma vez que teve de operar com essas palavras, em uma situação determinada, com uma intenção discursiva – de atender aos propósitos do programa, às solicitações dos tutores, do que era esperado dele a partir da grade de correção.

Considerações Finais

Em nossa breve análise, pudemos constatar os ecos dos discursos outros na produção inicial e final de Mateus. No entanto, na primeira produção, essas vozes pareciam ser alheias e não tão apropriadas pelo estudante – o que se verifica tanto pelo conteúdo temático, quanto pelo estilo e estrutura composicional apresentados por ele. Já, em relação à produção final, os ecos dos processos de alteridade – as vozes dos textos, a voz da grade de correção, as vozes dos tutores no fórum e dos feedbacks dados mostram que o aluno foi se apropriando do discurso que era esperado por seus interlocutores. Essas considerações determinaram a forma como ele, na produção final, desenvolve o gênero, a escolha que faz dos procedimentos composicionais e dos meios linguísticos. E, dessa mesma forma, tanto o texto de Mateus quando esse o presente artigo abre espaço para o diálogo, para as tensões, para as concordâncias e discordâncias de discursos outros em um processo constante de interação verbal.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV. **Marxismo e Filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sóciológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 5ª. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- BARROS, D. L. P. de. Contribuições de Bakhtin às Teorias do Discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005, pp. 25-36.
- KLEIMAN, Angela; VIANNA, Carolina; DE GRANDE, Paula. **A iniciação científica como prática social**: desvendando os “mistérios” do letramento acadêmico na licenciatura. 2013. Disponível em <http://www.letramento.iel.unicamp.br>. Acesso em 10 de mai. 2014.

La escritura como estrategia didáctica en la formación docente

Dianela Dadone
dadonedianela@gmail.com

Lucía Fernández
prof.fernandezlucia@gmail.com

Gabriela Luján Giammarini
gabygiammarini@gmail.com
Universidad Nacional de Villa María,
Villa María, Argentina.

Resumen

El propósito de este trabajo es presentar nuestras experiencias en escritura, entendida esta como una estrategia didáctica para la enseñanza, la adquisición de conocimientos y la formación docente (Lizarriturri, 2017). En este sentido, en nuestro carácter de alumnas y egresadas del Profesorado en Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Villa María, relataremos algunos procesos de escritura llevados adelante en el marco de las cátedras Lingüística del Texto y Análisis del Discurso, Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Oral y Escrito, y el Seminario de Profundización en Análisis Lingüístico del Discurso.

En los espacios curriculares anteriores se trabaja con la escritura como estrategia didáctica desde perspectivas teórico-metodológicas que fundamentan su valor epistémico, ya que habilita y potencia la adquisición y reelaboración de conocimientos (Lizarriturri, 2016). En función de ello, incorpora aportes del enfoque “Escribir a través del Currículum” (Bazerman, 2012, 2016; Navarro y Chion, 2013; Navarro, 2014), especialmente en lo referente a “Escribir para aprender”; y los aportes de los estudios sociocognitivos sobre la escritura, principalmente su capacidad para transformar el conocimiento (Bereiter y Scardamalia, 1987; Flower y Hayes, 1981; Camps, 2001; Parodi Sweis, 2003; Van Dijk, 2001).

Las estrategias didácticas de este planteo se concretaron a partir de la escritura y reescritura de diferentes géneros textuales-discursivos tales como relatos explicativos, cartas, autobiografías y artículos, que permitieron la apropiación de conocimientos en las diversas materias.

En nuestro análisis, tomaremos algunos de estos trabajos junto con sus consignas y evaluaremos sus potencialidades y alcances para, de esta forma, reafirmar el carácter de herramienta epistémica y metarepresentacional de la escritura.

Palabras claves: escritura, estrategia didáctica, géneros académicos, formación docente

Introducción

En el marco de la investigación-acción¹⁶ que se desarrolla en la Universidad Nacional de Villa María, se aborda a la escritura como una estrategia didáctica, gracias a su valor epistémico, favorecedor del aprendizaje, la enseñanza y la formación docente (Lizarriturri, 2017), que habilita y potencia la adquisición y reelaboración de conocimientos (Lizarriturri, 2016). Esta propuesta de abordaje incorpora aportes del enfoque “Escribir a través del Currículum” (Bazerman, 2012, 2016; Navarro y Chion, 2013; Navarro, 2014), especialmente en lo referente a “Escribir para aprender”, y de los estudios sociocognitivos sobre la escritura, principalmente su capacidad para transformar el conocimiento (Bereiter y Scardamalia, 1987; Flower y Hayes, 1981; Camps, 2001; Parodi Sweis, 2003; Van Dijk, 2001), entre otros.

La escritura y reescritura de diferentes y variados géneros textuales-discursivos tales como relatos explicativos, cartas, autobiografías y artículos es la estrategia didáctico-pedagógica que favorece la apropiación

16 Se trata de los Proyectos de investigación dirigidos por la Mgter. Sonia G. Lizarriturri, avalados y financiados por el Instituto de Investigación de la UNVM: “La escritura como estrategia didáctica para la enseñanza en el nivel superior” (finalizado, período 2014-2015); “Configuraciones didácticas para la formación docente en escritura académica” (finalizado 2016-2017), enmarcado en el Programa de Investigación: “Configuraciones didácticas para la formación docente inicial y continua”, y actualmente, el proyecto en curso: “La escritura como estrategia didáctica: el trabajo con géneros especializados en diferentes instancias de formación educativa”, perteneciente al Programa: “Configuraciones didácticas en la educación superior: estrategias de enseñanza y aprendizaje que promueven la comprensión disciplinar”. Asimismo, debemos añadir otro proyecto en curso, aprobado y financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Provincia de Córdoba, titulado: “El papel de los géneros textuales académicos y su escritura para el aprendizaje y la reelaboración de conocimientos, en el aula de educación secundaria”, dirigido por la Mgter. Gabriela L. Giammarini, y oficia como tutora la Mgter. Sonia Lizarriturri.

de conocimientos en el marco de las cátedras: Lingüística del Texto y Análisis del Discurso, Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Oral y Escrito, y el Seminario de Profundización en Análisis Lingüístico del Discurso, del Profesorado y la Licenciatura en Lengua y Literatura de la UNVM.

El propósito de este trabajo es abordar nuestra experiencia desde el lugar de alumnas en los espacios curriculares mencionados, a partir de la mirada que hoy tenemos como egresadas de la carrera y miembros del equipo de investigación que habilitó el desarrollo de los procesos escriturarios en el espacio universitario. En esta dirección, consideraremos algunos de estos trabajos junto con sus consignas y evaluaremos potencialidades y alcances para, de esta forma, reafirmar el carácter de herramienta estratégica, epistémica y metarrepresentacional de la escritura.

Organizaremos la presentación del siguiente modo: en el primer apartado, especificaremos el marco teórico utilizado en la investigación; posteriormente, presentaremos una reflexión y análisis sobre el trabajo de escritura abordado en dos de los espacios curriculares (Lingüística del Texto y Análisis del Discurso, y Seminario de Análisis Lingüístico del Discurso), a partir de nuestra propia experiencia y, por último, realizaremos algunas consideraciones finales.

Marco Teórico

Desde la perspectiva sociocultural vigotskyana, sabemos que el dominio del lenguaje hace posible la formación de los procesos psicológicos superiores, permite controlar y regular el propio comportamiento consciente y planificar acciones. Afirma Vigotsky (1988) que la escritura, a diferencia del habla, se trata de un proceso psicológico superior avanzado, es la única “herramienta” que favorece el desarrollo de procesos metarrepresentacionales y requiere de un nivel alto de abstracción. En efecto, “promueve la reflexión acerca de los procesos psicológicos que involucra: análisis, síntesis, generalización y abstracción simbolizados en los textos escritos y, habilita la apropiación de la información y los conocimientos cifrados en ellos” (Lizarriturri, et al, 2017, p. 7). Asimismo, permite que los sujetos se apropien de los saberes que circulan en la sociedad.

Los modelos cognitivos sobre procesos de escritura, tal como las conocidas propuestas de Flower y Hayes (1981), y Bereiter y Scardamalia (1987, 1993) son sumamente relevantes en nuestra investigación. En el primer caso, mediante el análisis de protocolos, se propone la consideración de dos tipos de escritura: (1) prosa del escritor y, (2) prosa del lector. Esta última involucra la comunicación del contenido y su escritura para “otros”, en este sentido, no sólo reproduce o dice un conocimiento, sino

que logra su transformación a partir de la apropiación. Cuestión que se vincula estrechamente con la propuesta de Bereiter y Scardamalia (1987), los modelos: “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento”. El primero es característico de los escritores novatos, quienes realizan un bosquejo mental general de la tarea a realizar e identifican el tema y el género a partir de los conocimientos previos que poseen. En tanto que, el segundo modelo, contiene al primero como un subproceso y se postula como una resolución de problemas; esto es semejante a la propuesta de Flower y Hayes, el proceso de escritura busca la resolución de un problema y se constituye a través de grandes procesos tales como planificación, redacción y revisión final (Parodi Sweiss, 2003).

Movimientos tales como el de “Escribir a través del Currículum” (*Writing across Curriculum-WAC*), desarrollado en los años ‘70 en Estados Unidos, constituye uno de los antecedentes claves al momento de abordar la escritura, fundamentalmente universitaria, y el aprendizaje que ésta posibilita. Bazerman (*et al*, 2016) propone tres ejes de trabajo que se vinculan entre sí:

- Escritura dentro de las distintas disciplinas: principalmente, se centra en las prácticas realizadas en las aulas universitarias a partir de las experiencias de escritura y lectura, de acuerdo con los materiales brindados por los docentes de los espacios curriculares y la escritura de los estudiantes a partir de estos; es decir, la mayoría de los escritos se relacionan con la lectura realizada sobre algún material específico.
- Escribir para aprender: el foco se encuentra en cómo, mediante la escritura, el sujeto puede establecer conexiones entre el material de estudio y el pensamiento disciplinar, esto significa que lo central es el aprendizaje logrado por el estudiante y manifestado a través de la escritura.
- Retórica de la Investigación: surge de la reflexión en torno a las investigaciones realizadas y a las actividades desarrolladas en las disciplinas.
- De la tríada anterior, los ítems 1 y 2 son los más relevantes para la investigación; esencialmente el segundo ítem, ya que se refiere a las posibilidades epistémicas, cognitivas y metacognitivas de la escritura.

A partir de todo lo anterior, comprendemos que la escritura en el ámbito de la universidad implica que los estudiantes pongan en marcha habilidades cognitivas y sociales a la vez que aprehenden y aprenden los contenidos específicos del currículum. En este sentido, “el movimiento *escribir a través del currículum* sostiene que escribir contribuye a aprender,

ya que la comprensión y el pensamiento de los estudiantes se afianza y clarifica con la participación en actividades que involucran la escritura” (Navarro y Chion, 2013, p. 44). En efecto, la escritura debería realizarse y enseñarse en las diferentes disciplinas para que los estudiantes puedan apreciar las particularidades propias de los textos y saberes que circulan en cada una.

Por todo lo anterior es que consideramos a la escritura como estrategia didáctica y la investigación acción se situó en el aula, en las materias: Lingüística del Texto y Análisis del Discurso, Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Oral y Escrito, y el Seminario de Profundización en Análisis Lingüístico del Discurso. La metodología de trabajo consiste, principalmente, en la escritura y reescritura de diversos géneros textuales-discursivos (académicos o no), siguiendo una serie de instrucciones específicas, como transformación/reformulación del material teórico específico de la cátedra (previa lectura y deconstrucción).

Para finalizar el apartado, resta destacar qué entendemos por géneros textual-discursivos y por qué adoptamos esta denominación que pudiera resultar controvertida (Lizarriturri y Giammarini, 2018). La escritura siempre se materializa en un formato genérico reconocido por tratarse de aquellas formas “relativamente estables” que tienen los textos que circulan en la sociedad (Bajtín, 2011). En tal sentido, los géneros son construcciones compartidas cultural, social e históricamente; actualmente, necesitamos reinterpretar y expandir el concepto, entendiendo que las personas usamos los textos para crear nuevas realidades de significación, de relación y de conocimiento (Bazerman, 2012). Esto es, desde una perspectiva integral, los géneros responden a procesos psicosociales de categorización o tipificación, no se trata solo de producciones o productos. La combinación entre la textualidad y el discurso en la caracterización del género tiene que ver con aportes integrales entre la Lingüística del Texto y el Análisis del Discurso, que habilitan el entendimiento como empresas cooperativas (De Beaugrande, 2002); razón por la que deseamos favorecer no sólo la cuestión lingüístico-textual de los géneros, sino también su perspectiva en tanto que marco socio-cognitivo y cultural, discursivo. En consecuencia, proponemos el nombre géneros textuales-discursivos.

Nuestra experiencia en el aula

A la primera experiencia la vivimos en el espacio Lingüística del Texto y Análisis del Discurso. Si bien a lo largo del cursado trabajamos la

escritura como estrategia didáctica,¹⁷ la primera vez que reconocimos que “había algo diferente” fue en el primer parcial, en donde debíamos desarrollar los contenidos abordados hasta el momento de forma narrativa en uno de los géneros a elección: carta, autobiografía o relato-explicativo. Disponíamos de cuatro horas para hacerlo y podíamos utilizar los materiales teóricos y prácticos trabajados en las clases, así como los apuntes de cátedra tomados. La actividad fue todo un desafío principalmente porque se trataba de un parcial, por ende, debíamos dar cuenta de “todo lo que sabíamos”, de que habíamos comprendido los textos leídos y trabajados. Otro de los obstáculos residía en que el tipo de género solicitado, no era un resumen o algún texto de recensión bibliográfica con los que estábamos habituadas a trabajar, textos que por sus características y en situación de examen, nos hubieran resultado más “cómodos”, considerando sus particularidades de formato y/o contenido, tales como uso de subtítulos, la posibilidad de citar de manera directa, sin necesidad de reformular, entre tantas otras, sino que eran géneros textual-discursivos diferentes y que, en el aula, no los habíamos desarrollado, leído o escrito más de una vez.

Compartimos la consigna de trabajo solicitada:

1. Nivel Temático
 - a. Elegir una de las siguientes formas o géneros narrativos: autobiografía académica, carta personal o relato-explicativo, para el desarrollo de los contenidos de la Unidad I.
 - b. Establecido el género, la inclusión de los contenidos deberá presentarse de acuerdo con las características del género seleccionado y sistematizar las ideas centrales de la bibliografía estudiada con relación a dichos temas.
 - c. Asimismo, dentro del contenido del escrito, deberán incluirse: opiniones personales sobre las ideas seleccionadas como centrales; una o dos definiciones redactadas en el estilo de alguno de los diccionarios especializados consultados; el sentido del título de la unidad I y la relación de ésta con el título y contenidos trabajados de la Unidad II.
2. Nivel Formal
 - a. El escrito debe llevar un título acorde con el contenido y el estilo discursivo del género adoptado.
 - b. Respetar la estructura narrativa: introducción o presentación, desarrollo o nudo-conflicto, cierre.

17 Para mayor detalle ver: Giammarini, en Lizarriturri y Civarolo, 2016.

- c. Incluir referencias bibliográficas a modo de citas directas o indirectas en el interior del escrito.
- d. Consignar, al final del trabajo, la Bibliografía citado de acuerdo con normas APA.
- e. Revisar la sintaxis y la legibilidad del escrito.

Tal como se desprende de la consigna, las especificaciones eran muchas. Por nuestra parte, decidimos trabajar con una carta. El género epistolar posee una serie de características que condicionan su escritura, entre ellas: el destinatario debe estar explícito y, consecuentemente, se debe presentar o bosquejar información contextual que enmarque y justifique la existencia de la situación comunicativa en cuestión. A su vez, no podíamos simplemente copiar y pegar las ideas principales (algo que sí se puede hacer en un resumen), había que establecer las razones para su mención. En consecuencia, en la planificación de nuestro escrito tuvimos que analizar la situación comunicativa, pensar qué contar y cómo hacerlo, releer los textos y buscar relaciones vinculantes, porque no podíamos simplemente hacer un listado de temas. Todo esto implicó mirar los contenidos desde otro lugar, aprehenderlos.

Por ejemplo, una de las cartas (escrita por Dianela) tuvo como destinataria a una prima. El planteo de la situación inicial de la comunicación consistió en un pedido de disculpas por la falta de contacto debido a que una materia en la universidad demandaba mucho tiempo. De manera consecuente, comienzan a relatarse los temas desarrollados en el marco del espacio curricular, junto con sus dificultades. En este sentido, la inclusión del contenido en la carta apareció como un comentario de lo trabajado para demostrar y excusarse por la falta de tiempo. En consecuencia y de acuerdo con a quién se dirigió la epístola, el vocabulario debía tener tintes de “cotidiano” y con una especificidad “media”. Esto implicó no poder detenerse demasiado en el desarrollo profundo de los temas, solo nombrarlos y comentar brevemente cuál era la idea central en cada uno, así como establecer relaciones de manera clara a los fines de guiar al lector lego sobre el tema.

La devolución realizada por el equipo docente de la cátedra se centró en los contenidos teóricos trabajados, así como en aspectos propios de la escritura. Por ejemplo compartimos la devolución general y final recibida, no las pormenorizadas a lo largo del desarrollo del parcial: “Diane, buena síntesis y adaptación al género. No es clara la explicación del título de la Unidad I y faltaron algunas precisiones como autores, referencias de autores y modo de citarlos en el interior de la carta y en la bibliografía”.

Tal como se observa a raíz de la devolución general y de la breve descripción que seleccionamos sobre la resolución de la consigna, una de las observaciones realizadas fue la falta de referencia a autores y el modo de citación e, incluso, incorporación de la bibliografía. Se trata de pedidos manifiestos en la consigna de trabajo y que, por la adecuación al género tan respetuosa, pareciera que fueron olvidados. Sin embargo, las referencias a los conceptos e ideas principales estaban manifiestas.

Con el paso del tiempo, las actividades se fueron complejizando. Así mismo, los comentarios realizados en las devoluciones se fueron haciendo cada vez más específicos, tanto aquellos que eran sobre un aspecto propio de la escritura, como los que se relacionaban con los contenidos trabajados. A su vez, las producciones realizadas -a nuestro criterio- fueron mejorando, logramos confianza en nuestro trabajo, en nuestra escritura.

El mayor desafío se nos presentó ya como integrantes del equipo de investigación (cuando éramos alumnas-investigadoras). La directora nos propuso escribir un capítulo cada una del libro “Relatos de Investigación y Experiencias Docentes II. De la escritura y los géneros académicos” (Lizarriturri, 2017). Más específicamente, nos pidió que escribiéramos sobre algunas de las actividades desarrolladas en las cátedras relacionadas con el material teórico abordado en las disciplinas y vinculado con el trabajo de la escritura como herramienta epistémica y metarrepresentacional, tal como lo entendíamos y entendemos desde el proyecto de investigación. Ambas decidimos realizar un relato-explicativo a partir de algunas de las propuestas teóricas que habíamos visto en el Seminario de Profundización en Análisis Lingüístico del Discurso. Relato que, además, fue el trabajo final de dicha cátedra.

La elección estaba relacionada con una de las primeras actividades propuestas en el espacio curricular: plantear posibles tema-problemas y soluciones (en el caso de encontrarse en el material leído) vinculados a las temáticas vistas en el Seminario, para escribir un relato-explicativo. Los escritos producidos en el seminario tuvieron como objetivo principal el desarrollo de la perspectiva: “escribir para aprender”. En concreto, las actividades perseguían la transformación del conocimiento (Bereiter y Scardamalia, 1987).

Uno de los mayores retos de la actividad se vincula con el género por el que optamos, ya que se trata de un género novedoso y oximorón, con límites difusos entre la narración y la explicación, aspecto que nos habilitó ciertas libertades.

En efecto, la opción de escritura de un género novedoso les permite no ligarse sólidamente a regularizaciones institucionalizadas, es decir, el género relato-explicativo habilita mayor libertad y creatividad en la

forma de construcción del mensaje –aunque son esperables determinadas estructuras y combinaciones de tipologías textuales-, y habilita la demostración de un propio proceso de aprendizaje. (Giammarini, en Lizarriturri, 2017, p. 30)

Tal como lo abordan y presentan los modelos cognitivos sobre la escritura (Bereiter y Scardamalia, 1987; Flower y Hayes, 1981), los procesos que intervienen en la producción no constituyen una tarea simple. Son muchas las decisiones que deben tomarse y considerarse, entre ellas: la cuestión retórica, pensar en quién nos va a leer, qué información o qué conceptos debemos incorporar, qué orden le vamos a dar, en cómo adaptarnos al género, qué trama debe tener, y en este caso en particular, al ser un relato explicativo tuvimos que decidir qué narrar y, a su vez, qué explicar.

Al igual que en la carta, el obstáculo de reescribir con nuestras propias palabras, no utilizar citas textuales, o utilizarlas menos posibles, nuevamente no fue una cuestión menor. Si bien en las actividades anteriores realizadas en el marco de la cátedra y de otras que ya habíamos cursado, nos habíamos enfrentado al mismo desafío; en este caso era más difícil, porque sabíamos que el artículo “se iba a publicar”. Uno de los mayores problemas fue sentir que las palabras de los autores siempre iban a ser “mejores” que las nuestras. En consecuencia, antes de escribir necesitamos realizar otro proceso: el de leer y releer los textos elegidos, ya no como lectoras sino como escritoras, y aprehender las propuestas más que entenderlas, interiorizarlas, hacerlas nuestras. Gracias a eso, al momento de escribir, pudimos elegir la forma, la estructura, pero por sobre todo, las palabras, nuestras palabras.

Esto está relacionado con una de las principales características de la escritura como herramienta didáctica:

La tarea de escribir exige que se analicen evidencias, se ordenen ideas y se integren los elementos que se están incluyendo en el texto con el conocimiento que se tiene acerca del tema en cuestión, en oposición a dejar la información aislada. Esta integración podría explicar la razón por la cual la comprensión de los conceptos por parte de los estudiantes es significativamente mejor luego de la tarea de escribir [...] (Navarro y Chion, 2013, p. 48)

El trabajo de escritura implicó meses de lectura, escritura y reescritura, de muchos cambios, idas y vueltas entre las profesoras y nosotras. En este tipo de actividades de escritura los docentes no deben realizar simplemente una devolución sobre lo trabajado y cambiar de tema. Para que la escritura funcione realmente como una estrategia didáctica, es

necesario que los profesores realicen múltiples comentarios con el fin de asegurar/lograr a los alumnos a volver sobre lo escrito, analizar qué se dijo, qué se quiso decir, qué se entiende y qué no, qué se vincula, cómo lo hace y, principalmente, reescribir.

Consideraciones finales

A lo largo de nuestra presentación hemos mostrado cómo entendemos a la escritura como una estrategia didáctica, a partir de explorar posibilidades epistémicas y cognoscitivas habilitadas por la (re)escritura de diferentes géneros textual-discursivos. Nuestro interés se encuentra en cómo la lectura y la escritura habilitan y potencian la reelaboración conceptual, la sistematización de los conocimientos disciplinares. Dicho de otro modo, los procesos del pensamiento y el aprendizaje son “verbalizados”, facilitados a partir del proceso de escritura de diferentes géneros.

Concretamente abordamos dos actividades de dos cátedras universitarias, así como también presentamos antecedentes y marco teórico que guían la investigación y la propuesta de trabajo para comprender y abordar a la escritura desde su dimensión epistémica y didáctica.

Entre las tantas tareas pendientes y de continuación de trabajo de investigación que podríamos señalar, elegimos continuar profundizando en el estudio y el trabajo con los géneros a partir de considerar cuáles son las características lingüísticas que permiten/habilitan la transformación del conocimiento, el desarrollo de habilidades cognoscitivas, así como el trabajo con matrices de escritura de textos disciplinares.

Bibliografía

- Bajtín, Mijaíl (2011). *Las fronteras del discurso*. Buenos Aires, Las cuarenta.
- Bazerman, Charles (2012). *Géneros textuales, tipificación y actividad*. México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Bazerman, Charles, et. al. (2016). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia*. Córdoba, Editorial Facultad de Lenguas.
- Camps, Anna (Coord.) (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona, Gráo.
- Parodi Sweis, Giovanni (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva discursivo-cognitiva*. Chile, Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Lizarriturri, Sonia (Comp.) (2017). *Relatos de investigación y experiencias docentes 2: de la escritura y los géneros académicos*. Villa María, GIDED-UNVM.

- Bereiter, Carl y Scardamalia, Marlene (1987). *Psychology of written composition*. Hillsdale N. J., Lawrence Erlbaum.
- De Beaugrande, Robert (2002). *Curso Internacional: Análisis del Discurso en las Ciencias Sociales, la Cultura y el Territorio*. Bogotá, Imprenta Patriótica del Instituto Caro y Cuervo, Univ. Nacional de Colombia.
- Flower, Linda y Hayes, John (1981). "A cognitive process theory of writing". *College Composition and Communication*, 32, pp. 365-387.
- Lizarriturri, Sonia y Civarolo, María Mercedes (Coord.) (2016). *Relatos de investigación y experiencias docentes I*. Villa María, GIDED-UNVM.
- Lizarriturri, Sonia y Giammarini, Gabriela (2018). "Cómo "decir" y "transformar" el aprendizaje: la escritura como estrategia didáctica". Panel presentado en las *III Jornadas Internacionales Diálogo Abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas*. UNS. Bahía Blanca, agosto 2018.
- Navarro, Federico (Coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de Humanidades*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Navarro, Federico y Revel Chion, Andrea (2013). *Escribir para aprender*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Paidós.
- Van Dijk, Teun (Comp.) (2001). *El discurso como estructura y como proceso*. Barcelona, Gedisa.
- Vigotsky, Lev (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid, Grijalbo

Formación de profesores de francés

Leer en lengua extranjera: ¿cómo desgranar la complejidad?

Estela Klett

eklett@filo.uba.ar

Universidad de Buenos Aires

Buenos Aires, Argentina

Resumen

El artículo trata la problemática del lectocomprensión en lengua extranjera (LE) en el campo universitario. Partiendo del principio que leer no se limita a la decodificación de oraciones sino que supone un proceso complejo y dinámico, la autora desgrana poco a poco las dificultades que se presentan en el camino. El foco está puesto en visualizar los factores que confluyen en el proceso lector en LE y en el andamiaje didáctico que lo hace asequible a principiantes en el idioma.

1. Introducción

Desde hace tiempo ya, en muchas universidades argentinas, los estudiantes realizan prácticas de lectura en lengua extranjera (LE) para acceder a textos escritos de sus áreas disciplinares y lograr así una mejor inserción en el medio académico. Las investigaciones del campo psicológico y didáctico han producido una importante cantidad de conocimiento sobre la complejidad de los procesos implicados en la lectura como también sobre los factores que pueden incidir en la enseñanza y en el aprendizaje de la misma según las situaciones en las que se desarrolla y los actores implicados. Se trata de un proceso complejo, dinámico, interactivo e intencionado (Carrell, Devine y Eskey, 2004) que va más allá de la decodificación de oraciones. Así, Charmeux (2017) señala: “aprender a descifrar, es aprender a no comprender”. Inspirándonos en Solé creemos que formar lectores hoy en el ámbito universitario exige alcanzar al menos tres objetivos: lograr que los estudiantes puedan leer un texto de manera crítica, disfrutar de la lectura y utilizarla para aprender y pensar (Solé, 1993, 2014). Este planteo nos lleva a formularnos ciertas preguntas. ¿Qué necesitan los alumnos universitarios para ser lectores competentes y autónomos? ¿Cómo se les muestra la densa trama textual sin

asustarlos? Responderemos a las preguntas formuladas y brindaremos propuestas didácticas de acompañamiento.

2. Marco institucional

Nuestro trabajo se inscribe en el Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) que tiene a su cargo el dictado de cursos de lectocomprensión de textos en LE para estudiantes inscriptos en las 10 carreras de la unidad académica. Creados hace 50 años, estos cursos tienen como objetivolograr que el alumno acceda a las bibliografías de su especialidad en una lengua ajena a la propia. La práctica lectora tiene una duración de 3 cuatrimestres totalizando 150 horas de enseñanza-aprendizaje, al cabo de las cuales los estudiantes deben ser *autónomos* al leer en LE. Entendemos que un lector es autónomo cuando, aún consultando diccionarios o glosarios, pero prescindiendo de la ayuda *sistemática* del docente o de un lector más experto, logra una comprensión del texto “satisfactoria” si se la confronta con la de un lector hábil.

3. Enfoque teórico

A partir de los postulados de Vigotsky (1934, 1978) y Wertsch (1991), entendemos el lenguaje en relación con el desarrollo humano en tanto herramienta cultural simbólica que permite al sujeto actuar sobre el mundo y sobre los demás. En cuanto a la lectura es una *práctica social*, es decir, es una forma específica de la actividad humana que adopta diferentes modalidades según la actividad concreta con la que se articule y el contexto en el cual se lleva a cabo. Ahora bien, dentro del marco del Interaccionismo Social, el contexto supera la simple situación comunicativa que incluye elementos constantes: locutor, interlocutor, lugar y tiempo de la enunciación. A partir del marco citado, el contexto se entiende como la esfera de la actividad humana específica con la que se articula la actividad discursiva de los sujetos, y, en nuestro caso, la lectura en la universidad (Dorronzoro y Klett, 2006). No es posible entonces concebir la lectura como una actividad universal, neutra y abstracta (Souchon 1997: 16-17). Es necesario considerar las formas concretas que asume la comprensión del escrito en cada esfera de la actividad humana. En el ámbito universitario la lectura en lengua materna (LM) y LE es un medio para propiciar la construcción de conocimientos. Al acceder a dichos saberes, los estudiantes, podrán ser miembros de una comunidad académica específica, con plenos derechos. En nuestro trabajo, nos

ocupamos de lectocomprensión en LE. Concebimos la lectura como una actividad compleja que, más allá del acceso al código lingüístico, supone desarrollar capacidades de pensamiento crítico. Así, la LE contribuye a la apropiación de los conocimientos disciplinares determinados por la institución universitaria así como a su reconfiguración (Dorronzoro y Klett, 2006).

4. Desgranar la complejidad

La facilidad o complejidad que un sujeto percibe ante un texto determinado depende de sus propias habilidades generales (nivel de desarrollo socio-cognitivo, experiencia de lectura, etc.), de las condiciones concretas de su actividad (motivación, objetivos planteados, características del contexto social, etc.) y de las estrategias que utiliza para reconstruir el significado textual. Ahora bien, el concepto de legibilidad se refiere a otro factor que puede afectar la facilidad o dificultad de lectura. Se trata del grado de complejidad de las unidades y estructuras lingüísticas del texto que se lee (Bronckart, 2014). Para que resulte más claro el entramado del proceso lector veremos paso a paso los componentes que intervienen y son parte de la complejidad. El orden de presentación de los mismos no implica la necesidad de asumir igual disposición para su enseñanza en el aula.

4.1. Los textos y los géneros

La lectura cumple una función social en la medida en que puede transformar a quienes se involucran en ella. Los objetos de la lectura, es decir los textos, son elementos culturales que muestran las normas y los valores de grupos determinados constituyéndose al mismo tiempo en reflejo de las diferentes culturas. Es necesario que dichos textos se observen en su cadena de circulación, su relación con otros textos, su lugar en una disciplina, su nexo histórico y sociocultural. Dicho de otro modo, en la universidad, resulta clave compenetrarse con la literacidad académica (Lousada y Dezutter, 2016) si se quiere pertenecer al mundo que la genera y en el cual deberá insertarse el alumno en tanto sujeto con derecho pleno. Este es un primer paso para adentrarse en aquello que se presenta complejo. La literacidad puede definirse como el conjunto de actividades humanas que implican el uso de la escritura tanto en recepción como en producción. Según Cassany (2006) “la literacidad abarca el manejo del código y de los géneros escritos, el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor, los valores sociales

asociados con las prácticas discursivas correspondientes, las formas de pensamiento que se han desarrollado con ellas, etc.” En cuanto a la literacidad académica, es la generada en el contexto académico donde interactúan docentes, especialistas, investigadores y estudiantes. Es este contexto el que determina los textos con que se articula la práctica lectora y la forma que adopta así como los propósitos con que se abordan los escritos.

Nuestro punto de apoyo es el principio bajtiniano según el cual “cada esfera de la praxis humana genera sus propias formas típicas y relativamente estables para la estructuración de los enunciados, lo que Bajtín (1979) llama géneros discursivos” (Dorronzoro y Klett, 2006: 62). Por su parte, Bronckart (1997: 110) utiliza el sintagma género textual considerado como un constructo histórico, disponible en el intertexto y que se adapta siempre a la evolución de los desafíos sociocomunicativos. En coincidencia con Bajtín, el autor mencionado considera que los textos son el producto de los contextos sociales en los cuales surgen y son concebidos según diferentes “maneras de hacer” o, dicho de otro modo, en consonancia con diversas “clases de textos” (Bronckart, 1997: 75). Define los géneros textuales como “maneras de componer textos que se han impuesto en el curso de la historia, según las necesidades de grupos sociales y en función de los medios de comunicación y difusión disponibles” (Bronckart, 1994: 377).

En la literacidad académica, los textos pueden definirse como la explicitación discursiva del saber, la textualización de los objetos de conocimiento propios de una disciplina. Reflejan las condiciones sociolingüísticas y el objeto de conocimiento de la esfera académica no sólo por su contenido temático y sus recursos lingüísticos, sino esencialmente por una estructuración que obedece al método o lógica disciplinar. “Esta concepción de texto también estaría vinculada con el concepto de formación discursiva introducido por Foucault (1970: 50) para designar ‘conjuntos de enunciados que pueden relacionarse con un mismo sistema de reglas, históricamente determinadas’ (Maingueneau, 1999: 51) que de alguna forma, estipulan lo que se puede, o no, escribir imponiendo en cierto modo límites al escrito” (Dorronzoro y Klett, 2006: 62).

Trabajar con géneros textuales en el aula posee un gran interés por razones varias. Aunque los alumnos universitarios no conocen o reconocen muchos de los géneros típicos del área, en algunos casos pueden hacer una clasificación empírica de ciertos géneros basándose en “lexemas condensadores” (Ciapuscio, 1994: 25) que los nombran y diferencian. No se exige un saber de especialista como es el caso del reconocimiento de un tipo textual. Lo que resulta atractivo al tomar como punto de partida el género del texto es ver los procedimientos de textualización en la nueva

lengua. Sabido es que a pesar de los rasgos translingüísticos de estabilidad genérica, cada lengua está teñida por particularidades idiosincrásicas. Este aspecto se visualiza tanto en aviso fúnebre como en la presentación de un panelista de una mesa redonda. Es de señalar asimismo que el análisis de los géneros usuales del ámbito universitario-académico nunca consiste en una reflexión teórica y aislada sino que acompaña el trabajo de comprensión textual. Las actividades llevadas a cabo con una gran variedad de géneros contribuyen a la integración del estudiante en el mundo universitario/académico a través de un mejor conocimiento del contexto en el que deberá actuar.

Otra razón interesante a favor de los géneros es la que marcan Dorronzoro y Luchetti (2008: 395). Señalan que los géneros frecuentes del ámbito se pueden considerar como “conceptuales” en la medida en que “su contenido se convierte en un objeto de conocimiento”, promoviendo así la adquisición de conocimientos disciplinares. Por otra parte, en un artículo reciente, hemos destacado el valor epistémico que posee el género en nuestros cursos de lectocomprensión. Los estudiantes leen textos en LE en cierto formato genérico (entrevista, artículo científico) y escriben en LM en un género que difiere del inicial (resumen, síntesis, cuestionario, etc.) Dorronzoro y Klett (2015).

Nuestro último argumento en la enumeración de ventajas tiene que ver con que el contacto con una gama de géneros puede tener incidencia positiva sobre la motivación. Pasar de la contratapa de un libro, al prólogo del mismo o una circular de congreso a una carta de motivación para conseguir una beca es un buen remedio contra el tedio. Además, cuando se trabaja con géneros surgen diferencias translingüísticas si se compara la organización textual así como los campos lingüístico-discursivo y sociocultural del género en LE y LM. El cotejo de similitudes y diferencias es una actividad estimulante para progresar en el aprendizaje. Concluimos esta sección señalando que tanto el conocimiento del contexto que hemos explicitado como de los géneros contribuye en la construcción del conocimiento contextual, conocimiento requerido para orientar el tipo de lectura que uno debe hacer cuando tiene un texto ante sí: ¿una lectura de barrido? o ¿minuciosa y detallada pues se deben extraer datos para aprender?

4.2. Los aspectos lingüísticos y discursivos en la lectocomprensión

Seguiremos avanzando para desgranar la complejidad del proceso lector. En esta sección abordaremos un tema álgido en la enseñanza de la lectocomprensión: el código lingüístico, su lugar y la manera de encararlo. Dos vías complementarias nos orientan en este campo. Por un lado, la

identificación del género y el trabajo que deriva de allí y, por otro, la *tarea lectora* que acompaña el tratamiento del texto. Así, debemos precisar que el análisis de los géneros usuales del ámbito universitario nunca consiste en una reflexión teórica y aislada sino que acompaña las actividades de comprensión textual. De acuerdo con Maingueneau (1999: 55) consideramos el estatus respectivo del/de los enunciator(es) y co-enunciadores, las finalidades, las circunstancias espacio-temporales de la enunciación, los temas que pueden ser introducidos o no y, finalmente, la longitud, la organización, formas verbales y no verbales adecuadas para cada caso (Calsamiglia y Tusón, 1999: 253), etc. Los estudiantes observan las recurrencias lingüísticas que traducen las huellas materiales del posicionamiento del/ de los enunciator(es), las referencia espacio-temporal de la enunciación, entre otros. Las observaciones efectuadas se conceptualizan y vuelcan en fichas o esquemas.

Como ya dijimos, en nuestros cursos procuramos favorecer la lectura en tanto instrumento de construcción del conocimiento propio de una disciplina. En este sentido entonces proponemos *tareas lectoras* centradas no sólo en el proceso cognoscitivo de aprendizaje que define la actividad del sujeto aislado, sino en las relaciones y prácticas institucionales, cotidianas. Justamente a través de estas prácticas el estudiante se encuentra con los conocimientos que la universidad procura transmitirle y los hace suyos. La tarea supone actividades que movilizan las competencias disponibles y están orientadas para llegar a un resultado determinado que se visualiza como un producto concreto. En nuestro caso, todas las producciones de los estudiantes son en LM. Por ejemplo, leer un artículo y preparar una transparencia o un ejemplario para una exposición, comparar dos textos de un mismo autor y sobre la misma temática para ver la evolución del pensamiento o los nuevos conceptos introducidos por el escritor, realizar una síntesis de un texto para compartir con un compañero ausente, imaginar el posible PPT de tal o cual trabajo o el “abstract”, resumir una presentación científica para la revista del centro de estudiantes, etc.

Junto con la tarea se realiza un trabajo sobre la LE al observar aspectos relevantes y recurrentes en lo lingüístico, discursivo, textual, pragmático, etc. Nos detenemos, por ejemplo, en el léxico que se repite o retoma en formas anafóricas, los pronombres o los tiempos verbales predominantes. Estos elementos están al servicio de una textualización propia de la manera de decir y significar de un campo disciplinar específico. Nuestro trabajo didáctico consiste justamente en ayudar a los aprendientes-lectores a descubrir cómo se ensamblan los diferentes indicios para construir las prácticas discursivas de una disciplina determinada. Promovemos la confección de glosarios, cuadros con espacios

vacíos que los alumnos van llenado en el transcurso de las clases y a medida que se avanza en los reconocimientos específicos sean estos léxicos o gramaticales. La reflexión metalingüística favorece la construcción de conocimientos declarativos.

Para complementar el trabajo antes mencionado se añaden momentos de reflexión que se orientan a aspectos lingüísticos, procedimentales e interculturales. Dada la escasa exposición de los aprendientes a la LE (150 horas) y teniendo en cuenta que el medio del aprendizaje es alóglota (o también llamado heteróglota) pues fuera del aula la lengua de comunicación social difiere de la que es objeto de aprendizaje, creemos que es necesario alternar el trabajo orientado por la tarea con momentos de atención al código lingüístico, fundamentalmente en aquellos puntos más opacos para la comprensión. Para esclarecer un poco más diremos, por ejemplo, que en nuestro trabajo lingüístico no solemos incluir el caso de los pronombres “en” e “y”, verdadera pesadilla de los alumnos en la producción oral. En texto escrito estos pronombres pueden ser omitidos sin modificación sensible de la comprensión. En cambio, planteamos actividades inductivas para acercarse al funcionamiento del pronombre relativo “dont”, confundido por los alumnos con *donde, o para agrupar los verbos por raíces o para encontrar un mini sistema de organización de los posesivos o demostrativos.

Como se ha señalado, proponemos también una reflexión sobre los procesos de aprendizaje o metacognición con la finalidad de hacer aflorar los conocimientos introspectivos conscientes del sujeto sobre qué está aprendiendo, cómo lo lleva a cabo y para qué puede servirle. Este tipo de abstracción facilita, en algunos casos y según el objetivo del trabajo en curso, una planificación más acabada de las actividades, una mejor focalización de la atención en ciertos aspectos de la labor o el uso de estrategias particulares en función de un contexto específico. A título de ejemplo, consignamos algunas preguntas frecuentes.

-Cuando no comprende un palabra en LE o un párrafo, ¿cómo resuelve el problema?

-¿Que hace fuera del aula para recordar lo que va aprendiendo en el campo lingüístico-discursivo y pragmático?

-Ahora que ya ha trabajado varios textos, describa algún procedimiento que le resulte particularmente eficaz para “ir armando” la comprensión en un texto largo.

-Sin mirar sus apuntes, ni el módulo, anote a grandes rasgos, lo que ha aprendido hasta ahora.

Es de destacar que no todos los alumnos colaboran de manera comprometida con el trabajo introspectivo. Algunos aprendientes vuelcan en su reflexión las palabras que le escucharon al docente en su discurso

áulico. Sin embargo, compartimos lo dicho por Tardif (1992: 47 y 58) “La metacognición constituye una característica que diferencia a los alumnos con dificultades de aprendizaje de aquellos que no las poseen” o, dicho de otro modo, permite distinguir a expertos de novatos. La reflexión metacognitiva ayuda a construir los conocimientos procedimentales.

La reflexión intercultural supone el contraste entre aspectos de la cultura francófona y la nuestra. Dada la dificultad que se desprende de la multiplicidad de datos culturales presentes en el material, lo que destacamos como de mayor relevancia en esta instancia es sobre las representaciones y valores que surgen de la confrontación de la LE y la LM. Cuando se aprende una lengua ajena se abren valiosas posibilidades de encuentro con la alteridad. Parte de este trabajo se realiza cuando cotejamos los géneros textuales. Otra parte cuando hay brechas en la comprensión ante aspectos de la cultura extranjera desconocidos. Hacemos nuestras las palabras de Pasquale: “la competencia intercultural supone la interacción entre dos culturas: la materna y la extranjera; esta interacción se concibe como un proceso de re-conocimiento mutuo cuyo objetivo es la caída de barreras, la reciprocidad y la aceptación de la diversidad” (Pasquale, en Klett, 2003: 42).

5. Conclusiones

A lo largo de esta presentación hemos desgranado paso a paso algunos componentes que interviene en la lectocomprensión cuando esta persigue el objetivo institucional de formar lectores críticos y autónomos en LE. Para cumplir con el desafío y concretizar el trabajo, distinguimos algunos ejes rectores de nuestra práctica docente. En primer lugar, nos referimos a los textos académicos y a los géneros textuales del ámbito. Justificamos con varios argumentos la importancia de compenetrarse con actividades del campo usando géneros diversos. En segundo lugar, nos dedicamos a los aspectos conectados con la LE. Orientamos el estudio de los textos propuestos a partir de tareas lectoras análogas a las que los universitarios efectuarán en su vida socio-profesional. Pusimos foco también en la importancia de la actividades de reflexión metalingüística, metacognitiva e intercultural que puede, además de destrabar problemas de comprensión, favorecer la motivación. Procuramos desgranar la complejidad y trazar un camino que revela cómo encajan y cobran sentido diferentes componentes del proceso lector. Tomar conciencia de la complejidad es ya una paso hacia su comprensión.

Referencias bibliográficas

- Bajtin, Mijail 1979/ 1999. *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI.
- Bronckart, Jean Paul 1994. "Lecture et écriture: éléments de synthèse et de prospective". *Actes du Colloque Théodile-Crel*, Interactions lecture-écriture, Y. Reuter, Berne, Peter Lang, 371-403.
- Bronckart Jean Paul 1997. *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris, Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, Jean Paul 2014. "Apprendre à lire". Consulté le 29 février 2016. <http://www.uvp5.univ-paris5.fr/TFL/Ac/AffFicheT.asp?CleFiche=5011&Org=QUTH>
- Calsamiglia Blancafort, Helena y Amparo Tusón Valls 1999. *Las cosas del decir*, Barcelona, Ariel.
- Carrell, Patricia; Devine, Joanne y Eskey, David 2004. *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge, CUP.
- Cassany, Daniel 2006. "Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad". <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>, consulté le 21/03/ 2016.
- Ciapuscio, Guiomar 1994. *Tipos textuales*. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del Ciclo básico común.
- Charmeux, Eveline 2017. « Apprendre à déchiffrer c'est apprendre à ne pas comprendre » *Éducation, École et Pédagogie*. Blog d'Eveline Charmeux. Consulté le 30 mars 2018. <https://www.charmeux.fr/blog/index.php?2017/12/14/329>
- Dorronzoro, María Ignacia y Klett, Estela 2006. "Leer en lengua extranjera en la Universidad: Marco teórico y transposición didáctica". En Pastor, R.; Sibaldi, N. y Klett, E. (Eds), *Lectura en lengua extranjera: Una mirada desde el receptor*, 57-72. Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras.
- Dorronzoro, María Ignacia y Klett, Estela 2015. "La fonction épistémique du genre ; lire en français et écrire e espagnol à l'université", *Le français dans le monde R&A* no 58,97-105.
- Dorronzoro, María Ignacia y Luchetti, Fabiana 2008. « Les pratiques d'écriture dans l'évaluation de la lecture en langue étrangère ». En: Tissera, A. (comp.) *Pour une culture de la diversité*. Salta, Crisol Ediciones, 393-398.
- Foucault, Michel 1970. *La arqueología del saber*. México, Siglo veintiuno.
- Pasquale, Rosana "Entre deux cultures". En: Klett, E. 2003. (coord.): *Nouveaux regards sur les pratiques de FLE*. Buenos Aires, Araucaria, 42-48.
- Lousada, Éliane y Dezutter, Olivier 2016. "La rédaction de genres universitaires : pratiques et points de vue d'étudiants universitaires au Brésil et au Québec". *Le français à l'université* n°1. Québec : Agence universitaire de la Francophonie. <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=2174>, consultado el 21/03/2016.

- Maingueneau, Dominique 1999. *Términos clave del análisis del discurso*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- Solé, Isabel 1993. "Estrategias de lectura y aprendizaje". *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 25-27.
- Solé, Isabel 1993. "Estrategias de lectura". Conferencia del 21 junio 2014. Consultado el 28 de febrero de 2016. <https://www.youtube.com/playlist?list=PL70D61A7E040F4CC5>
- Souchon, Marc 1997. "La lecture-compréhension des textes: aspects théoriques et didactiques". *Revista de la SAPFESU*, número especial, 5-56.
- Tardif, Jean 1992. *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montreal, Les Éditions logiques.
- Vigotsky, Lev 1934. *Pensamiento y lenguaje*. En : Obras escogidas. Madrid, Paidós.
- (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México, Crítica- Grijalbo.
- Wertsch, James 1991. *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Madrid, Visor.

Del diario a Thomas Piketty: una propuesta de enseñanza de francés para estudiantes de Economía

Silvia Nora Labado

silvialabado@yahoo.com.ar

UBA – UNM

Buenos Aires, Argentina

Resumen

Nuestra comunicación se basa en los lineamientos que trazamos para la enseñanza de francés con objetivos universitarios en la Universidad Nacional de Moreno. La enseñanza de esta lengua en esa Universidad, experiencia que comenzó a nuestro cargo en 2016 y que no tenía antecedentes en esta institución, partió de una demanda orientada hacia las carreras del área de Economía. En la medida en que los objetivos generales de la materia conducen a que los/las estudiantes puedan acceder a bibliografía específica de su disciplina –y que los cursos tienen una duración de dos cuatrimestres–, el desafío de enseñanza es muy alto. En este sentido, queremos compartir la propuesta que elaboramos, que partió del trabajo con textos del diario francés *Libération* para arribar a la lectura de pasajes de un libro de especialidad, a saber, *Le capital au XXIe siècle*, del economista francés Thomas Piketty. La progresión en la enseñanza se articula fundamentalmente sobre la base, en primer lugar, de saberes contextuales compartidos (problemáticas económicas de Argentina en particular –por ejemplo: el caso de los *fonds* “*vautours*” [fondos buitre] –), para luego sustentarnos en un saber común de los / las estudiantes a partir de su formación en curso en la Universidad; este pasaje en la enseñanza del francés (del conocimiento del contexto como sustrato de saber compartido al conocimiento disciplinar) nos permitió organizar nuestra propuesta didáctica en la focalización sobre aspectos lingüísticos y gramaticales, en una primera instancia, para desplazarlos luego a cuestiones discursivas y de organización genérica, textual y enunciativa. En función de lo expuesto, nuestra comunicación intenta exponer este diseño, su fundamentación metodológica, así como sus resultados y conclusiones.

Palabras clave: Enseñanza de francés con Objetivos Universitarios – Economía – Conocimiento de mundo – Conocimiento disciplinario

Introducción

Nuestro trabajo se centra la exposición de una secuencia didáctica diseñada para la enseñanza del francés con objetivos universitarios (FOU), en particular de lectocomprensión, para estudiantes provenientes, en su mayor parte, de carreras del área de Economía. El recorrido, que muestra tres propuestas diferentes y progresivas, se desarrolla en diferentes momentos del curso, que abarcan desde el comienzo en el primer cuatrimestre (trabajo con una crónica periodística) hasta los últimos tramos del segundo cuatrimestre (trabajo con un texto de especialidad). El corpus está organizado por tres textos: en primer lugar, “Argentine: feu vert du parlement à l'accord sur les fonds ‘vautours’”, crónica publicada en el diario *Libération* sobre un tema de coyuntura político-económica en Argentina (el acuerdo con los fondos buitres); en segundo lugar, “Thomas Piketty : ‘Plus le score de Macron sera fort, plus il sera clair que ce n'est pas son programme que nous accréditons’”, entrevista al economista francés Thomas Piketty, en el marco del ballottage presidencial de 2017 en Francia; y, por último, una selección de la “Introducción” del libro *Le capital au XXIe siècle*, también de Piketty. La secuenciación se fundamenta en una progresión didáctica, cuyos contenido y fundamentación expondremos a continuación.

Propuesta de enseñanza

Para comenzar, debemos señalar aspectos que distinguen a los textos seleccionados, diferencias que están en el fundamento de nuestra propuesta. En primer lugar, si se considera el ámbito de producción, los dos primeros textos pertenecen al ámbito periodístico, mientras que el último, al académico. Para continuar, en lo que concierne al universo de referencia, la progresión se sustenta en el conocimiento de mundo (realidad político-económica argentina, primero; realidad política francesa, luego), para pasar, en el último tramo, al universo de referencia disciplinar. El mayor conocimiento del objeto discursivo (por conocimiento de mundo) y de los géneros discursivos (por frecuentación) conllevan que la enseñanza en relación con el francés parta, fundamentalmente, de un relevamiento de léxico específico del ámbito de la economía (texto 1 de la secuencia) a la incorporación de aspectos enunciativos y de entramado textual (texto 2) para concluir con aspectos genéricos, discursivos y enunciativos específicamente académicos en el último texto, sin dejar de considerar en ninguno de estos casos el trabajo con el léxico de especialidad (CUADRO 1).

Texto	Ámbito de producción	Género discursivo	Universo de referencia	Objeto de enseñanza (categorías eje)
“Argentine: feu vert du parlement à l'accord sur les fonds 'vautours'”	Periodístico	Crónica	Sucesos de la realidad político-económica en Argentina (año 2016)	-léxico vinculado a la economía
“Thomas Piketty : ‘Plus le score de Macron sera fort, plus il sera clair que ce n'est pas son programme que nous accréditons’”	Periodístico	Entrevista	Sucesos de la realidad política en Francia (<i>ballottage</i> presidencial de 2017 entre Emmanuel Macron y Marine Le Pen)	-entramado discursivo con vistas a la justificación de una hipótesis -marcas de subjetividad en el enunciado -léxico vinculado a la economía
Selección de la “Introduction” a <i>Le capital au XXI^e siècle</i> de Thomas Piketty.	Académico	Estudio sobre la base de investigaciones en el campo de las ciencias sociales	Disciplinar (ciencias sociales en general y economía en particular)	-entramado discursivo en un texto expositivo-argumentativo de carácter académico -entramado expositivo-argumentativo en el campo disciplinar de la economía -léxico vinculado a la economía

El primero de los textos trabajados con los/las estudiantes es la crónica periodística “Argentine: feu vert du parlement à l'accord sur les fonds 'vautours'”. Este enunciado, publicado por el diario *Libération* en marzo de 2016, es una crónica destinada a un público francoparlante sobre el acuerdo en Argentina con los fondos buitres. La selección del texto se fundamenta en la concepción de que la comprensión será facilitada por el conocimiento de los hechos tomados como objeto discursivo, y por el del contexto nacional; en ese sentido, el saber específico en torno a la lengua extranjera objeto de enseñanza se centrará en la incorporación de vocabulario específico del ámbito de la economía.

El título del artículo permite anticipar la temática y el acontecimiento objeto de la crónica; en efecto, la asociación entre “Argentine” y “fonds”, además del uso de las comillas para indicar la no literalidad del sentido del término *vautours*, posibilita realizar hipótesis anticipatorias respecto del tema: el aval parlamentario al acuerdo con los fondos buitres.

Asimismo, en el curso del texto, la denominación de los *fonds vautours* alterna con otras más denotativas y técnicas: *fonds spéculatifs* y *fonds*

procéduriers; de esta manera, por el señalamiento de esta sustitución léxica se pasa del reconocimiento de un término por la frecuencia de uso en la lengua primera (*buitre*) a la de otros, que pueden ser inferidos por su relativo nivel de “transparencia” (Cuadro 2).

Estrategias para la comprensión global del tema		
Contexto económico-político en Argentina	“Transparencia” léxica francés - español	
Fonds “vautours”	Fonds spéculatifs	Fonds procéduriers
Sinonimia como estrategia para el pasaje del vocabulario “cotidiano” al de especialidad		

Ya en el desarrollo del enunciado, las inferencias en torno al contenido desplegado se sustentan en dos operaciones principales: por un lado, la relativa transparencia de ciertos términos técnicos (por ejemplo: *mesures protectionnistes* en relación con su traducción, a saber, *medidas proteccionistas*) y, por el otro, en el reordenamiento cronológico de los acontecimientos. De hecho, el texto marca tres temporalidades para los sucesos de la historia reciente en la Argentina: 2001, 2003-2015 y el momento contemporáneo a la producción del enunciado, es decir, 2016. La selección de los hechos y su secuenciación a partir del criterio de temporalidad permite facilitar la asociación entre lo señalado en la crónica y los hechos conocidos y vividos del contexto nacional, como, en 2001, la *faillite* de la Argentina o ciertas medidas implementadas en el período 2003-2015: *limitation aux importations, mesures protectionnistes...* Por otro lado, las más recientes pueden ser “reconocidas” en la interfaz entre transparencia léxica e “inmersión” en el presente de los hechos (*émission de dette, inflation endémique*). A partir de este recurso, los/las estudiantes se ponen en contacto con una considerable cantidad de términos del ámbito económico (Cuadro 3) que pueden ser considerados como el primer conjunto léxico en el recorrido hacia el desarrollo de una competencia lectora de especialidad en francés como lengua extranjera.

Organización temporal de los acontecimientos (recomposición de la cronología como estrategia facilitadora de la comprensión)		
Año/s	Acontecimientos	Párrafo
2001	-défaut de paiement -faillite (de l'Argentine)	4 1

2003 / 2015	-mesures protectionnistes	8
	-contrôle des changes	9
	-limitation aux importations	9
	-règlement de sus dettes vis-à-vis du FMI, de la Banque Mondiale, du Club de Paris et l'indemnisation de repsol pour la nationalisation d'YPF	15
	-7 % des détenteurs de titres argentins avaient refusé la décote de 60 à 70 % et entamé des procédures judiciaires	5
2016	-versement de 4,6 milliards de dollars aux fonds procéduriers	2
	-émission de dette de 12,5 milliards de dollars	2
	-lever des fonds sur les marchés internationaux de capitaux	3
	-économie au ralenti	20
	-inflation endémique	20

Por último, la sistematización de este conjunto léxico también posibilita la explicación del nexo entre sustantivos abstractos y los verbos que indican la “acción” que el sustantivo enuncia: *limitation / limiter, versement / verser, émission / émettre*. Esta observación conlleva, por su parte, la posibilidad de sistematizar características morfológicas en tanto clases de palabras, como desinencias verbales o sufijos que entran en la formación de sustantivos.

El segundo de los textos considerados en esta secuencia es una entrevista al economista francés Tomas Piketty, “Thomas Piketty : ‘Plus le score de Macron sera fort, plus il sera clair que ce n'est pas son programme que nous accréditons’”, publicada por el diario *Libération* en abril de 2017. Piketty, que participó activamente en la campaña presidencial de 2017 dando su apoyo explícito al candidato Benoît Hamon, llama a votar, luego de que se definiera que el ballottage sería entre Emmanuel Macron y Marine Le Pen, al primero de estos candidatos. Esta información se incluye en el *chapeau* de la entrevista, a continuación del cual se presentan datos sobre Piketty –quién es, cuál es su obra más conocida–; esta explicación, que el/la docente se ocupa de destacar, es tanto más pertinente cuanto que permite avanzar información sobre el texto que se abordará como tercera instancia en la secuencia didáctica, *Le capital au XXIe siècle*.

Esta entrevista ofrece herramientas diferentes respecto de la crónica ya analizada. Aquí no es la temporalidad el factor organizador del discurso, sino el planteo de una hipótesis de coyuntura por parte del entrevistado (*Il faut donner sa voix à Macron*). La postulación de esta perspectiva del economista orienta la configuración de sus respuestas hacia una forma razonada, en la que es central la justificación o validación de su propuesta. Así, desde la práctica de enseñanza se focalizará en el reconocimiento de este entramado discursivo, que supone el empleo de articuladores y conectores lógicos y una importante presencia de marcas

de subjetividad (Cuadro 4). Estos aspectos, en particular aquellos ligados a la organización discursiva de las respuestas, operan, en nuestra secuencia, como herramientas de reflexión para el trabajo posterior con un texto de especialidad, en el que la intencionalidad *demonstrativa* será parte estructurante del enunciado. De este modo, a través de un género conocido (entrevista) perteneciente a un ámbito de producción también de frecuentación habitual (el periodístico) se agrega un elemento clave en el recorrido hacia la lectura de textos de especialidad: el tramado discursivo expositivo-explicativo y los modos de inclusión del enunciador en su enunciado (sea por modalizaciones, sea por el uso de términos subjetivos).

Cuadro 4

Entrevista a Thomas Piketty (organización de los enunciados)		
Tema	Ballottage presidencial (2017) entre Emmanuel Macron y Marine Le Pen	
Hipótesis de Piketty	"Il faut donner sa voix à Macron"	
-estructuración razonada (exposición de tipo causa / consecuencia)	conectores / articuladores	-D'abord, parce qu'il ne faut pas... Ensuite, parce que... -Plus son score... plus il sera bien clair que ce n'est pas son programme qui a gagné, mais... -Comme Trump, qui...
-marcas de subjetividad	modalizaciones / subjetivemas	-Il faut tout faire pour que Marine Le Pen soit battue le plus largement possible. -On ne peut pas restreindre... Il faut élargir à l'Europe. -On ne peut pas se contenter de... Les "insoumis" doivent préciser... -Il faut dire pourquoi le repli national... -Si Marine Le Pen devait par malheur se retrouver au pouvoir... -Alors, bien sûr, on peut... -Mais c'est aussi pus lâche, et totalement inefficace... -Je ne regrette absolument pas cet engagement... Mais J'ai apprécié que...

Por otra parte, la entrevista a Piketty provee pasajes en los que el autor aborda cuestiones específicamente económicas (en particular, cuando explica las políticas que implementaría la candidata del FN). Esa exposición, en la que se compara este horizonte con las políticas implementadas por Trump en los Estados Unidos, nos posibilita articular nuevamente –como señalamos en el análisis del texto anterior– conocimiento del universo de referencia con léxico disciplinar; así, a lo ya visto

en la crónica, se incorporan nuevos términos y expresiones como *dumping fiscal*, *taux de chômage*, *baisse des impôts*, etc. (Cuadro 5).

Cuadro 5

Entrevista a Thomas Piketty (campo disciplinar)	
Marcas léxicas del campo de la economía	-dumping fiscal -miser sur la finance offshore -baisser les impôts sur les plus riches pour attirer des capitaux -protéger les multinationales et les milliardaires -baisse de l'impôt -suppression complète des droits de succession -entre en concurrence avec... -paradis fiscaux -taux de chômage

De este modo, la ampliación del “diccionario” de especialidad, el análisis de la configuración del enunciador y sus marcas en el enunciado y el reconocimiento del entramado expositivo-argumentativo nos quedan como soporte de lo que constituirá la secuencia siguiente, es decir, la lectura de ciertos pasajes de *Le capital au XXe siècle*. CUADRO 1 CUADRO 1 CUADRO 1 CUADRO 1

El libro de Thomas Piketty que constituye el objetivo final de nuestra propuesta ya había sido presentado en el *chapeau* de la entrevista; en efecto, allí, junto con la presentación del autor, se señala la notable difusión y recepción que *Le capital du XXe siècle* tuvo desde su publicación. En este sentido, las vías previas de acercamiento al texto se multiplican: información sobre el autor, sobre el libro que luego se abordará y, tal vez lo más relevante, la lectura de enunciados del mismo autor, que facilitan una aproximación al estilo, comprendido este en sentido amplio: modos de inscripción de la subjetividad en el enunciado, organización de los razonamientos, puntos de vista sobre problemas económicos... CUADRO 1 CUADRO 1 CUADRO 1 CUADRO 1

Los aspectos arriba señalados se ponen en relación, al momento del trabajo con los pasajes seleccionados de la “Introduction” con desafíos específicos de este texto. Por un lado, rasgos presentes en enunciados del ámbito académico: exposición de problemática (*Quel sera le cadre spatial et temporel de cette enquête ?*), organizadores discursivos (*Il s'agit tout d'abord... La seconde raison... Enfin, le cas de la France...*), anticipación de la estructura del libro (*partitio*), uso del nosotros de autor (*Quand nous étudierons*), etc. La reflexión así orientada sirve de sustento para la incorporación de elementos “nuevos” en este enunciado, a saber: un aumento cuantitativamente importante de léxico económico, razonamientos de alto nivel de abstracción (con inclusión, por ejemplo, de fórmulas, en el apartado “Le cadre théorique”), y una concatenación de conceptos de mayor complejidad y sofisticación que las antes vistas. Los desafíos que esta lectura

postula habrán de sustentarse, en esta instancia, en los conocimientos previos del universo de referencia disciplinar, que serán aquí el puente privilegiado hacia la comprensión, una vez que los aspectos discursivos y enunciativos hayan sido despejados. En este sentido, el Cuadro 6 permite mostrar la incidencia de estas cuestiones: además de los elementos genéricos, discursivos y enunciativos, se incorporan de manera específica los aspectos disciplinares, que, como señalamos, implican una complejidad léxica y conceptual nueva en la serie que nuestra progresión organiza. Estas secuencias de alta demanda cognitiva han de ser encaradas, en el trabajo en clase, con un acompañamiento docente altamente orientador y con una disponibilidad del tiempo de clase adecuada a los desafíos de enseñanza postulados.

CUADRO 6

Sección de la "Introduction"	Selección de la "Introduction" a <i>Le capital du XXe siècle</i>			
	Aspectos genéricos y de organización discursiva	Aspectos enunciativos	Aspectos disciplinares:	
			Léxicos	Expositivo-argumentativos
"Le cadre géographique et historique" (pp. 57-61)	-Quel sera le cadre spatial et temporel de cette enquête ? -Il s'agit tout d'abord... La seconde raison... Enfin, le cas de la France...	-je tenterai d'organiser -Quand nous étudierons -Quand nous examinerons -Nous verrons que cette comparaison -Certains lecteurs s'étonneront sans doute de l'importance particulière que j'accorde... Il me faut donc me justifier -Je suis convaincu	-répartition de richesses -répartition de la production et du revenu -la dynamique du rapport capital/ revenu et du partage capital/travail -l'évolution des inégalités de revenus et de patrimoines -"première" mondialisation financière et commerciale -niveaux de capitalisation -le système d'enregistrement des patrimoines terriens, immobiliers et financiers -marché -la dynamique de la répartition des richesses -la primogéniture terrienne -face au droit de propriété et à celui de contracter librement -concurrence	-Les cas du Royaume-Uni et de la France seront particulièrement sollicités, car... Ces deux pays constituent en outre les deux principales puissances coloniales et financières du XIXe et du début du XXe siècle. Leur étude détaillée revêt donc une importance évidente pour l'analyse de la dynamique de la répartition mondiale des richesses depuis la révolution industrielle.

<p>"Le cadre théorique et conceptuel" (pp. 62-65)</p>	<p>-il est peut-être utile d'en dire un peu plus sur le cadre conceptuel dans lequel se situe cette recherche... -Précisons tout d'abord que je fais partie... -Comme je l'ai expliqué plus haut, mon travail a d'abord consisté... Dans la suite de ce livre... Par exemple... Surtout, je tenterai de montrer...</p>	<p>-Cela ne m'intéresse pas de dénoncer... -nous y revenons -C'était la première fois que je mettais les pieds aux États-Unis... -J'aimerais en vérité que les spécialistes comme les amateurs de toutes les sciences sociales trouvent quelque intérêt aux recherches exposées dans ce livre – à commencer pour tous ceux qui disent "ne rien connaître à l'économie" -Ce livre, je crois, est autant un livre d'histoire que d'économie -Je prie le lecteur peu féru de mathématiques de ne pas refermer aussitôt le livre</p>	<p>-capitalisme -répartition des richesses -classes sociales -les questions de revenus, de salaires, de prix et de fortunes -les répartitions de revenus et de patrimoines -les notions de revenu et de capital, de taux de croissance et de taux de rendement</p>	<p>-En vérité, l'économie n'aurait jamais dû se séparer des autres disciplines des sciences sociales, et ne peut se développer qu'en leur sein -l'économie n'aurait jamais dû chercher à se séparer des autres disciplines des sciences sociales, et ne peut se développer qu'en leur sein -Pour espérer faire des progrès sur des questions telles que la dynamique historique de la répartition des richesses et la structure des classes sociales, il est bien évident qu'il faut procéder avec pragmatisme, et mobiliser des méthodes et des approches qui sont celles des historiens, des sociologues et des politistes autant que celles des économistes. -J'utiliserai également quelques équations, comme la loi $\alpha = r \times \beta$ (selon laquelle la part du capital dans le revenu national est égale au produit du taux de rendement du capital et du rapport capital/revenu) ou encore la loi $\beta = s/g$ (selon laquelle le rapport capital/revenu es égal dans le long terme au rapport entre le taux d'épargne et le taux de croissance).</p>
---	--	--	--	--

<p>"Plan du livre" (pp. 66-68)</p>	<p>-La suite de ce livre est composée de quatre parties et de seize chapitres. La première partie... La deuxième partie... La troisième partie... Enfin, la quatrième partie... -Le chapitre 2 analyse ensuite... Le chapitre 3 présente tout d'abord... d'une part... d'autre part... Puis... Enfin...</p>	<p>-Que le lecteur me pardonne de... -Je suis bien conscient de l'incapacité totale qui est la mienne...</p>	<p>-"Revenu et capital" -revenu national -capital -rapport capital/revenu -répartition mondiale du revenu et de la production -taux de croissance de la population et de la production -"La dynamique du rapport capital/revenu" -les métamorphoses du capital -rapport capital/revenu -partage capital-travail -l'inégalité de la répartition des revenus du travail -la propriété du capital et des revenus -héritage -la répartition mondiale des patrimoines -l'impôt progressif sur le revenu -un impôt progressif sur le revenu -un impôt progressif sur le capital adapté au capitalisme patrimonial du XXI^e siècle -impôt sur la fortune -contrôle des capitaux -protectionnisme -la dette publique -l'accumulation optimale du capital public -capital naturel</p>	<p>-L'objectif de cette partie est d'analyser la façon dont se présente en ce début du XXI^e siècle la question de l'évolution à long terme du rapport capital/revenu et du partage global du revenu national entre revenus du travail et revenus du capital</p>
------------------------------------	---	--	--	--

Conclusiones

En nuestro trabajo hemos intentado mostrar de qué manera se estableció la progresión de una secuencia didáctica en el campo de la enseñanza de francés con objetivos universitarios. La secuencia se organizó a partir de la selección de textos más cercanos a los/las estudiantes por frecuentación de género discursivo y conocimiento del universo de referencia (crónica sobre acontecimientos de la Argentina, entrevista sobre sucesos políticos en Francia) para luego pasar a un texto de especialidad, un estudio de economía. Los enlaces en la progresión se fueron dando a partir de la incorporación de un léxico de especialidad cada vez más específico y amplio, de la explicitación de marcas de organización textual de entramado razonado (expositivo-explicativa), secuencia que se incorpora a partir del segundo texto, y de la sustitución del universo de referencia contextual por uno disciplinar (paso que se da con el último texto). En este sentido, las herramientas incorporadas en el trabajo con los dos primeros enunciados consideramos son la clave para una lectura eficaz de la selección de pasajes hecha de *Le capital du XXIe siècle*, lectura meta que nos propusimos para estudiantes del campo de la economía que disponen de dos cuatrimestres para vincularse con una lengua, el francés, en la mayoría de los casos por completo desconocida antes de la primera clase de nuestros cursos.

Bibliografía

Fuentes:

- « Argentine: feu vert du parlement à l'accord sur les fonds 'vautours' », *Libération*, 31 mars 2016. Disponible dans: http://www.liberation.fr/planete/2016/03/31/argentine-feu-vert-du-parlement-a-l-accord-sur-les-fonds-vautours_1442992
- « Introduction » (selección) a Piketty, Thomas, *Le capital au XXIe siècle*, París : Seuil, 2013.
- « Thomas Piketty : 'Plus le score de Macron sera fort, plus il sera clair que ce n'est pas son programme que nous accéditons' », entrevista de Sonya Faure, *Libération*, 28 avril 2017. Disponible dans : http://www.liberation.fr/debats/2017/04/28/thomas-piketty-plus-le-score-de-macron-sera-fort-plus-il-sera-clair-que-ce-n-est-pas-son-programme-q_1566141

Bibliografía teórica:

Adam, Jean Michel. *Les textes : types et prototypes*. París: Nathan, 1992.

Callamand, Monique. Grammaire vivante du Français. Français langue étrangère.

Paris : Clé, 1989.

Ferrari, Laura (coord.). Leer y escribir en la universidad. Los Polvorines: UNGS, 2015.

Kerbrat-Orechioni, Catherine. L'énonciation. De la subjectivité dans la langue.

Paris : Armand Colin, 2012.

El léxico en discurso en una mirada adquisicionista

Nora Vera de Tamagnini

npv605@hotmail.com

Facultad de Filosofía y Letras, U.N.T.

San Miguel de Tucumán, ARGENTINA

Resumen

En una tesis sobre la adquisición del léxico de procesos en medio institucional aislado (Tucumán, Argentina) llevé a cabo un estudio descriptivo del proceso de apropiación de una categoría cognitiva y morfosintáctica esencial para efectuar tareas discursivas complejas como el relato, que se expresa fundamentalmente con la categoría del verbo. El abordaje teórico y metodológico del mencionado estudio respondió al modelo cognitivo y funcional de la adquisición de lenguas (Cf. sobre todo los trabajos en torno a la Fundación Europea en los '80, a los programas GRAL-DIR (Francia), ZISA (Alemania). Al tratarse de una tesis sobre aspectos léxicos, el recorte efectuado para definir las hipótesis formuladas implicó integrar el funcionamiento de la gramática de los aprendientes a la construcción y movilización en discurso de un cierto tipo de materiales léxicos.

El necesario contacto entre los investigadores que comparten los mismos presupuestos permitió continuar una reflexión sobre los aspectos más característicos del tipo de adquisición estudiada, del medio de adquisición focalizado y del par de lenguas elegido (francés LE, español variedad argentino LM). Es así como la influencia de la LM sobre las secuencias potencialmente adquisitivas lleva a considerar en su real dimensión la problemática de categorías más generales que circulan en el sector del conocimiento: relación entre gramáticas de aprendiente y gramática de enseñanza, influencia de la granularidad sémica de las lenguas en contacto y de los hábitos discursivos adquiridos en LM en el momento de efectuar la tarea discursiva compleja elegida para constituir el corpus, criterios usados para definir los estadios en los itinerarios de adquisición.

Es así como la ponencia propuesta se orienta a reexaminar los materiales colectados en el mencionado trabajo final de postgrado buscando aportar elementos de juicio sobre el impacto de la componente léxica en la producción discursiva en las clases de FLE en medio institucional.

Palabras claves: Lexicalización- gramaticalización- procesos- verbo-producción discursiva

Introducción

Después de un marco teórico breve, consideraremos sucesivamente el tratamiento asignado a la lexicalización y la gramaticalización en los estudios de adquisición de LM, de L2 y de LE en tanto que nociones fundamentales. Finalmente, las mismas serán analizadas en base a los materiales empíricamente obtenidos en el marco de la realización de una tesis doctoral para arribar a las correspondientes conclusiones.

Estado del arte

En la segunda mitad del sigloXX han surgido diferentes modelos para explicar la emergencia del lenguaje.

En la línea formalista, el abordaje estructural del lenguaje humano propuesto por Chomsky influyó de manera importante sobre los psicolingüistas. Según este autor y sus discípulos, el niño poseería un conocimiento innato de la gramática universal (GU), que está formada por ciertos “principios”, ciertas propiedades invariantes muy estructuradas (los universales) y ciertos “parámetros” correspondientes a las variaciones estilísticas entre las lenguas. El procesamiento del lenguaje resultaría de un módulo cognitivo especializado independiente de los otros sistemas de la cognición.

En torno a la GGT de Chomsky, las corrientes generativistas de la adquisición del lenguaje (Clahsen, 1994, Pinker 1994) explican el desarrollo de un sistema semiótico a partir del L.A.D. Puede citarse también a E. Bates et B. MacWhinney con su *Modelo de competición* (1979 entre otros) o a A. KarmiloffSmith (1992a). Más recientemente se conocieron los trabajos de las teorías emergentistas (Elman, Bates, Johnson, Karmiloff-Smith, Parisi & Plunkett, 1996) y las llamadas teorías « usage-based » (Tomaseello, 2000, 2003). A pesar de sus divergencias, todos estos abordajes funcionalistas y constructivistas coinciden en asignar un rol central a determinaciones ambientales y sociales en el desarrollo del lenguaje.

Otro sector dinámico de investigaciones corresponde a los modelos conexionistas (Elman et al., 1996 op.cit.) y la teoría de los sistemas dinámicos (Van Geert 1994, op.cit.). Estos modelos implementan herramientas matemáticas y estadísticas para la demostración de resultados, intentando explicar cómo y por qué algunas estructuras nuevas emergen y cambian por efecto de las interacciones con el input y de la autoorganización de los sistemas.

En las últimas décadas se han desarrollado las llamadas teorías “lingüísticas cognitivo-funcionales” o « *usage based linguistics* », que

constituyen alternativas plausibles y rigurosas del modelo generativista formal. En esta perspectiva emergentista, se concibe la competencia lingüística adulta como un conjunto diversificado de ítems, estructuras y representaciones que articulan sintaxis, semántica y pragmática. El proceso estudiado presenta las siguientes características:

- a. La adquisición de lenguaje aparece como un proceso gradual y no lineal;
- b. el input y la variabilidad inter-lingüística son fundamentales en los planos de desarrollo y metodológico;
- c. La variabilidad inter- et intra-individuales constituyen un fenómeno constitutivo del desarrollo. (Cf. Kail & Bassano, 2000).
- d. El rol de las interacciones entre los componentes del lenguaje (entre léxico y gramática, por ejemplo) motorizan el desarrollo (concepción integrativa del lenguaje característica del Modelo de Competición: el sujeto recurre al mismo tiempo y de manera integrada a los diferentes niveles de información: léxico, morfológico, sintáctico y prosódico (Bates et MacWhinney, 1987).
- e. Interacciones entre propiedades léxico-semánticas y gramaticalización.

Con el florecimiento de los estudios interlingüísticos (Bates & MacWhinney, Slobin, 1997; Kail & Bassano, 2000), empieza a interesar la medición de las propiedades estructurales y estadísticas de la lengua en adquisición capaces de influir en el proceso de desarrollo. Así, varios estudios han destacado la influencia de ciertas características del input (frecuencia de los ítems, su posición más o menos saliente en la frase, su transparencia morfológica) en la emergencia de verbos y formas verbales.

Gramaticalización

Combettes y Prévost (2001), que trabajan en FLM, presentan el proceso de gramaticalización como un cambio de función sintáctica que es acompañado de una evolución semántica de la expresión concernida. Prévost (2007:3) distingue dos dimensiones de este concepto: en sentido estricto, la gramaticalización será la evolución de una forma gramatical hacia una forma más gramatical; en un sentido amplio, será la evolución de lo discursivo hacia lo morfosintáctico, con fijación de las estrategias discursivas en las estructura morfo-sintácticas.

El Proyecto InterFRA (Bartning, 1997) estudió la gramaticalización, es decir, analizó el desarrollo de las formas en relación con la Norma de la LC (lengua meta) así como a las relaciones forma / función.

La expresión de la temporalidad en una lengua segunda fue objeto de numerosos estudios. Las investigaciones realizadas sobre la adquisición no guiada de una L2 por parte de adultos mostraron estadios iniciales caracterizados por la ausencia de morfología verbal funcional (Cf. la *Basic VAriety* de Klein & Perdue 1997). Sin embargo, algunas relaciones temporales relativamente complejas son expresadas a través de medios de naturaleza pragmática discursiva o léxica (cf. Dietrich *et al.* 1995, Schumann 1987, Meisel 1987): el anclaje temporal del enunciado es a menudo implícito, aunque puede recuperarse en base a principios pragmáticos o de organización discursiva, o bien tiene una formulación léxica a través de una serie de adverbios temporales. Sólo en un estadio posterior— que no siempre es alcanzado por todos los aprendientes— hay evidencias de un encodaje gramatical de las relaciones temporales a través de la flexión verbal.

Benazzo y Starren (2007) se enfocan en la transición entre una expresión léxica y una expresión gramatical de la temporalidad. En efecto, el proceso de adquisición de una lengua implica la integración de marcas formales de la *lengua meta* para expresar nociones temporales (presente, pasado, futuro) y /o aspectuales (perfectivo / imperfectivo) por medio de formas inicialmente no marcadas por el rasgo de telicidad. Los resultados de las investigaciones translingüísticas más recientes han mostrado que ciertos aprendientes trabajan primero codificando separadamente los valores de tiempo y aspecto (Starren 2001, dobles proto-auxiliares), mientras que otros usan morfemas temporales auxiliares acompañados de marcadores léxicos especializados en aspectos modales (Benazzo 2003). Los componentes temporal y aspectual serían codificados primero, de modo analítico- ya sea por medio de morfemas libres, ya sea por medio de una forma verbal asociada a un marcador léxico especializado- antes de poder fusionarse en una sola forma que los combine con el contenido léxico del verbo.

Finalmente, cabe mencionar el abordaje interaccional de la emergencia del lenguaje. Representantes del interaccionismo social (Schutz Goffman; Garfinkel) estos abordajes plantean al proceso discursivo como lugar de movilización de construcción de las competencias lingüísticas. Marcadamente influenciada por los trabajos realizados sobre la conversación exolingüe entre hablantes nativos y no nativos (Alber & Py, 1986 ; Gülich, 1986 ; de Pietro, Matthey & Py, 1989 ; Lüdi, 1989 ; Py, 1989 ; Dausendschön-Gay & Krafft, 1991 en la recensión de Pekareck Doheler 2000 y 2004), esta corriente de investigación aportó una perspectiva nueva de la adquisición de las L2 insistiendo en el rol central de la interacción y de las condiciones sociales que rigen ésta sobre los productos y los procesos de aprendizaje. Inspirándose en desarrollos sociolingüísticos

y pragmáticos, en el análisis de la conversación y de los trabajos de Vygotsky (1978), este tipo de estudios se enfocaron en las condiciones y los mecanismos interactivos (negociaciones, tareas comunicativas, estructuras de participación, etc) que encauzan los procesos de aprendizaje.

Lexicalización

Sintéticamente puede decirse que la lexicalización es el proceso por el cual una serie de morfemas o un sintagma se transforman en una unidad léxica autónoma.

Prévost (2007) plantea problemas de delimitación de nociones. Según la extensión que se asigne al concepto de “léxico”, éste será en sentido estricto lo que se opone a la gramaticalización. Mientras que en sentido lato, todo es léxico, incluso las formas gramaticales que poseen un contenido semántico. La gramaticalización implica a la vez el carácter más gramatical de la forma meta, comparada con la de la forma de partida, así como un cierto número de mecanismos de carácter obligatorio, en tanto que la lexicalización focaliza la forma léxica de llegada mientras que se interesa menos en los procedimientos en uso.

En lo que respecta a la apropiación de funciones discursivas y semánticas de algunas expresiones léxicas de la temporalidad en francés L2, Granget destaca que los medios lingüísticos elegidos por el aprendiente, sobre todo en los estadios iniciales, muestran posibilidades de expresión insospechadas de la lengua meta. En tareas de narración existe un desafío comunicativo esencial: no sólo se trata de elegir los hechos a narrar sino que también hay que especificar el anclaje temporal de los hechos a narrar en relación al aquí y ahora del narrador, indicar las relaciones temporales entre esos hechos y precisar la naturaleza temporal de los procesos mencionados en el relato. Para lograr este objetivo, el hablante nativo dispone teóricamente del sistema de los tiempos verbales y del de los localizadores temporales. El estudio de Granget explora el rol de las lenguas 1 y 2 en los planos de las categorías conceptuales a usar en la producción oral (sucesión, duración, posición, iteratividad, etc.) así como en la elección de los medios de expresión de las categorías conceptuales.

Ahora bien, se ha comprobado que en medio natural y en los estadios iniciales los aprendientes no recurren preferentemente a la morfología verbal para expresar el tiempo de los hechos (Dietrich, 1995; Dietrich, Klein & Noyau, 1995; Noyau, 2002; Starren & Van Hout, 1996; Starren 2001). Sin embargo, si bien algunos no desarrollan nunca la morfología verbal, todos expresan tempranamente la referencia temporal a través de medios léxicos, en lo que se conoce como **fase léxica**.

En el contexto institucional (adquisición guiada) es característico focalizar sobre la enseñanza de una morfología flexional compleja (Klein & Perdue, 1997: 305) y asignar escasa importancia a los adverbios temporales; esto define un contexto susceptible teóricamente de influenciar el proceso de adquisición y, sobre todo, de retrasar la apropiación de los adverbios temporales en beneficio de la morfología verbal.

Starren (2001) constata que los aprendientes no guiados de L2 apelan a adverbios temporales antes que a los verbos al comienzo de la adquisición, probablemente por su menor costo cognitivo. Esta opción se explica también por la riqueza funcional del sistema adverbial que permite expresar nociones temporales variadas. Este grupo de adverbios constituye un sistema complejo y heterogéneo, que incluye tanto adverbios temporales importantes por su posición en el enunciado y por su alcance referencial, como adverbios de posición y otros exclusivamente referidos al proceso expresado por el verbo- aspectos como la frecuencia, la duración o el contraste.

Ursula Paprocka-Piotrowska (1998) estudió el léxico de designación de procesos movilizado por aprendientes de LM polaca en medio cautivo. Ella destaca diferencias apreciables entre el vocabulario activo y pasivo de los aprendientes, marcando que, en los estadios iniciales, puede identificarse un léxico común. En estadios posteriores, el componente personal marca diferencias. Finalmente, se produce un ir y venir en la elaboración de los medios discursivos.

En síntesis, la adquisición léxica aparece claramente como un proceso no lineal, fuertemente marcado por la variabilidad interindividual.

Un estudio sobre la adquisición de léxico de procesos

El grupo GRAL-DIR de la Universidad ParisX- Nanterre trabajó con la concepción cognitivo-funcional de la adquisición de lenguas. En el plano teórico se usó el modelo de Levelt (1982) en el cual la organización de la información en el plano conceptual podría ser determinada por la estructura de la lengua en la que el hablante se expresa. La secuencia modelizada comienza con la definición de las intenciones comunicativas, sigue con la selección de las informaciones pertinentes que son luego linearizadas, en base a principios tales como la optimización de la conectividad y la reducción a la mínima expresión de los saltos hacia atrás. Esta fase de conceptualización lleva a la construcción de un mensaje preverbal que será lingüísticamente codificado durante la fase de formulación. Ésta última consta de dos etapas: la codificación gramatical

y la codificación fonológica, que posibilitan la producción del discurso interno o externo.

Los resultados de los estudios comparativos (Cf. Stutterheim von, Carroll, Klein, 2003) confirman esta hipótesis mostrando que los medios gramaticales difieren sistemáticamente entre las lenguas en lo que respecta a la resolución de tareas verbales complejas (descripción, narración entre otras). Cuando los hablantes de diferentes lenguas efectúan la misma tarea verbal (descripción, narración entre otras) sus producciones presentan variaciones en la manera de organizar las informaciones; estas variantes están en relación con los medios gramaticales específicos de cada lengua (Stutterheim von, 2003).

El análisis de los datos obtenidos se efectuaba en base al modelo de la Quaestio (Klein 1991 y von Stutterheim & Klein, 1995). Este modelo considera que un texto es una respuesta a una pregunta global (Quaestio) abstracta que guía la producción. Todas las informaciones que responden directamente a esta pregunta van a constituir la trama del relato. Las restantes informaciones (descripciones, comentarios, expresión de actividades habituales), van a constituir el segundo plano. La Quaestio determina también el estructura topic/focus de los enunciados de la trama. Los elementos definidos por la Quaestio (en este caso el protagonista y el tiempo) representan el Tópico del enunciado mientras que las informaciones que hay que especificar en relación a un tópico determinado (en este caso, los procesos) representan el Focus del enunciado. La información se despliega de un enunciado al otro en cinco dominios referenciales- tiempo, espacio, entidades, procesos y la modalidad, lo que da lugar al mantenimiento o al cambio de la referencia. La referencia temporal incluye un anclaje temporal, relaciones temporales entre los procesos que tienen una lógica referencial y discursiva desarrollada en tiempo real. Los tiempos verbales constituyen recursos sistémicamente ubicados en un sistema que el aprendiente adquirirá progresivamente en la interacción.

La referencia a los procesos aparece como un componente clave tanto en el desarrollo del léxico como en el de la sintaxis. Aleksandrova (2012) especifica que la elección del tiempo gramatical y de las estrategias de presentación de los eventos verbales están relacionados con el tipo de los predicados empleados por los hablantes para codificar procesos. Los resultados de sus trabajos empíricos confirman la interpretación de que los aprendientes, incluso en los estadios más avanzados, emplean los medios lingüísticos de la LE según los principios informativos de la LI (Lambert, Carrol, Stutterheim, 2008).

David (2000) también argumenta en favor de una teoría más integrativa y menos jerarquizada de las clases de palabras en la que la

adquisición del léxico- y la del lenguaje en su conjunto- que aparezca como una red de interacciones ajustadas entre operaciones cognitivas generales y funcionamientos lingüísticos particulares.

Un estudio del proceso de adquisición de léxico de procesos

El estudio longitudinal diseñado para desarrollar una tesis doctoral sobre la adquisición del léxico de procesos en medio institucional aislado comparó tres grupos: uno de alumnos primarios, otro de alumnos secundarios, ambos de una escuela de Lenguas Vivas en S.M. de Tucumán- y el tercero de un instituto terciario de Formación Inicial en Francés. Utilizando el abordaje conceptual y funcional de la adquisición de lenguas ya mencionado, se estableció una tarea compleja, un relato con soportes visuales fijos y filmicos. (por ej., la historia de la rana (Frog: where are you? Mayer, 1969).

En nuestro estudio descriptivo las hipótesis giraban en torno a la progresión de la adquisición: de la morfologización a la aspectualización, de lo implícito > explícito; de relaciones temporales marcadas > relaciones no marcadas o con marcadores polifuncionales ; de la polivalencia > especificidad; de un funcionamiento fijo a un funcionamiento poligestionado.

Adquisición léxico de procesos en medio ----- Adq de L2, Adq. De LM, Institucional aislado

- 1 - adquisición de sintaxis // adq. de léxico Clark (1998)
- 2 - construcción de la trama: adv. Temporales+ cajones verbales Pa-procka (1998)
 - léxicos de aprendiente de talla reducida con dominancia de v. de base y lexemas poco específicos
- 3 -estrategias de movilización léxicas: sustitución de lexemas específicos por genéricos
 - y code switching
 - (prendre pour arrêter, sortir de la voiture pour descendre)
- 4 -emergencia de la gramática (categorías lingüísticas abstractas)
 - C/ proceso gradual, no lineal y basado en ítems Bassano, 2008 ; Bassano, Maillochon & Mottet, 2008).
- 5 -Hipótesis de la islas verbales en adquisición de verbos , M. Tomasello (2000)
 - Verbo1(transitivo)/patrón 1---Verbo2 (intransitivo)/patrón 2 No intercambio

6 -Hipótesis de la masa léxica crítica (Bates et all) c/requisito p/desarrollo de Gramática

(Bassano 2010)

7-Rol del input: descubrimiento de patrones de lexicalización y gramaticalización

indispensables para el desarrollo de la referencia y la comunicación
Elaboración metacognitiva de granularidad

Interpretación

El trabajo empírico que dio inicio a estas reflexiones nos parece confirmar la existencia de insulas sintácticas (Tomasello 2000 ; « *the lexically-based learning hypothesis* », « *the item-based learning hypothesis* », MacWhinney 2004) en la base de la adquisición del léxico de procesos en el tiempo. En este proceso, el componente léxico y el componente sintáctico interactuarían continuamente, produciendo un desarrollo casi secuencial de procesos de complejización a partir de ítems lexicales prominentes que el aprendiente va gestionando. En este sentido puede decirse que los lexemas de base, preferentemente los que presentan una gran similitud morfológica con los de la LM, están funcionando como núcleos de secuencias sintácticas de referencia a procesos anclados en el espacio y el tiempo.

Además de la naturaleza gradual y no lineal del proceso de adquisición del lenguaje, en este estudio pude identificar la tendencia al procesamiento analítico de los lexemas verbales. Como las categorías lingüísticas no son constituyentes innatos disponibles para el para el aprendiente de FLE de medio aislado, sino que serán construidas progresivamente a partir de las experiencias en el habla, el proceso parte de una base de ítems particulares, sobre la base de los cuales se operan procesos de generalización y de abstracción (NdBase) que marcan el acceso a la elaboración gramatical (Tomasello, 1992, 2000).

Otro aspecto importante tomado de la adquisición de LM en niños es el rol decisivo del input en el lenguaje directamente dirigido a ellos o del lenguaje desplegado en el entorno, tanto desde el punto de vista metalingüístico como interactivo. Esta situación de exposición a la lengua meta presenta coincidencias con la que es propia de la adquisición de LE en nuestros informantes, aunque con la LM como componente extra y determinante. Si las características prosódicas y estructurales particulares del input (tono de la voz, entonación exagerada, vocabulario simplificado, secuencias de reformulación dominantes en los turnos de conversación) pueden facilitar la adquisición en las fases iniciales,

siguen sin descripción verdaderamente satisfactoria los fenómenos de sordera selectiva y fosilizaciónii

A modo de conclusión podemos afirmar que las investigaciones realizadas en adquisición de léxico de proceso desde la concepción cognitivo-funcional de la adquisición de lenguas confortan la misma desde lo teórico y lo metodológico. Además, contribuyen a fortalecer las relaciones interdisciplinarias (lingüística aplicada/didáctica de lenguas, psicolingüística) tal como destacaba Véronique en AILE 2005. Pero sobre todo, muestran el aporte al conocimiento de la dinámica discursiva efectuado desde los estudios de adquisición.

Bibliografía

- Aleksandrova, T. « Construction de récits et encodage de procès par des bilingues russes/français », *Corela* [HS-11 |
- Bassano, D. La constitution du lexique : le « développement lexical précoce ». Dans Kafil, M. et Fayol. E. éd., *L'acquisition de langage*. Vol 1. *Le langage en émergence*. Paris, P.U.F. 2000:137-168.
- Emergence et développement du langage : enjeux et apports des nouvelles approches fonctionnalistes. E. Demont MN. Metz-Lutz. *L'acquisition du langage et ses troubles*, SOLAL Editeurs, pp.13-46, 2007.
- Bartning, I. (1997ms). « Structuration des énoncés et stratégies référentielles en c'est X chez des apprenants avancés et des locuteurs natifs », Rapport InterFra. Université de Stockholm.
- Benazzo, S. (2003) : The interaction of verb morphology and temporal adverbs of contrast. A longitudinal study in French, German and English L2. In Dimroth, Ch. & Starren, M (éds.) *Information structure, linguistic structure and the dynamics of language acquisition*, 187-210. Amsterdam, Benjamins.
- Benazzo, S. et Starren, M. "Niveaux d'analyse et compétences linguistiques: perspective nouvelles des processus acquisitionnels". *AILE* 25/2007 *L'émergence de moyens grammaticaux pour exprimer les relations temporelles en L2*. pp. 129-157.
- Broeder, P. Extra, G. et van Hout, R. ."Richness and variety in the developing lexicon ». In C. Perdue (éd.) *Adult language acquisition. Cross-linguistic perspectives*. Vol. 1, *Field methods*. Cambridge, Cambridge University Press : 145-163.
- Carrol, M. & von de Stutterheim, C. (2003) : »Typologie and information organization : perspective taking and language-specific effects in the construal of events ». In A. Giacalone Ramat, *Typologie and Second Language Acquisition*. Berlin : de Gruyter, p.365-402.

- Choi, S. & Gopnick, A. (1995) : « Early acquisition of verbs in Korean : a cross-linguistic study ». *Journal of Child Language* 1, 287-310.
- Clark, E. (1998) : « Lexique et syntaxe dans l'acquisition du français ». *Langue Française* 118, pp.49-60.
- Clahsen, H. (1987) : Learnability Theory and the Problem of Development in Language Acquisition. *Communication au Symposium on Pidgin and Creole Languages*. Dusseldorf (FMG) March 1987, L.A.U.D., A 174.
- Clahsen, H., Eisenbeiss, S. & A. Vainikka (1994) : The seeds of structure. In T. Hoekstra et B.D. Schwartz (Dir.), *Language acquisition studies in generative grammar: papers in honor of Kenneth Wexler from the 1991GLOW Workshops*, 85-119. Amsterdam /Philadelphia: John Benjamins.
- Combettes, B. : « Du niveau textuel au niveau énonciatif : le rôle du contexte ». *Langue Française* (2006) *Langue française*, n°149, 2006. Énonciation et pragmatique : approche diachronique. 48-60.
- Combettes, B., Prévost, S. (2001) Évolution des marqueurs de topicalisation. *Cahiers de praxématique* 37. Montpellier : Pulm. 103-12.
- Cuq, J-P. (Dir.) : (2003) *Dictionnaire de didactique du Français Langue Étrangère*. Paris, C.L.E. International.
- David, J. : Le lexique et son acquisition : aspects cognitifs et linguistiques- *Le français aujourd'hui*, N° 131 Paris : AFEF, 2000.
- Dietrich, R., Klein, W., & Noyau, C. (1995). The Acquisition of Temporality in a Second Language. *Studies in bilingualism* 7. Benjamins: Amsterdam.
- Elman, J-L, Bates, E., Johnson, M.H., Karmiloff-Smith, A., Parisi, D. & Plunkett, K. (1996) : Rethinking innateness : *A connectionist perspective on development*. Cambridge, MA. MIT Press.
- Granget, C.: Appropriation des fonctions discursives et sémantiques de quelques expressions lexicales de la temporalité en français L2. *Presses U Paris III: Sorbonne France*, 77-90.
- Hickmann, M. (2003) : *Children's discourse. Person, space and time across languages*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Kail, M., (2005) : *L'Acquisition du langage*, coll. Que sais-je ?, P.U.F., Paris, 2^e éd. Karmiloff-Smith, A. (1992a) : *Beyond modularity*. Cambridge MA, Cambridge University Press.
- Klein, W & Perdue, C. (1997) : « The Basic Variety ». *Second Language Research* vol. 13, N°4. N° Spécial octobre : 301-347.
- KLEIN, Wolfgang & STUTTERHEIM, Christiane VVON. (1991). Text Structure and Referential Movement. *Sprache und Pragmatik*, 22, 1-32.
- Leclercq, P. (2008) : L'influence de la langue maternelle chez les apprenants adultes quasi-bilingues dans une tâche contrainte de verbalisation Étude de l'expression du déroulement en français et en anglais. *AILE* 26 (2008) N° 1 *La structure informationnelle chez les apprenants. L2*. p. 51-69.

- Lehmann, C. (1995) [1982], *Thoughts on grammaticalization*, München : Lincom Europa.
- Meisel, J. (1987). « Reference to past events and actions in the development of natural language acquisition », in C.W. PFAFF (ed). *First and second language acquisition processe*. Cambridge, MA: Newbury House: 206-224.
- Mc Winney, B. (1997) : *Second language acquisition and competition model*. In A.M.B. de Groot & J.F. Krol (Eds.) : *Tutorials in Bilingualism : psycholinguistics perspectives*. Hillsdale, N.J., L.Erlbaum Associates : 113-145.
- Pekarek Doehler, S.: « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives », *Acquisition et interaction en langue étrangère*. [En ligne], 12 | 2000.
- Une approche interactionniste de la grammaire : réflexions autour du codage grammatical de la référence et des topics chez l'apprenant avancé d'une L2 . *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 21 | 2004
- Pinker, s. (1994): *The Language Instinct*. William Morrow and Co.
- Prévost, S. (2003): « La grammaticalisation : unidirectionnalité et statut », *Le Français Moderne*, LXXI (2), p. 144-166.
- (2007). *Cahiers de praxématique* 46. Montpellier : Pulm. 121-140.
- Dan Slobin (1985) dir. *The Cross-Linguistic Study of Language Acquisition*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah (N.J.), 5 vol.
- Starren, M. (2001) : *The Second Time. The Acquisition of Temporality in Dutch and French as a Second Language*. Utrech LOT.
- Schumann, J.H. (1978b) »Social and psychological factors in second language acquisition ». In Richards. J.C. (Ed.), *Understanding second and foreign language learning*. Rouley, Mass., Newbury House.
- Tomasello, M. (1992) : *First verbs : a cas study of early gramatical development*. Cambridge, Cambridge University Press.
- (2000) : *First Step toward a Usage-Basic Theory of Language Acquisition*. *Cognitive Linguistic II* (I-II) : 61-82.
- (2003) : *Constructing a Language : a Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press, Cambridge.
- Traugott, E. (1996), « Subjectification and the Development of Epistemic Meaning : The Case of Promise and Threaten », in *Modality in Germanic Languages*, Swan T. & Westvik O. (éds), Berlin/ New York : Mouton de Gruyter, 185-210.
- Tremblay, M. (1996), « Lexical and non-lexical prepositions in French », in *Configurations*, Di Sciullo A. (éd), Somerville, MA : Cascadilla Press, 79-98.
- Van Geert (1994) : *Dynamic systems of development : change between complexity and chaos*. NY- Londres, Harvester Wheatsheaf.
- Véronique, G-D : « La grammaire en français langue étrangère : questions d'acquisition et d'intervention », *Lidil* [En ligne], 56 | 2017

Formación de profesores de inglés

Dificultads de abordaje de un texto argumentativo en el que dialogan diferentes posturas

María Susana González

masugonzalez@gmail.com

Universidad de Buenos Aires- Facultad de Filosofía y Letras- Departamento de Lenguas Modernas

Buenos Aires – Argentina

Resumen

La lectura de la argumentación polémica presenta dificultades para los estudiantes universitarios de grado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. El objetivo de la Cátedra de Inglés es facilitar el desarrollo de estrategias de lectura, conocimientos de léxico académico y de organizaciones retóricas de los textos para facilitar la comprensión lectora de un texto argumentativo polémico auténtico después de una instrucción de tres cuatrimestres con clases semanales de cuatro horas reloj. En esta presentación, me centraré en el análisis de los resultados de la administración de un protocolo retrospectivo inmediato sin texto presente que se implementó en el Nivel Superior de inglés para intentar determinar problemas de la comprensión lectora de un texto argumentativo en lengua materna. El texto seleccionado es un fragmento de una introducción a un libro escrita por N. C. Burbules en la que el autor debate con dos concepciones sobre el uso del diálogo en educación y plantea la posibilidad de una teoría y una práctica del diálogo que responda a la crítica posmoderna. Para el análisis del texto se utilizó la propuesta de García Madruga y Martín Cordero (1995) por lo tanto se seleccionaron ideas principales, subideas y escenarios o marcos significativos en los que se organizan las ideas. Los resultados de la reformulación muestran que: a) el 59.22% de los estudiantes incluyen las tres propuestas en forma completa o incompleta, b) el 18.47% reformulan el texto como si fuera monológico, c) el 20.39% no incluyen la postura de Burbules que constituye la información nueva, d) los estudiantes que están en el ciclo de especialización obtienen mejores resultados. Estos resultados muestran la necesidad de diseñar secuencias didácticas para deconstruir y reflexionar sobre los diferentes pasos del género en las clases de lectocomprensión siguiendo los lineamientos planteados por la Escuela de Sídney.

Palabras clave: argumentación- comprensión lectora- protocolo retrospectivo- estrategias de lectura- aprendizaje de conceptos

Introducción

El presente trabajo se enmarca en un Proyecto UBACyT perteneciente a la Programación Científica 2014-2017 que se implementó en el Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Desde 1995, nuestro equipo de investigación se ha propuesto desarrollar un modelo de lectura de artículos de investigación escritos en inglés que responda a las necesidades de alumnos universitarios de grado en el área de las Humanidades quienes poseen conocimientos básicos de la lengua inglesa. El objetivo del modelo es facilitar el desarrollo de estrategias de lectura y la adquisición de conocimientos de léxico académico y de la organización retórica de los textos como así también afirmar algunos conceptos importantes que atraviesan a los discursos de las Humanidades para que los estudiantes se conviertan en lectores autónomos y estratégicos.

Las investigaciones más recientes en el área de comprensión del discurso escrito y oral produjeron el diseño de modelos de procesamiento de lectura desde distintas posturas teóricas que incluyen: a) modelos cognitivos, b) modelos de procesamiento interactivo y c) modelos constructivistas. Sin embargo, estos modelos no son adecuados para nuestro contexto porque han sido pensados para estudiantes cuya lengua materna es inglés o para extranjeros que estudian en universidades de habla inglesa y cuyo nivel de conocimientos de inglés es C1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Por este motivo consideramos necesario desarrollar un modelo adecuado para los estudiantes de grado que cursan en forma regular quienes poseen un conocimiento básico de la lengua inglesa y conocimientos previos heterogéneos ya que pueden cursar en cualquier momento de la carrera. Como consecuencia de esta situación puede haber en un mismo curso ingresantes y estudiantes que están por finalizar sus estudios. Además, no se administra ninguna prueba de nivel de idioma extranjero previo a la incorporación de los estudiantes a los cursos. En el caso de inglés, los estudiantes que cursan en forma regular tienen un nivel básico de conocimientos de la lengua inglesa, alrededor del 80% posee conocimientos que corresponden al nivel A1 o en menor medida A2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Nos referimos específicamente a la macrohabilidad de lectocomprensión ya que en los cursos que se dicta en la

Universidad de Buenos Aires no se tiene como objetivo el desarrollo de las otras macrohabilidades.

La inclusión de la enseñanza de la lectura de textos científicos escritos en lengua extranjera en los planes de estudio de las carreras que se dictan en la Facultad de Filosofía y Letras tiene como objetivo formar lectores idóneos y autónomos capaces de abordar artículos científicos en la lengua extranjera durante su formación tanto en el grado como en los estudios de posgrado. En esta casa de estudios se dictan nueve carreras y uno de los requisitos para obtener el título es aprobar tres niveles de lectocomprensión de textos científicos en inglés o alemán y tres niveles de portugués, italiano o francés.

En la actualidad consideramos a la comprensión lectora como un proceso interactivo en el que participan tres polos: el lector, la situación de lectura y el texto (Alvarado y Silvestri, 2004). Las variables que afectan este proceso están relacionadas con estos tres polos (Alderson: 2000). Si nos centramos en el lector, podemos distinguir características físicas y personales, conocimientos previos y razones para leer un texto. Con respecto a los conocimientos previos que posee el lector, distinguimos: conocimientos de mundo, del tema que aborda el texto, de la cultura en la que se produce el texto, de la lengua en la que está escrito y de las habilidades metacognitivas que le permiten pensar sobre su proceso de lectura, planificarlo, monitorearlo y poder realizar una autoevaluación de la actividad. Entre las variables relacionadas con el texto considera el tipo de contenido presentado (concreto, abstracto), la cantidad de información nueva, la densidad léxica y / o complejidad sintáctica, el tipo de texto, las características tipográficas y el medio en el que se lo presenta (papel, on line). A este complejopanorama debemos agregar los propósitos que tiene el lector para leer un texto. De las decisiones que se tomen en ese momento, dependerá la forma en que se aborde el texto, la selección de estrategias y la comprensión y recuperación de lo leído (Grabe, Stoller; 2002)

Un aporte interesante para la enseñanza de la lectura en lengua extranjera es el de Elizabeth Bernhardt quien afirma que muchas de las investigaciones sobre la lectura comprensiva en lengua extranjera durante las décadas del 70 y del 80 fueron una réplica de los trabajos realizados para investigar el proceso de lectura en lengua materna lo cual se evidenció en el uso excesivo de la teoría de los esquemas pero no se exploraron las diferencias entre los dos procesos. Los resultados de estas investigaciones plantearon una pregunta que se discutió durante mucho tiempo: ¿la lectura en lengua extranjera es un problema de conocimientos de la lengua extranjera o de conocimientos previos (esquemas)?. En la década del 90, las investigaciones comenzaron a plantear un examen holístico

del proceso de lectura en lengua extranjera con el objetivo de estudiar la interacción de variables. Sin embargo, a comienzos de la década del 90, no se incluyó como variable la experiencia lectora en lengua materna aunque se habían realizado estudios sobre la interferencia o transferencia de una lengua a otra. Recién a fines de la década del 90 se comenzó a focalizar el interés de las investigaciones en el impacto de la alfabetización en primera lengua sobre el aprendizaje y uso de la segunda. Entonces, la cuestión que se planteó fue en qué medida la alfabetización en la primera lengua explica el proceso en la segunda (Bernhardt, 2005). En la reformulación de su modelo, esta investigadora plantea que la experiencia lectora en la lengua materna explica el 20% del proceso, el conocimiento de la lengua extranjera el 30% y el 50% restante depende de otros factores individuales relacionados con el lector como el uso de estrategias, la cultura, la motivación, el interés, etc. (Bernhardt, 2011). Esta autora toma un concepto desarrollado por Stanovich (2000), quien en su modelo interactivo compensatorio, propone que en la lectura existen muchos procesos eficientes y automáticos pero que cuando uno de ellos resulta menos eficiente otros procesos actúan como mecanismos compensatorios para permitir que la comprensión continúe.

Aproximaciones previas

Los cursos de Lectocomprensión en inglés están organizados en tres niveles: Nivel Elemental, Medio y Superior. En todos los niveles se leen distintos tipos de textos que pertenecen al género académico, el objetivo final es llegar a leer comprensivamente artículos de investigación completos en el Nivel Superior. En el Nivel Elemental se comienza con la lectura de fragmentos generalmente narrativos, descriptivos o expositivos con una extensión entre 10 y 150 líneas. En el Nivel Medio se agrega la lectura de fragmentos de textos argumentativos expositivos de hasta 250 líneas y en el Nivel Superior se leen artículos de investigación argumentativos de distinto tipo: *expositivos, debates* y *desafíos*. En los argumentativos *expositivos* el autor plantea una tesis y la sostiene con argumentos, en los *debates* se plantea un diálogo del autor con otras posturas y finalmente el investigador adhiere a una de ellas, la mejora o toma argumentos de varias propuestas y elabora la suya, en el *desafío* el investigador se propone destruir una postura hegemónica con fuertes argumentos (Martin y Rose, 2008). A través de observaciones áulicas concluimos que la lectura de este tipo de textos en inglés resulta difícil para los estudiantes de grado porque no recuperan lo planteado por las diferentes voces.

A lo largo del proceso de investigación, llevamos adelante diversos estudios de naturaleza cuanti-cualitativa para detectar el grado de comprensión lectora de nuestros alumnos respecto de las posturas puestas en escena por el investigador y el reconocimiento de la trama textual. De este modo, logramos categorizar y definir dos tipos de entramados argumentativos en los debates y desafíos: la organización o trama “alternada” y la “consecutiva”. Definimos a la *trama consecutiva* como la trama textual en la que se presentan posiciones divergentes en forma consecutiva, es decir una detrás de la otra. Estas posiciones o puntos de vista emergen en diferentes párrafos o secciones y no son contrastadas o refutadas en los mismos párrafos o secciones, ni entre sí ni con otras perspectivas. El autor manifiesta su punto de vista, que puede homologarse o no con las posiciones presentadas en un párrafo o sección claramente delineado. La *trama alternada* presenta posiciones opuestas en un mismo párrafo o sección de forma intercalada. Si este tipo de dinámica argumentativa se desarrolla dentro de un mismo párrafo, los puntos de vista se contrastan y/o refutan internamente. Si, en cambio, este tipo de trama se desarrolla dentro de una misma sección, los diferentes puntos de vista se presentan de manera intercalada contrastándose y/o refutándose entre sí o con otras perspectivas en los sucesivos párrafos. El autor indica qué punto de vista adopta dentro del párrafo o sección y puede homologarse o no con alguno/s de los puntos de vista manifiesto/s (Roseti, Regueira, De Francesco, Delmas, González, 2012)

En un trabajo previo, siguiendo la propuesta de Martin y Rose, seleccionamos tres fragmentos que responden a los tipos de argumentación que señalan estos autores: el primer fragmento correspondió a un texto argumentativo *expositivo*, en cambio, los dos últimos fueron dos debates en los que distinguían voces discursivas en pugna. Los debates se organizaban en forma de *trama alternada* en un texto y *consecutiva* en el otro. Los estudiantes leyeron cada fragmento y se les solicitó la elaboración de un protocolo retrospectivo inmediato, sin texto presente y de recuerdo libre en español, para determinar qué tipo de recuperación inmediata efectuaban. Cinco lectoras expertas leyeron los tres fragmentos y acordaron cuáles eran las ideas principales y las de mayor orden jerárquico de acuerdo con el modelo propuesto por García Madruga, Cordero, Luque Vilaseca y Santamaría Moreno (1995). Los resultados mostraron que los porcentajes más bajos corresponden a la recuperación de conceptos del fragmento con trama alternada. En este grupo muchas ideas fueron omitidas o estaban incompletas. Los resultados del fragmento con debate y trama consecutiva tuvieron porcentajes más altos y los mejores resultados los obtuvieron quienes trabajaron con la argumentación expositiva. Con respecto a la interrelación de variables, la experiencia

universitaria y los conocimientos de la lengua extranjera influyeron en la cantidad de conceptos recuperados mientras que la experiencia lectora en lengua materna parece no haber influido en esta prueba (Regueira, Delmas, Roseti, González, De Francesco, 2016).

Comprensión lectora de la argumentación en lengua materna

Ante esta comprobación de las dificultades que tienen los estudiantes de grado para leer la argumentación en inglés y siguiendo a Elizabeth Bernhardt (2011) quien sostiene que la experiencia lectora en lengua materna explica el 20% del proceso de lectura, decidí analizar los protocolos retrospectivos inmediatos en lengua materna que utilizamos para establecer los niveles de comprensión de textos con el objetivo de controlar la variable independiente comprensión lectora en lengua materna que impacta en algunas investigaciones. Me interesaba averiguar si en la lectura en lengua materna los estudiantes tenían dificultades semejantes a las experimentadas en la lectura de textos en inglés.

Administración de la prueba

Para la realización de la prueba, decidí utilizar un fragmento de 1240 palabras de la introducción de un libro escrito por N. Burbules (1999) *El diálogo en la Enseñanza: Teoría y Práctica*, publicado en Buenos Aires por Amorrortu Editores que había sido administrado en una prueba para controlar la variable independiente comprensión lectora en lengua materna. En este fragmento, el autor presenta la postura de Platón a la que denomina teleológica, la de los posmodernos a la que considera no teleológica por el espíritu crítico y constructivista del diálogo y la de Paulo Freire quien, a su criterio, tuvo una gran influencia en muchos autores posmodernos aunque no está seguro si la concepción de Freire es teleológica o no teleológica porque los grupos marginados pueden generar su propia comprensión del mundo o puede ser que este abordaje sea un instrumento más humano para llevar a los grupos a un análisis particular de su situación. Finalmente plantea que la cuestión central del libro es discutir si son posibles una teoría y una práctica del diálogo que respondan a la crítica posmoderna lo que implica un cuestionamiento de jerarquías y concepciones tradicionales de la autoridad del maestro, la aceptación de la diversidad y la necesidad de crear relaciones comunicativas mutuas y recíprocas.

Se les entregó el fragmento a los estudiantes, se les indicó que lo leyeran, luego se retiró el texto y tuvieron que producir un texto paralelo con las ideas más importantes del texto fuente es decir, se administró un protocolo retrospectivo de realización inmediata sin texto presente. Para analizar los protocolos, utilicé el modelo propuesto por García Madruga, Cordero, Luque Vilaseca y Santamaría Moreno (1995). Estos autores estudian la interdependencia entre comprensión lectora y memoria operativa. Proponen la descomposición del texto en unidades más amplias que las proposiciones que son unidades sugeridas por el psicólogo cognitivo Walter Kintsch (1998) a las que denominan *ideas principales* y que constituyen un tipo de proposiciones cercanas a la macroestructura del texto. Además, analizan los *escenarios* o *marcos significativos* en los que se organizan las ideas de un texto. Los *escenarios* contienen representaciones de cosas, lugares o situaciones que están implicadas por el texto aunque no estén mencionadas explícitamente y conforman su estructura superior. El escenario agrupa una serie de ideas de carácter macroestructural que tienen una relación directa entre ellas, es decir que están referidas a un mismo tópico de orden superior pero desde el punto de vista semántico tienen autonomía propia.

En nuestro caso, tres lectoras expertas leyeron el fragmento y acordaron que se podían distinguir nueve ideas principales, trece subideas y tres escenarios: las concepciones del diálogo en educación para Platón, para Freire y la postura del autor con respecto a estas dos concepciones y su aporte. Este fragmento es un debate que tiene trama alternada. La recuperación de ideas y subideas nos muestra que en la idea 1 Burbules fija su postura diciendo que el carácter absolutista de las concepciones tradicionales del diálogo posibilita la crítica posmoderna, de la idea 2 a la 7 se presenta la postura de Platón, las ideas 8, 10 y 12 se relacionan con la crítica de Burbules a esta visión teleológica, las ideas 9 y 11 muestran la postura de Burbules con respecto a la visión posmoderna que se opone a la platónica, desde la idea 13 a la 18 se presentan las ideas de Freire con respecto al uso del diálogo en educación, las ideas 19, 20 y 21 constituyen la defensa y crítica de Freire que hace Burbules y la idea 22 es la definición de la postura de Burbules que va a ser presentada en el libro. Como podemos observar, en este fragmento se alterna la presentación de cada postura con la opinión del autor hasta que en la última oración del fragmento, Burbules explicita su postura preguntándose si son posibles una teoría y una práctica del diálogo que respondan a la crítica posmoderna: cuestionamiento de jerarquías y concepciones tradicionales de la autoridad del maestro, la aceptación de la diversidad, necesidad de crear relaciones comunicativas mutuas y recíprocas.

Análisis de resultados

Los sujetos que participaron en la prueba fueron ciento tres estudiantes de grado que cursaban el Nivel Superior. Se realizó un análisis cuantitativo de las ideas recuperadas y un análisis cualitativo de la organización y jerarquización de las ideas y la inclusión de los tres escenarios en las producciones escritas de los estudiantes.

Los resultados muestran que cuarenta y cuatro estudiantes (42.71%) incluyen en sus protocolos las posturas de Platón, Freire, las opiniones de Burbules sobre ambas y expresan claramente la postura de Burbules. Un grupo de 17 estudiantes (16.50%) recupera las ideas de los dos primeros autores y las opiniones de Burbules sobre ellos pero no explicitan la postura que asume el autor del fragmento que aparece en las últimas oraciones. Un grupo de 30 estudiantes (29.13%) logran recuperar las propuestas de dos autores y otro grupo de 12 estudiantes (11.66%) recupera la propuesta de uno de los tres autores. La siguiente tabla muestra los resultados obtenidos:

Propuestas recuperadas	Cantidad de estudiantes	Porcentajes
Platón, Freire y Burbules	44	42.71%
Platón, Freire y críticas de Burbules	17	16.50%
Dos propuestas	30	29.13%
Una propuesta	12	11.66%
Total	103	100%

Tabla 1: Propuestas recuperadas por los estudiantes

Un análisis más minucioso del grupo que relevó dos propuestas me permitió distinguir lo siguiente: 20 estudiantes (19.41%) omiten al autor y recuperan solamente la postura tradicional de Platón y la no teleológica de Freire. Otro subgrupo de 7 estudiantes (6.80%) incluye las ideas de Freire y Burbules, ambos postmodernos, dos estudiantes (1.94%) recuperan las ideas de Platón y Burbules y un estudiante (0.97%) incluye la propuesta de Platón y de los posmodernos. La siguiente tabla muestra los resultados obtenidos:

Propuestas recuperadas	Cantidad de estudiantes	Porcentajes
Platón y Freire	20	19.41%
Freire y Burbules	7	6.80%
Platón y Burbules	2	1.94%
Platón y posmodernos	1	0.97%

Tabla 2: Resultados del grupo que recuperó dos propuestas

En el grupo de 12 estudiantes que solo lograron recuperar una propuesta, 5 (4.85%) estudiantes recuperaron las ideas de Platón, 5 (4.85%) las de Freire y 2 (1.94%) las de Burbules. Estos resultados se muestran en la siguiente tabla:

Propuestas recuperadas	Cantidad de estudiantes	Porcentajes
Platón	5	4.85%
Freire	5	4.85%
Burbules	2	1.94%

Tabla 3: resultados del grupo que recuperó una propuesta

Interrelación de variables

Como los cursos regulares de Lectocomprensión en inglés son heterogéneos decidí analizar si la variable independiente experiencia universitaria había afectado los resultados. Al inicio de los cursos siempre administramos una encuesta para conocer algunos datos personales tales como fecha de nacimiento, fecha de ingreso a la universidad y cantidad de materias aprobadas. Se considera que cuanto más adelantados estén en sus estudios, más experiencia en lectura de textos académicos y conocimientos de conceptos claves de las ciencias humanas poseen. Esta encuesta me permitió dividir a los estudiantes en tres grupos: el grupo A estaba conformado por los que habían aprobado de una a cinco materias, el B por los que habían aprobado entre 6 y 15 materias, y el C por los que habían aprobado más de dieciséis materias. Los estudiantes en el grupo B son aquellos que, en general, han aprobado su ciclo de grado y los del grupo C están en el ciclo de especialización o culminando sus estudios.

El análisis de los datos recabados muestra que de los 44 estudiantes que lograron recuperar las tres propuestas completas, 15 estaban en el grupo que había aprobado más de 16 materias, 21 que pertenecían al grupo B y 8 que integraban el grupo A. De los 17 estudiantes que habían recuperado las tres voces pero de Burbules solo incluían su opinión sobre Platón y Freire pero excluían la propuesta final que se desarrollaría en el libro, tres estudiantes estaban en el grupo C, 8 en el B y 6 en el A. De los 30 estudiantes que recuperaron dos propuestas, 12 pertenecían al grupo A, 13 al B y 5 al C. Del grupo de 12 estudiantes que recuperaron una sola propuesta, 5 pertenecían al grupo A, 4 al B y 3 al C. Los resultados con sus respectivos porcentajes se volcaron en la siguiente tabla:

Propuestas recuperadas	A (1 a 5 materias aprobadas)		B (6 a 15 materias aprobadas)		C (Más de 16 materias aprobadas)		Total
3 propuestas completas	8	7.77%	21	20.39%	15	14.56%	44
3 propuestas incompletas	6	5.82%	8	7.77%	3	2.91%	17
2 propuestas	12	11.65%	13	12.62%	5	4.85%	30
1 propuesta	5	4.85%	4	3.88%	3	2.91%	12
	31		46		26		103

Tabla 4: Recuperación de propuestas según la experiencia universitaria de los estudiantes

De la lectura de la tabla se desprende que los estudiantes que pertenecen a los grupos B y C logran mejores porcentajes de recuperación de las tres propuestas completas. Los estudiantes del grupo C tienen los más bajos porcentajes de recuperación de tres propuestas incompletas, dos o una propuesta. Los estudiantes del grupo A son los que tienen porcentajes más altos de recuperación de dos o una propuesta. En este caso, la experiencia universitaria influyó en los resultados.

Conclusión

Como se desprende de la lectura de la última tabla, la experiencia universitaria favorece la lectura comprensiva de la argumentación del tipo debate con trama alternada porque los alumnos con mayor experiencia universitaria logran mejores resultados en la recuperación de las tres propuestas en sus protocolos.

Una lectura comparativa de las tablas 1, 2 y 3 nos permite afirmar que hay un porcentaje importante de estudiantes que logran recuperar las tres propuestas en forma completa o incompleta. En total, 61 estudiantes (59.22%) lograron recuperar las tres propuestas y volcarlas en el protocolo. Un grupo de 21 estudiantes (20.39%) excluyó en sus protocolos a Burbules, es decir, no pudieron recuperar la información nueva porque el autor del fragmento opone las propuestas de Platón y de Freire que son información conocida mientras que su aporte es información nueva. En este grupo, 20 estudiantes pudieron mostrar el contraste entre las ideas de Platón y Freire sobre el diálogo en educación pero no lo incluyeron a Burbules. Otro estudiante mostró el contraste entre Platón y los posmodernos pero excluyó a Freire y a Burbules.

En los protocolos de dos estudiantes se pudo observar un intento de construcción de un debate porque relevaron las ideas de Platón y de Burbules aunque excluyeron a Freire. Hubo un grupo de 19 estudiantes

(18.47%) que no lograron leer el debate. En este grupo, 5 estudiantes recuperaron solo las ideas de Platón, otros 5 estudiantes recuperaron solamente las ideas de Freire, dos estudiantes recuperaron solamente las ideas de Burbules y siete estudiantes recuperaron a los posmodernos Freire y Burbules por lo tanto, no pudieron leer el debate entre las ideas tradicionales y las posmodernas. Todo este grupo leyó el debate como una argumentación expositiva es decir, una exposición de una tesis y sus argumentos.

A partir de los resultados de este trabajo creo que es necesario trabajar en las aulas con la deconstrucción de textos argumentativos refutativos del tipo debate o desafío, reflexión con el docente y el grupo de pares sobre los pasos genéricos que caracterizan a este tipo de argumentación. Luego reconstruir lo leído con el grupo de pares para finalmente trabajar con la reconstrucción individual como lo sugieren Rose y Martin (2012) en su proyecto de alfabetización basado en la enseñanza de géneros.

Bibliografía

- Alderson, J. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press
- Alvarado, M. y Silvestri, A. (2004). La comprensión del texto escrito. En Alvarado, M. (Coord.) *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.
- Bernhardt, E. (2005). Progress and Procrastination in Second Language Reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, pp. 133-150.
- Bernhardt, E. (2011): *Understanding Advanced Second Language Reading*. New York: Routledge.
- Burbules, N. (1999) *El diálogo en la Enseñanza: Teoría y Práctica*. Buenos Aires: Amorrortu Editores
- García Madruga, J., Cordero, M., Luque Vilaseca, J., Santamaría Moreno, C. (1995) *Comprensión y Adquisición de Conocimientos a partir de Textos*. Madrid: Siglo XXI
- Grabe, W., Stoller, F. (2002): *Teaching and Researching Reading*. London: Pearson Education Ltd.
- Kintsch, W. (1998): *Comprehension: a Paradigm for Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martin, J., Rose D. (2008). *Genre Relations. Mapping Culture*. London: Equinox Textbooks and Series in Linguistics.
- Rose, D., Martin, J. (2012) *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
- Roseti, L., Regueira, I., De Francesco, K., Delmas, A., González, M. (2012). Comprensión lectora: la dificultad de la organización de los argumentos.

Actas del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Buenos Aires: Facultad de Psicología.

Regueira, I., Delmas, A., Roseti, L., González, M. y De Francesco, K. (2016). La incidencia de la organización retórica en la comprensión lectora de textos académicos. *Actas del VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología.* Buenos Aires: Facultad de Psicología.

Stanovich, K. (2000) *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers.* New York: Guilford Press.

¿Cómo se construye la identidad docente?

Estudio de caso de una docente en formación.

Regueira, A., Williams, J. y Caielli, E.
Universidad Nacional de Mar del Plata
aregueir@hotmail.com

Palabras clave: identidad docente, cognición docente, enseñanza de lenguas extranjeras, formación docente, experiencias previas.

El presente estudio se inscribe dentro del campo de la cognición docente y tiene por objetivo indagar sobre las experiencias pedagógicas de estudiantes del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata durante sus prácticas docentes en escuelas públicas urbano periféricas, particularmente las maneras en que los futuros docentes conceptualizan los contextos pedagógicos y cómo éstas conceptualizaciones impactan en su desarrollo de pedagogías para la enseñanza de la lengua extranjera apropiadas a los contextos específicos. La investigación es de naturaleza exploratorio-interpretativa siguiendo un diseño multicaso-multisitio con un enfoque multimodal y ecológico para la recolección de datos. Este trabajo describe las características del estudio y presenta los resultados relacionados a uno de los casos involucrados, con especial atención a cuestiones relativas al desarrollo de la identidad docente. Los datos recogidos refuerzan los obtenidos en investigaciones sobre la complejidad del proceso (Borg, 2003) poniendo de manifiesto particularmente el papel que juegan las experiencias personales, académicas y profesionales previas. El estudio nos ayuda a comprender la importancia de adoptar en la formación de docentes una perspectiva amplia y global que considere la influencia de esta multiplicidad de factores en el desarrollo de la identidad docente.

Introducción

En las últimas décadas, la formación de docentes de lenguas extranjeras ha puesto un marcado énfasis en el estudio de las creencias de los docentes y en las formas en que esas creencias impactan en la práctica docente. Johnson (1994 en Inceçay, 2011) plantea que las investigaciones sobre

las creencias docentes están basadas en tres supuestos: primero que las creencias de los docentes influyen sobre sus percepciones y sus juicios y, de esta forma, impactan en lo que dicen y hacen en la clase; segundo, que juegan un papel importante en la forma en que los docentes aprenden a enseñar, es decir, en cómo interpretan la nueva información sobre el aprendizaje y la enseñanza y cómo esa información se traslada a la clase; y por último, que comprender la relevancia de las creencias de los docentes es crucial para mejorar los programas de formación docente.

Borg (2006) define la cognición docente como la red de creencias, conocimientos y pensamientos de los docentes sobre todos los aspectos de su profesión, y de la que se nutren para su trabajo. Algunas investigaciones han abordado la cognición docente desde los factores externos, factores experienciales del vivir pedagógico del docente inmerso en la cultura o la comunidad donde desarrolla su práctica, y muestran, claramente, que para estudiar la cognición no podemos circunscribirnos a la práctica pedagógica sino que debemos considerar las experiencias previas acumuladas por el docente, así como “la realidad social, psicológica y contextual de la institución... y el aula de clases,... las condiciones laborales y las exigencias organizacionales...” (López y otros, 2015:22). Atender y tener en cuenta la interacción dialéctica del docente con su entorno es clave para comprender cómo se conforma y se evidencia la cognición.

“Así, la cognición del docente y su actuación pedagógica se articulan y aportan datos importantes sobre la influencia de los factores contextuales de la praxis docente y el impacto en la vida profesional de los profesores. De esta manera, el profesional de la docencia se convierte en un sujeto activo, que toma decisiones utilizando redes complejas de conocimiento, habilidades de pensamiento y sus creencias personales, orientando así su praxis y su desempeño en el campo educativo (Freeman y Borg, citados por Díaz - Barriga, ob. cit.) (López y otros:21)

En la misma línea, es interesante abordar la cuestión del desarrollo de la cognición desde la perspectiva del futuro docente, con la intención de observar cómo se va construyendo la cognición a partir de las experiencias pedagógicas de los estudiantes a lo largo de sus prácticas docentes supervisadas. Varios autores objetan que la mayoría de los estudios sobre cognición relacionados con la enseñanza de un idioma extranjero han sido llevados a cabo con docentes hablantes nativos del idioma que enseñan, y en contextos de cursos cortos de formación, lo que aporta escasas ideas sobre los contextos de profesores no nativos en

programas extensos de formación (Borg, 2006). Otros autores sugieren que sería importante indagar sobre las cogniciones de futuros docentes en contextos de enseñanza del idioma como lengua extranjera para comprender lo que pasa en los programas de formación (Debreli, 2012). Antes, Borg (2003) ya había señalado que se necesitaban más estudios en contextos que sean representativos de la clase de idioma extranjero, como las escuelas públicas con docentes que no sean hablantes nativos del idioma. Asimismo, el trabajo de Barrios Espinosa (2005) de la Universidad de Málaga (España) presenta un panorama de la indagación en el campo de la cognición del profesor de lengua extranjera o segunda lengua, en el que la autora concluye que la mayoría de los participantes en los estudios sobre cognición son profesores experimentados y con una importante cualificación profesional y que sería necesario el aporte de estudios sobre docentes menos experimentados y en formación.

En este marco conceptual, se informa sobre los resultados de un estudio sobre desarrollo de la identidad docente llevado a cabo en la Universidad Nacional de Mar del Plata con alumnas estudiantes del Profesorado de Inglés. El estudio forma parte de un proyecto mayor que pretende adentrarse en el campo de la cognición docente y dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo conceptualizan los contextos pedagógicos los alumnos del Profesorado de Inglés de la UNMDP en sus residencias docentes?
- ¿Cómo impacta esta conceptualización en sus decisiones pedagógicas?
- ¿Qué factores contextuales y cognitivos facilitan u obstaculizan el desarrollo de conocimiento pedagógico apropiado al contexto?

Identidad docente y formación profesional

El conjunto de ideas, prejuicios, valores y creencias sobre enseñanza y aprendizaje que los estudiantes de profesorado poseen cuando llegan a sus cursos de prácticas docentes, conforman la base sobre la que el docente en formación construirá su identidad como profesional, ya que es a través de ellas que interpretará los nuevos conocimientos adquiridos en el transcurso de sus estudios y, también, de su posterior carrera profesional. Estas conceptualizaciones y creencias previas suelen ser resistentes a los cambios (Pajares, 1992), y, según informa Sanchez (2013) tienen influencia en el desarrollo cognitivo y el compromiso con la formación profesional. También se ha documentado cómo la formación docente del profesorado, así como la que se realiza luego en actividad, puede tener impacto en la conformación de la identidad docente cuando apoya

el desarrollo de concepciones previas a través de la concientización, la consolidación y la elaboración de creencias, para redefinir las existentes, incorporar nuevas y reestructurar el sistema de creencias (Borg, 2011; Cabarough y Roberts, 2000, en Ba-Linh Tran, 2016).

La conformación de la identidad profesional puede analizarse desde las nociones del *yo* al que aspiro como docente y el *yo* real que puedo manifestar en el contexto en el que llevo a cabo mi práctica. Para esto, recurrimos al modelo que Kubanyova (2007, 2012, 2014) desarrolló con el propósito de analizar la motivación del docente de lengua extranjera (L2). El concepto del “*yo* ideal del docente de L2” (*the ideal L2 teacher self*), deriva de la conceptualización que presenta Dornyei (2005) en su modelo para estudiar la motivación del alumno de L2.

El modelo de Dornyei se basa en el concepto psicológico de los “*yo* posibles” (Markus y Nurius, 1986), que involucra las visiones de las personas de sus posibles, deseados, o hasta temidos, *yo* en el futuro (Dornyei 2014, p 521). Según la teoría de los *yo* posibles la identidad de un ser humano se compone no sólo de cómo la persona se concibe a sí misma en el pasado y en el presente, sino también de sus representaciones mentales de cómo se percibe en el futuro. Bernardo Astigueta (2009) en su análisis de la motivación en la enseñanza de inglés como L2 en Japón concuerda con Dornyei en que los “*yo* posibles” son representaciones específicas del propio *yo* en futuros estados, incluyendo pensamientos, imágenes, sentidos y manifestaciones de las propias metas y aspiraciones, o por el contrario los miedos, y están relacionados estrechamente con las representaciones o proyecciones de sí mismo. Los *yo* posibles dan forma, sentido, estructura y dirección a los propios deseos y amenazas, que a su vez dan origen y orientación al comportamiento intencionado.

Así Dornyei, para analizar la motivación del alumno de L2, describe en su modelo tres dimensiones: **yo ideal en L2**- “*the ideal L2 self*” (las características del hablante de L2 que el alumno desearía poseer), **yo necesario en L2** “*the ought-to L2 self*” (los atributos que el alumno debería poseer para responder al entorno), y **la experiencia de aprendizaje** (experiencias previas de aprendizaje).

Kubanyova (2007, 2012, 2014) toma esta conceptualización con el fin de desarrollar un modelo que sirva para analizar los posibles *yo* del docente de L2, modelo que utilizaremos en este estudio en relación con el desarrollo de la identidad. El componente central del modelo es el **yo ideal del docente de lengua**, es decir la representación mental del docente de lengua extranjera ideal en el que el individuo desea llegar a convertirse. Este componente es particularmente relevante dado que se refiere a las características que la persona desearía o aspira a poseer. Si, por ejemplo, una futura docente tiene un *yo* ideal vívido y sólido, si se

visualiza como una docente de lengua extranjera exitosa, cualquiera sea el significado que le otorgue al término, esta imagen de sí misma puede actuar como una guía potente con un considerable poder motivacional.

Los otros dos componentes del modelo son el yo como docente de lengua extranjera que debo ser (**el yo necesario** - *the ought-to language teacher self*), que refiere a los atributos que la futura docente cree que debe poseer, los deberes sociales o personales, las obligaciones y responsabilidades que necesita desarrollar o cumplir para responder a las necesidades o exigencias del entorno; y el yo como docente de lengua extranjera en el que la futura docente teme convertirse (**el yo temido** - *the language teacher feared self*), es decir, la representación mental de la docente en la que no le gustaría convertirse.

Con la intención de hacer el modelo más exhaustivo, se incorporó a este análisis, una cuarta dimensión que representa la influencia motivacional del contexto en el que la futura docente desarrolla su aprendizaje sobre la práctica profesional. Esto se refiere al impacto motivacional de los diversos elementos que intervienen en la situación de práctica docente supervisada, tales como el docente del curso donde se hace la práctica, la escuela, la clase, y el curso de práctica en particular. Investigar los procesos del pensamiento docente nos ofrece la posibilidad de vislumbrar el entramado de teorías personales que sostiene la praxis pedagógica. Asimismo, entendemos que la práctica docente no puede considerarse neutra ni aislada, sino que claramente se ve enmarcada en el quehacer de una institución educativa. Esa institución, con su historia, valores, reglas y condiciones, impacta en el ejercicio docente de manera positiva o negativa, pero nunca neutral. Por eso, el tipo de abordaje para el estudio del pensamiento docente debe contemplar esa relación entre el docente y su entorno.

El modelo de Kubanyova servirá como marco de la discusión que se presenta sobre el desarrollo de la identidad docente de una de las participantes en el estudio.

El estudio

Se trabajó con cuatro estudiantes del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata en el período de desarrollo de su residencia docente en escuelas públicas urbano periféricas dependientes de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de General Pueyrredon. Al momento de realizar el estudio las participantes eran alumnas de los cursos de Residencia Docente I y II orientadas al trabajo con niños y adolescentes respectivamente. Los futuros profesores, que aceptaron

voluntariamente participar en el estudio, contaban con escasa o nula experiencia docente previa, y los dos establecimientos educativos en los que desarrollaron sus experiencias didácticas pueden identificarse como contextos difíciles conformados por comunidades con algún grado de vulnerabilidad social.

El estudio fue de naturaleza exploratorio-interpretativa, con la intención de recuperar las características de la experiencia de práctica supervisada y lo que experimenta el practicante desde sus propios significados, intenciones, motivaciones y expectativas. Se intenta hacer interpretaciones a partir de los datos y evitar la fragmentación de la realidad, contextualizándola. El estudio se desarrolló en dos escuelas, una de nivel primario y otra de nivel secundario, con un enfoque ecológico para la recolección de datos.

La investigación ecológica se ocupa del desarrollo del individuo en los distintos ambientes en los que este se desenvuelve y tiene sus inicios en el trabajo del psicólogo Urie Bronfenbrenner nacido en la antigua Unión Soviética en 1917. De manera general, podemos decir que los distintos ambientes en los que participan las personas influyen de forma directa en su cambio y su desarrollo cognitivo, moral y relacional. Así, en el campo de la investigación educativa, García Cabrero y otros argumentan que el enfoque ecológico reconoce:

“...la complejidad de la vida en las aulas y la convertirá en su principal objeto de estudio, en particular lo referente al trabajo articulado y conjunto que realizan profesores y estudiantes para alcanzar los objetivos educativos. Estudiará la naturaleza de los procesos sociales desde la perspectiva de los participantes, por lo que atenderá el carácter contextual de los procesos investigados (Shulman, 1989)” (2008:8)

El aula se estudia como parte de otros contextos: la escuela, la comunidad, las familias y la cultura; y en lugar de mirar los factores del sistema de manera aislada, se los ve como componentes de procesos interactivos, considerando como fuentes de información a los procesos no observables como los pensamientos, los sentimientos, o las percepciones. La clase se entiende como un hecho social, basado esencialmente en la interacción entre docente y alumnos, en el que todos intentan construir significados y conocimientos, y en el que existe una estructura de participación social asimétrica (Da Moitas Lopes, 1995).

En este marco, el estudio en cuestión se puede considerar ecológico desde dos ángulos. Por un lado, lo ecológico tiene que ver con llevar a cabo la investigación en el medio real, es decir los lugares donde los estudiantes realicen sus prácticas pedagógicas. Se considera que si

queremos comprender cómo se desarrollan las cogniciones de los estudiantes en relación con la experiencia de las prácticas docentes en un contexto desfavorable, debemos ir a ese medio y ver qué ocurre allí cuando el estudiante se relaciona con él.

Por otro lado, lo ecológico también tiene que ver con no obstaculizar de manera alguna los procesos a través de los cuales el individuo se relaciona con su entorno y hacer un uso ecológico de los métodos de recolección de información. Los objetivos educativos de los estudiantes que aceptaron participar en esta experiencia eran aprobar la asignatura que cursaban, es decir la Residencia Docente, y su decisión de participar no modificó su papel como alumnas de las materias. Las cuatro debieron cumplir con todas las obligaciones de las cursadas al igual que sus compañeros y en ningún momento se les solicitó ningún requisito complementario.

La mayoría de los insumos para la recolección de datos surgieron de lo utilizado por la cátedra con todos sus alumnos, es decir que no fueron diseñados ad hoc para la investigación. Se utilizaron los planes de clase escritos por las practicantes, sus cuadernos de reflexiones y anotaciones, sus reportes de clase, las fotografías tomadas por ellas en su primera visita a los establecimientos educativos asignados, y sus publicaciones en un grupo cerrado de Facebook donde se compartían experiencias.

Por último, una vez que las cuatro participantes habían finalizado y aprobado las cursadas respectivas, cada una mantuvo un encuentro con una investigadora para una entrevista retrospectiva en castellano. Esta fue grabada en audio con el consentimiento de las alumnas. En la entrevista las alumnas relataron su experiencia como docentes-practicantes evocando diferentes momentos, sentimientos y opiniones a partir de las fotos que habían seleccionado y de un recorrido por sus cuadernos de reflexión donde figuraban comentarios y preguntas de los tutores que supervisaron sus prácticas.

Los resultados que se informan forman parte de este estudio mayor sobre las maneras en que los futuros docentes conceptualizan los contextos pedagógicos y cómo éstas conceptualizaciones impactan en su desarrollo de pedagogías para la enseñanza de la lengua extranjera apropiadas a los contextos específicos. Nos ocuparemos en este trabajo del análisis de un tema en particular que surgió recurrentemente en uno de los casos estudiados. La estudiante, que llamaremos Julieta, desarrolló su práctica docente en un curso de 4to. Año de una escuela primaria durante un período de tres meses.

Después de leer el informe autobiográfico de Julieta y sus expectativas sobre el curso en el que realizaría su práctica, y escuchar sus reflexiones en la entrevista final, intentaremos aquí algunas hipótesis en

relación con algunas cuestiones como creencias, experiencias o prejuicios, que influyeron en su toma de decisiones y en la construcción de su identidad docente.

¿Cómo se desarrolla la identidad docente? Caso Julieta

Analizaremos en detalle el caso de Julieta (J), una de las alumnas practicante de Residencia Docente I, es decir que hizo sus prácticas en el nivel primario. J tenía 22 años al momento del estudio y escasa experiencia docente, especialmente en escuelas. Fue una informante generosa y entusiasta en sus reflexiones y explicaciones.

Cursó sus estudios primarios y secundarios en escuelas de gestión pública pero los dos últimos años de la secundaria debió hacerlos en una escuela privada. En su Informe Autobiográfico (IA) explicó que en tercer año de la secundaria había perdido muchas clases debido a la gran cantidad de paros docentes y, entonces, decidió junto con su mamá (“My mother and I decided ...”) que sería mejor asistir a una escuela privada porque tener tan pocas clases resultaría en una desventaja para su futuro. Desde un principio se nota que J le otorga mucha importancia a la educación y que posee ideas precisas sobre lo que corresponde que ocurra o se haga en un aula o una escuela, como se puede apreciar en algunos de sus comentarios: “... como docente, es mi obligación prepararlos para la vida, no sólo para aprobar exámenes y obtener buenas notas.” “La clase no se termina cuando toca el timbre. Es la docente la que decide”.

Sus reflexiones y comentarios sobre la escuela donde practica parecen partir de las deficiencias, como si construyera desde la crítica para analizar y entender lo que ocurre. Al inicio de la entrevista comenta: “Yo estaba enamorada del colegio cuando llegué y después me fui desencantando porque vi más cosas malas que buenas del plantel docente”, para luego explicar: “Me encantó el colegio, es más, volví a tener, por así decirlo, -suena horrible, pero - fe en la educación pública, porque yo lo que sufrí de chica fue ir a un colegio público que me encantaba ... y me tuve que cambiar a uno privado por los paros” Y más adelante agrega: “Entonces, bueno, me pasó que perdí un poco la fe en la educación pública por eso, por los paros, por lo bastardeada que está, por lo bastardeados que están los docentes, porque dependés de un docente con vocación ... en los colegios públicos dependés mucho de si el docente tiene ganas de trabajar o no ...”

Desde un comienzo J parece otorgarle al docente un papel central y de gran responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Muchos de sus comentarios refieren al poder del docente de modificar

situaciones adversas, de solucionar problemas, y hasta de transformar la realidad. Cuando responde en su IA a la pregunta sobre los motivos por los que eligió ser docente, escribe: “Los docentes tienen el poder de cambiar el mundo y nosotros debemos usar ese poder para sembrar las semillas de la igualdad de género, etnias y de equidad cívica, amor por uno mismo y cuidado del otro. En este sentido acuerdo con las ideas de Freire sobre pedagogía y cambio”. Y al recordar a una docente de su escuela secundaria escribió: “Esa era su mejor característica, y creo que su pasión por enseñar estaba impulsada por la certeza de que los docentes tienen el poder de cambiar el mundo enseñándole a la gente a pensar críticamente”

Las características del docente ideal de J aparecen con claridad en sus palabras. Su *yo* docente parece estar bien definido antes de hacer su primera experiencia de práctica supervisada en el profesorado y se presenta tan potente que resulta interesante ver qué papel juega ese ideal durante su residencia.

Cuando enfrenta un curso “difícil” en sus prácticas, un curso para el que “yo no estaba preparada. Para la realidad que tenían, para la cantidad que eran, eran 28 chicos. ¡Para la cantidad, para todo!”, pone su mirada en los docentes a cargo, el maestro de grado y la profesora de Inglés, y no encuentra modelos que la satisfagan y la ayuden a encontrar soluciones a los problemas. El *yo* docente temido se hace presente también en sus comentarios. Dice: “... la verdad que la etapa de observación a mí no me sirvió de nada” Más adelante en la entrevista comenta: “Es como que ellos, yo lo que siento es que los profesores sueltan las bestias. Y es desgastante, pero hay que fomentar en los chicos el respeto. ... pero capaz que se dieron por vencidos los docentes.” Y sobre el docente del curso dice “... estaba saturado de esos chicos”.

Ya casi al final de la entrevista la investigadora le pide a J que resuma qué aprendió en esta experiencia, y, en relación específica con este tema del papel de los docentes, ella responde: “... y muchas cosas. ... el hecho de cómo el docente puede con su actitud hundir o levantar un curso y si más que nada eso, aprendí. Que el docente condiciona muchísimo, muchísimo al alumno y al curso. La postura que toma el docente puede arruinar un curso como puede salvarlo. Para mí el gran problema que tenía ese curso era la postura que tenían los docentes ... pasé por muchas situaciones feas que me hicieron decir, o sea, al principio era como que estaba desilusionada de los chicos, este curso, que no se llevan bien, que no se quieren, que se agreden... y después no, me di cuenta de que todo salía del docente, de los docentes, no de los chicos... El docente la verdad que condiciona demasiado al curso y me pasó que eso aprendí realmente, que no es el curso sino el docente. La mayoría de las veces no es un

curso complicado solamente, sino que un docente al que no le importó nada, o una seguidilla de docentes a los que no les importó nada.”

Desde el modelo descrito anteriormente, el yo como docente ideal que J parece tener es el de un docente capaz de enfrentar cualquier situación en sus clases y resolverlas todas de manera satisfactoria, un docente “súper poderoso” capaz de modificar cualquier realidad por adversa que se presente. Con esta representación del docente ideal, J experimentó quizás frustración ante las complicaciones que presentaba una clase en la que “pasé por muchas situaciones feas que me hicieron decir, o sea, al principio era como que estaba desilusionada de los chicos, este curso, que no se llevan bien, que no se quieren, que se agreden...” En una de sus reflexiones iniciales escribió: “La forma en que la docente me explicó los problemas de disciplina me hizo sentir pena por ellos. No me siento cómoda ahí porque sé que no puedo hacer una diferencia o ayudarlos. Trataré de dar lo mejor en mis prácticas, pero es frustrante poner mi corazón en esta tarea y saber que caerá en el olvido después de un tiempo”. Y después de una clase agregó “Sentí que quería que la clase terminara y poder irme a casa. Me sentí abrumada” Es aquí donde el análisis se puede vincular con la cuarta dimensión del modelo sobre el impacto motivacional del contexto.

Considerando los dichos de J podemos preguntarnos cuál habrá sido el papel que sus creencias previas sobre el ser docente cumplieron en su recorrido por la residencia y qué impacto tuvieron en ese recorrido, esas creencias sobre su yo ideal como docente, sobre la docente en la que no quisiera transformarse, y sobre la docente que sentía que debía ser, junto con la influencia del contexto. Intentar una respuesta nos enfrenta a la complejidad de la experiencia de práctica y a los múltiples factores que se ponen en juego. Sin embargo, en el caso de J encontramos comentarios que se repiten y nos pueden dar algunos indicios.

Como mencionamos anteriormente, J parece iniciar su recorrido desde una actitud negativa en relación con el colegio, “me desilusioné”, y los alumnos, “no estaba preparada” o “eran chicos intensos” y desde ahí toma una posición de persona ajena o externa a la escuela y a la comunidad que, de algún modo, le permitiría justificarse ante sí misma si no logra responder al modelo de docente en el que cree. “Yo venía de una realidad hermosa en ... (el instituto de idiomas donde trabajaba), y de golpe me pegó en la cara la realidad de estos chicos que fue terrible, que había mucha violencia ... es como que yo quería lograr lo mismo que había logrado con los míos, pero los chicos al no ser mis alumnos, al no tener la confianza, al yo estar un mes solamente, claramente no me iban a tomar tan en serio.”

En varias oportunidades sus comentarios hacen referencia a su posición de practicante que parece no lograr encontrar su lugar en ese contexto y siempre se visualiza como una persona ajena que “estás medio atado de pies y manos cuando querés planificar” o “no me quise meter en ese tema porque era una simple practicante”. También, ante una falta de conducta de un alumno comentó “... yo tampoco soy quién para ..., yo no podía porque no soy la docente de ellos” y cuando la entrevistadora le preguntó si no se sentía con autoridad respondió que no: “Como que el reto me costó. Me costó llegar a esa instancia de llamarlos por sus nombres, de decirles “fíjate, prestá atención”. Y en el relato sobre su relación con el docente del curso explicaba “¿Quién era yo para venir a cambiarle la postura a él que estuvo un año trabajando con los chicos ...”

Sin embargo, el análisis de la información de diferentes fuentes da muestras de que la experiencia de J fue una historia exitosa para ella. En la entrevista comenta su satisfacción ante el aprendizaje de los alumnos, tanto del idioma como de actitudes que ella valora y trató de introducir en sus clases. El viaje se transformó en un desafío del que J sale triunfante ante su propia mirada.

Demostró tener buenas expectativas con respecto al grupo y a su trabajo “Estoy ansiosa de conocerlos porque creo que voy a pasarla muy bien con ellos, ...creo que voy a aprender más que técnicas de enseñanza”. Y después de dictar su primera clase escribió sobre los alumnos “Fui prejuiciosa con ellos por lo que me dijeron. No son malos, son sólo chicos”. Más allá de sus dudas, al comienzo de la experiencia se muestra entusiasmada y confiada. “Con respecto a la disciplina, creo que no están acostumbrados a este tipo de actividades y no saben cómo comportarse correctamente. Noté que tienen tendencias individualistas y no se preocupan por el bienestar del grupo. Creo que es fácil de resolver, pero nunca nadie les hizo notar el valor del trabajo en equipo y la cooperación por sobre sus propios deseos egoístas. Trabajaré en esto en mis clases y trataré, a menos, de sembrar la semilla del apoyo mutuo”.

Como vimos, luego enfrenta dificultades que la hacen sentirse frustrada y parece intentar resolverlas desde la crítica hacia los docentes que no hacen lo que ella, desde su deber-ser docente, cree que deben hacer. Sin embargo, en sus reflexiones sobre una de las últimas clases que dicta comenta “Cuando terminó la clase me sentí extremadamente reconfortada. La dinámica de esta clase es la que estuve tratando de fomentar desde el inicio. Verlos tratarse unos a otros tan amablemente y trabajar cooperativamente me hizo sentir orgullosa y tranquila. Por suerte, me asignaron una clase más para trabajar con ellos. Voy a demostrarles cómo el trabajo en equipo y la cooperación siempre da resultados asombrosos. Creo que entendieron la idea. Sólo necesitaban a alguien que

fomentara esta dinámica de trabajo en la clase”. Y sobre la última clase escribió: “Es una pena que mi práctica docente termine acá porque sólo en las últimas clases empecé a sentirme cómoda y a gusto con los chicos, y creo que hice un buen trabajo.” Nuevamente su ser docente ideal aparece y dice “La energía que transmitís a tus alumnos es lo que vas a recibir/recuperar en cada clase”.

Sus creencias sobre la capacidad del docente de marcar una diferencia se transforman en realidad hacia el final de su práctica. Es posible que su *yo* ideal, esa conceptualización del docente como ser poderoso con capacidad para enfrentar cualquier situación, haya sido el motor que la motivó a reflexionar sobre lo que ocurría con ese grupo de alumnos y diseñar planes de clase apropiados a ellos y sus necesidades. Quizás, la experiencia de la práctica supervisada haya servido para que J pudiera empezar a ir más allá de esa visión, mezcla de realidad e imaginación, que conforma el *yo* ideal, para anclar su futuro desarrollo con un sentido más claro de expectativas realistas. Sin embargo, no podemos decir con certeza que en J haya habido un cambio conceptual, es decir, que J logró cuestionar su modelo de docente, las diferentes caras de su *yo* docente dado que la entrevista en la que comparte sus reflexiones fue realizada cuando la práctica había finalizado. Si bien J relata intentos para acomodar su práctica al contexto detrás de los cuales se pueden percibir intentos por cubrir la brecha entre su *yo* ideal y su *yo* real en el contexto real, no podemos afirmar que haya habido una reformulación de su idea de *yo* ideal.

Conclusiones

Según Markus y Nurius (1986) los *yo* posibles funcionan como tal sólo en el caso de que el individuo los perciba como posibles, es decir, como alcanzables dentro de sus circunstancias individuales. Entonces, ¿diríamos que J percibe que su concepción de docente ideal puede manifestarse en las circunstancias de práctica supervisada que realizó?

Los resultados muestran que J experimentó tensiones y dificultades. Enfrentó una realidad adversa para ella, en la que varios factores se encontraban fuera de su zona de control según su propia mirada de la situación. En la entrevista final al escuchar su propio relato del recorrido por su práctica vemos que J percibe que logró modificar esa realidad y manifiesta sentirse orgullosa de su experiencia como practicante. Posiblemente, su *yo* docente ideal haya actuado como motivador para que pusiera en marcha diferentes estrategias que la ayudaran a encontrar su camino y sentirse orgullosa de sí misma. También se aprecian varias

instancias de reflexión sobre su proceso de aprendizaje en las que reconoce que tiene que seguir trabajando sobre su práctica, pero se siente satisfecha y dice *"I'm on the right track"* (Estoy en el camino correcto). Es posible que esta experiencia haya resultado desestabilizadora para J, sin llegar a ser perjudicial para su confianza en sus habilidades para aprender y mejorar como profesional (Kubanyova, 2014).

A partir de este estudio, podemos decir que los programas de formación docente deberían generar más espacios en los se cuestionen y pongan en tela de juicio las creencias y preconceptos de los futuros docentes, mientras que al mismo tiempo se los alienta a encontrar su propia identidad profesional. En los cuatro casos estudiados, la información recolectada da muestras de cómo las futuras docentes recurrieron a diferentes fuentes de sus experiencias previas para darle sentido a lo que vivían en las clases y las escuelas. En sus reflexiones sobre diferentes situaciones ocurridas durante la práctica, las participantes necesitaron referirse a su pasado como alumnas, su paso por la escuela primaria o secundaria, sus estudios previos de inglés, y su recorrido como estudiantes del profesorado, intentando establecer relaciones entre lo que vivían y sus experiencias anteriores.

Sanchez (2013) ha sugerido que la formación docente puede contribuir al desarrollo de la identidad docente cuando involucra un enfoque reflexivo que permite a los alumnos confrontar y reconstruir sus creencias previas y sus teorías pedagógicas personales. El autor argumenta que la formación docente debe reconocer la importancia de estas creencias previas y ayudar a los docentes en formación a analizar su contenido y validez. Sostiene que el aprendizaje del docente debe involucrar la interacción entre el pasado y el presente de los alumnos y que los practicantes deben poder comprender, apreciar e incorporar la nueva teoría a la luz de sus experiencias previas. Es por eso que creemos que más estudios sobre las conceptualizaciones que los profesores en formación y en actividad construyen a partir de sus creencias y experiencias previas son necesarios ya que pueden contribuir a mejorar los programas de formación, orientándolos hacia el desarrollo de la reflexión crítica y la agencia docente.

Referencias

- Astigueta, B (2009) La motivación en la enseñanza de ELE en Japón: sentido, variables y estrategias. En: CUADERNOS CANELA Volumen XXI, 9-26.
Recuperado de <http://www.canela.org.es>. (mayo, 2018)

- Ba-Linh Tran y Sanchez, H. (2016) The person and the teacher: A case study into language teacher identity formation. *Argentinian Journal of Applied Linguistics* Vol. 4, No. 2, November 2016, 5-22
- Barrios Espinosa, M. E. (2005). La investigación en torno a la cognición del profesor de L2/LE, CAUCE Revista Internacional de Filología y su Didáctica, N° 28, pp. 35-54. Centro Virtual Cervantes.
- beliefs on their practice teaching" *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15 (2011) 128–133.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language teaching*, 36 (2) pp. 81-109. Recuperado de <http://eprints.whiterose.ac.uk/1652>. (marzo, 2016)
- Borg, S. (2006). Teacher cognition and language education: Research and practice.
- Borg, S. (2011) The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System* 39 (2011) 370e380. doi:10.1016/j.system.2011.07.009
- Da Moitas Lopes, L. P. 1995. What is this class about? Topic formulation in an L1 reading comprehension lesson. *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Cook, G y Seidlhofer, B, Eds. Oxford University Press, pp. 349-362
- Debreli, E. (2012). Change in beliefs of pre-service teachers about teaching and learning English as a foreign language throughout an undergraduate pre-service teacher training program. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 46, pp. 367 – 373. Recuperado de www.sciencedirect.com (septiembre, 2016)
- Dornyei, Z. 2014. Motivation in Second Language Learning. (Chapter 33) In: 2014. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Celce- Murcia, M. (ed) Cengage Learning
- García-Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>. (noviembre, 2015)006). Universidad de los Andes, Venezuela. pp. 107 – 114.
- Inceçay, G. (2011) "Pre-service teachers' language learning beliefs and effects of these
- Kubanyiova, Magdalena (2007) Teacher development in action: an empirically-based model of promoting conceptual change in in-service language teachers in Slovakia. PhD thesis, University of Nottingham. Access from the University of Nottingham repository: http://eprints.nottingham.ac.uk/10387/1/Kubanyiova_PhD_complete.pdf.
- Kubanyiova, Magdalena (2012) *Teacher Development in action: Understanding Language Teachers' Conceptual Change*, London: Palgrave Macmillan.
- Kubanyiova, Magdalena (2014), "Motivating language teachers: Inspiring vision", David Lasagabaster, Aintzane Doiz and Juan Manuel Sierra, (eds.),

Motivation and Foreign Language Learning: From Theory to Practice.
Amsterdam: John Benjamins, pp. 71–89.

London: Continuum.

- López, A. y Ríos, A. (2015). *Cognición Docente en la Enseñanza del Inglés con Propósitos Específicos: Una Investigación Acerca del Docente de Inglés Odontológico*. Universidad de Carabobo. Trabajo de Ascenso a la Categoría de Profesor Asociado, de acuerdo a lo establecido en el artículo 208 del EPDIUC. Recuperado <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/1728/rioslopez.pdf?sequence=1>. (abril, 2017)
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 054-969.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Sanchez, H. S., 2013. "A cognitive perspective on pre-service and in-service language teaching" *Babylonia*, 21 (01), pp. 51-56. Available online at <http://babylonia.ch/en/archive/2013/number-1/a-cognitive-perspective-on-pre-service-and-in-service-language-teaching/>

Cantando al ritmo de los grandes para adquirir vocabulario y desarrollar estrategias de lectura¹

Analía Elisa Castro

analía.e.castro@gmail.com

Facultad de Lenguas – Universidad Nacional del Comahue
General Roca, Argentina.

Resumen

En este trabajo se discuten los beneficios de la instrucción explícita de secuencias de palabras en un taller para adultos mayores orientado al desarrollo de la lectura comprensiva en inglés a partir de textos auténticos. Los textos en cuestión son las letras de canciones de los años 40 a 70, a partir de los cuales, los participantes comprenden y adquieren vocabulario. Autores como Sinclair (1991), Lewis (1993, 1997 y 2000), Hoey (2005) Meunier y Granger (2008) y Schmitt (2010) promueven una visión del léxico que va más allá de la palabra como unidad de análisis y enfatizan la enseñanza de unidades pluri-lexemáticas como las *secuencias formulaicas* (SFs). Los contenidos y metodología del curso suscriben a estas nuevas perspectivas acerca del vocabulario. Las letras de canciones son ideales para la enseñanza de estas secuencias por su naturaleza repetitiva y porque las canciones hacen referencia a significados similares, expresados en SFs recurrentes (Jarrell, 2000 en Rabbini, 2003; Schmitt y Carter, 2004). El taller apunta a la enseñanza explícita y al aprendizaje implícito de SFs frecuentes (Lindstromberg y Boers, 2008; Boers y Lindstromberg, 2009) en canciones sobre el mismo tema. Esto favorece el desarrollo de la comprensión lectora en los participantes (Nuttal, 2006; Hedgcock y Ferris, 2009) y de su capacidad para interactuar de manera oral y escrita (Wray, 2008) utilizando frases de uso frecuente en inglés. Los resultados obtenidos a través de la resolución de tareas de reconocimiento y producción de SFs, post período de instrucción, permiten afirmar que la metodología implementada impactó positivamente tanto en el desarrollo de la comprensión lectora de nuestros estudiantes como en su capacidad de utilizar comunicativamente distintas SFs.

1 Este trabajo se enmarca en el Proyecto J023 “Secuencias formulaicas y su adquisición en estudiantes universitarios de Inglés como Lengua Extranjera”, subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica (UNComahue).

Palabras clave: adquisición de vocabulario – inglés – estrategias de lectura – secuencias formulaicas – adultos mayores

Introducción

El objetivo de este trabajo es compartir los resultados de un estudio realizado en un taller para adultos mayores diseñado para desarrollar la lectura comprensiva de textos auténticos en inglés y la enseñanza explícita de SFs. A continuación se presenta el marco teórico de la propuesta seguido de una descripción del contexto, los participantes, los materiales utilizados y la metodología de trabajo. En las secciones subsiguientes se describe el diseño del estudio, los métodos de recolección de datos y se analiza la información obtenida. Finalmente, en función de los resultados se derivan implicancias para la enseñanza de inglés como lengua extranjera.

Marco teórico

En las últimas décadas autores como Sinclair (1991), Lewis (1993, 1997 and 2000), Hoey (2005) Meunier & Granger (2008) and Schmitt (2010) han propuesto una nueva concepción acerca del conocimiento de vocabulario, sosteniendo que la unidad de análisis comprende algo más que las palabras individuales. Esta perspectiva sustenta la enseñanza de distintos tipos de unidades plurilexémicas, entre las cuales se encuentran las SFs. Para Wray (2002) una SF es

“una secuencia, continua o discontinua, de palabras u otros elementos, que es, o parece ser, prefabricada: es decir (...) que puede ser recuperada como un todo de la memoria al momento de uso, sin necesidad de generarla o analizarla a partir de la gramática del lenguaje” (p.9).

Las canciones han estado presentes en las clases de idiomas extranjeros con múltiples propósitos (Rodríguez Lopez, 2005; Mazzucheli y Mazzucheli, 2006) por ser una muy buena fuente de lenguaje auténtico y contemporáneo y por reflejar el uso cotidiano y natural del idioma por parte de cantautores y fans.

Especialmente en las canciones que versan sobre temas similares, la combinación de un cierto ritmo y melodía, palabras, patrones y SFs da como resultado una estructura relativamente fija y recurrente. La repetición interna característica de este tipo de textos es crucial en términos del mensaje que transmiten y de su propósito comunicativo (Jarrell, 2000 in Rabbini, 2003; Schmitt and Carter, 2004). Esto crea un efecto especial que contribuye positivamente en el almacenamiento de información en

la memoria (DeNora, 2000; Boers and Lindstromberg, 2009). Esta es la razón por la cual el uso de canciones en la enseñanza de inglés como lengua extranjera es tan atractivo y frecuente. Además, son apropiadas para iniciar a los estudiantes en el aprendizaje de un idioma dado que forman parte de su contexto de vida y disfrutaban tanto al escucharlas como al cantarlas. En el trabajo con canciones existe también un plus afectivo que como docentes podemos explotar al máximo. Las emociones juegan un rol clave en la forma en que percibimos cualquier estímulo a través de los sentidos y son un factor determinante para la retención de información en su paso de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo (Stevick, 1998). Para que el aprendizaje sea efectivo y duradero, el estudiante debe ser considerado un “todo” ya que sus capacidades cognitivas y sus emociones plantean relaciones simbióticas. Esto es aún más relevante al trabajar con adultos mayores cuya capacidad de retención en la memoria puede verse afectada por el deterioro natural de la edad avanzada. Es así que la selección cuidadosa de las canciones a tratar en clase intensifica emociones positivas como el interés, el disfrute, la aceptación, la confianza, el amor, etc., favoreciendo tanto el uso como la retención de información.

Contexto de la experiencia

a. Los participantes

Lo innovador de los talleres que forman parte de este estudio radica en las características sus quince participantes. Todos ellos eran jubilados, pensionados o retirados inscriptos en el programa UPAMI (Universidad para Adultos Mayores Integrados), conjuntamente organizado entre PAMI y distintas universidades nacionales argentinas. La Universidad Nacional del Comahue ofrece una serie de cursos, entre los cuales se encuentran los talleres en los que se realizó este estudio.

Nuestros estudiantes constituyen una clase de habilidades mixtas –mixed-ability class- (Tice, 1997), es decir, un grupo heterogéneo con claras diferencias en estilos y ritmos de aprendizaje, nivel de proficiencia en la L2, conocimiento acerca del mundo y cultura general. Algunos de ellos no completaron los niveles básicos del sistema educativo, mientras otros eran profesionales (docentes, abogados, ingenieros, etc.). En cuanto a su formación en ILE (inglés como lengua extranjera), algunos participantes eran principiantes en tanto otros mostraban conocimientos previos adquiridos en institutos privados o en su educación secundaria o terciaria. Una característica común a todos era la necesidad imperiosa

de conocer el significado de todas y cada una de las palabras de los textos vistos en clase.

b. Los cursos

Los talleres eran cursos de inglés con propósitos específicos centrados en el desarrollo de lectura comprensiva. Los contenidos discutidos en clase se basaron en las letras de canciones que datan de los años '40 a los '70, escogidas por ser textos auténticos, fuente de vocabulario que los participantes pudieron extraer, aprender y relacionar con sus propias experiencias.

Cada taller duró cuatro meses con un total de dieciséis clases de dos horas reloj. El idioma de instrucción fue el español dado que la mayoría de los estudiantes eran principiantes y el objetivo último de cada curso no comprende el desarrollo de habilidades de producción. Los propósitos de los cursos eran: a) brindar a los estudiantes la oportunidad de desarrollar la lectura comprensiva, b) crear un contexto de enseñanza-aprendizaje que favoreciera el desarrollo intelectual, emocional, social y cultural, y c) facilitar el aprendizaje de SFs y aspectos lingüísticos generales pertinentes para una canción y relevantes para la comprensión de otras.

c. Metodología

El programa de los talleres se organizó en torno a la selección de trece canciones, agrupadas por tema y organizadas como se muestra en la siguiente tabla:

Primer taller (1°cuatrimestre 2015)	Unidad 1: El clima, las estaciones y sentimientos	"Singing in the Rain" (Gene Kelly) "Let it Snow" (Frank Sinatra) "September in the Rain" (Frank Sinatra)
	Unidad 2: Amor	"L.O.V.E." (Nat King Cole) "Put your head on my shoulder" (Paul Anka)
Segundo taller (1°cuatrimestre 2016)	Unidad 1: Love	"When I fall in Love" (Nat King Cole) "I love you baby" (Gloria Gaynor)
	Unidad 2: Un lugar perfecto	"What a Wonderful World" (Louis Armstrong) "Imagine" (John Lennon)
Tercer taller (2° cuatrimestre 2016)	Unidad 1: Amor	"As Time Goes by" (Frank Sinatra) "How deep is your love" (The Bee Gees)
	Unidad 2: Personas especiales	"Only you" (The Platters) "Hey, Jude" (The Beatles)

Tabla 1. Canciones por unidades y talleres

La metodología adoptada para el desarrollo de la lectura comprensiva se desprende de la propuesta que Hedgcock y Ferris (2009:27-28) describen como un enfoque interactivo e integrador de la lectura y su desarrollo. Los procedimientos a seguir, tal lo proponen los autores, combinan las ventajas de los enfoques ascendente (*bottom-up*) y descendente (*top-down*) ya que los lectores, tanto en L1 como en L2, naturalmente combinan operaciones propias de ambos enfoques. Es por esto que las actividades diseñadas para cada canción tienen como primer objetivo la comprensión de ideas generales y luego, el gradual análisis y trabajo con ideas y significados más específicos. En todo momento, las tareas llevan a los estudiantes a recurrir a sus conocimientos previos y a desarrollar estrategias de lectura que se focalizan tanto en la palabra como en la organización textual (Nuttall, 2005). La identificación y aprendizaje de SFs en canciones se transforma en una poderosa estrategia de comprensión lectora que puede ser fácilmente transferida a otros tipos de textos.

En el transcurso de los talleres, los participantes resolvieron actividades cuyo fin era desarrollar habilidades tales como *skimming* y *scanning* (lectura veloz para comprender ideas generales e identificar información específica) y recurrir a información morfológica y estructural para identificar el significado de palabras y SFs en contexto.

Las tareas incluidas en los materiales diseñados se agruparon en tres etapas: previa, durante y posterior a la lectura de las letras de las canciones. Las actividades previas a la lectura apuntaron a activar los conocimientos previos de los estudiantes tanto en relación al mensaje de la canción como a cuestiones de índole lingüística, además de incentivar la predicción de ideas a descubrir en los textos. Las actividades realizadas durante la lectura de las canciones se focalizaron en el trabajo con indicios léxicos y estructurales que guiaran a los estudiantes en la comprensión de ideas generales y específicas. Finalmente, en la etapa de post-lectura se redondeó del tema de cada canción y se transfirió algún aspecto aprendido a otro contexto posible de uso.

La metodología adoptada para la enseñanza de vocabulario implicó tanto la instrucción explícita como el aprendizaje implícito e incidental de SFs (Lindstromberg and Boers, 2008; Boers & Lindstromberg, 2009) que aparecieran en la letra de una misma canción y también en otras relacionadas por tema. Este enfoque contribuyó al desarrollo de la lectura comprensiva y brindó a los participantes conocimiento de y práctica con SFs que, con el tiempo, estuvieron a su disposición para usarlas en interacciones sociales (Wray, 2008). La propia percepción de los estudiantes acerca de sus capacidades de memorización, y sus necesidades especiales en el aprendizaje requirieron de la creación de una “red de

contención” a partir de la enseñanza de palabras individuales que les resultaran familiares a la hora de aprender SFs más extensas.

El estudio

El objetivo de este estudio experimental es describir el impacto de la metodología implementada en la adquisición de 69 SFs presentes en canciones por parte de nueve adultos mayores estudiantes de ILE que dieron su consentimiento para formar parte de esta investigación. Para participar del estudio debían cumplir con estos requisitos:

- 80% de asistencia;
- la aprobación de al menos dos de los tres talleres; y
- la realización de todas las actividades recolección de datos.

En la sección siguiente se describen los métodos de recolección de datos y el análisis de la información obtenida.

Recolección de datos y análisis

Para evaluar cuantitativamente el impacto de los cursos habría sido necesario realizar pre-test escrito a fin de medir el nivel de proficiencia en inglés de los participantes al comienzo de los talleres, así como también su conocimiento previo de la SFs investigadas. Esto no se pudo realizar dadas las características de los estudiantes. Enfrentarlos con una evaluación escrita formal que pusiera de manifiesto posibles debilidades en sus conocimientos o habilidades habría causado un impacto negativo en su predisposición al aprendizaje. Por esta razón se los convocó a una sesión especial para recolectar datos, cerca del final del tercer taller, donde fueron alentados a brindarnos evidencia de sus logros en relación a nuestro objeto de estudio (la adquisición de SFs).

Una batería de cuatro actividades (ver apéndice) fue diseñada para recopilar información sobre la adquisición de las SFs estudiadas en los tres talleres. Los criterios para seleccionar esas SFs fueron: a) la frecuencia de aparición dentro de la misma canción y en otras sobre el mismo tema; y b) que las SFs incluyeran palabras clave frecuentes como *heart*, *love*, *world*, y *let*. Las tareas fueron presentadas a los estudiantes de a una por vez. Las menos demandantes en términos de producción o procesamiento fueron las primeras para facilitar la resolución de aquellas que requiriesen mayor esfuerzo cognitivo. Algunas actividades registraron la producción guiada y libre de SFs, mientras que otras se focalizaron en su reconocimiento y comprensión. Cada copia fue retirada una vez

completa para garantizar que las producciones no se vieran influenciadas por las tareas previas o las indicaciones en las consignas. Las actividades se describen en las secciones siguientes.

a) Producción libre de SFs

Con el fin de registrar la recuperación espontánea de SFs, se solicitó a los estudiantes que escriban en quince minutos tantas palabras o frases como pudieran recordar de las canciones trabajadas en clase sin importar el largo de las frases.

b) Recuperación a partir de palabras clave

En esta tarea, los participantes tuvieron diez minutos para escribir SFs que recordaran de las canciones y que contuvieran las siguientes palabras *RAIN, HEART, LOVE, WORLD, HOLD, PEOPLE, NIGHT, LET, MAKE, FALL, FEEL*, y *SONGS*. Un punto importante esta vez no escribir palabras o frases que ya incluídas en la actividad anterior. Esta tarea intentó probar que las palabras clave facilitarían la recuperación de la memoria de SFs específicas (Čolović-Marković, 2012; Wood, 2010). Por ejemplo, a partir de la palabra *HOLD* se pretendió la producción de SFs como *hold my hand* (de la canción *Only you*); *LET* fue el estímulo para *let it snow* (en *Let it Snow*) o *let us be* (en *How deep is your Love*); y para *FALL*, se esperaban frases como *fall in love* (de *When I Fall in Love*).

c) Asociación

En esta actividad los estudiantes debían conectar los comienzos de doce SFs con sus correspondientes finales. Los comienzos y finales se presentaron en grupos de seis para reducir la carga cognitiva de la tarea. Cada set de finales incluyó una opción extra que no debía ser utilizada.

d) Producción guiada de SFs

En esta tarea los estudiantes debieron completar, en diez minutos y con la primera respuesta que viniera a sus mentes, diez SFs a partir de los comienzos dados. Las palabras provistas en los estímulos representaban un 50% de la frase completa. Por ejemplo, la actividad incluía *'I'm singing...'* para obtener *'in the rain'*.

Resultados

Debido al número reducido de participantes que formaron parte del estudio y los factores afectivos que impactaron en la recolección de datos, las producciones obtenidas serán analizadas de manera descriptiva en términos del número relativo de SFs que los estudiantes parecen haber adquirido y las dificultades que encontraron para su correcta producción.

a) Producción libre de SFs

Los resultados de esta tarea se resumen en tabla N°2. La primera columna muestra los códigos para cada participante, el número de talleres cursados se indica en la segunda y en la tercera y cuarta figuran el número de palabras y frases producidas.

Participante	Talleres cursados	Palabras	Frases	Total
UP01	2	2	5	7
UP02	2	7	2	9
UP03	2	0	4	4
UP04	3	7	11	18
UP05	3	15	1	16
UP06	3	0	6	6
UP07	2	0	4	4
UP08	3	0	12	12
UP09	3	2	11	13

Tabla 2: Palabras y frases producidas por participante - Actividad N°1

Quienes recordaron palabras sueltas produjeron ejemplos como rainbow (UP09), man, love (UP09), kiss (UP04 y UP05), imagine (UP02), eyes (UP02, UP04 y UP05), todas presentes en canciones trabajadas en clase. Ejemplos de frases producidas son how deepis your love (UP01), what a wonderful world (UP04), singing in the rain (UP04), whisper in my ear (UP08) o hold me in your arms (UP08).

Como se puede observar en la tabla parece haber una correlación entre el número de talleres asistidos y el número de palabras/frases recordadas. Aquellos participantes que completaron los tres talleres pudieron recordar más frases o palabras que quienes cursaron solo dos. La proporción de frases y palabras también parece haber sido afectada por esta variable: los estudiantes que terminaron todos los cursos recordaron más cantidad de SFs, con la excepción de UP05, que sólo produjo 15 palabras y una frase.

Los participantes que produjeron un mayor número de SFs no contribuyeron palabras sueltas (UP06, UP07, UP08 y UP03). El conocimiento previo de ILE de los participantes es otro factor que pudo haber afectado la cantidad de palabras/frases recordadas. UP05 es un caso de completa ausencia de conocimientos de inglés previos a los comienzos de los talleres.

En algunos casos, los estudiantes escribieron versiones de las frases originales como *Is the word beatifull (UP03) para what a wonderful world; *I in foll in love²(UP02) en lugar de when I fall in love; *Imagine old the people living in peace (UP06) para Imagine all the people living life in peace. Algunas producciones son creaciones que no guardan similitud con ninguna de las frases de las canciones estudiadas (my heart is happy when you are (UP06) y very cold day (UP07).

b) Recuperación a partir de palabras clave

En la tabla N° 3 se muestran las frases producidas por cada estudiante a partir de las palabras clave en la instrucción. También se especifica cuántas de esas SFs figuran en las canciones estudiadas. Como la consigna solicitaba a los participantes no repetir frases incluidas en la actividad anterior, tres fueron descartadas para UP04 y UP09.

Participantes	Nº de frases	SFs en canciones	Frases producidas
UP01	3	2	Feel my heart of love/ hold my hand / on my darkest night
UP02	2	0	The rain beatifol/ the heart
UP03	1	0	Only you make
UP04	4	0	let us go/ darkness night/ world of love/ you make me feel happy
UP05	2	0	Wes the people/ this word the love
UP06	4	3	Singuin on the rain/ the lovers songs / let as be / in the darks night
UP07	2	0	My heart fall love/ feel your love
UP08	5	4	The people say that the love is a game/ I dancing in the rain/ when I fall in love/ glorias feeling/ let snow
UP09	2	1	love is for me and you/ in the wonderful world

Tabla 3. Frases producidas por participante - Actividad N° 2

- 2 Enproducción libre los participantes no debían prestar atención a la ortografía o a cuestiones gramaticales.

Como muestra la tercera columna, muy pocas de las frases formaban parte de las letras de las canciones analizadas. Los estudiantes que cursaron los tres talleres fueron capaces de recordar las SFs estudiadas; sin embargo, UP01 pudo producirlas habiendo asistido a sólo dos. Esto puede deberse a sus conocimientos previos de ILE. UP05, por el contrario, completó los tres cursos pero no produjo ninguna SF completa, probablemente debido a su escaso conocimiento formal acerca de aspectos lingüísticos de la L1 y de la L2.

Algunas producciones de la cuarta columna resultan interesantes por su similitud con las SFs originales aún incluyendo pequeñas modificaciones. UP01 escribió '*Feel my **heart of love***' cuando la SF original era '*fill my heart with love*'. En este ejemplo puede apreciarse un error de ortografía en el verbo y el reemplazo de la preposición original por otra nueva. La estructura [Vb+FS+FP] se respetó con una pequeña pérdida de significado, esperable en este tipo de contexto de enseñanza-aprendizaje. UP08 produjo '*The **people** say that the **love** is a game*' como versión de '*People say that love's a game*'. En este caso, la inserción de determinantes delante de cada sustantivo es digna de atención ya que puede deberse a una transferencia de la L1 y evidenciar cierto análisis estructural de la SF.

También se identificaron intentos de uso de estrategias de compensación como en el caso de '*on my darkest **night***' (UP01) e '*in the darks **night***' (UP06); en ambos se combinan elementos de las frases '*in my deepest darkest hour*' y '*the dark sacred night*'. En ejemplos como '*The **rain** beatifol*' (UP02) y '*Wes the **people***' (UP05), resultó difícil interpretar la idea que se intentó transmitir, la SF original o la canción que los participantes tuvieron en mente. Estas contribuciones pudieron resultar de una mala interpretación de la consigna, dando lugar a la creación libre de nuevas secuencias incluyendo las palabras clave.

c) Asociación

Esta actividad permitió la recolección de datos sobre el reconocimiento de las SFs, ya que los participantes debieron formarlas uniendo las partes correctas. Estos resultados pueden no ser tan reveladores en cuanto al tipo de procesamiento que opera al recuperar las SFs de la memoria, pero sí son indicadores valiosos en relación al aprendizaje de las secuencias como unidades plurilexemáticas.

Participantes	Talleres asistidos	Asociaciones correctas	Porcentaje
UP01	2	11	91.6%
UP02	2	3	25%
UP03	2	0	--
UP04	3	11	91.6%
UP05	3	4	33.3%
UP06	3	9	75%
UP07	2	0	--
UP08	3	12	100%
UP09	3	12	100%

Tabla 4. Asociaciones correctas y porcentajes por participante - Actividad N°3

Los datos de la tabla muestran un desempeño satisfactorio de los participantes: más del 50% pudo reconstruir correctamente más del 75% de las SFs. Sólo UP03 y UP07 no pudieron completar la actividad, probablemente debido a las demandas de la misma (su ansiedad aumentó frente a la dificultad de la tarea, produciéndose un bloqueo afectivo). Otros dos participantes sólo pudieron unir correctamente el 25% y 33% de las SFs. Al igual que en las otras actividades, UP01 y UP05 muestran resultados sorprendentes en relación al número de cursos realizados, conocimientos previos y respuestas correctas: el desempeño de UP01 es muy bueno habiendo completado sólo dos talleres mientras que los porcentajes de UP05 se mantienen bajos a pesar de haber completado los tres talleres.

d) Producción guiada de SFs

La siguiente tabla contiene, en la segunda columna, los estímulos brindados a los participantes para guiar la producción de las SFs. En la última columna figuran las respuestas obtenidas y entre paréntesis se indica el número de instancias repetidas de ciertas SFs.

Estímulos	SFs esperadas/Canciones	Respuestas de los participantes
I'm singing	... in the rain and dancing in the rain (Singing in the rain)	...in the rain (4) /...on the rain (3) ...and dancing in the rain ...your song

Estímulos	SFs esperadas/Canciones	Respuestas de los participantes
You're just too	...good to be true (I love you baby)	[...] to be real ...lovely to be real ...I you need ...be true ...good to be true
What a	...wonderful world (What a wonderful world) ...glorious feeling (Singing in the rain)	...is your name ...is colours the moon? ...a *wonderfull world ...colours this your eyes ...wonderful world (2)
I wanna	...hold you so much (I love you baby) ...feel you in my arms again (How deep is your love)	[...] with you ...to love ...to songs the heart ...hold you so much ...yours kiss ...new car ...live with you
Put your	...head on my shoulder ...lips next to mine dear (Put your head on my shoulder)	...head on my shoulder (2) ...head on my shoulder, baby ...head on my *shouder ...head *my sherbuar ...head *in my houlders ...*had my sholder
As time	...goes by (As Time Goes by)	...goes by (2) ...in the morning ...*the speek your heart ...*go by ...*is long wen you are (cerca mi) ...*to be happy
How deep	...is your love (How deep is your love)	...is your love (5) ...your love
Only you	...can make all this world seem right ...can make the darkness bright ...and you alone can thrill me like you do ...can make all this change in me (Only You)	...and you ...*cam make ...*makes me feel love ...can ...can make ...can make *feel love ...can make me feel happy
When I	...say (trust in me when I say) (I love you baby) ...fall in love ...give my heart (When I Fall in Love) ...fall (you're my saviour when I fall) (How deep is your love)	...*foll in love ...*going tho de ...give my heart it will be completely ...*look you, my heart (se estremece) ...smile ...fall in love ...I'm *foll in love

Estímulos	SFs esperadas/Canciones	Respuestas de los participantes
Imagine	...there's no heaven ...all the people ...there's no country ...no possessions (Imagine)	...all the people (3) ...all the people living life in peace ...to eyes blue ...only you ...on the people ...*oll the people day for day

Tabla 5. Estímulos, SFs esperadas y respuestas por SF

Los datos muestran que los estudiantes produjeron muchas variantes de las SFs esperadas, lo que podría evidenciar que las recuerdan parcialmente y por eso utilizan estrategias de compensación para transmitir el significado deseado. Al ver que recordaron versiones incompletas de las frases, las completaron con otros ítems léxicos pertenecientes a la misma categoría de palabra y denotando un significado parecido. Éste es el caso de *you're just too LOVELY to be REAL* (UP04). De un modo similar, UP01 produjo secuencias con espacios vacíos como *You're just too ____ to be real* y *I wanna _____ with you*, haciendo explícito que faltaban ítems en su producción, pero demostrando saber dónde se ubicaban en la estructura de la secuencia.

Las producciones que muestran mayor grado de creatividad, como *Only you can make me feel happy* o *When I smile*, pueden responder al deseo de los estudiantes de mostrar que podían ir más allá de las SFs aprendidas y crear secuencias nuevas respetando, hasta cierto punto, la gramaticalidad/fomulaicidad de las SFs originales. Esto pudo haber sido inducido por las tareas de post-lectura realizadas al final de la discusión de *Only you*, que invitaban a los participantes a generar sus propios mensajes recurriendo a las palabras/frases aprendidas.

Los errores de ortografía de las respuestas pudieron generarse por la intención de los estudiantes de escribir la transcripción fonética de ciertas palabras, por ejemplo en **When I foll in love* o **Put your head on my shouder*.

Otras producciones incluyen preposiciones alternativas a las de las SFs originales, como en los ejemplos **Put your head IN my houlders* o **I'm singing ON the rain*. En un estudio similar, Wiktorsson (2003) identificó a estos casos como “no prefabricados” dado que versiones de este tipo no corresponden a ninguna SF en inglés. En el presente estudio, sin embargo, se consideraron estas versiones por ser una clara evidencia de un proceso de aprendizaje que está en marcha. Estas divergencias en las producciones también revelan el uso de estrategias de compensación,

reportadas en Čolović-Marković (2012), Li y Schmitt (2009) y Ädel and Erman (2012).

Un punto a destacar es que aquellas SFs que casi todos los estudiantes produjeron correctamente son parte de los estribillos de las canciones trabajadas en clase (*I'm singing in the rain/What a wonderful world/Put your head on my shoulder/As time goes by/How deep is your love/Imagine all the people*). Estas SFs han sido más llamativas debido a su mayor frecuencia de aparición y al número de instancias presentes en el mismo texto (Kozłowski and Seymour, 2003 and Milton, 2013). Puede ser por esto que los estudiantes recordaron *how deep is your love* más fácilmente que *when I fall*, aún cuando ambas forman parte de la misma canción.

Los datos obtenidos han arrojado luz sobre los procedimientos de recuperación de la memoria y el uso de estrategias de compensación de los adultos mayores participantes de estos talleres al aprender SFs y vocabulario en general. El reconocimiento de las frases fue mucho más sencillo para ellos que la producción. Se encontró un alto nivel de variación en la producción de SFs, aún cuando se les brindó algún tipo de guía/ayuda.

Las diferencias entre los participantes en cuanto a conocimientos previos de ILE y el número de cursos asistidos son factores significativos que parecen tener una relación estrecha con los resultados obtenidos. Los estudiantes con mayor conocimiento de la L2 y que han completado un mayor número de cursos muestran un mejor desempeño en el reconocimiento y producción de las SFs. Los participantes con un nivel de L2 más bajo parecen ser más dependientes del aprendizaje de palabras individuales y no tanto de SFs. En la mayoría de los casos, las versiones producidas que difieren de las originales evidencian que los estudiantes fallan al recuperarlas desde la memoria como una unidad fija, entonces recurren a estrategias que les permiten completarlas. Esto lo explica Wray (2002) cuando argumenta que la capacidad de memorización de SFs de los estudiantes de lenguas extranjeras se ve afectada por la pérdida de detalles dado que recurren a su propio registro visual o fonológico de las secuencias. Es quizás por esto que los estudiantes analizan las SFs incompletas que producen y las reconstruyen recurriendo a la gramática disponible en su interlenguaje al momento de la producción.

Conclusiones

La información obtenida a través de este pequeño estudio permitió arribar a una serie de conclusiones. Los estudiantes alcanzaron todos los objetivos de los talleres y superaron las expectativas en relación al aprendizaje de las SFs, aun cuando de las 69 secuencias enseñadas, no todas

fueron identificadas por los estudiantes como unidades de significado ni fueron producidas como tales.

En términos generales, a pesar de que a veces los participantes tuvieron dificultades al recordar secuencias completas, fueron capaces de reconocerlas y comprender/recordar sus significados. Si bien en un principio mostraron resistencia al aprendizaje holístico de frases, con el tiempo entendieron que la traducción literal y el aprendizaje de palabras sueltas pueden resultar en interpretaciones erróneas de un mensaje o en la construcción incompleta de conocimientos léxicos. Esto es más notorio en aquellos estudiantes que completaron todos los talleres y están mejor preparados para recordar un mayor número de SFs. En el caso de quienes recién se inician en el aprendizaje de ILE, los resultados muestran que el conocimiento receptivo de las SFs no se ha traducido aún en conocimiento productivo (Ab Manan et.al, 2014).

En cuanto a la recuperación de SFs incompletas desde la memoria, los datos obtenidos permiten afirmar que los estudiantes son sensibles a la gramática de las frases y que al insertar palabras que no pertenecen a una SF respetan la categoría de palabra que deben incluir.

Finalmente, en cuanto a la validez de los resultados obtenidos, es claro que no es factible realizar generalizaciones debido a la especificidad del contexto de enseñanza-aprendizaje, las características de los participantes y la falta de un estudio cuantitativo controlado. La fortaleza de esta investigación radica en que los adultos mayores son un tipo de estudiante de ILE que aún no ha sido explorado en profundidad. Además, ha permitido derivar importantes implicancias para la enseñanza de vocabulario en contextos similares:

- la enseñanza de palabras aisladas no resulta en la producción natural del lenguaje formulaico similar a las de los hablantes nativos;
- la presentación de vocabulario en unidades más extensas puede contribuir a una mejor comprensión de su significado y uso; y
- la identificación de SFs y el conocimiento de las mismas ha probado ser una estrategia de lectura muy útil dado que la traducción literal puede derivar en interpretaciones equivocadas de los textos.

Estas implicancias pueden ayudar a generar nuevos enfoques para el diseño de cursos de lectura comprensiva y una pedagogía más holísticamente orientada al lenguaje formulaico.

Bibliografía

- Ab Manan, N. A., P. Jaganathan y Ambigapathy Pandian. (2014). The benefits of formula instruction in enhancing EAP learners' academic writing performance. *Journal of English Language and Literature*, Vol.2, (1) 141-153
- Ädel, A. y B. Erman. (2012). Recurrent word combinations in academic writing by native and non-native speakers of English: A lexical bundles approach. *English for Specific Purposes* 31: 81-92
- Boers, F. and Lindstromberg, S. (2009). *Optimizing a lexical approach to instructed second language acquisition*. New York: Palgrave Macmillan
- Čolović-Marković, J. (2012). "The effects of explicit instruction of FSs on second-language writers." PhD Thesis (Manuscript), Universidad de Utah- Retrieved 29/3/2016, at content.lib.utah.edu/utills/getfile/.../etd3/.../2092.pdf
- De Nora, T. 2000. *Music in everyday life*. Cambridge: CUP.
- Hedgcock, J. and Ferris, D. (2009). *Teaching Readers of English*. New York: Routledge.
- Hoey, M. (2005) *Lexical Priming: A new theory of words and language*. New York: Routledge
- Jarrell, D. (2000). Authentic materials for low-level writing classes. *Language Teaching Ideas*. 5(1), 4-5
- Kozłowski, A. and L. Seymour. (2003). The importance of Collocation in English Language Teaching. *Contact*, 29(3), 41-49.
- Lewis, M. (2000). *Teaching Collocations*. Boston: Thompson Heinle.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach*. Hove, UK: LTP.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. Hove, UK: LTP.
- Li, J and N. Schmitt. 2009. The acquisition of lexical phrases in academic writing: A longitudinal case study. *Journal of Second Language Writing* 18: 85-102
- Lindstromberg, S. & Boers, F. (2008). *Teaching chunks of language: from noticing to remembering*. New Philadelphia: 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).
- Milton, J. 2013. The second language lexicon. *ELIA* 13: 175-181.
- Meunier, F. & Granger, S. (eds.) (2008). *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Nuttal, C. (2006). *Teaching Reading Skills in the Foreign Language*. Oxford: Macmillan.
- Rabbini, R. (2003). The genre approach to writing assessed. *Academic Exchange Quarterly* 7(1), 126-132.
- Rodríguez López, B. (2005). Las canciones en la clase de español como lengua extranjera. *Actas del XVI Congreso Internacional de Ásela*. 806-816.
- Schmitt, N. (2010). *Researching Vocabulary: a Vocabulary Research Manual*. London: Palgrave Macmillan.

- Schmitt, N. and Carter, R. (2004). Formulaic sequences in action: an introduction. In: Schmitt, N. (Ed.) *Formulaic Sequences*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1-22.
- Sinclair, J.M. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: OUP.
- Stevick, E. (1998). *Working with Teaching Methods. What's at Stake*. Pacific Grove, CA: Thomson – Heinle.
- Tice, J. (1997). *The Mixed Ability Class*. Spain: Richmond Publishing.
- Wiktorsson, M. 2003. *Learning Idiomaticity: A corpus-based study of idiomatic expressions in learners' written production*, PhD Thesis (Manuscript), Lund University
- Wray, A. (2002) *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WOOD, D. (2010). (Ed.) *Perspectives in formulaic language: Acquisition and communication*. New York, Continuum Books.
- Wray, A. (2008) *Formulaic Language: Pushing the Boundaries*. Oxford: OUP.

APENDICE: Actividades para la recolección de datos

Actividad Nº 1:

Hacer un listado de las frases o palabras que recuerden. No importa si no recuerdan a cuál de las canciones pertenecen las frases. No importa el largo de las frases que recuerden.

Actividad Nº 2:

Escribir frases que recuerden que contengan las siguientes palabras, y que NO estén ya escritas en la actividad 1:

RAIN	HEART	LOVE	WORLD	HOLD	PEOPLE
NIGHT	LET	MAKE	FALL	FEEL	SONGS

Actividad Nº 3:

En forma individual, unir los comienzos de las frases con sus finales (utilizar un mismo color)

1) there are no	
2) no matter	
3) when you	
4) as long as you love me so	
5) you must	
6) the way	

a) hold me tight
b) let it snow!
c) words left to speak
d) you look at me
e) remember this
f) what the future brings
g) my heart

1) the only	
2) all that	
3) show me that	
4) whisper in my ear	
5) there's nothing	
6) but if you feel like I feel	

a) I can give to you
b) else to compare
c) words I want to hear
d) then let me know that its real
e) one I see
f) you love me too
g) in your arms

Actividad N° 4:

Completen las siguientes frases con lo primero que se les venga a la mente:

I'm singing _____

You're just too _____

What a _____

I wanna _____

Put your _____

As time _____

How deep _____

Only you _____

When I _____

Imagine _____

Aproximación a la cultura otra por medio de la traducción y el contacto de lenguas

Especialista Estefanía Fernández Rabanetti

estefanisfr@gmail.com

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue
General Roca, Argentina.

Profesora y Traductora Pública Sabrina Solange Ferrero

ferrero.sabrina.s@gmail.com

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue
General Roca, Argentina.

Resumen

Esta comunicación surge en el marco del proyecto “Subjetividades, lengua(s) y representación en las literaturas chicana, puertorriqueña y del Caribe anglófono” que dirige la Dra. Alejandra Olivares en la Facultad de Lenguas, UNCo. Esta propuesta es, a su vez, producto de un proceso investigativo en el cual se han abordado y puesto en diálogo literaturas menores (Deleuze y Guattari, [1975] 1990) con miras a la visibilización de aquellas culturas que ponen de relieve; culturas que surgen a partir de un espacio fronterizo y construyen su propio espacio, autónomo y plurilingüe, en el entremedio (Bhabha, 1994). Es este espacio el que nos brinda la oportunidad de acercar a los estudiantes de la escuela secundaria a la diversidad, una diversidad que, en palabras de Rosa Blanco concebimos “clave para optimizar el desarrollo personal y social del alumnado” (1999, p. 10). Proponemos, entonces, trabajar con un texto que problematiza la *normalidad* lingüístico-cultural, el ensayo literario “Nopalitos: The Making of Fiction (Testimonio)”, de la autora chicana Helena María Viramontes (1989).

El abordaje de un texto como el de Viramontes, surgido de la hibridez cultural (García Canclini, 1990), propicia, además, un espacio de trabajo interdisciplinario. En este respecto, reconocemos el valor de la interdisciplina porque entendemos que, tal como postula Ander Egg (1999), por su intermedio es posible una mayor profundización del análisis y, a su vez, la resolución de problemas complejos. Así, la utilización del texto de Viramontes como punto de partida permitirá, de acuerdo con nuestra

propuesta, no solo el desarrollo de una mirada conciliadora frente a lo diferente por parte de los estudiantes, sino también una nueva aproximación hacia el análisis morfosintáctico del español (a partir de su contacto con el inglés), la práctica de la lengua extranjera y el análisis crítico de la obra en cuestión.

Palabras clave: literatura menor – interdisciplinariedad – diversidad – literatura chicana – escuela secundaria.

Introducción

En el presente trabajo nos proponemos abordar el ensayo “Nopalitos’: The Making of Fiction (Testimonio)”³ (1989) de la chicana Helena María Viramontes desde un enfoque interdisciplinario con el objetivo de socializar un acercamiento a la didáctica de las lenguas y las literaturas. Cuando hablamos de enfoque interdisciplinario, nos referimos específicamente a abordar un fenómeno complejo desde diferentes disciplinas para conocerlo en mayor profundidad a partir de saberes diversos puestos en relación (Ander Egg, 1999). Como veremos a lo largo de este trabajo, entendemos que las literaturas surgidas de comunidades subyugadas (como la comunidad chicana) son la expresión de culturas en constante cambio y evolución, es decir, constituyen un fenómeno por demás complejo.

Es de suma importancia mencionar aquí que en el presente trabajo analizaremos el ensayo de Viramontes como una obra de literatura menor en términos de Deleuze y Guattari, es decir, como exponente de “la literatura que una minoría hace dentro de una lengua mayor” ([1975] 1990). La minoría chicana (de quien Viramontes es parte), cuya lengua materna es el español, hace uso del inglés para expresar su propia cultura. Por esto, el abordaje de este ensayo nos permitirá poner el foco en la diversidad (Blanco, 1999) y en cómo esta se manifiesta en un ensayo literario que se puede considerar un texto doblemente híbrido: en sentido cultural y en sentido lingüístico.

En cuanto a la hibridación cultural, enmarcamos nuestro análisis en las ideas de García Canclini, quien afirma: “entiendo por hibridación procesos socio-culturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas” (1990, p. 14). García Canclini sostiene que estos procesos combinatorios no suelen ser meras fusiones carentes de conflicto. De hecho, advierte que la hibridación se da a partir de la

3 En adelante simplemente “Nopalitos”.

confrontación y el diálogo entre las culturas que se ponen en juego, y que es este mismo proceso el que permite la comunión de ambas. Surge así el espacio que Bhabha denomina *el entremedio* (1994).

En cuanto a la hibridación lingüística, resulta ineludible referirnos al concepto de *apropiación* que desarrollan Ashcroft, Griffith y Tiffin ([1989] 2004). Para ellos, el autor que escribe en la lengua que no es la materna, es decir, en la lengua impuesta, se apropia de ella: la transforma y la recrea en el espacio que surge del contacto entre la lengua propia y esa lengua impuesta. El resultado es, entonces, una lengua nueva nacida de la tensión existente entre esos dos sistemas lingüísticos que, aunque diferentes, se entremezclan.

Es el análisis de estos dos aspectos (la hibridez cultural y la hibridez lingüística) el que nos permitirá tender un puente hacia el encuentro con el otro; un otro atravesado por una realidad fronteriza y plural, y que se expresa en esos mismos términos.

Acerca de la autora

Helena María Viramontes nació en 1954 en el Este de Los Ángeles, el barrio de Los Ángeles con mayor población latina. Proviene de una familia numerosa y trabajadora, y sus padres, en casa, hablaban español. Además del ensayo que es objeto de este trabajo, Viramontes cuenta entre sus obras la colección de cuentos *The Moths and Other Stories* (1985) y las novelas *Under the Feet of Jesus* (1995), que le valió el premio John Dos Pasos 1996, y *Their Dogs Came with Them* (2007). Actualmente, Viramontes se desempeña como profesora de inglés y de escritura creativa en la Universidad de Cornell (Johnson, 2017).

Viramontes nació en Estados Unidos pero pertenece a una comunidad cuya identidad ha sido considerada una identidad de frontera (Anzaldúa, 1987), un espacio en el que el sujeto se encuentra en el entremedio (Bhabha, 1994); no es de aquí ni de allá. Luego del tratado de Guadalupe Hidalgo que puso fin a la guerra entre México y Estados Unidos, los mejicanos que habitaban lo que es ahora el sur de los Estados Unidos se vieron obligados a cambiar de bandera y se convirtieron en extranjeros en su propia tierra (Viramontes, 2007). Como escritora chicana, la obra de Viramontes se centra en la representación de la mujer fronteriza mediante personajes que escapan a los estereotipos y retratan los conflictos internos de estas mujeres que se han visto discriminadas tanto por su propia comunidad como por lo que se denomina la comunidad WASP en Estados Unidos (la comunidad blanca protestante anglosajona y, especialmente, los hombres de esta comunidad). Este habitar

del entremedio dota a los personajes de una identidad transitoria que se encuentra en conflicto con sí misma, siempre en búsqueda de una definición, una legitimación que se cree debe venir de afuera. En este trabajo nos proponemos explorar el ensayo literario “Nopalitos” como expresión de esa identidad de frontera en la que lo diverso se presenta como posibilidad única.

“Nopalitos”: el testimonio

En “Nopalitos”, Viramontes da testimonio; este ensayo literario es la expresión de su mirada respecto a su rol de escritora. Como veremos, esta mirada es una mirada que apunta a lo diferente y que, a su vez, se constituye en lo híbrido.

Viramontes se posiciona como mujer escritora que, para la mirada patriarcal de la sociedad, debe dedicarse a escribir como *hobby*, activada emprender una vez terminadas todas sus tareas cotidianas; tareas surgidas de su condición de mujer. A diferencia del hombre escritor respetado a quien se lo enaltece por su labor de autor, la mujer escritora debe encontrar el tiempo para escribir después de la medianoche, cuando todos duermen, y antes de que los niños despierten para el desayuno. Esto es particularmente así para la *mujer*⁴, para quien la familia ha sido siempre un sostén, un escudo con el cual protegerse de la cultura impuesta, la cultura dominante que busca borrar a la cultura otra, la diferente, la del seno del hogar.

Paradójicamente, Viramontes logra “inventar” ese tiempo para escribir precisamente gracias a ser una *mujer*. Es que la inventiva es parte íntima de su ser, herencia indiscutible de su madre quien, con tan solo algunos nopales, podía crear millares de sabrosas comidas para su numerosa familia y las decenas de huéspedes ocasionales que llegaban a su hogar en busca de refugio en un Estados Unidos hostil. Para Viramontes, esa capacidad de inventar, esa imaginación es lo que la *mujer* debe defender no solo de la cultura dominante que busca aplacarla sino, también, de las demandas de la propia cultura y de la propia familia.

4 En su ensayo, Viramontes utiliza la palabra *women* para hablar de las mujeres en general y, al momento de referirse a las mujeres chicanas, recurre al español y simplemente las llama *mujeres*. Es por esto que, para marcar esta diferencia y ser consecuentes con la necesidad de señalar la diversidad, a partir de aquí se hablará de “mujeres” cuando se haga referencia al género femenino en general y de “*mujeres*” cuando se trate de las mujeres chicanas.

Por otro lado, en su intento de determinar quién es en su rol de *mujer* escritora, Viramontes analiza también su relación con las lenguas que han entrado en contacto en su vida: el inglés y el español. Con nostalgia, reconoce haber perdido el español a fuerza de la educación formal que le enseñó un inglés que ella, a su vez, buscó perfeccionar. Admite, además, que, aunque durante toda su infancia el español haya sido su medio para conocer el mundo y relacionarse con él, en su adultez esa lengua le permite apenas comunicarse en situaciones cotidianas, por lo que, en su rol de escritora, es el inglés su única herramienta. Esto, sin embargo, hace que la autora se sienta extraña, incómoda, ya que su inglés, como toda segunda lengua, no le permite expresar el “significado perfecto”⁵ (Viramontes, 1989, p. 37). Es en los intersticios que brindan los errores (por influencia del contacto de lenguas) donde la incomodidad comienza a perderse y ella considera que surge lo mejor de sí.

A partir de esta revisión del ensayo “Nopalitos” de Viramontes es sencillo poder delimitar los tres ejes articuladores del texto que guían la reflexión de la autora hacia la definición del propio rol como escritora: la perspectiva de género, las diferencias culturales y el contacto de lenguas. Pero, además, este análisis hace evidente que estos tres ejes no corren por vías paralelas, sino que, muy por el contrario, se cruzan, se mezclan y generan espacios nuevos, espacios donde florece la imaginación.

Con todo esto en mente, para este trabajo tomaremos dos de estos ejes y adoptaremos un enfoque interdisciplinario que ahonde en los estudios culturales y, a la vez, en los estudios lingüísticos. Buscamos un abordaje que le permita a los alumnos cuestionarse su propia mirada desde el reconocimiento de aquellos aspectos que el texto de Viramontes problematiza para dar lugar a dos fenómenos centrales: la hibridez cultural y la hibridez lingüística.

Abordaje de la hibridez cultural

Al adentrarnos en el ensayo de Viramontes, y adoptando, como hemos dicho, la perspectiva propuesta por García Canclini (1990), es posible percibir con claridad el proceso de hibridación cultural que atraviesa a la *mujer*. Es que, mientras que la cultura propia la enfrenta con un pasado ancestral que la mantiene anclada a lo doméstico, guardiana de los lazos que la aprisionan, la cultura dominante intenta borrar esas marcas que la definen, desnudándola frente a lo desconocido. La *mujer* que cobra vida en las páginas de este ensayo se dibuja y se desdibuja en las palabras

5 Esta y todas las traducciones al español del ensayo “Nopalitos” nos pertenecen.

de su autora; se contrapone a los estereotipos y pide ser reinventada a través de la imaginación, imaginación que es al mismo tiempo creatividad necesaria para aventurarse más allá de esos mismos estereotipos impuestos en el seno del núcleo familiar. Nos dice Viramontes:

Los lazos familiares son brutales. Especialmente para las *mujeres*. Nos educan para cuidar de los demás. Nos educan para que nos mantengamos unidas, porque es únicamente en el núcleo familiar donde nos sentiremos seguras. Afuera de nuestros hogares nos espera una cultura dominante que nos es ajena, nos aísla y nos llama extranjeras ilegales. Pero aquello que parece un núcleo íntimo que nos nutre se puede tornar también un lugar sofocante, manipulador y de una triste victimización. Al examinar detenidamente nuestra propia existencia al entrar y salir de estas culturas, derribamos los estereotipos, reinventamos tradiciones para nuestras hijas y nuestros hijos (p. 35).

Viramontes exhibe nuevas miradas sobre lo conocido, sobre lo estereotipado. Aquí describe los lazos familiares como aquello que nos mantiene unidos y nos ata a lo conocido, una pertenencia que es a la vez una forma de opresión. Viramontes no tiene miedo de examinar su transitar el entremedio, por el contrario, es en ese encuentro con el otro en el que a través de la creatividad logrará reinventarse en algo nuevo. Para Viramontes, el conocimiento de la diversidad es lo que finalmente nos hará libres porque nos permitirá crear y poner color a nuestras vidas. En sus propias palabras:

Limitarnos en el conocimiento de otras personas, lugares, culturas y géneros es vivir en un mundo reducido y descolorido. No es solo trágico, sino que es sencillamente tonto, ya que solo un tonto querría perderse la oportunidad de aprovechar ese conocimiento (p. 36).

De este último ejemplo surge cuán relevante puede resultar el abordaje de este texto en las aulas. En aulas como las nuestras, donde el miedo a lo diferente es moneda corriente (un miedo que muchísimas veces se torna agresión), resulta imprescindible retomar textos como “Nopalitos” que permitan el ingreso de los estudios culturales (Barker, 2003) al aula por medio de su entrecruzamiento, por ejemplo, con la crítica literaria poscolonial (Bertens, 2008; Tyson, 2006). Enfoques que ahonden en conceptos como identidad, comunidad, pertenencia, vistos a la luz de una realidad poscolonial, no solo darán espacio para que nuestros alumnos conozcan y respetan las identidades culturales que les son ajenas

(algunas lejanas, como la chicana, pero otras demasiado cercanas, como la mapuche), sino que también les ayudará a reconocerse a sí mismos, descubrir sus raíces identitarias y entender su propio devenir.

Abordaje de la hibridez lingüística

La lengua es el segundo eje que proponemos abordar en nuestro análisis de este ensayo. Nuevamente, el contacto entre lenguas permite a la autora poner de relieve el encuentro de dos culturas en las que se dan relaciones asimétricas de poder y es el fruto de este contacto el que pone estas relaciones asimétricas en evidencia. Viramontes, como exponente de una literatura menor (Deleuze y Guattari, [1975] 1990), exhibe los rasgos de una escritora que se expresa en una lengua impuesta y cuya lengua materna, como lengua otra, se encuentra silenciada, relegada a los confines de su memoria. Para esta autora, el entremedio (Bhabha, 1994) es un espacio de conflicto, pero a la vez de renovación. Viramontes se vale de la lengua para manifestar su incomodidad y su ambivalente forma de relacionarse con el espacio que habita.

A veces mis errores resultan mis mejores escritos. A veces pienso en español y traduzco. A veces reviso el diccionario para familiarizarme con palabras que de otra manera no usaría en una conversación. A veces me entusiasmo mucho con la lengua y me dedico a jugar con sus implicancias. Y a veces la odio, porque no me siento cómoda (p. 37).

Es esta incomodidad la que se manifiesta en la apropiación que hace Viramontes de la lengua impuesta. Para Ashcroft et al ([1989] 2004), apropiarse implica tomar la lengua impuesta y moldearla para darle nuevos usos. En “Nopalitos” vemos un texto escrito en inglés salpicado de palabras en español, como es el caso de “nopales”, “tortillas”, “mujeres”. Viramontes elige dejar en español aquello que el inglés no podría llegar nunca a transmitir: los nopales que cocinaba su madre, las tortillas de la mañana y el hecho de que ella lleva consigo la huella identitaria de una *mujer*.

Sigo diciendo que, si mis obras se tradujeran al español, de alguna manera se sentirían mejor. Más, más... ¿Cómo se dice? Más como en casa (p. 37).

Viramontes se enfrenta en este fragmento a la imposibilidad de acceder del todo a sus raíces. Ambas lenguas, como confiesa en este ensayo,

la incomodan. El contacto es evidente y para nada artificial. La autora habita las dos lenguas tanto como habita las dos culturas y es este tránsito ambivalente el que la hace única como escritora *mujer*: “Temática y forma. Se encontraron, se hicieron amantes, discutieron varias veces, pero a pesar de todo, Helena María Viramontes nació” (p. 37).

Es en la percepción de la lengua como instrumento para reconocer el mundo donde creemos necesario convocar a los alumnos a la reflexión. ¿En qué lengua surgen sus pensamientos? ¿Qué lengua usan para describir lo que sienten? ¿En qué lengua se expresan ante la frustración, por ejemplo, al insultar? ¿Qué utilidad le dan a la lengua extranjera que están aprendiendo? ¿A qué creen que se deben estas diferencias? ¿Por qué creen que, para Viramontes, ni el inglés ni el español son suficiente? Consideramos que, al lograr que nuestros alumnos reflexionen sobre su propia lengua (no solo en sus usos sino, también, en sus formas), la podrán descubrir como parte primordial de su identidad y sabrán que, lejos de ser estática, la lengua se encuentra en constante evolución, no solo por una característica intrínseca, sino, especialmente, por los encuentros con las lenguas otras. Como consecuencia, la expresión de esa identidad estará siempre en constante movimiento.

Conclusión

“Nopalitos” nos anima a sentirnos incómodos, a cuestionar una comodidad dada por un orden natural, ancestral. Sin duda lo más interesante de este ensayo es la mirada positiva con la que su autora aborda estos cuestionamientos: conocer para crear algo nuevo a partir de ese encuentro. ¿Qué tiene el otro para ofrecerme que me permita crecer y evolucionar? Confiamos que el enfoque interdisciplinario que hemos propuesto nos permita acompañar a nuestros alumnos a enfrentarse a lo diverso, a lo diverso que habita al otro y me habita a mí también.

Sin duda mirar al otro de frente nos devolverá una mirada que hará eco en nuestro interior. Y de eso se trata, en palabras de Helena María Viramontes “de asomarse por la reja de nuestra propia realidad y ver las posibilidades que nos aguardan afuera” (p. 34).

Bibliografía

Ander Egg, Ezequiel (1994). *Interdiscipliniedad en educación*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

- Anzaldúa, Gloria (1987). *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books.
- Ashcroft, Bill, Griffiths, Gareth y Tiffin, Helen ([1989] 2004). "Re-placing Language". En *The Empire Writes Back: Theory and Practice in Post-colonial Literatures* (pp. 37-76). Nueva York y Ottawa: Routledge.
- Barker, Chris (2003). *Cultural Studies: Theory and Practice*. Thousand Oaks: Sage Publishing.
- Bhabha, Homi (1994). *The location of culture*. Londres: Routledge.
- Bertens, Hans (2008). "Postcolonial Criticism and Theory". En *Literary Theory: The Basics* (pp. 154-176). Nueva York y Londres: Routledge.
- Blanco, Rosa (1999). "Hacia una escuela para todos y con todos". En *Boletín Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*, UNESCO, Chile.
- Deleuze, Gilles y Guattari, Félix ([1975] 1990). *Kafka: por una literatura menor* (Jorge Aguilar Mora, trad.). México: Ediciones Era.
- García Canclini, Néstor (1990). *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México, D.F: Grijalbo.
- Johnson, Leigh (2017). *Helena María Viramontes*. Recuperado de <http://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199827251/obo-9780199827251-0110.xml>
- Tyson, Lois (2006). "Postcolonial Criticism". En *Critical Theory Today* (pp. 417-449). Nueva York y Londres: Routledge.
- Viramontes, Helena María (1989). "'Nopalitos': The Making of Fiction (Testimonio)". En Horno-Delgado, Asunción, Ortega, Eliana, Scott, Nina y Saporta Sternbach, Nancy (eds.) *Breaking Boundaries. Latina writing and critical reading* (pp. 33-38). Amherst: The University of Massachusetts Press.
- Viramontes, Helena María (2007). "Marks of the Chicana Corpus: An Intervention in the Universality Debate". En Flores, Juan y Rosaldo, Renato (eds.) *A Companion to Latina/o Studies* (pp. 3-14). Malden, Oxford y Carlton: Blackwell Publishing.

Diseño de materiales de lectura en inglés (EAP): Un enfoque intercultural y crítico

Laura I. Bottiglieri.

laurabottiglieri@yahoo.com

Universidad Nacional de Salta. Salta, Argentina

M. Fernanda Irrazabal Paz.

ferirrazabal@gmail.com

Universidad Nacional de Salta. Salta, Argentina

M. Soledad Loutayf.

soleloutayf@exa.unsa.edu.ar

Universidad Nacional de Salta. Salta, Argentina

Resumen

La propuesta que se presenta en este trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación N° 2.306 “La lecto-comprensión en inglés en la universidad: estrategias para la reconstrucción del significado del texto académico-científico a nivel micro y macro-estructural” aprobado por el Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Salta (UNSa). Los cursos de lectura en inglés en las distintas carreras técnico-científicas de la UNSa son una herramienta fundamental que facilita a los alumnos el acceso a materiales e información específica y actualizada que promueva la participación de los futuros profesionales en el diálogo académico internacional. A la luz de la teoría sociocultural de Vygotsky, se entiende a la lectura como un proceso cognitivo socialmente mediado en el que el lector interactúa con el texto como un constructor y de-constructor de significados marcados por los entornos de producción y de recepción. Por lo tanto, consideramos que además de promover en nuestros alumnos la adquisición de capacidades discursivas y lingüísticas, es importante fomentar en la práctica áulica el desarrollo de competencias interculturales y un acercamiento al análisis crítico. El objetivo de este trabajo es proponer esquemas teóricos que favorezcan la formación de lectores interculturales competentes y críticos y ejemplificar su puesta en práctica a través de la selección de textos y diseño de actividades de comprensión para luego debatir sobre los beneficios de su aplicación.

Consideramos que la inclusión de interculturalidad y criticalidad en la clase de lectura del siglo XXI no sólo favorece una comprensión de textos más exitosa sino también implica la ampliación de las perspectivas y la cosmovisión de los futuros profesionales en un mundo en el que, debido a la globalización y la tecnología, las fronteras parecen desaparecer. Así, este enfoque promueve el desarrollo de lectores críticos y con capacidades interculturales.

Palabras clave:lecto-comprensión – criticalidad - interculturalidad - diseño de materiales -

Introducción

Las autoras de esta propuesta de trabajo son miembros del equipo de investigación N° 2.306 “La lecto-comprensión en inglés en la universidad: estrategias para la reconstrucción del significado del texto académico-científico a nivel micro y macro-estructural” aprobado por el Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Salta (UNSa). Dicho equipo de investigación está formado por profesores de lengua inglesa pertenecientes a las 6 facultades de la Universidad, lo que nos permite tener una visión global y más acabada de la realidad del contexto en el que nos desempeñamos -contextos inmediatos, problemas, desafíos, oportunidades- y así proponer soluciones posibles y planes de acción tendientes a mejorar el desempeño docente y del alumnado. En las carreras de las 6 facultades de la UNSa (Ciencias Económicas, Ciencias de la Salud, Ciencias Exactas, Ciencias Naturales, Ingeniería y Humanidades) se imparten cursos de lectura en inglés pensados y diseñados como una herramienta fundamental que facilita a los alumnos el acceso a materiales impresos y digitales de información actualizada y específica a la disciplina con el objetivo de introducir a los futuros profesionales al diálogo académico y laboral internacional en una segunda lengua.

La teoría sociocultural de Vygotsky (1964, 1988) es una de las bases fundacionales del paradigma socio-constructivista que afirma que el aprendizaje es una construcción psico-social que se adapta a los contextos sociales donde se desarrolla. A la luz de los aportes de esta teoría, entendemos a la lectura como un proceso cognitivo socialmente mediado en el que el lector interactúa con el texto como un constructor y de-structor de significados marcados por los entornos de producción y de recepción. Dentro del marco teórico contextual de Vygotsky, resaltamos:

- La importancia del contexto de producción de textos
- La lectura como un proyecto conjunto (lector-texto-contexto)

- La selección de textos de circulación en el ámbito profesional real de los estudiantes y futuros profesionales
- El diseño de actividades y tareas para la resolución de problemas reales

Consideramos que estos elementos son esenciales no solo para promover habilidades lectoras a través de la adquisición de capacidades discursivas y lingüísticas sino que también contribuyen al fomento de competencias interculturales y un acercamiento al análisis crítico en la práctica áulica. De esta manera, se prepara al alumno-lector para interactuar auténticamente con el texto y los contextos de producción y recepción, mejorar su competencia lectora crítica y su competencia intercultural y convertirse en un ciudadano preparado para las demandas del siglo XXI. El objetivo de este trabajo es proponer esquemas teóricos que favorezcan la formación de lectores competentes con habilidades interculturales y críticas y ejemplificar su puesta en práctica en la selección de textos y diseño de actividades de comprensión para, finalmente, debatir sobre los beneficios de su aplicación.

Desarrollo

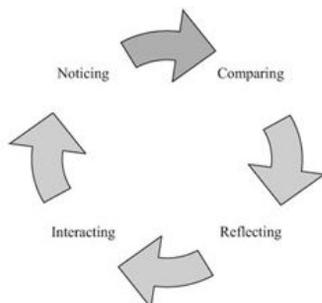
A luz de los estudios culturales se puede sostener que todos los textos -incluso los textos científicos y académicos que son considerados los más objetivos- presentan marcas culturales del escritor y su contexto (Kramsch, 1998) y, a su vez, el lector también trae consigo sus propias marcas culturales y cosmovisiones que determinan sus interpretaciones. Esto lleva a que en el desarrollo de la lectura como proceso interactivo se deba tener en cuenta tanto al escritor y su contexto de producción como al lector y su contexto de recepción, quienes pueden llevar cargas culturales muchas veces diversas. La indivisibilidad entre lengua y cultura (Alptekin, 2002; Agar, 2006; Risager, 2007; Byram, 2012; Ryan, 2012) se hace aún más evidente en la clase de lenguas extranjeras ya que los rasgos culturales presentes en los textos pueden afectar o enriquecer la comunicación. El trabajo y análisis de las marcas culturales y cosmovisiones presentes en la clase de lecto-comprensión fomentará en los alumnos el desarrollo de competencias interculturales que facilitarán la comprensión de textos.

¿Qué entendemos por competencia intercultural? Es la capacidad de interactuar exitosamente con otros en ambientes culturalmente diversos. Comprende la toma de conciencia de nuestra visión de la cultura propia y la ajena y el respeto por ambas. Esta competencia puede

desarrollarse en el aula a través del contenido y las actividades que se propongan ya que la clase es el espacio de intersección en donde se encuentran distintas culturas y sus producciones lingüísticas. Yuen (2011) argumenta que el conocimiento cultural deviene de la lengua; por lo tanto, la clase de lengua extranjera es una oportunidad para enseñar sobre culturas alrededor del mundo con el mundo como contexto social. Es en el ámbito áulico donde se pueden proponer temas y actividades que lleven a comparar, contrastar, analizar y entender diferentes visiones y enfoques sobre una misma situación que tengan en cuenta las diferencias culturales que puedan existir. Creemos que es de suma importancia generar en los alumnos que formamos la capacidad de advertir que los aspectos lingüísticos y culturales con sus diferencias y similitudes son el primer paso en el desarrollo de un aprendizaje efectivo y significativo. Liddicoat (2008) sostiene que a menudo los problemas de gramática o vocabulario son de fácil solución y comprensión en el diálogo académico pero los que ocasionan problemas significativos de comunicación son los desajustes o variaciones culturales. Así es que sostenemos que el acto comunicativo que implica la lectura no es sólo una cuestión de gramática o de vocabulario sino que los significados dependen del entorno cultural en los que se producen o reciben, ya que los diferentes entornos culturales son los que le dan la forma en la que se estructura y se usa una lengua determinada para comunicarse en un contexto cultural determinado.

Liddicoat et al (2013) proponen un grupo de principios como punto de partida para el desarrollo de la competencia intercultural comunicativa para el desarrollo de una pedagogía intercultural. Estos principios promueven, en primer lugar, una construcción activa de significados que implica involucrarse activamente en la interacción reflexionando sobre uno mismo y los otros para develar significados. También es importante la realización de conexiones a nivel inter- e intrapersonal, es decir, desafiar los preconceptos y dar lugar a nuevos que permitan conectarse, reorganizarse y comprenderse. A su vez, es importante recalcar lo invaluable de la experiencia en la interacción a través del diálogo continuo y negociación de significados con perspectivas variables y diversas y el rol primordial que tiene la reflexión para darnos cuenta de cómo pensamos, conocemos y aprendemos tanto la propia lengua como las extranjeras y el rol que tienen los elementos culturales en la comprensión de significados. Finalmente, en este proceso priman la responsabilidad y la sensibilidad intercultural, las cuales son actitudes que dependen meramente del aprendiz para interactuar y relacionarse. Liddicoat (2008, p. 284) explica cómo se pueden poner en práctica estos principios a través

de una serie de procesos interrelacionados de identificación, comparación, reflexión e interacción.



Proceso de pedagogía intercultural – Liddicoat (2008)

Los pasos en este proceso son dinámicos y están interrelacionados, por lo tanto, no siguen un orden y se repiten. Son las distintas actividades y tareas propuestas las que llevarán a la interrelación de los pasos que propone el autor.

El desarrollo de la competencia intercultural va de la mano con el desarrollo de pensamiento crítico. Entre las muchas definiciones de esta idea, la que consideramos más abarcadora es la que define al pensamiento crítico como “... la habilidad de analizar los hechos, generar y organizar ideas, defender opiniones, hacer comparaciones, sacar conclusiones, evaluar argumentos y solucionar problemas” (Sánchez Carlessi, H., 2013, p.32). La capacidad de razonar y reflexionar sobre un tema o contenido propuesto y poder hacer relaciones y comparaciones con la propia cultura es un aspecto importante en la enseñanza de lectura en LE y debe ser profundo y sostenido en el tiempo. Desde estas perspectivas pedagógicas, el rol del docente no es informarles a los estudiantes sobre una cultura o grupo cultural sino ofrecerles experiencias culturales ricas y guiarlos en el análisis. A fin de fomentar una competencia intercultural crítica, es importante evitar generar estereotipos y no hay que dejarse confundir con ‘internacionalización de contenidos’ como ocurre con algunos materiales publicados en los que se presentan diversos entornos culturales, pero desde la perspectiva de un grupo, generalmente hegemónico. Entonces, el rol del docente como guía y mediador intercultural será vital en la interpretación, la reformulación del otro, de uno mismo, del tránsito por este espacio liminal. Los materiales que introduzca y seleccione, por consecuencia, serán fundamentales en la representación de distintos entornos culturales y cosmovisiones en la clase de L2 y deberán ser tratados desde una pedagogía crítica.

A partir de esta concepción, seleccionamos dos artículos cortos para trabajar con los alumnos de la cátedra de Inglés de la Facultad de Humanidades. La asignatura Lenguaje Moderno Inglés 1 es anual, con una carga horaria de 4 horas semanales, y se dicta simultáneamente a quienes cursan todas las carreras de esta Facultad: Historia, Letras, Antropología, Filosofía, Ciencias de la Educación y Ciencias de la Comunicación, por lo que se tiene especial cuidado en seleccionar material que resulte de interés general a todas las ciencias sociales. Ambos textos abordan el tema del anonimato vs el reconocimiento profesional, no entre sociedades separadas geográficamente sino distantes en el tiempo, e invitan a la reflexión y la comparación entre un mundo pasado signado por el trabajo colectivo y la fe en Dios con nuestra sociedad moderna en la que la creciente competencia y las redes sociales han estimulado el individualismo y el exhibicionismo a niveles nunca antes vistos.

El texto A es una entrada en el blog “Terra Incognita” de la magistranda Katarzyna Skonieczna (de origen polaco, vive y estudia arte moderno y contemporáneo en Iralanda). El texto publicado es una cita de un ensayo corto escrito por el realizador cinematográfico sueco Ingmar Bergman en 1956, en el que trata de explicar cuáles son sus intenciones al hacer una película. Para responder a esto, relata la historia de la reconstrucción de la catedral de Chartres que, luego de haber sido destruida por un incendio, fue levantada nuevamente por miles de artesanos y artistas que trabajaron anónimamente movidos por el deseo de agradar a Dios, al punto que, al día de hoy, no se sabe quiénes fueron los autores de esta obra. Bergman contrasta este mundo idealizado con su propia sociedad, en la que el individuo es el centro mismo de la creación artística y su autoría, considerada casi sagrada, se defiende con uñas y dientes como si fuera de ‘importancia eterna’. Concluye expresando el deseo de que el fin de su arte se asemeje al de los anónimos trabajadores de la catedral, ya que lo que cuenta es el sentido de satisfacción de haber contribuido en la creación de algo importante y no el reconocimiento personal que resulta de esto.

Building Ingmar Bergman's Cathedral

By Kasia

January 3rd, 2003

People ask what are my intentions with my films — my aims. It is a difficult and dangerous question, and I usually give an evasive answer: I try to tell the truth about the human condition, the truth as I see it. This answer seems to satisfy everyone, but it is not quite correct. I prefer to describe what I would like my aim to be.

There is an old story of how the cathedral of Chartres was struck by lightning and burned to the ground. Then thousands of people came from all points of the compass, like a giant procession of ants, and together they began to rebuild the cathedral on its old site. They worked until the building was completed — master builders, artists, labourers, clowns, noblemen, priests, burghers. But they all remained anonymous, and no one knows to this day who built the cathedral of Chartres.

Regardless of my own beliefs and my own doubts, which are unimportant in this connection, it is my opinion that art lost its basic creative drive the moment it was separated from worship. It severed an umbilical cord and now lives its own sterile life, generating and degenerating itself. In former days the artist remained unknown and his work was to the glory of God. He lived and died without being more or less important than other artisans; 'eternal values,' 'immortality' and 'masterpiece' were terms not applicable in his case. The ability to create was a gift. In such a world flourished invulnerable assurance and natural humility.

Today the individual has become the highest form and the greatest bane of artistic creation.

The smallest wound or pain of the ego is examined under a microscope as if it were of eternal importance. The artist considers his isolation, his subjectivity, his individualism almost holy. Thus we finally gather in one large pen, where we stand and bleat about our loneliness without listening to each other and without realizing that we are smothering each other to death.

The individualists stare into each other's eyes and yet deny the existence of each other.

We walk in circles, so limited by our own anxieties that we can no longer distinguish between true and false, between the gangster's whim and the purest ideal.

Thus if I am asked what I would like the general purpose of my films to be, I would reply that I want to be one of the artists in the cathedral on the great plain. I want to make a dragon's head, an angel, a devil — or perhaps a saint — out of stone. It does not matter which; it is the sense of satisfaction that counts. Regardless of whether I believe or not, whether I am a Christian or not, I would play my part in the collective building of the cathedral.

TEXTO B - Enlace: <http://bit.ly/2x9n9Xw>

El texto B es un extracto de un artículo de la sección Espectáculos del diario estadounidense *The Washington Post* escrito por el crítico de música pop Chris Richards y publicado en marzo de 2012. En este texto se visibiliza a un conjunto de bandas de rock que suben al escenario usando máscaras para esconder sus identidades, como expresión de una contracultura que intenta diferenciarse de esta sociedad 'facebookesca' en la que las 'caras' juegan un rol central.

Texto B – enlace: <https://wapo.st/2x73xUx>

The Washington Post

Democracy Dies in Darkness

Among masked musicians, maintaining anonymity is the new fame

By **Chris Richards**

March 29, 2012

Two weeks ago at the South by Southwest festival in Texas, a duo performed sumptuous, pulsating dance tracks wearing African-style masks that obscured parts of their faces. Who were they?

After a few songs, the drummer in the black T-shirt said, "We're SBTRKT." His name is Aaron Jerome. ... As the hyper-connectivity of social media pulls our planet into a tighter huddle, Jerome is one in a growing number of vanguard pop artists

flirting with the idea of anonymity. They often wear masks. Some conceal their names. A few refuse to perform in public altogether. Many make electronic music, including Deadmau5, the Bloody Beetroots, Redshape and Zomby.

And although artists and authors have worked under pseudonyms for centuries, protecting one's anonymity today feels like an implicit protest against our increasingly Facebookish society. These artists are asserting their power by refusing to be identified, asking us to like them without clicking "Like." ...

Ambos textos son originales pero accesibles, por su extensión y complejidad del lenguaje, para una clase para estudiantes con conocimientos elementales de la L2. El texto A es un texto argumentativo perteneciente al género literario que, de acuerdo a la organización de los contenidos de la materia, se aborda en el último trimestre del año lectivo. El texto B es un texto informativo de género periodístico que se aborda en el segundo trimestre del año lectivo. La lectura de ambos artículos pretende fomentar el desarrollo de competencia intercultural a través del análisis y discusión de los elementos culturales presentes, cosmovisiones, etc. Las actividades buscan que los alumnos reconozcan diferencias y similitudes y escuchen y analicen de manera comprensiva y abierta las posibles reacciones (positivas y negativas). El objetivo final es que se llegue a un diálogo de aceptación de la universalidad del comportamiento humano sin resaltar como superior ninguna cosmovisión. La tarea del docente, en la actividad propuesta, es la de guiar a los estudiantes en los procesos de identificación, reflexión, comparación e interacción a partir de la lectura de textos que muestren una diversidad de entornos culturales que ofrezcan perspectivas diferentes a las que suelen encontrar en su propia cultura.

La clase comienza con el abordaje del texto A, discusión de lo que es un blog, su función, quién es el autor, su relevancia y confiabilidad. Luego se aborda el texto estimulando los conocimientos previos de los estudiantes respecto a dos figuras centrales: el autor de la cita, Ingmar Bergman, y la catedral de Chartres. La ventaja de contar con una población estudiantil relativamente heterogénea en cuanto a conocimientos disciplinares se aprovecha en esta instancia. A continuación, se realizará una primera lectura que permite el reconocimiento de la estructura textual y la identificación de elementos de cohesión léxica y gramatical que los ayuden a seguir el hilo argumental del escritor. Luego de una segunda lectura más cuidadosa, se identifican las ideas principales en cada párrafo y se ensaya un relato de la tesis del autor. Se siguen los mismos pasos al abordar el texto B que, siendo más corto y con una temática más

atractiva a los estudiantes, requiere de menos tiempo para alcanzar la comprensión literal de lo que se dice. Por último, los alumnos se reúnen en grupos de 4 o 5 para responder y discutir las siguientes preguntas que apuntan a una reflexión más profunda, el desarrollo del pensamiento crítico y la evaluación de perspectivas diferentes:

- Analicen críticamente las fuentes, destinatarios, contextos de ambos textos, elementos paralingüísticos y función textual. Comenten sus conclusiones.
- ¿Les parece que ambos textos tienen algo en común? Fundamente su respuesta
- Encuentren similitudes y diferencias entre los artesanos descritos por Bergman y los músicos estadounidenses mencionados en el texto B.
- Identifiquen elementos que se relacionan con diferentes grupos culturales. ¿Se siente UD identificado con lo descripto? Reflexione y comente.
- ¿Qué diferencias y similitudes hay entre los artesanos de la catedral de Chartres con los artesanos y artistas de nuestros días en nuestra ciudad?
- En ambos textos es posible interactuar con otros lectores y con los mismos escritores. Reflexione sobre esta posibilidad y la función de esta interacción.
- Comparen el mundo de las ciencias y la academia actual con los escenarios descritos por Bergman y por Richards. ¿En qué se asemejan y en qué se diferencian?
- En su conclusión, Bergman hace una valoración positiva del mundo pasado descrito añorando su retorno. ¿Comparten su opinión?
- En grupos reflexionen las siguientes preguntas que luego compartirán con el resto de la clase
- ¿Interactúan UD con comentarios en los blogs o diarios de su interés?
- ¿Cuál es el propósito de esta interacción?
- ¿Qué comentario compartiría UD sobre el texto en cada una de las páginas?, ¿qué registro usaría?, ¿qué tendría en cuenta al hacer su contribución?
- Escriba un párrafo con su conclusión crítica de lo discutido. Ilústrelo.

En conclusión, en las cátedras a nuestro cargo proponemos contenido y actividades que además de mejorar la habilidad lectora fomenten el desarrollo de estas otras competencias fundamentales como la

intercultural y la crítica. Esto significa que el aprendizaje de una lengua va más allá de lo lingüístico, sino que también implica la aceptación de que el comportamiento de uno y de los otros está culturalmente determinado y que no hay una única manera correcta de ver las cosas.

Referencias

- Agar, M. 2006. Culture: Can you take it anywhere? *International Journal of Qualitative Methods*, 5(2), Article xx. Retrieved from http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_2/pdf/agar.pdf
- Alptekin, C. 2002. 'Towards intercultural communicative competence in ELT'. *ELT Journal*, 56(1): 57-64.
- Byram, M. 2012. 'Language awareness and (critical) cultural awareness - relationships, comparisons and contrasts'. *Language Awareness*, 21(1-2), 5-13
- Klett, E., & Dorronzoro, M. I. (2004). Lectura en lengua extranjera en la universidad: un modelo de referencia'. In *Comunicação apresentada no Congresso Internacional de políticas culturais e integração nacional*. Buenos Aires. Recuperado de http://www.geocities.ws/lecturafr_uba/lectura_LE_univ.htm
- Kramsch, C., & Widdowson, H. G. 1998. *Language and culture*. UK, Oxford University Press.
- Liddicoat, A. J. (2008). Pedagogical practice for integrating the intercultural in language teaching and learning. *Japanese Studies*, 28(3), 277-290.
- Liddicoat, A. J., & Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. John Wiley & Sons.
- Risager, K. 2007. *Language and Culture Pedagogy: From a National to a Transnational Paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ryan, J. 2012. *Cross-cultural teaching and learning for home and international students: Internationalisation of pedagogy and curriculum in higher education*. USA, Routledge.
- Sánchez Carlessi, H. (2013). La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico. Segunda parte. *Horizonte de la Ciencia*, 3(5), 31-38.
- Vigotski, L. 1964. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.
- Vigotski, L. 1988. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grupo Editorial Grijalbo.
- Yuen, K. M. (2011). The representation of foreign cultures in English textbooks. *ELT journal*, 65(4), 458-466.

Las presentaciones orales en inglés como lengua segunda y extranjera: una propuesta desde la perspectiva fonológica.

Ghirardotto, Ma. Verónica
vghirardotto@hotmail.com
Córdoba, Argentina

Soler, Lidia R.
solerlidia@gmail.com
Facultad de Lenguas, UN de Córdoba
Córdoba, Argentina

Resumen

El propósito de este trabajo es presentar resultados parciales derivados de una tesis de Maestría en Inglés con Orientación en Lingüística Aplicada de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y proponer actividades pedagógicas en base a estos resultados. En dicha tesis se estudió la organización fonológica en paratonos de presentaciones orales de alumnos de 5to año de las carreras de inglés de la Facultad de Lenguas, UNC. Se analizó el empleo de prominencia, altura tonal y pausas en 2 grabaciones seleccionadas, una como la más eficiente y otra como la menos eficiente, de un corpus de 15 grabaciones de audio obtenidas mientras los alumnos realizaban una presentación oral en ILE para Didáctica II del último año de sus estudios. Las 2 presentaciones escogidas se analizaron auditiva y acústicamente. Para este último estudio se utilizó el programa Speechanalyzer 3.1. Los resultados demostraron que ambas presentaciones se organizaron mediante el empleo de paratonos demarcados por variación de altura tonal en comienzos y finales y de pausa prolongada a continuación de la última altura tonal baja, que indicaba el final de paratonos. En primer lugar, se desarrollarán aspectos importantes del marco teórico tales como la organización fonológica de las presentaciones orales en carreras de grado en inglés como lengua segunda y extranjera además de una breve descripción de la teoría de la Entonación del Discurso de la Escuela de Birmingham. Luego se hará referencia a los criterios de selección de las 2 presentaciones orales analizadas y se discutirán los resultados. Por último, se presentará una propuesta pedagógica sobre el empleo de altura tonal y pausas en actividades tendientes a mejorar la

organización fonológica en paratonos de presentaciones orales por parte de alumnos universitarios de grado de inglés como lengua segunda y extranjera.

Palabras claves: presentaciones orales, inglés como lengua segunda y extranjera, organización fonológica, altura tonal, pausas.

Introducción

En las últimas décadas, numerosas universidades han recibido estudiantes extranjeros de variados entornos lingüísticos y el inglés ha sido empleado como medio de instrucción. Debido a la internacionalización del inglés en ámbitos académicos, existen desafíos para los alumnos que a menudo se enfrentan con la tarea de realizar presentaciones orales en un idioma que no es su lengua materna (Cribb, 2012).

Según Zareva (2009, p. 56) una presentación oral académica se puede definir como un evento comunicativo cuyo objetivo es informar a la audiencia, compuesta por pares, sobre un tema específico de interés académico tanto para los oradores como para los oyentes. El tema de la presentación se expone de manera organizada y se investiga y prepara con anterioridad a la exposición.

Es importante destacar que en el transcurso de una presentación oral la audiencia no tiene acceso al texto escrito y, si bien actualmente los expositores emplean recursos visuales, durante la mayor parte de la presentación los oyentes sólo se guían por el discurso para construir el ‘mapa mental’ (Thompson, 2003, p.6) o la macro organización del texto oral y poder relacionar la manera en la que los oradores organizan diferentes partes o porciones de información (Thompson, 2003). En esta tarea de construcción mental los expositores suelen utilizar herramientas lingüísticas como pistas demarcativas (“en primer lugar”, “en conclusión”) y aspectos entonacionales y prosódicos como la altura tonal y pausas para delimitar párrafos orales o paratonos (Brown, Currie y Kenworthy, 1980; Brown y Yule, 1983).

Debido a la necesidad actual de alumnos de desarrollar temas oralmente en carreras de grado en inglés es que este trabajo se propone presentar resultados parciales derivados de una tesis de Maestría en Inglés con Orientación en Lingüística Aplicada de la UN de Córdoba (UNC) y proponer actividades pedagógicas en base a los resultados.

Marco teórico

Las presentaciones orales académicas en inglés en carreras de grado

Las presentaciones orales en un idioma extranjero presentan beneficios y acarrearán dificultades en varios aspectos. En el caso de las carreras de grado en inglés, como lo son el profesorado, traductorado y licenciatura de la Facultad de Lenguas de la UN de Córdoba, las presentaciones orales académicas suelen ser frecuentemente solicitadas a los estudiantes para que puedan exponer temas en diversas materias y así, tanto los compañeros como el docente, se benefician de la exposición oral. Hincks y Edlund (2009) sostienen que, por un lado, los compañeros tienen la posibilidad de aprender contenidos provenientes de alguien distinto del profesor. Por otro lado, el docente puede apreciar de manera focalizada e individualizada la producción oral de los alumnos expositores.

Las presentaciones orales en inglés en ámbitos académicos también muestran desafíos. Para los presentadores, las dificultades incluyen saber el contenido de antemano, manejar la voz, el espacio y los recursos visuales e involucrar a la audiencia, entre otras. Cabe aclarar que todos estos aspectos deben manipularse durante una presentación en forma simultánea. Para la audiencia, prestar atención de manera sostenida y prolongada suele ser una de las dificultades en estas situaciones comunicativas. Por último, para los docentes de ILE la dificultad se presenta cuando se asume que nuestros estudiantes poseen un repertorio de habilidades sobre el desarrollo de presentaciones orales académicas y, por ende, no se los entrena adecuadamente (Morell, 2015).

Una manera de minimizar las dificultades que plantean las presentaciones orales académicas en inglés desde la perspectiva fonológica es ayudando a los estudiantes a emplear paratonos para organizar la información eficientemente. Estas macro unidades de la lengua oral han recibido diversos nombres según diferentes lingüistas: párrafos fonológicos (Lehiste, 1979), paratonos mayores y menores (Brown et al., 1980; Yule, 1980), secuencias tonales (Brazil, 1986, 1997), cadenas de secuencias (Barr, 1990) y grupos tonales mayores (Wichmann, 2000).

La clave en enseñar a los alumnos a utilizar paratonos para secuenciar las ideas durante una presentación radica en que aprendan a utilizar ciertos aspectos fonológicos al principio y al final de estas macro unidades porque de ese modo estarían indicando a la audiencia el inicio y la conclusión de distintos temas. Barr (1990) y Pickering (2004) condujeron estudios basados en exposiciones académicas en carreras de grado. En sus investigaciones se analizan grabaciones según la teoría de

la Entonación del Discurso y coinciden con otros fonetistas (Thompson, 2003) en que los hablantes eficientes emplean paratonos para estructurar la información. Según las investigadoras la altura tonal alta al comienzo, seguida de altura tonal relativamente media durante el paratono, y altura tonal baja al final de la unidad son los rasgos fonológicos que marcan los límites de estos párrafos orales. Barr (1990) agrega que el inicio de un paratono suele estar acompañado de expresiones introductorias que indican el comienzo de un tema nuevo mientras que Brown y Yule (1983) consideran que la altura tonal baja al final del paratono seguida de una pausa prolongada señalan la conclusión certera de un tema.

Zareva (2009) considera que las presentaciones orales han recibido poca atención por parte de investigaciones lingüísticas, mientras que ha sido el área de la oratoria la que más se ha ocupado de destacar técnicas para realizar exposiciones exitosas en ámbitos profesionales y académicos. La investigadora subraya que este hecho es el que quizás haya influido en dar “recomendaciones prescriptivas que muy a menudo se alejan de la realidad del desempeño de los estudiantes de inglés como lengua segunda” (2009, p. 6).

Uno de los aspectos que intentaremos explotar en este trabajo es la organización fonológica en paratonos a través de rasgos tales como la altura tonal, la prominencia y la pausa en presentaciones orales académicas en inglés como lengua segunda y extranjera.

La teoría de la Entonación del Discurso de la Escuela de Birmingham

Como se mencionó anteriormente, una de las dificultades para los oradores de presentaciones orales académicas en ILE es que la audiencia no puede acceder a un texto escrito para la comprensión del contenido durante la exposición. Por este motivo, es importante que los alumnos expositores faciliten la comprensión del mensaje mediante el empleo de paratonos cuyos comienzos y finales se indican a través de aspectos fonológicos. De esta manera, se ayuda a la audiencia, que en general está compuesta por otros alumnos y el docente, a comprender la organización de la información.

La teoría de la Entonación del Discurso (ED) de la Escuela de Birmingham describe un modelo de la pronunciación del inglés en la que ciertos aspectos fonológicos cumplen funciones claves para la estructuración de la información en paratonos, ya sea si se trata de ideas principales o secundarias, aclaraciones, ejemplos, ideas nuevas o repeticiones. Para tal fin, el modelo entonacional propuesto por Brazil, Coulthard y Johns (1980) y Brazil (1985, 1986, 1997) sostiene que el empleo de la altura tonal y la pausa prolongada son pistas demarcativas importantes.

En cuanto a la altura tonal, esta se manifiesta en sílabas prominentes dentro de la unidad tonal⁶. La altura tonal se denomina ‘clave’ cuando se expresa en la primera sílaba prominente de la unidad y se llama ‘terminación’ cuando ocurre en la última sílaba. Tanto la clave como la terminación pueden ser altas, medias o bajas y constituyen sistemas interdependientes que los hablantes tienen a disposición para expresar significados.

Los significados que indican la clave y la terminación dentro de una unidad se comprenden en relación con la información expresada en la unidad precedente. La clave alta al comienzo de una unidad indica un contraste en relación con la unidad anterior. La clave media indica una adición y la clave baja, igualdad. Dentro del sistema de terminación, la opción de terminación baja es la que tiene importancia significativa, ya que indica la finalización de una unidad, que suele corresponderse con el final de un tema (Barr, 1990; Pickering, 2004).

La ED propone unidades entonacionales de orden jerárquico que facilitan la transmisión del mensaje por parte de los hablantes. Estas unidades son la unidad tonal (*tone unit*) ya mencionada, la secuencia tonal (*pitch sequence*) y cadena de secuencias o paratono (*sequence chain o paratone*). El paratono es la unidad jerárquicamente mayor que se asemeja a un párrafo de la lengua escrita (Lehiste, 1979) y que cumple la función de presentar la información de manera organizada, según se trate de ideas principales o secundarias. Para el presente estudio, el paratono es la unidad que se consideró al analizar la organización fonológica de las presentaciones orales.

La interacción de clave alta y terminación baja seguida de pausa prolongada son los rasgos que definen los límites de los paratonos. La clave alta después de la terminación baja es la opción que indica el comienzo de un paratono de manera fehaciente y el inicio de un tema nuevo durante una exposición oral. Según Pickering (2004) esta opción “marca un punto de disyunción máxima” (p.24) en relación con la unidad anterior y Barr (1990) agrega que la clave alta suele acompañarse de palabras introductorias. Una opción de clave media después de terminación baja señala que la información de la unidad es una continuación o adición de información con respecto a la anterior. La clave baja posterior a la terminación baja marca que el contenido de la unidad es una repetición o reformulación de lo dicho anteriormente.

En cuanto a la pausa, Brown et al. (1980) sugieren tres pausas diferentes. El primer tipo de pausa es la prolongada y excede 1 segundo. Su

6 Unidad tonal: es la menor en orden jerárquico dentro del sistema entonacional del inglés.

función es la de separar temas en el discurso. La segunda pausa es de 0.6 a 0.87 segundos y divide unidades tonales. El tercer tipo de pausa es de 0.28 a 0.38 segundos y se vinculan a la información en procesamiento.

Grau i Tarruell y Vilá i Santasusana (2005) apuntan que es importante que los expositores desarrollen una “competencia prosódica” (p. 89), la que contribuye al manejo de aspectos de la voz para señalar a los oyentes diferentes partes de una presentación oral. Para lograr dicha competencia es fundamental ayudar a los alumnos a emplear rasgos fonológicos adecuados para que puedan organizar presentaciones orales eficientemente.

Metodología

Para estudiar la organización fonológica en paratonos de presentaciones orales académicas en ILE, se realizaron grabaciones de audio de alumnos de 5to año de las carreras de profesorado, traductorado y licenciatura de la Facultad de Lenguas, UNC. Los participantes fueron 15 alumnos que, al momento de la recolección de los datos, realizaban una presentación oral en inglés para Didáctica II. Cada presentación duró alrededor de 5 minutos y el tema era el diseño de actividades de comprensión lectora para clases de Inglés con Fines Específicos en el nivel superior. Todas las presentaciones exhibían características similares a las exposiciones de congresos y conferencias relacionadas con las carreras que los participantes cursaban.

Del corpus de 15 grabaciones, se escogieron 2 muestras, según una evaluación de eficiencia de competencia comunicativa para presentaciones orales académicas realizada por 4 jueces externos al estudio. De acuerdo con esta evaluación, una muestra fue calificada como la más eficiente y la otra como la menos eficiente. Dichos evaluadores externos eran profesoras de inglés de distintas asignaturas del último año de carreras de la facultad que estaban familiarizadas con el tipo de presentación oral que normalmente se solicita a los estudiantes. Para calificar las muestras, los jueces emplearon una escala holística de 5 puntos con bandas con descriptores, en la que 5 correspondía a la nota más alta, 1 era la nota más baja y 3 era la nota de aprobación.

En las 2 muestras seleccionadas, se analizó el empleo de prominencia, altura tonal y pausas a través de un estudio auditivo y otro acústico. El análisis auditivo fue realizado por dos profesoras especialistas en Fonética y Fonología Inglesas de la facultad y por la autora del estudio en base al modelo entonacional del inglés propuesto por la teoría de la ED. Para el análisis acústico, se utilizó el programa Speechanalyzer 3.1. y sólo

se condujo en casos de discrepancias en el análisis auditivo. La corroboración acústica se realizó midiendo la frecuencia fundamental (F0) en sílabas prominentes y la duración de las pausas después de terminación baja.

Resultados

Los resultados de la evaluación de eficiencia comunicativa en presentaciones orales académicas se obtuvieron tabulando las notas asignadas por los jueces externos a cada muestra y se obtuvo un promedio para cada presentación. Los resultados indicaron que ninguna muestra fue calificada con la nota más alta (5), ninguna fue calificada con notas inferiores a la de aprobación (3) y ninguna fue calificada como “no eficiente”. Por ende, todas las muestras del corpus fueron evaluadas con nota de aprobación y la media en calificaciones fue de 3.7. Según los promedios de cada muestra, la presentación 14 fue considerada la más eficiente y la 1, la menos eficiente.

De acuerdo con los datos obtenidos del análisis auditivo y del acústico, se demostró que ambas presentaciones se organizaron mediante el empleo de paratonos demarcados por variación de altura tonal en comienzos y finales de estas unidades y de pausa prolongada a continuación de la última altura tonal baja, que indicaba el final de paratonos.

La tabla 1 muestra los resultados de la presentación 14 (P14), calificada como la más eficiente. La tabla indica las mediciones al principio y al final de cada paratono en Hertz (Hz) y la duración de las pausas en segundos.

Análisis Auditivo Paratonos	Análisis Acústico (Altura tonal en Hz y duración de pausas en segundos)		
	Clave	Terminación	Pausa
1	277	203	0.6
2	288	204	0.8
3	320	174.3	1.3
4	332	183	1.2
5	343	167	

Tabla 1. Análisis auditivo de paratonos y mediciones acústicas en P14

Según la tabla 1, P14 contiene 5 paratonos, o párrafos orales. Esta presentación fue de 4: 43 minutos. Los comienzos paratonales fueron indicados mediante clave alta y los finales, a través de terminación baja

seguidos de pausa. Los paratonos 1 y 2 están seguidos de pausa larga, inferior a un segundo, y los paratonos 3 y 4 están seguidos por una pausa prolongada, superior a un segundo. Ambos tipos de pausas, junto con la variación en altura tonal, contribuyeron a la delimitación paratonal y a la división de la información en distintos temas.

La tabla 2 muestra los paratonos del análisis auditivo y las mediciones del análisis acústico de la presentación 1 (P1), calificada como la menos eficiente.

Análisis Auditivo Paratonos	Análisis acústico (Altura tonal en Hz y duración de pausas en segundos)		
	Clave	Terminación	Pausa
1	295	226	1.9
2	341	s/v ⁸	0.9
3	348	s/v	1.2
4	375	264	1.5
5	319	s/v	1.7
6	341	s/v	1.2
7	350	310	1.5
8	337	s/v	0.7
9	333	s/v	0.7
10	328	180	1
11	297	198	

Tabla 2. Análisis auditivo de paratonos y mediciones acústicas en P1

De acuerdo con la tabla 2, P1 contiene 11 paratonos. La duración fue de 5:14 minutos. Al igual que P14, los comienzos de paratonos fueron marcados por clave alta y los finales por terminación baja, seguidos de pausa larga y prolongada. Aun cuando la muestra fue calificada como la menos eficiente, en la presentación los distintos temas se organizaron en paratonos, los que a su vez estaban delimitados por variación de altura tonal y pausas.

A diferencia de P14, esta exposición presenta algunos paratonos cuyas terminaciones bajas no fueron detectadas por el Speechanalyzer. En estos casos (paratonos 2, 3, 5, 6, 8 y 9), el estudio se basó en otras pistas acústicas para determinar la terminación baja, por ej.: marcada altura tonal al comienzo de un paratono, descenso gradual de la altura tonal hacia el final del paratono con respecto a la altura tonal del comienzo, descenso del tempo hacia el final del paratono y presencia de pausas prolongadas.

En cuanto a las similitudes, los resultados indican que ambos hablantes poseen la competencia prosódica sugerida por Grau i Tarruell

y Vilá i Santasusana (2005) al emplear recursos prosódicos para señalar distintas partes del discurso. Ambos hablantes pudieron destacar un “punto de disyunción máxima” (Pickering, 2004, p. 24) mediante la clave alta al comienzo de un paratono, lo que contribuyó a definir un tema como nuevo y contrastivamente distinto al tema desarrollado en el paratono anterior. Asimismo, los hablantes indicaron finales de paratonos y de temas a través de la terminación baja y las pausas.

Según los estudios auditivo y acústico, la diferencia entre ambas presentaciones radicó en la cantidad y duración de los paratonos. Mientras que la información en P14 se estructuró en 5 paratonos, cuya duración fue similar en cada uno de ellos, la información en P1 se organizó en 11 paratonos de distintas duraciones. Por ejemplo, en P1 algunos paratonos duraban entre 0:40 segundos y 1 minuto y otros paratonos sólo duraban 0:10 segundos. Los que se extendían por cerca del minuto trataban un tema y desarrollaban una explicación con cadenas de secuencias unidas por clave y terminación media. Por el contrario, los paratonos que duraban 0:10 segundos sólo parafraseaban o repetían información que se había explicado anteriormente.

En suma, ambas presentaciones se estructuraron en paratonos delimitados por clave alta al comienzo y terminación baja al final, seguida de pausa prolongada. Sin embargo, la muestra evaluada como la más eficiente presenta un tratamiento de la información de manera balanceada al estructurarse la información en paratonos de similar duración. La muestra calificada como la menos eficiente presenta una organización de la información secuenciada en paratonos de duraciones disímiles. Es probable que esa sea una de las razones que influyera en la calificación de los evaluadores externos.

Las actividades que se presentan en la siguiente sección destacan el rol de la altura tonal y las pausas en tareas tendientes a mejorar la organización fonológica en paratonos de presentaciones orales por parte de alumnos universitarios de grado de inglés como lengua segunda y extranjera.

Propuesta pedagógica

Propuesta 1

En esta primera secuencia de actividades proponemos la metodología de presentar-practicar-producir para desarrollar una presentación oral.

Objetivo 1: tomar conciencia del empleo de clave alta, terminación baja y pausas para delimitar paratonos.

En pares, los alumnos comentan la figura que se encuentra al finalizar el documento del sitio <https://erhelloeveryone.files.wordpress.com/2015/06/linguistic-notepdf-presentations-low-high-key-change-signals-new-paratone.pdf>.

Los alumnos se reúnen con otra pareja e intercambian ideas. Se estimula a los estudiantes a que comenten sus ideas con todo el grupo y el docente los guía hacia el uso de clave alta, terminación baja y pausa mediante la verbalización del ejemplo.

Objetivo 2: detectar clave alta, terminación baja y pausas para delimitar paratonos.

Los alumnos escuchan una presentación breve en <https://www.youtube.com/watch?v=LrjIW0okkws>. En una segunda escucha se les solicita que realicen un mapa conceptual. Se comentan distintos mapas conceptuales y se resalta que la importancia de realizar tal esquema deriva del empleo de altura tonal y pausas al comienzo y al final de cada tema de la presentación. En una tercera escucha, se detiene el video en momentos donde la hablante marca límites paratonales. Se comenta con los estudiantes.

Objetivo 3: estructurar una presentación oral en paratonos.

En pares, los estudiantes preparan un mapa conceptual sobre el siguiente tema:

Five tips to give successful presentations in English.

Se reúnen con otra pareja y uno de los alumnos realiza la presentación al grupo. Los estudiantes que escuchan la exposición toman nota del empleo de la altura tonal y pausas para estructurar la presentación en paratonos y comparten los comentarios con el alumno orador a modo de valoración sobre el desempeño oral. Se alienta a los estudiantes a ser críticos de manera constructiva y positiva.

Propuesta 2

En esta propuesta se tomó como base el enfoque de trabajo por tareas, ampliamente utilizado en la enseñanza de ILE debido a sus beneficios, como la motivación de los alumnos al tener que resolver un problema en una situación real (Vilá i Santasusana, 2005).

Objetivo 1: estructurar una presentación oral

En pares, los estudiantes elijen un tema de las siguientes opciones:

1. Being a woman in today's world. Challenges faced by women at work and at home.

2. The importance of renewable sources of energy and different types of renewable energy.
3. Developing good oral skills in EFL.

Los alumnos seleccionan las ideas principales y secundarias del tema y las organizan en un esquema. A continuación, se reúnen con otra pareja de alumnos y uno de ellos expone el tema mientras se realiza una grabación de audio. Previamente, se dibuja el esquema sólo con líneas para que los estudiantes del grupo que escuchen la presentación agreguen palabras clave en el esquema. Por último, se comentan los esquemas en el grupo aportando sugerencias y discutiendo las dificultades o la facilidad en torno a la presentación.

Objetivo 2: tomar conciencia de la función de la altura tonal y de las pausas para estructurar una presentación oral

Se escucha la grabación de la presentación de la actividad anterior y se alienta a los alumnos para que valoren el uso de pausas para marcar distintos temas, así como el empleo de altura tonal alta al comienzo y altura tonal baja al finalizar cada tema. Se completa la siguiente pauta, en la que 1 representa la nota más baja y 5 la más alta.

Pauta para presentaciones orales	
El alumno orador ha desarrollado la presentación en torno a introducción-desarrollo-conclusión.	1-2-3-4-5
El alumno orador ha distinguido entre información principal y secundaria.	1-2-3-4-5
El alumno orador ha comenzado cada tema con clave alta.	1-2-3-4-5
El alumno orador ha finalizado cada tema con terminación baja.	1-2-3-4-5
El alumno orador ha marcado pausas prolongadas voluntariamente entre un tema y otro.	1-2-3-4-5

Objetivo 3: detectar los distintos paratonos de una presentación oral

Los alumnos escuchan la siguiente presentación: 10 Ways to be your own boss de Fred Wilson en https://www.youtube.com/watch?v=8LuvtT_UVP4. Sería ideal que la primera escucha sea sin mirar el video. Se emplea la pauta de la actividad anterior y se comenta el desempeño del presentador en cuanto al empleo de aspectos fonológicos para estructurar la presentación en paratonos. Los alumnos pueden realizar una segunda escucha, esta vez en video, para detener la presentación en puntos fundamentales como los comienzos y finales de cada tema nuevo.

A continuación, los alumnos escuchan los audios de la presentación que realizaron ellos mismos en la primera actividad y se comenta el empleo de paratonos para organizar la información. Finalmente, se graba una nueva versión de la presentación, esta vez siendo los alumnos presentadores más conscientes del uso de altura tonal y pausas.

Conclusiones

Enseñar aspectos de la competencia comunicativa oral no es una tarea fácil, en particular cuando se trata de presentaciones orales en una lengua extranjera. El desarrollo de una competencia prosódica que incluya el manejo de la altura tonal y de pausas para indicar diferentes paratonos debería ocupar un espacio dentro de las destrezas en torno a exposiciones orales académicas eficientes en inglés como lengua segunda y extranjera. Gran parte de la eficiencia comunicativa en inglés y de la auto confianza que nuestros alumnos desarrollen en carreras de grado deviene de un buen entrenamiento que considere aspectos fonológicos. De esta forma, se contribuirá a formar futuros profesionales de la lengua que sean capaces de ver ventajas, en vez de dificultades, en torno a presentaciones orales académicas.

Bibliografía

- Barr, P. (1990). The role of discourse intonation in lecture comprehension. En M. Hewings (Ed.), *Papers in Discourse Intonation* (pp. 5-21). University of Birmingham: English Language Research.
- Brazil, D., M. Coulthard y C. Johns (1980). *Discourse Intonation and Language Teaching*. London: Longman.
- Brazil, D. (1985). *The Communicative Value of Intonation in English*. University of Birmingham, England: English Language Research.
- Brazil, D. (1986). *The communicative value of intonation in English*. Birmingham, UK: University of Birmingham, English Language Research.
- Brazil, D. (1997). *The Communicative Value of Intonation in English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, G., Currie, K. L., & Kenworthy, J. (1980). *Questions of Intonation* (Croom Helm, London).
- Brown, G., & Yule, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge University Press.
- Cribb, M. (2012). Text-structuring Metadiscourse Devices and Intonation Cues in Academic Spoken Monologues. BAAL 2012. Conferencia sobre Multilingual

- Theory in Applied Linguistics, University of Southampton, UK. Septiembre de 2012.
- Cribb, M. (2015). *Phonological Paragraphs*. Recuperado de <https://erhelloeveryone.files.wordpress.com/2015/06/linguistic-notepdf-presentations-low-high-key-change-signals-new-paratone.pdf>. Septiembre de 2018.
- Hincks, R., & Edlund, J. (2009). Promoting increased pitch variation in oral presentations with transient visual feedback. *Language Learning and Technology* 13 (3), 32-50. Recuperado de https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/44190/1/13_03_hincksedlund.pdf. Agosto de 2018.
- Lehiste, I. (1979). Perception of sentence and paragraph boundaries In B. Lindblom, & S. Ohman (Eds.), *Frontiers of speech communication research* (pp. 191-201). New York: Academic Press.
- Morell, T. (2015). International conference paper presentations: A multimodal analysis to determine effectiveness. *English for Specific Purposes*, 37, 137-150. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Teresa_Morell/publication/272748709_International_conference_paper_presentations_A_multimodal_analysis_to_determine_effectiveness/links/5addc1d20f7e9b285941a57b/International-conference-paper-presentations-A-multimodal-analysis-to-determine-effectiveness.pdf. Agosto de 2018.
- Pickering, L. (2004). The structure and function of intonational paragraphs in native and nonnative speaker instructional discourse. *English for Specific Purposes* 23, 19-43. doi:10.1016/S0889-4906(03)00020-6
- Thompson, S. E. (2003). Text-structuring metadiscourse, intonation and the signalling of organisation in academic lectures. *Journal of English for academic purposes*, 2(1), 5-20.
- Vilà i Santasusana, M. (Coord.). 2005. *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Editorial Graó.
- Wichmann, A. (2000). *Intonation in Text and Discourse*. Essex: Pearson Education Limited.
- Yule, G. (1980). Speakers' topics and major paratones. *Lingua*, 52, 33-47.
- Zareva, A. (2009). Informational packaging, level of formality, and the use of circumstance adverbials in L1 and L2 student academic presentations. *Journal of English for Academic Purposes*, 8(1), 55-68.

Pensar nuevas epistemologías para la enseñanza de Inglés con Propósitos Específicos (ESP). Una experiencia de currículum integrado.

Ana Páez; Silvia Siderac

Universidad Nacional de La Pampa

ana.claudia.paez@hotmail.com; ssiderac@hotmail.com

Resumen

Esta ponencia tiene lugar al interior del proyecto “Educación Sexual Integral e Interculturalidad: diseño de materiales alternativos para la enseñanza de inglés en la Educación Pública” de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam. Esta investigación elabora materiales para enseñar inglés pensados desde problemáticas sociales locales que intentan recuperar voces acalladas por las epistemologías eurocéntricas. En este caso se trabajó desde la cátedra Inglés con Propósitos Específicos de los profesados de Geografía, Letras e Historia. Los planes de estudio de estas carreras dan cuenta de una fuerte impronta latinoamericana en la formación, por ello, esta experiencia se centra en la incorporación de textos y categorías de análisis aportadas desde materias de los profesados involucrados que sumaron miradas epistemológicas descoloniales. Se apuntó al trabajo colaborativo con docentes de las tres carreras quienes aportaron textos provenientes de un trabajo investigativo realizado por Francesca Gargallo quien compiló voces de mujeres provenientes de 607 comunidades latinoamericanas. A partir de allí, la cátedra Inglés con Propósitos Específicos elaboró una guía didáctica que permitía trabajar de manera integrada y desde estos lugares de enunciación sursituados, los contenidos integrados de la asignatura con categorías teóricas provenientes de las tres carreras antes mencionadas. El trabajo se realizó desde la web de la cátedra lo cual permitió además, que lxs estudiantes pudieran socializar sus producciones e interiorizarse de los diferentes abordajes y enriquecimientos que implicaba utilizar un mismo texto desde Letras, Geografía o Historia. La investigación que se hizo en torno a esta experiencia es de carácter cualitativo y se asienta en marcos teóricos de pedagogías descoloniales y del feminismo latinoamericano. Los resultados muestran que lxs estudiantes pudieron integrar los saberes y herramientas analíticas provenientes de sus áreas disciplinares con la

incorporación de contenidos y estrategias de interpretación propias del ESP y de ese modo valorar la relevancia y funcionalidad de estos conocimientos para su futuro desempeño profesional.

Palabras clave: Enseñanza de ESP; diseño de materiales; epistemologías descoloniales

Introducción

Esta investigación es realizada en el marco del proyecto de investigación “Educación Sexual Integral e Interculturalidad: diseño de materiales alternativos para la enseñanza de inglés en la Escuela Pública” de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam. La misma tiene por objetivo el trabajo colaborativo con docentes de carreras de Comunicación Social, Letras, Historia y Geografía para que los estudiantes de la cátedra Inglés incorporen categorías de análisis aportadas desde materiales con miradas epistemológicas descoloniales en los contenidos propios de la asignatura. Los planes de estudio de las carreras anteriormente mencionadas tienen la particularidad de incluir visiones descoloniales en sus respectivos planes de estudio. Para esta investigación se trabajó con textos provenientes de la escritora Francesca Gargallo quien compiló voces de mujeres de 607 comunidades latinoamericanas. La cátedra de inglés elaboró guías didácticas que permitían trabajar de manera integrada los textos en inglés sursituados y los contenidos propios de la asignatura.

Razones para la utilización de materiales propios

En el año 2006 la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral habilita el abordaje en todo el sistema educativo argentino de contenidos hasta entonces censurados, proscriptos y de conflictivo tratamiento. Abre así una puerta interesantísima hacia todas las disciplinas del saber, no obstante, en el caso de la enseñanza del inglés, ésta estuvo siempre tan marcada por la influencia de las editoriales productoras de libros de texto que nos cuesta un esfuerzo particular diseñar materiales que contemplan esta normativa. El nuevo marco legal ofrece posibilidades inclusivas, sin embargo, las décadas recientemente vividas con fuerte impronta liberal y la vuelta al mismo que en este momento estamos viviendo, presentan importantes marcas en lo económico, político, social y cultural que perviven en múltiples sentidos y que son de difícil deconstrucción. Las leyes de libre mercado globalizadas, las configuraciones políticas de democracias formales y la presencia omnímoda de los medios de comunicación

siguen siendo parte de un escenario de desigualdad e injusticia cultural y social. Éste continúa, por tanto, siendo el escenario para el que formamos en nuestras universidades a lxs profesionales con quienes vamos a compartir estos contextos. La puja entre la realidad compleja que las escuelas públicas presentan y las normativas inclusivas actuales desafía y desalienta a la tarea docente. Muchos de nuestrxs graduadxs se paralizan, y sus niveles de sufrimiento personal e institucional aumentan. Es por ello, que esta asignatura intenta orientarse hacia la responsabilidad de promover una formación que pueda comprender el contexto para intervenir críticamente con posibilidades genuinas, interrumpiendo el mandato hegemónico del “no poder”, que las perspectivas neoliberales instalaron y naturalizaron. Lxs profesionales que el complejo panorama actual requiere no pueden someterse a la mera ejecución de prescripciones editoriales heteronormativas y patriarcales tan habituales para la enseñanza de inglés. Se vuelve imprescindible interpelar la matriz epistémica presentada como única y universal y que en realidad tiene características capitalistas, europeas, heteronormativas, blancas y masculinas (Grosfoguel, 2009).

Los materiales realizados por editoriales extranjeras y extranjerizantes para la enseñanza de inglés son opuestas a las construcciones de subjetividad que ofrece la descolonialidad. Podemos compartir con Rita Segato (2016) que desde la ciencia occidental moderna la memoria histórica de Latinoamérica ha sido interceptada, cancelada, obstruida y deshonrada tanto desde sus saberes como desde sus lenguas, sus cosmovisiones y sus construcciones vinculares.

Por ello, en este caso, elaborar materiales propios que integren las diferentes disciplinas de lxs estudiantes que cursan la materia (Profesores en Letras, Historia y Geografía) desde miradas descoloniales contribuye a formar lxs como intérpretes críticxs del currículum y de su realidad social; resignifica a su vez nuestra tarea docente y promueve saberes integrados habilitando posibilidades de construcción de autonomía.

El relato de la experiencia

La cátedra cuenta con 40 estudiantes repartidos en las carreras anteriormente mencionadas. La carga horaria de la asignatura es de 4 horas semanales y tiene una duración de un cuatrimestre. Los estudiantes pertenecen a diferentes años de sus respectivas carreras, dado que deben acreditar nociones de un idioma extranjero al momento de obtener el título de grado, pero los niveles de inglés no tienen correlatividad con otras asignaturas específicas de sus carreras. Algunos estudiantes

tienen nociones del idioma previo al cursado de la asignatura, ya sea en niveles de inglés dictados en la universidad o porque han estudiado en instituciones públicas o privadas. Las profesoras que dictan las clases se proponen trabajar con la plataforma Moodle de manera tal que los estudiantes no estén solamente relacionados con el idioma en el momento de clase sino también fuera del horario asignado. Para ello, los estudiantes trabajan de manera ubicua (Búrbules: 2014) en actividades a realizar entre pares, fomentando de esta manera, el trabajo colaborativo-participativo. Para realizar el trabajo en la plataforma, los textos fueron subidos en archivos Word. Luego, los estudiantes divididos en grupos, debieron trabajar en wikis realizando las actividades planteadas. Las mismas referían al análisis de expresiones en inglés y también a preguntas que ellos debían responder en relación con cada uno de los textos. Asimismo, se abrieron foros de participación para que los integrantes de los diferentes grupos pudieran despejar dudas en torno a la actividad. Después de habilitar la actividad por 15 días, se realizó una puesta en común de acuerdo a lo que cada grupo había redactado en la plataforma, de manera tal que la propuesta de trabajo abordada corresponde al flip flop classroom (Alvarez, 2011). Esto generó debates en torno al rol de la mujer en Latinoamérica, el rol del hombre, la participación de la mujer en sus comunidades, el lugar de los aborígenes en la sociedad.

Los nuevos aprendizajes

Se utilizaron fragmentos de *“Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América”* de Francesca Gargallo. La autora plantea que la principal diferencia entre lo que pensaba antes y después de escribir el libro *Feminismo desde Abya Yala* radica en que la mayor dificultad no fue –como había creído– entrevistar a las principales referentes de las distintas comunidades y resumir todos sus aportes en una reflexión que uniera a todas las mujeres frente a la misoginia y el racismo; la mayor dificultad estuvo en poder comprender desde su estructura dada por la academia y el feminismo urbano cómo se articulaban los vínculos y modos de entender la vida de estas mujeres. Se dio cuenta que estaba fuertemente limitada para comprender las relaciones comunitarias entre esos hombres y mujeres que tenían en común la lucha por su territorio y su cultura. Pudo ver entonces que era imposible hacer esa reflexión general que había buscado al inicio, y comprendió, además, que la historia vivida por estos pueblos ha generado construcciones identitarias a las que la academia blanca les teme y a las que no

accede. Este ha sido el eje crucial que nos propusimos abordar en clase desde la lectura de estos textos.

Para ello, fue muy importante que lxs estudiantes comprendieran desde diferentes actividades que las mujeres de Abya Yala plantean su liberación desde formas de ser y actuar propias de sus culturas anteriores a la colonización y a las que le agregan:

- La derrota militar que sufrieron por las armas
- La resistencia que opusieron a esa dominación

Lo que se proponen entonces las feministas indígenas es descolonizar la palabra desde la lucha política y refundar colectivamente sus relaciones entre sí y con los hombres a través de una educación y comunicación propias. Se declaran en acción permanente para despatriarcalizar su territorio cuerpo y territorio tierra sin lo cual no se puede, a su entender, descolonizar los pueblos. Esto para ellas puede tomar tres formas diferentes: en algunos casos ha implicado retomar posiciones ancestrales de no dominación masculina; en otros cuestionar relaciones de género heredadas del cristianismo; y en otras, cuestionar lo que ellas llaman “entronque patriarcal” que implican nuevas formas de opresión en sus hogares y comunidades producto de la conjunción entre el patriarcado ancestral y occidental.

Claramente, es diferente la mirada que podemos tener quienes miramos las relaciones de poder sólo desde lo aprendido en la academia, -aun quienes intentamos comprender las relaciones de género desde el activismo urbano. En las mujeres indígenas entran en juego vivencias e ideas que implican el riesgo a la desaparición forzada de personas y pueblos; la opresión sexual y la dominación cultural que se unen en la “expropiación del propio territorio cuerpo”. Se suman allí la imposición del rol de cuidadoras y reproductoras con sus fundamentalismos étnicos y todas las opresiones capitalistas patriarcales de saqueos a sus riquezas, que son mucho más que geográficas.

La idea de “lugar de enunciación” debe ser comprendida como ampliamente superadora de lo geográfico porque incluye en su interior a las relaciones desde las cuales se piensa la realidad. Pensar desde Latinoamérica -o mejor dicho desde Abya Yala- implica entender la lucha por el territorio y por la cultura propia. Gargallo explica que pensar “desde el lugar de privilegio de la academia” el lugar de “mujeres” incluye la idea de cuerpo-animalidad pero la mujer indígena es un cuerpo doblemente feminizado. Esto implica ser un cuerpo con genitales femeninos y ser además, un cuerpo indio. La autora explica que la Modernidad feminizó al llamado “indio” desde lo teórico, desde lo discursivo y desde lo práctico. Para la autora “ha sido emasculado, despojado de la condición de sujeto

pleno y convertido en una mujer social, miembro de una humanidad a tutelar por incompleta (de subjetividad) o débil (ante el condicionamiento del individuo), lo cual se ha traducido en continuos actos de sometimiento” (Gargallo, 2014, p.48). Es decir, es el hecho de ser poseída lo que hace a una persona “mujer” independientemente del sexo biológico.

Si miramos desde estos aprendizajes entonces a las mujeres de estos pueblos “feminizados” podemos advertir una política de desujektivación donde las mujeres se vuelven objetos sin valor ya que no hay que quitárselas a otros hombres y por lo tanto son “no mujeres” porque no pertenecen a nadie. Esta idea de asociar lo indígena con un “eterno menor de edad” avala el control y lo somete a ser violado y explotado a cambio de protección. Se feminiza así a naciones enteras justificando la violencia misógina y genocida.

Es desde esta bestialización y feminización de sus pueblos que las feministas indígenas organizan sus reflexiones. Su “lugar de enunciación” es mucho más amplio y potente que el de las feministas blancas que está limitado a la autonomía corporal individual. Las feministas de Aby Yala pueden advertir que la violencia genocida es antes misógina, y antes aun es racista. Resulta muy interesante leer desde allí, por ejemplo, los feminicidios, muertes realizadas para dejar la marca en el cuerpo de una mujer como mensaje de poder misógino a la humanidad. Estas reflexiones fueron acompañadas por las herramientas analíticas de Rita Segato cuando explica que femicidio o feminicidio es la muerte a las mujeres por su condición de género.

Otro punto que pudo analizarse es que la colonización fortaleció a los patriarcados ancestrales existentes incluyendo ideas perversas como la complementariedad de lo diferente modificando así, por ejemplo, las divinidades que eran duales y no unitarias, o la idea de la creación dialogal reemplazándola por una voluntad única. La imposición de la complementariedad desigual y jerárquica que se intenta imponer fue para sustituir la equidad entre sexos que incluían a lo hemafrodita. Es por tener toda esta historia que las feministas comunitarias pueden pensar lugares de liberación diferentes y es por esto que tejen respuestas anti-patriarcales no individualistas donde lo colectivo y lo personal no están disociados.

La Lectura analítica del caso de Berta Cáceres permitió que desde la asignatura pudiéramos llevar a un caso concreto las diferentes herramientas analíticas que el análisis realizado por Francesca Gargallo nos había ofrecido.

Al inicio de su relato Berta Cáceres ata de manera integrada la dificultad que las feministas lencas han tenido para organizar y escribir su pensamiento con la naturalización del capitalismo y el patriarcado.

Menciona la percepción normalizada de estos sistemas atravesando lo organizativo, tanto a nivel familiar como social.

Sin dudas, esto resultó altamente significativo para que lxs estudiantes pudieran comprender que el poder político hegemónico radica en permear las diferentes esferas como el más eficaz y perverso modo de volver cotidianas y naturales las relaciones de poder. La deconstrucción que la activista lenca propone es verdaderamente potente porque agrega a lo antes mencionado la toma de consciencia de la dominación racista. Le confiere la caracterización de “terremoto”, imagen pertinente en tanto instancia desestabilizadora de todas las estructuras imperantes.

A su entender la dificultad de la tarea se ve acrecentada por la pertenencia a organizaciones mixtas, no obstante, es precisamente esa característica lo que les habilita a pensarlo en pos de la dignidad humana, ya que deben encontrar una resignificación de funcionamiento organizativo que comprenda lo comunitario. Rescata para ello las historias de las mujeres lenkas de su entorno inmediato y lee desde sus vivencias las posibilidades de dignidad, concepto que ata a las oportunidades de resolver injusticias tanto en lo económico, como en lo cultural, ambiental y político.

Conclusiones

Si comprendemos junto a Morgade (2011) que la educación siempre es sexual y es política, entonces, la Educación Sexual Integral nos ofrece excelentes y múltiples posibilidades de abordar contenidos y relaciones de poder. En este caso, hemos realizado esta experiencia de elaboración de materiales propios desde las voces feministas de Abya Yala en la convicción de que la enseñanza del inglés puede ser resignificada. Abandonar las prescripciones editoriales y retomar la posibilidad de ser intérpretes críticxs de la realidad local latinoamericana ha abierto nuevas miradas a lxs estudiantes de los distintos profesorados y ha fortalecido nuestro rol como profesionales investigadoras, brindándonos autonomía y posibilidades transformativas concretas.

Desde esta cátedra se han planteado a las construcciones vinculadas a con sexualidades y géneros abordadas desde lo descolonial para, por un lado, intentar comprender el “nudo epistemológico” de los discursos hegemónicos vigentes, y por el otro, conocer los sentidos de lo comunitario. Esto nos ha permitido desocultar esas tramas y explicitar sus relaciones constituyentes desde las diferentes disciplinas de los profesorados como el primer paso para pensar las construcciones epistemológicas desde nuestro lugar de enunciación.

Pensarnos y pensar desde Abya Yala a partir de estos textos implicó para docentes y estudiantes poner en disputa los discursos que habitualmente circulan en la formación; pensar los derechos humanos desde un paradigma comunitario (Magendzo, 2008); permitió conocer nuevos discursos y reconocernos desde historias múltiples de comunidades y mujeres del continente Latinoamericano, realidades diversas y superpuestas, historias que la globalización y el mercado invisibilizan y reemplazan por discursos individuales, hegemónicos, heteronormativos que nos imposibilitan de conocer nuestra propia realidad y nutrirnos de ella.

Bibliografía

- Alvarez, B. (2011). "Flipping the classroom: Homework in class, lessons at home". *Education Digest: Essential Readings Condensed For Quick Review*, 77 (8): 18–21.
- Burbules, Nicholas C. Los significados de "aprendizaje ubicuo" Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 22, 2014, pp. 1-7.
- Gargallo, F. (2012). *Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América*. México: Editorial Corte y Confección.
- Grosfoguel, R. y J. Romero (2009). *Pensar Decolonial*. Caracas: Fondo Editorial La Urbana.
- Magendzo, A. (2008). Pensamiento e ideas – fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica. Cátedra UNESCO EDH/UAHC. Fundación IDEAS: Santiago, Chile.
- Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía.
- Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Las TICs en la formación y la práctica docente

Os conceitos de fala dialogal e de massa aperceptiva observados em mensagens escritas por crianças por meio do aplicativo *WhatsApp*

Dagoberto Buim Arena

dagobertobuim@gmail.com ou arena@marilia.unesp.br

Universidade Estadual Paulista – UNESP

Marília – São Paulo, Brasil.

Introdução¹

A temática que trata de diálogo ou de dialogia tem sido frequentemente abordada sob os princípios teóricos encontrados em obras de Bakhtin (1895-1975). Entretanto, antes que ele publicasse seus trabalhos, ou concomitante a eles, Volochinov (1895-1936) já encontrava na forma dialogada de linguagem o caminho para analisar o homem e suas relações desde um ponto de vista sociológico. O conceito da forma dialogada por ele assumida, viera de sua relação com Jakubinskij (1892-1945), um de seus professores, quando fazia os estudos de doutorado. Com Jakubinskij e seu trabalho *Sobre a Fala dialogal*, Volochinov pôde desenvolver seu conceito de enunciado, de diálogo e os contrapontos teóricos ao conceito de monólogo. A leitura do artigo sobre a fala dialogal de Jakubinskij revela-se, por isso, necessária para compreender as múltiplas formas de diálogo, porque ele aponta e analisa várias situações do cotidiano da sociedade russa no início do século XX, em abordagem mais ampla da que faria Volochinov em *Marxismo e filosofia da linguagem*. Entre as unidades de sua análise, destaco neste artigo, o conceito de *massa aperceptiva*, de *diálogo mediatizado* e *não mediatizado*, por razões que passo a expor, em razão do projeto de pesquisa e extensão que vem sendo executado desde há 4 anos, em uma associação que promove o desenvolvimento intelectual, educacional e social de crianças em um bairro popular na cidade de Marília, estado de São Paulo, Brasil.

1 Todas as traduções são de responsabilidade do autor deste artigo.

Metodologia de desenvolvimento das ações

A *Associação Amor de Mãe* desenvolve trabalho pedagógico, cultural e assistencial, localizada em uma região periférica de Marília. Atende a crianças e adolescentes, alunos de escolas públicas, entre 5 e 14 anos, no contraturno escolar, com os objetivos de desenvolver estudos intensivos dos conteúdos escolares para crianças que apresentam baixo desenvolvimento na aprendizagem, e desenvolvimento artístico, com oficinas socioeducativas e culturais. Os dados que aqui serão analisados são resultado de um projeto de extensão e de pesquisa realizados por uma equipe da área de educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Marília. Nessas ações promovidas pela universidade, as crianças oriundas de escolas públicas, se apropriam da escrita e da leitura em atos reais de linguagem, pelos quais elas e seus interlocutores compõem uma rede de troca verbal, fora do ambiente escolar oficial, isto é, em um ambiente livre dos controles da organização pública oficial. Dez crianças participaram do projeto em 2017, no período da tarde, com trocas de mensagens pelo aplicativo *WhatsApp*, por meio de *smartphones* pertencentes a bolsistas, em periodicidade semanal, durante duas horas.

Do ponto de vista teórico, parte-se do princípio de que a linguagem escrita, compreendida como um instrumento histórico, social e cultural dirigido para os olhos, encontra no teclado virtual um extraordinário recurso para sua aprendizagem, porque as crianças entram diretamente em diálogo com seus interlocutores, isto é, com o Outro em situação dialógica. As conversas mediadas pelo *WhatsApp* foram gravadas no próprio dispositivo, com *print* de telas; o áudio também foi gravado e depois transcrito; o resultado dos diálogos inscritos nas telas foi enviado por e-mail, dispostos no *Word*.

Os enunciados gravados no dia 6 de outubro de 2017, cujos interlocutores foram um aluno de 10 anos, Marcelo (nome fictício) e o autor deste artigo, pesquisador responsável pelo projeto, serão analisados no interior de um recorte teórico específico: o conceito de massa aperceptiva, e de diálogos mediatizados e não mediatizados, desenvolvidos no início do século XX na Rússia por Lev Jakubinskij (2012).

Os conceitos de diálogos mediatizados e não mediatizados

Para elaborar os conceitos de diálogos mediatizados e não mediatizados, Jakubinskij faz um esclarecedor percurso intelectual com o intuito de destacar o caráter múltiplo das atividades de linguagem. Ele destaca que é impossível estudar a língua como um fenômeno vivo, ou atualizar

sua gênese e sua história, sem estudar as múltiplas formas que a palavra desempenha em situações de comunicação na vida cotidiana, de um ponto de vista sociológico. Nessas situações, ela desvela duas categorias que aqui interessa aprofundar: as formas mediatizadas e as formas não mediatizadas. A elas agrega o que considera como a finalidade da comunicação verbal e do próprio processo de criação de enunciados. Nesse contexto, suas preocupações se situam em “saber em que medida o enunciado verbal [*recevoe vyskazvanie*] e a comunicação verbal [*recevoe obscenie*] são determinadas, do ponto de vista *psicológico e morfológico* (no sentido amplo desse termo), *pelas condições de comunicação em um meio habitual dado.*” (JAKUBINSKIJ, 2012, p. 61, grifos no original).

Essas situações de troca social orientam as escolhas das palavras, portanto, a escolha de signos impregnados de valores, e a sua disposição no enunciado. Situação extraverbal, temas, objetivos e interlocutores orientam, deste modo, a construção dos enunciados. Nesse campo de elaboração de enunciados e de suas réplicas, Jakubinskij introduz o conceito de formas mediatizadas e o de não mediatizadas que correspondem às relações humanas também mediatizadas ou não mediatizadas. Sobre a forma mediatizada, afirma que

À forma não mediatizada das interações humanas (face a face), corresponde as formas não mediatizadas das interações verbais, que se caracterizam por uma percepção mediatizada, visual e auditiva, da pessoa que fala. No campo da linguagem, é, por exemplo, a forma escrita do enunciado que corresponde às interações mediatizadas. (JAKUBINSKIJ, 2012, p. 77).

Seus apontamentos consideram os diálogos face a face, os enunciados e suas réplicas orais, como formas não mediatizadas, porque nada há entre um interlocutor e outro, exceto a palavra oral, acompanhada por gestos ou movimentos corporais. Em todo caso, do meu ponto de vista, há a mediação da palavra, se bem que a oral, mas Jakubinskij parece não a considerar como o meio pela qual os interlocutores concretizam suas relações. A palavra escrita ocupa, para ele, o lugar da mediação. Entretanto, consideradas as fronteiras pouco definidas entre mediatização e não mediatização, ele insere a possibilidade de uma zona de sombra entre as duas situações, principalmente quando entra no reino das tecnologias, como o telefone, invenção bem recente naqueles tempos de início do século XX:

A forma dialogal é quase sempre não mediatizada. Algumas vezes, entretanto, não é este o caso, ou ela somente se realiza em parte,

particularmente quando o processo de percepção [*vosprinimanie*] não mediatizada está privado de percepções visuais, que são aqui essenciais, como nós vamos ver em seguida. Isto é o que se passa quando de uma comunicação dialogada no escuro, ao telefone, através de uma porta fechada ou de uma parede. A comunicação dialogada por “pequenos bilhetes”, (por exemplo, durante uma reunião) apresenta um caso particular; nós temos uma conjunção rara de uma forma escrita, quer dizer, mediata, com uma forma dialogal, não mediatizada, porque há a percepção visual do interlocutor. (JAKUBINSKI, 2012, p. 79. Grifos no original)

Convém detalhar um pouco essas observações de Jakubinskij, situando-as de um ponto de vista histórico, de um lado, e as limitações próprias ao se tentar categorizar enunciados criados em situações reais da vida. A categorização por ele criada, no caso citado, usa o sentido de mediação, porque considera a palavra escrita como elemento mediador; a distinção mais definida entre mediação e não mediação seria a proximidade visual entre interlocutores constituintes do diálogo. Por serem três os elementos relacionados na composição da categoria, as tentativas de dar exemplos de situações mostram-se arriscadas. Por essa razão, ao longo do seu trabalho, Jakubinskij desfia múltiplos exemplos de situações, mas as fronteiras entre elas, do ponto de vista da mediação e não mediação, nem sempre são claramente demarcadas.

Na citação feita acima, meu interesse foi o de deslocar a referência do telefone, instrumento tecnológico revolucionário inventado no final do século XIX, em direção ao celular dos tempos atuais, mais especificamente para um aplicativo de troca de mensagens e imagens – o *WhatsApp*. Jakubinskij considera a situação de uso de telefone como a de relações humanas fora do mesmo campo visual, como a conversa em uma sala com ausência total de luz, ou quando uma porta separa interlocutores de um diálogo. A tecnologia não era, então, vista como algo novo que modifica a forma de diálogo, porque ele a equipara a uma conversa qualquer, caracterizada pela ausência de percepção visual entre homens em diálogo. Neste caso, o outro elemento, a palavra oral, está definindo, com a natureza visual da situação, a parcialidade da categoria *não mediatização*. Portanto, é, para ele, a palavra escrita que vai atribuir ao diálogo o caráter inteiro de mediatização. Entretanto, o bilhete que rola entre mãos, silenciosamente em uma reunião, é, para ele, um caso raro de diálogo não mediatizado, porque os interlocutores se veem no mesmo ambiente. Conclui-se que o elemento decisivo delimitador de fronteiras, apesar de haver “conjunções” de vez em quando, é a percepção visual.

Qual categoria poderia enquadrar os diálogos trocados pelos aplicativos de mensagens de um novo gênero, como no *WhatsApp*, cujos interlocutores podem estar ou não no horizonte visual? As categorias de Jakubinskij não resistem aos movimentos desconcertantes das palavras orais e escritas trocadas por aplicativos e por programas nos dispositivos atuais. Seu conjunto de exemplos, muitos retirados da literatura, não espelham a profusão dos modos que o homem continuamente inventa para se relacionar pela palavra oral ou pela escrita.

A escrita, todavia, ainda era vista por Jakubinskij como essencialmente de cunho monologal, salvo casos raros, como afirmava, ao insinuar-se novamente no campo das tecnologias. Além do telefone, o telégrafo, herança do século XIX, recebeu dele tímidas referências ao discutir diálogo e monólogo:

A forma escrita de comunicação é essencialmente de forma monologal, à exceção do caso mencionado ou outros semelhantes, mas também raros, (por exemplo a possibilidade de um “diálogo” telegráfico). A interação não mediatizada pode se realizar, bem entendido, sob forma tanto dialógica quanto monológica; é precisamente isso o que torna cômoda sua comparação. (JAKUBINSKIJ, 2012, p. 79. Grifos no original).

Compreende-se que, para ele, a palavra oral poderia ser dialógica ou monológica, mas a escrita seria essencialmente monológica. O que defendo neste trabalho é que a palavra escrita, signo de mediatização, é essencialmente dialógica quando em troca de mensagens, mesmo sem percepção visual dos interlocutores em situações cotidianas, graças aos aplicativos e dispositivos digitais. Isso pode indicar que o traço distintivo na suposta dicotomia entre mediatizado e não mediatizado residiria fora da natureza presencial das relações, mas é possível entender que não haveria dicotomia alguma, mas um mesmo e único conjunto em *continuum*, se tomada aqui uma visão monista. A palavra escrita, deste modo, se equipara em função, pelo *WhatsApp*, à da oralidade, com a inserção de *emoctions* e outros sinais que sugerem reações visuais humanas. Ao equipararem-se, rompem-se definitivamente as fronteiras, porque as relações humanas são, pelos enunciados orais ou escritos, mediatizadas pelos signos, em linguagens hibridizadas.

O conceito de massa aperceptiva

Uma vez que a este trabalho interessa analisar uma situação dialógica, é fundamental que haja a referência ao conceito de massa aperceptiva desenvolvido por Jakubinskij, porque, graças ao conjunto de vivências, de experiências dos sujeitos e da situação extraverbal, é que o diálogo escrito se desenvolve e ganha características anteriormente pertencentes apenas à palavra oral dialogada. Mais uma vez rompem-se as fronteiras, e a palavra escrita, graças a massas aperceptivas próximas entre si, invade o campo antes restrito ao universo da oralidade, com elipses e predicções. As relações humanas concretizadas pelos enunciados orais ou escritos são possíveis quando há, entre eles, conteúdos psíquicos partilhados no universo do tema em torno do qual se dão as relações.

Nos próximos parágrafos, será dada a voz a Jakubinskij sobre a sua conceituação para que, posteriormente, sejam elucidadas as construções dos enunciados nas trocas de mensagens que compõem o corpus de análise deste trabalho. Para ele,

[...] pode-se dizer que nossa percepção e nossa compreensão da palavra do outro (como toda percepção) são *aperceptivas*: se elas são determinadas por uma estimulação externa, elas o são ainda mais por nossa experiência interna e externa passadas, e, no final de contas, pelo conteúdo do psiquismo de quem percebe quando há percepção. Esse conteúdo do psiquismo constitui “a massa aperceptiva” de um indivíduo dado, por intermédio da qual ele assimila uma estimulação externa. (JAKUBINSKIJ, 2012, p. 109. Grifos no original).

As massas aperceptivas entre interlocutores não seria, de modo generalizado, necessariamente próximas em seu conjunto, mas suficientemente próximas em relação ao conteúdo temático dos diálogos que eles mantêm entre si, em uma determinada situação social, extraverbal, na qual esses diálogos têm origem e na qual ganham movimento e vida. Com isso, quero entender que no conjunto das experiências e vivências que formam as massas aperceptivas dos interlocutores há convergências que podem dar estabilidade e progressão ao diálogo, e há divergências, que impossibilitam a continuidade temática e podem romper o diálogo. Nesse campo de discussão sobre a origem, a estabilidade e a progressão temática dos enunciados dialógicos, é necessário recorrer novamente a Jakubinskij (2012, p. 109):

A massa aperceptiva, que determina nossa percepção, inclui os elementos *constantes e estáveis*, que são formados entre nós pelas

influências *constantes e repetitivas* de nosso próprio *meio ambiente* (ou de nossos meios), e de elementos *transitórios*, que aparecem nas condições a cada vez diferentes de um momento dado. São, claro, os primeiros os fundamentais; os segundos aparecem sobre o fundo dos primeiros, os modificando e os complexificando. A parte constitutiva desses primeiros elementos é formada, antes de tudo, pelos elementos *verbais*, quer dizer, simplesmente pelo conhecimento de uma língua [*jazyk*] dada e pelo domínio de seus diversos estereótipos [*sablony*]. (Grifos no original)

Os “diversos estereótipos” da língua referenciados por Jakubinskij se tornariam a multiplicidade de gêneros em Volochinov (2010) e em Bakhtin (2015). Em Jakubinskij, os elementos estáveis dão a possibilidade de existência concreta aos enunciados de acordo com a situação do meio extraverbal onde são criados, mas, ao mesmo tempo, esses elementos estáveis têm a propriedade de modificar-se continuamente por portarem também a natureza do transitório. O elemento transitório permite a modificação dos gêneros conforme os momentos dados, com manifestações que se modificam e se complexificam. Fundamentalmente a língua comum e os tipos estereotipados dão estabilidade ao gênero, mas esse dado não é suficiente para que haja compreensão entre interlocutores, como insiste Jakubinskij (2012, p.115):

a presença de uma estimulação verbal não é então suficiente para o que se chama de percepção e a compreensão da palavra. Nós devemos pensar a “mesma coisa” do que nos é dito: nós devemos tomar ao menos uma posição neutra em relação ao enunciado percebido. O grão de estimulação verbal externo deve cair em um terreno preparado; somente neste caso ele poderá germinar.

A metáfora cristã do grão que cai na terra fértil usada para explicar a insuficiência do conhecimento linguístico comum tem a intenção de comparar a fertilidade da terra à massa aperceptiva comum, nos limites de um tema. Não havendo essa proximidade de acervo de vivências e experiências, a palavra não ganha sentido. Os sentidos trocados entre interlocutores assentam-se sobre essa base comum, flexível, transitória, mutável, e, por essa razão, esses sentidos estão em cumplicidade permanente. Essa cumplicidade progressiva durante o desenrolar dos diálogos leva as escolhas do léxico e das construções sintáticas a uma situação de economia, de elisões e de simples alusões, de abreviaturas, de palavras aparentemente isoladas, mas que se constituem verdadeiros enunciados

responsivos. Jakubinskij (2012, p.119) teceu considerações a respeito desse processo de construção de enunciados:

Nós compreendemos e percebemos tanto melhor a palavra do outro em uma conversação quando mais nossa massa aperceptiva tem em comum com aquela do nosso interlocutor. É por isso que a palavra do nosso interlocutor pode ser incompleta e bem alusiva; e, inversamente, mais importante é quanto mais há diferença entre as massas aperceptivas dos interlocutores, mais a compreensão é dificultada.

Discutidos os conceitos, é o momento da análise da sequência dialógica. Para isso, ela será inteiramente transcrita, com preservação dos erros de grafia.

06/10/2017

Marcelo: Oi

Dagoberto: Oi

Marcelo: Oi Dagoberto

Dagoberto: Oi, Marcelo. Tudo bem?

Marcelo :Ta viajando de novo?

Dagoberto: Não. To em casa acabando de almoçar.

Só vou viajar no domingo.

E aí? Vai jogar bola hoje?

Marcelo: Então vem aqui na chacinha.

Dagoberto: Sim. Vou antes das 16 horas. Tá bem?

Marcelo: Legal. Vem rápido

Dagoberto: Vou demorar um pouco mais porque tenho coisas pra fazer.

Marcelo: Futebol já vai começar

Dagoberto: Mas eu só vou ver. Não vou jogar.

Marcelo: Porque?

Dagoberto: Só se for um pouquinho.

Mas agora não dá ainda pra eu ir

Marcelo: sim já ta bom

Dagoberto: Legal.

Marcelo: Você já ta vindo

Dagoberto: Não. Só antes das 15 horas.

Marcelo: Mariana falou que você é professor

Dagoberto: Sou sim

Marcelo: Qual matéria?

Dagoberto: Ler. Escrever

Marcelo: Estou esperando ansioso
Você deu aula para a Vanessa e para a Mariana?
Fala comigo
Dagoberto: Sim Marcelo. Para as duas.
Eu tava falando com o Alifer
Marcelo: Que time você torce?
Dagoberto: Palmeiras
Marcelo: Você já foi no jogo do palmeiras?
Dagoberto: Não. Nunca. Só vejo pela televisão.
Marcelo: Eu também
Dagoberto: É muito longe e caro pra ir ver.
Marcelo: No dia das crianças vamos ganhar skate
Dagoberto: Legal
Quem vai dar?
Marcelo: As meninas vão ganhar maquiagem.
Dagoberto: Que bom pra elas.
Marcelo: Você vai vir não aguento esperar
Dagoberto: Vou
Marcelo: Já tá vindo?
Dagoberto: Estou conversando com o Adrian agora.
Marcelo: Mas na sua casa?
Dagoberto: É. Mas chego logo.
(envio de foto)
Marcelo: Que camiseta bonita
Dagoberto: De Portugal.
Marcelo: O que você gosta de comer?
Dagoberto: Gosto do que não se pode comer muito. Doce e sorvete.
Marcelo: eu gosto de comer lasanha
Porque você não responde?

Análise dos diálogos

Os enunciados iniciais, exceto os cumprimentos de chegada, não tem a natureza introdutória costumeiramente percebida; ao contrário, dão a ideia de continuidade de diálogos interrompidos em algum dia, pelo mesmo canal de mensagens. A pergunta que Marcelo me faz a respeito de estar ou não novamente em viagem encontra-se amparada em situação extraverbal, constitutiva do conjunto de enunciados, pela qual tanto ele quanto eu sabemos do que se trata: as viagens quase semanais que faço de volta para casa, durante o exato período de duas horas em que eventualmente trocamos as palavras pelo aplicativo. Nessa, situação

as massas aperceptivas dos interlocutores estão aproximadas, nesse campo específico da vida cotidiana vivido por mim e por ele. Há uma continuidade de um diálogo, aparentemente nunca concluído, parte das ações cotidianas, como o almoço às 13 horas, início da conversa, e da indagação se ele jogaria futebol. Novamente aqui as massas se tocam pela vivência comum, porque às sextas, depois das 15 horas, ele frequentemente joga futebol com os demais alunos.

Ao registrar o convite para ir à *chacrinha* conta com meu entendimento de que *chacrinha* é o espaço de pouco mais de meia quadra, com construções, árvores e horta onde vivem após a volta da escola. Anuncio que iria depois das 15h, horário em que as experiências com *WhatsApp* são concluídas, mas com a indicação de que eu não iria participar das brincadeiras, com a intenção de não atender ao seu pedido de me deslocar com rapidez. É interessante notar o aparecimento dos traços de mediação e não mediação. Os diálogos são inscritos na tela por palavras escritas, como se fossem bilhetes trocados face a face, em situação não mediada, mas, contraditoriamente, mediada pelos caracteres plenos de sentidos. O enunciado *Vem rápido*, escrito por Marcelo, equivale à palavra oral da antiga situação telefônica descrita por Jakubinskij. Entretanto, é gráfico, visual, mas ambiciona provocar o mesmo impacto, isto é, a mudança de comportamento de modo imediato em mim, seu interlocutor.

Ao inserir o enunciado *O futebol já vai começar*, ele objetiva continuar a alterar as relações temporais próprias da troca de mensagens mediadas, para torná-la uma troca de mensagens com a natureza das não mediadas, no face a face oral, ou a distância, pela telefonia, já conhecida por Jakubinskij. A situação extraverbal, isto é, a proximidade das massas aperceptivas em relação a essas situações muito específicas tornam os enunciados mais e mais predicativos, com elipses e elisões. A situação mais ampla que sustenta o diálogo é a minha ida quase imediata à *chacrinha* para jogar futebol. Mas isso não impede alguns recortes, com a entrada de outro tema que foge à situação inicial, supostamente motivada por um outro diálogo simultâneo entre a bolsista e Marcelo: *A Mariana falou que você é professor!*

Quando escorregam para fora da situação extraverbal e da proximidade das massas aperceptivas, os enunciados tropeçam e os diálogos perdem o ritmo anterior. A resposta sobre a disciplina que leciono não provocou nenhuma resposta explícita, mas a reintrodução do tema *de minhanda ao futebol à chacrinha* (*Estou esperando ansioso*) indica que o interlocutor deseja voltar ao que é comum aos dois, apesar de referir-se a mim por ser professor das duas bolsistas que o auxiliam. É essa proximidade de massas que assegura a continuidade do diálogo.

É de interesse ainda observar as fronteiras tênues entre diálogos mediatizados e não mediatizados, notadamente com o emprego de verbos, como o *escrever* ou o *falar*. Eu não estava dialogando apenas com Marcelo; Alifer estava no outro canal do *WhatsApp* também conversando comigo, sem que Marcelo se desse conta. Ao criar um tempo maior entre a sua pergunta e a minha resposta, como se passa em relações orais face a face, ou a distância, ele insiste veementemente: *Fala comigo!* O verbo *falar*, na visão jakubinskijana, compõe o universo das relações não mediatizadas, mas Marcelo, ao escrever, supõe *falar*. Portanto, ele rompe a dicotomização entre mediatizado e não mediatizado, com apoio do dispositivo nômade, o *smartphone*, e por meio de um de seus aplicativos, *O WhatsApp*. Embora escreva, ele se sente falando.

É ainda a ida ao futebol que estabelece a continuidade do diálogo, mas, novamente por sugestão das bolsistas, o tema escorrega em direção a outros assuntos, mas logo morre, porque não se articulam com a situação extraverbal de início construída. Cabe, entretanto, anotar a escrita da palavra *skate*, em inglês. Não há em português outro termo que possa ser atribuído a esse brinquedo. Neste caso, ao escrever com auxílio da bolsista, Marcelo grafa em inglês, sem se preocupar em estabelecer relação alguma entre grafemas e fonemas com base no português. Ao estabelecer uma relação entre grafia e sentido, forçosamente porque a palavra é estrangeira, Marcelo abre o promissor caminho de tomar a mesma atitude com as palavras de sua própria língua: em vez de aprender a escrever conectando grafemas a fonemas, aprende a configuração gráfica e sentido da palavra no próprio fluxo do enunciado que constrói, em situações reais de relações humanas mediadas pela palavra escrita.

Os diálogos abaixo revelam o papel fundamental da situação extraverbal, da proximidade de massas aperceptivas que criam as condições para a troca verbal, e o esgarçamento das categorias jakubinskijanas, submetidas ao ataque de formas inovadoras de troca por meio dos aplicativos digitais.

Marcelo: Voce vai vir não aguento esperar.

Há, aqui o tempo que escorre rapidamente, a discordância em relação à demora no deslocamento, e as elipses. O enunciado completo seria: *Você tem de vir rapidamente para a chacinha, porque o jogo de futebol vai começar. Se você não vier logo, não vai dar tempo e eu vou ficar frustrado porque não pude jogar com você.*

Dagoberto: Vou

Marcelo :Já ta vindo?

Dagoberto: Estou conversando com o Adrian agora.

Ao informar a ele que eu estava conversando também com o seu amigo Adrian provoqueei o sentimento de não ter atenção exclusiva. Ao

insistir em minha ida, ele tenta me arrancar, literalmente, da relação com os seus colegas.

Marcelo: Mas na sua casa?

Dagoberto: É. Mas chego logo.

Ainda em casa, visto uma camisa de futebol da seleção de Portugal, faço uma *selfie* e envio para ele, com a intenção de dizer: *Estou pronto para jogar futebol. Já me vesti. Vou sair imediatamente.*

Marcelo: Que camiseta bonita

Dagoberto: De Portugal.

Novamente, supostamente por sugestão das bolsistas, o núcleo temático é interrompido, com uma pergunta completamente desfocada:

Marcelo: O que você gosta de comer?

Dagoberto: Gosto do que não se pode comer muito. Doce e sorvete.

Marcelo: eu gosto de comer lasanha.

Depois de escrever o último enunciado, tomo meu carro e me dirijo à chacinha, sem informação prévia. No aplicativo ficam penduradas as perguntas, sem as respostas.

Marcelo: Porque você não responde?

Novamente Marcelo emprega um verbo próprio das relações não mediatizadas – *responder* – mas no reino das relações de trocas verbais categorizadas como mediatizadas. Enquanto esperava as respostas pelo *WhatsApp*, eu me dirigi a ele. A resposta não foi dada verbalmente, nem pela oralidade, nem pela escrita, mas pelo corpo, fisicamente postado diante do interlocutor, sem mediação. A palavra escrita revelou-se, então, para ele, como um instrumento com o poder de alterar situações da vida.

Conclusão

No corpo deste artigo, quando os fundamentos teóricos de Jakubinskij foram anunciados e comentados, um dos pontos pelos quais passou a discussão referia-se ao impacto de como as condições de comunicação, em um meio dado, determinam o enunciado e a própria comunicação. Ao analisar o diálogo foram desvelados alguns aspectos da construção dos enunciados em que a situação orientou a escolha de palavras, a supressão de outras, a sugestão do assunto que estava no núcleo da conversação, os indícios de conhecimentos comuns implícitos e, ainda, construções sintáticas específicas. Todas essas observações mantêm estreito vínculo com as condições vivas em que se deram as trocas verbais, por meio de palavras escritas, mas com a natureza dialógica da palavra oral, em que os dois interlocutores se esforçaram para manter a sequência dialógica no universo de massas aperceptivas comuns, pressionados

pela distância de vivências, experiências e conhecimento entre os dois – um professor universitário e uma criança em processo de alfabetização. A situação extraverbal, é constitutiva do próprio enunciado, como afirma Volochínov (2010, p. 513):

A troca verbal não pode jamais ser compreendida e explicada fora dessa relação em situação concreta. A troca pela palavra está inseparavelmente ligada aos outros tipos de troca; ela emerge do mesmo solo comum de troca de produção.

Deste modo, condições de troca e enunciados se fundem em uma totalidade na qual as massas aperceptivas podem dialogar, de forma mediatizada e não mediatizada. Por outro lado, a análise revelou os riscos de se aplicar categorizações a enunciados múltiplos, em situações múltiplas, construídos por meios também múltiplos, pelos quais a palavra desliza. As fronteiras sugeridas pelas categorizações desmoronam quando submetidas à complexidade da troca verbal humana. De qualquer maneira, ao final, há uma conclusão: as crianças podem melhor se alfabetizar, quando colocadas em situações reais de troca verbal nas quais a palavra verbal escrita, visual, ocupa o seu lugar. Na relação com o outro, os signos nos enunciados são apropriados com os valores que a eles dão os seus interlocutores, em uma situação concreta.

Bibliografia

- JAKUBINSKIJJ, Lev (2012). Sur la parole dialogale. In: *Lev Jakubinskijj, une linguistique de la parole (URSS, années 1920-1930)*. Textes édités et présentés para Irina Ivanova, traductions d'Irina Ivanova et Patrick Sériot. Limoges: Lambert Lucas.
- VOLOŠINOV, V.N; Rapport d'activité à l'Institut de Recherches de l'Université pour l'année 1925-1926. In VOLOSINOV, V.N (2010). *Marxisme et Philosophie du Langage: les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage*. Trad. Patrick Sériot et Inna Tytkowski-Ageeva. Limoges: Lambert-Lucas.

O ensino de atos de escrita no ensino fundamental II com o auxílio de suportes digitais

Érika Christina Kohle

fraumartins@yahoo.com.br

Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências
Unesp- Campus de Marília.
Marília, Brasil.

Resumo

Este trabalho apresenta dados de uma dissertação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista – *Campus* de Marília, cujo objetivo geral foi compreender como o uso de determinadas estratégias de ensino auxiliaria crianças do sexto ano do ensino fundamental II no início de seu processo de alfabetização. Uma dessas estratégias foi propor a elaboração de atos de escrita por meio de gêneros textuais que cumprissem uma função social; a outra foi usar suportes digitais nessas produções, pois eles ofereceriam recursos para escrita. Os objetivos específicos foram (1) avaliar o trabalho com gêneros textuais escolhidos pelas crianças durante os atos de escrita, (2) comprovar as contribuições dos suportes digitais para o ensino dos atos de escrita e (3) analisar as contribuições do professor para a formação do sujeito autônomo na aprendizagem dos atos de escrita. A pesquisa valeu-se da metodologia da pesquisa-ação, porque permite a intervenção na prática e as tentativas de modificá-la. O estudo bibliográfico acompanhou a pesquisa para a identificação de instrumentos que contribuíssem para os processos de apropriação e de objetivação dos atos de escrita pelas crianças, que ao se apropriarem de atos de escrita por meios dos gêneros textuais, superaram algumas de suas dificuldades para produzi-los.

Palavras-chave Educação / Ensino da escrita / Gêneros textuais / Pesquisa-ação. Suportes digitais.

Introdução

A apropriação dos atos de escrita é condição *sine qua non* para a continuidade dos estudos para as crianças, porque não apenas se configura como a aprendizagem da língua materna, mas também possibilita a apropriação de outros conteúdos para a sua inserção na vida social.

Ciente dessa importância e aliando-se a ela a constatação de Leontiev (1978) de que, principalmente no começo da vida escolar das crianças, a aprendizagem realiza-se nas ações conjuntas, com o agente de mediações da cultura assinalando para elas algo especialmente essencial no objeto, omitindo o fortuito, para em seguida elaborarem juntos reflexões e análises e chegarem a conceitos, conclui-se que a criança deve ser levada a participar ativamente de seu processo de aprendizagem, pois é isto que “estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em suas aquisições internas.” (Vygotsky, 1988, p. 115).

Desse modo, a criança aprendente precisa receber auxílio no início de sua aprendizagem e estar ativa em todo esse processo, ou seja, precisa se relacionar com o mundo e com os objetos que o compõem, para ser capaz de atribuir sentido ao que vê, para ser motivada pelo resultado daquilo que realiza, para que seu ensino não seja alienante.

Além disso, como a aprendizagem é fonte de desenvolvimento, ao aprender a escrever, uma fase inteiramente nova e complexa de desenvolvimento de processos psicointelectuais da criança é ativada, e isso “origina uma mudança radical nas suas características gerais [...]” (Vygotsky, 1988, p. 116).

Evidencia-se, então, a essencialidade do trabalho escolar de organização do ensino de língua materna, objetivando a aprendizagem da linguagem escrita pela criança.

Metodologia

Por meio da metodologia de pesquisa-ação, a investigação aqui relatada objetivou compreender as dificuldades e os problemas das crianças relacionados à aprendizagem da escrita e propor alternativas para resolvê-los. O trabalho de geração de dados foi realizado com 10 sujeitos, crianças do sexto ano do ensino fundamental de uma escola pública do interior paulista, que ainda não dominavam de forma adequada a escrita convencional. Foi solicitado a eles que produzissem textos dentro de situações de uso social da língua. De acordo com Schulz (2003), esse modo

de fazer pesquisa orienta-se em função do conhecimento do problema encontrado, com vistas às transformações no movimento em que a vida acontece permite ao pesquisador interagir com o seu objeto de forma objetiva e subjetiva. A pesquisa foi projetada em dois eixos: o teórico e o prático. Seus suportes teóricos foram os estudos de Volochinov e seus cotejadores sobre a linguagem e os estudos da Teoria Histórico-Cultural sobre desenvolvimento e aprendizagem. Eles embasaram o eixo prático que propôs estratégias de escrita de gêneros textuais com cada criança por duas horas semanais durante o ano letivo de 2015.

A importância da escrita para o outro

Ao encarar o outro como ponto crucial para o processo de trocas verbais, a criança passa a compreender o objetivo da escrita; a linguagem é vista como meio de relação com o *outro* e possibilita-lhe vivenciar a alteridade que a constitui.

Na primeira produção textual de Francisco, sua preocupação inicial foi com a escolha de seus interlocutores.

Pesquisadora: - Você já sabe o que quer escrever?

Francisco: - Ainda não. Posso ver o que o José escreveu?

Pesquisadora: - Pode. Por que quer ver?

Francisco: - Ele chegou com o papel na minha classe.

Pesquisadora: - Ahmm! Então, veja aqui!

Francisco: - Também vou escrever para meus amigos.

Pesquisadora: - De sua turma?

Francisco: - É!

(Diálogo com os sujeitos - 28/4/2015)

Ao ter contato com o texto escrito por José, Francisco, assim como seu colega, teve a necessidade escrever para alguns amigos de sua turma; apenas depois dessa escolha preocupou-se em escolher o gênero textual e o conteúdo a ser escrito.

Lembramos, neste episódio, que as redações escolares recebem influência dos estudos gramaticais tradicionais e, por isso, não consideram as condições de produção; nesse sentido, geram dois problemas - a leitura não é vista como parte do processo de escrita e a atuação sobre o texto transforma-se em algo restrito às atividades de revisão formal de sua superfície. (Geraldí, 1984)

Dessa forma, esquece-se que os sentidos socialmente construídos são os verdadeiros objetos do processo do ensino e, em vez disso, tal processo atém-se aos elementos estritamente linguísticos dos textos.

Por conseguinte, substituir a “redação” por produção de textos implica admitir um conjunto de condições de produção de cada texto, cuja materialização não se dá sem “instrumentos de produção” – os recursos expressivos mobilizados em sua construção. (Geraldí, 1998, p. 22)

Sobre a falta de consideração dos instrumentos de produção das redações escolares pela escola, Marcuschi (2008) aponta o problema de não se saber a quem a criança se dirige ao escrever, pois escreve textos sempre para o mesmo interlocutor (o professor) e nunca troca de auditório, de tal forma que não é levada a fazer seleções lexicais diversas e nem a produzir em diferentes níveis de formalidade. Nesse processo, o objetivo dos atos de escrita na escola se tornam artificiais e se perdem por se desprenderem da realidade; esquece-se que os enunciados se constroem levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele é criado, e, conseqüentemente, o enunciador não aguarda a resposta de seu outro, mas a correção dos aspectos superficiais de seu texto.

Entretanto, para quem produz os enunciados, o outro não pode ser visto como um ser passivo, uma vez a linguagem se constitui por meio da interação entre os interlocutores, num processo de envio para o outro e de espera de sua resposta.

No momento de sua produção, Betânia (12 anos, 6º ano) já sabia para quem queria escrever e foi logo dizendo:

Betânia: - Hoje, vou escrever para minha mãe.

Pesquisadora: - Por quê?

Betânia: - Porque ela acabou de ter um bebê.

Pesquisadora: - O que você quer escrever para ela?

Betânia: - Um bilhete agradecendo.

(Diálogo com os sujeitos - 08/5/2015)

Nesse diálogo, Betânia diz ter como objetivo para a escrita do bilhete expressar a gratidão pelo nascimento da irmã, mas deixa transparecer a necessidade que sente de ser valorizada pela mãe, que tem agora sua atenção voltada para o bebê recém-nascido. Diante de seu histórico de dificuldades em produzir atos de escrita, a produção de um enunciado escrito ajudaria a mãe a valorizá-la.

A seguir, é apresentada a primeira etapa da escrita do bilhete de Betânia:

Mãe eu queria ter agradecer a você por me dar uma irmãzinha que eu amo muito você e a minha irmãzinha te amo eu acho o nome da Bianca bem bonito quero pega ela no colo de novo . beija , beija ela tanto que eu não vejo a hora de embora para vê lá e quando ela crescer será que ela vai dar trabalho .

Figura 1 – Primeira versão do bilhete de Betânia para sua mãe.
(08/05/2015).

Nessa primeira versão do bilhete, percebemos que as crianças têm muito para dizer quando escrevem para interlocutores reais-são perceptíveis os interesses, mesmo que implícitos, e as necessidades que levaram Betânia a produzir o bilhete para sua mãe - e que, na completude de seu fluxo, em processos interativos complexos e dinâmicos entre interlocutores, a língua é melhor apropriada.

Depois dessa primeira versão do bilhete, foi pedido a Betânia que lesse seu enunciado. Ao fazer isso, a criança apresentou algumas dificuldades e disse que algumas palavras não estavam corretas e que faltavam partes em seu texto.

Betânia: - Aqui, olha! (Aponta para a palavra “ter”)

Pesquisadora: - Estou vendo! O que tem aí?

Betânia: - Não é isso que quis dizer!

Pesquisadora: - O que está te incomodando?

Betânia: - Quis dizer “te” e não “ter”!

Pesquisadora: - Então, o que tem que fazer agora?

Betânia: - Vou apagar o “erre”.

(Diálogo com os sujeitos - 8/5/2015)

No processo de escrita do texto até a versão final foi feito o estudo dos elementos gramaticais para que o enunciado fosse endereçável ao outro; nessa ocasião, a criança, tentou afastar-se de si e contemplar o que escreveu do ponto de vista do outro.

A questão linguística aparece em outra ocorrência de escrita: Francisco (11 anos, 6º ano) desejou escrever um bilhete para sua mãe, mas não havia colocado nenhum vocativo para iniciar essa interlocução.

Pesquisadora: - O que falta no seu texto?

Francisco: - Está faltando escrever “mãe”.

Pesquisadora: - Sim, ou de algum outro jeito que você queira chamá-la.

Francisco: - Não precisa.

Pesquisadora: - Por que você não quer escrever o vocativo?

Francisco: - Porque eu vou entregar para ela.

Pesquisadora: - Mesmo assim, se ele sumir como vão saber que é dela?

Francisco: - No texto já tá escrito.

(Diálogo com os sujeitos - 25/5/2015)

A recusa do aluno em pôr o vocativo no bilhete é indício de que os traços de autoria podem ser compreendidos na composição estilística

dos enunciados por sofrerem influência do extraverbal. Sobreisso foi registrado no diário que

Nesse momento, a criança recusava-se a colocar o vocativo em seu bilhete, mesmo sabendo que esse elemento faz parte das características desse gênero textual, pois para ela o fato de entregar o bilhete à sua mãe excluía a necessidade de invocá-la no início de sua enunciação, mesmo que causasse a transgressão de uma das características mais marcantes desse gênero. (Diário de bordo – 25/5/2015).

A criança, ao excluir o vocativo de seu texto, pensava no seu contexto de recepção, muito mais do que em obedecer à estrutura desse tipo de texto. Percebe-se que ela já estava escrevendo imersa no contexto de interação e imaginava como seria a recepção de seu texto por seu interlocutor no futuro. Isso pode ser percebido a seguir.

Vose e a melhor mãe do mudo teamo agoar toda quarta fera vo escreve no computador e emprimi na escola

Um beijo e abraço de seu filho

Figura 2 – Primeira versão do bilhete de Francisco para sua mãe.
(25/05/2015).

O não uso do vocativo por Francisco em seu bilhete evidencia a questão da plasticidade dos enunciados desde sua própria determinação, pelo predomínio da função sobre a forma (Volochinov, 2017), já que esses enunciados modificam-se, situam-se e integram-se, funcionalmente, nas situações extraverbais e nas culturas das quais fazem parte.

Portanto, esses enunciados - os gêneros textuais - devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias no interior da cultura (Marcuschi, 2005), uma vez que eles mudam, fundem-se, misturam-se diante de sua funcionalidade.

No que tange à produção textual, pretendeu-se, na pesquisa, proporcionar às crianças a possibilidade de elaboração de enunciados direcionados a interlocutores reais, ultrapassando as práticas de redação escolar, pois esta nasce e circula apenas dentro da escola, sua relação é de interação endógena e ritualizada, considerando em sua produção apenas as relações entre a função aluno-professor, em situações que imitam as funções de enunciados reais. Na prática da redação escolar,

[...]a comunicação desaparece quase totalmente em prol da objetivação e o gênero torna-se *uma pura forma linguística cujo objetivo é seu domínio*. Em razão desta inversão, o gênero, instrumento de comunicação, transforma-se em forma de expressão do pensamento, da experiência ou da percepção. O fato de o gênero continuar a ser uma forma particular de comunicação entre alunos e professores não é, absolutamente, tematizado; os gêneros tratados são, então, desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica. Nessa tradição, os gêneros escolares são pontos de referência centrais para a construção, através dos planos de estudo e dos manuais, da progressão escolar, particularmente no âmbito da redação/ composição. Sequências relativamente estereotipadas balizam o avanço através das séries escolares, sendo a mais conhecida e canônica, que pode, entretanto, sofrer variações importantes, a “descrição — narração — dissertação”. (Dolz & Schneuwly, 1999, p. 9).

A prática da redação escolar não torna possível ver interlocutores empenhados em dizer alguma coisa para o outro ou em compreender a palavra desse outro, tentando concretizar isso por meio da escolha do gênero mais adequado para situação comunicativa da qual participa, de modo a cumprir as finalidades e os efeitos almejados nas situações reais de troca verbal.

Opondo-se à ênfase dada às redações escolares, observou-se que as variedades linguísticas usadas pelas crianças que escolhiam seus interlocutores se adequavam às finalidades específicas das situações extraverbais nas quais elas se encontravam inseridas.

O auxílio dos recursos digitais na produção dos gêneros textuais

Na atividade social, o ser histórico apropria-se dos conteúdos de sua cultura e assim desenvolve suas capacidades, humanizando-se nesse processo. Desde o advento da escrita, o homem desenvolveu instrumentos que possibilitassem sua prática, elaborou tecnologias e buscou suportes para a materialização de seus textos. Além disso, ele teve a necessidade de adaptar suas práticas aos instrumentos culturais: no século XXI ele as reorganiza, mais uma vez na história da cultura humana, com os textos em uma tela.

Diante disso, deve ser repensada a necessidade de implantar as novas tecnologias no meio escolar, como ferramentas didáticas significativas para os processos de ensino e de aprendizagem. Como a escola deve

orientar para a vida, os elementos da vida devem fazer parte dela, adotando sempre uma posição reflexiva diante da tecnologia, uma vez que

[...] o exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo (Freire, 2000, p. 102).

Desse ponto de vista, distante da ideia ingênua de que os aparelhos digitais, ao servirem como instrumentos e suportes de escrita, promoveriam transformações milagrosas no modo de escrever das crianças ainda em processo de apropriação da linguagem, a proposta de uso de suportes digitais para a escrita de gêneros textuais foi eleita como tentativa de ajudá-las a resolver determinadas questões de alfabetização por meio do empenho de vários recursos presentes nesses suportes.

Durante o processo de revisão de seu texto, Francisco foi incentivado a utilizar os recursos do editor de texto para auxiliá-lo na grafia correta das palavras.

Pesquisadora: - Por que têm palavras que estão com sublinhado vermelho?

Francisco: - Elas estão erradas?

Pesquisadora: - Sim. Este editor de textos tem opções de palavras corretas para elas.

Francisco: - Como faz isso?

Pesquisadora: - Aperte esse botão do lado direito do *mouse* em cima da palavra sublinhada. Deste modo assim, olha.

Francisco: - Vou tentar.

(Diálogo com os sujeitos -2/5/2015).

Nesse processo, fica evidente que a ferramenta “corretor ortográfico do editor de textos”, além de promover atos de leitura para a escolha da palavra correta, possibilita que as crianças conheçam a ortografia das palavras necessárias para concretizar seus atos de escrita. Isso pode ser observado na Figura 3.

Por conseguinte, o emprego das tecnologias na educação como coadjuvantes no apoio às atividades ou, ainda, para motivação das crianças, promove práticas sociais típicas da cultura digital. Por isso, durante a pesquisa foi constatado que as crianças se sentiram motivadas a escrever ao escolher, além dos interlocutores e dos gêneros textuais para seus textos, os suportes de textos nos quais escreveriam.

Contribuições do professor para a aprendizagem de atos de escrita

O trabalho conjunto entre reflexão e operação sobre a linguagem pode ocasionar mudanças qualitativas nas formas pelas quais as produções são escritas e reescritas; cabe, então, ao professor a proposição de desafios para conduzir as crianças às novas possibilidades de aprendizagem, levando em conta que

[...] desde o início, a escrita precisa ser apresentada à criança como um instrumento que tem uma função social: a função de expressar ou comunicar informações, ideias, sentimentos. Ou seja, é um equívoco pensar que o ensino dos aspectos técnicos da escrita para a criança permite-lhe aprender a escrever e ler conforme requer o uso da escrita nas diversas situações sociais em que é utilizada. (Miller & Mello, 2008, p. 12).

Ademais, à medida que o sujeito se forma, o seu discurso vai organizando seu pensamento. Esse discurso é adquirido no âmbito social, em que as palavras e ações são apropriadas e não se sabe mais de quem nem de onde vieram. Diante disso, o professor deve organizar o ensino intencionalmente voltado para o processo de desenvolvimento cultural das crianças, enfocando a maneira como a linguagem é usada de fato.

Temos, então, dois fatores entre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento: (1) que a aprendizagem seja determinada pelo desenvolvimento, uma vez que as mediações culturais atuam na zona em que as possibilidades de aprendizagem estão situadas nas crianças quando realizam atividades com a cooperação do outro; (2) que a aprendizagem determine o desenvolvimento, solicitando conteúdos específicos para sua realização, modos de condução do processo de apropriação dos saberes e usos dos instrumentos sociais adequados para as diferentes atividades.

No caso da aluna Yara, destaca-se o fato de que a estratégia de demonstrar as características do gênero discursivo para a criança, no texto que estava sendo escrito em resposta a um bilhete recebido de Rosângela,

uma amiga de sua mãe, possibilitou a lembrança do uso do vocativo em seu bilhete-resposta.

Pesquisadora: - Quais são as partes que um bilhete deve ter? Veja no bilhete que está aí na mesa.

Yara: - Tem meu nome, depois tem perguntas, a despedida e o nome da amiga de minha mãe.

Pesquisadora: - Isso mesmo! Os bilhetes devem ter um cumprimento, uma mensagem e o nome de quem o escreveu.

Yara: - Entendi.

Pesquisadora: - Se você quiser colocar uma despedida também pode, e as perguntas fazem parte da mensagem.

Yara: - Vou colocar no meu.

(Diálogo com os sujeitos – 8/6/2015)

As trocas verbais entre os interlocutores da pesquisa promoveram contribuições para a criança, que ainda se apropriava das características do gênero bilhete. A seguir é exibida a primeira versão dessa produção.

Miha amiga Rosângela,

Estamo bem, a minha irmã ta fazeno o tratamento, mais ta bem!

Obirgada pelo bilete.

Fice com Deus, bejo!

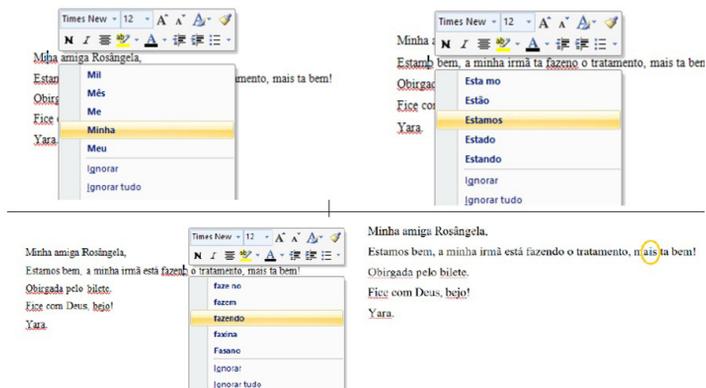
Yara.

Figura 6: Primeira etapa do bilhete resposta de Yara para Rosângela. (8/6/2015).

Durante a escrita, com o bilhete de Rosângela em mãos, a criança copiou algumas de suas palavras, tais como: *minha* (com a ausência da letra *n* nessa cópia), *Rosângela*, *irmã* e *Deus*. Apesar disso, não houve mudança no conteúdo planejado inicialmente para o bilhete-resposta que escrevia. Ou seja, apesar de ser a cópia um de seus hábitos escolares, a criança copiou apenas as palavras necessárias, não abrindo mão de sua autoria: “As crianças aprendem a escrever escrevendo e, para isso lançam mão de vários esquemas: perguntam, procuram, imitam, copiam, inventam, combinam [...]” (Smolka, 2014, p. 150).

Outro fator que pode ser notado na produção escrita de Yara é a presença de traços de oralidade, como em: *estamo*, *ta*, *fazeno*, formas que denunciam seu modo de falar incorporado ao seu registro escrito. O trabalho pedagógico, porém, pode levar à superação desse uso, inserindo a criança em tarefas mais difíceis do que as que consegue fazer por si própria, na cooperação com o outro. No caso, a criança foi conduzida

a refazer seu enunciado utilizando a variedade padrão da linguagem, por meio de questionamentos, de estudos, da utilização dos recursos da computação e de explicações que promoveram a revisão e a reescrita do enunciado em questão, como pode ser observado a seguir.



Quadro 1: Parte do processo de escrita do bilhete de Yara para sua amiga (8/6/2015).

No momento da produção textual presente na terceira parte do quadro acima, foi feita a proposta de atividade de estudo sobre as diferenças entre *mas* e *mais*.

Pesquisadora:- Nesse caso, você deve usar *mas*, sem o *i*, e não *mais*.

Yara: - Então, não está certo?

Pesquisadora: - Não, usamos *mais* para indicar uma quantidade maior ou intensidade, por exemplo: - *Você escreve mais agora que antes.* ou para acrescentar alguma coisa, por exemplo: - *Em casa, somos três filhas, eu e mais duas irmãs.*

Yara: - Como faz aqui?

Pesquisadora: - Você precisa usar *mas* porque quer dizer uma ideia oposta ao que foi dito na oração anterior. Não é?

Yara: - Acho que sim!

Pesquisadora: - Se sua irmã está fazendo tratamento imagina-se que não esteja muito bem, no entanto, você afirma o contrário ao dizer que ela está bem na sua segunda oração.

Yara: - Ahm!

Pesquisadora: Você quer ver mais exemplos?

Yara: - Quero.

Pesquisadora:- Então, vamos pesquisar sobre isso.

Yara: - Tá.

Além da explicação, a criança recebeu ajuda para buscar *sites* sobre esse tema que propiciaram exemplos de situações de uso dessas palavras em gêneros textuais diversos, como notícias de jornais, postagens de *blogs* e *sites* de anúncios indicados pelo dicionário *on-line* para cada palavra estudada.

Nesse processo de reflexão sobre a linguagem são mobilizados conhecimentos adquiridos e apropriados novos conhecimentos: a criança é levada a não somente tomar decisões sobre as transformações e as alterações de seu texto, conforme as exigências para a sua compreensão, mas, também, a buscar saber as causas de seus equívocos.

Esse trabalho permite que a criança perceba suas dificuldades linguísticas e reflita sobre elas, autoavaliando seus atos de escrita. Isso transforma o conceito da própria tarefa de escrever textos, porque esses atos passam a ser vistos como realmente são - algo que demanda trabalho, atenção, esforço, reflexão, leitura e reescrita até que o texto contemple as características do seu gênero textual para ser enviado a seus interlocutores.

Conclusão

Para o trabalho realizado, os aparelhos digitais tornaram-se recursos que ajudaram na trajetória dos atos de escrita dos sujeitos não apenas pelo corretor ortográfico, mas também por disponibilizarem em seus teclados todas as letras e sinais gráficos como possibilidades para a materialização dos enunciados das crianças.

Com o uso das ferramentas digitais, aspectos cognitivos e físicos relacionados aos atos de leitura e de escrita são transformados, possibilitando que as crianças voltem sua atenção para estruturas da escrita ou para aspectos gráficos não percebidos quando operavam com outros suportes de texto.

Ademais, ao propiciar a interação entre interlocutores, essas ferramentas ensejam a realização de projetos de escrita inseridos na vida da criança, cumprindo uma função social e permitindo a utilização de estratégias e táticas (modos desenvolvidos para aprender) aprendidas na escola.

Enfim, aprender inserido em processo colaborativo demanda que o professor proponha produções escritas que atendam às necessidades das crianças ou que as criem, permitindo-lhes conhecer a cultura e se apropriar das capacidades escritoras.

Bibliografia

- Dolz, Joaquim; Schneuwly, Bernard. (1999) *Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. Revista Brasileira de Educação, n. 11.
- Freire, Paulo (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo, Editora Unesp.
- Geraldi, João Wanderley (1998) Da redação à produção de textos. In: Geraldi, João Wanderley; Citelli, Adilson (Orgs) *Aprender e ensinar contextos*. São Paulo, Cortez.
- Geraldi, João Wanderley (1984) O texto na sala de aula. Cascavel, Assoeste.
- Leontiev, Alexis Nikolaevich (1987) *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires, Ediciones Ciencias del Hombre.
- Marcuschi, Luiz Antônio (2008) *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo, Cortez.
- Marcuschi, Luiz Antônio (2005) *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo, Cortez.
- Miller, Stela; Mello, Suely Amaral (2008) *O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em criança de 0 a 5 anos*. Curitiba, Pro-Infanti Editora.
- Smolka, AnaLuiza Bustamante (2014) *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo, Cortez
- Schulz, Almiro (2003) *Pesquisa-ação: uma metodologia de mediação entre teoria e prática de ação docente universitária*. São Paulo, Factash.
- Vigotskii, Lev Semyonovich (1988) Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Vigostkii, Lev Semyonovich; Luria, Alexander Romanovich; Leontiev, Alexis Nikolaevich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Ícone.
- Volochinov, Valentin (2017) *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo, Editores.

Elementos contextuales en la interacción de un profesorado a distancia

A. Cruz Cabral cruxcrucis@gmail.com

Consejo de Formación en Educación Montevideo, Uruguay

Resumen

Según (Wooffitt, 2009: 174, 178), para comprender la interacción es necesario conocer el contexto. Asimismo, en relación al contexto Casalmiglia & Tusón (1999: 112) afirman que “...es el entorno físico el que nos aporta datos sobre cómo comportarnos de forma adecuada o sobre qué tipo de acontecimiento comunicativo podemos esperar (...), activamos un guión sobre las secuencias y las acciones verbales y no verbales habituales en esa situación”. En un aula virtual existen espacios específicos con diferentes medios de comunicación cuya selección y configuración corresponde a prácticas discursivas particulares, por lo que se constituyen diversos contextos de interacción relacionados con las actividades que se desarrollan. Aunque las opciones de medios y de espacios dependen del docente, para que la comunicación funcione de manera adecuada se requiere la cooperación de todos los participantes. Las partes deben poder desplazarse con soltura en los diferentes espacios y conocer los códigos propios de cada medio para que la interacción resulte exitosa. La transposición de un “guión” aplicable a un medio y espacio hacia otro genera problemas ya que los participantes deben acomodarse a iniciativas desestructurantes, que obligan a buscar alternativas para avanzar en la interacción. En este trabajo se presentan cuatro casos, procedentes de un corpus de profesorado a distancia, donde es posible observar estos fenómenos y analizar los procedimientos por los cuales los participantes se ubican en determinados espacios y adhieren a sus normas, o utilizan estrategias para desarrollar la interacción de un modo alternativo mediante una relación dialéctica entre texto y contexto. Palabras claves: contexto, interacción, virtualidad, e-learning, formación docente.

Introducción

Este trabajo se vincula al proyecto de tesis “Estrategias comunicativas en aulas virtuales” aprobado para el programa de Doctorado en

Humanidades y Artes con mención Lingüística de la Universidad Nacional de Rosario. El mismo constituye un avance exploratorio sobre aspectos contextuales que inciden en las estrategias de interacción en los diferentes espacios de las aulas virtuales de formación de profesorado a distancia en Uruguay. Los casos aquí considerados son todos del mismo curso y corresponden a una sección del corpus recogida en 2018. Los textos se transcriben tal como se registraron en la plataforma, modificando el nombre del docente por la palabra “docente” y el de los alumnos por “alumno” más un número de caso. Los entornos virtuales de aprendizaje poseen espacios diferenciados con medios de comunicación específicos. Con excepción de la Mensajería instantánea, todos los espacios y medios de comunicación disponibles en el aula virtual son determinados por el docente. Por ejemplo el profesor dispone que las consultas sobre justificación de inasistencias se realicen en un foro creado a tales efectos y no mediante una subida de archivo con un comentario agregado u otro medio. En el ejemplo anterior, ese foro generado por el docente es el lugar dentro del aula virtual donde deben realizarse los planteos acerca de las inasistencias, pero al mismo tiempo es el medio o canal para efectuarlos. No todas las herramientas que brinda la plataforma Schoology tienen la doble función de constituir simultáneamente una ubicación espacial y un canal de comunicación, pero esto se cumple tanto para los foros como para la Mensajería. Los espacios y medios se corresponden con las actividades a desarrollar, por lo que suponen prácticas discursivas y contextos concretos. Sin embargo, la diversidad de espacios habilitados implica que tanto el docente como el estudiante en muchas oportunidades deben optar por una vía de comunicación entre varias existentes, cada una con una disposición y reglas de uso relativamente flexibles pero siempre adecuadas a su finalidad (cf. Comunidad Moodle, 2005-2016). Dentro de la misma plataforma cada docente diseña sus aulas de acuerdo a los objetivos de los cursos pautando las actividades y procedimientos, mientras que los estudiantes deben adecuarse a los diferentes entornos y estilos docentes.

De acuerdo con (Wooffitt, 2009: 174, 178) para comprender la interacción es necesario conocer el contexto. Casalmiglia & Tusón (1999: 112) sostienen que “...aporta datos sobre cómo comportarnos de forma adecuada o sobre qué tipo de acontecimiento comunicativo podemos esperar”. Según las autoras “...activamos un guión sobre las secuencias y las acciones verbales y no verbales habituales en esa situación”. Para una comunicación exitosa los docentes deben proporcionar orientaciones claras, con una distribución ordenada de los espacios y una selección de medios coherente con las actividades. Esto implica que los contextos generados a partir de las tareas asignadas (qué se debe hacer), sus

pautas (cómo) y el entorno definido para la ejecución (dónde) están estrechamente ligados con las secuencias de comunicación (guiones) que pueden generarse. Los participantes estudiantiles deben poder navegar fluidamente en el espacio virtual de aprendizaje, seleccionar los medios apropiados para cada comunicación y elaborar sus mensajes de acuerdo a estos guiones implícitos en cada contexto. Es decir, para las intervenciones que no responden a consignas con indicaciones precisas sobre la forma de comunicación, los estudiantes deben situarse en los espacios apropiados –foros, comunicación dentro de las tareas, otros- y realizar sus peticiones o planteos con la información necesaria para que el docente pueda responder. La apertura de determinadas secuencias de comunicación en un espacio o medio que corresponde a otra función implica, un cambio de estructura que los participantes deben resolver para que funcione la interacción. En este trabajo se estudian casos donde estos se comunican desde ciertos espacios en concordancia con las actividades que desarrollan o, por el contrario, se ubican en lugares alternativos y utilizan estrategias para habilitar la interacción mediante una relación dialéctica entre texto y contexto.

Contexto

Las actividades de comunicación estudiadas se desarrollan en aulas de la formación de profesorado para enseñanza media en modalidad semi-presencial en Uruguay. En estos estudios de grado la formación específica, disciplinar, constituida por los cursos que aportan el saber a enseñar (Matemática, Música, Literatura, entre otros) se ofrece a distancia, con alguna instancia presencial o de comunicación sincrónica, denominada como “presencial virtual” (videoconferencias o videollamadas) sustitutiva. La Didáctica también se trabaja a distancia, quedando solamente en modalidad presencial los estudios

de Ciencias de la Educación y algunos cursos adicionales. De acuerdo a lo expuesto, las comunicaciones dentro del aula virtual corresponden a un contexto general de “diálogo institucional”. En otros términos, la interacción entre los participantes está orientada por la gestión y producción de actividades asociadas a sus roles institucionales. (Madfes: 2006; cf. Drew y Heritage: 1992). En ese ámbito operan determinadas restricciones, algunas de carácter reglamentario, comunes a todos los cursos, y otras de índole particular, propias del curso o de las actividades concretas que propone el docente. Si bien la interacción en un ambiente virtual de aprendizaje institucional supone cierta formalidad, el control sobre las características de las participaciones (qué, para qué, dónde, qué

extensión, cuántas veces, de qué manera) viene dado por cada curso en particular ya que las estipulan los docentes. La noción más abarcativa, relativa a las cuestiones institucionales, se ubica en la conceptualización de “contexto amplio”. A su vez, los aspectos vinculados al “...marco espacio-temporal y a la situación social local en la que se inscribe el intercambio comunicativo” donde se consideran las características, roles y relaciones interpersonales de los participantes, la actividad y las normas de la interacción, corresponden al concepto de “contexto restringido”. Charaudeau & Maingueneau (2005: 124-125). Es en este contexto restringido donde tiene lugar la activación de ciertos guiones o secuencias relativamente codificadas para la comunicación.

Configuración de un guión

La relación entre docentes y alumnos implica una asimetría donde el docente tiene ciertas responsabilidades y prerrogativas que posibilitan su función (cf. Fairclough, 1989: 38-39). En otros términos, la tarea de enseñar y evaluar los aprendizajes requiere de cierto grado de control por parte del docente que es propio del trabajo en clase (Gabbiani, 2005). Tanto los derechos y deberes de los docentes como los de los estudiantes están establecidos por la normativa (v. Consejo Directivo Central, 2004; Consejo de Formación en Educación, 2007). Para el trabajo en plataforma existe una correlación entre el rol institucional y los permisos en el Espacio Virtual de Aprendizaje. El docente configura el entorno de los cursos a su cargo y establece las vías de comunicación y pautas de funcionamiento dentro del mismo. En los foros virtuales es el moderador por defecto y posee más permisos de edición que los participantes alumnos.

Cada espacio dentro del aula virtual corresponde a determinada actividad, por lo que el entorno físico aporta datos que permiten anticipar determinados acontecimientos comunicativos y realizar las adecuaciones necesarias para los mismos. Tal como afirman Casalmiglia & Tusón (1999: 112) los intercambios correspondientes a situaciones específicas, se desarrollan mediante secuencias verbales y no verbales habituales. Por tal motivo dichas secuencias resultan previsible y funcionan de una forma relativamente codificada. En términos de las autoras, de acuerdo a las circunstancias se activa “un guión” particular que permite satisfacer las necesidades de comunicación. En el aula virtual las secuencias se construyen mediante mensajes escritos en espacios que también contribuyen a determinarlas. Las herramientas (aplicaciones, software) seleccionados por los docentes para configurar las tareas proveen el entorno de desarrollo y esto a su vez implica cierta forma de comunicación. De

este modo, si se entiende que el “contexto restringido” incluye el entorno pautado para desarrollar las comunicaciones vinculadas a determinada actividad, este estará asociado a un guión. Según el tipo de actividad y el espacio de intercambio la interacción prevista entre docente y estudiantes se enmarca en secuencias que, con algunas variantes, se ubican dentro de los guiones: • Pregunta/Solicitud/Consulta (estudiante) – Respuesta (docente) -aplicable a los foros de consultas-; • Presentación de tarea (estudiante) – Orientación y Corrección (docente) -aplicable a los foros de aprendizaje y subidas de archivo-; • Comentario social (estudiante o docente) – Comentario social (estudiante o docente) –aplicable a los foros sociales como la “Cafetería”-; • Otras. A modo de ejemplo, si el docente propone una actividad con entrega y plantea el espacio de consultas en el lugar donde se sube el archivo correspondiente, es esperable que se active un guión donde los estudiantes realicen preguntas concretas acerca de la entrega o sobre los contenidos vinculados a la tarea y el docente las responda. Una secuencia para compartir alguna noticia de interés educativo y realizar comentarios sobre la misma se ajustaría al guión de un foro social (en las aulas consideradas se denomina “Cafetería”). Al establecer las actividades y los canales de comunicación, el docente prevé cierta forma de interacción con cooperación por parte de los estudiantes en base a determinados

guiones. No obstante, los alumnos a veces optan por medios alternativos para comunicarse. Tanto si es parte de su estrategia para lograr determinados propósitos como si se da por otras razones, estas intervenciones generan secuencias que no se ajustan a los guiones predecibles en el contexto. En el apartado siguiente se presentan algunos casos de interacción alumno/docente y se analiza lo que sucede en cada uno de ellos.

Análisis de casos

Se trabaja con cuatro casos, uno de ellos desarrollado en dos instancias, que involucran tres espacios de una misma aula virtual: • Foro de “Consultas generales”: Foro configurado por el docente que permanece abierto durante todo el curso, se propone para aquellas consultas que no tengan un espacio específico. El esquema o guión típico se inicia con una consulta, pregunta o planteo de un estudiante que es respondido por el docente y, en general, cerrado por el alumno con una confirmación de recepción o agradecimiento. Ocasionalmente la interacción puede incluir solicitudes de ampliación de información o de aclaraciones de una u otra parte pero, en síntesis, el intercambio básico consiste en

una secuencia de preguntas y respuestas. • Mensajería: Es un medio de comunicación habilitado por defecto en la plataforma para el intercambio de mensajes privados entre usuarios, sin distinción de las aulas virtuales (cursos) a los que pertenecen. El guión habitual corresponde a algún planteo estudiantil que requiere discreción y, en general, solamente requiere una confirmación de recepción por parte del docente con la que suele cerrarse el intercambio. La institución dispone de Referentes presenciales, de modo que usualmente los docentes son informados por estos funcionarios si alguna situación requiere consideración o atención especial. Cuando el planteo se recibe directamente del alumno, el docente debe recurrir al Referente para confirmar los datos y coordinar acciones. • Foro de consultas específicas (para una actividad concreta): El funcionamiento de estos foros es similar al de “Consultas generales”, pero se acotan a una actividad específica y permanecen abiertos durante el período en que transcurren las mismas.

Luego se mantiene el acceso pero solamente para lectura.

Caso 1: Foro “Consultas generales”

– Buenas noches profe en la parte de calificaciones usted me puso que falté al encuentro, le firmamos la hoja antes de irnos. – Solucionado, gracias por avisar. Lo relacionado a los encuentros procuren centrarlo en el foro dentro de ese espacio (carpeta Encuentros). Saludos Cordiales, Docente. – Muchas gracias profe, entendido la próxima prestaré atención a so.

El aula virtual dispone de foros para consultas sobre tópicos concretos y de un foro general para otras consultas de carácter más diverso. En este caso, el planteo es sobre un tópico específico y se ajusta al “guión” correspondiente. Es decir, se realiza en un medio habilitado para consultas y contiene los elementos necesarios para poder proporcionar una respuesta efectiva. La elección del foro es inadecuada pero, según el texto del alumno, se debe a falta de atención de su parte. Además de seguir una secuencia previsible, se observa un alto grado de cooperación entre docente y alumno para el avance de la comunicación: el profesor recibe el planteo del estudiante, informa que solucionó el problema y proporciona pautas de interacción que son bien recibidas.

Caso 2: Foro “Consultas generales”

– Profe, le hago una consulta, ¿a qué hora estima que va a comenzar el parcial?, mi pregunta es porque estoy con lactancia materna (no puedo ausentarme más de dos horas) y además por mi resiente cirugía no

puedo permanecer mucho tiempo sentada, mi intención es concurrir únicamente al parcial si es que ud. me lo permite. – Hola Alumna2: Por lo que comentas, la situación no permite tu asistencia al encuentro presencial. Dado que estás pudiendo trabajar en el aula, sería necesario que entre ahora y no más de diez días después del encuentro presentes la certificación correspondiente a ese día. En relación al parcial, tal como se acordó al inicio del curso previendo que usualmente algún estudiante no puede concurrir, la parte de mayor ponderación se realiza después del encuentro. Las pautas se

publicarán en el aula virtual luego de realizado el mismo. Cordialmente, Docente.

El acontecimiento comunicativo corresponde a otros espacios del aula virtual: consultas sobre encuentros presenciales (fecha, horario, otros aspectos formales) o envío de certificaciones médicas por inasistencia a los mismos. La elección de un lugar alternativo para consultas no cambia mayormente el guión ya que se trata de una solicitud, pero se desplaza una situación contemplada por la normativa al ámbito de decisiones del docente. También se exponen hechos de la vida privada que pueden expresarse sin el detalle por el que opta la alumna. En ese aspecto hay un cambio de guión ya que el pedido debería realizarse en Mensajería privada o, si la excepción correspondiera, por medio del Referente. El docente se ajusta al guión consultas ya que para responder no menciona particularidades y tiende a generalizar. No accede a la solicitud, pero lo hace reubicando el planteo en el marco de la reglamentación y los acuerdos realizados con los estudiantes al inicio del curso. Se trata de una forma de cortesía ya que la negativa se mitiga con una expresión que puede entenderse como alusión a la normativa o como atención al estado de salud de la estudiante: “la situación no permite tu asistencia al encuentro presencial”. Del mismo modo el docente explicita medidas que tomó -en acuerdo con el grupo- y que atenúan las consecuencias de la inasistencia de la estudiante. La utilización de formas impersonales en la segunda parte de la respuesta añade neutralidad a la misma.

Caso 3: Foro “Consultas generales”

– Buen día compañeras. Mi consulta es sobre la parte escrita del parcial. El día del encuentro me fui sin confirmar las palabras que iba a trabajar, sigo con lenguaje/idioma. Es complejo, por eso pido, en caso de que el límite sea una carilla, se considere media carilla más. Saludos, Alumna 3 – Hola Alumna3: Para ajustar la extensión se trabaja con escrituras sucesivas hasta lograr adecuarse a la pauta. Cordialmente, Docente.

Al igual que en el caso anterior, se realiza una petición sobre el parcial en el ámbito de las “consultas generales”. Las secuencias previstas son similares y, en ambos casos, se prevé respuesta docente y no interacción entre pares. No obstante, el mensaje se dirige a

las compañeras de curso y comenta una situación personal para luego plantear una solicitud. Aunque el texto de la alumna comienza dirigido a sus pares, en ese punto la utilización del término “pido” y de la forma impersonal “se considere” solo pueden interpretarse como un cambio de destinatario ya que la autorización depende del docente. La única respuesta que recibe es de este, quien interviene en forma asertiva con una indicación que implícitamente niega la demanda. Ninguno de los dos participantes se ajusta a un guión de consulta o demanda donde se plantearía una interacción de pregunta/solicitud concreta de la estudiante dirigida al docente y una respuesta afirmativa o negativa de este. Por un lado, la estudiante no plantea una solicitud clara y directa al docente. Por otro, el docente entiende la demanda y, en lugar de una negativa explícita, ofrece una orientación metodológica para adecuarse a las pautas. Dicha orientación implica cierto grado de cortesía y, si se suma al caso anterior, apunta a un estilo docente donde se evitan las respuestas negativas en forma directa. Las compañeras de curso a quienes está dirigido el comentario no intervienen, lo que indica comprensión de los roles y de los espacios comunicativos.

Seis horas después, la estudiante realiza una nueva petición dirigida al docente en otro espacio, específico para los asuntos relativos a la evaluación, y también es atendida con una respuesta concreta del mismo estilo, se ofrecen pautas que constituyen una negativa al pedido:

– Buenas noches. Profe, reescribí el trabajo muchas veces y es imposible que la bibliografía no me quede en una segunda carilla. – Hola Alumna3: La pauta de extensión (máximo de texto a introducir) está especificada en cantidad de caracteres. Cordialmente, Docente.

En esta oportunidad el acontecimiento comunicativo se sitúa en el espacio establecido para el tópico y, aunque se expresa como afirmación, se puede considerar dentro de las peticiones posibles en el contexto de la evaluación. La respuesta docente también es una afirmación que, implícitamente, refuerza la respuesta negativa ofrecida anteriormente, tanto profesor como estudiante se ajustan al guión.

Caso 4: Mensajería

– Profe, Buenas noches. Le escribo para pedirle disculpas por el incumplimiento de esta actividad. Si bien estoy en tiempo y forma para la realización no es lo más adecuado. Un problema familiar ocupó todo

mi tiempo está semana, tengo a mi hijo con tratamiento en xxxxxxxxxx. Espero sepa comprender. Un cordial saludo. Continúo trabajando.

Este caso corresponde a un guión con habilitación de consultas, incluyendo los pedidos de prórroga ya que la estudiante puede no estar “en tiempo y forma para la realización” de la actividad por la que se contacta. La petición podría plantearse en el foro para consultas sobre la tarea o aún en las “Consultas generales”, pero se opta por el uso de Mensajería privada ya que sí pertenece al guión que habilita el planteo de asuntos personales, privados, que no corresponde exponer en un foro al que pueden acceder todos los participantes. Ahora bien, tal como se expuso al inicio de este apartado, la Mensajería es un espacio independiente de las aulas virtuales concretas y en ese contexto no hay posibilidad de establecer una referencia para “esta actividad” por lo que no es un ámbito que dé cabida a la solicitud. La estrategia de explicar un hecho que puede mencionarse genéricamente como “problema familiar”, “situación familiar” o “asunto de salud familiar”, e incluir elementos de cortesía como las “disculpas”, solicitud de comprensión y manifestaciones de dedicación, falla porque incluye información innecesaria a efectos reglamentarios, pero omite los elementos de identificación que permiten al docente atender la petición cualquiera sea su respuesta. Dada su función, el docente podría solicitar estos datos o acusar recibo del mensaje, sin embargo no se registra respuesta.

Apreciaciones finales

El diseño del entorno que realiza el docente induce a la activación de guiones correspondientes a cada actividad y, en esos casos, la comunicación transcurre en una forma relativamente preestablecida y con una clara cooperación entre las partes. Sin embargo, muchas veces las estrategias de comunicación estudiantiles implican una salida del guión. Cuando esto ocurre, en los casos analizados se observa una estrategia docente de regreso al guión y búsqueda de cooperación para el funcionamiento de la interacción,

aunque en el caso más extremo no se observó respuesta docente. Si se consideran en conjunto los cuatro casos analizados se puede afirmar que las interacciones fuera de guión: • presentan peticiones de excepción; • se regularizan con la intervención del docente; • presentan elementos de mitigación y cortesía en forma muy evidente.

De lo anterior puede decirse que estas comunicaciones fuera de los guiones preestablecidos requieren un esfuerzo adicional de los participantes para su funcionamiento pero, en cualquier caso, se llega a un resultado previsible. Es decir, ante peticiones fuera de la norma se

obtienen respuestas negativas y, al menos en estos casos, no se observa un cierre por parte de los estudiantes. Por otro lado, la comunicación que se ajusta al guión funciona en forma ágil, con menos elementos de cortesía y una secuencia clara en cuanto a su apertura, desarrollo y cierre.

Bibliografía

- Casalmiglia, H. & Tousón, A. (1999) *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona, Ariel.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (Dir.) (2005). *Diccionario de Análisis del Discurso*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Consejo de Formación en Educación (2007) *Sistema Único Nacional de Formación Docente 2008 (X. Normativa, Capítulo I)*. Montevideo, Consejo de Formación en Educación.
- Comunidad Moodle (2005-2016) *Moodle Docs*. Moodle, <https://moodle.org/>. Consultado: 19/12/2016.
- Consejo Directivo Central (2014) *Estatuto del funcionario docente (Ordenanza 45)*. Montevideo, Consejo Directivo Central.
- Drew, P. & Heritage, J. (Eds.) (1992) *Talk at Work: Interaction in Institutional Settings (Studies in Interactional Sociolinguistics)*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Fairclough, N. (1989) *Language and Power*. London and New York, Longman.
- Gabbiani, B. (2005) "Actos de discurso directivos en el salón de clase. Parte 1: Aprendiendo a reconocer demandas y a responderlas". II Coloquio Argentino de la IADA (International Association for Dialogue Analysis), Universidad Nacional de la Plata. Ponencia.
- Madfes, I. (2006) *Polifonía en la entrevista médica: El acompañante o el 'pariente pobre' de la interacción médico-paciente*.
- Oralia, (9), 167-184. Wooffitt, R. (2006) *Conversation Analysis and Discourse Analysis: A Comparative and Critical Introduction*. London, Sage.

A escrita de enunciados na tela de dispositivos digitais por crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Sônia de Oliveira Santos
soniliver@hotmail.com

Dagoberto Buim Arena
dagobertobuim@gmail.com
Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Filosofia e Ciências “Júlio de Mesquita Filho” Campus de Marília, São Paulo, Brasil.

Resumo

Este trabalho tem como proposta apresentar dados de uma pesquisa maior intitulada *apropriação da linguagem escrita por meio de aplicativos em dispositivos digitais*, que teve por objetivo geral compreender as relações entre as crianças e os aplicativos em dispositivos digitais no processo de apropriação da linguagem escrita. A pesquisa foi desenvolvida entre os anos de 2015 e 2017, em uma escola pública da rede estadual e em uma ONG de assistência social e educação, localizada na cidade de Marília, São Paulo, Brasil. Participaram da pesquisa 10 crianças que cursavam o 1º e o 2º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental. A metodologia adotada para geração dos dados teve como base os princípios metodológicos defendidos pela pesquisa em ciências humanas em consonância com os princípios da pesquisa-ação. Para que a linguagem escrita fosse desenvolvida em um contexto significativo as crianças escreveram mensagens com o uso do aplicativo *WhatsApp* e narrativas baseadas nos contos dos irmãos Grimm, no programa *Word*. Com base nos dados gerados foi possível compreender que o uso de novas tecnologias e de instrumentos digitais altera o modo como a criança lida com a linguagem escrita, e que as ações realizadas por ela ao escrever nestes suportes demonstram a riqueza de gestos que são característicos da escrita contemporânea e, além disso, as questões técnicas da língua não têm primazia sobre as atividades do pensamento.

Palavras-Chave: Educação. Alfabetização. Suporte. Linguagem escrita. Dispositivo digital.

Introdução

O homem se constitui e se desenvolve na relação com outras pessoas por meio da apropriação da cultura, e a linguagem, por mediar essa relação, desempenha um papel importante no desenvolvimento do psiquismo propriamente humano. De acordo com Smolka “No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano.” (SMOLKA, 2012, p. 60). Entre esses conhecimentos, está a linguagem escrita e um dos seus aspectos é o ato de escrever. Entretanto, o sujeito não se apropria desse ato apartado das relações sociais e, nem fora dos gêneros discursivos. De acordo com Arena, ao escrever

[...] veiculados em gêneros do discurso, em processo claramente dialógicos, nas diferentes esferas da vida, o homem também aprofunda o desenvolvimento intelectual de si mesmo, de um modo de pensar gráfico, isto é, de uma consciência gráfica; aprofunda o desenvolvimento de sua condição humana e, por essa mesma razão, colabora para a evolução de sua espécie, de um ponto de vista filogenético. (ARENA, 2017, p. 18).

Conforme destaca o autor, a apropriação dos atos de escrever em um processo dialógico traz mudanças significativas para a formação do homem. Esse processo se dá por intermédio dos gêneros discursivos, porque possibilita o uso da linguagem materializada pela palavra e, desse modo, o pensamento interior pode entrar em diálogo com os interlocutores. Os gêneros são criados e modificados para atender as necessidades do homem e se originam da situação extraverbal. Segundo Arena (2017), é essa situação que dá origem aos enunciados e aos gêneros no processo de ensino da linguagem, porém, “[...] o modo como atualmente está a escola organizada impede a relação entre ela e a vida, portanto, entre os enunciados e as situações extraverbais.” (ARENA, 2017, p. 22), ou seja, o ensino da linguagem, especificamente da linguagem escrita, não está relacionado com as situações reais da vida, por isso as crianças não sentem necessidade de uso desse instrumento cultural. Essas práticas escolares de ensino da escrita ignoram o fato de que a troca verbal entre os homens sempre esteve vinculada “[...] à situação real da vida, às ações reais dos homens: laborais, rituais, lúdicas e outras mais.” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 145).

Contexto da pesquisa e procedimentos metodológicos

A pesquisa foi desenvolvida entre 2015 e 2017 em uma escola pública do ensino fundamental I da rede estadual do Estado de São Paulo e em uma ONG de assistência social e educação, localizadas na cidade de Marília, São Paulo, Brasil. Participaram da pesquisa 10 crianças que cursavam os anos iniciais do Ensino Fundamental. Dentre as 10 crianças, 3 frequentavam a organização não-governamental e 7 a Escola Estadual. Durante o período de pesquisa, as crianças escreveram histórias baseadas nos contos clássicos dos irmãos Grimm, com o uso do programa *Word* e do aplicativo *Bookwright*, disponível na internet, que contém diversas ferramentas para a criação de livros impressos e *e-books*, e por meio de trocas de mensagens instantâneas no aplicativo *WhatsApp*.

A escrita de narrativas e a troca de mensagens instantâneas foram escolhidas como instrumentos para a geração de dados, por criar um contexto, no qual as crianças se apropriam da linguagem escrita como signos culturais durante a construção de enunciados para um interlocutor real. Os dispositivos digitais foram escolhidos porque estão nas diversas esferas sociais e isso altera o modo como as crianças pensam e lidam com a linguagem escrita, porque, ao utilizá-los, elas têm acesso a um conjunto de caracteres que compõem o discurso escrito e ajudam na materialização dos enunciados. De acordo com Souchier (2015), as inúmeras funções desses dispositivos revelam as práticas da escrita contemporânea e configuram os modos de interação próprios dessa escrita.

A seguir apresento alguns dados que mostram a minha interação com as crianças durante a troca de mensagens via *WhatsApp* e a escrita das narrativas no programa *Microsoft Word*. Para preservar a identidade serão utilizados nomes fictícios acrescidos da idade para se referir as crianças, e a letra **P** para pesquisadora.

Discussão dos resultados

A troca de mensagens via *WhatsApp*

O *WhatsApp* é um aplicativo que possibilita trocas de mensagens instantâneas, por intermédio do *smartphone*, mas também pode ser acessado pelo computador. De acordo com o site oficial, ele foi criado no ano de 2009. O nome é um trocadilho sonoro com *What's up?* (Estás bem?). Esse aplicativo possui algumas características do gênero *chat*, definido por Halté (2013) como um modo de comunicação *on-line*, no qual as pessoas

conversam em tempo real, por meio da escrita e assemelha-se com o diálogo face a face. Portanto, possibilita que a criança escreva tendo como referência o Outro, ou seja, o interlocutor que na visão bakhtiniana e volochinoviana é quem orienta todo o processo de construção do enunciado. Esse aplicativo possibilita a troca de mensagens em tempo real, além disso, torna possível a sobreposição da linguagem verbal com a imagética e a sonora, por meio do uso do teclado virtual, do banco de palavras, dos *emoticons*, do microfone que converte a voz em texto, de imagens, de fotos, entre outros recursos que ajudam na construção dos enunciados na tela.

Antes de iniciar as atividades com as crianças, elas puderam expressar suas experiências anteriores sobre a linguagem escrita e sobre o aplicativo *WhatsApp*, conforme se apresenta a seguir.

P - Vamos escrever no *WhatsApp*. Você sabe o que é?

Júlia (7 anos) - Eu sei. Eu acho que sei, porque eu converso com meu pai todos os dias à noite. Fico escrevendo, mandando fotos e conversando.

P - Seu pai mora com você?

Júlia (7 anos) - Mora, mas eu converso, porque a gente gosta.

P - Você usa o celular de quem? É pelo celular ou pelo computador?

Júlia (7 anos) - Celular.

P - De quem?

Júlia (7 anos) - O da minha mãe, mas ela me deixa mexer. Mexo no *WhatsApp* e já mandei um monte de coisas para todo mundo que eu não conheço. Ela brigou.

P - É?

Júlia (7 anos) - Aí depois tive que mandar só para meu pai. Agora só falo com ele.

P - Você faz o quê no *WhatsApp*?

Júlia (7 anos) - Eu mando fotos, converso com ele, escrevo e falo.

P - Você grava as mensagens no áudio?

Júlia (7 anos) - Isso! (Diálogo 10-08-2015).

Júlia demonstra não ter dificuldades em lidar com o aplicativo e nem com a linguagem híbrida, porque ela o utiliza para escrever, gravar áudios e enviar fotos. Portanto, é em casa, juntamente com a família, que ela compreende não somente as funções do aplicativo *WhatsApp*, mas a função primordial da linguagem escrita, que é o diálogo com o Outro. O enunciado inexistente sem o Outro, visto que desde o início ele “[...] se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos outros, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande [...]” (BAKHTIN, 2016, p. 62). Na escrita via *WhatsApp*, o Outro é vivo e responde imediatamente usando

as mesmas ferramentas, portanto, a criança escreve orientada sempre por seus interlocutores e é nesse diálogo estabelecido com eles que a linguagem escrita ganha vida e sentido. Nesse movimento de escrita para o Outro, a criança se apropria também dos recursos linguísticos como pode ser observado a seguir durante a troca de mensagens entre Marcela e Kátia. O diálogo mostra o processo percorrido por Marcela para inscrição do enunciado na tela.

P - Ela fez uma perguntinha para você. Você gosta de estudar, Marcela Clara?

Marcela (6 anos) - Gosto.

P - Então como você vai escrever para ela?

Marcela (6 anos) - Eu gosto de estudar.

P - Então vamos lá.

Marcela (6 anos) - I, J.

P - Você já sabe onde fica o espaço.

Marcela (6 anos) - Sei. Cadê a T? **A, B, C, D, E, A, B, C, D**. Qual é a **D**?

P - **D**? Aqui perto da **S**.

Marcela (6 anos) - Essa?

P - Essa aqui perto da **S**. Você escreveu eu aqui?

Marcela (6 anos) - Ahan.

P - Então falta o quê? Gosto, né? Escreveu gosto. Agora vou te ajudar, vamos voltar com a setinha. Na palavrinha eu a gente tem a **E** primeiro e não a **I**, a **E** e a **U** em eu. Gosto a gente coloca a **G**, olha tem as palavrinhas aparecendo aqui. Qual palavrinha é gosto? Isso! Eugosto de estudar, né? Vê se aqui está aparecendo a [palavra] de? Pode apertar de estudar. Estudar começa com **E**. Olha, ela já escreveu. Onde está estudar aí?

Marcela (6 anos) - Aqui?

P - É. Então pode copiar. Vamos ver se já vai aparecer pronta. Olha aqui é essa daqui. *Estu...*

Marcela (6 anos) - *Dar*. (Diálogo 14-03-2017).

Primeiramente, Marcela decide o enunciado que irá escrever para Kátia, em seguida escolhe aleatoriamente as letras **Is** para marcar e ueas letras **ldlo** para *paragosto*, conforme consta no print abaixo



Figura01- Diálogo de Marcela com Kátia no dia 14-03-2017.

Em seguida com minha ajuda Marcela localiza as letras para compor as palavras de seu enunciado, conforme pode ser observado nos *prints* das telas abaixo.



Figura02- Diálogo de Marcela com Kátia no dia 14-03-2017.

O diálogo e as telas apresentados acima evidenciam que Marcela desconhece o nome de todas as letras do alfabeto, uma vez que solicita ajuda para localizá-las no teclado. Essa situação possibilita questionar as tarefas escolares, na qual a criança é obrigada a pronunciar inúmeras vezes as consoantes e as vogais e desenhar suas formas isoladamente, uma vez que não garante nem mesmo que elas memorizem seu nome, e sua forma, portanto, são tarefas escolares inúteis, pois a distinção de uma letra só é possível quando inserida na palavra, porque somente assim

cumpra uma função, mas desvinculada da palavra é apenas um elemento desprovido de sentido. As funções das letras, segundo Arena “[...] seriam descobertas pela própria criança ao elaborar os dados fornecidos pelo docente e pelos outros – adultos ou crianças – que com ela mantêm relações mediadas pela língua escrita.” (ARENA, 2013, p. 111). Em relação ao ensino da escrita, Bajard e Arena enfatizam que

[...] em vez de ensinar para a criança a língua como sistema abstrato fora das relações humanas (sílabas, letras, fonemas, palavras soltas ao lado de desenhos, ou orações perdidas), a escola poderia ensinar os atos do mundo da vida, os atos de escrever e os atos de ler encharcados de pensamentos e valores do Outro. (BAJARD; ARENA, 2015, p. 260).

As palavras e as letras fora dos enunciados são esvaziadas de sentidos e somente existem na língua como sistema. Entretanto, ao escrever na tela do dispositivo digital, a criança entra em contato com a linguagem escrita intensamente semiótica e híbrida, portanto, não utiliza somente palavras, mas um conjunto de signos verbais e não verbais com funções distintas na construção do enunciado verbal, ou seja, os *emoticons* e as demais imagens. O uso de signos não verbais durante a construção do discurso verbal amplia a compreensão da criança sobre as inúmeras possibilidades de uso da linguagem, uma vez que compreende que os enunciados são construídos por múltiplas linguagens. De acordo com Faraco, “[...] nós humanos somos seres de muitas linguagens. Expressamo-nos também pelos gestos, pelas expressões faciais, pelas posturas corporais, pelas imagens fixas e em movimento, pela música e assim por diante.” (FARACO, 2012, p. 23). O diálogo abaixo e a figura 3 evidenciam a escolha dos *emoticons* realizada por Marcela durante a escrita da mensagem para Kátia.

P - Ela escreveu *Eu estava gripada e com febre e fiquei em casa*. Coitada. O que você vai colocar para ela?

Marcela(6 anos) - *Você já sarou?*

P - Ela disse que ficou em casa, mas que foi gostoso. O que você vai falar para ela? Pode colocar o que você quiser.

Marcela(6 anos) - Uma carinha de triste.

P - Pode enviar. (Diálogo 18-04-2017).



Figura 03 Diálogo de Marcela com Kátia no dia 18-04-2017

Marcela se mostra sensibilizada frente ao enunciado recebido por Kátia e os *emoticons* escolhidos são uma reação a esse enunciado. De acordo com Halté “Os emoticons que imitam as expressões faciais e se dirigem diretamente ao interlocutor naturalmente se prestam a um uso dialógico: eles são produzidos apenas para afetar o outro, eles se relacionam com o interlocutor em primeiro lugar.” (HALTÉ, 2013, p. 339, tradução nossa).

A escrita nesse dispositivo digital ressalta a linguagem escrita em sua forma ideográfica e também com sua configuração tipográfica. Esse modo de lidar com a escrita possibilita à criança distinguir as palavras devido à redução de escolhas de caracteres. (BAJARD; ARENA, 2015). Ainda segundo esses autores “A configuração gráfica coloca em jogo caracteres de natureza específica em determinado número e ordem, isto é, uma *grafia correta*, tradicionalmente chamada de *ortografia*.” (BAJARD; ARENA, 2015, p. 268, grifos dos autores). Nesta situação a ortografia não está submetida à oralidade, mas é processada como modalidade visual. (OLSON, 1995).

O aplicativo *WhatsApp* permite que, na fase de constituição da escrita para si, a criança a compreenda como uma criação humana, essencialmente semiótica, dirigida para os olhos. Nesse processo, ela tem as bases necessárias para a construção de uma consciência gráfica, específica da escrita, em vez de perder-se nos labirintos da consciência fonológica, própria do universo da oralidade. De acordo com Vigotski (2009a), a semelhança existente entre a escrita e oralidade não se situa na essência,

mas na aparência, porque a escrita não repete a história da linguagem oral e “[...] tampouco é uma simples tradução da linguagem falada para signos escritos, e a apreensão da linguagem escrita não é simples apreensão da técnica da escrita.” (VIGOTSKI, 2009a, p. 312), ou seja, a linguagem escrita não é um espelho da linguagem oral. O diálogo transcrito abaixo esclarece o momento em que direciono Marcos a utilizar o banco de dados do aplicativo para a escolha de palavras a partir de seus primeiros indícios gráficos.

P - Você não precisa escrever as palavrinhas inteiras, já têm as palavrinhas escritas aqui.

Marcos (7 anos) - Ah! É essa daqui.

P - É?

Marcos (7 anos) - Não, é outra.

P - Isso! Pode aproveitar as palavrinhas que estão aqui.

Marcos (7 anos) - Não é outra *pe* é com **S** ou com **C**? *Pessoa. Aqui pessoa. Pessoa. Pode colocar é porque ela trocou o número?*

P - Sim. Pode colocar. (Diálogo 17-08-2015).

Ao escrever na tela, Marcos tem como base as sugestões dadas pelo teclado, portanto faz suas escolhas com base na configuração gráfica das palavras. Assim sua mensagem torna-se legível e suscita resposta por parte de seu interlocutor. Nessa situação, não há inicialmente a preocupação com a grafia correta das palavras, mas com a construção do sentido, uma vez que elas surgem prontas na tela enquanto Marcos elabora seu enunciado. Volóchinov (2017) afirma que o enunciado é individual, único e irrepetível, no entanto, apesar disso, existe nele elementos semelhantes aos de outros enunciados de uma determinada comunidade discursiva e “São justamente esses elementos *idênticos* – fonéticos, gramaticais, lexicais – e portanto *normativos* para todos os enunciados que proporcionam a unicidade de dada língua e sua compreensão por todos os membros de dada coletividade.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 155, grifos do autor). Portanto, apesar dos aspectos gramaticais não terem a primazia sobre a construção dos enunciados, esses foram adequados às normas convencionais para que fossem compreendidos.

Construções das narrativas pelas crianças no programa *Microsoft Word*

Este item apresenta discussões sobre os dados gerados junto as crianças durante a escrita de narrativas no programa *Microsoft Word* com apoio dos recursos desse programa e do teclado fixo do *notebook*. Inicialmente foi realizada a leitura de um conto clássico dos Irmãos Grimm escolhido

pela criança, em seguida houve a elaboração de um roteiro oral, depois a escrita no programa Word, em seguida a reelaboração da história, a construção das ilustrações e, por fim, a conexão dos textos com as ilustrações.

As crianças escreveram com base na elaboração oral que fizeram da história. Por isso, o sentido teve a primazia em relação às questões técnicas da língua. Logo, puderam assumir a posição de autoras no processo de elaboração de suas narrativas. Esse momento foi essencial, porque para “Além da possibilidade de se inscrever nos passos de um escritor (por imitação, farsa...), de mobilizar meios técnicos observados nos textos literários, o autor é aquele que tem o desejo de inscrever sua escrita como lugar único e singular [...]” (TAUVERON, 2014, p. 89). Diante disso, cada diálogo e cada momento vivenciado pelas crianças durante o processo de escrita das narrativas são indícios da construção da sua singularidade como autoras. Nesse processo de se posicionarem como autoras, as crianças demonstraram preocupação com o Outro, os possíveis leitores e isso foi um fator determinante para que pudessem adequar seus escritos as normas convencionais e para finalizar as histórias. A escrita ganha sentido para elas quando existem leitores reais para seus escritos. Por essa razão “[...] para escrever uma obra literária as crianças precisam entender para que escrevem e ter a consciência do objetivo dessa escrita.” (VIGOTSKI, 2009b, p. 102). A escrita escolar que tem apenas o professor como leitor, ou é usada apenas para uma avaliação, não motiva e não gera necessidade de uso desse instrumento cultural. Segundo Vigotski

Se vida ao seu redor não o coloca diante de desafios, se as suas reações comuns e hereditárias estão em equilíbrio com o mundo circundante, então não haverá base alguma para a emergência da criação. O ser completamente adaptado ao mundo nada desejaria, não teria nenhum anseio e, é claro, nada poderia criar. Por isso, na base da criação há sempre uma inadaptação da qual surgem necessidades e desejos. (VIGOTSKI, 2009b, p. 40).

No processo de aprendizagem, o desejo e a necessidade constituem a base para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade da criança e se torna uma possibilidade para sua formação com o estatuto de autora. O ato de escrever orientado pelo Outro desperta na criança o desejo e a necessidade de uso da escrita, conforme pode ser observado na fala de Júlia

P - O que você vai fazer com o livro depois que a gente terminar? Vai dar para alguém? Vai deixar guardado?

Júlia (7 anos) - Vou dar para minha mãe.

P - Só para ela?

Júlia (7 anos) - Para ela ler para minha irmã, ué.

P - E para seus amigos da sala?

Júlia (7 anos) - Quando terminar eu irei mostrar para eles.

P - Vai? Mas você acha que eles irão gostar?

Júlia (7 anos) - Não sei.

P - Não sabe? Por que você não sabe?

Júlia (7 anos) - Bom, porque a história que escolhi eu ia mostrar só para as meninas.

P - Por que só para as meninas?

Júlia (7 anos) - Porque os meninos não iriam gostar de princesas e de fadas, né?

P - Eles não gostam de princesas e fadas?

Júlia (7 anos) - Odeiam.

P - Do que eles gostam?

Júlia (7 anos) - Mais com monstros.

P - É.

Júlia (7 anos) - Coisas de meninos. (Diálogo 01-09-2015).

Ao dizer “Bom, porque a história que escolhi eu ia mostrar só para as meninas.” Júlia já seleciona um público específico, constrói sua história e faz as escolhas orientadas por ele, por outro lado, revela os discursos sociais de que existe um tipo de literatura para menino e outro para menina. Já Tauã não faz essa distinção e elege como leitores de sua história sua mãe e seus amigos de sala de modo geral.

P - Para quem você vai mostrar o livro?

Tauã (6 anos) - Para meus amigos da sala e para minha mãe.

P - Você acha que eles vão gostar?

Tauã(6 anos) - Eu acho.

P - Por quê?

Tauã(6 anos) - Porque fui eu que fiz, né?

P - E isso é legal?

Tauã(6 anos) - Ahan. (Diálogo 23-05-2017).

No processo de finalização do livro, Tauã se enxerga como autor. Diante disso, criar possibilidades para que a criança se constitua como autora e leitora de seus próprios escritos é oferecer elementos para sua transformação como ser humano, mas isso não ocorre se a linguagem escrita for ensinada com foco nas questões técnicas da língua e sem o direcionamento para o Outro, uma vez que é na relação com ele que ela se apropria da linguagem escrita, de seus elementos e unidades de construção, e se constitui como autora de textos. Entretanto, “Nos processos

de produção de textos, nas escolas, o aluno não tem para quem dizer o que diz, ele escreve o texto não para um leitor, mas para um professor para quem ele deve mostrar que sabe escrever.” (GERALDI, 2015, p. 98), ou seja, a escrita é somente um instrumento de avaliação. Na posição de autora, a criança compreende a necessidade de dar um acabamento para sua obra:

P - Antes de imprimir, o livro tem que passar por uma...

Marcos (7 anos) - Revisão.

P - E nós já fizemos essa revisão, agora só vou mostrar para você as que eu fiz. Ok?

Marcos(7 anos) - Você fez sem mim e eu vou ver se achei legal. É isso?

P - Exato, você vai dizer se concorda ou não. Ok? Acabou. Você concorda com o que foi arrumado?

Marcos(7 anos) - Ahan, porque vai estar certo, né?

P - Se olharmos de novo sempre terá o que melhorar. (Diálogo 30-03-2016).

Após uma última leitura antes de imprimir o livro, Marcos compreende que assim como as demais obras, a sua necessita de um mínimo de acabamento “[...] que permite ocupar uma posição responsiva.” (BAKHTIN, 2016, p. 36). Todavia necessita ter claro que esse acabamento não é definitivo, pois a volta ao texto sempre exige novas alterações, uma vez que nenhuma obra está acabada. Nesse processo de escrita de suas histórias, as crianças tiveram a oportunidade de criar e criaram, portanto, “A criação não depende do talento de poucos, mas destino de todos em maior ou menor grau.” (VIGOTSKI, 2009b, p. 50).

Inseridas neste contexto, as crianças escreveram e inscreveram suas histórias com minha ajuda e com apoio dos recursos do dispositivo digital. As escolhas dos recursos linguísticos para adequar seus textos às normas convencionais foram realizadas com ajuda do teclado fixo do *notebook* e do corretor ortográfico no editor de textos. Portanto, após a elaboração oral foi apresentado a elas o editor de textos do programa *Microsoft Word* para que pudessem utilizar os recursos disponíveis ao longo da construção de suas histórias conforme pode ser observado a seguir.

P - Nós vamos digitar aqui no *MicrosoftWord*. Já viu o programa *Word*?

Marcela (6 anos) - Não.

P - Aqui é o *Word*, onde você vai escrever. Aqui você pode aumentar a letra e onde está escrito *calibri* dá para mudar o tipo de letra que você vai usar. Ele tem um recurso que é o corretor do *word* e ajuda a arrumar as palavras, mas é diferente do banco de dados do celular. Ele indica se estamos escrevendo certo ou não. As palavras aparecem marcadas em baixo com um risquinho vermelho ou um risquinho

verde. Entendeu? Nós vamos escrever aqui. Nós não temos o título da sua história ainda, mas não se preocupe; depois, quando você terminar sua história, nós colocaremos. Então vamos começar. Aqui você disse que sua história iria começar assim *era uma vez*. Como você vai colocar aí?

Marcela (6 anos) - *Era uma vez*. (Diálogo 11-04-2017).

Diante da escrita nesse suporte com recursos do aplicativo, Marcela compreenderá que são necessários gestos distintos dos realizados ao escrever no suporte papel ou no celular. Diferentemente da escrita de mensagens no aplicativo *WhatsApp*, as palavras não aparecem prontas no banco de dados, mas são construídas com ajuda dos caracteres do teclado e do corretor ortográfico, portanto, conservam seu caráter ideográfico.

Após esse primeiro contato com o editor de textos, as crianças iniciaram a escrita da história. A figura 04 se refere à primeira escrita da história de Tauã e a figura 05 a escrita final da história.

O~gãtodãdebo
bosasavaãdonodepelefoesdecazadeleezeQazemorOPENÃOIT
AAEUANODETOMASAPEUEHATOFHDLUVABAQEERA1GE O
Luvabe LVOGADEBOTASAPARA1LUHRRAd
TENANETUPRteronav prpeluqtasovi qetnta roba
otezomicodesãlolezodepodemoplevi 1gatogeroen
aprendeu
acdefede1diasovitentaramrotzomisticomasofgatoapeelutoc
oaespada detroso vi
Ogatopgootzodevopaoluemqsedesdeocomeso
Ogatocontinounasidadidsã lorenzo

Figura 04 Primeira inscrição da história de Tauã no programa *Microsoft Word* sem ajuda.

O GATO GUERREIRO

O Gato de Botas estava no deserto, porque tinha sido expulso de casa. Ele quase morreu, porque estava cansado e não tinha água no deserto, mas apareceu o gato, chamado Luva Branca, que era um guerreiro.

- Eu vou te ensinar a lutar, disse Luva Branca.

Luva Branca levou o Gato de Botas para lutar contra os vilões que tentaram roubar o tesouro místico de San Lorenzo.

Depois de muito tempo, ele virou um gato guerreiro e aprendeu a se defender.

Um dia, os vilões tentaram roubar o tesouro místico, mas o gato apareceu e lutou com a sua espada e os derrotou. O Gato de Botas pegou o tesouro e o devolveu para o lugar em que estava desde o começo, e continuou na cidade de San Lorenzo.

Figura 05 História final de Tauã no programa *Microsoft Word*, com ajuda.

Tauã não escreve de modo convencional, por esse motivo necessita de ajuda para arrumar seu texto, ou seja, adequá-lo as normas convencionais. Nesse ato de escrever, a criança lida com

[...] um fator da linguagem, em que o sujeito arrisca, escolhe, decide, registra, apaga, rascunha. É o estilo, apropriado e constituído no curso da aprendizagem dos enunciados dos outros e experimentados em gêneros criados pelo aprendiz, quem dá o toque subjetivo a essa apropriação/constituição social, cultural e histórica. (ARENA, 2017, p. 26).

De acordo com o autor, as ações realizadas pelo sujeito no momento de apropriação da linguagem escrita deixam marcas de sua subjetividade nesse processo que é histórico, social e cultural. Antes mesmo de escrever de modo convencional, faz-se necessário que a criança seja inserida em situação de escrita de seus próprios textos, assim o processo de tornar o texto legível para o Outro passa a ser um ato intencional. O texto inicial das crianças apesar de aparentemente ser incompreensível, traz em sua essência as marcas de autoria e “[...] vai adquirindo a forma de literário na medida em que se torna fruto de um jogo complexo de criação e de invenção e não de mera imitação.” (DALLA-BONA; BUFREM, 2013, p. 183). Inseridas nessa situação de escrita de seus próprios textos, mesmo sem dominar as normas convencionais, as crianças

[...] arriscam escrever porque querem, porque podem, porque gostam, porque não ocupam o lugar dos “alunos que (ainda) não sabem”, mas daqueles que *podem ser* leitores, escritores e autores. As tentativas, as experimentações, os recursos e as hipóteses se evidenciam numa variedade de esquemas exploratórios e interpretativos que marcam (em termos da ortografia e da gramática) a passagem intra/interdiscurso no trabalho de escritura. (SMOLKA, 2012, p. 140, grifos do autor).

Na medida em que escrevem sozinhas, dialogam sobre a escrita, fazem suas escolhas e se posicionam ativamente nesse processo, as crianças se apropriam da linguagem escrita e também dos recursos linguísticos necessários para inscrevê-la em um determinado suporte. Para se adaptar a esses novos modos de escrever, o homem modifica sua maneira de pensar, seu comportamento e suas ações diante do uso desses objetos culturais, porque “[...] os novos dispositivos digitais e os comportamentos do homem influem no modo como os discursos em língua escrita se manifestam e como as crianças podem aprender esse legado.” (BAJARD; ARENA, 2015, p. 252-253). Os suportes e os instrumentos digitais junto com a linguagem escrita criam o sentido e alteram o modo de pensar do homem, logo, promovem o seu desenvolvimento cognitivo.

Conclusão

Ao utilizar os instrumentos digitais no ensino da linguagem escrita, se compreende que o ato de escrever vai além do desenvolvimento de habilidades motoras, pois a atenção se volta para a construção de enunciados. Ao escrever na tela do dispositivo digital, a criança entra em contato com a linguagem intensamente semiótica e híbrida e, isso altera o modo dela lidar com a escrita, uma vez que tem a sua disposição uma multiplicidade de signos verbais e não verbais que a ajudam na construção do enunciado verbal escrito. Portanto, as questões técnicas da língua não têm primazia sobre as atividades do pensamento.

Referências bibliográficas

ARENA, Dagoberto. Buim. Considerações em torno do objeto a ser ensinado: língua, linguagem escrita e atos culturais de ler e de escrever. In: MORAES, D. R. Silva;

- GUIZZO, A. R. (orgs.). **Coletânea de artigos: Humanidades nas fronteiras:** imaginários e culturas latino-americanas. 1. ed. Foz do Iguaçu: Unila/Unioeste, 2017, v. 1, p. 13-28.
- ARENA, Dagoberto. Buim. As letras como unidades históricas na construção do discurso. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 109-123, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622013000100007&lng=pt&nr m=iso>. Acesso em: 09-07-2013.
- BAJARD. Élie; ARENA, Dagoberto. Buim. Metodologias de ensino: por uma aprendizagem do ato de ler e do ato de escrever em um sistema tipográfico. In: DAVID, C. M. (Org.). **Desafios contemporâneos da educação** (recurso eletrônico). 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, p. 251-276. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/123652/ISBN9788579836220.pdf?sequence=1>> Acesso em: 18 mai. 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução, posfácio e notas: Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- DALLA-BONA, Elisa. Maria; BUFREM, Leilah. Santiago. Aluno-autor: a aprendizagem da escrita literária nas séries iniciais do ensino fundamental. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 01, p. 179-203, mar. 2013.
- FARACO, Carlos. Alberto. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.
- GERALDI, João. Wanderley. **A aula como acontecimento**. 2. ed. São Carlos: Pedro&João Editores, 2015.
- HALTÉ, Pierre. **Les marques modales dans le chat: étude sémiotique et pragmatique des interjections et des émoticônes dans un corpus de conversations synchrones en ligne**. Thèse soutenue le 13 décembre 2013 à Luxembourg. [En ligne], mise en ligne le 13 décembre 2013. URL : [<http://www.theses.fr/2013LORR0308>].
- OLSON, David. R. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Àtica, 1995.
- SMOLKA, Ana. Luiza. Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SOUCHIER, Emmanuël. Da “letrure” à tela: ler e escrever sob o lhar das mídias informatizadas. Tradução : Dagoberto B. A ; Adriana P. B. A. **Ensino Em Re-vista**, v. 22, n.1,p. 211-229, jan./jun. 2015. Disponível em : <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/30722/16782>>. Acesso em : 14 jan. 2016.
- TAUVERON, Catherine. A escrita “Literária” da narrativa na escola: condições e obstáculos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 52, p. 85-101, abr./jun. 2014.

- VIGOTSKI, Lev. Semianovich. **A construção do pensamento e da linguagem.**
Tradução: Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins fontes, 2009a.
- VIGOTSKI, Lev. Semionovich. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico
livro para professor. Trad: Zoia Prestes. 1. ed. São Paulo: Ática, 2009b.
- VOLOCHÍNOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas
fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução:
Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.
- VOLOCHÍNOV, Valentin. Nikolaievich. **A construção da enunciação e Outros
ensaios.** Tradução: João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João

“Elemental, mi querido Watson”.

Una propuesta de producción escrita con TIC para favorecer el abordaje de relatos policiales en el nivel secundario

Prof. y Esp. Cristina Mabel Gatica

cr_gatica@hotmail.com

Instituto María Auxiliadora

Neuquén, Argentina

Resumen

Este es el trabajo final de la Especialización Docente en Educación y TIC, dependiente del INFoD e impulsado por el Ministerio de Educación y Deporte de la Nación. Se trata de una secuencia didáctica que le propuso a un grupo de estudiantes de segundo año del Instituto María Auxiliadora de Neuquén, una escuela secundaria, centrarse en el análisis de un relato policial desde una propuesta multimodal.

El significado multimodal es la suma de los modos de significado lingüístico, visual, espacial, gestual y audio, y mucho más, ya que también implica procesos de integración de significados que nos permiten explicar con otros lenguajes lo que tradicionalmente fue expresado por medio de palabras. Tradicionalmente la escuela ha valorado la comprensión y la producción de géneros en los que prevalece la expresión lingüística. Sin embargo, las TIC nos invitan a experimentar con otras maneras de construir el significado, que implican otros modos de lectura y escritura, en los que lo lingüístico es solo uno de sus componentes.

Justamente esta secuencia les propuso a los estudiantes centrarse en un cuento policial de la antología *Cuentos con detectives y comisarios*, de la edición Colihue y mediante distintas propuestas de escritura las TIC operaron como un dispositivo que multiplica los sentidos, permitiendo la construcción de un discurso multimodal. Gracias a las TIC los estudiantes se convirtieron en “hacedores” de textos de diferentes formatos: infografías, cartas, telegramas, mapas, planos, apuntes y fotografías, entre otras posibilidades. La realización de esta tarea implicó leer la literatura de antes desde la experiencia del presente.

PALABRAS CLAVE: relato policial, secuencia didáctica, multimodalidad, TIC, escritura

Introducción

El relato policial clásico o de enigma es caracterizado por Borges (1979) como un género intelectual, en el que un misterio es descubierto por obra de la inteligencia y que requiere un lector que lea con sospechas, con suspicacia. Se torna un desafío seguir la lógica planteada por el texto y descubrir el enigma realizando deducciones e inferencias junto con el narrador. Estas características del relato policial lo convierten en un género de difícil lectura para los estudiantes de nivel medio. ¿El uso de las TIC puede facilitar la lectura y comprensión de los relatos policiales? ¿De qué manera favorecemos el aprendizaje de nuestros estudiantes con el uso de las TIC? ¿En qué medida nos invita a repensar nuestras prácticas de enseñanza?

Estos interrogantes nos han guiado en la elección del relato policial, un contenido de la asignatura Lengua y Literatura, para su abordaje con TIC con estudiantes de segundo año del nivel medio. La secuencia que se implementó, propuso a los estudiantes centrarse en el análisis de un cuento policial de la antología *Cuentos con detectives y comisarios*, de la edición Colihue. Como primera aproximación al protagonista, en grupos diseñaron una infografía sobre el detective en Easel.ly y luego diseñaron las notas del caso que este detective resolvió en una página web de Google Sites, con las pistas que siguió para lograrlo. Era una invitación a razonar como el protagonista de estos relatos, a jugar con los indicios como lo hace el personaje principal y, en definitiva, a ser por un rato el detective.

En general, podemos afirmar que los estudiantes lograron acercarse de otra manera al relato policial y a otros usos de las TIC, que enriquecieron el aprendizaje de múltiples maneras. Por otro lado, los docentes pudimos gestionar la clase de Lengua y Literatura de un modo diferente al tradicional.

La propuesta y su análisis

Cano y Magadán (2014) nos invitan a pensar “literatura como un campo de experimentación – y de reflexión– sobre el lenguaje, con la palabra y en diálogo con la imagen, con la palabra y mixturando sonidos a partir de la posibilidades que brinda la técnica”. Si las seguimos en su reflexión teórica nos encontramos con que en esa invitación resuenan las palabras

de Kozac (2009), quien sostiene que: “Pensar una literatura escolar que asuma su propia época no significa abandonar la literatura en pos de un acople a la cultura Facebook, sino leer la literatura de antes y de ahora en presente, esto es, desde la experiencia del presente”. Son los fundamentos que atravesaron la propuesta didáctica a la que hacemos referencia en esta experiencia pedagógica. Una propuesta para leer la literatura policial “de antes”, clásica -en la que se recorrieron autores consagrados del género como Edgar Allan Poe, Gilbert Keith Chesterton, Rodolfo Walsh y Velmiro Ayala Gauna, entre otros- pero desde la experiencia del presente.

Como ya hemos adelantado, la secuencia didáctica les proponía a los estudiantes de un segundo año centrarse en uno de los cuentos que integran una antología abordada en el aula con anticipación. La propuesta general consistía en seguir de cerca el razonamiento del detective que protagoniza el relato en cuestión para desentrañar la trama del relato, volver al texto para leerlo con la sospecha y la suspicacia del detective. Como primer acercamiento, los estudiantes diseñaron una infografía en *Easel.ly* sobre el personaje protagonista que estaban analizando, un género en el que no solo conviven el lenguaje verbal y la imagen, sino que el diseño mismo cumple una función comunicativa. En una segunda instancia, debían desandar el camino del detective, buscar los indicios, las pruebas, y construirlas para poder exponerlas en un discurso con una lógica particular: las notas del detective. Cada uno de estos elementos se construía en un soporte digital diferente y debían integrarse en una página web de *Google Sites* en donde se presentaban esas notas, es decir, la página web era el block de notas del detective. La narración del detective en primera persona ordenaba el discurso y presentaba los diferentes indicios y elementos probatorios.

Podemos afirmar, entonces, que los estudiantes no solo pudieron acercarse de otra manera al relato policial sino también a otros usos de las TIC, que enriquecieron el aprendizaje de múltiples maneras. Gracias a las TIC los estudiantes se convirtieron en “hacedores” de textos de diferentes formatos: infografías, cartas, telegramas, mapas, planos, apuntes y fotografías, entre otras posibilidades, de acuerdo a los requerimientos del relato policial que estuvieran analizando. La realización de esta tarea implicó leer la literatura de antes desde la experiencia del presente, como nos dice Kozac (2009). Y esta experiencia del presente está atravesada por la multimodalidad: en el traspaso de un género a otro, del relato policial en su formato discursivo tradicional a una escritura donde las TIC operan como un dispositivo que multiplica los sentidos, entramos de lleno en el discurso multimodal.

Como afirman Cope, B. y Kalantzis, M. (2009), el significado multimodal es la suma de los modos de significado lingüístico, visual, espacial,

gestual y audio, y mucho más, ya que también implica procesos de integración de significados que nos permiten explicar con otros lenguajes lo que tradicionalmente fue expresado por medio de palabras. Tradicionalmente *hemos valorado* la comprensión y la producción de géneros en los que prevalece la expresión lingüística y usamos la primera persona porque la escuela tiene mucha responsabilidad en esto. Sin embargo, las TIC nos invitan a experimentar con otras maneras de construir el significado, que implican otros modos de lectura y escritura, en los que lo lingüístico es solo uno de sus componentes. Consideramos que es un desafío de la escuela poder valorar en una pedagogía de la multimodalidad para avanzar en la implementación de nuevas propuestas.

Para “los planes de estudio, los programas, las estrategias didácticas, la formación del profesorado [...] la palabra sigue constituyendo la exclusiva base sobre la que se asienta indiscutiblemente el conocimiento, aunque paradójicamente sean las imágenes, los signos verbo-icónicos, lo audiovisual, el referente sobre el que se cimientan las experiencias más próximas de los aprendizajes de niños y adolescentes” (Pérez Rodríguez, M.A., 2005). Siguiendo al autor, acordamos que el concepto de lenguaje no puede seguir interpretándose como sinónimo de verbal, puesto que la mayor parte de las situaciones de comunicación en las que intervienen los individuos utilizan otros lenguajes, ampliamente significativos, que no son sólo verbales.

Ahora bien, hasta el momento hemos analizado el impacto de la secuencia implementada en el alcance de aprendizajes significativos, sin embargo, es posible detenernos en sus implicancia en función de las prácticas de enseñanza. Con esta propuesta, la docente ya deja de ser el centro de las clases, “poseedora” del conocimiento, sino que es un monitor que coordina, colabora y orienta en la resolución de las consignas, resolución que implica el descubrimiento y la construcción colaborativa del conocimiento. Además, el espacio del aula tradicional también se ve modificado, ya que se amplía con la posibilidad de continuar un trabajo colaborativo en la virtualidad. En este sentido me parece interesante hacer una digresión y es que como solo algunos sectores de la escuela cuentan con conexión a Internet, los grupos de estudiantes debían distribuirse en diferentes espacios escolares, tradicionalmente no habitados por ellos, al menos en el horario de las clases: había grupos en la biblioteca, en la mesa de vicedirección, en la oficina del catequista; una especie de conquista de espacios escolares para hacer el trabajo solicitado.

En el contexto de esta secuencia, además, resulta imprescindible mencionar que las tecnologías no con agregados adicionales, sino que la inclusión de tecnología “disponible” queda al servicio de los contenidos curriculares y de las necesidades pedagógicas. El TPACK (por sus siglas

en inglés, Technological Pedagogical Content Knowledge), propuesto por Punya Mishra y Matthew J. Koehler (2006), propone una articulación de conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares, que en sus intersecciones generan conocimientos específicos con los que el docente toma decisiones pedagógicas, propone experiencias vitales y gestiona las clases. En la secuencia que estamos analizando, la inclusión de las TIC permite otro modo de habitar la clase de Lengua y Literatura, plantea otro modo de abordar los relatos policiales y posibilita la producción de textos multimodales, sumamente enriquecedores tanto de la experiencia docente como de la construcción de conocimiento por parte de los estudiantes.

Interrogarnos por nuestras prácticas siempre es un proceso arduo y enriquecedor. Arduo porque implica una mirada hacia una misma, hacia el hacer cotidiano y los enfoques que lo sustentan, lo que muchas veces nos hace acercarnos al abismo de lo que deberíamos revisar, ajustar, repensar. En este sentido, la incorporación de TIC en las clases de Lengua y Literatura nos invitan a mejorar nuestras prácticas, ya que es una propuesta que, como ya hemos visto, impacta en múltiples niveles pedagógicos, en concepciones arraigadas sobre los roles de la docente y del estudiante, el aula, los contenidos, etcétera. Ese es el desafío que tenemos por delante y en el que este trabajo es solo una posibilidad, sujeta también a revisión y ajustes, de cara a una nueva implementación.

Conclusión

Consideramos que las producciones multimodales son un llamado imprescindible de nuestro tiempo y puede acercar a los docentes a otros modos de enseñanza y a los estudiantes, a las lecturas letradas desde otros modos de significación, diferentes de las escrituras académicas más tradicionales.

En la propuesta que llevamos al aula las docentes pudieron pensar otros modos de acercar a los estudiantes al abordaje de los relatos policiales, se diversificaron las propuestas de enseñanza gracias a las TIC, que es una manera de respetar la diversidad que se encuentran en nuestras aulas heterogéneas, con todos los impactos que significan en otros ámbitos pedagógicos (la gestión de la clase, la regulación de los tiempos, el rol del docente y de los estudiantes, entre otros).

Además, los estudiantes se convirtieron en productores de textos multimodales a partir del análisis de un cuento policial, ya que la elaboración de la infografía y del block de notas del detective significó trabajar con otros modos de significación. Hay una dimensión que no podemos

dejar de lado y es la motivacional, ya que se usaron dispositivos actuales para abordar literatura del pasado y, en definitiva, para construir conocimientos. Como afirma Castro, C. R. (2006) “fácilmente, puede comprobarse que el uso de computadoras aumenta los estímulos y el nivel de energía en las clases, y brinda al aula un ambiente de aprendizaje autónomo e interactivo con un alto grado de motivación.”

A pesar de que muchas veces los tiempos institucionales o los recursos tecnológicos que están disponibles en las escuelas pueden representar un obstáculo a este tipo de propuesta, priorizar su desarrollo puede posibilitar otros modos de construir conocimientos pedagógicos y disciplinares. Además, fomentar una pedagogía de la multimodalidad puede abrir numerosas oportunidades de aprendizaje significativo, ya que ponen en valor múltiples modalidades de los textos que hoy circulan socialmente y que van ganando gradualmente mayor relevancia.

En este sentido, en el manifiesto “Una pedagogía de las multialfabetizaciones”, el New London Group (1996) propuso “que una pedagogía de la alfabetización comprendiera tanto la diversidad lingüística y cultural como la realidad de sociedades cada vez más globalizadas [...] porque una pedagogía de la alfabetización debe tener en cuenta la variedad creciente de formas de texto asociados a las tecnologías de la información y multimedia” (citado en Cano F. y Magadán C., 2016). Es necesario, entonces, seguir avanzando en la construcción de una pedagogía de la multimodalidad, de las multialfabetizaciones para que nuestros estudiantes cuenten con las habilidades que la actualidad requiere.

Bibliografía

- CANO, F. y MAGADÁN, C. (2014). Clase 4. Literatura.net. Propuesta Educativa II - Lengua y Literatura. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- CANO, F. y MAGADÁN, C. (2016). “Clase 6. Lectura y escritura multimodales. Módulo Lengua y Literatura con TIC”, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- COPE, B. y KALANTZIS, M. (2009). A grammar of multimodality. *The International Journal of Learning*, 16, 2, 361-425.
- PÉREZ RODRÍGUEZ, M.A. (2005). La integración curricular de los medios y tecnologías de la información y comunicación en la enseñanza de la lengua y la literatura. Monográfico: Educación y medios, *Quaderns Digitals*. Consultado el 18 de junio de 2013 desde <http://quadernsdigitals>.

net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.
visualiza&articulo_id=8837

KOEHLER, M. J. y MISHRA, P. (2006), Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. Teachers College Record, 108, 6, 1017-1054. Consultado el 26 de febrero de 2017 desde http://onezoneheights.pbworks.com/f/MISHRA_PUNYA.pdf

KOZAK, C. (2009). "Poéticas tecnológicas y escuela. Apuntes sobre canon y experimentación", Propuesta Educativa, 32.

Las Tic y los nuevos géneros textuales en las aulas de Lengua y Literatura

Álvarez, Andrea Karina
UNRN (Curso de Posgrado)
alvarez.akarina@gmail.com

Palabras clave : Interaccionismo Socio-Discursivo (ISD), géneros textuales, TIC, prácticas de lectura y de escritura, desafío

Resumen

Desde la mirada del Interaccionismo Socio-Discursivo (ISD) se pretende trabajar con textos como unidades comunicativas. Desde la óptica voloshineana, los géneros de texto son el producto de configuraciones de elección entre algunas posibilidades estabilizadas por el uso. Es valedero preguntarse ¿qué géneros textuales o de texto podemos trabajar con la incursión de las nuevas tecnologías de información y comunicación en nuestras aulas de lengua y literatura?

En el siguiente trabajo se pretende indagar desde el ISD algunos de esos nuevos géneros, que nos permiten resignificar las prácticas de lectura y de escritura. El blog, la pizarra digital serán algunos de los ejemplos, que nos permitirá dimensionar acerca de ese aspecto.

La tarea de un docente del Siglo **XXI** será plantear nuevas propuestas didácticas para ser analizadas desde ángulos novedosos, en las siguientes páginas están plasmados unos primeros esbozos.

Nuevos géneros de texto, mismos desafíos:

Bronckart (2004) sostiene que los géneros de texto son el producto de configuraciones de elección entre algunas posibilidades estabilizadas por el uso. Y es aquí donde queda reflejada la finalidad de nuestros propósitos como educadores, tenemos que invitar al uso y sistematización de los géneros que nos hayamos propuesto transitar a lo largo de la cursada. Tal como aludía Voloshinov a principio del siglo **XX**, los géneros cambian necesariamente con el tiempo o con la historia de las formaciones socio-verbales y es nuestro desafío poder brindar las herramientas

necesarias para el abordaje y sistematización de géneros que sean de significatividad para los estudiantes.

Debemos preguntarnos qué formatos digitales trabajamos con los estudiantes, tenemos disponible un abanico interesante para explorar. Actualmente, en nuestra actualidad el concepto de alfabetización está presente en varios de los diseños curriculares y con la inclusión de las nuevas tecnologías de la información y comunicación su definición se ha resignificado. Hoy podemos afirmar que no existe una única alfabetización, sino varias. A continuación, reflexionaremos acerca de este concepto que como educadores del Siglo XXI no podemos desconocer u obviar en nuestras prácticas cotidianas.

Area Moreira en su artículo “*Escuela y sociedad de la información*” indica que hay que reflexionar sobre “la superación de una visión restrictiva de la alfabetización tradicionalmente centrada en la lectoescritura de textos para asumir en la escuela la necesidad de alfabetizar al alumnado en múltiples lenguajes, formas y medios expresivos de forma que la escuela se convierta en garante en la igualdad de oportunidad en el acceso a la cultura y tecnología de nuestra época,” (Area Moreira, 2005).

Las alfabetizaciones se presentan como una serie de prácticas sociales en las que el leer, el escribir y la oralidad, participan en diferentes maneras. Así surgen áreas de trabajo, tales como alfabetización digital, alfabetización en medios, alfabetización en manejo de información, entre las principales. La escuela debe incorporar de forma activa las nuevas alfabetizaciones, de manera que conformen un espacio crítico, reflexivo y productivo, a través de los nuevos lenguajes que proveen a los estudiantes, en función de optimizar su hacer cotidiano.

Area Moreira (2005) esboza una síntesis de las nuevas alfabetizaciones mencionadas:

- a. Alfabetización audiovisual: análisis y producción de textos audiovisuales. Se considera la imagen y sus distintas formas expresivas como un «lenguaje» con su propia semiosis.
- b. Alfabetización tecnológica o digital: desarrollo y/u optimización de habilidades para el uso de la informática en sus distintas variantes tecnológicas: ordenadores personales, navegación por Internet, uso de software de diversa naturaleza.
- c. Alfabetización informacional: Desarrollar las competencias y habilidades para saber buscar información en función de un propósito dado, localizarla, seleccionarla, analizarla y reconstruirla.
- d. Multialfabetización: Concepto que postula que, debe prepararse y cualificarse al estudiantado ante los múltiples medios y lenguajes de la cultura del tiempo actual con un planteamiento integrado de los distintos alfabetismos.

El mismo autor plantea que en la actualidad existen nuevos desafíos y retos educativos derivados de los fenómenos de cambio tecnológico y cultural. Entre ellos se encuentran: la sobreinformación y por lo tanto necesidad de leer críticamente; el saber ya no se encuentra concentrado en la figura del docente; el docente se convierte en mediador, más que un transmisor de información.

Hoy, la discusión en torno a cuáles son las nuevas alfabetizaciones debe estar en determinar cuáles son esos saberes básicos y necesarios para interactuar en la sociedad. Se destaca la siguiente frase del autor: “La formación o alfabetización tecnológica de los ciudadanos, en consecuencia, requiere no sólo desarrollar los conocimientos y habilidades tanto instrumentales como cognitivas en relación con la información vehiculada a través de nuevas tecnologías (manejar el software, buscar información, enviar y recibir mensajes electrónicos, utilizar los distintos servicios del WWW, etc.), sino también requerirá plantear y desarrollar valores y actitudes de naturaleza social y política con relación a las tecnologías” (Area Moreira, 2005). Es decir, que la función del docente como facilitador de los nuevos conocimientos y nuevas alfabetizaciones será la directriz que guíe el educar.

En palabras del autor mencionado, la escuela debe acometer y desarrollar un modelo de alfabetización múltiple dado que debe capacitar al estudiante como un sujeto poseedor de las competencias necesarias para obtener, comprender y difundir la información. En definitiva, “la alfabetización múltiple pretende que el alumnado adquiera las destrezas instrumentales, cognitivas, actitudinales y axiológicas para un uso inteligente y crítico de la información”. (Area Moreira, 2005).

Posicionándonos desde la óptica del Interaccionismo socio Discursivo (ISD) y parafraseando a Voloshinov, los géneros de texto son el producto de configuraciones de elección entre algunas posibilidades estabilizadas por el uso. Es valedero preguntarse ¿qué géneros textuales o de texto podemos trabajar con la incursión de las nuevas tecnologías de información y comunicación en nuestras aulas de lengua y literatura y así fomentar el empleo de nuevas alfabetizaciones?

Tomemos como ejemplo dos géneros el blog y la pizarra digital (PADLET). Ambos son de fácil acceso, disponibles también en dispositivos como celular o tablets. Recordemos, que las nuevas tecnologías de información y comunicación ofrecen diferentes posibilidades, pero ninguna de ellas tiene una direccionalidad pedagógica intrínseca, sino que dependen de las condiciones pedagógicas que les otorgue sentido y si además, desde la óptica del ISD, consideramos al blog y a la pizarra como géneros de texto, se destaca que la intervención y mediatización del docente será clave para su abordaje.

El blog y la pizarra pueden considerarse como géneros de texto debido a que son dos formas de intercambio discursivas que conviven perfectamente en una clase de lengua y literatura, es nuestra tarea como educadores, cristalizar y poder abordar la dimensión comunicativa (uso); el tratamiento del contenido (sentido) y la composición lingüística (forma).

Dora Riestra en “Los géneros textuales en secuencias didácticas de lengua literatura” afirma que para determinar qué es un género textual, debemos tener en cuenta una modalidad comunicativa propia de un ámbito social determinado en el que se produce, en el que se va a utilizar (Riestra, 2014).

Veamos las características de estos géneros de texto mediados por las TIC. El blog, puede considerarse en líneas generales como una página web de carácter personal o institucional, en la cual no hace falta tener grandes conocimientos de programación para poder escribir y publicar en ella. Este género permite recopilar cronológicamente textos o artículos de uno o varios autores, operando de esta manera como una gran bitácora o curadoría de contenidos. Es de fácil acceso y permite incorporar la opción de comentarios como una alternativa muy útil para emplear con los estudiantes.

Por su parte, la pizarra digital, construida a través de la aplicación Padlet, puede definirse como un género textual o herramienta colaborativa donde profesor y estudiantes pueden trabajar al mismo tiempo, y dentro de un mismo entorno. De esta manera, permite almacenar y compartir contenido multimedia. Es muy dinámica, ya que nos permite insertar: imágenes, enlaces, documentos, videos, audios, presentaciones, entre otros.

El trabajo de la lectura y de la escritura se resignifican con la utilización de estos nuevos géneros de textos. El despliegue de consignas creativas que permitan analizar las dimensiones enumeradas previamente se convertirá en el desafío, abordar las múltiples alfabetizaciones desde el abordaje de un determinado género será una de las propuestas que como educadores del siglo veintiuno tendremos pendiente.

Líneas finales, desafíos iniciales:

Adoptar el trabajo con nuevas alfabetizaciones o el enfoque multialfabetizador enunciado por Area Moreira, no es algo muy diverso de la tarea que todos asumimos día a día como educadores. Tenemos que conservar el criterio de realidad, eso implica que no podemos correr a probar cada nueva herramienta que aparece y que los chicos adoptan, sino debemos procurar fortalecer las diversas alfabetizaciones enumeradas a través de

los diferentes contenidos curriculares, como así también formar ciudadanos críticos, capaces de realizar una lectura analítica de los medios y textos que lo rodean. Para ello necesitamos docentes comprometidos que puedan enseñar a distinguir, a discernir, valorar e interpretar los discursos sociales en los cuales estamos inmersos.

La corriente del Interaccionismo Socio Discursivo (ISD) es una buena opción, desde esta perspectiva estamos invitados a participar en la elaboración de nuevas propuestas didácticas y/o abordar nuevas problemáticas desde nuevos ángulos o perspectivas. La reflexión acerca de la incursión de nuevos géneros de textos proporcionados por las nuevas tecnologías de información y comunicación es un ejemplo de ello.

Blog, pizarra digital son algunos de los nuevos géneros de textos y a su vez se convierten en una invitación a resignificar nuestros desafíos como educadores y alfabetizadores del siglo XXI.

Bibliografía

- Area Moreira, M. (2005) *La escuela y la sociedad de la información*. Capítulo publicado en el libro *Nuevas tecnologías, globalización y migraciones*. Editorial OCTAEDRO, Barcelona, 2005, pp. 13-54. Disponible en <https://manarea.webs.ull.es/materiales/udtic/Escuela-SocInformacion.pdf>
- Area Moreira, M., Gros, B. y Marzal, M. A. (2008): *Alfabetizaciones y Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Madrid: Síntesis.
- Bronckart, J-P. (2004) *Actividad verbal, textos y discursos*. Por un Interaccionismo socio-discursivo, Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid
- Riestra, Dora (2014) *Los géneros textuales en secuencias didácticas de Lengua y Literatura*, Noveduc, Bs. As

Os caminhos da história da leitura: Do impresso às mídias digitais, os diálogos possíveis

Sulanita Bandeira da Cruz Santos

sulaband@hotmail.com

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Recife, Brasil

Resumo

Por ser dotado de linguagem, o ser humano é compreendido como social, afinal a linguagem o torna capaz de se comunicar, de interagir com seus pares. Essa capacidade de usar a linguagem tem se revelado desde os mais primórdios tempos. Nesta direção, encontramos vestígios dessa necessidade de comunicação retratada mediante as pinturas rupestres, que eram lidas como histórias dotadas de significação. Estes são, podemos assim dizer, registros das práticas iniciais de leitura e da escrita. Nesta direção, ao percorrermos a história dessas práticas, perceberemos que estas vêm se modificando no decorrer do tempo em função das mudanças e demandas sociais existentes. Nesta perspectiva, o presente trabalho envereda por um caminho que nos leva a refletir sobre as modificações ocorridas nas práticas de leitura e escrita, agora permeadas pelas novas mídias digitais, tecnologia e internet, considerando que, ao mudarem os suportes, alteram-se também as formas de ler e de escrever e novas habilidades, que antes não se faziam necessárias, agora são exigidas. Nesta perspectiva, o presente trabalho tece algumas considerações em torno das transformações ocorridas nas práticas de leitura, em que são levadas em conta as que são exercidas mediante o impresso e através das mídias digitais. Para dar conta desse percurso, no qual pretendemos visualizar as alterações ocorridas, nos debruçaremos no que revelam as pesquisas realizadas pelos estudiosos do tema.

Palavras-Chave: Linguagem; Práticas de leitura e de escrita; Mídias digitais; Tecnologia; Internet.

Introdução

A leitura é para a mente o que a música é para o espírito. A leitura desafia, capacita, encanta e enriquece. Pequenas marcas pretas sobre a folha branca ou caracteres na tela do computador pessoal são capazes de levar ao pranto, abrir nossa mente a novas ideias e entendimentos, inspirar, organizar nossa experiência e nos conectar com o universo (FISCHER, 2006, p.7).

Levar em conta as considerações sobre a leitura postas pelo autor da epígrafe acima, corrobora para que entendamos a relevância a leitura e sinaliza também, de certa forma, para a necessidade de que se invista na formação de leitores proficientes, o que parece ser uma preocupação geral quando nos reportamos à leitura como objeto de ensino de língua na escola. Afinal, a proficiência na leitura nos poderá abrir caminhos para ampliarmos o conhecimento e nos conduzir às reflexões que nos ajudem a não só compreendermos o mundo em que vivemos, como também a agir sobre ele. Nesta perspectiva, vale ressaltar que a leitura tem uma história, que nos revela que ela não foi para os nossos ancestrais o que é para nós hoje, e que não foi sempre a mesma em todos os lugares (DARNTON, 2001). Diante disso, ao lançarmos um olhar sobre a história da leitura, perceberemos práticas diversas, finalidades distintas e suportes também variados, em que a escrita se propagou, conduzindo os leitores também às formas e modos igualmente diferentes para dela se apropriar.

Desse modo, as considerações a serem aqui expostas percorrerá um caminho que nos permitirá observar o que nos revelam as práticas da leitura efetuadas por nossos antepassados, realizadas em suportes como pergaminho, o papiro, o impresso, e como as fazemos hoje, momento em que nos encontramos cercados pelas mídias digitais. Para isso, tomará com fundamentação teórica o que nos tem revelado os estudiosos do tema, tais como Chartier (1994, 1999a, 2001), Darnton (1986), Fischer (2006), entre outros.

1. Nossas práticas de leituras iniciais e os espaços de escrita²

Estudiosos da história da leitura, a exemplo de Chartier (1999a, 2001) e Darnton, (1986), ao tentarem (re)construir a história da leitura, nos dão

2 De acordo com Botler (1991, apud Soares, 2002, p.149), *Espaço de escrita* é “o campo físico e visual definido por uma determinada tecnologia de escrita”. É com essa

conta de que isso implica deparar-se com inúmeros vestígios e dos mais diversos, além de um complexa interpretação dos indícios indiretos, em função da escassez de testemunhos diretos sobre como se realizavam as práticas da leitura. Contudo, isso não inviabiliza a possibilidade de que possamos montar um panorama em que se possa visualizar como tem sido retratada a relação do homem como a leitura e a escrita. Nesta perspectiva, por exemplo, Fischer (2006) nos chama a atenção para o que tenha sido, talvez, o primeiro registro dessa relação, ainda que no sentido primitivo, ao fazer menção das pinturas rupestres, que eram lidas como histórias dotadas de significação, e para as tribos primitivas, que liam também as imagens imagéticas em cascas de árvore ou em couro.

Assim sendo, cabe-nos ressaltar que durante milhares de anos, os nossos ancestrais fizeram uso de símbolos, desenhos (pictogramas), que representavam palavras, dotados de significados conhecidos, para transmitir informações das mais diversas até que os sumérios lançaram mãos do aspecto fonográfico dos pictogramas, ou seja, começaram “a interpretar o sinal pelo seu valor sonoro isoladamente em um sistema padronizado de sinais limitados (FISCHER, 2006, p.15)”. Desse modo, os sinais, em forma de cunha, passam, posteriormente, a substituir os primeiros pictogramas, e, nesta direção, a leitura passa a ocorrer por meio da escrita cuneiforme, que tinha como suporte principal a argila, embora metal, madeira, cera e marfim também fossem utilizados.

Neste contexto, ressaltar que às práticas de leitura, tendo como suporte a argila, não se constituía uma atividade prazerosa ao leitor, considerando que as tabuletas de argila não ofereciam manuseio fácil, por conta de seu tamanho, que era equivalente a uma palma da mão, fazendo com que os textos fossem escritos em miniatura, além de serem pesadas. Contudo, posteriormente, o papiro e o pergaminho vieram também a se tornar material de escrita, revelando-nos outro modo de ler, tendo em vista que, caracterizados pela escrita a mão e por ser enrolado em um cilindro de madeira, propiciava também certa dificuldade às práticas da leitura, tendo em vista que, havendo a necessidade de procurar determinado trecho de uma obra, fazia-se necessário desenrolar todo o rolo, para se encontrar a passagem desejada. Em seguida, o rolo foi substituído pelo códice, que era constituído por folhas feitas de um material que permitia que elas fossem dobradas, reunidas e amarradas nas dobras, adquirindo certa semelhança com o formato do livro tal como o

conotação que utilizamos a expressão aqui, remetendo-nos a Soares (2002), que a utiliza, por considerar que “todas as formas de escrita são espaciais, todas exigem um “lugar” em que a escrita se inscreva/escreva, mas a cada tecnologia corresponde um *espaço deescrita* diferente.”

conhecemos hoje. Desse modo, era possível escrever em ambos os lados, contribuindo para o exercício das práticas de leitura semelhante às que podem ser propiciadas hoje pelo livro impresso, tendo em vista que

o texto nas páginas do códice tem limites claramente definidos, tanto a escrita quanto a leitura podem ser controladas por autor e leitor, permitindo releituras, retomadas, avanços, fácil localização de trechos ou partes; além disso, o códice torna evidente, materializando-a, a delimitação do texto, seu começo, sua progressão, seu fim, e cria a possibilidade de protocolos de leitura como a divisão do texto em partes, em capítulos, a apresentação de índice, sumário.(SOARES, 2002, p.150)

Somadas às considerações aqui postas, não podemos nos esquecer de que atividade de leitura/escrita era tarefa exclusiva dos escribas. Cabia a eles a responsabilidade de legitimar, de certa forma, o que era posto oralmente, considerando que, na sociedade da época poucas pessoas sabiam ler e escrever e muitas não se sentiam motivadas para isso, a não ser aqueles que desejassem conferir uma conta, verificar um rótulo ou identificar uma chancela de propriedade, conforme nos destaca Fischer (2006). Sendo assim, durante centenas de anos, em todos os lugares, a comunicação oral teve prioridade, e era por esta via que o conhecimento era transmitido. Não foi diferente, quando o papel passou a substituir o pergaminho, por volta dos séculos VIII e IX. Neste sentido, apenas em meados do século XV, quando vamos assistir à invenção da imprensa por Gutenberg, é observaremos uma grande transformação da leitura, tendo em vista que textos e livros completos passaram a ser reproduzidos, além de proporcionar também “a passagem de uma leitura necessariamente oralizada, indispensável ao leitor para a compreensão do sentido, a uma leitura possivelmente silenciosa e visual (CHARTIER, 1994, p.187)”.

Ainda se referindo às mudanças provocadas pela imprensa, Dias (1999, p.270) ressalta que “o leitor passou a ter maior acesso a teorias e conhecimentos, antes restritos aos mestres encarregados de interpretar os manuscritos e repassar seu conteúdo aos discípulos”. Por esse prisma, Fischer (2006, p.187) afirma que se passou a presenciar “leitores cada vez mais responsáveis por aquilo que liam: eles, pouco a pouco, tornavam-se leitores *ativos*³. Com o prolongamento das listas de títulos proporcionado pela impressão, um crescente público lia o que lhe agradava”.

Diante disso, compreendemos que a cultura do papel vai proporcionar, consecutivamente, práticas de leitura e escrita diversas das que

3 *Grifos do autor*

observamos quando nos remetemos aos outros suportes aos quais já nos referimos, ou seja, a pedra encravada, a madeira, as tabuinhas de argila, o papiro, o pergaminho e o códice. No entanto, mais do que a revolução causada pela invenção da imprensa, nos enfatiza Chartier (1994, p.187), é a que vivenciamos atualmente:

ela não modifica apenas a técnica de reprodução do texto, mas também as próprias estruturas e formas de suporte que o comunica aos seus leitores (...) com o monitor a mudança é mais radical, posto que são os modos da organização da estruturação, de consulta do suporte do escrito que se acham modificados.

Por esse viés, entendemos, assim como Soares (2002, p.149), que “o espaço de escrita condiciona, sobretudo, as relações entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto”. Desse modo, cumpre-nos refletir sobre as práticas de leitura agora possíveis de serem realizadas sobre esse novo espaço, o monitor, a tela do computador, por considerarmos que “há uma estreita relação entre o espaço físico e visual da escrita e as práticas de escrita e de leitura (SOARES, 2002, p.149)”. Sobre isso trataremos no tópico seguinte.

2. As práticas de leitura: das páginas impressas às mídias digitais

Tais quais as mudanças proporcionadas às práticas de leitura e escrita em função da mudança dos suportes em que a escrita se inscrevia, não podia ser diferente quando, ao nos reportarmos ao momento atual, passamos a conviver num mundo cada vez mais globalizado, que nos permite, por meio da internet, fazer uso das mais diversas tecnologias da informação e comunicação (TIC) como espaço de leitura e escrita. Assim, para além das páginas impressas, a escrita passa a transitar pelo celular, computador, tablet, notebook etc. Espaço, definido por Marcuschi (2001), não como sendo novo, mas como sendo um espaço cognitivo, que exige nossa revisão de estratégias ao lidar com o texto, tendo em vista o suporte no qual ele agora também se ancora: o computador.

Dentro desse contexto, vale ressaltar que a leitura e a escrita se estruturam hipertextualmente⁴, mediante nós e links, e, sendo assim, o modo como lidamos com a leitura e a escrita tende a sofrer modificações, tendo

4 De acordo com Koch (2002, p.63), para a maioria dos autores, o termo hipertexto é utilizado para fazer referência a “uma forma de escrita não-sequencial, não-linear,

em vista que o suporte em que agora se ancoram (tela do computador, monitor). Neste caso, o uso da língua tende a se adaptar em função de uma comunicação dinâmica e interativa. Um exemplo disso pode ser observado nos espaços comunicativos síncronos (em tempo real) como o bate papo e o Messenger, em que a língua sofre modificações, principalmente na grafia das palavras, que tendem a ser abreviadas, além de ser possível observar a inserção de elementos gráficos como os *emotions* (elementos gráficos para expressar emoções), os quais nos remetem aos pictogramas que, também dotados de significados, eram utilizados pelos nossos antepassados.

Outra transformação porque passam as práticas da leitura na *web* diz respeito ao fato de que, para exercê-las, neste espaço, será necessário que o leitor estabeleça um objetivo e crie critérios, afim de que a produção de sentido dos textos aí veiculados (da combinação de linguagens, como vídeo e o áudio, imagens e áudio/vídeo comumente presentes nos ambientes digitais, e ausentes no meio impresso) não seja prejudicada pela navegação em *hyperlinks* de forma aleatória. A leitura no hipertexto requer do leitor o desenvolvimento de habilidades para navegar pelo hipertexto, selecionando os *hyperlinks*⁵ de informações ou textos que sejam relevantes para a construção do conhecimento que se quer adquirir. Por esse prisma, Chartier (1994, p.190), chama a atenção para a distinção existente entre as informações que são disseminadas pelo impresso e as que se fazem por meio eletrônico:

Se for verdade que abre possibilidades novas e imensas, a representação eletrônica dos textos modifica totalmente a condição destes: à materialidade do livro, ela substitui a imaterialidade de textos sem lugar próprio; às relações de contiguidade estabelecidas no objeto impresso, ela opõe a livre composição de fragmentos indefinidamente manipuláveis; à apreensão imediata da totalidade da obra, viabilizada pelo objeto que a contém, ela faz suceder a *navegação* de muito longo curso, por arquipélagos textuais sem beira nem limites.

Por esse prisma, compreendemos que ler na *web* pode representar um grande desafio para o leitor, tendo em vista que, diferentemente da leitura realizada no impresso, em que leitor e autor desempenham função bem distinta, na leitura do hipertexto, o leitor “tem condições de definir interativamente o fluxo de sua leitura a partir de assuntos

que se ramifica e permite ao leitor virtual o acesso praticamente ilimitado de outros textos, a partir de escolhas locais e sucessivas em tempo real”.

5 *Hiperlinks (nós entre um bloco de informação e outro), disponíveis na superfície do texto.*

tratados no texto sem se prender a uma sequência fixa ou a tópicos estabelecidos pelo autor (MARCUSCHI, 2001, p.86)”. Ora, isto corrobora para que ele atue como coautor do texto, tendo em vista que o hipertexto é produzido no momento em que está sendo lido. Assim sendo, o uso inadequado dos hiperlinks disponíveis no texto pode proporcionar uma dispersão na leitura, como adverte Xavier (2005), o que sinaliza para o fato de que seja necessária uma bagagem intelectual do leitor, já que ele, fatalmente, deverá lidar com textos de diferentes níveis de profundidade (MAGNABOSCO, 2009).

Contudo, não devemos esquecer de que, frente ao impresso, não podemos descartar a possibilidade da realização de uma leitura também não linear, tendo em vista que, embora a sequência do texto esteja pré-determinada pela linearização e a paginação, isso não impede que o leitor faça uma leitura diferenciada, ou seja, que pule páginas ou consulte bibliografias paralelas, adverte-nos Marcuschi (2001, p. 83):

No caso de um livro impresso, a sequência do texto está pré-determinada pela linearização e paginação. O mais comum, no livro, é os leitores fazerem o mesmo caminho desde a primeira página até a última. Isso, é claro, não impede que cada qual faça escolhas de leitura diferenciadas. Pois nada impede que se leia um livro saltando páginas ou consultando bibliografias paralelas e assim por diante. Há livros, como as enciclopédias, os dicionários, as obras de consulta e os catálogos telefônicos etc., que não são lidos linearmente, mas em múltiplas direções.

Contudo, embora na leitura do impresso possamos proceder como nos coloca o referido autor, acreditamos que pelas próprias características que são inerentes às mídias digitais, o leitor que as utiliza está mais propenso às práticas de leitura não-linear. Isso, se considerarmos que basta apenas um clique, para que ele possa ter a sua disposição *links* que o levem ao caminho desejado, ou seja, para o conhecimento a ser buscado, diferentemente do que acontece com impresso, que empreenderá do leitor um esforço físico e uma disponibilidade de tempo maior.

Além de proporcionar novas práticas de leituras, as mídias digitais corroboraram, igualmente para um novo espaço da escrita, conforme já sinalizamos, e, como tal, é inegável que o uso da escrita parece ter se intensificado, com base nos que nos coloca Fischer (2006, p.292), ao mencionar o surgimento de leituras em contextos em que a escrita era escassa: “salas de bate-bapo do computador baseadas na leitura estão substituindo a conversação simples: os grupos e as reuniões sociais passaram à tela do computador, no qual apenas o ato de leitura em si

permanece como fator humano”. Somado a isso o que dizer dos aplicativos, tais como o *WhatsApp* que, via os smartphones, se constitui também com um espaço de escrita e, conseqüentemente, de leitura?

Diante desse contexto, ou seja, desses novos espaços propiciados para novas práticas de leitura e de escrita, é inegável o fato de que eles têm contribuído para que a linguagem, mediante a internet, apresente algumas características próximas da oralidade, como, por exemplo, a utilização de enunciados mais curtos, o uso de cumprimentos informais, alongamentos vocálicos com funções paralingüísticas, entre outras, dando origem ao que se costuma chamar de *internetês* (MAGNABOSCO, 2009). De acordo com essa autora, essa linguagem, bastante utilizada nos chats, caracteriza-se como sendo híbrida, tendo em vista que funde oralidade e escrita em um mesmo suporte, em um mesmo evento sociointeracional, além de absorver outras formas semióticas como o som e a imagem, promovendo uma nova formatação ao texto escrito que, por sua vez, marca bem a presença da oralidade.

Desse modo, para alguns estudiosos, os internautas acabam por criar escritas especiais, escrevendo de duas maneiras, padrão e *internetês*, e demonstram, dessa forma, maior competência. Contudo, essa não é uma opinião unânime, posto que alguns deles defendam que a internetês é prejudicial à aprendizagem da Língua Portuguesa, tendo em vista que o aprendizado da escrita estaria condicionado à memória visual e, desse modo, muitos jovens em formação podem apresentar tendência às dúvidas quanto aos aspectos ortográficos de algumas palavras.

Entretanto, ainda nesta direção, Coscarelli (2006) admite ter dúvidas de que a escrita na internet, em chats e e-mails principalmente, seja uma mescla da oralidade e da escrita. Para a autora, os e-mails, por mais informais que sejam, são escritos, e os chats tem uma forma típica também escrita e, neste sentido, alguns recursos são utilizados para facilitar e agilizar a digitação (vc, blz) ou para minimizar problemas entre máquinas (naum), mas não deixa de ser um texto escrito, com as peculiaridades características do gênero a que pertence. Ainda para essa autora, muitas das características da oralidade não estão presentes lá, como hesitações, preenchimento de pausas para a manutenção do turno (éééé,aaaa) entre outras. Para ela, ler um chat é diferente de ler uma transcrição da fala espontânea, pois muitas ocorrências, frequentemente encontradas no chat, não podem ser conferidas à oralidade. São recursos criados para os chats e típicos deles, como tc (teclar), vc (você). Nesta perspectiva, Halliday (1996, apud Marcushi, 2001) ressalta que o que está ocorrendo é a criação de condições materiais de uma tecnologia que permitirá uma maior interação entre oralidade e escrita, de onde emergirá novas formas de discurso.

Considerações finais

Como pudemos observar, as transformações histórico-sociais vivenciadas pela sociedade a sociedade ao longo do tempo contribuiu para que ocorressem modificações nas práticas de leitura e da escrita. Neste sentido, foi possível perceber que elas eram bastante variadas, em conformidade com o suporte no qual se ancoravam: tabuletas de argila, papiro, pergaminho, códex. Sendo assim, para cada suporte, estratégias diferenciadas para o exercício da leitura e da escrita eram exigidas. Dessa forma, ao transitarmos do códice para o papel, mais especificamente para livro tal como o conhecemos hoje, novas estratégias se fizeram também necessárias.

Nesta perspectiva, ao nos reportarmos ao mundo globalizado em que vivemos cercados pelas mídias digitais, notamos, igualmente, que estas também postulam novas estratégias de leitura e escrita indispensáveis ao sujeito-leitor, agora cercado por suportes como computador, notebook, celular etc., nos quais circulam textos caracterizados pela combinação de linguagens, como vídeo e áudio, imagens e áudio/vídeo, comumente neles presente. Contudo, a despeito de onde os textos possam circular, acreditamos que nas práticas da leitura e da escrita,

o encanto não está no livro nem no computador, o encanto está na forma como os usamos e como nos relacionamos com eles. O encanto está no fato de cada um tem seu momento e sua mágica. Se antes as pessoas se encantavam com os livros, hoje elas podem se encantar com os CDs, laptops, palmtops, e outros (COSCARELLI, 2006, p.12).

No entanto, a despeito dessas considerações tão bem colocadas por Coscarelli, entendemos que esse encanto sinaliza também para a origem dos diferentes estados ou condições daqueles que fazem uso da tecnologia em suas práticas de leitura e escrita, o que nos aponta para outra discussão: o letramento digital.

Bibliografia

- DIAS, Cláudia Augusto. (1999) Hipertexto: evolução histórica e efeitos sociais. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 28, n. 3, p. 269-277, set./dez. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v28n3/v28n3a4.pdf>> Acesso em 25.08.2016.
- CHARTIER, Roger. (1994). Do códice ao Monitor. *Estudos Avançados*, v.8, n.21, maio/ago.1994, p. 185-1999.

- Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000200012> Acesso em 28.08.2016.
- CHARTIER, Roger. (1999) *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Editora Universitária de Brasília.
- CHARTIER, Roger. (2001). Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger. (org.). *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação da Liberdade.
- COSCARELLI, Carla Viana. (2006). Os dons do hipertexto. In: *Littera: Linguística e literatura*. Pedro Leopoldo: Faculdade de Ciências Humanas de Pedro Leopoldo. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/312175268/Dons-Do-Hipertexto-Carla-Viana-Coscarelli>> Acesso em 12.05.2015.
- DARNTON, Robert. (1986). *O grande massacre de gatos, e outros episfrancesa*. Rio de Janeiro: Graal.
- DARNTON, Robert. (1990). *O beijo de Lamourette: Mídia, Cultura e Revolução*. São Paulo: Companhia das Letras.
- FISCHER, Steven Roger. (2006). *História da Leitura*. São Paulo: UNESP.
- MAGNABOSCO, Gislaíne Gracia. (2009). Hipertexto e gêneros digitais: modificações no ler e escrever? *Conjectura*, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009. Disponível em <www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/14/13> Acesso em 03.05.2015.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. (2001). O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. *Linguagem & Ensino*, Vol. 4, n. 1, 2001, p.79-111. Acesso em 15.05.2015
- KOCH. Ingedore Grunfeld Villaça. (2002). *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez.
- SOARES, Magda. (2002). Novas Práticas de Leitura e Escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 02.05.2015.
- XAVIER, Carlos Antônio. (2005). Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz. Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (Org.) *Hipertextos e gêneros digitais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna.

Diversos ámbitos de uso del idioma inglés

Many moons ago...: Secuencias formulaicas en leyendas en Nivel Medio

Paola M. Scilipoti, Ma. Leticia Tacconiy Magdalena Zinkgräf

paolascilipoti@yahoo.com.ar

leticiatacconi@yahoo.es

maguizinkgraf@gmail.com

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue

General Roca, Argentina

Resumen

En dos escuelas secundarias nocturnas en la ciudad de General Roca se llevó a cabo una experiencia de lecto-comprensión con foco en la adquisición de secuencias formulaicas discursivas de tipo cronológico-temporales. En el marco de un proyecto para desarrollar la competencia intercultural en tercero y cuarto año, los estudiantes de edades entre 18 y 20 leyeron e interpretaron leyendas de Mapuches, y pueblos originarios de Filipinas y Norteamérica para luego producir sus propias versiones. Se trabajó con leyendas como género literario en un intento de relacionar ejes de conocimiento dentro del área lengua y literatura en un contexto AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera), donde según Coyle *et al.* (2010:1) “una segunda lengua es empleada para la enseñanza y el aprendizaje tanto de la lengua extranjera como del contenido mismo”.¹

La experiencia áulica consistió en una serie de actividades guiadas con el objetivo de activar los procesos que Nation (2001) postula para brindar a los estudiantes oportunidades suficientes para propiciar la adquisición de vocabulario: reconocimiento, recuperación y uso generativo.²

En este trabajo describimos los resultados del análisis de las producciones finales de los alumnos en formato de leyenda y discutimos las variaciones introducidas por ellos en las secuencias seleccionadas. Sus escritos demuestran que se apropiaron de las secuencias formulaicas en

1 Traducción de las autoras.

2 Traducción de Fernández Montes (2011)

el idioma extranjero ya que pudieron hacer un uso espontáneo efectivo de las mismas en el marco de este género discursivo.

Palabras clave: leyendas – nivel medio – adquisición de vocabulario – producción escrita – secuencias formulaicas

Introducción

Las secuencias formulaicas en leyendas

Las secuencias formulaicas (SF) son frases compuestas de dos o más palabras muy recurrentes en el lenguaje y que (en la lengua materna) se almacenan en nuestra memoria como unidades de significado. Su significado no necesariamente depende de las palabras que las componen (Wray 2002) y se comportan como un morfema, por lo que esta misma autora también las ha denominado Unidades Equivalentes de Morfema (UEM)³

Se ha comprobado por diversos investigadores que estas unidades componen más del 50% del lenguaje escrito empleado a diario (Erman 2000) y que los hablantes nativos recurren a ellas para transmitir significados de una manera eficiente y productiva y comunicarse de manera fluida (Schmitt 2010; Wray 2002; Wood 2015).

Los estudios específicos de Inglés con Propósitos Específicos e Inglés con Propósitos Académicos se han abocado a la identificación de las SF típicas de distintos tipos textuales de manera tal de contribuir a su enseñanza en el contextos de una lengua extranjera (LE). En particular, los textos narrativos como los relatos o leyendas generalmente contienen frases denominadas organizadores discursivos que cumplen una función de estructuración de la narración no solo cronológica sino también lógica, relacionando ideas en términos de causa-consecuencia, condición-consecuencias, entre otras relaciones semánticas (Brown y Yule 1983). En este trabajo nos centraremos en algunas secuencias formulaicas de estos tipos presentes típicamente en leyendas en inglés.

Nuestra experiencia: dos escuelas nocturnas de nivel medio

En el marco de un proyecto para desarrollar la competencia intercultural en tercero y cuarto año en dos escuelas nocturnas de la ciudad de General Roca, se trabajó con el objetivo de acercar la cultura propia y la extranjera para así favorecer la tolerancia a las diferencias y celebrar

3 En este trabajo nos referiremos a estas frases con ambos nombres indistintamente siguiendo a Wray (2002 y 2008).

la diversidad de pensamiento. Además, inglés es una de las asignaturas que quizás muchas veces se percibe por los alumnos como alejada de su realidad, especialmente en este contexto particular. Entonces, se ofrecieron oportunidades de aprendizaje comunicativo para generar saberes culturales, como así también lingüísticos, que sean más cercanos a las necesidades e intereses de los estudiantes y contribuyan para alcanzar los objetivos propuestos en este proyecto.

Ambas escuelas nocturnas se encuentran en barrios periféricos de la ciudad. Los mismos presentan características de comunidades de bajos recursos con una población trabajadora. Las instituciones son centros de educación media (CEM) de cuatro años de duración. Inglés tiene una carga horaria de tres horas cátedra en los dos últimos años semanales. En la tabla a continuación (Tabla 1) se resumen las características de cada escuela participante de la experiencia que se describirá, su ubicación, el curso y el año que participó, las edades de los participantes, el horario y el número de horas que se enseña inglés.

Institución	Barrio	Año	Número de alumnos	Horario	Edades
CENS 23 anexo CEM	General Mosconi	4 ^{to} año	7	1 módulo (70 minutos) lunes y medio módulo (35 minutos) el mié- rcoles	Entre 18 y 20 años
CEM 68	J.J. Gómez	3 ^{er} año	22	Un módulo y medio los viernes	Entre 18 y 50 años
CEM 68	J.J. Gómez	4 ^{to} año	7	Un módulo y medio los viernes	Entre 18 y 55 años

Tabla 1. Instituciones y características de los grupos

Si bien los alumnos se encuentran cursando los últimos años de la escuela y tienen inglés desde primer año, su nivel con respecto a la lengua extranjera es elemental debido a una gran variedad de factores internos y externos que afectan la enseñanza y aprendizaje de un idioma extranjero en nuestros contextos particulares. Los estudiantes no han asistido a institutos privados de idioma y la gran mayoría ha cursado el secundario en colegios diurnos. Por diferentes razones han tenido que dejar y han retomado sus estudios, trayendo, así, consigo distintas experiencias y conocimientos sobre esta materia. Pocos son los casos en que han retomado sus estudios después de un impase de varios años.

En nuestro contexto, los saberes que forman parte de esta asignatura como así también la materia en sí misma se presentan, muchas veces, como ajenos a la realidad cotidiana de nuestros alumnos y es común

escuchar críticas tales como: “¿Cuándo voy a usar esto profe?” o “¿Para qué me va a servir aprender inglés si nunca voy a viajar afuera?”. Una manera de abordar esta problemática fue mediante la inclusión de AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera), y así adecuar y acercar un poco más los temas previstos en la currícula a la realidad de nuestras escuelas y promover un aprendizaje más significativo.

En la experiencia que describiremos a continuación se trabajó con leyendas como género literario en un intento de relacionar ejes de conocimiento dentro del área Lengua y Literatura en un contexto AICLE, donde según Coyle *et al.* (2010:1) “una segunda lengua es empleada para la enseñanza y el aprendizaje tanto de la lengua extranjera como del contenido mismo”. Como punto de partida seguimos el diseño curricular del Ministerio de Educación de Río Negro, donde parte de los propósitos estipula que “las identidades sociales se expresan y realizan a través de diferentes manifestaciones y prácticas culturales como, por ejemplo, leyendas...” (pág. 93). Los saberes se definen como “**la lectura e interpretación de diversas fuentes de información tales como testimonios orales y escritos, fotografías, documentos cartográficos, imágenes, gráficos, ilustraciones, narraciones, leyendas**, entre las más importantes; sobre distintas sociedades y territorios” (pág. 161). En este marco, en una primera etapa de la experiencia, los alumnos leyeron e interpretaron leyendas Mapuches. Con el objetivo de expandir los horizontes culturales de los estudiantes y desarrollar la competencia intercultural, en una etapa siguiente también se trabajó con textos de pueblos originarios de Filipinas y Norteamérica que les sirvieran de modelos textuales para que ellos luego produjeran sus propias versiones.

El diseño de la secuencia didáctica se basó en la propuesta de Nation (2001), que recuperan Boers y Lindstromberg (2008) cuando proponen un ciclo de concienciación⁴ (*noticing*), recuperación de la memoria (*retrieval*), y uso generativo (*generative use*) para un enfoque léxico a la enseñanza y al aprendizaje de secuencias de palabras como las estudiadas en este caso.

Para introducir la unidad se realizaron actividades de pre-lectura basadas en *The Legend of the Red Rose* (Goodnight 2009), con el objeto de activar conocimientos previos con respecto a las características textuales del género y predicciones sobre el eje temático de cada leyenda. Durante la lectura se trabajó con tareas de comprensión que, por un lado, ayudaron al entendimiento global, y, por otro, al reconocimiento en el input de aquellas secuencias formulaicas (SF) que contribuían a la organización cronológica de los eventos en la leyenda.

4 Término empleado por Fernández Montes (2011).

Las secuencias que se trabajaron fueron las siguientes ocho:

<i>This is the story of...</i>	<i>Many moons ago,</i>
<i>The first year, ...</i>	<i>Happiness did not last past the second year.</i>
<i>Weeks later,</i>	<i>In the spring, ...</i>
<i>The next day, ...</i>	<i>That is why to this day...</i>

Tabla 2. Secuencias formulaicas seleccionadas.

Luego de dirigir la atención de los estudiantes a la forma, el significado y el uso general de cada SF, se los invitó a reflexionar sobre la función que cumplen en el relato. Unieron las frases con sus traducciones y analizaron la ubicación de la frase en la oración, los signos de puntuación que las acompañan y así descubrieron que algunas de las SF son fijas y otras admiten cierto grado de variación a través de palabras que se insertan en lugar de otras. Por ejemplo, de la frase original *Many moons ago* derivaron las posibles SF *Many suns ago*, *Many summers ago* una variación más alejada literariamente, pero más frecuente en el inglés, *Many years ago*. A sugerencia de los estudiantes, también se analizó la posibilidad de introducir cambios en la SF *Happiness did not last past the second year*, paramodificar no solo la emoción e incluir *sadness*, sino también activar sus conocimientos previos de la lengua extranjera e insertar palabras como *day*, *week* y *month* en reemplazo de *year* y ordinales como *first* o *third* en lugar de *second*.

En la etapa de recuperación de las SF de la memoria (*retrieval*) dentro del ciclo propuesto por Nation (2001) se ofrecen oportunidades para que los estudiantes traigan a su memoria las frases observadas y enfocadas en la etapa anterior (*noticing*), las encuentren nuevamente a través de actividades que reactiven y refuercen el conocimiento de las mismas y así se favorezca su almacenamiento en la memoria a largo plazo. Para esta fase, los alumnos participaron de una tarea adaptada de dictado colaborativo (*dicto-composition*, Lindstromberg y Boers 2008:31), donde cada una de las docentes dictó una serie de oraciones extraídas de la leyenda ya trabajada que contenían las SF. Los estudiantes tomaban notas de la mayor cantidad de palabras posibles. Luego, con un compañero compararon sus producciones y produjeron nuevas oraciones con los extractos del texto que recordaban. Finalmente, los alumnos las leyeron en voz alta mientras que sus compañeros chequeaban y completaban las suyas.

En un siguiente paso, se les presentó a los estudiantes una versión adaptada de otra leyenda (*The Legend of Makahiya*), con blancos para que ellos completaran con las secuencias adecuadas, que eran cuatro de las SFs trabajadas en la primera leyenda. Luego de actividades de

pre-lectura y comprensión general, trabajaron en grupos para elegir cuál de las SF provistas (una no correspondía) podían usar para completar los espacios en blanco. Luego se reflexionó sobre el uso de las secuencias en el contexto provisto.

En el caso de la escuela CEM 68, antes de proceder a la actividad anterior, los estudiantes primero exploraron la conformación de las SF a través de una *lexical line-up* (Nixon y Tomlinson 2003: 65), donde identificaron las palabras que componen cada una de las frases trabajadas uniéndolas con flechas, como en el ejemplo a continuación.

This	is	first	story	in
The	moon	the	weeks	of

Figura 1. Ejemplo de la actividad *lexical line-up*

También en esta escuela, se propuso trabajar con una actividad que fomenta la recuperación de SF de la memoria con dos versiones del *Framer Model* de Buehl (2001); en una (ver Figura 2 abajo) se les ofrece la definición o traducción, un dibujo, antónimos y ejemplos de la secuencia distribuidos gráficamente para que los estudiantes adivinen, a partir de esos datos, cuál es la frase a recuperar. En otra alternativa de este mismo tipo de tarea los estudiantes son quienes, a partir de la secuencia, completan el diagrama con la información requerida.

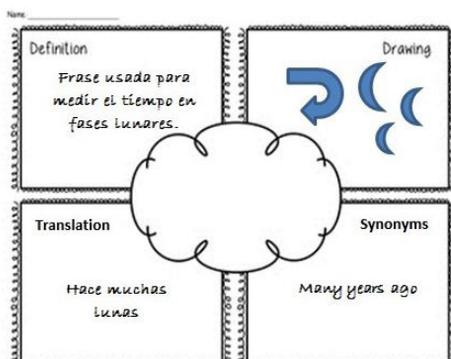


Figura 2. Ejemplo del *Framer Model* para la SF *Many moons ago*

La siguiente fase de Nation (2001) y que toman Boers y Lindstromberg (2008), de uso generativo o producción, tiene como propósito guiar a los estudiantes en el uso productivo de las secuencias enfocadas para expresar su significado en un contexto nuevo. Como trabajo previo a

la producción libre, cada estudiante seleccionó un fenómeno natural, como, por ejemplo, la aurora boreal, otro eligió explicar el origen del folclore como danza nacional, y otro dedicó su escrito al proceso de cómo un jugador de fútbol se convirtió en leyenda.

Los alumnos completaron un organizador gráfico (ver Figura 3) que contribuyera al diseño de la nueva leyenda teniendo en cuenta todos los elementos constitutivos de la misma. En este gráfico los aprendientes incluyeron los personajes, eventos, y la trama, entre otros.

NARRATIVE ORGANIZER

Title: _____
 Author: _____ Theme: _____

Setting+Character(s) (Quick Draw) Problem X: _____
 Goal ●: _____

Attempts to Reach Goal or Solve Problem

Beginning	Middle	End
Setting+Character+ Start of Problem	Action (Events)	Solution
(PLOT)		

-Outcome-

Resolution: _____
 Lesson/Message/Theme

Figura 3. Organizador gráfico para relatos narrativos⁵

En un paso siguiente procedieron a la escritura de su propia leyenda con las siguientes características: se les permitió redactarlas en español incluyendo las SF estudiadas en L2 y se los animó a que hicieran uso de cualquier otra palabra y/o frase que ya conocieran en la lengua extranjera. Además, se les planteó como desafío que buscaran cómo expresar sus ideas en inglés por sus propios medios en diccionarios o en Internet.

5 <https://pin.it/gcpdiambmi3yjk>

Son precisamente estas producciones individuales finales de las leyendas lo que constituye nuestro corpus, que analizaremos a continuación en cuanto al uso de las secuencias formulaicas trabajadas en clase. Asimismo, discutiremos las reacciones afectivas que despertó este tipo de trabajo en el aula.⁶

Resultados y discusión

Se recolectaron siete leyendas en el CENS 23 Anexo CEM, de las cuales cincoson textos que relatan el origen de una historia de amor, una historia de terror y una que describe la leyenda de un futbolista.

En Tabla 3 se registran los nombres de las leyendas, el número de palabras utilizadas en cada texto, las SF empleadas y si se recurrió al inglés para alguna otra sección del texto. En la columna de las secuencias se empleó un código de colores para identificar cada una de las frases enseñadas. Con un mismo color se resaltaron las SF que aparecieron originalmente en los textos base y también aquellas variaciones aceptadas sobre una misma secuencia. Por ejemplo, en verde se registraron las dos instancias de *weeks later* y sus variaciones, *days despuésy many years later*. De las ocho frases enseñadas, los estudiantes emplearon siete en sus producciones y no usaron *In the spring*. Si bien en clase se trabajaron las distintas posibilidades de variación que admitía esta secuencia, es difícil explicar su falta de uso.

Cabe mencionar que en ningún momento las docentes forzaron el uso de las secuencias en los escritos de los estudiantes y que la decisión de incluir o no las frases enseñadas quedó librado a las ideas que ellos querían expresar. Las actividades que realizaron previo a la redacción eran de tipo guiado y graduado durante las fases de concienciación y recuperación de la memoria, donde el uso de las SF se limitaba, por ejemplo, a completar un blanco en una oración. No obstante, el proceso de la escritura de las leyendas fue totalmente libre. Ellos seleccionaron qué leyenda querían escribir, qué personajes incluirían, cuál sería la trama, etc. Es por ello que la ausencia de producciones de la frase *In the Spring* no necesariamente indica falta de adquisición de la secuencia, sino meramente la libertad de elección de los estudiantes con respecto a emplear

6 Al momento de la redacción del trabajo uno de los cursos no había finalizado la experiencia debido a inconvenientes y suspensión de actividades en las fechas que tenían clases de inglés. Así los datos analizados son los correspondientes únicamente al CENS 23 Anexo CEM.

las SF o no en sus escritos. Nuestro análisis se enfocará en aquellas producciones registradas.

	Número de pal.	SFs	Otras palabras en inglés
La viuda blanca	231	The next day Weeks later Days después (3)	He - she
Un amor imposible	241	This is the story of Weeks later The first years Happiness did not last past the first year That is why to this day (5)	He The she
Aurora	162	This is the legend of the Aurora Happiness did not last past the second year Weeks later That is why to this day...(4)	
Fernando Ezequiel Cavenaghi	276	This is the story of Many years later (2)	Todo el primer párrafo (51 palabras) For some months
El amor y el folklore	248	This is the story of Weeks later That is why to this day That same year (4)	By the teachers There were I have heard it told in
(Sin título)	237	*Many year ago The first year The next day (3)	the priest came in three days
La rosa	456	*Many moon ago The next day Weeks later, (3)	Dos párrafos enteros (147 palabras)

Tabla 3. Leyendas y SF empleadas

Al analizar la Tabla 3 se observa que los estudiantes emplearon un total de 24 secuencias en siete leyendas, de las cuales la favorita fue *Weeks later* con sus variaciones, seguido de *This is the story of...* Se registran por lo menos dos usos de SF por estudiante, lo que indica que para todos ellos hubo un efecto beneficioso de la experiencia con este tipo de actividades. Es interesante destacar nuevamente el empleo de la gran mayoría de las secuencias.

Algunos estudiantes tomaron la oportunidad de redactar una leyenda como todo un desafío y escribieron textos extensos tanto en español como en inglés. Dos de ellos en particular se comprometieron con la tarea y con el uso del idioma extranjero de manera tal que recurrieron a diccionarios y traductores online para crear textos acordes a lo que ellos interpretaron era lo planteado en la actividad. En estos casos (4 y 7 en Tabla 3), a mayor cantidad de texto escrito, mayor uso del idioma inglés.

Contrariamente, en el texto (1), La viuda blanca, el estudiante escribió alrededor de 350 palabras y sólo incluyó tres de las frases y seis pronombres personales en inglés.

Motivados por las actividades que promovieron los reemplazos de diversas palabras constituyentes de las SF, muchos estudiantes produjeron en sus creaciones SF modificadas a partir de las que se trabajaron en la fase de concienciación. Así, incluyeron espontáneamente siete variaciones de SF en sus leyendas como **Many year ago, This is the legend of...*, y *Days* después. Asimismo, uno de ellos amalgamó las dos secuencias *Weeks later + Many moons ago* en su versión apropiada de la SF existente, *Many years later*.

Los que más jugaron con otras frases posibles en inglés aparentemente parecen contar con mayores conocimientos de la LE o presentan características personales que manifiestan como de interés en aprender y usar el idioma extranjero. Son estos estudiantes los que recurrieron a diccionarios y traductores on-line y produjeron mayor proporción de sus leyendas en inglés.

Las temáticas seleccionadas para las leyendas se relacionaron con aspectos culturales propios de la zona (comunidades mapuches y tehuelches) o nacionales (bailes folclóricos y deportes nacionales), lo que resalta la importancia de proveer a los estudiantes de instancias de acceso a los bienes culturales y de desarrollo de la creatividad a través de instrumentos brindados por la lengua extranjera.

Otro beneficio observado a partir de esta experiencia es el sentimiento generalizado de satisfacción entre los estudiantes por haber logrado completar la tarea de redacción de una leyenda, especialmente cuando inicialmente consideraron este desafío como inalcanzable. La posibilidad de poder emplear ambos idiomas, en algunos casos con una fuerte dependencia de la lengua materna en sus textos, les facilitó superar la dificultad, sentirse seguros y capaces de alcanzar el objetivo propuesto en tanto que se permitieron jugar con el inglés de acuerdo a sus capacidades, intereses y compromiso con la tarea.

Las secuencias formulaicas en esta experiencia les brindaron a los estudiantes lo que Dechert (1983) denomina “islas de confiabilidad”, es decir, frases que ya conocen, en las que se apoyan para transmitir sus ideas y que les dan confianza porque las saben aplicar. A través de las SF enseñadas, pudieron organizar sus relatos cronológica y lógicamente y, alrededor de estas frases acomodar los eventos, los personajes y la trama que pensaron en su L1.

Implicancias para la enseñanza de un idioma extranjero en nivel medio

La experiencia que describimos en este trabajo demuestra que es posible implementar la enseñanza de las secuencias formulaicas aun en niveles bajos de proficiencia en la lengua extranjera. Las SF que cumplen funciones de organizadores discursivos de índole cronológica resultan sencillas de adquirir y fácilmente aplicables a los tipos de textos que se trabajan en las aulas de inglés en escuelas públicas de nivel medio.

También resulta evidente que con solo tres clases se les proveyó del input necesario para que reconozcan las SF, analicen su uso y se atrevan a emplearlas productivamente al tiempo que exploraron y se apropiaron de bienes culturales sobre diversas temáticas nacionales e internacionales.

Estudios de este tipo demuestran que es necesario que los docentes de lenguas extranjeras inviten a los estudiantes a reconocer estas cadenas de palabras en el input ofrecido ya que las secuencias formulaicas les brindan un andamiaje en el idioma extranjero donde anclar sus ideas, de manera tal que la forma y el significado estén empaquetados en una misma frase que pueden emplear productivamente en otros contextos.

Bibliografía

- The Legend of Makahiya*. Recuperado el 3 de octubre de 2018 en: <http://myths.e2bn.org/mythsandlegends/userstory711-the-legend-of-makahiya.html>
- Anexo 1: *Diseño curricular – Escuela Secundaria*- Ministerio de Educación y Derechos Humanos, ESRN en file:///C:/Users/saili/Downloads/anexo-1-diseno-curricular-esrn.pdf
- Brown, Gillian y George Yule (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Buehl, Doug. (2001). *Classroom strategies for interactive learning*. Newark, Del, International Reading Association.
- Coyle, Do, PHood, Philip y David Marsh (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Dechert, HansW. (1983). How a story is done in a second language. En Claus Faerch y Gabrielle Kasper (eds.) *Strategies for Interlanguage Communication*, Londres, Longman, pp. 175-95.
- Erman, Britt y Beatrice Warren (2000). The idiom principle and the open choice principle. *Text*, 20 (1), 29-62.
- Goodnight, Laura. (2009). *The Legend of the Red Rose*. Recuperado el 3 de octubre de 2018 en: <http://www.authorsden.com/visit/viewshortstory.asp?id=43126>

- Lindstromberg, y Boers (2008).
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Nixon, Caroline and Tomlinson, Michael. (2003). *Primary Vocabulary Box*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Schmitt, Norbert. (2010). *Researching Vocabulary: a Vocabulary Research Manual*. Londres, Palgrave Macmillan.
- Wood, David(2015). *Fundamentals of formulaic language: An introduction*. Londres, Bloomsbury Publishing.
- Wray, Alison (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge, Cambridge University Press.

Desarrollando la competencia comunicativa en inglés para turismo: el análisis de *Tasks* como paso inicial

González, María Cristina; Moyetta, María Valentina; Generoso, Agustina
mcristina.bg@gmail.com, vmoyetta@gmail.com, agustinageneroso@hotmail.com

Facultad de Turismo y Urbanismo, Universidad Nacional de San Luis
Merlo, San Luis, Argentina

Resumen

En la Facultad de Turismo y Urbanismo de la Universidad Nacional de San Luis, el equipo docente de inglés para las carreras de turismo pretende mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en pos de adaptarse a las necesidades de los futuros profesionales en la creciente industria turística. Los distintos niveles de inglés se extienden desde el primer año de estudios hasta el último, en tres tecnicaturas universitarias y dos licenciaturas relacionadas al turismo y a la hotelería. Siendo que la lengua inglesa se conoce actualmente como la Lingua Franca mundial (Graddol 2006), es necesario que los futuros profesionales adquieran o mejoren las competencias receptivas y productivas del idioma para poder desenvolverse en contextos laborales que requieran el uso de la lengua extranjera. El equipo docente de las asignaturas de inglés para las carreras mencionadas ha optado por enmarcar estos procesos de enseñanza-aprendizaje en el Inglés con Propósitos Específicos (ESP) y el enfoque comunicativo. Es a partir de nuestra experiencia docente y de nuestras intervenciones en el aula, que observamos ciertas dificultades en el contexto planteado anteriormente, las cuales intentamos asumir y sobre las que pretendemos proponer posibles mejoras.

Aunque identificamos dificultades propias del contexto institucional, en el presente trabajo centraremos nuestra atención en el aspecto metodológico, específicamente en el análisis de *Tasks* o tareas. Pretendemos analizar el diseño de las tareas como vehículos de apropiación de la L2 y fundamentar su elección.

Palabras clave: Inglés con propósitos específicos- enfoque comunicativo- turismo-diseño de tareas

Introducción

El siguiente trabajo está enmarcado en proyecto de investigación PROI-PRO 11-0218, titulado “El desarrollo de la competencia comunicativa en el aprendizaje del inglés: desafíos y posibilidades en la formación de estudiantes de carreras vinculadas al turismo”. Se plantea un diseño de investigación mixto cuali-cuantitativo y un proceso “flexible”, que favorece la coherencia y recursividad entre los planteamientos teóricos y las diferentes estrategias metodológicas. En el presente trabajo, se describe una de las etapas de dicha investigación: el análisis de Tareas (Tasks) diseñadas por el equipo docente. Para ello, se contextualiza la problemática de la investigación, se describe la problemática, se plantean algunas conceptualizaciones teóricas para el análisis de las tareas, se caracterizan y analizan las tareas según las variables elegidas y se realizan conclusiones finales.

Contextualización

La Facultad de Turismo y Urbanismo (FTU) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), se sitúa en la ciudad de Merlo, San Luis. Las carreras relacionadas con el turismo son Tecnicatura Universitaria en Gestión turística (TUGT), Tecnicatura Universitaria en Gestión Hotelera (TUGH), Guía universitario de turismo (GUT), Licenciatura en Hotelería (LH) y Licenciatura en Turismo (LT).

El idioma inglés está contemplado como parte de la formación de los futuros profesionales en respuesta a demandas globales y propias de la industria turística. Dominar este idioma ha dejado de ser una ventaja competitiva para convertirse en una *habilidad básica* (Graddol, 2006). Dado el significativo desarrollo de la industria del turismo, la práctica profesional de los egresados de estas carreras torna necesario que los futuros profesionales adquieran o mejoren las competencias comunicativas del idioma para poder desenvolverse en contextos o situaciones laborales que requieran el uso del inglés.

El equipo docente conformado para todas las asignaturas de inglés para las carreras mencionadas ha optado por el Inglés con Propósitos Específicos (ESP) enmarcado en el método comunicativo. Teniendo en cuenta que el inglés con propósitos específicos requiere priorizar las necesidades del profesional a nivel lingüístico para formular programas de estudio (Belcher, 2006; Dudley-Evans, 1998), las asignaturas están organizadas por tópicos. El método comunicativo pone énfasis en ayudar a los alumnos a usar la lengua de aprendizaje en una gran variedad de

contextos. Su principal objetivo es lograr que los estudiantes sean comunicativamente competentes, es decir, que tengan la habilidad de usar sus conocimientos para comunicarse de manera adecuada (Nunan, 1991; Swain, 1985).

La problemática que da inicio a la investigación

A Consideramos que en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua (o L2), en el contexto planteado anteriormente, se pueden reconocer ciertas dificultades sobre las cuales pretendemos proponer posibles soluciones. Identificamos que las dificultades se vinculan con aspectos institucionales, socioculturales y metodológicos. En este trabajo, abordaremos sólo un elemento de la dimensión metodológica, que es en diseño de las Tareas como vehículo de apropiación de la L2.

Creemos que algunas dificultades derivan de la metodología utilizada para lograr la competencia comunicativa en la disciplina específica. El enfoque al que adherimos implica práctica constante, trabajo en equipo y colaborativo. Para poner en práctica las habilidades propias del idioma y aquellas propias de la carrera, se utilizan libros didácticamente creados para los fines planteados y material auténtico⁷ que requieren cierta “edición” o “adaptación” para atender a las distintas necesidades de los grupos. Pero, fundamentalmente, la articulación entre habilidades de la carrera y habilidades lingüísticas se realiza a través de Tareas, que, vistas como objeto de investigación, son perfectibles.

Fundamentación teórica para las variables de análisis de las tareas

Con la finalidad de analizar las propias prácticas, tomamos las Tasks como objetos a investigar. Se seleccionaron dos tareas por cuatrimestre comunes a futuros licenciados y técnicos. El análisis se realizó de acuerdo con el siguiente marco teórico es decir, según generación (Ribé y Vidal (1993) , demanda y estructura de la tarea (Lee, 2000).

A medida que las diferentes teorías del aprendizaje de una lengua extranjera evolucionaron, el concepto de tarea ha acompañado este

7 Si bien existen variadas definiciones de “materiales auténticos”, en este caso nos referiremos a las conceptualizaciones de autores como Bacon y Finnemann (1990, p 469) quienes definen los materiales auténticos como los textos producidos por y para los hablantes nativos del idioma de destino.

cambio. Entonces, ¿qué es una tarea?, tomaremos el concepto de Lee (2000) quien afirma que una tarea es

1- una actividad o ejercicio que tiene un objetivo que sólo se logra a través de la interacción de los participantes, posee un mecanismo para estructurar o secuenciar la interacción, y además se concentra en el intercambio de significados.

2- una iniciativa de aprendizaje que requiere de los alumnos comprender manipular y/o producir el idioma meta mientras realizan ciertos planes de trabajo.

Generaciones de la tarea

Ribé y Vidal (1993) categorizan las tareas en tres generaciones.

1- Tareas de primera generación: están enfocadas en el desarrollo de la habilidad para comunicarse en un área específica del idioma.

2- Tareas de segunda generación: están enfocadas en el contenido, procedimiento y en el idioma en sí mismo. Se requiere del uso de estrategias cognitivas para manipular y organizar información.

3- Tareas de tercera generación: además de promover la competencia comunicativa y el desarrollo cognitivo que requieren las tareas de segunda generación, pretenden valorizar aspectos socioculturales. La motivación cumple un rol esencial en la materialización de estas tareas.

Además de esta variable presentada por Ribé y Vidal, existen dos variables adicionales enunciadas por Lee, a saber, demanda y estructura de la tarea (Lee, 2000).

Demanda de la tarea

Este principio implica ponderar las demandas que la tarea comunicativa requiere del alumno a nivel cognitivo, lingüístico y comunicativo.

-*Carga cognitiva*: familiaridad con el tema; requerimientos de memoria y procesamiento.

-*Complejidad lingüística*: vocabulario, gramática, convenciones textuales o de género.

-*Estrés comunicativo*: número de participantes, relaciones entre ellos y límites de tiempo para la preparación.

Estructura de la tarea

De acuerdo con Lee (2000) existen cuatro preguntas que se pueden utilizar como guías para el diseño de la estructura de la tarea:

¿Qué información debería surgir de la interacción entre los alumnos?

¿Cuáles son los subcomponentes relevantes del tema?

¿Qué tareas pueden llevar a cabo los estudiantes para explorar dichos subcomponentes? (Ejemplo: crear listas, completar blancos, cuadros, etc.)

¿Qué andamiaje lingüístico necesitan los estudiantes?

Entendiendo la Task o tarea como una unidad de trabajo cuyo producto es consistente con la realidad de un escenario laboral posible, su ejecución implica la puesta en práctica de *Career Skills* - habilidades propias de la carrera. Estas habilidades de las carreras deberán instrumentarse a través de la L2 (idioma meta/lengua extranjera) y se consolidan por medio de la práctica del idioma, lo que implica la integración de las cuatro habilidades del lenguaje, escucha y lectura (reconocimiento), y habla y escritura (producción). Trabajar con estas cuatro habilidades se condice con el propósito ulterior del método comunicativo y de los programas de estudio de las asignaturas en cuestión.

Las Tareas son herramientas para involucrar a los alumnos de manera responsable, nos permiten conectar la motivación de los estudiantes con sus habilidades para procesar materiales auténticos basados en sus intereses, necesidades y aptitudes fuera y dentro del ámbito de la clase.

Con lo anterior dicho, la construcción y reconstrucción cognitiva implica compromiso por parte del docente y del grupo de estudiantes dando lugar a la retroalimentación, en el caso del docente, de sus prácticas, y en el caso de los estudiantes, de sus aprendizajes.

Caracterización y análisis de Tareas

A fines de esta investigación, se les ha asignado un código tanto a las poblaciones de estudio, como a los diagnósticos y tareas realizados. En este caso, se pueden ver las tareas según grupo de muestra, denominados Grupo I, Grupo II y Grupo III. La población del trayecto de inglés en la FTU de las carreras de turismo comprende tanto tecnicaturas como licenciaturas. En la tecnicatura, esta población abarca los alumnos que cursan los niveles cuatrimestrales I a VI, mientras que en la licenciatura incluye a los estudiantes que cursan los niveles anuales I a III. Respecto de la muestra que estudiamos, tomamos los niveles II, IV y VI de las tecnicaturas, como así también la segunda parte de los niveles I, II y III de las licenciaturas. Esto implica trabajar con los segundos cuatrimestres de cada año lectivo.

A continuación describiremos las tareas seleccionadas, es decir, la tarea propiamente dicha sin las pre-tasks para respetar la extensión del

presente trabajo. Luego mostraremos en forma de cuadro el análisis del diseño de éstas según las variables explicitadas en el apartado anterior.

Grupo I

Task 1 (t1)

La primera unidad planteada se titula *Researching about cities*. El objetivo de la unidad es que los alumnos logren puedan proveer información relativa a los lugares en una ciudad, más específicamente hitos estructurales o lugares emblemáticos o responder preguntas relativas al mismo tema.

La tarea propiamente dicha consta de dos partes. En la primera se les entrega a los alumnos una tarjeta con información y fotos de una estructura que deben describir. El rol que se le asigna al alumno en la tarea depende de la carrera que cursa. Los estudiantes llevan a cabo la tarea de manera individual presentado de manera oral la información que leen.

La segunda parte de la tarea implica mayor interacción con la docente. Se les entrega otra tarjeta con el mismo tipo de información pero sobre otra construcción. Se pretende que los alumnos puedan proveer información del atractivo según las preguntas que realiza la docente. Cabe aclarar que la información que deben proporcionar está en la tarjeta que se les entregó.

Variable de análisis	<i>Describing structures</i>
Generación	Tarea de primera generación: está enfocada en el desarrollo de la habilidad para comunicarse en un área específica, en este caso en describir estructuras. La información es proporcionada por el docente mediante una tarjeta.
Demanda: -Carga cognitiva -Complejidad lingüística -Estrés comunicativo	-Tiene una carga cognitiva media : se trata de la primera aproximación al tema y requiere procesamiento de información para responder preguntas del docente. - La complejidad lingüística es alta: tanto vocabulario como estructura y género les resultan nuevos. - El estrés comunicativo es medio: la tarea implica trabajo individual e intercambio comunicativo con el docente.
Estructura	El trabajo es individual y bastante guiado por el profesor. Los <i>pre tasks</i> - o tareas previas- son múltiples: reconocimiento de vocabulario y estructura gramatical en un texto auténtico, observación de videos sobre descripciones de lugares, realización de descripciones escritas y orales sobre distintos monumentos, construcciones. Vocabulario, pronunciación y estructuras gramaticales específicas se abordan desde un estadio inicial.

Task 2 (t2)

El objetivo de esta tarea es que los alumnos logren recibir un huésped en un establecimiento hotelero. Esta tarea no se condice sólo con una unidad, siendo que integra varias habilidades que se han trabajado a través de varias unidades: proceso de check in, dar direcciones adentro y afuera del hotel, dar recomendaciones y consejos típicos para un huésped, y responder preguntas inesperadas. La docente proporciona el mapa del lugar en el que se emplaza el hotel.

Variable de análisis	<i>Receiving guests</i>
Generación	Tarea de segunda generación: Requiere de estrategias cognitivas para manipular y organizar información ya que implica la puesta en práctica de las habilidades de la carrera y comunicativas.
Demanda: -Carga cognitiva -Complejidad lingüística -Estrés comunicativo	La carga cognitiva es alta: es la primer aproximación al tema en cuanto a procedimiento de check-in, dar direcciones y dar consejos. Si bien no apela a la memoria, hay procesamiento de información. La complejidad lingüística es media: no todas las estructuras y vocabulario son nuevos, sino que gran parte de ellos se ha trabajado en unidades anteriores. El estrés comunicativo es medio: implica interacción con el docente y el tiempo de preparación es mínimo.
Estructura	La interacción se da entre el alumno y el profesor en rol de huésped. La carga comunicativa la tiene el alumno que es quien guía la interacción. Las Pre tasks incluyen lectura comprensiva (inferencia de estructura gramatical, reconocimiento de vocabulario), actividades de vocabulario específico (matching, verdadero o falso, multiple choice), trabajo con videos y audios. Práctica de una task similar. Respecto al andamiaje previo, en esta tarea se apelará a los conocimientos previos en cuanto a las preguntas necesarias para el procedimiento del check-in y los lugares en la ciudad, <i>facilities</i> en el hotel, proposiciones y direcciones.

Grupo 2

Task 1 (t1)

La primera unidad se titula *Talking about transport in tourism*. El objetivo de la unidad es que los alumnos logren proveer información relativa a medios de transporte o responder preguntas relativas al mismo tema.

Para la tarea en sí se les entrega una tarjeta con información sobre el transporte público en una ciudad, la que se elige de acuerdo con la variedad de medios de transporte disponibles y de opciones para turistas.

La tarea implica solo la interacción docente- alumno. El docente les presenta situaciones diversas ante las cuales los alumnos deben elegir las mejores posibilidades según la necesidad del turista y explicarlas.

Variable de análisis	<i>Recommending means of transport</i>
Generación	Tarea de segunda generación: está enfocada en el desarrollo de la habilidad para comunicarse en un área específica, en este caso, describiendo características del sistema de transporte público de una ciudad. La información que deben manipular es proporcionada por el docente mediante una tarjeta.
Demanda: -Carga cognitiva -Complejidad lingüística -Estrés comunicativo	Tiene una carga cognitiva media porque se trata de la primera aproximación al tema y requiere procesamiento de información para responder preguntas del docente. La complejidad lingüística es media ya que el vocabulario es nuevo las estructuras gramaticales les resultan familiares. El estrés es medio: la interacción es con la docente y no posee tiempo de preparación.
Estructura	En este caso, el trabajo es individual de interacción con el profesor. Los <i>pre tasks</i> - o tareas previas- son variadas: lectura comprensiva (inferencia de estructura gramatical, reconocimiento de vocabulario), actividades de vocabulario específico (matching, verdadero o falso, multiple choice), búsqueda de información referida a medios de transporte en diversas localidades, trabajo con videos y audios. Práctica de una task similar. -El andamiaje lingüístico necesario es el manejo de las estructuras gramaticales- imperativos, presente simple- y vocabulario- días de la semana, horarios, tipos de medios de transporte- ya trabajados que se utilizan para describir.

Task 2 (t2)

La tarea es parte de la unidad *Selling destinations*. El objetivo es que los alumnos puedan “crear” un paquete turístico, el cual muestran en un folleto de diseño personal. Simulando que su paquete fue elegido por una agencia, deberán posteriormente, describir las características generales del paquete, incluyendo información más detallada sobre los destinos, visitas, atractivos, fechas precios, hospedaje según el segmento al que apunta.

Variable de análisis	<i>Creating and describing a package tour</i>
Generación	Se trata de una tarea de tercera generación, ya que promueve competencia comunicativa y desarrollo cognitivo (buscar y manipular información para crear un producto de su autoría). Además, pone en valor aspectos socioculturales como los atractivos de un área a elección de su país.

Demanda: -Carga cognitiva -Complejidad lingüística -Estrés comunicativo	Tiene una carga cognitiva media porque se trata de la primera aproximación al tema y requiere procesamiento de información para lograr un producto final. Si bien implica a los estudiantes en un ordenamiento de información complejo, trabajan con ejemplos existentes y reutilizables. Los estudiantes deben buscar, seleccionar y procesar información de forma escrita para el folleto. En la parte oral deberán apelar a su memoria para describir el paquete. La complejidad lingüística es media ya que si bien el género es nuevo, el vocabulario ya ha sido trabajado en diversas ocasiones. El estrés comunicativo es bajo en el caso de la parte escrita (trabajo individual) y con mucho tiempo de preparación. En la parte oral el estrés comunicativo es bajo, dado que la tarea implica trabajo individual e intercambio comunicativo con el docente. Los alumnos tienen tiempo de preparación previa
Estructura	El trabajo es individual y guiado por el profesor en su fase productiva. En la parte oral, el desempeño es individual. -Los <i>pre tasks</i> - o tareas previas- son variadas: lectura comprensiva (preguntas abiertas, inferencia de estructura gramatical, reconocimiento de convenciones textuales), actividades de vocabulario específico (matching, identificación, completar blancos), recuperación de textos similares de la web a elección. -El andamiaje lingüístico necesario es el manejo de las estructuras gramaticales y vocabulario ya trabajados que se utilizan para realizar una breve descripción y un itinerario.

Grupo 3

Task 1 (t1)

La primera unidad se titula *Built Attractions*. El objetivo de la unidad es que los alumnos logren describir estructuras creadas por el hombre.

Los alumnos deben elegir una *built attraction*. En grupos de a dos deben traer la información lo más seleccionada y trabajada posible para despejar dudas en clase con la docente. Con esta base, deben terminar el trabajo en equipo de manera autónoma. Posterior a la corrección del texto descriptivo escrito, se inicia con la presentación oral de los textos con proyección de fotos del atractivo. La audiencia realiza preguntas referidas tanto al contenido como a vocabulario.

Se espera que los alumnos puedan seleccionar la información pertinente, manipularla y re escribirla utilizando frases y estructuras que resulten acordes a su nivel, es decir, que luego puedan reproducirla. En el trabajo de construcción del texto revisarán estructuras, deberán buscar y controlar vocabulario. En la sección oral, deben poder describir oralmente el texto y resolver posibles preguntas de contenido y vocabulario.

Variable de análisis	<i>Describing built attractions</i>
Generación (1ra, 2da, 3ra)	Segunda generación: Esta tarea está totalmente concentrada en el alumno, ellos deben buscar y manipular información para crear un producto de su autoría (Autonomía)
Demanda: -Carga cognitiva -Complejidad lingüística -Estrés comunicativo	-La carga cognitiva es alta, si bien el tema es familiar (ya han trabajado en años anteriores con este), los requerimientos de memoria y procesamiento son altos. Los estudiantes deben buscar, seleccionar y procesar información en la parte escrita. En la parte oral deben apelar a su memoria y poder procesar información para responder a las preguntas que surjan en la tarea. -La complejidad lingüística es media. Los alumnos ya conocen el género (descriptivo), la estructura gramatical necesaria y el vocabulario básico para llevar a cabo la tarea (se trata mayormente de complejizar y ampliar ese vocabulario). - El estrés comunicativo es alto. Si bien los alumnos cuentan con suficiente tiempo para preparar la parte escrita de la tarea, esta requiere de preparación individual y trabajo autónomo. Luego, en la etapa oral, se pretende que describan frente a una audiencia importante (en cuanto a número de participantes) una estructura edilicia compleja, y que puedan responder a preguntas espontáneas de la audiencia.
Estructura	-El trabajo es en pares (pero la responsabilidad es de los alumnos) y menos guiado por el profesor en su fase productiva. -Los <i>pre tasks</i> - o tareas previas- son variadas: lectura comprensiva (inferencia de estructura gramatical, reconocimiento de convenciones textuales), actividades relacionadas con el vocabulario específico (matching, glosarios), prácticas de producción con textos breves guiados por el profesor, juegos para aplicar y reforzar el conocimiento de un modo más relajado etc). Al momento de presentar su descripción se espera que los alumnos puedan desenvolverse con autonomía y que en una segunda instancia puedan interactuar con los compañeros y profesor quienes realizarán preguntas inesperadas. -El andamiaje lingüístico necesario es el manejo de las estructuras gramaticales y vocabulario ya trabajados que se utilizan para describir.

Task 2 (t2)

La última unidad propuesta se titula *Niche Tourism*. El objetivo de la unidad es que los alumnos logren crear un proyecto de turismo de nicho para presentarlo y negociarlo en el contexto de una reunión formal. Esta tarea se realiza en grupos o pares. El docente actuará liderando la reunión para equiparar las oportunidades de todos los alumnos asumiendo uno de los roles planteados en el contexto (podría ser del gobierno o instructor externo, etc). La consigna para la Tarea es la siguiente:

Variable de análisis	<i>Creating and negotiating a niche tourism product</i>
Generación (1ra, 2da, 3ra)	Tercera generación: Todas las partes de esta tarea están totalmente concentradas en el alumno, ellos deben crear un producto de su autoría y poder negociarlo en un contexto determinado (Autonomía). No sólo se promueve la competencia comunicativa (tanto escrita como oral) y cognitiva (selección, procesamiento, manipulación de información), sino que se ponen en valor y en juego aspectos socioculturales a partir de la temática planteada y la creación propia de un producto novedoso relevante al área. La motivación es alta y cumple un rol esencial en la materialización de esta tarea.
Demanda: -Carga cognitiva -Complejidad lingüística -Estrés comunicativo	- La carga cognitiva es alta: en la parte escrita (de creación) deben buscar y procesar información, apelar a su imaginación y creatividad. En la parte oral de la presentación y negociación del producto necesitarán apelar a la memoria y procesar la información que sea necesaria en el contexto de la negociación. -La complejidad lingüística es alta. Si bien los estudiantes trabajarán con el andamiaje gramatical que poseen, el vocabulario es totalmente nuevo, tanto para la temática (turismo de nicho), como para la habilidad (negociación). El tema no es familiar sino una primera aproximación. - El estrés comunicativo es alto. En un primer momento requiere de preparación individual (para poder presentarlo en la reunión que se simula), contexto que plantea una audiencia amplia. Luego, una vez presentada la propuesta, los estudiantes deberán interactuar en una negociación espontánea.
Estructura	-En la primera etapa el trabajo es en equipo (pares) aunque guiado por el profesor en su fase creativa. En la negociación el docente representa un rol dentro del contexto liderando la reunión para equiparar las oportunidades de los grupos/pares, pero el resultado de la interacción, como en cualquier negociación, dependerá de la habilidad de los alumnos para concretar la tarea, es decir, describir y defender su producto. -Los <i>pre tasks</i> -o tareas previas- son variadas: lectura comprensiva, matching de definiciones e imágenes para el vocabulario, reconocimiento de sinónimos y antónimos, audios para revisar pronunciación de números, fracciones, decimales; videos genuinos para comprender la naturaleza del contexto de la tarea, etc. Una vez en la negociación, se espera que los alumnos interactúen con el soporte visual, con los compañeros y profesor quienes realizarán preguntas inesperadas según el rol que estén desempeñando. -Tanto para la creación de la propuesta como para su presentación y defensa, el andamiaje lingüístico necesario es el manejo de las estructuras gramaticales trabajadas en los 3 años, y el vocabulario nuevo que se trabajó en las <i>pre tasks</i> de este tema en particular y de negociación. Esto implica poder explicar, brindar información, responder preguntas o defender su producto.

Conclusiones

Este análisis comprende no sólo la caracterización de las Tasks en sí mismas, sino que también implica poder identificar aquellos aspectos para mejorar o replicar en pos de favorecer el proceso de apropiación por parte de los alumnos.

Hemos notado que sería más valioso poder contextualizar algunas tasks (GI, t1; GIII, t1) más claramente ya que sería favorable para que los estudiantes puedan verse en un rol específico al momento de realizar la task. En las tasks mencionadas, la consigna, más que su diseño, genera confusión entre las tareas propias de un escenario laboral posible con aquellas típicas de las dinámicas en el aula (ej., dudas sobre vocabulario). Constituye un desafío constante poder orientar las tasks teniendo en cuenta la especificidad de cada carrera porque, aunque tienen tópicos en común, el futuro ámbito laboral de cada una de ellas es distinto. Esto podría pensarse desde la Estructura, es decir, qué información se pretende de las interacciones.

A la luz del análisis, destacamos la secuenciación de las tasks, en las que se observa un patrón lógico: grupo 1- tarea 1 1ra generación, demanda media/alta en una cierta progresión de dificultad hacia el grupo 3- tarea 2, 3ra generación, carga alta.

Finalmente, si retomamos la concepción de Tarea de Lee (2000), creemos que hemos podido lograr “actividades” o “iniciativas” de aprendizaje que se logran sólo a través del uso de la lengua y que requieren comprender, manipular, producir con el idioma meta en un intercambio significativo.

Hemos diseñado elementos que instrumentan la puesta en práctica de Career Skills y Language Skills ya que en todas ellas los estudiantes deben comunicarse en la L2 a fines de lograr una tarea puntual (folletos, paquetes, check in, productos turísticos, etc.)...elementos que este repensar propio de la investigación se muestran perfectibles.

Bibliografía

- BACON, S. M., & FINNEMANN, M. D. (1990). A study of the attitudes, motives, and strategies of university foreign language students and their disposition to authentic oral and written input. *The Modern Language Journal*, 74(4), 459-473.
- BELCHER, D. (2006) *English for Specific Purposes: Teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life*. TESOL Quarterly 40 (1) 133-156

- CANALE, M. & SWAIN, M. (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1 (1) 1-47.
- DUDLEY-EVANS, T., y ST JOHN, M. (1998). *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GRADDOL, D. (2006) *English Next*. British Council. UK
- HUTCHINSON, T., & WATERS, A. (1987): *English for Specific Purposes: A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEE, J. (2000): *Tasks and Communicating in Language Classrooms*. New York: McGraw-Hill.
- NUNAN, D. (1991): *Language teaching methodology*. London: Prentice Hall International
- RIBÉ, R. Y N. VIDAL (1993). *Project work, step by step*. Oxford: Heinemann
- SWAIN, M. (1985): Communicative competence: Some roles of comprehensible -input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newberry House.
- WEIR, C. (1993): *Understanding and Developing Language Test*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International

Desarrollando la competencia comunicativa en inglés para turismo a través de Tasks: el proceso de apropiación al resolverlas

Moyetta, María Valentina; González, María Cristina; Generoso, Agustina
vmoyetta@gmail.com, mcristina.bg@gmail.com, agustinageneroso@hotmail.com

Facultad de Turismo y Urbanismo, Universidad Nacional de San Luis
Merlo, San Luis, Argentina

Resumen

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación promocionado de la Universidad Nacional de San Luis denominado “El desarrollo de la competencia comunicativa en el aprendizaje de inglés: desafíos y posibilidades en la formación de estudiantes de carreras vinculadas al turismo”. En la Facultad de Turismo y Urbanismo de la Universidad Nacional de San Luis los distintos niveles de inglés se extienden desde el primer año de estudios hasta el último, en tres tecnicaturas universitarias y dos licenciaturas relacionadas al turismo y a la hotelería. Siendo que la lengua inglesa se conoce actualmente como la Lingua Franca mundial (Graddol 2006), los futuros profesionales deben poder desenvolverse en contextos laborales que requieran el uso del inglés. Es por ello, que el propósito ulterior de los programas de estudio es que los alumnos sean comunicativamente competentes, por lo que el Inglés con Propósitos Específicos (ESP), el enfoque comunicativo y las Tasks conforman la metodología utilizada.

En el proyecto mencionado centramos nuestra atención en el aspecto metodológico, específicamente en el análisis de *Tasks* o tareas, por su carácter esencial en las asignaturas de las carreras mencionadas al considerarse vehículos de apropiación de la L2. En este trabajo, presentaremos una caracterización de Tasks y se intentará identificar lo que ocurre en el proceso de apropiación al resolverlas mediante los resultados obtenidos a partir de la observación y de la aplicación de una rúbrica de evaluación.

Palabras clave: Inglés con propósitos específicos- enfoque comunicativo- turismo- tareas- apropiación

Introducción

El siguiente trabajo está enmarcado en proyecto de investigación anteriormente mencionado PROIPRO 11-0218, cuyo objetivo es reconocer los desafíos y posibilidades que plantea la enseñanza del inglés en carreras de turismo de universidades públicas para el desarrollo de la competencia comunicativa. Se plantea un diseño de investigación mixto cuali-cuantitativo y un proceso “flexible”, que favorece la coherencia y recursividad entre los planteamientos teóricos y las diferentes estrategias metodológicas. En el presente trabajo, se describe una de las etapas de dicha investigación relacionada con la identificación de aquello que sucede al implementar las Tareas al resolverlas, siempre en vistas de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ello, se contextualiza la problemática de la investigación, se describe la problemática, se plantean algunas conceptualizaciones teóricas respecto de la concepción de apropiación o output, se describe la rúbrica de evaluación de la oralidad, se caracterizan las tareas utilizadas, se detallan los resultados del instrumento de evaluación, se describen las apreciaciones de los alumnos y se realizan conclusiones finales.

Contextualización

La Facultad de Turismo y Urbanismo (FTU) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), se sitúa en la ciudad de Merlo, San Luis. Las carreras relacionadas al turismo son Tecnicatura Universitaria en Gestión turística (TUGT), Tecnicatura Universitaria en Gestión Hotelera (TUGH), Guía universitario de turismo (GUT), Licenciatura en Hotelería (LH) y Licenciatura en Turismo (LT).

El idioma inglés está contemplado como parte de la formación de los futuros profesionales en respuesta a demandas globales y propias de la industria turística. Como parte del proceso de globalización y tecnologización, la lengua inglesase conoce actualmente como la Lingua Franca mundial. Dominar este idioma ha dejado de ser una ventaja competitiva para convertirse en una *habilidad básica* (Graddol, 2006). Dado el significativo desarrollo de la industria del turismo, la práctica profesional de los egresados de estas cinco carreras torna necesario que los futuros profesionales adquieran o mejoren las competencias receptivas y productivas del idioma para poder desenvolverse en contextos o situaciones laborales que requieran el uso del inglés.

El equipo docente conformado para todas las asignaturas de inglés para las carreras mencionadas enseña Inglés con Propósitos Específicos (ESP) enmarcado en el método comunicativo. Teniendo en cuenta que

el inglés con propósitos específicos requiere priorizar las necesidades del profesional a nivel lingüístico para formular programas de estudio (Belcher, 2006; Dudley-Evans, 1998) las asignaturas están organizadas por tópicos. El método comunicativo pone énfasis en ayudar a los alumnos a usar la lengua de aprendizaje en una gran variedad de contextos. Su principal objetivo es lograr que los alumnos sean comunicativamente competentes, es decir, que tengan la habilidad de usar sus conocimientos para comunicarse de manera adecuada (Nunan, 1991; Swain, 1985).

En la fase inicial e intermedia del trayecto de estudio del inglés para las carreras TUGT, TUGH, GUT, LH y LT los alumnos cursan las asignaturas inglés I a IV en las tecnicaturas (régimen cuatrimestral) e Inglés I y II en las licenciaturas (régimen anual), que pretenden cubrir un nivel desde Inicial o Elemental. A tales fines, se proporcionan las estructuras gramaticales básicas y el vocabulario específico según el tópico que servirán de andamiaje para el uso del idioma en situaciones comunicativas esperables según el área laboral. En el tramo final de las carreras, en Inglés V y VI, se prioriza la práctica oral de la lengua, profundizando en los temas ya conocidos y generando espacios en los que los alumnos puedan “jugar”, crear con el idioma e involucrarse en interacciones significativas. Estas asignaturas pretenden llevar al alumno hasta un nivel Intermedio. El dictado de la asignatura Inglés 3 de régimen anual para las licenciaturas inició su primer dictado en 2018. En este último tramo, la naturaleza de las asignaturas es más bien práctica que teórica, dado que el objetivo ulterior de las mismas es lograr la fluidez oral en los estudiantes, para lo cual el ejercicio del idioma extranjero es fundamental.

Respecto de la muestra que pretendemos estudiar tomaremos los niveles II, IV y VI de las tecnicaturas, como así también la segunda parte de los niveles I, II y III de las licenciaturas. Esto implica trabajar con los segundos cuatrimestre de cada año lectivo.

Sentido de la investigación

A partir de nuestra experiencia docente y de nuestras intervenciones en el aula, consideramos que en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua (o L2), en el contexto planteado anteriormente, se pueden reconocer ciertas dificultades que intentamos asumir y sobre las cuales pretendemos proponer posibles soluciones.

Identificamos que las dificultades, teniendo en cuenta el objetivo ulterior de la enseñanza del inglés para las carreras de turismo, se vinculan con aspectos de diverso orden en nuestro espacio de trabajo: institucional, sociocultural y metodológico.

En cuanto a las primeras, identificamos una importante dimensión que se vincula con el contexto de enseñanza en nuestra facultad. Existen cinco carreras diferentes relacionadas con el turismo, para las cuales el dictado de las asignaturas de inglés se brinda conjuntamente. Esto claramente requiere adaptar prácticas áulicas, material y evaluaciones que consideren simultáneamente, las incumbencias de todas las carreras y, que además, atiendan a las necesidades individuales de cada una.

Las segundas dificultades, se relacionan con algunos aspectos de la formación previa de los estudiantes cursantes de la asignatura inglés. Los grupos conformados por los alumnos de la FTU se caracterizan por la diversidad de conocimientos previos de la L2, por ejemplo, conocimientos acreditados por institutos privados, conocimientos adquiridos informalmente, aquellos que se corresponden con los impartidos por la currícula de la secundaria, o ninguno de ellos. Esta pluralidad signa diferentes puntos de partida en el aprendizaje de la L2, originando dificultades en la práctica de la enseñanza. Asimismo, algunos estudiantes cuentan con experiencia laboral afín a las carreras mientras que otros no la poseen. Esto implica que aquellos que conocen la lógica laboral puedan replicarla en los contextos que didácticamente se crean para la práctica de la L2.

Por último, ocurren ciertas dificultades derivadas de la metodología utilizada para lograr la competencia comunicativa en la disciplina específica. El enfoque al que adherimos implica práctica constante, una dinámica diferente a la que el alumno está acostumbrado (en la clase teórica). Esta práctica es intensa, dado que se pretende el desarrollo de las cuatro habilidades del idioma extranjero (comúnmente se trabaja la lecto comprensión o la oralidad por separado). Para lograr que los alumnos se comuniquen, es fundamental el trabajo en equipo y colaborativo, otra dinámica que les resulta poco familiar ya que tienden al trabajo solitario. Para poner en prácticas las habilidades propias del idioma y aquellas propias de la carrera, se utilizan libros didácticamente creados para los fines planteados y material auténtico.⁸ Tanto el soporte didáctico como el auténtico requieren cierta “edición” o “adaptación” para atender a las distintas necesidades de los grupos.

Consideramos que, de los tres tipos de dificultades señaladas, dos de ellas pueden abordarse en este proceso de investigación. Estos aspectos serían aquellos relacionados con la metodología de enseñanza y con las diferencias de formación previa del lado de los aprendientes, dado que

8 Si bien existen variadas definiciones de “materiales auténticos”, en este caso nos referiremos a las conceptualizaciones de autores como Bacon y Finnemann (1990, p 469) quienes definen los materiales auténticos como los textos producidos por y para los hablantes nativos del idioma de destino.

son dos dimensiones específicas que atañen al proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés para turismo de la FTU. Respecto de la dimensión institucional – si bien es el contexto situacional de los procesos antes mencionados- solo podremos hacer aportes que puedan ser considerados en el tratamiento de estas asignaturas en un futuro plan de estudios.

Etapas de la investigación en este trabajo

Para conocer y caracterizar la formación previa de los estudiantes que forman parte de la muestra según planteamos en la primera problemática, se realizaron Encuestas y Diagnósticos a los alumnos para obtener datos sobre la dimensión sociocultural que dieron cuenta de la existencia de dicha problemática.

Para analizar las propias prácticas, tomamos las Tasks como objetos a investigar. Se seleccionaron dos tareas por cuatrimestre comunes a futuros licenciados y técnicos. El análisis se realizó de acuerdo con lo planteado en el marco teórico de la investigación, es decir, según generación, demanda y estructura de la tarea (esto lleva a un total de 6 tareas). Se eligieron tareas representativas/significativas en los diferentes niveles para luego cruzar el análisis de la tarea con lo que surja como “output” de los estudiantes. Además, se llevaron a cabo entrevistas para conocer las apreciaciones de los estudiantes respecto de las dificultades y beneficios en la realización de las Tasks. La observación de los alumnos en la clase ha sido constante durante el desarrollo de las Tasks seleccionadas a fines de registrar sucesos que resulten pertinentes o relevantes para este estudio (se confeccionaron diarios de clase, con notas a modo de relatos pedagógicos).

Con respecto al “output” o apropiaciones, se confeccionó una herramienta para conocer aquello de lo que los estudiantes se apropian, y saber, si estas tareas nos acercan al propósito ulterior del trayecto de inglés: que los alumnos logren ser comunicativamente competentes. La herramienta contará con cuatro categorías basadas en la teoría de evaluación de Weir (1993) a saber: pertinencia (appropriateness), fluidez (fluency), relevancia y adecuación de contenidos (relevance and adequacy of content), vocabulario y gramática (vocabulary and grammar), inteligibilidad (intelligibility). Cada categoría tiene una puntuación de 4 a 1 siendo 4 el valor más alto.

La etapa posterior a la presente implica analizar e interpretar dicha información, de manera cruzada, para poder describir lo que sucede en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto planteado.

Concepción de apropiación o output y evaluación de la oralidad

La teoría conocida como “output hypothesis” (Swain, 1995) sostiene que la exposición a la lengua meta no es suficiente y que la producción también juega un papel crucial en el proceso de adquisición. Ya en 1985 M. Swain propone la Hipótesis del output comprensible, tomando la denominación de la hipótesis del input comprensible de S. D. Krashen. Según Swain, la sola comprensión de los datos del caudal lingüístico o aducto no es suficiente para la adquisición de una segunda lengua; es necesario, además, que el educto u output resulte comprensible. Para ello es imprescindible que el estudiante “pueda emplear significativamente la lengua meta y colaborar en la resolución de dificultades comunicativas. Para conseguirlo, se ve forzado a producir un educto más preciso, coherente y apropiado, aplicando las estrategias comunicativas pertinentes. (...)” En este proyecto nos referiremos al “educto” como “producción” o “output”. Es por ello que, como afirma Swain las oportunidades de “producir educto comprensible son tan importantes para el desarrollo de la interlengua como las de comprender aducto. La producción de educto comprensible viene ocasionada por una retroalimentación que proporciona el interlocutor ante producciones que no ha entendido. Esta retroalimentación fuerza al aprendiente a mejorar sus enunciados para que se entiendan mejor.” (Diccionario de términos clave ELE- Centro Virtual Cervantes)

Si bien, algunas Tasks que se muestran en este trabajo tienen educ-tos escritos y orales, dado que el objetivo ulterior de los programas de estudio es el desarrollo de la competencia comunicativa con un fuerte hincapié en las habilidades orales es que evaluación se realizará sobre la apropiación oral. En palabras de Weir en Regueira y Del Potro “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”. (2013, p. 6)

A continuación incluimos la rúbrica de evaluación de Weir (1993) con la que se analizaron las apropiaciones en las Tasks finales (que se describen más adelante en este trabajo).

	Appropriateness	Fluency	Relevance and adequacy of content	Vocabulary and grammar	Intelligibility
<u>4</u>	Almost no errors in sociocultural conventions of language (no social misunderstanding)	Evenness (hesitations, fillers, circumlocution typical of spontaneous speech). Good command of connectors	Relevant and adequate response to the task set.	Accurate vocabulary. Accurate grammar.	Comprehensible articulation. No misunderstanding due to pronunciation. Good rhythm and intonation.
<u>3</u>	Signs to response to role and context, though errors lead to possible misunderstandings.	Good attempt at using cohesive devices. Some hesitant utterances but gaining speed and length.	Mostly relevant but sometimes redundant.	Some grammatical inaccuracies. Few inadequate lexical items.	Repetition is sometimes required for understanding pronunciation. Satisfactory rhythm and intonation.
<u>2</u>	Responses limited by sociocultural inappropriateness	Restricted or disjointed sentences. Incomplete utterances.	Limited relevance to the task and pointless repetition	Limited vocabulary specific to the task. Grammatical inaccuracies (telegraphic style).	Difficult to understand pronunciation. Strong interference of L1 intonation and rhythm.
<u>1</u>	No adaptation/adjustment to the context. Inappropriateness	Fragmented, halting incoherent speech.	Irrelevant and inadequate to the task.	Inadequate vocabulary. Almost all grammar patterns are incorrect.	Constant pronunciation problems make speech unintelligible.

Descripción de las Tasks como vehículos de apropiación

Grupo I (Inglés II y I)

Task 1 (t1)

La primera unidad planteada se titula *Researching about cities*. El objetivo de la unidad es que los alumnos logren puedan proveer información relativa a los lugares en una ciudad, más específicamente hitos estructurales o lugares emblemáticos o responder preguntas relativas al mismo tema.

La tarea propiamente dicha consta de dos partes. En la primera se les entrega a los alumnos una tarjeta con información y fotos de una estructura que deben describir. El rol que se le asigna al alumno en la tarea depende de la carrera que cursa. Los estudiantes llevan a cabo la tarea de manera individual presentado de manera oral la información que leen.

La segunda parte de la tarea implica mayor interacción con la docente. Se les entrega otra tarjeta con el mismo tipo de información pero sobre otra construcción. Se pretende que los alumnos puedan proveer información del atractivo según las preguntas que realiza la docente. Cabe aclarar que la información que deben proporcionar está en la tarjeta que se les entregó.

Grupo II (Inglés IV y II)

Task 1 (t1)

La primera unidad se titula *Talking about transport in tourism*. El objetivo de la unidad es que los alumnos logren proveer información relativa a medios de transporte o responder preguntas relativas al mismo tema.

Para la tarea en sí se les entrega una tarjeta con información sobre el transporte público en una ciudad, la que se elige de acuerdo con la variedad de medios de transporte disponibles y de opciones para turistas. La tarea implica solo la interacción docente- alumno. El docente les presenta situaciones diversas ante las cuales los alumnos deben elegir las mejores posibilidades según la necesidad del turista y explicarlas.

Grupo III (Inglés VI y III)

Task 1 (t1)

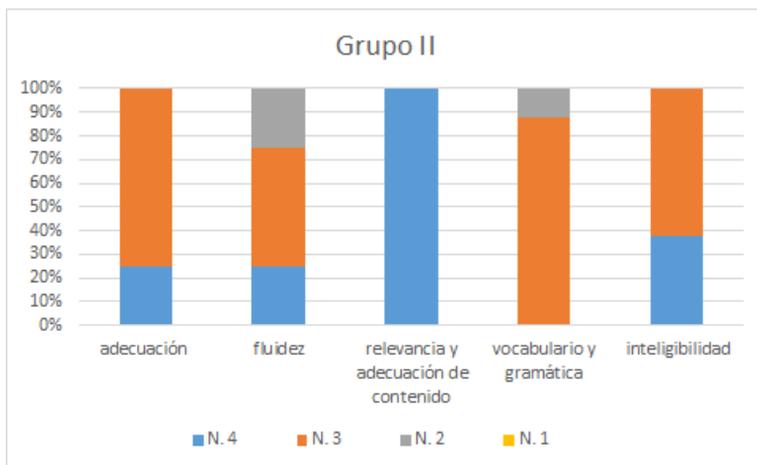
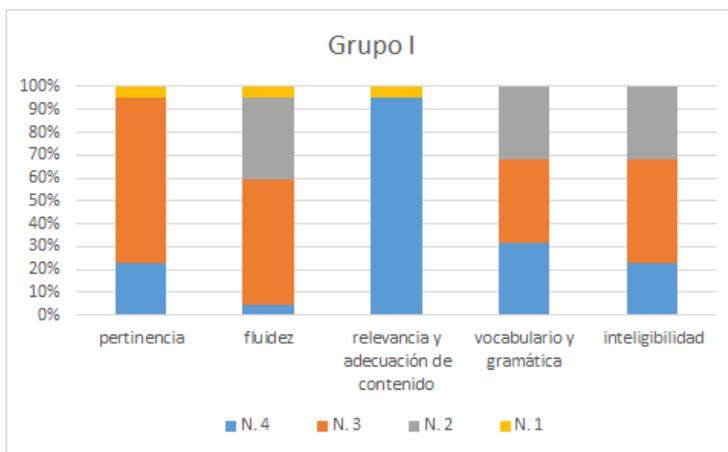
La primera unidad se titula *Built Attractions*. El objetivo de la unidad es que los alumnos logren describir estructuras creadas por el hombre.

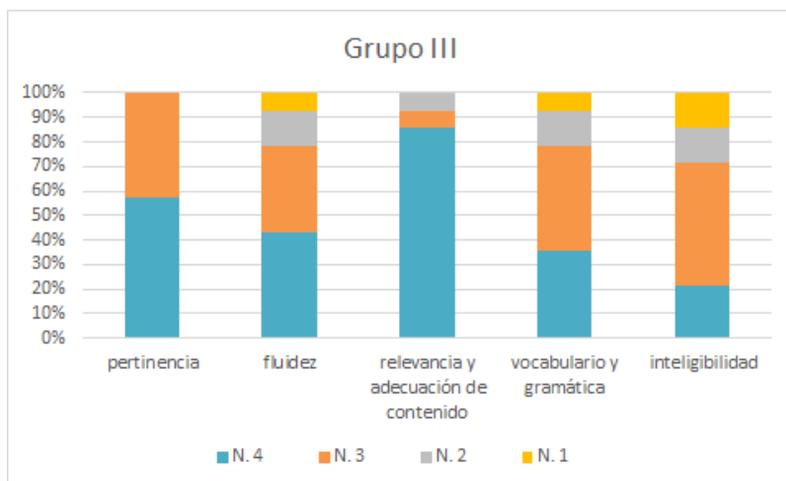
Los alumnos deben elegir una *built attraction*. En grupos de a dos deben traer la información lo más seleccionada y trabajada posible para despejar dudas en clase con la docente. Con esta base, deben terminar el trabajo en equipo de manera autónoma. Posterior a la corrección del texto descriptivo escrito, se inicia con la presentación oral de los textos con proyección de fotos del atractivo. La audiencia realiza preguntas referidas tanto al contenido como a vocabulario.

Se espera que los alumnos puedan seleccionar la información pertinente, manipularla y re escribirla utilizando frases y estructuras que resulten acordes a su nivel, es decir, que luego puedan reproducirla. En el trabajo de construcción del texto revisarán estructuras, deberán buscar y controlar vocabulario. En la sección oral, deben poder describir oralmente el texto y resolver posibles preguntas de contenido y vocabulario.

Resultados

La herramienta se aplicó en los tres Grupos mencionados, que suman un total de 44 alumnos. El Grupo I consta de 22 estudiantes, el Grupo II de 8 y el Grupo III 14. La valoración fue realizada por tres evaluadores para garantizar mayor objetividad. Los resultados se detallan en los cuadros a continuación:





Como puede observarse en los cuadros, la variable Relevancia y adecuación de contenido obtuvo la puntuación más alta en todos los grupos. En cuanto a la Pertinencia, los puntajes obtenidos siguen en un rango alto (3-4). Alrededor del 70% del total de los alumnos obtuvieron las valoraciones más altas en Vocabulario y Gramática, Fluidez e Inteligibilidad; y dentro de ese 70% el 25% obtuvo el puntaje 4.

Apreciaciones de los estudiantes en el proceso

Si bien hemos mencionado que a partir de nuestra experiencia en el aula, podemos reconocer ciertas dificultades metodológicas, sobre las cuales pretendemos mejorar, consideramos que las apreciaciones de los estudiantes son tan importantes como nuestro propio análisis. Es por ello que se realizaron una serie de preguntas a los estudiantes una vez finalizadas las tasks.

Las preguntas son las siguientes:

- ¿Cómo caracterizarías este práctico?
- ¿Qué cambiarías de la dinámica del trabajo?
- ¿Qué te resultó más difícil?
- ¿Cómo evaluarías tu desempeño?
- Indica cualquier otra observación que te parezca pertinente o relevante.

GRUPO 1 - task 1: descripción básica de estructuras

En cuanto a su caracterización, se menciona que la task les resultó “interesante”, “novedoso”, “súper didáctico” y “rápido” entre otras.

Con respecto a lo que encontraron de mayor dificultad se trata, principalmente en este grupo, de dificultades relativas al manejo de la lengua por ejemplo “recordar algunas preposiciones”, “el tema de los verbos en pasado”; otros mencionan que se les dificulta expresarse “con sencillez y simpleza (en otro idioma)”, o cuestiones relativas a la buena pronunciación.

Resulta importante ver que los alumnos reconocen que aprendieron lo que se pretende con el desarrollo de las tareas, desde su estadio inicial- pre tasks- hasta su “culminación” en la task final, y con respecto a ello algunas apreciaciones fueron:

“Aprendí a reforzar el tema del armado de oraciones, ya sea para responder o para describir algo”, “vocabulario sencillo pero necesario que no me acordaba”, “con simples oraciones puedo describir construcciones, hoteles o lugares”. Otros señalan que aprendieron bastante y se sienten más seguros.

La consideración de su propio desempeño en general coincide con lo asignado por los docentes, e incluso varios mencionan la importancia de asistir a clase, siendo inasistencia un problema al perderse de “actividades de preparación” - pre tasks- que contribuye al desarrollo “esperable” de la task final.

En cuanto a sus opiniones y sugerencias, los alumnos no expresan ni proponen alternativas en este grupo en particular.

GRUPO 2- task 1: dar recomendaciones de transporte

Este grupo logró brindar más detalles de la task a través de sus apreciaciones. En cuanto a su caracterización mencionan que “se evaluó lo aprendido en clase y de fácil comprensión”, “fue comprensible y claro” y “sencillo”.

En cuanto a las dificultades percibidas se refieren a dos grandes aspectos, la de lograr organizar la información o integrarla para poder relatarla, y aquella referida a la tarjeta utilizada para la task en sí, en la que les resultó difícil ubicar la información requerida, aunque esta última apreciación se condice con alumnos que no se encontraban presentes en las prácticas previas con tarjetas similares.

La percepción personal de su desempeño también coincide con la evaluación realizada por los docentes, a lo que además agregan que les faltó práctica, situación devenida de las inasistencias a clases.

Probablemente lo más relevante de esta retroalimentación de los alumnos está relacionada con lo que ellos perciben como aprendizaje: “aprendí nuevos adjetivos, frases para hablar sobre cómo dar información”, “a dar indicaciones e informar acerca de los transportes públicos, y algunas recomendaciones”; otras observaciones con más especificaciones fueron “aprendí que es importante la forma de emplear los términos relacionados al transporte, horarios, frecuencias, recorridos, para quien me escucha pueda entenderme”, “aprendí frases para explicar los medios de transporte utilizados en turismo, las frecuencias, los tipos de tickets o tarjetas, los lugares en donde adquirirlos, los horarios de salida y paradas”. Entre otras apreciaciones similares, se puede observar que el objetivo de todo el trabajo de la unidad se percibe incorporado por los alumnos independientemente del resultado individual.

El grupo no propone o sugiere alternativas a lo planteado en el desarrollo de la task.

GRUPO 3- task 1: descripción de atractivos hechos por el hombre

De las caracterizaciones de la task surgieron apreciaciones tales como:

“Muy bueno, al ser trabajado previamente en clase despejando dudas y ayudando a la formulación de los textos. Luego el trabajo fue una construcción propia y al momento de exponerlo la seguridad del trabajo previo se nota”, “me gustó porque tuvo 3 instancias, y en todas se repasaron y fijaron los contenidos. Fue didáctico y todos estuvieron predisuestos” o calificaron la modalidad de trabajo como “favorable por (estos) motivos” tales como dar la posibilidad de elegir las estructuras y trabajar con un compañero, posibilidad de evacuar dudas previamente a la tarea con el docente lo que “me dió seguridad al momento de exponer el oral”.

En cuanto al cambio de la dinámica de trabajo mencionan que “un ensayo hubiese sido bueno” y “difícil fue coordinar con mi compañera ya que no había trabajado nunca con ella y tampoco la conocía de otras materias” y que probablemente hubiese hecho “falta más tiempo en clase para ponerse de acuerdo”, lo que podría denotar cierta dificultad en el trabajo en equipo fuera del contexto áulico.

Dentro de las dificultades mencionan “recordar el vocabulario técnico”, la pronunciación del mismo y su correcta utilización fueron las observaciones más frecuentes.

Los alumnos se autoevalúan como “bien, aunque podría haber sido mejor”, “bueno (...) pese a los problemas del inicio y la mala jugada de los nervios”, “creo que pude repuntar dando la máxima información

respecto al atractivo” y “luego con las preguntas espontáneas me sentí más cómoda”, se ven como “evolucionando paulatinamente” entre otros comentarios.

Dentro de las apreciaciones y sugerencias nos parece relevante mencionar que los alumnos logran percibir la habilidad de la carrera más allá del aprendizaje de la lengua con comentarios tales como “me parece que nos hace aprender mucho sobre el idioma pero no solamente para aprobar sino para el futuro como profesionales”. Las sugerencias se encuentran más relacionadas a aspectos técnicos en la situación de la task, en este caso en la búsqueda de imágenes durante el desarrollo de la misma, y la dependencia del buen funcionamiento de internet.

Conclusiones

Entendiendo las Tasks como “actividades” o “iniciativas” de aprendizaje que se logran sólo a través del uso de la lengua y que requieren comprender, manipular, producir con el idioma meta en un intercambio significativo (Lee 2000), creemos que hemos podido lograr elementos que instrumentan la puesta en práctica de Career Skills y Language Skills ya que en todas ellas los estudiantes deben comunicarse en la L2 a fines de lograr una tarea puntual. En este trabajo, hemos podido corroborar a través de los resultados obtenidos que las Tasks vehiculizan aprendizajes significativos. Esto puede verse en los altos niveles de Pertinencia sociocultural y de Adecuación y relevancia de contenido que están directamente relacionados con un contexto laboral posible simulado en la Task, a su vez, estas variables se materializan o logran sólo a través del uso de la lengua, lo que, implica la práctica de cuestiones propias de la lengua, como el vocabulario, la gramática, la fluidez y la inteligibilidad. A partir de los resultados de estas dos últimas variables, es que consideramos plantear otras actividades pre-task que contribuyan a mejorar la fluidez y la inteligibilidad. Asimismo, los estudiantes plantean dificultades que están más relacionadas a cargas cognitivas (memoria), el estrés comunicativo (nervios frente a una audiencia) o dinámicas grupales, pero fundamentalmente rescatan los conocimientos adquiridos y construidos como así también la práctica áulica.

Bibliografía

- BACON, S. M., & FINNEMANN, M. D. (1990). A study of the attitudes, motives, and strategies of university foreign language students and their disposition to authentic oral and written input. *The Modern Language Journal*, 74(4), 459-473.
- BELCHER, D. (2006) *English for Specific Purposes: Teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life*. TESOL Quarterly 40 (1) 133-156
- CANALE, M. & SWAIN, M. (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1 (1) 1-47.
- CENTRO CERVANTES: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/hipotesisoutput.htm
- DUDLEY-EVANS, T., y ST JOHN, M. (1998). *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GRADDOL, D. (2006) *English Next*. British Council. UK
- HUTCHINSON, T., & WATERS, A. (1987): *English for Specific Purposes: A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEE, J. (2000): *Tasks and Communicating in Language Classrooms*. New York: McGraw-Hill.
- NUNAN, D. (1991): *Language teaching methodology*. London: Prentice Hall International
- REGUEIRA A. y DEL POTRO, A. (2013) "Reflexiones sobre la evaluación de aprendizajes de una lengua extranjera: diseño e implementación de una prueba de oralidad en inglés. Recuperado de <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2013/comunicaciones/236.pdf>
- RIBÉ, R. Y N. VIDAL (1993). *Project work, step by step*. Oxford: Heinemann
- SWAIN, M. (1985): Communicative competence: Some roles of comprehensible -input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newberry House.
- WEIR, C. (1993): *Understanding and Developing Language Test*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International

El ciudadano frente al discurso jurídico.

Impacto del Movimiento de Lenguaje Claro.

Laura I. Bottiglieri
laurabottiglieri@yahoo.com
Universidad Nacional de Salta
Salta, Argentina

Resumen

El buen funcionamiento de la democracia depende en gran parte de la comunicación fluida entre autoridades públicas y ciudadanos. Es importante que el gobierno y la administración pública se comuniquen de manera clara y comprensible para que la población pueda ejercer sus derechos y acatar las decisiones judiciales. Por consiguiente, un ciudadano medio debería entender normalmente aquellos escritos que le van dirigidos. Sin embargo, no pareciera ser este el caso en Argentina. En efecto, el lenguaje jurídico-administrativo, que aparece en un sinnúmero de documentos dirigidos a la ciudadanía, se caracteriza por tener un estilo complejo, conservador y fosilizado en el tiempo que dificulta su comprensión, obligando a las personas a recurrir a expertos legales para su interpretación con el consiguiente efecto económico que esto representa. Este trabajo tiene por objetivos 1) analizar hasta qué punto el ciudadano medio es capaz de comprender el contenido de un documento jurídico de su interés; 2) identificar cuáles son las características más críticas para su inteligibilidad; y 3) proponer una reescritura del texto teniendo en cuenta los lineamientos del Movimiento de Lenguaje Claro, para acercarlo al ciudadano no experto. Para esto, se midió, a través de preguntas cerradas, la comprensión que realizan diez adultos no juristas con estudios secundarios completos de una cédula de notificación. En un segundo paso, se analizaron los resultados con el fin de identificar, en base al modelo estratégico-interactivo de T.van Dijk y W.Kintsch, qué estrategias para el Texto Base fallan en el proceso de comprensión. Finalmente, teniendo en cuenta la propuesta del Movimiento de Lenguaje Claro, se reescribió el mismo documento intentando mantener la exactitud conceptual pero reparando las patologías léxicas, sintácticas y de organización textual del documento original.

Palabras clave: comprensión, estrategias, lenguaje jurídico, ciudadano, lenguaje llano

Introducción

El Derecho, al igual que otras áreas del conocimiento, cuenta con un lenguaje técnico propio, riguroso y exacto, que necesariamente tiene que ser complejo, y que los profesionales deben saber manejar con destreza. Pero cuando los destinatarios finales de las comunicaciones legales son los ciudadanos, que no tienen por qué disponer de estos conocimientos técnicos, el lenguaje usado debería ser claro y comprensible para que las personas no expertas puedan entender el significado y sentido de la comunicación.

Sin embargo, el discurso jurídico-administrativo en español no parecería responder a

esta premisa. La complejidad sintáctica, la abundancia de arcaísmos, latinismos y terminología jurídica, y el estilo intrincado en que se redactan los documentos oficiales parecen ir en contra de su propio espíritu y finalidad, obligando al ciudadano que recibe una notificación legal a recurrir a un experto legal para su interpretación.

Esta complejidad del lenguaje jurídico es una tendencia universal que intenta combatirse en todos los idiomas, pero que no se ha conseguido erradicar —de momento— en ninguno, a pesar de los numerosos intentos que han tenido lugar en los últimos años.

Así es que ya en los años setenta fue surgiendo, en distintos países, un Movimiento del Lenguaje Claro, propulsor de una mayor simetría entre gobiernos o administraciones públicas y la ciudadanía. Esta corriente propone una serie de técnicas lingüísticas concretas que deberían aplicarse a los textos legales evitando su oscuridad y complejidad y facilitando su comprensión.

En este trabajo se intentará probar la hipótesis de que los textos jurídicos escritos en el lenguaje tradicional del Derecho no son comprendidos correctamente por el ciudadano, tomando como base el modelo estratégico interactivo de Van Dijk y Kintsch (1983). Posteriormente, se plantea una reescritura del mismo documento siguiendo los lineamientos del Movimiento de Lenguaje Claro, que muestra un claro acercamiento de este registro al ciudadano lego.

Lineamientos teóricos

El proceso de lecto-comprensión

El modelo estratégico-interactivo de Van Dijk y Kintsch (1983) explica el proceso de comprensión de un texto a partir del funcionamiento interactivo de diferentes subsistemas, entre los que se encuentra el sistema

de memoria, que es el que elabora y almacena la información que ingresó por los procesadores perceptuales, una vez que ha sido procesada lingüísticamente. Como parte de este sistema se encuentran las estrategias discursivas que son formas eficientes de procesar un discurso, las cuales, por el uso frecuente, han sido esquematizadas y almacenadas en la memoria como el mejor modo de leer, escuchar, hablar o escribir. Tanto el **texto base** como el **modelo de situación** son dos niveles de representación mental que construye el lector en el proceso de comprensión de un texto. El texto base es un nivel típicamente lingüístico que representa tanto el significado local (microestructura) como global (macroestructura), y la forma esquemática del texto (superestructura). El modelo de situación es un nivel en el cual el texto mismo ha perdido su individualidad y el contenido de la información se ha integrado en una estructura mayor, a partir de las inferencias realizadas por el lector para “acomodar” la información y crear un “mundo para el texto”. (Padilla 2004)

Características del lenguaje jurídico

Elena de Miguel (2000) encuentra una serie de rasgos gramaticales y léxicos característicos, responsables del hermetismo de los textos jurídicos:

1. Preferencia por la construcción nominal, que se manifiesta en la sustitución de construcciones verbales por construcciones nominales (*en la tramitación de este juicio* en lugar de *al tramitar este juicio*) y en el uso de perífrasis con un verbo vacío o desposeído de significado y un sustantivo que porta mayor carga semántica (*presentar reclamación* por *reclamar*; *interponer recurso* por *recurrir*).
2. Presencia de formas no personales del verbo: infinitivos, participios -presentes (*el demandante, las partes intervinientes*) y pasados, muchos en construcción absoluta (*transcurrido el plazo, instruido el expediente*)- y, sobre todo, gerundios (*resultando que, siendo oído el testimonio*).
3. Uso de tiempos verbales poco frecuentes en la lengua estándar, como el futuro del subjuntivo (*si procediere; si hubiere lugar*); el imperativo seguido de *se* (*participese, notifíquese*), el futuro del indicativo de mandato en construcciones pasivas e impersonales (*se hará saber*).
4. Uso excesivo de construcciones pasivas, tanto perifrásticas como reflejas, a veces incluso con un orden extraño: *la demanda suscrita fue turnada a este Juzgado y admitida que fue a trámite* (ejemplo de Sánchez Montero, 1996).
5. Abundancia de impersonales con *se*, (*No habiéndose aportado nuevos documentos*).

6. Acumulación de locuciones prepositivas (*en el supuesto de, de conformidad con*), muchas de las cuales no aportan contenido real sino que se limitan a servir de apoyo en la estructuración del texto.
7. Presencia de arcaísmos (*debitorio, otrosí, proveído, pedimento*), y tecnicismos (*débito, fehaciente, decaer en su derecho, elevar un escrito, librar un certificado*).
8. Frecuente abuso de los adverbios terminados en *-mente*. Por un lado, por la necesidad que existe en este tipo de textos de matizar y precisar verbos y adjetivos en busca de claridad y falta de ambigüedad; y por otro, por el afán de emplear palabras extensas que hinchan y enfatizan la frase: *certifico que lo anterior concuerda bien y fielmente con su original* (tomado de Sánchez Montero, 1996). En la misma dirección, es muy abundante el uso de adjetivos, postpuestos y antepuestos, en sintagmas como *preceptivo juicio oral, vacación anual mínima retribuida,*.
9. Uso de anafóricos como *dicho, mencionado, citado, expresado*.
10. Uso de siglas y abreviaturas a la hora de aludir a organismos, instituciones, leyes y conceptos como *leg.* (legislación), *jur.* (Jurisprudencia), *RTC* (Resolución del Tribunal Constitucional), *RJ* (Repertorio de Jurisprudencia).

Debemos agregar a los rasgos anteriores, la presencia de hipotaxis –proliferación de estructuras subordinadas, encastradas o “anidadas” unas dentro de otras –, con extensos períodos oracionales, muy “pesados” desde el punto de vista conceptual; o bien de parataxis o coordinación con formas yuxtapuestas (Cuccatto, 2011)

Propuestas del Movimiento de Lenguaje Claro o Llano (Plain English)

El Movimiento *Plain English* o Lenguaje Claro propone una serie de técnicas lingüísticas concretas que deberían aplicarse a los textos legales evitando su oscuridad y complejidad y facilitando su comprensión. Las siguientes directrices se tomaron de los trabajos de algunos propulsores de este movimiento como Alcaráz Varó (1994), Butt & Castle (2006), y Adler (2012).

Nivel gramatical y léxico

- Sustitución de las nominalizaciones por sus correspondientes verbos.
- Uso de la voz activa en lugar de la voz pasiva cada vez que sea posible.

- Sustitución de arcaísmos y extranjerismos por palabras de uso cotidiano.
- Diseño y estructura
- Reducción del largo de las oraciones a un promedio de entre 15 y 20 palabras.
- Párrafos cortos y sub-párrafos para evitar bloques largos y conceptualmente pesados en el texto.
- Uso de listas.
- Uso de espacios en blanco en márgenes y entre secciones.
- Uso de tablas, gráficos y diagramas para hacer las explicaciones más claras.
- Uso de cursiva o negrita como técnicas enfáticas, y en títulos y subtítulos.

Metodología

Población

Para realizar este estudio se seleccionaron diez persona de entre 26 y 65 años, residentes en la ciudad de Salta, cuyas ocupaciones no están relacionadas al mundo del Derecho y con estudios secundarios completos.

El texto

El texto seleccionado (Anexo 1) es una cédula de notificación, usualmente entregada a domicilio por un notificador. Se trata de un documento público por el que se pone en conocimiento del interesado un acto o resolución judicial. Se eligió por su corta extensión (188 palabras) y porque el documento llega directamente al ciudadano y le atañe específicamente a él. Se trata de una comunicación que marca el inicio de la relación procesal. Su importancia es crucial porque hace a la existencia misma de las decisiones del tribunal, ya que para exigir su cumplimiento, éstas deben estar debidamente notificadas, por lo que habría de esperarse que se trate de una comunicación, además de inequívoca y fehaciente, clara y precisa.

La implementación

El texto se acompañó de un test de comprensión lectora organizado en dos partes: en la primera, se realizaron cuatro preguntas cerradas (1 a 4) que permitieron observar cómo los lectores captaron la superestructura

del texto y construyeron su macroestructura; en la segunda, se plantearon ocho preguntas, cerradas y abiertas, que requieren del uso de estrategias léxicas (preguntas 5, 10 y 11) y proposicionales (preguntas 6, 7, 8, 9 y 12). (Anexo 2)

Resultados

Las preguntas 5, 9, 10 y 11 del cuestionario apuntaban a comprobar el desarrollo de las **estrategias léxicas**, que son aquéllas que le permiten al lector identificar y representar el significado de cada palabra a partir de la activación del léxico mental. Sin embargo, la presencia de un alto número de respuestas incorrectas mostraría que la presencia de tecnicismos y fórmulas estereotipadas impidieron que nuestros encuestados pudieran activar el léxico mental preexistente. La pregunta 9, que evalúa la comprensión de la fórmula *bajo apercibimiento de rebeldía*, fue respondida correctamente por sólo uno de los diez encuestados. El término *rebeldía* al ciudadano medio no le es desconocido, pero con otra acepción. Similar importancia tiene el contenido evaluado en la pregunta 10, *oponga excepciones*, en la que el 50% de nuestros lectores falló en interpretar.

Otro obstáculo importante se presenta por el uso de los tecnicismos polisémicos. En este texto encontramos la frase nominal *autos caratulados*, que no se refiere a vehículos sino a los expedientes judiciales. Sólo el 50% de los encuestados fueron capaces de responder correctamente la pregunta 5 sobre su significado.

La presencia de siglas y abreviaturas que no han sido desarrolladas previamente en el texto contribuyen a aumentar la confusión. Es el caso de C/ (contra) en la línea 2 cuya correcta interpretación es importante para la comprensión del significado global del texto, y que fue evaluada en la pregunta 3, respondida correctamente por el 50% de los encuestados. Del mismo modo, se comprobó la dificultad de descodificación de las siglas usadas en el texto para remitir a otros textos jurídicos (referencias de legislación y jurisprudencia). Esta patología fue tratada específicamente en la pregunta 11, que fue respondida correctamente sólo por 3 de los 10 encuestados.

Otra de las dificultades de comprensión de los textos jurídicos viene determinada por la omisión de términos jurídicos consabidos por los profesionales de la justicia, en un afán de economía lingüística. El estudio demostró que el lector no experto no puede reponer estos términos: la pregunta 6, que evalúa la comprensión de la cláusula *Por acompañado* (línea 4), no pudo ser respondida correctamente por 4 de los encuestados,

ya que se omitió aclarar que es la demanda la que va acompañada de otros documentos. De la misma manera, en la línea 2 encontramos “[juicio] abreviado” y en la línea 10 “la [prueba] documental presentada”.

Las estrategias **proposicionales** sirven para asignar una función y un sentido a cada palabra, a partir de sus relaciones dentro de una proposición. La omisión de determinados elementos de la frase es una característica del español jurídico, fuertemente disruptiva de la comprensión, que se observa en nuestro texto en la fórmula *Proveyendo al escrito inicial: Por presentado, por parte y con el domicilio procesal constituido*. ¿Quién proveyó qué?, ¿qué fue presentado?, ¿por parte de quién?, ¿quién tiene domicilio constituido? A pesar de las características jeroglíficas de esta proposición, sorprendentemente el 60% de los encuestados fue capaz de elegir la opción correcta en la pregunta 7 que evaluaba su comprensión.

Otra de las características del discurso jurídico escrito es la tendencia a acumular mucha información en una sola oración. Esta extensión desmesurada suele justificarse por la extremada complejidad conceptual de los hechos que se tratan en los textos jurídicos. En nuestra cédula de notificación aparece una oración muy densa en datos, con abuso de estructuras subordinadas y coordinadas:

“Cítese y emplácese al demandado para que en el término de seis (6) días comparezca a estar a derecho y constituya domicilio procesal, bajo apercibimiento de rebeldía, conteste la demanda y en su caso oponga excepciones o deduzca reconvencción, debiendo ofrecer la prueba de que haya de valerse en la forma y con los efectos dispuestos por los arts. 507 y 509 del C.P.C.”

De los diez encuestados, sólo tres lograron resolver exitosamente la pregunta 12 que evaluaba la interpretación de esta larga oración, ya que el referente se encuentra demasiado alejado de las frases verbales.

Las **estrategias microestructurales** son usadas para relacionar cada proposición con la anterior y posterior a fin de establecer la coherencia local (conectar referentes idénticos, establecer relaciones temporales, espaciales, causales, condicionales, etc.) El discurso jurídico presenta instancias en las que la dificultad interpretativa viene dada por la ausencia de mecanismos para relacionar las oraciones entre sí, con la aparición de oraciones muy cortas (1 o 2 palabras), que quedan desgajadas del resto del texto. Es el caso de las oraciones: *Por acompañado* (línea 4) y *Admítase* (línea 5). Estas oraciones responden a fórmulas rígidas conocidas por los letrados pero ignoradas por los ciudadanos, que, desconociendo el tecnicismo, tampoco pueden inferir significado ante la falta de coherencia local. Las preguntas 6 y 8 que evaluaban su comprensión fueron correctamente respondidas por el 60% y el 40% de los encuestados respectivamente.

De acuerdo a la teoría de Van Dijk y Kintsch, el texto organiza su contenido en el plano global en dos tipos de estructuras: las denominadas macroestructura y superestructura textuales. La **macroestructura** es el contenido semántico global que representa el sentido de un texto. Para que un texto se reciba como una unidad de comunicación debe poseer un núcleo informativo fundamental, que es el asunto del que trata. La **superestructura** representa la forma como se organiza la información en el texto; es el esqueleto reconocible que caracteriza un género discursivo por su forma habitual. Si bien el texto que estamos analizando es una comunicación escrita a un ciudadano, similar a una carta, no presenta la organización típica de este género. Por ejemplo, no comienza con información sobre lugar y fecha de la misiva alineados a la derecha, ni la fórmula “Estimado ...”. Por el contrario, lleva como título CÉDULA DE NOTIFICACIÓN, precedido por PODER JUDICIAL, como forma de informar de dónde proviene y de qué se trata, pero algunos ciudadanos no conocen el significado de la primera frase nominal. Alineados a la izquierda y en negrita, se informan datos sobre los remitentes y el destinatario de la comunicación. La pregunta 1, cuya respuesta apunta al reconocimiento de la estructura textual de la comunicación, fue respondida exitosamente por el 80% de los encuestados, lo que demuestra que, a pesar de tener una organización diferente, ésta es relativamente clara para el ciudadano medio. Por el contrario, sólo el 50% de los encuestados eligió la opción correcta en la pregunta 3, que también apunta a evaluar este conocimiento.

El cuerpo del texto comienza con la fórmula *Se hace saber a Ud. que ...* (línea 1), facilitando al lector la interpretación inicial de la comunicación, que ve inmediatamente interrumpida con el tecnicismo polisémico *autos caratulados*. El nombre del expediente es también poco claro ya que presenta abreviaturas (C/), tecnicismos (responsabilidad extracontractual) y omisión de términos ([juicio] abreviado). Todo el cuerpo está organizado en un solo párrafo, simplemente transcribiendo el contenido de una resolución plagada de desconsideraciones hacia el ciudadano, ciudadano que desconoce también qué es una resolución, como quedó demostrado en el resultado de las respuestas a las preguntas 2 (40% de aciertos) y 4 (50% de aciertos), que son las que muestran la comprensión del tema de la misiva: ¿qué me están diciendo? y ¿para qué?

Reescritura de la cédula de notificación

La misma comunicación, reescrita siguiendo las recomendaciones del Movimiento de Lenguaje Claro, sería la siguiente:

Salta, 10 de octubre de 2017

Estimado Sr. Agustín Ernesto Cabrera:

El motivo de esta carta es ponerlo en conocimiento de que el Sr. Fernando Solda ha iniciado un juicio por daños y perjuicio en su contra. Por este motivo, le solicitamos que en el término de 6 (seis) días a partir de la fecha de hoy se presente en este juzgado, en la calle Mitre 1560 de la ciudad de Salta, con su abogado, para tomar conocimiento de los documentos presentados por el Sr. Solda, dar su versión de los hechos y fijar un domicilio para el envío de la correspondencia referida a este asunto.

La Sra. Jueza Clara Cordei, a cargo de este juzgado, considera que hay razones para el reclamo judicial del Sr. Solda.

Si usted o su abogado no se comunican con este juzgado antes de los 6 días, el juicio igualmente seguirá su curso.

Adjuntamos copia del reclamo del Sr. Solda y de los documentos presentados por él.

Firmado:

CORDEI, Clara María - JUEZA DE 1RA. INSTANCIA

HOLZ, Ana Carolina - SECRETARIA DEL JUZGADO DE 1RA. INSTANCIA

Conclusiones

El estudio permitió demostrar que, también en nuestro país, la interpretación de un texto jurídico simple no es tarea sencilla para el ciudadano lego. La presencia de términos polisémicos, formulismos estereotipados y giros poco habituales, sumados a una sintaxis compleja con abuso de subordinación y coordinación y ausencia de referentes, y una inapropiada organización textual se convierten en obstáculos infranqueables a la hora de comprender un texto legal. Estas características, sumadas a la extremada complejidad conceptual de los hechos que se tratan en los textos jurídicos, ralentizan enormemente la lectura y dificultan o impiden una interpretación adecuada de la información transmitida.

Es innegable que este primer análisis operó sobre un espacio discursivo extremadamente limitado; un estudio más profundo debería abarcar otras instancias del discurso jurídico, y con una diversidad de enunciadores. Textos jurídicos más extensos y complejos, como la sentencia,

la ley o la demanda judicial, podrían revelar, o no, otras formas de interrupción en la comunicación.

Si bien todo cambio resulta costoso, sobre todo cuando se trata de una tradición discursiva tan marcada como es la que caracteriza los textos jurídicos, el cambio o la evolución son inevitables. La modernización de este lenguaje debe tener como objetivo fundamental colocar en el foco de la elaboración de los documentos jurídicos la posibilidad del ciudadano de entender los textos que afectan directamente a su vida y a su patrimonio.

Bibliografía

- Adler, Mark (2012) *The Plain English Movement*. The Oxford Handbook of Language and Law. New York: Oxford University Press
- Alcaraz Varó, Enrique (1994) *El inglés jurídico*. Textos y documentos, Barcelona: Ariel.
- Butt, Peter y Castle, Richard (2006): *Modern Legal Drafting. A Guide to Using Clearer Language*. New York: Cambridge University Press.
- Cucatto, Mariana (2013) El lenguaje jurídico y su “desconexión” con el lector especialista. El caso de a mayor abundamiento. *Letras de Hoje*, 48 (1) 127-138.
- De Miguel, Elena (2000) El Texto Jurídico-Administrativo: Análisis de una Orden Ministerial. *Revista de Lengua y Literatura Españolas* (2)
- López Samaniego, A. (2010) Documentos profesionales con destinatarios no expertos. El empleo de los mecanismos referenciales en la sentencia del 11M. *Revista Signos*, 43(72) 99-123.
- Padilla, Constanza (2004) Modelos procesuales de comprensión y producción escrita: fundamentos para una didáctica de las lenguas, en *La Didáctica de las Lenguas. Reflexiones y propuestas*, Maestría en Didáctica de las Lenguas, Tucumán, UNT, pp. 175-193.
- Sánchez Montero, M. (1996), *Aproximación al lenguaje jurídico*, Padova, Università degli Studi di Trieste/Cleup Editrice.
- Van Dijk y Kintsch (1983) *Strategies of Discourse Comprehension*. Londres: Academic Press Inc.

Anexo 1: Cédula de notificación

PODER JUDICIAL CÉDULA DE NOTIFICACIÓN

TRIBUNAL: Juzgado de 1ª Instancia Civil y Comercial de 6ª Nominación de la Ciudad de Córdoba.

SECRETARIA: Ana Carolina HOLZ

DOMICILIO DEL TRIBUNAL: Av. Bolivia 4671 (Tribunales I – 2º Piso sobre Pasillo Central), Ciudad de Salta

SEÑOR: Agustín Ernesto CABRERA

DOMICILIO: Zuviría 1896, 1er piso, Depto. “B”, de la ciudad de Salta. Se hace saber a Ud. que en los autos caratulados: “**SOLDA, FERNANDO C/ CABRERA, AGUSTIN ERNESTO - ABREVIADO - DAÑOS Y PERJUICIOS - OTRAS FORMAS DE RESPONSABILIDAD EXTRA-CONTRACTUAL - EXPTE N° 6659467**”, se ha dictado la siguiente resolución: “CORDOBA, 20/10/2017. Por acompañado. Proveyendo al escrito inicial: Por presentado, por parte y con el domicilio procesal constituido. Admítase. Dése a la presente el trámite de juicio abreviado (art. 418 del C.P.C.). Cítese y emplácese al demandado para que en el término de seis (6) días comparezca a estar a derecho y constituya domicilio procesal, bajo apercibimiento de rebeldía, conteste la demanda y en su caso oponga excepciones o deduzca reconvencción, debiendo ofrecer la prueba de que haya de valerse en la forma y con los efectos dispuestos por los arts. 507 y 509 del C.P.C. Notifíquese con copia de la demanda y de la documental presentada. Téngase presente la prueba ofrecida para su oportunidad. Fdo.: CORDEI, Clara María - JUEZ/A DE 1RA. INSTANCIA. HOLZ, Ana Carolina - SECRETARIO/A JUZGADO 1RA. INSTANCIA.”

Salta, octubre de 2017.

QUEDA UD. DEBIDAMENTE NOTIFICADO CON COPIA DE DEMANDA Y DOCUMENTAL EN 21 FS. UTILES.

ANEXO 2: Test de comprensión lectora

Lea detenidamente la cédula de notificación y elija la opción correcta:

Parte 1

1. Esta comunicación está dirigida a:
 - a. Un tribunal

- b. Una secretaria
 - c. Un juez
 - d. Un ciudadano
2. El objetivo de la comunicación es:
- a. Comunicar que se ha iniciado un juicio de daños y perjuicios
 - b. Comunicar que se ha resuelto un conflicto
 - c. Requerir cierta documentación
 - d. Informar sobre el desarrollo de un trámite judicial
3. Quien lleva el asunto a los tribunales es:
- a. Solda, Fernando
 - b. Cabrera, Agustin
 - c. Cordei, Clara María
 - d. Holz, Ana Carolina
4. Se le solicita al destinatario de la comunicación que:
- a. Se notifique sobre la recepción de esta comunicación
 - b. Responda a la comunicación
 - c. Se presente ante el juez
 - d. Todas son correctas

Parte 2

5. La frase “autos caratulados” que aparece en la línea 1 significa:
- a. vehículos del poder judicial
 - b. vehículos involucrados en el conflicto
 - c. autoridad competente
 - d. expedientes judiciales
6. La oración “Por acompañado.”, en la línea 4 significa:
- a. Que el destinatario debe acudir acompañado por su abogado
 - b. Que la PRESENTACION va acompañada de otros documentos
 - c. Que el trámite debe incluir los documentos de identidad de los participantes
 - d. Que quien inició la demanda se presentó acompañado por su abogado

7. La oración “Proveyendo al escrito inicial: Por presentado, por parte y con el domicilio procesal constituido” se está refiriendo:

- a. A quien inicia la demanda
- b. Al destinatario de la comunicación
- c. Al expediente
- d. Al tribunal

8. La oración “Admítase.”, en la línea 5 significa:

- a. Que el destinatario debe aceptar su responsabilidad en el supuesto conflicto
- b. Que el destinatario ya aceptó su responsabilidad
- c. Que el juez entiende que hay razones para el reclamo judicial
- d. Que la persona que inició el reclamo cree que el destinatario es responsable

9. La frase “bajo apercibimiento de rebeldía” que aparece en la línea 7 significa:

- a. Si la persona no se presenta, igualmente el juicio continúa en su contra
- b. Si la persona no se presenta, se le embargarán sus bienes
- c. Si la persona no se presenta, recibirá un apercibimiento
- d. Si existe un acto de rebeldía, habrá perdido el juicio

10. La frase “oponga excepciones” de la línea 8 significa:

- a. Dé su versión de lo sucedido
- b. Admita su culpabilidad
- c. Niegue su responsabilidad
- d. Reclame lo que le corresponde

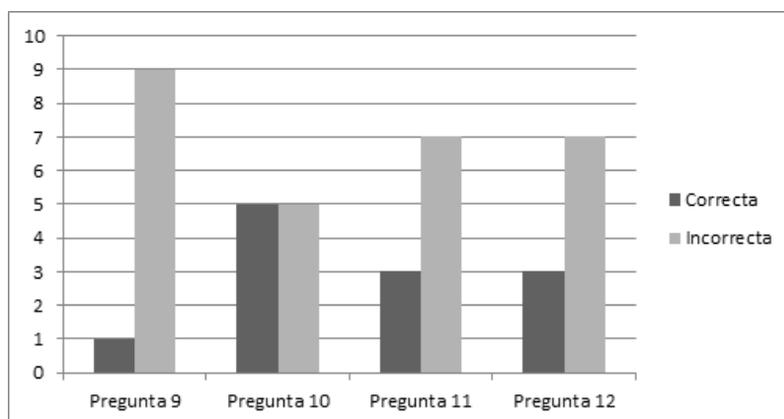
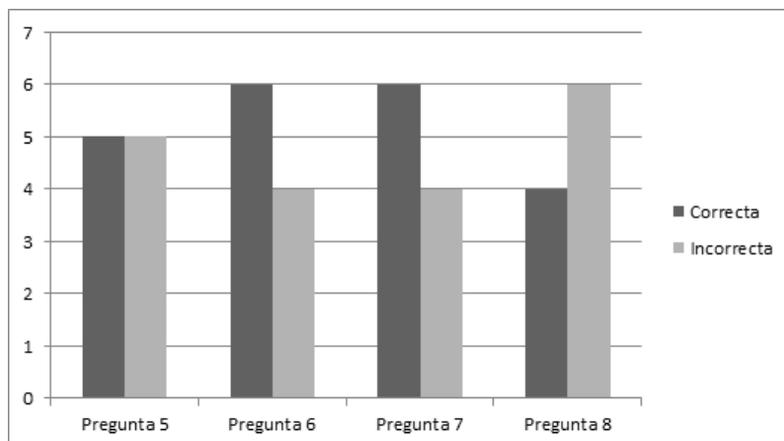
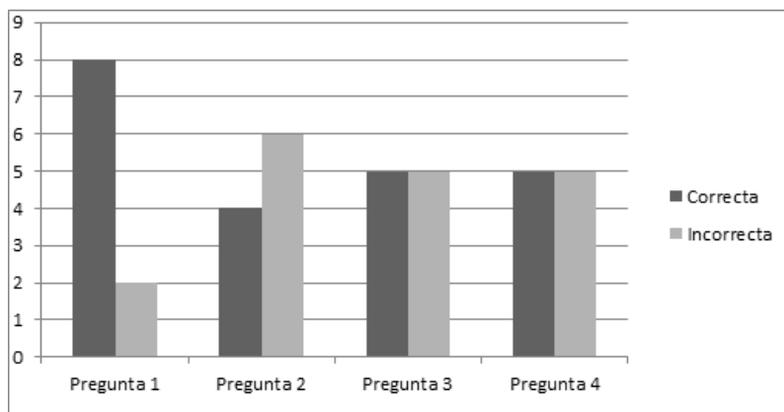
11. Indique el referente de las siguientes frases verbales:

- a. ... constituya domicilio procesal (línea 7):
- b. ... conteste la demanda (línea 7):
- c. ... oponga excepciones o deduzca reconvencción (línea 8):
- d. ... debiendo ofrecer la prueba de que haya de valerse en la forma y con los efectos dispuestos por los arts. 507 y 509 del C.P.C. (línea 8):

12. Explique el significado de las siguientes abreviaturas:

- a. CPC (línea 9)
- b. FS (línea 14)
- c. C/ (línea 1)

Anexo 3: Resultados obtenidos



El *dictogloss*: una herramienta pedagógica que fomenta el uso productivo de vocabulario en una lengua extranjera

Magdalena Zinkgräfy Ma. Angélica Verdú

maguizinkgraf@gmail.com

angie_verdu@hotmail.com

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue
General Roca, Argentina

Resumen⁹

Los estudiantes de ILE (inglés como lengua extranjera) que aspiran a lograr un nivel elevado de competencia general a menudo tienen dificultades para producir textos escritos que respondan a la formulaicidad adecuada típica del uso nativo. En un curso universitario avanzado de ILE en la Universidad Nacional del Comahue, se diseñó una experiencia de enfoque en la forma (FonF) (Doughty y Williams 1998) para ayudar a los alumnos a percibir nueve secuencias formulaicas (SFs), recuperarlas de la memoria y usarlas productivamente. Wray (2002) se refiere a las secuencias formulaicas, definiéndolas como "una secuencia, continua o discontinua, de palabras [...] almacenada y recuperada de la memoria como una unidad en el momento de uso, no sujeta a generación o análisis de la gramática del lenguaje" (p. 9). En dos oportunidades se utilizó un ejercicio de *dictogloss* modificado (Wajnryb 1990) como técnica para proporcionar a los estudiantes oportunidades para enfocarse en el significado, la forma y el uso contextualizado de las SF. Esta técnica consiste en el dictado a velocidad normal de habla de un texto – en este caso diseñado especialmente para contener las SF estudiadas – de manera tal que los estudiantes no puedan reproducirlo palabra por palabra, a pesar de que tomen notas durante el dictado. En una etapa subsiguiente en grupos intentan escribir un texto que exprese los mismos significados que percibieron en el texto original. En un último momento se

9 Este trabajo se enmarca en el Proyecto J023 "Secuencias formulaicas y su adquisición en estudiantes universitarios de Inglés como Lengua Extranjera", subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Comahue.

comparan las versiones ofrecidas por los distintos grupos con la versión original y se selecciona aquella que mejor transmite las ideas dictadas. En nuestra presentación evaluamos la efectividad de este tipo de tarea según la producción inmediata y posterior de ensayos argumentativos. Existe evidencia aún dos meses después del *dictogloss* de un alto grado de uso espontáneo de SF apropiado al contexto y correcto en su forma.

Palabras clave: Adquisición de vocabulario/*dictogloss*/ secuencias formulaicas/ producción escrita/ enfoque en la forma (*FonF*)

Introducción

En este trabajo describimos el uso de la técnica de dictoglosia, o *dictogloss*, aplicada en un grupo experimental para enseñar y fomentar la adquisición de nueve secuencias formulaicas. Basándonos en los principios de “atención a la forma” (AF) -Long y Robinson (1998) y Doughty y Williams (1998), y empleando estrategias de concienciación sobre el uso, el significado y la forma de estas UEM, diseñamos una intervención pedagógica empleando dos instancias de *dictogloss*. Este trabajo define las secuencias formulaicas a la vez que presenta los beneficios de las técnicas de AF, para luego describir el diseño experimental del estudio llevado a cabo con estudiantes universitarios de inglés. En una siguiente sección se analizan las producciones escritas (trabajos prácticos) de los participantes que revelan la existencia de múltiples casos de producción espontánea (no guiada) aún dos meses después de la intervención pedagógica. Concluimos el trabajo con las implicancias que se derivan de la implementación de este tipo de técnicas para la enseñanza y la adquisición de secuencias formulaicas en este nivel.

Las secuencias formulaicas en una lengua extranjera

Durante años de investigaciones empleando la lingüística de corpus se han descubierto diversos tipos de cadenas de palabras que recurrentemente aparecen en largas extensiones de discurso y que han sido clasificadas a través de distintos nombres. En este artículo, seguiremos a Wray (2002) en uso del término *secuencia formulaica* (SF), definida 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” (pág. 9), y su reformulación en lo que unos años después identifica como Unidades

Equivalentes de Morfema¹⁰ - UEM (*Morpheme-EquivalentUnits* – MEUs) (Wray 2008). Según la autora, esta unidad se define como “una palabra o cadena de palabras, ya sea incompleta o que incluye espacios para la inserción de ítems variables, que se procesa como un morfema, es decir, sin recurrir a ningún proceso de mapeo forma-significado de ninguna de sus subpartes” (Wray 2008: 12).¹¹ Estas secuencias resumen ideas y significados en frases que siempre se expresan de la misma manera, transmiten el mismo mensaje y cumplen una función comunicativa propia. En este trabajo emplearemos ambos términos como sinónimos ya que las UEM incluyen en su definición las secuencias formulaicas como una de sus clasificaciones.

Diversos investigadores como Boers y Lindstromberg (2012), Jones y Haywood (2004), Peters y Pauwels (2015) y Lewis (2009) han documentado las dificultades que les presenta la adquisición de SF (secuencias formulaicas) a estudiantes en inglés como LE de diversos niveles de proficiencia. Se ha comprobado que aun aprendientes de nivel avanzado logran el desarrollo de una competencia formulaica que dista considerablemente de la de un hablante nativo de la lengua extranjera. Es debido a estas dificultades que la enseñanza de las UEM en contextos de ILE se ha convertido en un nuevo desafío y un área fértil para la investigación.

Atención a la forma en la enseñanza de secuencias formulaicas

Las experiencias que han demostrado tener un impacto importante en la adquisición de UEM se han apoyado especialmente en las técnicas de *Focus on Form*. Atención a la Forma (AF), propuesta por autores como Long y Robinson (1998) y Doughty y Williams (1998). Ellos subrayan la importancia de dirigir la atención de los estudiantes a aspectos lingüísticos que las necesidades comunicativas les plantean cuando su capacidad de comunicación se ve limitada o puesta en jaque en actividades diseñadas a tal fin. Son estos momentos los que impulsan un aprendizaje significativo y es precisamente este tipo de atención el que deseamos proponer para la enseñanza del lenguaje formulaico.

Un ingrediente indispensable es contar con la atención involucrada de los aprendientes, quienes, para aprender, deben estar ‘conscientes’ de o alertas a aquello que es novedoso, llamativo, o significativo en el input al que están siendo expuestos. Autores como Lindstromberg y Boers (2008), Hatami (2015) y Wood (2015) presentan este concepto (*noticing*)

10 Moreno Teva (2012) ofrece esta traducción para el término *Morpheme-Equivalent Units*.

11 Traducción propia.

como esencial para todo aprendizaje de vocabulario. En AF se conjuga esta atención dirigida a la unidad de significado (forma-significado-uso) con tareas comunicativas que motiven el uso genuino de estas unidades. Si bien originalmente las investigaciones de AF se centraban en la enseñanza y adquisición de estructuras gramaticales, sus significados y usos, en las últimas décadas y con el advenimiento de la lingüística de corpus y sus descubrimientos con respecto a la ubicuidad del lenguaje formulaico, se han aplicado estas técnicas en el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje de UEM de distinta índole en el idioma extranjero. Introducir las formas a estudiar de manera recurrente y repetidamente para garantizar la exposición a estas unidades de significado en el input (torrente del input) y ofrecer esta exposición en el input de modo escrito resaltando las formas enfocadas (realce del input), con distintos tipos de fuente o efectos (negrita, cursiva, subrayado o resaltado en color) constituyen algunas de las técnicas de AF que han demostrado ser efectivas en la enseñanza y aprendizaje del lenguaje formulaico.

Una rama importante de los estudios de enseñanza de SF en contextos de lengua extranjera se ha abocado a diseñar intervenciones pedagógicas según los principios y técnicas de AF. Entre ellos, los más recientes como Janssens (2016) y Lindstromberg, Eyckmans y Conna-beer (2015), han basado sus investigaciones en el empleo de la actividad denominada *dictogloss* (Wjanryb 1990), *dicto-composition* (Lindstromberg y Boers 2008: 31) o dictoglosia (Fernández Montes 2011:6) para explorar los efectos de la instrucción de tipo AF sobre la adquisición de UEM según el análisis de los trabajos grupales de reconstrucción textual.

En el procedimiento de dictoglosia, el docente lee un texto corto dos veces con el objeto de que los estudiantes tomen nota de palabras y frases presentes en el texto para luego reconstruirlo. En una primera instancia, los aprendientes sólo escuchan, en tanto que durante la segunda lectura pueden anotar partes del texto que recuerden. Luego de estas lecturas, son invitados a reconstruir el texto en grupos pequeños a partir de las notas que tomaron y de lo que cada uno pueda aportar según lo que recuerden. Mientras el foco está puesto en transmitir el mismo significado que el texto inicial, los estudiantes trabajan con la elaboración del mensaje en tanto que emplean las SF con este propósito. Los estudios del impacto del *dictogloss* mencionados arriba modificaron esta técnica a los efectos de dirigir de manera deliberada la atención de los estudiantes a las frases seleccionadas, utilizando las iniciales de las palabras en las UEM como ayuda para reactivar la memoria de las frases enfocadas. En estas investigaciones las reconstrucciones de los textos se constituían en instancias de recolección de datos.

Un estudio de los efectos del *dictogloss* en la adquisición de SF

Se diseñó un estudio experimental de enseñanza explícita de tipo AF para investigar la adquisición de nueve SF relativamente frecuentes en el uso del inglés y pedagógicamente relevantes para un curso universitario de nivel avanzado en el Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional del Comahue.

Las nueve secuencias menos conocidas por los alumnos presentes en el texto base del libro de texto *Objective Proficiency* (Capel y Sharp 2013: 16-7), según la puntuación en el pretest, figuran en la Tabla 1 debajo.

1. <i>the prospect of</i> (TPO)	6. <i>cloud your appreciation of</i> (CYAO)
2. <i>outside the constraints of</i> (OTCO)	7. <i>(be) at once (adj.) and (adj.)</i> (AO)
3. <i>without the inconveniences of</i> (WTIO)	8. <i>be subject to</i> (ST)
4. <i>ignore at your peril</i> (IAYP)	9. <i>for all the good [...] (do) them</i> (FATG)
5. <i>(be) oblivious to sth</i> (OT)	

Tabla. Secuencias formulaicas seleccionadas para la experiencia

Dos grupos experimentales (GE) y un grupo de comparación (GC), con un total de 39 estudiantes que cursaron la asignatura Lengua Inglesa III en los años 2015, 2016 y 2017, participaron de este estudio. En particular GE2 (2017), compuesto por 19 estudiantes, trabajó únicamente con dos tareas de *dictogloss* (Wajnryb 1990). Si bien el experimento fue diseñado para comparar la adquisición de estas SF en ambos GE en contraste con GC tanto en tareas de compleción como en la producción escrita libre de los estudiantes, este trabajo se ocupará solamente del impacto de la técnica de *dictogloss* en GE2 en el uso de las UEM objeto de estudio en los trabajos prácticos escritos (TP) con formato de ensayos argumentativos.

Procedimiento y diseño experimental

La intervención pedagógica se dividió en tres sesiones de una duración total de 6 horas de instrucción (ver Tabla 2 abajo). Los alumnos realizaron inicialmente actividades de concienciación lingüística con respecto al mapeo de significado y forma en cada SF.

Tras dirigir su atención al uso contextualizado de estas SF y guiar una tarea de reflexión sobre las restricciones pragmáticas de su uso en el texto base (Capel y Sharp 2013), en sesiones subsiguientes (Sesión II y III en Tabla 2) los aprendientes participaron del dictado y la reconstrucción grupal de textos confeccionados por las docentes que contenían las SF objeto de estudio (Dictoglosia 1 y 2 en Tabla 2). Siguiendo a Wajnryb (1990) y a diferencia de los estudios de Janssens (2016) y Lindstromberg,

Eyckmans y Connabeer (2015), en nuestra investigación, la dictoglosia fue considerada únicamente una tarea de AF dentro de la intervención y no un instrumento de recolección de datos, especialmente porque la reconstrucción de los textos se realizó en grupos. Para cada una de las dictoglosias, los alumnos compararon sus versiones con el texto original dictado (Revisión en Sesión II y III en Tabla 2) en la clase siguiente al dictado y reconstrucción, asegurándose de que se hubiera respetado la gramática de la lengua y que se hubiera preservado el significado original.

Sesión	Intervención pedagógica	Recolección de datos	
Sesión I (semana 4 y 5) 2 horas	Concienciación (significado, uso y restricciones pragmáticas)	Parcial 1 (semana 15)	Ensayo argumentativo
Sesión II (semana 5) 2 horas	Dictoglosia 1 y revisión	TP6 ¹² (semana 16)	Ensayo argumentativo
Sesión III (semana 10) 2 horas	Dictoglosia 2 y revisión	TP7 (semana 19)	Ensayo argumentativo
Recolección de datos		TP8 (semana 21)	Ensayo argumentativo
TP2 (semana 10)	Ensayo argumentativo	TP9 (semana 26)	Ensayo argumentativo
TP3 (semana 11)	Ensayo argumentativo	TP10 (semana 28)	Ensayo argumentativo
TP4 (semana 13)	Ensayo argumentativo		

Tabla 2: Diseño experimental: intervención y recolección de datos

Cinco semanas luego de la tarea de Dictoglosia 1 comenzó la recolección de datos del uso espontáneo de las frases estudiadas en los trabajos prácticos escritos (TP). Se conservó un registro individual por estudiante de todas las oraciones que incluyeran las UEM enfocadas en nueve escritos consecutivos entregados cada quince días.¹³ Estos prácticos constituyen instancias evaluativas estipuladas en el programa para favorecer el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa en la asignatura. Cabe aclarar que, dado que se intentaba medir cuantitativamente los efectos de los tipos de instrucción sobre la adquisición de las SE, por cuestiones de rigurosidad metodológica, en ningún momento se alertó a los estudiantes acerca de cuál era el objetivo del experimento ni cuáles eran las secuencias analizadas. Es por esto que tampoco se recurrió al uso de la dictoglosia modificada que emplearon los investigadores anteriormente

12 TP5 fue entregado por los estudiantes como práctica en consulta. No se recolectaron datos de este práctico.

13 Entre semanas 16 y 17 transcurrió además un mes de receso invernal. Sólo se contabilizan como semanas aquellas correspondientes a las de cursado.

citados. Las instrucciones para los ensayos no indujeron el uso de dichas frases. Los estudiantes dieron su consentimiento para ser parte del estudio y nos permitieron acceder al material escrito como datos de la investigación. Para preservar la identidad de los participantes, sus producciones fueron registradas con un código individual (ej. LIiii30, donde LIiii significa Lengua Inglesa 3). Se contabilizaron todos los usos de las SF por TP y por estudiante.

Resultados y discusión

El análisis de las producciones escritas de los estudiantes avanzados de inglés (GE2) muestra que, de las nueve SF, ocho fueron empleadas espontáneamente por 13 de los 19 estudiantes. La SF que no fue empleada post-tratamiento fue “*forallthegooditdid*” (FATG), que tiene quizás un uso pragmático que no se aplica al estilo discursivo de un ensayo argumentativo.

Aproximadamente un 70% de los participantes de este estudio en GE2 produjoun total de 61oraciones con ocho de las SF enseñadas. El Gráfico 1 debajomuestra los distintos usos a través del tiempo por trabajo práctico (columnas) y por secuencia formulaica (colores). Se observa que aun tres semanas después de la enseñanza explícita, para TP4, siete de las nueve SF (ver distintos colores en la columna para TP4) continuaban siendo utilizadas productivamente en los escritos.

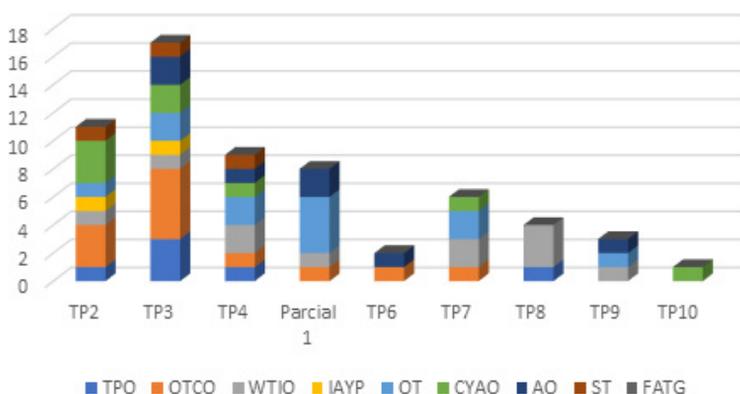


Gráfico 1: Uso espontáneo por FS y por trabajo práctico

Al analizar las producciones de las 18 semanas de recolección de datos resulta evidente que las SF favoritas fueron “*outsidetheconstraints of*”

(OTCO) y “*oblivious to*” (OT) con 12 usos (19,67%) respectivamente distribuidos en los primeros 6 y 8 prácticos. Luego, se encuentran “*without the inconvenience of*” (WTIO) con 11 instancias (18%) presentes hasta TP9 (exceptuando TP6), y “*cloud our appreciation of*” (CYAO) con 13.11% distribuida en TP2,3,4,7 y 10. La UEM “*at once ADJ + ADJ*” (AT) aparece entre los trabajos 3 a 6 y en TP 9 con 7 usos (11.47%). Asimismo, se registran 6 oraciones (9,83%) con “*the prospect of*” (TPO) en los tres primeros prácticos y, posteriormente, en TP 8. Las dos SF restantes, “*subject to*” y “*ignore at your peril*” (ST y IAYP), fueron usadas en una proporción considerablemente menor (sólo tres y dos usos).

La distribución del uso de UEM en los prácticos indica que, a medida que transcurren las semanas, se reduce el espectro de variedad de las SF empleadas, es decir, mientras que en el intervalo entre TP2 y TP7 los alumnos utilizaron entre ocho y cuatro diferentes UEM en sus ensayos, solo emplean tres y dos frases con el paso del tiempo. La frecuencia de uso de cada SF también se restringe como resultado del factor tiempo. Inicialmente los participantes produjeron entre 17 y nueve SF; pero la frecuencia se limita considerablemente en las últimas instancias de recolección de datos.

Hemos analizado el número de usos de SF por instrumento de recolección de datos y por UEM. Otro posible análisis es la distribución de los usos por participante, que demuestra que cada estudiante prefirió ciertas SF sobre otras que casi no empleó. Asimismo, algunos estudiantes introdujeron más de una UEM en un mismo escrito y también repitieron el uso de la misma frase en un práctico. Cabe notar que, si bien, a los fines investigativos, resulta beneficioso que los participantes incluyeran las frases repetidamente, incurren en un empleo excesivo que parecería atentar contra la frecuencia de uso típica de un hablante nativo. No obstante, esta repetición es indicio de un uso consciente por parte de los participantes en un intento de consolidar su conocimiento de las SF a la vez que lo demuestran.

Por otro lado, se estudió el grado de precisión gramatical y ortográfica y propiedad pragmática de las producciones. De los 61 usos, la mayoría (83,6%) fue apropiado en la forma (precisión), el significado y el uso pragmático. Ejemplos (1) a (5) así lo demuestran:

1. *Eventhough (sic) the interactive style in today's society has changed and people prefer the use of digitalization, they ignore at their own peril how exposed to cyber-harassment they can be when using social networks.* (Liii28, TP2¹⁴)

14 Este código se refiere al número de participante y al número de trabajo práctico (TP) en el que se registró ese uso.

2. Travelling **is at once** risky and enriching. (LIiii33, TP3)
3. To my mind, technological tools are **at once beneficial and detrimental**. (LIiii33, TP4)
4. A negative issue, on the contrary, should be that it makes us **be oblivious to the ones that are closer to us, in a real situation**. (LIiii30, TP4)
5. People's **appreciation often seems to be clouded by** the out comings (sic) of nowadays (sic) world. (LIiii43, TP10)

En (1), se advierte el uso de una SF inusual entre los estudiantes en una oración correcta y apropiada pragmáticamente. Este participante demuestra haber comprendido el significado y la connotación de la frase y la emplea adecuadamente para expresar sus propias ideas.

Ejemplos (2) y (3) demuestran que LIiii33 domina la condición básica de uso de esta UEM, según la cual los adjetivos empleados deben ser opuestos o claramente diferentes en significado. En (4) se ejemplifica el uso adecuado de una de las SF más favorecidas por los estudiantes, "oblivious to" (OT) aún tres semanas después de la intervención pedagógica. El último ejemplo ilustra cómo este estudiante se ha familiarizado de tal manera con el uso de la frase "cloud your appreciation of" (CYAO) que se aventura a emplearla en la voz pasiva, re-elaborando su conocimiento de la forma para adaptarla a sus propios significados. Este es el único registro de UEM empleada en TP10 y demuestra un proceso de reestructuración de los conocimientos del alumno para producirla con un grado mayor de complejidad.

No se registraron errores de precisión gramatical, a excepción de uno de ortografía en la palabra *constraints* de la frase OTCO (**constraints*). No obstante, los datos muestran algunas inexactitudes de índole pragmática en relación con las restricciones de uso de las UEM, ilustradas a continuación (ejemplos (6) – (9)).

6. *You can enjoy the moment you are living at that particular time without worrying about **the prospect of** your expectations. (LIiii30, TP3)
7. *Therefore, it is important for us to **be oblivious to** these aspects to be prepared to face them. (LIiii33, TP3)
8. *The use of cellphones in these cases **is at once** crucial and necessary. (LIiii43, Parcial 1)
9. *Internet media and, especially, You Tube, which is a video platform, have the power to embrace differences **without any constrain** (LIiii43, TP7)

En (6) el participante empleó *the prospect of* (TPO) con un complemento cuyo significado es similar a lo expresado en la frase, en lugar de un sustantivo que refiera a un evento en el futuro (2012FIC *the prospect of*

seeing her dear friends... - Davies 2008¹⁵). Así la frase aparece en un uso redundante y pragmáticamente inadecuado.

La oración en (7) expresa que “es importante que seamos inconscientes/a estos aspectos para poder estar preparados para enfrentarlos”¹⁶. Se incurre en una aparente contradicción en cuanto que “ser inconscientes” no puede involucrar la intención implícita en *It is important to ...*. Es posible que este estudiante haya querido emplear la forma negativa de la UEM (*It is important not to be oblivious to...*).

El error en el uso de *at once* (*adjetivo*) and (*adjetivo*)(AT) en (8) se debió a que los adjetivos seleccionados en este caso significan lo mismo. Este tipo de error se observó en otros tres, lo que indicaría que esta es una UEM que mayor dificultad les ha presentado a los estudiantes. Cabe notar que el grado de dificultad que implican estas frases no se relaciona con el número de palabras que las componen, sino con las condiciones pragmáticas de uso o restricciones de prosodia semántica (Sinclair 1991 y Hoey 2005).

El ejemplo (9) amalgama dos UEM diferentes (“*outside the constraints of*”(OTCO) y “*without the inconvenience of*”(WTIO)) en lo que Lewis (2009) denomina un *blend*. Este error pareciera estar motivado por la superposición de significados entre ambas frases y en su estructura similar. Un factor coadyuvante podría ser la prosodia semántica negativa que comparten los sustantivos en ambas UEM.

No obstante, y a pesar de estos usos no canónicos, los resultados obtenidos a partir de esta experiencia indicarían que la técnica empleada promueve la adquisición de las SF y permite que se almacene información sobre sus significados, formas y usos en la memoria de manera tal que se favorece el uso en contexto de las UEM enfocadas.

Conclusión

Los resultados obtenidos indican que la mayoría de las SF fueron empleadas por más del 70% de los participantes de la experiencia. Existe una considerable variedad y repetición de UEM concentradas en los primeros cuatro trabajos prácticos cinco semanas después de concluida la Sesión III. En comparación con estudios de impacto de instrucción explícita sobre la adquisición de SF donde el post-test diferido tiene lugar una o dos semanas más tarde después de la intervención (Boers y Lindstromberg (2012), Jones y Haywood (2004), y AlHassan y Wood

15 “La posibilidad de ver a sus queridas amigas (traducción propia)”.

16 Traducción de las autoras.

(2015), entre otros) en este trabajo se ofrece evidencia de que el uso espontáneo continúa activo, aunque en menor grado, dieciocho semanas post-instrucción.

Resulta evidente la efectividad del *dictogloss* para generar la familiarización con las UEM, observada en una proporción interesante de producción espontánea de las frases hasta dos meses después de la intervención pedagógica. Este efecto positivo continúa vigente aún a través del factor tiempo. Esto indicaría que, en este contexto, la técnica de dictoglosia ha contribuido en gran medida a prolongar el impacto de las ganancias de aprendizaje de estos participantes en cuanto a las frases estudiadas. Cada participante recurrió al empleo de algunas SF por sobre otras como sus favoritas. El alto grado de precisión gramatical y propiedad pragmática de las producciones es testimonio de un proceso de adquisición bien afianzado.

A diferencia de los ejercicios de compleción, el *dictogloss* expone a los estudiantes a un uso en contexto de comunicación genuina de cada una de las frases, donde se evidencia cómo el significado y la forma contribuyen a la expresión de ideas. Ante la tarea de tomar notas y, posteriormente, de reconstruir colaborativamente el texto, los aprendientes se apropian del uso de las frases y esto genera un conocimiento más acabado de las UEM que se arraiga en la memoria y les permite emplearlas de manera espontánea y similar al uso nativo.

En GE1, donde se incluyó solo una tarea de dictoglosia, el empleo de las SF en la producción espontánea fue considerablemente menor en número y se observó un efecto de la instrucción más limitado en el tiempo (Zinkgraf y Verdú 2017). Esta evidencia comparativa entre distintos tipos de tareas de instrucción explícita de tipo AF permite entrever los importantes beneficios de la dictoglosia como facilitador del conocimiento productivo (*productive knowledge*) al que refieren Schmitt (2010) y Laufer (1997) que promueve la adquisición efectiva de SF.

Bibliografía

- Alhassan, Lina y David Wood (2015). "The Effectiveness of Focused Instruction of Formulaic Sequences in Augmenting L2 Learners' Academic Writing Skills: A Quantitative Research Study". En: *Journal of English for Academic Purposes* 17, pp. 51-62.
- Boers, Frank y Seth Lindstromberg (2012). *Experimental and intervention studies on FSs in a second language*, *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, 83-110.
- Capel, Annette y Wendy Sharp (2013). *Objective Proficiency*. 2nd edition. Cambridge, CUP.

- Davies, Mark (2008-) *The Corpus of Contemporary American English: 520 million words, 1990-present*. Retrieved from <http://corpus.byu.edu/coca/>.
- Doughty, Catherine y Jessica Williams (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge, CUP.
- Fernández Montes, Isabel María (2011). Un Estudio sobre los Efectos del Realce del Input y la Dictoglosia en la Adquisición del pretérito indefinido y del pretérito imperfecto del Español. Tesis de Doctorado. Universidad de Barcelona. Barcelona. En <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2012/memoria-master/isabelfernandez.html>[Último acceso:01-10-2018]
- Hatami, Sarvenaz (2015). *Teaching Formulaic Sequences in the ESL classroom*. University Alberta. TEASOL Journal.
- Hoey, Michael(2005). *Lexical Priming: A New Theory of Words and Language*. Nueva York, Routledge.
- Janssens, Hanna (2016). *Using the dictogloss procedure to improve the retention and use of L2 academic English formulaic sequences*. UniversiteitGent. En: https://lib.ugent.be/.../RUG01-002271689_2016_0001_AC.pdf[Último acceso: 01-10-2018]
- Jones, M. y S. Haywood. (2004). "Facilitating the acquisition of FSS". In N. Schmitt, (Ed.), *Formulaic sequences*, Philadelphia, John Benjamins Publishing. pp.269-300.
- Laufer, Batia (1997).What's in a word that makes it hard or easy? Intralexical factors affecting vocabulary acquisition. EnSchmitt, Norbert y Michael McCarthy (Eds.): *Vocabulary Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 140-155.
- Lewis, Margareta (2009). *The Idiom Principle in L2 English: Assessing Elusive Formulaic Sequences as Indicators of Idiomaticity, Fluency and Proficiency*. Saarbrücken, VDM VerlagDr. Müller.
- Lindstromberg, Seth, June Eyckmans, yRachel Connabeer (2016). *A modified dictogloss for helping learners remember L2 academic English formulaic sequences for use in later writing*. English for Specific Purposes, 41, 12-21.
- Lindstromberg, Seth y Frank Boers (2008). *Teaching Chunks of Language: From noticing to remembering*. New Philadelphia, Helbling Languages.
- Long, Michael y Peter Robinson (1998): "Focus on Form: Theory, Research and Practice". En: Doughty, Catherine y Jessica Williams (Eds.): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge UniversityPress, pp. 15-40.
- Moreno Teva, Inmaculada (2012). "Las secuencias formulaicas en la adquisición de español L2 (manuscrito) Tesis de doctorado, Universidad de Estocolmo. Estocolmo, US-AB. En: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:513267/FULLTEXT01.pdf> [Último acceso: 28-9-2016]

- Peters, Elke y Paul Pauwels (2015). "Learning Academic Formulaic Sequences". En: *Journal of English for Academic Purposes* 20 [vol.], pp. 28-39.
- Sinclair, John (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford, Oxford University Press.
- Schmitt, Norbert (2010). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Wajnryb, Ruth (1990). *Grammar dictation*. Oxford, Oxford University Press.
- Wood, David (2015). *Fundamentals of formulaic language: An introduction*. London, Bloomsbury Publishing.
- Wray, Alison (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Wray, Alison (2008). *Formulaic Language: Pushing the Boundaries*. Oxford, Oxford University Press.
- Zinkgraf, Magdalena y Ma. Angélica Verdú (2017a): "On Track: Variations in EFL Learners' Formulaic Sequence Use". En: Fernández Bescht, Mercedes, Analía E. Castro, Paola Formiga y Zoraida Risso Patrón (eds.): *Zonas de contacto: culturas, lenguas y educación: Actas del 4º Congreso Nacional "El conocimiento como espacio de Encuentro"*, FadeL – UNCo. [e-book], págs. 99-112. En: https://drive.google.com/open?id=1Hzg4Hln9jYvU_mjuKWQKbBTargzgSb4 [Último acceso: 1-10-2018]

Sextas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas / Dora Riestra ... [et al.]; compilado por Dora Riestra ... [et al.]. - 1ª ed. - Viedma : Universidad Nacional de Río Negro, 2020. Libro digital, PDF - (Congresos y jornadas)
Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-4960-32-0

1. Didáctica. 2. Lenguas. 3. Literatura. I. Riestra, Dora, comp.

CDD 407.2



© Universidad Nacional de Río Negro, 2020.
editorial.unrn.edu.ar

© Dora María del Carmen Riestra, María Victoria Goicoechea, Verónica Pereyra y Cecilia Lasota Paz, 2020

Queda hecho el depósito que dispone la Ley 11.723.

Dirección de Publicaciones-Editorial de la UNRN



Licencia Creative Commons. BY-NC-ND

Usted es libre de: compartir-copiar, distribuir, ejecutar and publicar publicamente esta obra bajo las condiciones de :

Atribución - No-comercial - Sin obra derivada

VI JORNADAS INTERNACIONALES DE INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICAS EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS Y LAS LITERATURAS fue compuesto con la familia tipográfica Alegreya y Liberation en sus diferentes variables. Se editó en julio de 2020 en la Dirección de Publicaciones -Editorial de la UNRN.

