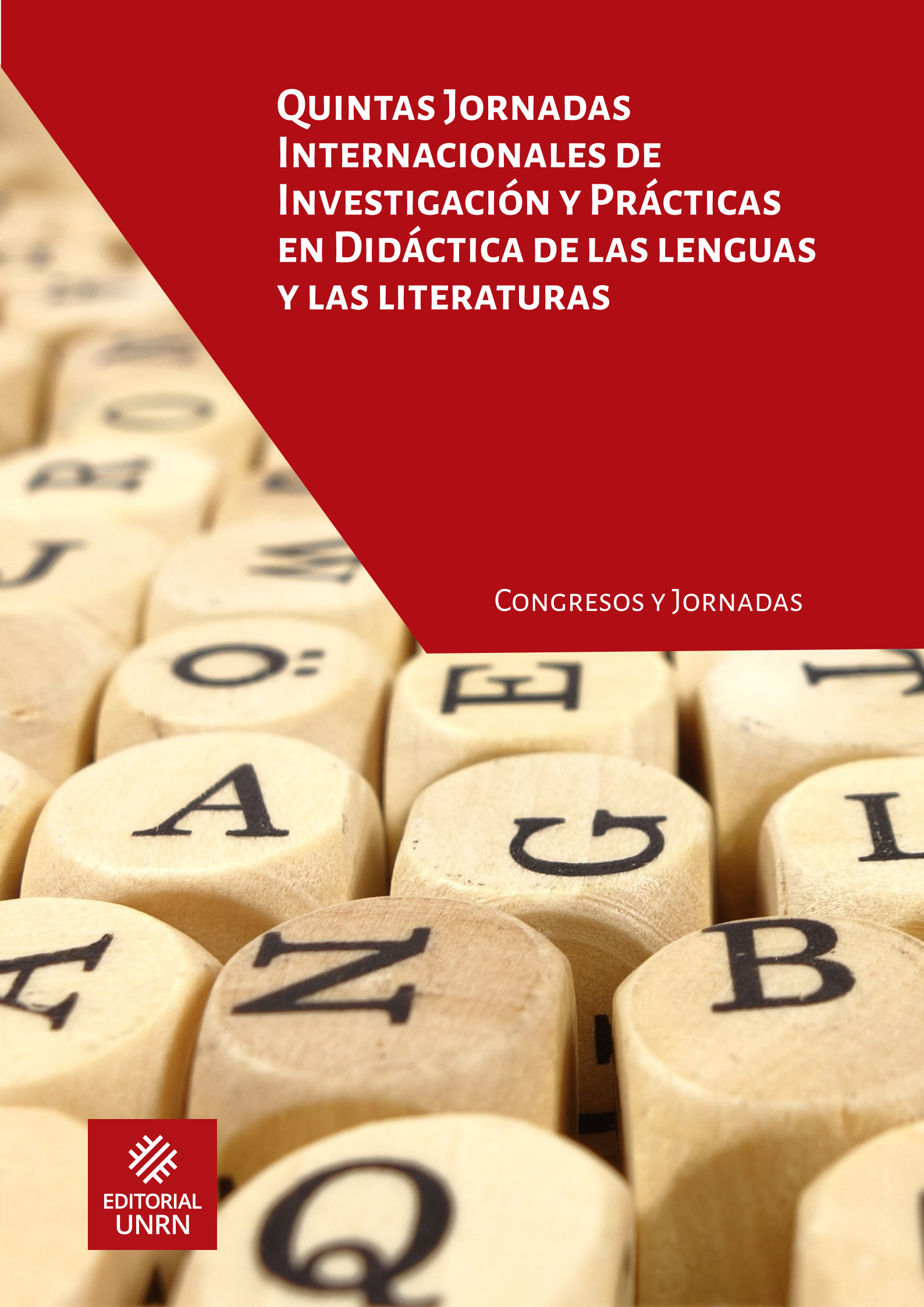
Quintas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas

Congresos y Jornadas



EDITORIAL UNRN

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

Congresos y Jornadas

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

Compiladora
Dora Riestra

EDITORIAL UNRN

Índice

Prólogo 15

1. La investigación en Didáctica de las lenguas y las literaturas

Antista, Daniela. El *Diseño curricular como texto prescriptivo y la relación con las propuestas didácticas de enseñanza de la gramática en la escuela primaria* 20

Goicoechea Gaona, María Victoria. *Trabajo real y trabajo efectivo. La actividad de trabajo docente y la teoría del diálogo*..... 36

González López Ledesma, Alejo Ezequiel. *La inclusión de TIC en materiales didácticos de Lengua y Literatura destinados a la enseñanza de la escritura. Los Objetos de aprendizaje del Portal Educ.ar.* 47

Lasota Paz, Cecilia. *Análisis de cuatro clases de lengua y literatura: Consignas, realización y corrección*..... 60

Martínez Puig, Lourdes. *La enseñanza del género ensayo en la clase de Literatura. Un aporte desde el Interaccionismo socio-discursivo*..... 67

Moro, Diana; **Gaiser,** María Cecilia. *Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Una tipología (provisoria) de clases en el Nivel Secundario*..... 83

Oviedo, María Inés. *Sentidos convergentes: la didáctica de la lengua en la formación de maestros de la provincia de Buenos Aires según los formadores*..... 90

Pereyra, Verónica. *Didáctica de la Lengua: concepciones sobre el objeto de enseñanza* 100

Puertas, Ramiro Roberto. *Las intervenciones docentes en el proceso de escritura de listas de palabras: aportes de una investigación didáctica*..... 107

Riestra, Dora. *Enseñar Lengua o enseñar Literatura ¿cuál es el modelo didáctico?* 120

Rodríguez Gonzalo, Carmen; **García Folgado,** Mª José. *Análisis de las prácticas de docentes noveles sobre comprensión lectora y aprendizaje de contenidos en el aula de Primaria*..... 137

Supisiche, Patricia María. *Tensiones epistemológicas y metodológicas en la enseñanza de la gramática: entre el corpus y el objeto*..... 155

2. La lectura y la escritura en las prácticas de enseñanza en la formación docente

Abreu-Tardelli, Lília Santos. *O diário de leitura como instrumento de desenvolvimento do professor em formação inicial.* 167

Bonino, Gabriela; **Codecido**, Mónica; **Ulloa,** Sandro. *La mediación artística: decisiones éticas y estéticas*..... 186

Bustamante, Patricia Beatriz. *Reflexiones acerca de las relaciones biografías / trayectorias / decisiones didácticas*…….. 197

Carrión, Jorge Carlos. *Juegos de rol y su aporte a la formación de docentes en lengua y literatura.* …….. 209

Hauy, María Elena. *Las experiencias de escritura literaria en la formación de profesores* ……. 220

Mitelman, Mariana Silvina. *Mediando mediadores. Avatares de la educación literaria en la formación de maestros de Nivel Inicial.* ……. 227

Nieto, Facundo. *La elaboración de consignas de análisis literario en la formación docente inicial*…… 236

Perla, Matías. *Retóricas didácticas y desorientación metodológica. Giros en falso en la formación de maestros/as.* …….. 244

Solanes, Gloria Nora. *Desafíos didácticos en el marco de la Educación inclusiva: una experiencia de la formación docente inicial del Profesorado de Educación Especial en el espacio curricular de Lengua y su didáctica.* …….. 258

Santiago, Claudia Mariana; **Arce**, Micaela; **Díaz**, Cristian. *Prácticas de enseñanza de los profesores de letras de la UNaM en la escuela media de la provincia de Misiones: cartografía y sistematización crítica de experiencias.* …….. 270

Tapia, Stella Maris. *El análisis del trabajo docente como metodología de análisis de las prácticas*…….. 278

3. La investigación en gramática y en lingüística en función de las propuestas de enseñanza

Cacciavillani, Clara; **Supisiche,** Patricia María**.** *Valores de "se": la categoría de 'afectación' y su incidencia discursiva. Una propuesta para enseñar los niveles léxico y sintáctico a partir de textos periodísticos*…… 291

Cáffaro, Desirée Natalia; **Pastore**, Bárbara Judith. *Análisis y propuesta de enseñanza: el caso de las estructuras causativas y causales-causativas*…… 313

Celedônio da Silva, Meire ; **Aquino de Sousa**, Ana Edilsa. *O Discurso do Professor em Contexto de Ensino da Gramática em Sala de Aula de Português Língua Estrangeira: o Ensino e Aprendizagem da Coesão Nominal*…… 326

Defagó, Cecilia. *Procesos cognitivos implicados en el procesamiento oracional y textual. Lo que la psicolingüística puede aportar a la enseñanza de la lengua* …… 338

Romero, María Cecilia. *La gramática y las prácticas de escritura: una mirada integradora* …….. 351

Pastore, Bárbara J.; Desirée N. **Cáffaro.** *Análisis y propuestas de estrategias de intervención pedagógica en los marcadores discursivos utilizados por adolescentes y jóvenes adultos* …….. 362

Peluffo, Eleonora; **Dotti**, Eduardo. *La escritura en contexto de evaluación. Una mirada desde el ISD* 380

Poggio, Anabella. *Los contenidos gramaticales en los manuales de Lengua y Literatura para la Nueva Escuela Secundaria (NES)* 392

4. Propuestas didácticas de articulación entre Lengua y Literatura

Alvarez, Carlos Daniel. *Yo, escritor. La escritura de ensayos filosóficos de adolescentes* 407

Areco, Alba Isabel; **Da Luz**, Marcela Beatriz**.** *Lectura y escritura en la escuela secundaria: Propuesta de intervención hacia el umbral* 413

Barrios, Franco Saúl; **Cichanowski**, Verónica Belén. *El cuerpo en el umbral: narrar la crisis a partir de susurros narrativos* 423

Campos, Roberto. *Desafío para las prácticas de los docentes principiantes: criterios para la selección de obras literarias y para la planificación de secuencias didácticas* 431

Fermández Rucci, Juliana. *El trabajo con géneros textuales desde el interaccionismo sociodiscursivo* 443

Forte, Nora Beatriz; Luciana **Ferratto**; Daniela Rut **Melchor.** *La gramática en el secundario. Aportes didácticos para su enseñanza a partir de la materialidad lingüística de cuentos policiales* 448

Funes, María Soledad; **Poggio** Anabella**.** *Los artículos en la narración: formas de presentar a los actantes de un cuento*..... 462

Godoy Estay, Ninoska. *Taller de Escritura Ficcional: El Fanfiction, apropiación y reescritura del texto literario*..... 476

Mossello. *Fabián Gabriel. Lectura y escritura literarias en la formación académica. Una experiencia dentro del aula de arte-literatura en la universidad*..... 487

Pablos, Cristina. *Primer grado: la literatura en la enseñanza de la lengua*..... 494

Rodríguez, Natalia; **Sagardoyburu,** Mariana; **Fernández,** Ma. Eugenia. *Experiencias singulares, voces plurales o las formas del asesoramiento institucional hacia la construcción colaborativa de enseñanzas y aprendizajes en torno a lo literario infantil* 502

Vodnik, Vilma; **Sosa**, Liliana. *Consignas para la producción escrita creativa en el ámbito de la escuela primaria: "Spa Literario".* 514

Vottero, Beatriz; **Csáky,** Graciela. *La evaluación integradora a través de propuestas de escritura en taller como alternativa a la prueba tradicional. Cómo la lengua y la literatura engarzan naturalmente, contra la fragmentación clásica*..... 526

5. La enseñanza de la lengua y la literatura en la escuela secundaria

Alvarez, Carlos Daniel. "Dar de leer". *Una mirada a la lectura desde la pedagogía culinaria para el aprendizaje en servicio.* ……. 535

Barroso, Silvina; **Urquiza,** Belén; **Borghi** Carla. *Diálogos Universidad - Escuela Secundaria: proyecto Interinstitucional Malvinas y Memoria*…….. 540

Caruso, Cecilia Beatriz. *Misión: ¿imposible? La lectura de los clásicos en la escuela media.* …… 552

Carracedo, María Laura. *Archivo y colección como conceptos estructurantes de la enseñanza de la literatura*…….. 559

Daveloza, Valeria Beatriz *¿Quién le pone el cascabel al gato y la nota a los alumnos? Reflexiones sobre la evaluación y la acreditación en el aula de Literatura*. …….. 566

Forgiarini, María Alejandra. *Pinta tu aldea y escribirás: Reflexiones en torno al lugar de las identidades culturales en la Enseñanza de la Literatura*…….. 573

Franco, Ana María. *Andamios a la planificación de la literatura en el Ciclo Superior* ……. 584

Girardin, Carolina. *Selección literaria: ¿una cuestión de gusto?* …….. 594

Guerreiro, Marcela; **Melián**, Yanina**.** *La comprensión lectora: un proceso transversal* …… 603

Lahoz de Klinsky, Magda; **Hidalgo,** Leonardo Matías**.** *Comprensión/Producción textual en las aulas: una incompatibilidad ontológica* …… 611

Malberti, Marcela; **Rodríguez,** Alejandra. *¿Sueñan los alumnos con futuros eléctricos? Un pequeño aporte desde la literatura para un trabajo de la lectura interdisciplinaria*. ….. 621

Reynoso Savio, María Carolina. *Las neurociencias en el aula de lengua y literatura. Una propuesta para abordar el teatro en el Secundario*. …… 632

6. Las TIC en la formación docente y en las aulas de Lengua y Literatura

Bueno, Luzia; **Moretto,** Milena; **Feitoza,** Claudia Abreu de Jesus. *La corrección textual interactiva en textos producidos en el ambiente Moodle: ¿Avances en la interacción con el alumno?* …… 642

Cruz Cabral, A. *Interacción en un aula virtual de profesorado de lengua*…… 654

Constantino, Gustavo. *Estrategias didácticas plurilingües: experiencias en la formación de profesores de Lengua Materna y Lenguas Extranjeras*…… 666

Ferrari, Laura; **Bassa**, Lorena; **Álvarez**, Guadalupe. *La construcción del discurso y la escritura colaborativa*…… 675

González López Ledesma, Alejo Ezequiel. *La enseñanza de la escritura con inclusión de TIC: primeros avances de un estudio cualitativo en el aula de Lengua y Literatura.* …… 688

Ilha Gonçalves, Angélica. *Los profesores en la educación a distancia y sus funciones* 698

Kelly, Valeria. *Primeros pasos en la alfabetización mediada por soportes digitales: exploraciones en el profesorado de Nivel Inicial.* 710

Kelly, Valeria; **Pena** Verónica. *Lengua y Literatura en el secundario a distancia para adultos: innovación curricular y mediación digital.* 722

Lescano Guerra, Vania Maria. *Um olhar discursivo sobre o uso das (novas) tecnologias: ensino de língua e jogos identitário*..... 734

López, María Isabel; **Puig** ,Viviana Estela; **Miranda,** Irma Graciela. *Las nuevas tecnologías en la enseñanza de la ortografía*..... 750

Ortega Morales, José Luis. *Construcción de mundos posibles literarios a través de las Tics* 763

Veltri, Ofelia; **Aguilar**, Gabriela; **Repetti**, Verónica. *Las tecnologías de información como soporte al desarrollo colectivo de la comunicación áulica a través de las técnicas de las comunidades virtuales*..... 769

7. La lectura y la escritura en la universidad

Aguirre, Luis Alejandro; **Negri**, Silvina; **López**, Marianela. *Distribución temporal de los procesos de escritura de reseñas en estudiantes universitarios*..... 781

Alves Assis, Juliana. *O processo dialógico revelado nas ações de avaliação de textos pelo professor universitário: critérios e expedientes em torno da apropriação da palavra de outrem*..... 791

Amarilla, Brenda Macarena; **Andruskevicz**, Carla; **Tor**, Romina. *Conversaciones y experiencias didácticas: Leer y escribir en la umbralidad académica.* 803

Callegari, Cynthia**;** Martha **Campobello.** *Latinoamérica: escrituras fundantes y reescrituras modernas* 816

Dorronzoro, María Ignacia; María Fabiana **Luchetti**. *Las prácticas del lenguaje escrito en la educación superior: análisis de intervenciones didácticas*..... 824

Etchemaite, Fabiola. *Una cocina de investigación del canon*..... 834

Frischknecht, Alicia. *Escribir en la universidad del día después… enseñar para empoderar o enseñar para reproducir el reflejo de un tiempo pasado que no volverá*..... 846

Goicoechea Gaona, María Victoria**;** María de los Ángeles **Rivas;** Juana Lorena **Bressán.** *El conocimiento de la lengua y el uso del lenguaje en la producción de textos académicos: Dificultades y propuestas* 856

Klein, Irene. *Escritura de ficción: el sentido como epifanía*..... 866

López, María Isabel; **Puig** ,Viviana Estela; **Miranda,** Irma Graciela. *Programa para el Desarrollo Inteligente de la Conciencia Ortográfica*..... 874

Roseró, Mariana; **Kloster,** Melina. *El texto literario en la Alfabetización Académica: una propuesta para la formación docente.* 884

Stagnaro, Daniela; **Martínez,** Damián; **Rogel**, Ludmila. *Ingresar en la universidad: propuesta didáctica para desarrollar hábitos de lectura y escritura.* …… 894

Urtasun, Marta; **Domínguez**, Mª Carolina. *El "arte" de ensayar una lengua propia: la escritura académica en la formación universitaria.* …….. 907

Villa, Miriam Eugenia; **Grana**, Romina. *Escribir desde las disciplinas: teoría, reflexión y práctica en Lingüística.* …… 918

8. La investigación en Didáctica de lenguas segundas

Acuña, Teresa; **Lestani**, Susana; **Di Colantonio**, Florencia. *Algunos resultados de la aplicación de una nueva propuesta didáctica en francés* …… 934

Arce, María Beatriz; **Caixeta**, Nájla. *El uso didáctico del género oral conferencia para aprendizaje de portugués: análisis de producciones en el contexto de una investigación en curso*…….. 946

Denham, Patricia**; Grundnig,** María Inés; **Martínez,** María Belén. *La enseñanza explícita del léxico académico en el nivel superior: El curso "Inglés III" de la Licenciatura en Turismo, UNCo.* …….. 966

Falchi, Analía; **Rosenfeld**, Diana; **Sánchez**, Rosa. *Las intervenciones didácticas en lectocomprensión: análisis entrevistas a docentes*…….. 983

Ferraz de Assis, Eleone; **Pinto Simões**, Darcilia**.** *Enseñanza del portugués como lengua extranjera: reflexiones sobre el desarrollo de la competencia léxica.* …….. 990

Gouvêa Lousada, Eliane. *Produção escrita e desenvolvimento de capacidades discursivas: uma experiência a partir da plataforma Moodle* …… 1006

Himelfarb, Reina. *Algunos peligros de la adopción acrítica de la noción de representación social en el campo de la educación*…….. 1022

López Casoli, Marina; **Berardo**, Eliana. *Devolución escrita indirecta: ¿las preguntas sirven como estrategia para guiar el proceso de escritura en inglés como lengua extranjera?* …….. 1034

Machado, Carlos; **Lucas,** Sabina. *El Feedback indirecto en el proceso de escritura en inglés: implicancias pedagógicas* …… 1048

Marchiaro, Silvana; **Brunel Matias**, Richard; **Gambini**, Andrea. *La producción escrita a partir de la práctica en intercomprensión en lenguas romances* …… 1060

Quaresma de Figueiredo, Francisco José. *O proceso da escrita e da correcao de erros em língua inglesa: percepçoes de alunos formandos do curso da letras da UFG*…… 1073

Zinkgraf, Magdalena; **Verdú,** Ma. Angélica**.** *Creatividad y formulaicidad en la expresión académica escrita en una lengua extranjera* …… 1083

9. Propuestas didácticas en Lenguas segundas

Assad, Alicia Josefina; **D'Angelo,** María Cecilia; **Lau,** Ignacio**.** *Poesía malvinense en la clase de Literatura anglófona: una propuesta didáctica para el abordaje de la poesía de Guerra de Malvinas*…… 1099

Bierbrauer, Fanny; **Hirschfeld**, Gisela; **Lema**, Leonardo. *La realización de una serie web para la enseñanza de lengua extranjera*…….. 1109

Cáceres, Karina ; **Pérez Campos**, Juan. *La gramática en fronteras interculturales. Relato de una experiencia de enseñanza de la gramática del español en la Carrera de Portugués en Puerto Rico, Misiones.* …….. 1122

Caixeta, Nájla**.** *La utilización de la plataforma PEDCO como herramienta de apoyo a las clases de Pronunciación en Lenguas Modernas: experiencia en el idioma portugués* ……..…… 1131

Cazorla, Manuel Alberto; **Lau,** Ignacio. *Las ideologías docentes sobre la enseñanza de la oralidad del inglés (LE) en nivel de educación primaria.* …….. 1141

Garbi, Julia**; Crespi,** María Fernanda**; Fernández García,** María Inés. *Identity matters* ……..…… 1152

Himelfarb, Reina; María Inés **Grundnig**, Andrea Cecilia **Sorbellini.** *Una propuesta didáctica para la enseñanza del léxico en lengua extranjera inglés en el nivel superior*…… 1160

Vaz da Silva, Suelene**; Quaresma de Figueiredo,** Francisco José**.** *Computer-mediated communication enhancing english and portuguese language among Brazilian and German students*…… 1172

Vaz da Silva, Suelene; **da Fonseca Zang,** Warde Antonieta; **Caporale,** Jill**.** *Breaking boundaries: tecnologhy in favor of language learning, cultural exchanges and construction of friendship ties*…… 1184

10. La lectura en lenguas segundas

Brizuela, María; **Ferrara**, María Victoria; **Piehl**, Marisa Leonor. *El Taller de Lectura: un puente entre la academia y la sociedad*……..…… 1198

Coria, Ana María; **Spínola**, María Cristina; **Montemayor-Borsinger**, Ann. *Diseños de proyectos áulicos basados en investigaciones sobre lectura comprensiva en lengua extranjera*……..… 1210

Klett, Estela. *Literacidad académica: géneros y lectocomprensión en lengua extranjera*…… 1225

Luchetti, María F.; **Ninet,** Silvina C. *La voz de los otros en la construcción de sentido: análisis de producciones de estudiantes de lectocomprensión en FLE*…….. 1232

Marrodán, Paula Sofía. *Secuencia didáctica: aproximación estratégica a la comprensión lectora*…….. 1244

Starc, Mariela Karina**; Martino,** Ana María. *Uso del traductor de Google para mejorar la lectocomprensión en inglés*…….. 1256

11. Lenguas segundas y comunicación

Aguilar, María Elena; **Fontanella**, Paula; **Sandmann**, Fabiana*. Colocaciones verbo-nominales y dimensión metafórica en el discurso académico.* …….. 1270

Azucena Molina, Lourdes Maria; **Leal Azevedo,** Cinara; **Nunes Marchesan,** Maria Tereza. *La comunicación visual como activación de la comunicación verbal en lenguas extranjeras: una representación del campo léxico - semántico "Rutina" para desarrollar la competencia comunicativa.* 1281

Buzelin Haro, Corina Margarita. *Descripción gramatical e ideología: reintepretación intercultural de la gramatización del quechua*..... 1294

Caielli, Elisabet.; **Regueira**, Analía.**; Williams,** Jenifer. *Competencia lectora en lengua extranjera: ¿qué capacidades han desarrollado los alumnos al finalizar la escuela secundaria*? 1306

De- Matteis, Lorena M. A. *Concienciación lingüística y habilidades no técnicas en aviación: la sección "ICAO Focus" en Flightpath*..... 1321

Lestani, Susana Antonia. *Algunos resultados de la aplicación de una nueva propuesta didáctica en francés*..... 1335

Pérez, Ana Cecilia; **Amado,** Bibiana María del Carmen. *Enseñar a leer y escribir ciencia desde una perspectiva discursiva y plurilingüe*..... 1348

Spoto Zabala, Daniela; **Balduzzi,** Romina**.** *La práctica teatral en francés lengua extranjera como parte de la formación integral de futuros docentes e intérpretes en el nivel superior/universitario*..... 1358

Prólogo

Desde hace ocho años organizamos este espacio de intercambios de análisis y propuestas de prácticas docentes y resultados de investigaciones en Didáctica de las lenguas.

GEISE, nuestro grupo de Estudios de Interaccionismo Sociodiscursivo en Educación, surgió entre docentes-investigadores de las tres instituciones de nivel superior de Bariloche, CRUB de la Universidad Nacional del Comahue, Instituto de Formación Docente Continua de Bariloche y la Sede Andina de la Universidad Nacional de Río Negro, pero no surgió de un acuerdo institucional, sino desde nuestras actividades libres de docencia e investigación en los tres niveles del sistema educacional. Esta impronta de GEISE nos marcó y se fue produciendo la ampliación de este grupo, del que hoy participan colegas investigadores de la Universidad Nacional del Litoral, de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, de la Universidad Nacional de Rosario, de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, del Instituto de Profesores Artigas de Montevideo y de docentes investigadores que trabajan en los niveles obligatorios del sistema educativo.

GEISE es un grupo no institucional, lo que, formal y aparentemente, podría constituir una debilidad, pero la fortaleza reside en la decisión de pertenencia abierta, por coincidencias teóricas y prácticas en la epistemología de las ciencias humanas.

El eje convocante de nuestras investigaciones en el marco de la Didáctica de la lengua y la literatura es el desarrollo humano que se realiza través del lenguaje y las lenguas.

Participaron en estas V Jornadas numerosos colegas de Brasil y, en particular, investigadoras del ISD, que nos acompañaron con sus contribuciones, como en las jornadas anteriores: Dra. Juliana Alves Assis y Dra. María Angela Paulino Teixeira de la Universidade Católica de Minas Gerais, Dra. Eulália Fraga Leurquin de la Universidade de Ceará, Dra. Luzia Bueno de la Universidade de Sao Francisco, Dra. Eliane Lousada de la Universidade de Sao Paulo y Dra. Lilia Abreu Tardelli de la Universidade do Estado de Sao Paulo (UNESP).

Asimismo contamos, como en las Jornadas anteriores, con las presencias de la Dra. Carmen Rodriguez Gonzalo de la Universitat de Valencia y del Dr. Eleone Ferraz Assis de la Universidade de Goiás.

Los colegas argentinos que han participado en todas las jornadas y han colaborado en los comités Académicos y de organización merecen una mención especial: la Lic. Estela Klett y la Lic. Irene Klein de la UBA y la Mag. María Ignacia Dorronzoro de la Universidad Nacional de Luján, la Dra. Patricia Supisiche de la Universidad Nacional de Córdoba y Universidad Nacional de Villa María y el Dr. Gustavo Constantino del CONICET-Universidad Autónoma de Entre Ríos. Contamos con la presencia de la Dra. Cecilia Defagó de la Universidad Nacional de Córdoba, el Dr. Fernando Avendaño de la Universidad Nacional de Rosario, la Mag. Patricia

Bustamente de la Universidad Nacional de Salta, la Dra. María Elena Hauy de la Universidad Nacional de Catamarca, La Dra. Laura Ferrari y el Dr. Facundo Nieto de la Universidad Nacional de General Sarmiento, la Lic. Esp. María Inés Oviedo de la Universidad Pedagógica y contamos, como en las jornadas anteriores, con la presencia de comunicaciones de los equipos de investigación en lenguas segundas de la Universidad Nacional del Comahue.

Asimismo, participaron numerosos docentes de diferentes regiones del país con la presentación de sus propuestas didácticas para el aula y sus reflexiones sobre las prácticas de enseñanza de los niveles primario y secundario.

La presencia de estos docentes e investigadores nos muestra que estamos frente a la continuidad de un evento colectivo, ya que en su mayoría han participado activamente en las jornadas anteriores.

A veces nos preguntamos acerca de cuál es el sentido de dar continuidad a estas jornadas, debido a que el esfuerzo implica relegar otras tareas profesionales habituales durante varios meses, en pos de un encuentro de solamente dos días. La respuesta que encontramos es que se trata de una actividad intelectual libre que logra provocar y producir la discusión en nuestro campo de la Didáctica de la lengua y la literatura desde la horizontalidad de nuestras prácticas docentes y nuestros proyectos de investigación. No es una tarea fácil, tampoco se trata de gratificaciones individuales, sentimos y creemos que con este evento se organiza la construcción de un espacio de reflexión colectivo y autónomo, un espacio que se autosustenta con los aranceles de los participantes, que no tiene subsidios, aunque sí cuenta con los avales académicos de las instituciones desde las que convocamos.

Nos propusimos sostener el espacio aún en situaciones adversas como en la actualidad, de recorte de políticas públicas en educación, del recorte presupuestario a las universidades nacionales y los ajustes en Ciencia y Tecnología. Se trata de un contexto complicado que, por eso mismo, nos plantea un desafío vital frente a los retrocesos del Estado en políticas propulsoras del desarrollo de los ciudadanos de nuestro país.

Sin embargo, el éxito que tuvo la convocatoria nos alentó una vez más y nos anima a continuar construyendo colectivamente, desde que nos permite reconocernos y sostenernos en nuestra producción profesional.

En estas V jornadas, con la finalidad de promover y presentar la discusión de los problemas más generales que tenemos en la Didáctica de la lengua y la literatura propusimos "espacios de coloquio" en tres temáticas centrales de nuestro campo que fueron discutidas por colegas con experiencia docente e investigativa:

1) ***La formación docente frente al problema de la relación teoría –práctica.***

2) ***La enseñanza de lenguas segundas y el papel de la lengua primera.***

3) ***Lengua y Literatura en la enseñanza, entre la gramática y la estética.***

Los tres coloquios fueron grabados por el Centro de Producción de Contenidos Audiovisuales de la UNRN y están disponibles en **https://sites.google.com/site/grupoeise/5tas-jornadas.**

Apostamos a que la discusión pública de los problemas que tenemos, aun cuando no encontremos respuestas o soluciones satisfactorias, puede contribuir en alguna conceptualización común surgida en el intercambio, lo que podría ayudar para la movilización del campo de la enseñanza de las lenguas y las literaturas y para promover un diálogo más eficaz entre nosotros, como profesores de Lengua y Literatura.

En los últimos años, con la creación de tantas universidades nuevas distribuidas a lo largo del país, el ámbito universitario ha dejado de ser un reducto de intelectualidad ajena a los problemas de las políticas públicas, para ocupar un lugar de compromiso con el desarrollo y la inclusión ciudadana.

Comité de organización:

Daniela Antista, Adriana Falchini, Juliana Fernández Rucci, Alicia Frischknecht, Cecilia Lasota Paz, Mónica Lucero, Paula Navarro, Cristina Pablos, Verónica Pereyra, Dora Riestra, Marina Ruiz, Stella Maris Tapia, Yolanda Valdez

La investigación en Didáctica de las lenguas y las Literaturas

El diseño curricular como texto prescriptivo y su relación con las propuestas didácticas de enseñanza de la gramática en la escuela primaria

Antista, Daniela
IFDC-Bariloche
antista.daniela@gmail.com

Resumen

Después de cinco años de trabajo en la formación de formadores de nivel inicial en la provincia de Río Negro, este trabajo enfoca una búsqueda en el diseño curricular de nivel primario de dicha jurisdicción, que tiene como objetivo analizar la transmisión de las nociones gramaticales en el nivel partiendo de la hipótesis de que en el diseño curricular el enfoque epistemológico del objeto de conocimiento de la lengua escrita relega los procedimientos de la enseñanza del sistema como código de representación e instrumento de mediación y se centra en los procesos cognitivos.

En el marco de un trabajo de investigación de una tesis de Maestría, el objetivo general es conocer el estado actual de la enseñanza de los contenidos gramaticales en la Provincia en un período de diez años y las concepciones de gramática que han sostenido las propuestas docentes del nivel primario

Palabras clave: trabajo docente-transposición didáctica- enseñanza de la gramática-formación inicial

Desde la perspectiva teórica del ISD concebimos los procesos de mediación formativa como determinantes en el desarrollo de las personas (Bronckart 2007). El análisis de estos procesos de transmisión de conocimientos implica determinadas posiciones frente al lenguaje, los procesos de desarrollo humano y frente a la escolarización como mediación formativa.

Como propuesta metodológica para el análisis del Diseño curricular como documento pedagógico y texto prescriptivo se retoma el modelo de niveles textuales de Bronckart (2004). Esta opción permite observar los tipos de discursos que se ponen en juego, los modos de realización de la enunciación y los mecanismos formales de textualización que garantizan la coherencia discursiva. Ello permite enfocar el texto como producción de la actividad comunicativa y diferenciar en lo discursivo textual posiciones

del agente, rol de los destinatarios y finalidades.

En primer lugar se analiza la organización textual del diseño en el área de Lengua y Literatura,

en segundo término, los distintos niveles textuales que implican posicionamientos discursivos frente al objeto de conocimiento y por último se realiza una búsqueda de objetos de enseñanza gramaticales como saberes didactizados.

Introducción

El trabajo en el campo de la Práctica junto con la visita a escuelas primarias de la ciudad de Bariloche, me llevó a observar la distancia entre las nociones gramaticales enseñadas en las escuelas y lo que los documentos curriculares prescriben en referencia a la enseñanza gramatical. A partir de esta observación, es posible enunciar que en un período de diez años la enseñanza de la gramática en el nivel se basó en un paradigma psicogenético y enfocó la comunicación relegando el concepto de lengua como sistema.

El Diseño curricular de nivel primario, por otro lado, enmarcado en el paradigma comunicativo muestra el cruce o préstamo de varias disciplinas teóricas que contribuyeron a consolidar el campo de las ciencias del lenguaje en el último siglo (sociolingüística, psicolingüística, generativismo, cognitivismo) de las cuales los docentes parecerían no haberse apropiado. Las concepciones sobre la gramática que evidencian las clases serían entonces adecuaciones en las que inciden múltiples factores entre ellos los manuales, las tradiciones institucionales y la formación de los docentes.

Marco teórico

En el marco del Interaccionismo- sociodiscursivo, la investigación en didáctica de la lengua implica los siguientes dominios:

1) el enfoque del estado de enseñanza de la lengua según la historia y las representaciones colectivas de la enseñanza 2) el problema de los procesos de transposición didáctica objetos de enseñanza vehiculizados en los documentos pedagógicos y el uso que hacen los enseñantes en las clases 3) el análisis de las interacciones de enseñanza aprendizaje que se desarrollan en las clases (centrado en el proceso cognitivo de los alumnos, en las acciones de los docentes y en la dinámica del

proceso para proponer intervenciones)

Este trabajo como parte de mi proyecto de tesis enfoca el punto 1, centra su atención para ello en la lectura del Diseño curricular de la Provincia de Río Negro con el objetivo de indagar los procesos de transmisión de las nociones gramaticales. Aborda a su vez el problema de la transposición didáctica como la distancia entre la práctica de enseñanza y la práctica de aquello que se enseña, entre la práctica de la transmisión y la práctica de la invención (Verret,1975) en (Bronckart, 2007). Ello permitirá analizar el cotejo posterior entre dos categorías del trabajo docente (Bronckart, 2007), lo real, efectivamente enseñado y lo prescripto en documentos curriculares

Desde la concepción del lenguaje como actividad comunicativa dentro de las actividades humanas colectivas, las producciones verbales son entendidas como acciones en un contexto determinado, que utilizan formas usuales de comunicación de un ámbito social particular. Usan de los géneros de texto disponibles y adecuados a esa situación comunicativa, los mismos géneros son portadores además de valores sociales y culturales que le otorgan legitimidad y pertinencia a las producciones textuales.

Los textos que se realizan en una lengua determinada implican un saber adquirido (Riestra,2008) un paradigma y una estructura propia de cada lengua en particular que se adecúa también a las modalidades de significación de los ámbitos sociales particulares.

El Diseño curricular, en este sentido, es un documento pedagógico y como género textual es producto de una adecuación desde el ámbito político-educativo donde se genera para funcionar en las instituciones que dan marco al sistema de enseñanza. Por lo tanto tiene destinatarios y finalidades. Enmarcado en el campo de la didáctica general, según el aporte de Chevallard, pertenece al sistema didáctico ya que conforma el espacio problemático de la transformación de saberes que analiza la distancia entre los saberes científicos y los didácticos, seleccionados para enseñar y los enseñados efectivamente.

Los sistemas de enseñanza se definen como el conjunto de dispositivos estructurales que dan orden a la enseñanza pero se articulan con el entorno social que incluye a la comunidad educativa, la institución, los manuales, la circulación de textos pedagógicos y material didáctico. Esto ha sido definido como *noosfera,* formación social presente que actúa en la conformación de los saberes a en señar (Bronckart, 2007)

En la dinámica de la transposición didáctica se concibe al Diseño como el texto

cuya finalidad es el proceso de transmisión, reproducción de los saberes a enseñar legitimados y valorizados socialmente. La cuestión de la legitimidad introduce otro problema relacionado con la distancia de estos saberes de los científicos, y con el grado de pertinencia de algunos conocimientos disciplinares que pueden devenir obsoletos de manera que la introducción del entorno social adquiere relevancia y ejerce de alguna manera un control como generador de reformas o cambios educativos.

Bronckart (2007) afirma que quien se dedica a la didáctica debería no aceptar sin más la reproduccción de esos saberes sino debatir en forma permanente su status, sus implicancias y las valorizaciones que operan en torno a ellos. Esta afirmación delimita el lugar de los destinatarios del documento, los docentes, y permite abordar, desde el análisis textual, el proceso de transmisión de los saberes, reproducidos y transformados a través de textos pertenecientes a diversos géneros en la actividad del lenguaje. Los saberes necesitan para circular ser semiotizados en producciones textuales orales o escritas. El objetivo es analizar los saberes textualizados en el Diseño curricular

Textualizados, los objetos de los saberes devienen objetos del discurso y se someten necesariamente a un conjunto complejo de determinaciones que dependen del género de texto, de las indexaciones sociales de dicho género, de los mundos ficticios que cada tipo de discurso pone en escena, del tipo de gestión de los mecanismos más técnicos de textualización y finalmente de las modalidades de realización de la asunción de responsabilidad enunciativa. (Bronckart, 2007)

Retomar el concepto de formaciones discursivas de Foucault tal como lo hace Bronckart, permite observar cómo se generan los saberes desde un lugar colectivo primeramente, en ámbitos de producción social y constituyen formas de pensamiento materializadas y personalizadas en un texto. Dicha personalización es la manera de integrarse como pensamiento para ser apropiado y recibido por los destinatarios pero el origen del saber no es personal sino discursivo y social.

Metodología. Objetos de análisis

La propuesta metodológica, en este marco, es el análisis del Diseño como texto contextuado y enmarcado en una situación histórica dentro de un período de enseñanza de

la lengua en la Provincia de Río Negro. Para ello se proponen los siguientes niveles de análisis textual:

1- Análisis del Plan u organización textual del documento

En primer lugar, se abordará el plan del texto con la composición de sus partes desde lo global hacia lo más específico.

El Diseño como género textual posee paratextos importantes de observar ya que evidencian no sólo el orden y la jerarquización temática sino el uso alternado de determinados tipos de discursos que se corresponden con los mundos del conocimiento y ponen de manifiesto la intencionalidad del texto.

2-Análisis de la infraestructura textual de acuerdo a niveles textuales

Los niveles textuales propuestos por Bronckart (2005) constituyen una opción metodológica para analizar el texto de acuerdo a los tipos de discursos, los mecanismos de enunciación y textualización puestos en juego. Ello permite enfocar el texto como producción de la actividad comunicativa y diferenciar en lo discursivo textual posiciones del agente, rol de los destinatario y finalidades.

En tanto y de acuerdo con los objetivos de la investigación para analizar concepciones de la enseñanza de la lengua, se parte del recorrido histórico de distintas concepciones teniendo como referencia el trabajo de Riestra (2008) en la didáctica de las lenguas y la enseñanza de la lengua materna en la Argentina. Como discurso teórico prescriptivo se enfoca lo discursivo textual siguiendo la lingüística como disciplina.

A partir de los dos niveles planteados, en tercera instancia, se realiza una síntesis que busca lograr una interpretación de los datos en base a lo textual y en relación con las propuestas de enseñanza de la gramática explicitadas en los contenidos por ciclos de la escuela primaria.

1 Análisis de la organización textual del documento

El diseño curricular del Nivel Primario vigente en la Provincia es producto de una reforma curricular realizada en el año 2010 convocada por el Ministerio de Educación de la Provincia y fue publicado en el 2011 El área de Lengua y Literatura consta de 76 páginas.

La articulación lengua y literatura implica, desde el inicio, una concepción epistemológica esencial que debería tener implicancias concretas en la didáctica.

El área Lengua y Literatura está organizada de la siguiente manera:

1º.parte Fundamentación, que incluye dos subtítulos, El lenguaje y la comunicación y La literatura

2º parte Encuadre didáctico que incluye varios subtítulos

-Contenidos, a su vez desglosados en contenidos en referencia a la oralidad, en referencia a la lectura, a la escritura, a la literatura y en referencia a la reflexión sobre el lenguaje.

-Consideraciones metodológicas

- Evaluación La evaluación de la lectura y la escritura

-Las tics y la enseñanza de la lectura y la escritura

3º parte Organización curricular de los contenidos. Estos se organizan en Lengua, Literatura y Reflexión sobre el lenguaje. Cada uno de estos campos (no se definen como campos sino también como ejes) se divide en tres ejes, de manera que se conforma el siguiente diagrama:

Lengua

Eje: oralidad (saber hablar y escuchar)

Eje: lectura (saber leer)

Eje: escritura (saber escribir)

Literatura

Eje: oralidad

Eje: lectura

Eje: escritura

Reflexión sobre el lenguaje. La literatura y la reflexión sobre el lenguaje es el único subtítulo en este apartado.

A partir de esta descripción se evidencian los siguientes aspectos:

- La literatura parece tener un lugar tan importante como la Lengua, se diferencian los discursos, el lenguaje en general y la literatura como discurso especial. Según lo enunciado no se percibe articulación entre ambos ejes porque el mismo discurso los separa como objetos de estudio diferentes, por un lado el lenguaje y la comunicación, la lengua y su sistema y por el otro, la literatura como *lectura,* espacio de placer, itinerario lector y como espacio creativo en la escritura.

- La enseñanza de la gramática es abordada en el eje Reflexión sobre el lenguaje. Esto implica una postura epistemológica que no diferencia la lengua como sistema ni como objeto de conocimiento del lenguaje como actividad por lo tanto parece indiferente el uso de uno u otro término, lenguaje o lengua. Entendemos que no es indiferente ya que condiciona la propuesta didáctica y obtura la dimensión textual- lingüística de las producciones verbales que aparece desdibujada en el desarrollo de la "competencia" metalingüística o al menos poco precisa.

-La fragmentación evidenciada en la cantidad de subtítulos, el diagrama de organización dividido en ejes y sub-ejes, el desglose de los contenidos; todos estos aspectos producen que los objetos de enseñanza se desdibujen, se repitan, se enuncien de diferentes formas (actividades, contenidos y saberes) y consecuentemente el aspecto metodológico tampoco sea claro. La no diferenciación de conceptos podría producir un efecto adverso, es decir no la integración sino la fragmentación de los objetos de enseñanza.

- La superposición de contenidos, saberes a enseñar y actividades exige diferenciar los conceptos para analizar los efectos que produce esta diversificación en la práctica docente.

2-Análisis de la infraestructura textual de acuerdo a niveles textuales

La propuesta de análisis textual del documento se realiza en el siguiente orden, teniendo en cuenta los niveles del texto,

a) Infraestructura y tipos de discurso

b) Mecanismos de textualización

c) Mecanismos de enunciación, modalizaciones.

Los apartados seleccionados para el análisis son: "Fundamentación", "Encuadre didáctico" (2.2 Contenidos) y "Organización curricular de los contenidos"

(Caracterización del eje Reflexión sobre el lenguaje) y distribución de los contenidos por Ciclos.

La selección se debe a la extensión del documento y a los objetivos de la investigación que enfoca la enseñanza de la gramática.

Para mostrar el análisis textual como metodología se seleccionan dos ejemplos que corresponden a dos partes del texto, la *Fundamentación* y el eje *Reflexión sobre el lenguaje* .

Selección de ejemplos del análisis textual-lingüístico

En la *Fundamentación* se analizan los tipos de discurso empleados y los mecanismos de textualización

a) Los tipos de discurso como configuraciones psicológicas organizan la interacción y delimitan las coordenadas de situación, posición y tiempo que el hablante selecciona para el intercambio.

Así se determina el discurso en el orden de contar o del exponer. En el Diseño se observa el discurso teórico, en el orden del exponer, que implica el encuadre en un enfoque comunicativo de la enseñanza, en el que se exige, como prescripción, que la lengua se conciba desde la comunicación.

Se alterna el discurso con citas de autoridad que justifican los conceptos descriptos y las prescripciones.

b) Mecanismos de textualización

En este nivel del texto, se analiza la coherencia temática lograda. Los mecanismos de textualización dan cuenta de las “series isotópicas” que a lo largo del texto garantizan esa coherencia temática.(Bronckart, 2005). Se analizarán en base al tipo de discurso (teórico) mecanismos de conexión, articulaciones para organizar la progresión de los temas y mecanismos de cohesión nominal, que en este caso, representan los roles sintácticos y semánticos presentes en el texto. Ello permite observar los roles del actuar en el proceso de enseñanza.

El discurso teórico analizado en el Diseño curricular usa de mecanismos de cohesión textual que posibilitan la argumentación necesaria en este discurso.

Fundamentación

Enunciados con sujeto	Enunciados con formas pasivas (pasiva con se)	Enunciados que marcan al docente o al alumno como actante
El lenguaje cumple una serie de funciones (..) pág239 *Como hecho socio cultural complejo, surge de la interacción entre los hombres y mujeres* (..) pág.239 *El lenguaje se constituye en un patrimonio cultural* (...)pág240 *La comunicación es un proceso social que integra múltiples modos de comportamiento: la palabra, el gesto, la mirada* (…) pág 240 *La escuela deberá recuperar el enfoque del lenguaje como comunicación para enriquecerlo con el aporte de la mirada sociocultural*(..) pág240 *"La comunicación es una dimensión fundamental del trabajo en el aula."*pág 240 15 enunciados con sujetos que se reiteran, el lenguaje, los sujetos, la comunicación y la escuela.1 Definición de diálogo y 2 de lengua.	*En Lengua y Literatura se les debe proporcionar una sólida formación lingüística a partir de la reflexión y sistematización permanente así como un conocimiento cada vez más profundo de la especificidad del lenguaje literario* (..) pág 240 *"No hay en efecto un lenguaje neutro (exterior al sujeto que lo instrumenta) lo cual se opone al concepción instrumental de lengua."pág.242* 2 formas impersonales	"(..) *en esa práctica de y con el lenguaje es que los niños y niñas construyen saberes acerca del mismo, acerca de las situaciones y contextos en los cuales se usa y de los propósitos con los cuales se utiliza.*" Pág.240 *"En las comunidades bilingües de nuestra provincia, (...) los niños y niñas se dan cuenta de que su lengua materna, sea una lengua autóctona o una variedad dialectal no estandarizada, no es valorada y, en algunos casos, desprestigiada."*pág. 241 *2 formas verbales que señalan al alumno como actor* Enunciados cuyo sujeto es el autor citado M. Clemente Linuesa E. Ferreiro Octavio Paz 3 formas verbales con citas indirectas de autor 2 citas de otros documentos educativos y de la ley Provincial del Indígena.

Según la tabla, no hay enunciados que señalan al docente como actor de la acción. Dos enunciados señalan a los alumnos como sujetos.

Al recorrer el texto se observa que la palabra lenguaje en primera instancia es la que al repetirse cumple la función cohesiva y facilita la argumentación. En segundo lugar, la palabra comunicación se relaciona con lenguaje a partir de un subtítulo (Lenguaje y comunicación) y en tercer lugar, la escuela y los sujetos como agentes son quienes usan y se ocupan del lenguaje.

En referencia al rol temático "la escuela" que se reitera en cuatro enunciados, este

señala un agente general e indeterminado

La superposición entre los conceptos de lengua y lenguaje ocasiona que el significado de los términos sea ambiguo; se menciona un sistema de la lengua que no es instrumental, y se mencionan lenguas y variedades lingüísticas con una misma jerarquía temática. Desde los enfoques teóricos, se observa el uso de conceptos pertenecientes a la sociolingüística.

En el eje *Reflexión sobre el lenguaje*, se analizan los mecanismos de enunciación

c) Mecanismos de enunciación

En este nivel textual se analizan los modos de asunción de la responsabilidad enunciativa a partir de los tipos de verbo elegidos, la distribución de las voces en el texto y la presencia de modalizadores que indican apreciaciones en esa toma de posición discursiva.

Si bien algunos de estos rasgos (la distribución de voces) ya han sido observados a lo largo de los otros niveles textuales, en este caso se retoman a través del uso de distintas personas gramaticales y se añaden los tipos de verbo seleccionados que operan como modalizadores. Las evaluaciones realizadas con respecto a los temas de texto, se observan a partir de los tiempos verbales, ciertos adverbios, oraciones impersonales y otros tipos de oraciones. Estas son consideradas “modalidades”

Estos mecanismos contribuyen a la coherencia pragmática y facilitan la interpretación por parte de los destinatarios, por ello, en general, actúan con independencia del contenido temático configurando el nivel más externo del texto.

.Reflexión sobre el lenguaje

Tipos de verbo, modos y tiempos	Modalizaciones
Predomina el uso de la 3º persona singular y plural en forma alternada con verbos en presente Indicativo. La 3º persona plural se refiere a los autores que realizan propuestas de enseñanza de la gramática. Y por otro lado, se refiere a los niños y niñas para indicar cómo adquieren el conocimiento gramatical. Se contabilizan 10 verbos en tercera persona plural. La 3º persona singular es usada para el sujeto temático la escuela, el lenguaje, el sistema alfabético y la literatura. También para introducir citas de autores El uso de *“la pasiva con se”* como rasgo de neutralidad enunciativa se produce 5 veces y hay dos formas	En primer lugar, se contabilizan 8 modalizaciones deónticas con el verbo “deber”en cuanto a la necesidad ineludible de enseñanza de la gramática en la escuela. En segundo lugar, se observan modalizaciones lógicas que acompañan las deónticas en las 8 ocasiones. “L*a literatura no debe ponerse al servicio de la enseñanza de los contenidos de lengua pero sí tiene una estrecha relación ya que el texto literario no existe sin la lengua*”pág 271

impersonales con el verbo haber. "*No se trata de un sistema unívoca que hay sonidos que se representan con más de una letra* (..)" pág. 270 El futuro del indicativo se usa en tres oportunidades con el verbo "deber"para indicar la prescripción y con el sujeto temático, alumnos y alumnas con otros verbos modales " *El alumno no solo podrá explicitar las reglas de funcionamiento de su lengua sino que podrá fundamentar por qué considera que la alternativa lingüística propuesta para un problema determinado es esa y no otra*" El presente del subjuntivo en plural se usa en 6 ocasiones con el sujeto niños y niñas para marcar intencionalidades "*Significa permitir que los niños recurran a diferentes fuentes de información(..) pág.270* *"Es importante generar espacios para que los niños y niñas desarrollen conciencia ortográfica a partir de la reflexión*" pág. 270	"*Se debe reconocer que los conocimientos gramaticales entendidos como recursos lexicales e informaciones gramaticales (..) influyen en los procesos de producción y también en los de interpretación.*" pág 270 Se contabilizan más modalizaciones lógicas que deónticas Se observan algunos verbos modales en subjuntivo (6) que indican la finalidad de las acciones: desarrollar, permitir, recurrir, deducir. La presencia de adjetivos y adverbios producen expresiones apreciativas debe considerar seriamente la enseñanza es un trabajo permanente desde la reflexión

La observación de las tabla permite evidenciar el uso prioritario de la estructura "Deber + infinitivo" en tiempo presente y futuro. A modo de un instructivo, se observan listados de tareas que debe hacer el alumno mayoritariamente y, en pocas ocasiones, el docente.

"Quien escribe deberá tomar múltiples decisiones:

- formarse la representación mental de la situación (...)
- seleccionar y organizar las ideas
- Jerarquizarlas y darles (...)
- incorporar vocabulario(...)
- utilizar procedimientos de cohesión (...)
- escribir con letra legible y ortografía"

En el caso de la escritura, el alumno "toma decisiones" Pareciera ser más personalizada la acción de leer que la de escribir, expresada en verbos en infinitivo que generalizan acciones para todos.

Otras características que recorren la tabla son el uso del sujeto temático "la escuela" para marcar la responsabilidad enunciativa y la impersonalidad, señalada por el uso de la *pasiva con se* en tanto se describen situaciones ya consumadas en la escuela (*se debe reconocer*) o se prescriben acciones marcadas por verbos modales (*se realizará*

La tercera persona plural se relaciona con las posturas acerca de la enseñanza de la gramática, este sujeto "*las posturas"* se mantiene a lo largo de todo el texto y es un elemento cohesivo importante comienza el texto enunciando "*algunas posturas*" y finaliza con "*muchas posturas que conviven en la escuela*"

Tablas de contenidos gramaticales didactizados

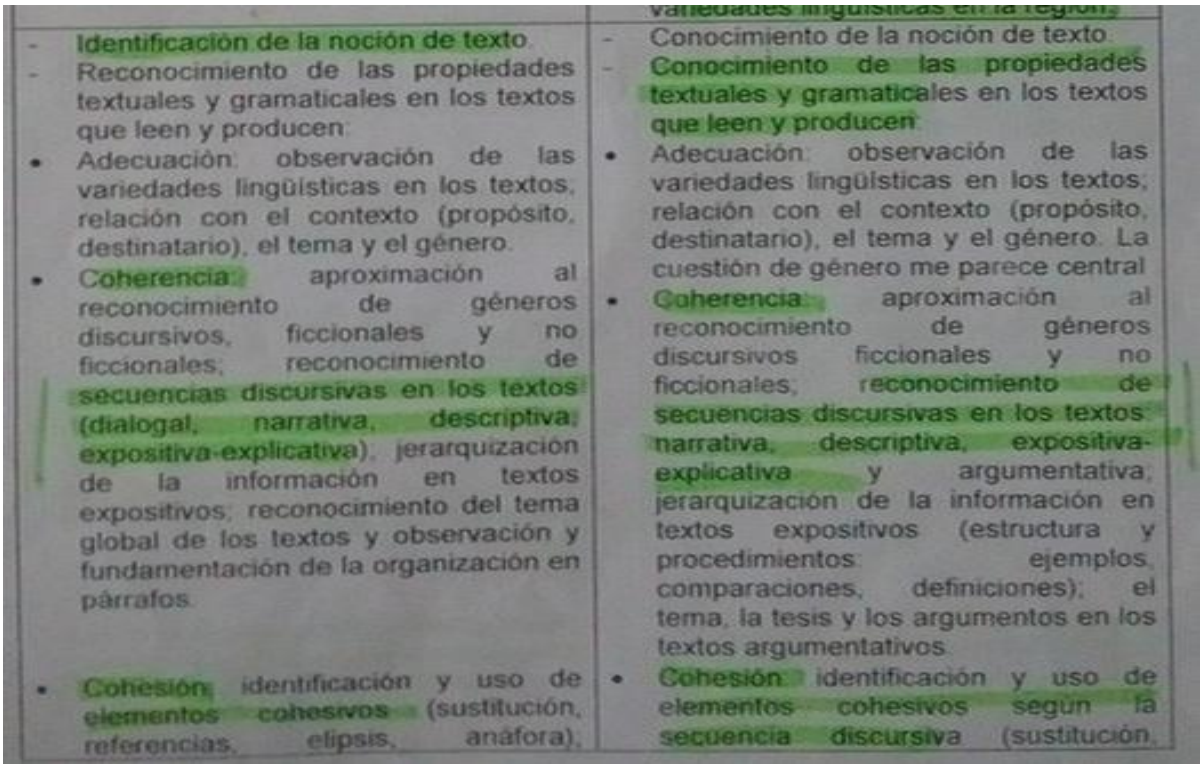
Para culminar el análisis se adjuntan las tablas de contenidos por año en el eje Reflexión sobre el Lenguaje como saberes a enseñar didactizados El objetivo es observar la organización y secuenciación de los contenidos a enseñar y la congruencia entre el marco teórico analizado en el texto y la propuesta didáctica para la enseñanza de la gramática.

Metodológicamente, al no haber textualización sino un listado de saberes, el análisis enfoca dos aspectos:

-el orden y la jerarquía de los contenidos

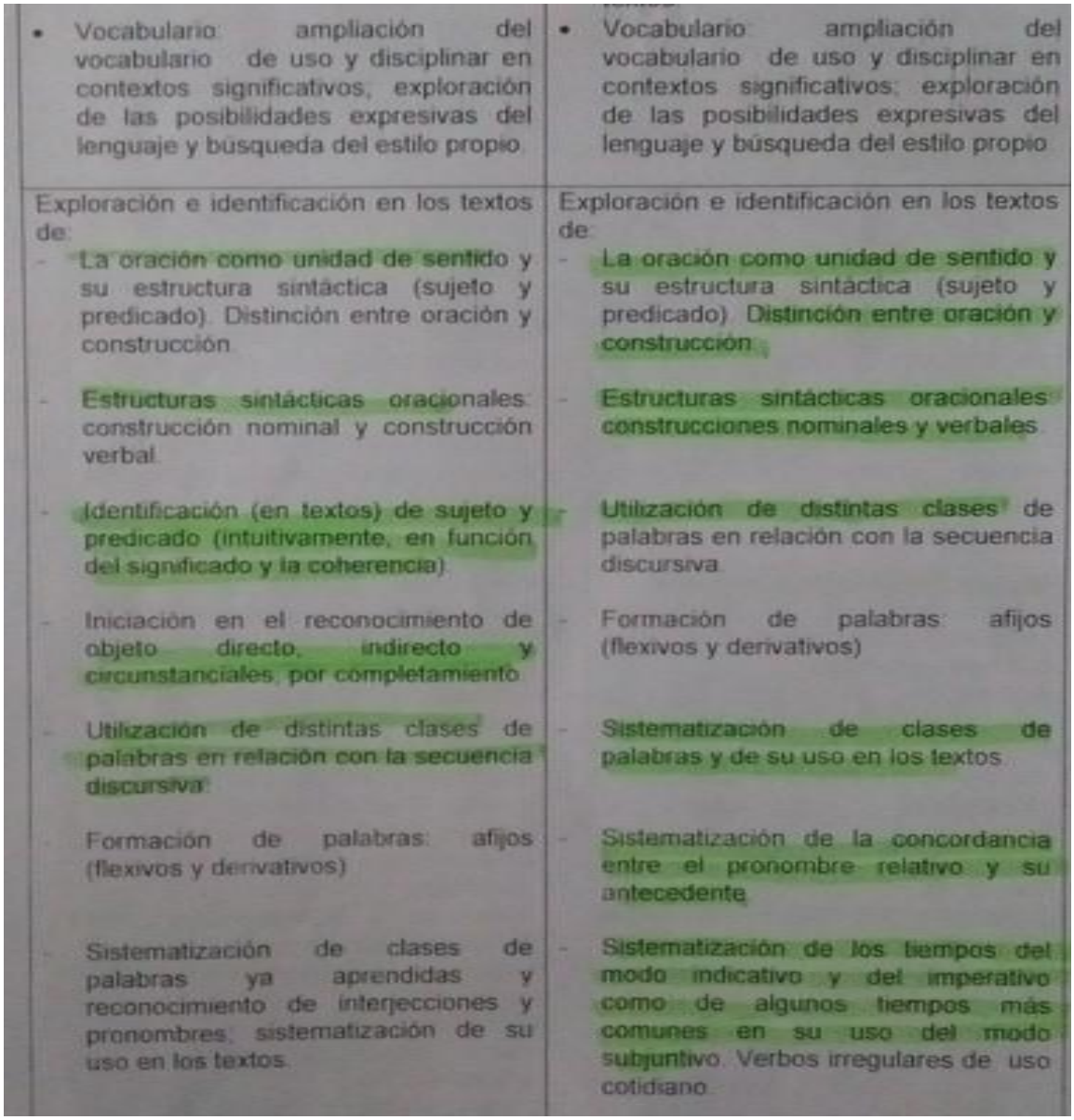
-los enunciados de los conceptos o nociones desde el punto de vista lingüístico.

Se seleccionan tablas del primer y del último ciclo de la escuela primaria (1º,2 º y 3º) (6º y7º)



- Identificación de la noción de texto. - Reconocimiento de las propiedades textuales y gramaticales en los textos que leen y producen: • Adecuación: observación de las variedades lingüísticas en los textos, relación con el contexto (propósito, destinatario), el tema y el género. • Coherencia: aproximación al reconocimiento de géneros discursivos, ficcionales y no ficcionales; reconocimiento de secuencias discursivas en los textos (dialogal, narrativa, descriptiva, expositiva-explicativa), jerarquización de la información en textos expositivos; reconocimiento del tema global de los textos y observación y fundamentación de la organización en párrafos. • Cohesión: identificación y uso de elementos cohesivos (sustitución, referencias, elipsis, anáfora),	variedades lingüísticas en la región). - Conocimiento de la noción de texto. - Conocimiento de las propiedades textuales y gramaticales en los textos que leen y producen: • Adecuación: observación de las variedades lingüísticas en los textos, relación con el contexto (propósito, destinatario), el tema y el género. La cuestión de género me parece central • Coherencia: aproximación al reconocimiento de géneros discursivos ficcionales y no ficcionales; reconocimiento de secuencias discursivas en los textos: narrativa, descriptiva, expositiva-explicativa y argumentativa; jerarquización de la información en textos expositivos (estructura y procedimientos: ejemplos, comparaciones, definiciones); el tema, la tesis y los argumentos en los textos argumentativos • Cohesión: identificación y uso de elementos cohesivos según la secuencia discursiva (sustitución,

6º año comunicación 7º año comunicación



6° año	7° año
• Vocabulario: ampliación del vocabulario de uso y disciplinar en contextos significativos; exploración de las posibilidades expresivas del lenguaje y búsqueda del estilo propio	• Vocabulario: ampliación del vocabulario de uso y disciplinar en contextos significativos; exploración de las posibilidades expresivas del lenguaje y búsqueda del estilo propio
Exploración e identificación en los textos de: - La oración como unidad de sentido y su estructura sintáctica (sujeto y predicado). Distinción entre oración y construcción. - Estructuras sintácticas oracionales: construcción nominal y construcción verbal. - Identificación (en textos) de sujeto y predicado (intuitivamente, en función del significado y la coherencia). - Iniciación en el reconocimiento de objeto directo, indirecto y circunstanciales, por completamiento. - Utilización de distintas clases de palabras en relación con la secuencia discursiva. - Formación de palabras: afijos (flexivos y derivativos). - Sistematización de clases de palabras ya aprendidas y reconocimiento de interjecciones y pronombres; sistematización de su uso en los textos.	Exploración e identificación en los textos de: - La oración como unidad de sentido y su estructura sintáctica (sujeto y predicado). Distinción entre oración y construcción. - Estructuras sintácticas oracionales: construcciones nominales y verbales. - Utilización de distintas clases de palabras en relación con la secuencia discursiva. - Formación de palabras: afijos (flexivos y derivativos). - Sistematización de clases de palabras y de su uso en los textos. - Sistematización de la concordancia entre el pronombre relativo y su antecedente. - Sistematización de los tiempos del modo indicativo y del imperativo como de algunos tiempos más comunes en su uso del modo subjuntivo. Verbos irregulares de uso cotidiano.

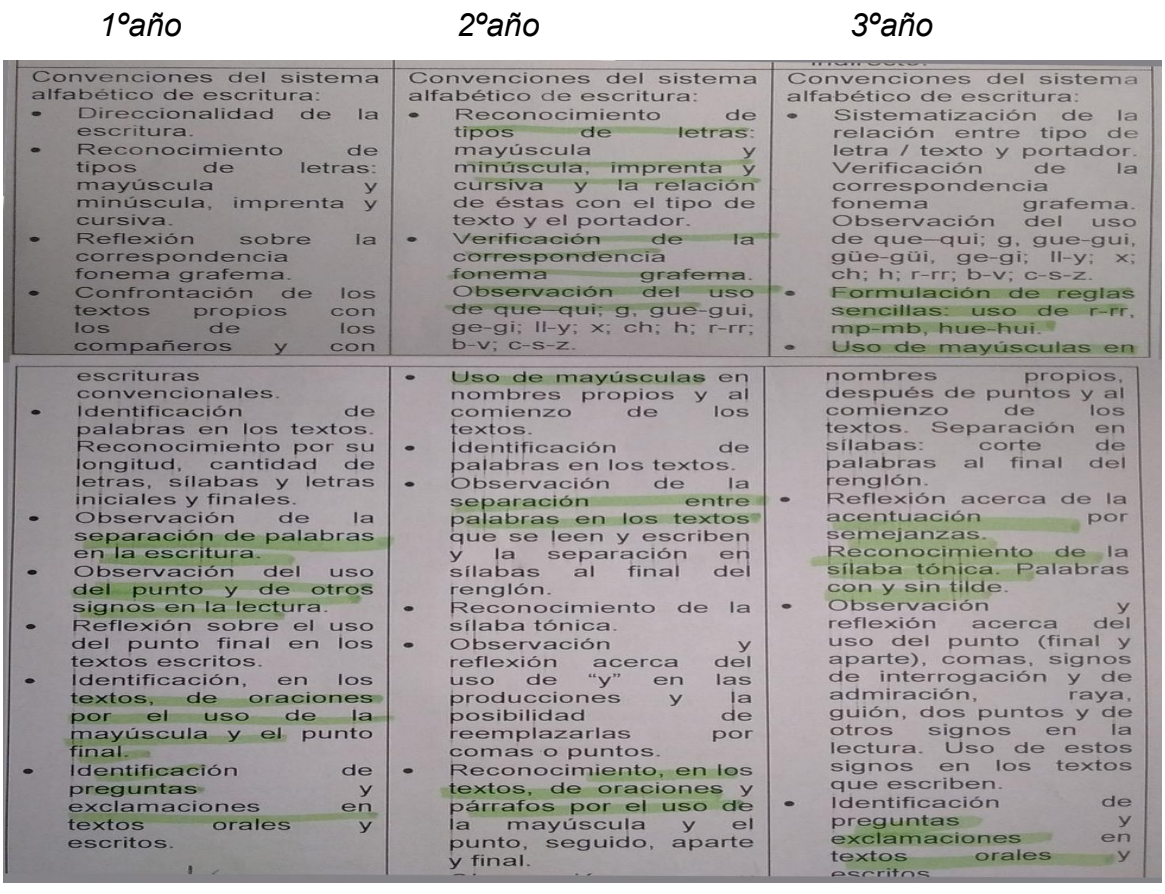
La primera observación de esta tabla indica que se subdivide en dos títulos, *Comunicación y Exploración e identificación en los textos* (Se comprende como búsqueda de nociones en los textos)

En cuanto al orden y jerarquía de los contenidos, se observa la repetición de acciones. La cantidad de enunciados obstaculiza también una jerarquía, donde pareciera que elegir en forma simultánea o secuenciada no tiene efectos en la enseñanza.

Desde el punto de vista lingüístico, se observa una sustantivación de acciones lo cual corresponde a saberes que implican actividades. Por otro lado hay conceptos, como *Cohesión y coherencia* que indican enseñanza de nociones relativas a lo textual que a su vez se despliegan en una serie de nociones acumuladas: géneros discursivas, secuencias discursivas, textos expositivos.

En el título Exploración e identificación en los textos, hay muchos más conceptos o nociones a enseñar provenientes de diferentes concepciones de la gramática que saberes Se superponen conceptos de la gramática estructural, descriptiva y generativa.

Tablas del primer ciclo



1°año	*2°año*	*3°año*
Convenciones del sistema alfabético de escritura: • Direccionalidad de la escritura. • Reconocimiento de tipos de letras: mayúscula y minúscula, imprenta y cursiva. • Reflexión sobre la correspondencia fonema grafema. • Confrontación de los textos propios con los de los compañeros y con escrituras convencionales. • Identificación de palabras en los textos. Reconocimiento por su longitud, cantidad de letras, sílabas y letras iniciales y finales. • Observación de la separación de palabras en la escritura. • Observación del uso del punto y de otros signos en la lectura. • Reflexión sobre el uso del punto final en los textos escritos. • Identificación, en los textos, de oraciones por el uso de la mayúscula y el punto final. • Identificación de preguntas y exclamaciones en textos orales y escritos.	Convenciones del sistema alfabético de escritura: • Reconocimiento de tipos de letras: mayúscula y minúscula, imprenta y cursiva y la relación de éstas con el tipo de texto y el portador. • Verificación de la correspondencia fonema grafema. Observación del uso de que–qui; g, gue-gui, ge-gi; ll-y; x; ch; h; r-rr; b-v; c-s-z. • Uso de mayúsculas en nombres propios y al comienzo de los textos. • Identificación de palabras en los textos. • Observación de la separación entre palabras en los textos que se leen y escriben y la separación en sílabas al final del renglón. • Reconocimiento de la sílaba tónica. • Observación y reflexión acerca del uso de “y” en las producciones y la posibilidad de reemplazarlas por comas o puntos. • Reconocimiento, en los textos, de oraciones y párrafos por el uso de la mayúscula y el punto, seguido, aparte y final.	Convenciones del sistema alfabético de escritura: • Sistematización de la relación entre tipo de letra / texto y portador. Verificación de la correspondencia fonema grafema. Observación del uso de que–qui; g, gue-gui, güe-güi, ge-gi; ll-y; x; ch; h; r-rr; b-v; c-s-z. • Formulación de reglas sencillas: uso de r-rr, mp-mb, hue-hui. • Uso de mayúsculas en nombres propios, después de puntos y al comienzo de los textos. Separación en sílabas: corte de palabras al final del renglón. • Reflexión acerca de la acentuación por semejanzas. Reconocimiento de la sílaba tónica. Palabras con y sin tilde. • Observación y reflexión acerca del uso del punto (final y aparte), comas, signos de interrogación y de admiración, raya, guión, dos puntos y de otros signos en la lectura. Uso de estos signos en los textos que escriben. • Identificación de preguntas y exclamaciones en textos orales y

En el caso del primer ciclo, los títulos varían: *Comunicación y Convenciones del sistema alfabético de escritura.*

Los contenidos de la alfabetización inicial son abundantes y más precisos en comparación con el ciclo anterior. Si bien hay repetición pareciera que la prioridad en la alfabetización inicial indica una secuenciación de contenidos que progresa en complejidad, es decir se agregan reglas y normas ortográficas desde el primero al tercer año.

Con respecto al orden y la jerarquía, se observa una distribución similar al ciclo anterior (repeticiones y sin orden jerárquico) pero en segundo y tercer año hay más progresión ya que se van agregando contenidos referidos al sistema de la lengua escrita.

Desde el aspecto lingüístico, la sustantivación de acciones es prioritaria frente a los conceptos que están incorporados en los saberes donde se mencionan acumulados.

Hay tres rasgos importantes para destacar, la ortografía no se diferencia de la gramática, no se utiliza el término gramática sino reflexión. La categoría de texto se incorpora en segundo año del primer ciclo, pareciera haber una progresión desde la palabra al texto pero luego en tercer año se retoma la oración y la sílaba.

El efecto de este desplazamiento de los saberes orígenes o científicos y los seleccionados para la enseñanza produce en este caso dispersión con respecto a los objetos de enseñanza e imprecisión. A su vez como saberes seleccionados en un sistema de enseñanza particular se relacionan con el entorno social en el que son enseñados constituyendo lo que Chevallard denomina la noosfera. Todo este proceso complejo de transposición puede ser abordado en una instancia posterior, una vez analizadas en las clases las nociones efectivamente enseñadas y a partir de allí interpretar algunas transformaciones operadas en este proceso.

Conclusiones

Algunas conclusiones parciales referidas al análisis textual indican:

-La repetición de conceptos en referencia a la lectura, la escritura y la Literatura resultan redundantes a lo largo del texto y en las tablas de contenidos se manifiestan superpuestos y en forma reiterada sin secuencias de acciones

-Si bien los contenidos son correlativos y se debe avanzar en complejidad, según el texto, estos no están secuenciados en las tablas sino repetidos a lo largo de los ciclos.

Para finalizar, se proponen las siguientes líneas de intervención en los procesos de la formación inicial.

-Propiciar las lecturas textuales y discursivas del documento curricular que permitan analizarlo y evaluar la efectividad

-Implementar la enseñanza sistemática de la gramática en la formación como parte del plan de estudio

-Apropiarse de los marcos teóricos que el Diseño prescribe.

Bibliografia

Bronckart, J. P. (2007). Desarrollo Del Lenguaje y Didáctica De La Lengua. Bs. As. Miño Y Dávila.

Bronckart, J. P. (2004). Actividad verbal, texto y discurso. Por un interaccionismo socio discursivo. Madrid. España. Fundación Infancia y Aprendizaje.

Riestra, D. (2008) Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo sociodiscursivo. Buenos Aires. Miño y Dávila

Riestra, D. (2002/ 2007). Entrevista a J.-P. Bronckart, Propuestas, CELA UNR.

Trabajo real y trabajo efectivo.
La actividad de trabajo docente y la teoría del diálogo

María Victoria Goicoechea Gaona
Centro Regional Universitario Bariloche
Universidad Nacional del Comahue
San Carlos de Bariloche-Argentina
marivi.goico@gmail.com

Resumen

El objetivo de este trabajo es contribuir al debate acerca de dos categorías fundamentales en el enfoque metodológico denominado Análisis del trabajo. Nos referimos a *trabajo real* y *trabajo efectivo* que, a menudo, son utilizadas indistintamente. Se trata de una cuestión que considero es necesario dilucidar en el marco del *Grupo de Estudios Interaccionismo Sociodiscursivo en Educación* –GEISE.

El carácter empírico que en el grupo se confiere a las tareas de investigación se manifiesta en la metodología implementada: trabajo de campo en las aulas y registros escritos de las observaciones de clase. De ello resulta el rol fundamental de ambas categorías. Consideremos la noción de *trabajo efectivo* como una herramienta fundamental en el campo de la didáctica, por constituir un instrumento para abordar el *hacer* concreto que tienen lugar en las aulas, mientras que el *trabajo real,* lo interpretamos como la proyección a futuro respecto de lo realizado. Es decir, la posibilidad que tiene el docente de movilizar su "poder de acción" en discrepancia con lo registrado en la filmación (Faïtas y Vieira, 2003) o de restablecer, reforzar sus acciones.

Nuestra propuesta parte de la ergonomía (Schwartz & Durrive, 2003), tiene en cuenta la clínica del trabajo (Dejours, 2009) y la clínica de la actividad (Clot, 2004, 2005, Faïta & Vieira, 2003), y se centra en el análisis de la actividad según lo planteado por Bronckart desde el interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1997/2004, 2007, Bronckart, Bulea & Fristalon, 2004, Bronckart, Bulea, Fristalon, Plazaola, & Revaz, 2004). Los autores mencionados adhieren a diferentes enfoques teóricos, sin embargo, convergen en un mismo objetivo: desarrollar el conocimiento acerca de la actividad de trabajo, que el trabajador pueda decir, hablar de su trabajo.

Palabras clave: **Actividad, Trabajo efectivo, Trabajo real, Interacción, Dialogismo**

Introducción

Una de las tareas que en el grupo GEISE nos hemos propuesto es la conceptualización de categorías teóricas que nos permitan estudiar el trabajo en las aulas. En palabras de Bronckart, (Bronckart, Bulea & Fristalon, 2004), una metodología que permita analizar las acciones y los discursos en situación de trabajo.

Actualmente en el proyecto de investigación *Modelos didácticos disociados: Enseñar lengua o enseñar literatura* (UNRN 40-B.362), concebimos el Análisis del trabajo docente como un proceso descendente que sistematizamos en tres etapas. La primera afecta al trabajo prescripto y consiste en el estudio de los documentos prescriptivos para los distintos niveles de escolarización. La segunda se ocupa del trabajo efectivamente realizado en el aula, mediante el estudio de los textos generados en clase y registrados a partir de las observaciones. Y la tercera implica el desafío de crear puentes entre las actividades de investigación y docencia. Al respecto seguimos la metodología de la autoconfrontación, en sus diversas modalidades, con el fin de que el docente enfrente su propia práctica (guiado por los investigadores), y pueda pensar y reconfigurar lo realizado. Es en esta etapa donde entra en juego la categoría de trabajo real. Personalmente considero que para no desvirtuar el sentido de la metodología objeto de esta ponencia, es fundamental evitar que las nociones mencionadas sean tomadas como sinónimos.

A continuación presentamos una síntesis de los diversos marcos teóricos que sostienen nuestras investigaciones.

Revisión bibliográfica: Análisis del trabajo

En trabajos anteriores tratamos de contribuir a la elaboración de un sistema de categorías con las que realizar el Análisis del trabajo docente (Goicoechea, Riestra y Vodnik, 2011) a partir del material bibliográfico que brevemente referiremos.

Bronckart (1997/2004, 2007) desde el Interaccionismo sociodiscursivo defiende la tesis de que toda producción verbal constituye una forma de acción humana particular, estrechamente vinculada a las actividades y/o acciones no verbales (también denominadas generales). En consecuencia, desarrolló un programa de investigación (Grupo *Langage, Action et Formation* de la Universidad de Ginebra) con el fin de indagar sobre las conceptualizaciones elaboradas por los agentes humanos a propósito de algunas de sus actividades prácticas (Bronckart, Bulea & Fristalon, 2004). El foco del análisis recae en las unidades, estructuras y procesos textuales que tienen un papel particular en la

expresión de las diferentes dimensiones del actuar en ámbitos profesionales.

Por otro lado, Yves Clot (2004), Director del equipo de investigación del Laboratorio de Psicología de Trabajo -CNAM- de París, se refiere a la clínica de la actividad (*clinique de l'activité*) como el dispositivo elaborado para organizar una nueva actividad dirigida que permita al trabajador superponerse a la actividad ordinaria que realiza con el fin de comprenderla y transformarla (mediante la confrontación). Con la técnica de confrontación se pretende crear y organizar posibilidades de diálogo entre el trabajador y sus obstáculos (los obstáculos que la filmación evidencia respecto del trabajo efectivo). Christophe Dejours (2009), a partir de la clínica del trabajo, fundamenta una teoría del trabajo basada en la relación entre subjetividad, trabajo y acción. Es decir, se centra en el estudio del papel que el trabajo tiene en la formación de las relaciones humanas, en la construcción de la subjetividad y en la evolución de la sociedad. Su enfoque coincide con la psicodinámica del trabajo.

Trabajo real y trabajo efectivo

Dejours (2009: 26) considera que trabajo es todo lo que el trabajador debe añadir a las prescripciones para lograr los objetivos que se propone o le son asignados. Trabajar es atender y solucionar los imprevistos que al trabajador se le presentan. Por lo tanto, trabajo es colmar la distancia entre lo prescripto y lo efectivo. En consecuencia, en la intersección entre lo prescripto y lo efectivo, se encuentra el trabajo. Esta conceptualización es posible porque el trabajo es concebido como proceso. Para este autor *lo real* del trabajo es la realidad que se revela por la negativa y que se da a conocer, a quien trabaja, en forma de fracaso. Es la confrontación que se produce cuando algo no se domina, es aquello con lo que los trabajadores se encuentran y que se presenta como una dificultad: "es cuando todo mi saber se estrella contra la resistencia del mundo, que me encuentro con certeza dentro de lo real" (p. 32). Lo real es la distancia entre lo prescripto y lo efectivo. De ese modo, Dejours se refiere a lo inasible de lo real, a la dificultad de alcanzar lo real.

Lo real para Clot (2004, 2005) es la modificación por parte del sujeto, de las condiciones en las que se da la actividad de trabajo, condiciones que nunca podrán ser totalmente previsibles. La clínica de la actividad tal como la conciben Yves Clot (2004) y Daniel Faïtas (Faïtas & Vieira, 2003) supone la creación de un marco en el que los trabajadores (asistidos por investigadores y/o pares) puedan poner en marcha maneras de pensar colectivamente su trabajo. El dispositivo se denomina autoconfrontación y consiste en filmar al trabajador para posteriormente proponerle visionar la filmación y, sobretodo,

“crear un contexto de diálogo que permita al trabajador confrontar lo que ve y escucha con lo anticipado, lo que él había planificado o pensado hacer. El objetivo del estudio es “la puesta en relación dialógica entre la situación representada y el proceso activado a partir de ella” (Faïtas & Vieira, 2003). Es decir que la nueva actividad a la que se expone al trabajador, le permita pensar y comprender la actividad ordinaria (de trabajo) con el fin de transformarla. El trabajador siente la necesidad de poner sus palabras en concordancia con sus actos. De ese modo, en el ir y venir entre el discurso y la actividad afloran las relaciones entre la acción y la actividad, en ese ir y venir se encuentra *lo real* del trabajo.

Estos autores consideran el trabajo como proceso, y es la dinámica de la actividad lo que dificulta su aprehensión que se manifiesta en la dificultad de los trabajadores para hablar de su propio trabajo (Bronckart, 2007, Faïtas, 2003). El objetivo de sus propuestas metodológicas es que el trabajador pueda acercarse a *lo real*, es decir, que pueda desarrollar “organizar una nueva actividad dirigida que supere la actividad ordinaria que se busca comprender y tranasformar” (Clot, 2004). Para Clot el desafío consiste en que lo que se hace accesible, consciente, pueda ser repensado y rescatado por el trabajador para incorporarlo a su práctica, pasando a conformar el trabajo efectivo. De ese modo, se produciría el desarrollo (tal como es planteado por el ISD, entendido como proceso por Bronckart 2013 y Leontiev, 1983) y el horizonte de lo real se modifica y se amplía.

Por su parte, Bronckart (Bronckart *et al.* 2004) pone el acento en los textos, en las producciones verbales vinculadas con las prácticas de trabajo. A partir de datos empíricos, se refiere a secuencias de trabajo real (séquences de travail réel), conductas efectivas (conduits effectives), trabajo prescripto (travail prescrit) y trabajo evaluado o interpretado (travail évalué ou interprétè).

El *trabajo prescripto* está constituido por los documentos producidos en las instituciones, empresas, etc. en los que se definen tareas específicas y se enuncian aspectos de las condiciones de realización. Por *trabajo real* se refiere a las conductas verbales y no verbales de los actantes durante la realización de la tarea. Estaría vinculado con el “agir referencial”, mientras que las *conductas efectivas* pueden ser observadas. En la metodología que el autor desarrolla, el *trabajo real* es lo que los investigadores observan y analizan, por lo que implica una dimensión interpretativa. El *trabajo evaluado o interpretado* tiene una doble dimensión, es el trabajo evaluado por los trabajadores y el trabajo evaluado por los investigadores. Por tanto, se manifiesta tanto en los textos de los trabajadores elaborados con posterioridad al trabajo (entrevistas posteriores a la ejecución de la tarea) donde se refieren a las acciones tal como son concebidas o vividas por los

trabajadores, como a los textos construidos por los especialistas a partir del análisis de los registro del trabajo de los empleados.

En la siguiente tabla se presenta las categorías documentadas en cada uno de los autores estudiados, incluyendo la propuesta que en este trabajo se defiende.

<table>
<tr><td rowspan="2"></td><td colspan="8">AUTORES y MARCO TEÓRICO</td></tr>
<tr><td>Dejours (2009)

Psicodinámica del trabajo</td><td>Clot (2005)

Clínica de la actividad</td><td colspan="2">Fernández & Clot (2007)

Clínica de la actividad</td><td>Bronckart et al. (2004)

Interaccionismo sociodiscrusivo</td><td colspan="2">Propuesta</td></tr>
<tr><td rowspan="7">CATEGORÍAS</td><td>Lo prescripto</td><td>----------</td><td colspan="2">----------</td><td>Trabajo prescripto</td><td colspan="2">Trabajo prescripto</td></tr>
<tr><td>Lo real del trabajo</td><td>Lo real del diálogo (le réel du dialogue)</td><td colspan="2">Actividad real</td><td>----------</td><td colspan="2">Trabajo real</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Lo efectivo</td><td rowspan="3">Diálogo realizado (dialogue réalisé)</td><td rowspan="3">Actividad realizada</td><td>Acciones suspendidas</td><td rowspan="3">Trabajo real</td><td rowspan="3">Trabajo efectivo</td><td>Lo Abandonado (Filliettaz & Bronckart, 2005)</td></tr>
<tr><td>Acciones impedidas</td><td>Lo inatendido (Dejours, 2009)</td></tr>
<tr><td></td><td>Lo aportado en situación (Bronckart, 2001)</td></tr>
<tr><td>----------</td><td>----------</td><td colspan="2">Actividad observada</td><td>Conductas efectivas</td><td colspan="2">----------</td></tr>
<tr><td>----------</td><td>Lo anticipado</td><td colspan="2">----------</td><td>----------</td><td colspan="2">Trabajo anticipado</td></tr>
<tr><td>----------</td><td>----------</td><td colspan="2">----------</td><td>Trabajo evaluado o interpretado</td><td colspan="2">----------</td></tr>
</table>

Discusión

Dejours (2009) se refiere a lo inasible de *lo real*, a la dificultad de alcanzar lo real, aspecto que también aborda Clot desde un marco teórico distinto. Clot (2004) afirma que en la actividad "*lo realizado* o la *realidad* no resume *lo real*" *Lo real* no se identifica con las condiciones externas de la actividad psicológica, lo real es la modificación de esas condiciones por el sujeto; *lo real* es la acción de realización imposible de predecir, nunca totalmente previsible, que pone al sujeto en lucha con las realidades objetivas del mundo (Clot, 1999 en Faïtas, 2003). Por tanto, para Clot (2004) el trabajo es una actividad dirigida en situación real; el autor aborda *lo real* (lo real de la actividad del sujeto) desde la teoría del diálogo tal como fuera divulgada por Mijail Bajtín. Por ello, plantea dos

categorías *lo real del diálogo* y el *diálogo realizado.* En consecuencia, la categoría *lo real del diálogo* (Clot, 2004) se correspondería con el carácter dialógico de la comunicación humana, dado que el diálogo está conformado tanto por los enunciados efectivamente realizados por un agente singular en un contexto determinado, como por sus posibles realizaciones, independientemente de que sean concretadas o no. La interacción, la actividad, está llena de posibilidades no realizadas y lo que se pretende es que el trabajador logre la modificación de las condiciones ordinarias de su actividad de trabajo.

El rastreo bibliográfico muestra que posteriormente, Clot (Fernández & Clot, 2007) emplea los términos de *actividad realizada* y *actividad real*, enfatizando la idea ya expuesta: "la actividad realizada es solo una parte de la actividad real, […] razón por la que integramos al análisis psicológico de la actividad, las acciones suspendidas o impedidas" (Fernández & Clot, 2007: 15). "Es sentir que la actividad real integrada la totalidad de las opciones posibles de la acción, realizado o no […] Para ello es necesario conceptualizar la actividad como una realidad que va más allá de lo visible y de lo inmediato, reconociendo que lo realizado no encierra más que una ínfima parte de lo real. […] Sólo la actividad real es responsable de lo nuevo e inesperado en su desarrollo, incluido su posible estancamiento" (Fernández & Clot, 2007: 19).

Posicionado en el Interaccionismo sociodiscursivo (ISD), Bronckart parte de los textos relacionados con la actividad de trabajo, y analiza las unidades textuales que contribuyen a la expresión y configuración de las dimensiones del actuar. Por ello se refiere a los textos vinculados con el trabajo directa e indirectamente. Los primeros, refieren normas y prescripciones. Al respecto, se puede observar las vacilaciones terminológicas, reflejo del trabajo de conceptualización que desde el ISD se ha realizado, respecto de los textos prescriptivos que finalmente denomina *Textes institutionnels de l´entour-amont de l´agir* (Bronckart *et al.,* 2004). Mientras que los textos que indirectamente dan cuenta de la actividad serían las entrevistas a los trabajadores (antes y después del trabajo realizado), según la metodología de investigación propuesta.

Personalmente considero que los enfoques de Bronckart y Clot coinciden en la concepción de la actividad y el papel que le atribuyen, ausente en la ergonomía y de Dejours. En la ergonomía la actividad se considera dependiente de la relación entre las exigencias de las tareas predefinidas y los recursos efectivos movilizados por los trabajadores, mientras que en el ISD la actividad es el elemento primero y fundamental del medio humano, una forma de estructuración. Para el ISD la organización colectiva de la acción no traduce la actividad, sino que la conforma. La actividad es inherente al ser humano, ya que las conductas

de los humanos existen organizadas en actividades colectivas complejas por medio de las cuales se satisfacen las necesidades de los humanos (Leontiev, 1983). Las actividades verbales organizan y median las acciones generales (no verbales), es decir, el trabajo. Considera que los textos, producto de las acciones verbales, no traducen las actividades y situaciones de trabajo, sino que las constituyen. Los enunciados también constituyen, necesariamente, el diseño de ese actuar significante, que conduce, ineludiblemente, su transformación y reconfiguración" (Bronckart *et al*., 2004: 99). El análisis permite enfocar lo realizado (la actividad) desde un ángulo interno y el externo. Llegar a devela el ángulo interno a partir de la visualización de lo realizado y de la entrevista (autoconfrontación), permite explicitar lo implícito de las conductas efectivas (visualizadas y registradas) tanto por el investigador como por el trabajador. Aunque solo el trabajador puede develar lo implícito en lo que Bronckart denomina *trabajo evaluado* o *interpretado* (Bronckart *et al.,* 2004), en colaboración con el investigador.

Conceptualización

Adherimos a la metodología para el análisis de las acciones y discursos en situación de trabajo, porque estamos convencidos de su contribución a la formación profesional. Particularmente nos interesa el análisis del trabajo docente por su aporte a los procesos de mediación formativa (Bronckart, 2007), aspecto fundamental del desarrollo humano, imprescindible en contextos educación formal.

En el grupo GEISE entendemos por *trabajo efectivo* no lo que se ve en la filmación o registro textual de la clase, sino al producto del análisis que planteamos según varias categorías. Consideramos que el análisis consiste en estudiar las distintas situaciones que se dan en una sesión de trabajo, en nuestro caso, la clase. Tarea que solo puede hacer el docente, en el sentido de que el trabajador es quien tiene la última palabra, es decir, quien corrobora o corrige la interpretación a la que pueda llegar el investigador.

Por tanto, para determinar y comprender el *trabajo efectivo*, lo realizado (registrado video o audio y convertido en texto escrito, en nuestras investigaciones) debe ser contrastado con aspectos o cuestiones que siempre surgen en la actividad, y que identificamos como *lo abandonado, lo inatendido* y *lo aportado en situación*.

Proponemos el análisis del material registrado en la filmación y por escrito, teniendo en cuenta las tres categorías mencionadas. Con la categoría *lo abandonado* (Filliettaz & Bronckart, 2005), nos referimos a contenidos o tareas que habiendo sido planificados para una clase no son realizados en esa sesión. Es importante destacar que no

solo se busca el dato, sino llegar a descubrir la razón por la que se dio determinada situación, información que únicamente el docente posee. Respecto de *lo inatendido* (Dejours, 2009), se pone de relieve al contrastar la filmación y la planificación de la clase, y solo el docente podrá explicar por qué se produjo. Por *lo aportado en situación* (Bronckart, 2001), nos referimos a aspectos y contenidos que conformaron la clase, sin haber sido incluidos en la planificación. Es decir, que por diversos motivos fueron desarrollados y enseñados en la clase.

Con el análisis de estos aspectos, buscamos desentrañar los porqués de tales situaciones, qué circunstancias las motivaron. Se trata de abordar aspectos, imposible de planificar, que escapan a la planificación, que hacen a la actividad y contribuyen a la riqueza de la interacción humana. Consideramos que constituyen el conocimiento acerca del *Trabajo efectivo* de una situación o actividad de enseñanza concreta para situar a los agentes (trabajador e investigador) en el marco del *trabajo real*.

Por tanto, las instancias de reflexión y explicación que se promueven, son la esencia de esta metodología, por ser lo que permite al trabajador vislumbrar el *trabajo real*, la multiplicidad de otras posibilidades para futuras sesiones de trabajo. Mediante la entrevista, se promueve la charla del trabajador acerca de lo realizado. Se pone al trabajador en contacto con los datos concretos de su *hacer* que, en el caso de la filmación, incluso puede ver. De la comprobación por parte del docente de lo que hizo en la clase, debe surgir la conciencia de *lo abandonado,* o de *lo inatendido* o de *lo aportado en situación,* y el sentido de todo ello. Y debe surgir, además, la evidencia de que otras posibilidades de acción son posibles y necesarias para futuras sesiones.

En este análisis y construcción de sentido que se espera que el trabajador realice, una categoría importante es *lo anticipado* (Clot, 2005): los resultados que el trabajador esperaba alcanzar (estrechamente relacionado con lo planificado), que al ver lo filmado o leer el registro de su clase, comprueba si los logró o no. Este proceso que Bronckart (*et al.,* 2004) categoriza como *Trabajo evaluado* o *interpretado* es el que le permite proyectar a futuro, producir y movilidad nuevos recursos, de ahí lo dialógico de la actividad.

Lo real del trabajo no se agota nunca y en ello está la clave del desarrollo. Siempre se puede ir más allá.

Relación entre trabajo efectivo y trabajo real

Desde el marco del ISD consideramos que lo que vincula ambos conceptos es el carácter dialógico del habla: el dialogismo entendido como el principio fundamental que organiza la interacción verbal.

Jakubinskij (Ivanova, 2010) planteó la naturaleza del diálogo a partir del estudio del habla cotidiana y la interacción de los enunciados, y estableció el dialogismo en la orientación de los enunciados hacia un auditorio y en su *incompletitud*. Observó que cada interacción humana es una acción recíproca que responde a la producción interior de las réplicas y al habla interior por parte de los interlocutores. El carácter inconcluso del enunciado le confiere múltiples posibilidades de realización, en cada enunciado están contenidas las experiencias precedentes y las "posibles" replicas al interlocutor. La incompletitud del enunciado es lo que nos permite relacionarlo con el *trabajo real.* Consideramos fundamenta estos conceptos para comprender el papel de la mediación formativa, que solo se logrará mediante el estudio de la actividad en situación de clase.

Jakubinskij (Ivanova, 2010), haciendo hincapié en la naturaleza oral del diálogo, llevó a analizar el papel de la percepción visual y auditiva en la interacción verbal. Es decir, el papel de las mímicas, los gestos y la entonación, y los matices de sentido que estos elementos extraverbales aportan, contribuyendo a la comprensión tanto como las palabras. Al respecto la metodología de la autoconfrontación tiene el propósito de crear situaciones de diálogo entre el trabajador y sus obstáculos, mediado por pares o investigadores, con el fin de generar nuevos recurso para la actividad. Hacer algo diferente de lo que se ha hecho (filmado), trabajo efectivo

Acordamos con el ISD en que ser humano se desarrolla gracias al uso del lenguaje y que las acciones generales y verbales fijadas en la filmación o en el registro escrito de la clase, pueden activar nuevas acciones que lo acercarán a lo real del trabajo, abriendo la posibilidad de superar posibles dificultades. El objetivo de la metodología presentada es conseguir que el docente no se limite a comentar lo realizado o lo prescripto (lo que tendría que haber hecho en la clase), sino que el diálogo (con pares, con investigadores) sea el medio para nuevas acciones, nuevas propuestas en clases futuras. Esta idea del lenguaje como medio que defiende el ISD y la clínica de la actividad están en consonancia con la idea de Jakubinskij (Ivanova, 2010) cuando el autor afirma que las palabras no son verdad o mentira, sino que la funcionalidad de la palabra es su principio mismo. No se busca el discurso del trabajador sobre su trabajo, en el sentido de compartir su experiencia, de repetir lo que los textos prescriptivos indican, sino de lograr el discurso del trabajo, y que sus palabras se conviertan en medio de acción (Faïtas, 2003).

Conclusión

Además de fundamentar nuestra posición frente a las categorías de análisis propias de la metodología del Análisis de trabajo, un propósito primordial de este trabajo ha sido mostrar la vinculación entre la categoría de análisis *trabajo real* y el carácter dialógico del enunciado, según Jakubinskij y Voloshinov (1992). Relación evidente en el método de la autoconfrontación en sus diversas modalidades (adaptaciones de lo propuesto por Clot). La autoconfrontación que Clot presenta como instrumento para actualizar lo real del trabajo, es decir, para que lo que inicialmente no fue realizado, pueda ser ejecutado y pasar a constituir el *trabajo efectivo* en una clase futura, implica la verbalización diferida de los datos (de lo observado y registrado), permitiendo un acceso diferente a lo real de la actividad del trabajador. El juego de la interacción, materializado en la réplica y la contrarréplica (a veces casi tácitas: mímica, gesto, entonación) concebidas como pilares de la comprensión, es lo que se persigue con la metodología del análisis del trabajo docente.
Hemos analizado la propuesta del interacionismo sociodiscursivo que tiene en cuenta lo dialógico de la actividad (ya sea verbal o general), con el fin de contribuir a la formación profesional y a la comprensión de los procesos de mediación formativa.

Referencias bibliográficas

Bronckart, J.-P. (1997/2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación infancia y aprendizaje.

Bronckart, J.-P. (2001). S'entendre pour agir et agir pour s'entendre. En J. M. Baudouin & J. Friedrich (Eds.), *Théories de l´action et education* (pp. 133-154). Bruxelles: De Boeck.

Bronckart, J.-P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bronckart, J.-P. (2013). En las fronteras del Interaccionismo sociodiscursivo: cuestiones lingüísticas, didácticas y psicológicas. En D. Riestra, S. M. Tapia y M. V. Goicoechea (Comps.) *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didácticas de las Lenguas y las Literaturas* (pp. 39-59). San Carlos de Bariloche: Ediciones GEISE. E-book ISBN 978-987-29695-0-9.

Bronckart, J.-P., Bulea, E. & Fristalon, I. (2004). Les conditions d'émergence de l'action dans le langage. (Actes du 9ème Colloque de Pragmatique de Genève et Colloque Charles Bally: Les modèles du discours face au concept d'action). *Cahier de Linguistique Française, 26*, 354-369.

Bronckart, J.-P., Bulea, E., Fristalon, I., Plazaola, I. & Revaz, F. (2004). *Agir et discours en situation du travail*. Genève: Université de Genève. Faculté de Psychologie et des Sciences de l´Education.

Clot, Y. (2004). Le travail entre fonctionnemet et développement. *Bulletin de Psychologie, 57* (1), 5-12.

Clot, Y. (2005). L´autoconfrontation croisée en analyse du travail: L' apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. En L. Filliettaz, & J. P. Bonckart (Eds.). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail: Concepts, méthodes y applications* (pp. 37-55).

Louvain: Peeters, BCILI.
Dejours, C. (2009). Travail et emancipation: Vol.2. *Travail vivant*. Paris: Payot.
Faïta, D. (2003). Des genres de discours aux genres d´ activité. Quelques réflexions à propos de la recherche sur les rapports langage-travail. *Calidoscópio, 1* (1), 117-136.
Faïta, D. & Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l´autoconfrontation croisée. *D.E. L.T.A.*, *19* (1), 123-154.
Fernández, G. & Clot, Y. (2007). Entrevista en auto-confrontación: un método en clínica de la actividad. *Laboreal, 2* (1), 15-19.
Filliettaz, L. & Bonckart, J. P. (2005). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail: Concepts, méthodes y applications*. Louvain: Peeters, BCILI.
Goicoechea, M. V., Riestra, D. & Wodnik, V. (2011). Análisis del trabajo docente: Las interacciones en las clases de Lengua [CD]. En D. Riestra (Comp.) Segundas Jornadas internacionales de Investigación y Prácticas en Didácticas de las Lenguas y las Literaturas (pp. 374-385). San Carlos de Bariloche: E-book Ediciones GEISE. ISBN: 978-987-26189-9-3.
Ivanova, Irina (2010). El diálogo en la lingüística soviética de los años 1920-1930. En D. Riestra (Comp.). *Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados. Estudios históricos y epistemológicos* (pp. 43-72). Buenos Aires: Miño y Dávila.
Leontiev, A. (1983). *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: Akal.
Schwartz, Y. & Durrive**,** L. (2003). *Travail & ergologie. Entretiens sur l´activité humaine*. Toulouse: Octarés.
Voloshinov, N. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.

La inclusión de TIC en materiales didácticos de Lengua y Literatura destinados a la enseñanza de la escritura. Los Objetos de aprendizaje del Portal Educ.ar

Alejo Ezequiel González López Ledesma
alejogll@hotmail.com
UNGS – UBA – CONICET
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

Resumen

En este trabajo se presentarán los avances de una investigación de maestría dedicada a estudiar las propuestas metodológicas de enseñanza de la escritura en los materiales didácticos digitales de Lengua y Literatura del Portal Educ.ar. Para ello, esbozaremos el marco teórico del que partimos, cuyos ejes son, por un lado, la concepción histórica y cultural de la enseñanza de la disciplina Lengua y Literatura (Viñao, 2002; Williams, 1982), y, por otro, la mirada no instrumental y cultural de las tecnologías digitales (Burbules y Callister, 2001; Dussel, 2011; Maggio, 2012).

Partiendo de este marco, analizaremos en los materiales didácticos y, particularmente, en los Objetos de aprendizaje (Prendes Espinosa, Martínez Sánchez y Gutiérrez Porlán, 2008) del Portal Educ.ar, la forma en que la multimodalidad, la hipertextualidad , la hipermodalidad y las nuevas alfabetizaciones, vinculadas a las tecnologías digitales y al diseño de los materiales digitales, se articulan con propuestas de enseñanza de la escritura que se inscriben en tradiciones de enseñanza de la disciplina Lengua y Literatura que han sido estudiadas en nuestro país (Alavarado, 2001; Bombini, 2005; Sardi, 2006, 2011). De este modo, buscaremos comprender la forma que adopta la inclusión de tecnologías digitales en el diseño de materiales didácticos desde una mirada dialéctica que contemple las rupturas y continuidades que esas tecnologías implican para las propuestas de enseñanza de la escritura.

Didáctica específica, Materiales didácticos, Tecnología Educativa, Escritura, TIC

Introducción

A lo largo de esta ponencia presentaremos algunos avances del proyecto de tesis titulado *La inclusión de tecnologías digitales en Lengua y Literatura: los materiales didácticos del Portal Educ.ar destinados a la enseñanza de la escritura,* desarrollado en el marco de la maestría en Tecnología Educativa de la Universidad de Buenos Aires. A fin de lle-

var adelante esta tarea, realizaremos, primero, una descripción general del proyecto, exponiendo el problema de investigación, los objetivos, las líneas principales del marco teórico y la metodología utilizada, para luego presentar algunos de los avances del estudio, que se encuentra en la etapa de análisis de datos.

Las políticas educativas de inclusión digital implementadas en nuestro país en la última década han sido analizadas fundamentalmente a partir de dos dimensiones. La primera de ellas se vincula con las posibilidades que supone la dotación de tecnologías y la generación de entornos tecnológicos para lograr la inclusión social de los sectores más vulnerables y para combatir la brecha digital. La segunda dimensión, en cambio, contempla las reflexiones en torno a las posibilidades que brindan las nuevas tecnologías para transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en la escuela, y, tomando distancia de las visiones edutópicas sobre la inclusión de nuevas tecnologías en la educación (Buckingham, 2008), asume como presupuesto que el desembarco de dispositivos tecnológicos en las instituciones escolares no se traducirá automáticamente en una mejora en los procesos que allí se desarrollan (Maggio, 2012; Tedesco, 2012).

El estudio en torno a los materiales didácticos del Portal Educ.ar que aquí presentamos se enmarca en esta segunda dimensión, comparte su presupuesto fundante y, desde allí, se plantea como objetivo contribuir a la reflexión sobre la inclusión de las tecnologías digitales específicamente en el área de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Las preguntas de investigación que orientan nuestro trabajo son las siguientes: ¿Qué características adopta la inclusión de tecnologías digitales en los materiales didácticos del área de Lengua y Literatura del Portal Educ.ar destinados a la enseñanza de la escritura? ¿Qué continuidades y qué rupturas suponen las tecnologías digitales -entendidas, como veremos, en su dimensión cultural- para las propuestas de enseñanza de escritura de esos materiales?

El Portal Educ.ar (Educ.ar, 2016) constituye el contexto virtual de aparición de los sesenta materiales didácticos que hemos seleccionado como corpus de este proyecto de investigación documental. Creado en el año 2000 gracias a un aporte filantrópico de la Fundación Varsavsky al Estado argentino con el objetivo -finalmente no alcanzado- de proveer conectividad y contenidos digitales a todas las escuelas del país, a partir del año 2010 el Portal asume la función -ahora, desde el Ministerio de Educación de la Nación- de participar del programa Conectar Igualdad. En el marco de esta iniciativa, Educ.ar ha desarrollado "contenidos, plataformas de formación a distancia y otros servicios del mundo digital, destinados a docentes, alumnos, familias, directivos, investigadores y organizaciones" (Educ.ar, 2016). Uno de sus aportes más relevantes ha sido la creación de más de 20 mil

Objetos de Aprendizaje[1], que, junto con numerosos trayectos de formación en diferentes modalidades y materiales didácticos de distinta naturaleza, ha buscado contribuir a que los diferentes actores del campo educativo incorporen las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en la escuela.

En este estudio hemos realizado un recorte sobre estos más de veinte mil OA para centrarnos en el análisis de un subtipo específico: las Secuencias Didácticas (SD) del área de Lengua y Literatura (LyL) destinadas a la enseñanza de la escritura. Esta selección de orden disciplinar no es arbitraria ni responde a una mera selección de contenidos en función de una búsqueda de homogeneidad en la muestra. La elección de los materiales de LyL se fundamenta en una idea estructurante de nuestra investigación: tal como lo entendemos, a los fines de comprender los alcances y las implicancias de las innovaciones en la escuela, resulta fundamental contemplar los modos en que esas innovaciones entran en diálogo con los conocimientos y metodologías de enseñanza escolares, objeto de indagación y elemento constitutivo de la epistemología de las didácticas específicas (Bombini & Cuesta, 2006).

Desde la perspectiva sociocultural que asumimos en este estudio, el conocimiento escolar de LyL no está configurado por una serie de contenidos disciplinares que pueden ser actualizados desde los campos de referencia para luego ser aplicados en las aulas, sino que se compone también de las tradiciones de enseñanza de la disciplina, los contextos escolares específicos y la cultura escolar, los sujetos que pueblan la escuela y las producciones culturales contemporáneas que interpelan a la asignatura en cuestión.

Cuando nos alejamos de concepciones artefactuales o meramente instrumentales que comprenden a las tecnologías únicamente como medios para unos fines educativos determinados y, en cambio, las concebimos como formas culturales (Buckingham, 2012) que componen el escenario tecnológico contemporáneo y que atraviesan nuestra forma de comunicarnos y producir conocimiento, entonces, se torna comprensible la relevancia que cobra su estudio como parte la discusión sobre qué y cómo enseñar LyL en la escuela.

Esta reflexión se torna aún más apremiante, si, como ya hemos mencionado, asumimos que las políticas educativas de dotación tecnológica no buscan únicamente realizar una ampliación del acceso a las nuevas tecnologías, sino que también se han propuesto transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en la escuela, para

[1] Definición OA.

lo cual en muchos casos no se ha tomado en consideración la especificidad de las reflexiones de las didácticas específicas.

Frente a esta problemática, aquí partimos de una conceptualización de la innovación que, anclada en un enfoque sociocultural, interpela la construcción del conocimiento escolar entendido en su historicidad. Es por eso que asumimos que, para comprender los modos en que se desarrollan innovaciones actualmente, resulta fundamental recuperar los modos en que los materiales didácticos de LyL han desplegado propuestas de enseñanza de la escritura en el transcurso de la historia más reciente. Así podremos detectar los enfoques teórico-metodológicos de enseñanza de la escritura en Lengua y la Literatura que, como capas de sedimentos, se recortan sobre el plano sincrónico de cada material y que solo resultan detectables en sus continuidades y rupturas si los comprendemos en su historicidad.

A fin de detectar las rupturas y continuidades de las tradiciones de enseñanza de la Lengua y la Literatura en las SD del Portal Educ.ar, hemos analizado la configuración del diseño de los materiales didácticos priorizando algunos ejes vinculados a las características específicas habilitadas por los nuevos dispositivos y entornos tecnológicos. Particularmente, nos detendremos en la multimodalidad.

La multimodalidad (Kress, 2009) no es una característica novedosa propia de las producciones culturales contemporáneas. En este sentido, cualquier texto, ya sea oral o escrito, trasciende la pura textualidad para establecer un diálogo con otros componentes que lo exceden. Los estudios dedicados a abordar la multimodalidad asumen esta premisa. Sin embargo, reconocen que las combinaciones entre diferentes modos se ha tornado más dinámica a partir del desarrollo de las nuevas tecnologías. Esta reflexión ha sido planteada en el mundo anglosajón en términos de una demanda: la necesidad de nuevas alfabetizaciones y de una gramática de la multimodalidad que permita dar cuenta de las prácticas y objetos culturales contemporáneos en su diversidad linguística y complejidad semiótica (The New London Group, 1996). También hay estudios que apuntan a dar cuenta de las características de las nuevas formas de producción, como el remix, y de diferentes géneros que han surgido al calor del desarrollo de Internet y los nuevos entornos digitales.

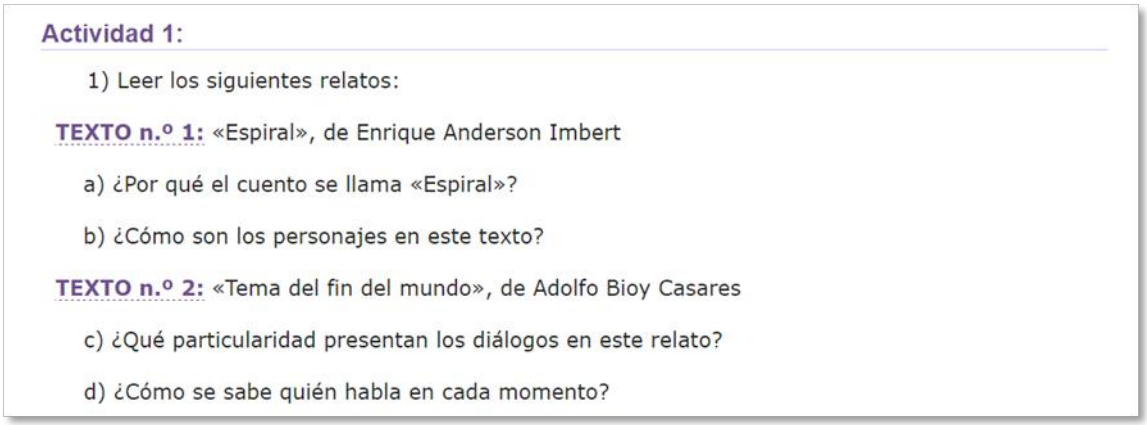
En lo que refiere particularmente a los materiales didácticos, diversos estudios locales y extranjeros han señalado que a partir del avance de las nuevas tecnologías se han registrado transformaciones en los recursos educativos en los que se plasman los contenidos curriculares y en las actividades de enseñanza que allí se registran (Bezemer y Kress, 2010). Esto mismo se detecta en los materiales didácticos diseñados por los docentes,

quienes, a partir del uso de aplicaciones digitales, se ven habilitados a crear artefactos semióticos que exceden la escritura. Esto representa un desafío a la hora de pensar las prácticas de enseñanza en el aula (Manghi, 2011) y también a la escuela, en sus tradiciones y su cultura (Dussel, 2011).

Las Secuencias Didácticas de Literatura

El análisis de la muestra de SD dedicadas a la Literatura que hemos seleccionado para presentar en esta ocasión nos revela que las secuencias ofrecen un escenario heterogéneo en cuanto a las tradiciones que las atraviesan. No obstante, hemos detectado que mayormente estos OA del Portal Educ.ar se alejan del enfoque sociocultural en tanto no proponen una recuperación de las prácticas de los alumnos como sujetos escritores. Salvo algunas excepciones que abordaremos, la escritura asume generalmente la forma de ejercicios de puesta en práctica o sistematización de contenidos abordados en momentos anteriores de la SD a partir de actividades de comprensión lectora.

Veamos, en primer lugar, el caso de la SD titulada "Del relato al texto teatral" (Educ.ar, 2014). Allí, las primeras actividades de la secuencia proponen la lectura de diversos relatos y textos teatrales. A partir de una serie de preguntas de comprensión lectora, se orienta a los alumnos en la caracterización de estos géneros partiendo de ejemplos concretos.



Actividad 1:

1) Leer los siguientes relatos:

TEXTO n.º 1: «Espiral», de Enrique Anderson Imbert

a) ¿Por qué el cuento se llama «Espiral»?

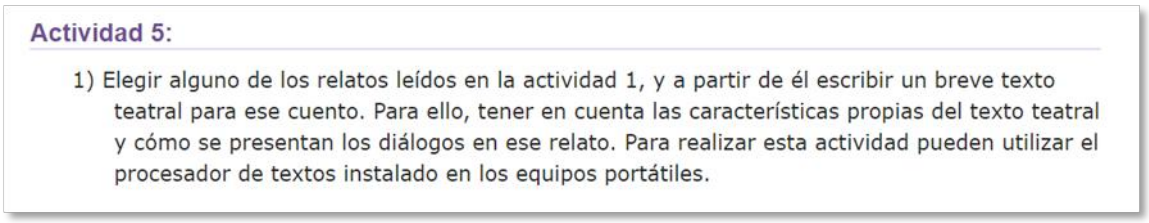
b) ¿Cómo son los personajes en este texto?

TEXTO n.º 2: «Tema del fin del mundo», de Adolfo Bioy Casares

c) ¿Qué particularidad presentan los diálogos en este relato?

d) ¿Cómo se sabe quién habla en cada momento?

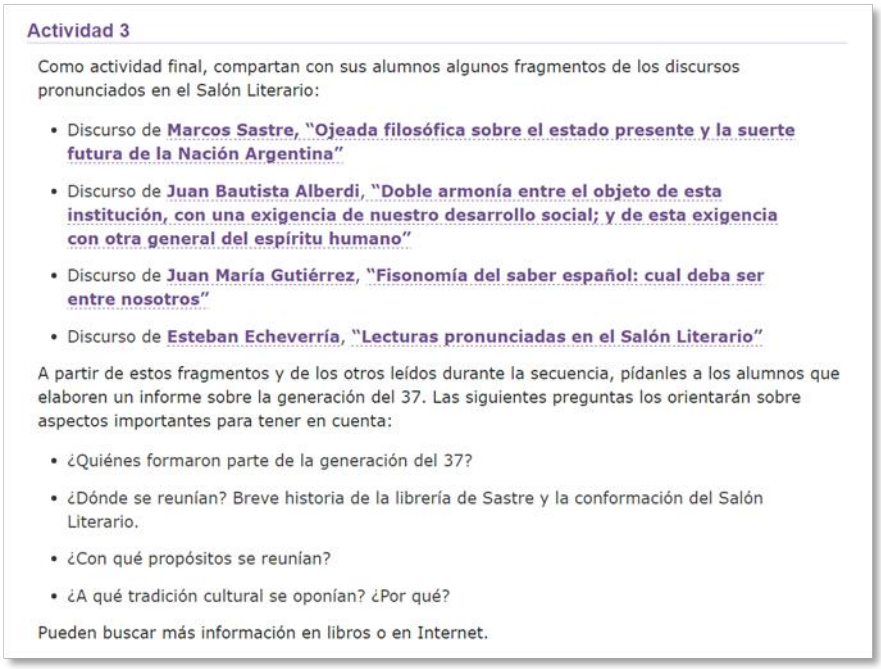
La actividad final recupera los elementos detectados para hacerlos formar parte de los desafíos de una consigna de escritura que tiene como objeto de producción uno de los géneros abordados.



Actividad 5:

1) Elegir alguno de los relatos leídos en la actividad 1, y a partir de él escribir un breve texto teatral para ese cuento. Para ello, tener en cuenta las características propias del texto teatral y cómo se presentan los diálogos en ese relato. Para realizar esta actividad pueden utilizar el procesador de textos instalado en los equipos portátiles.

Una operación similar se da en el caso de la SD titulada "La generación del 37" (Educ.ar, 2015). No obstante, aquí la consigna de escritura no propone la producción del género analizado en la SD, que sería en este caso el discurso político o literario. Aquí se propone la producción de un género académico-escolar, como es el informe, orientado a organizar y sistematizar la información abordada en las actividades de comprensión lectora referidas al tema abordado en la SD.



Actividad 3

Como actividad final, compartan con sus alumnos algunos fragmentos de los discursos pronunciados en el Salón Literario:

- Discurso de **Marcos Sastre, "Ojeada filosófica sobre el estado presente y la suerte futura de la Nación Argentina"**
- Discurso de **Juan Bautista Alberdi, "Doble armonía entre el objeto de esta institución, con una exigencia de nuestro desarrollo social; y de esta exigencia con otra general del espíritu humano"**
- Discurso de **Juan María Gutiérrez, "Fisonomía del saber español: cual deba ser entre nosotros"**
- Discurso de **Esteban Echeverría, "Lecturas pronunciadas en el Salón Literario"**

A partir de estos fragmentos y de los otros leídos durante la secuencia, pídanles a los alumnos que elaboren un informe sobre la generación del 37. Las siguientes preguntas los orientarán sobre aspectos importantes para tener en cuenta:

- ¿Quiénes formaron parte de la generación del 37?
- ¿Dónde se reunían? Breve historia de la librería de Sastre y la conformación del Salón Literario.
- ¿Con qué propósitos se reunían?
- ¿A qué tradición cultural se oponían? ¿Por qué?

Pueden buscar más información en libros o en Internet.

Estos ejemplos nos sirven a los fines de comprender qué función cumple generalmente la escritura en las SD de Literatura. No obstante, lo que aquí nos preguntamos es: ¿qué características adoptan las SD destinadas a la escritura cuando en sus consignas se propone la producción de objetos culturales que ingresan a los materiales didácticos de la mano de aplicaciones digitales y recursos que habilitan el diseño multimodal?

Para empezar a responder esta pregunta, volveremos a hacer referencia a los estudios que han abordado la enseñanza de la LyL en las últimas décadas, ya que nos permitirán entender las continuidades y rupturas que suponen las innovaciones que introducen los OA del Portal Educ.ar. En particular, resulta relevante retomar las reflexiones que Bombini

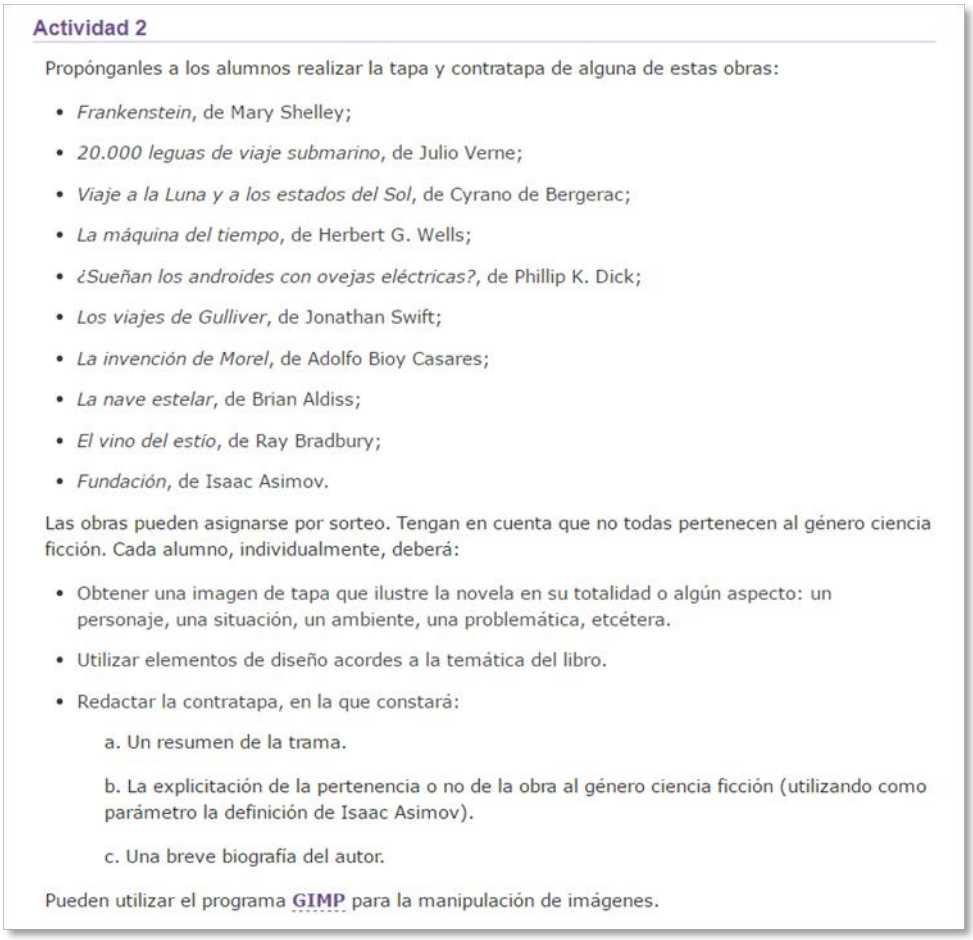
hace sobre los manuales de LyL antes y durante el momento de la reforma de los años 90 (Bombini, 1989; Bombini & Krickeberg, 1995).

En estas obras, Bombini aborda las formas que adopta la innovación a partir del análisis de las producciones culturales que se incorporan en ese momento a los libros de texto. Allí, descubre, bajo la forma de una ley, los modos en que funciona en la escuela la incorporación de producciones culturales que le son tradicionalmente ajenas.

En *La trama de los textos* (1989), Bombini desarrolla una crítica programática contra la museificación de la Literatura en la escuela y en el manual. La ley del usufructo da cuenta del modo en que las prácticas que atraviesan la literatura se ven restringidas por la institución escolar. La normatividad de la escuela busca ahorrarse toda gratuidad en cuanto a los efectos de la literatura. Se subordina la literatura a la didáctica, sin negociación alguna que pueda dotar al objeto y a la práctica de lectura de especificidad. El ejemplo que mejor ilustra los modos en que los materiales didácticos borran la especificidad de los objetos culturales que ingresan a la escuela es la propuesta de trabajo con Mafalda: la popular tira de prensa es objeto de una propuesta de análisis sintáctico que descuida todas las características que podrían hacer a su especificidad como objeto cultural multimodal.

En nuestro análisis, observamos que existe un fenómeno que representa una continuidad respecto de lo analizado por Bombini en los libros de texto de principios de la década de los 90. Veamos a continuación un ejemplo de SD que resulta paradigmático para dar cuenta de la vigencia de la ley del usufructo.

Luego de presentar una actividad que busca que los alumnos reconozcan las características del género de ciencia ficción en las películas que conocen y de proponer una definición del género de la autoría de Isaac Asimov, la SD “Distintos tipos de narrativa: la ciencia ficción” (Educ.ar, plantea la siguiente actividad de escritura:



Actividad 2

Propónganles a los alumnos realizar la tapa y contratapa de alguna de estas obras:

- *Frankenstein*, de Mary Shelley;
- *20.000 leguas de viaje submarino*, de Julio Verne;
- *Viaje a la Luna y a los estados del Sol*, de Cyrano de Bergerac;
- *La máquina del tiempo*, de Herbert G. Wells;
- *¿Sueñan los androides con ovejas eléctricas?*, de Phillip K. Dick;
- *Los viajes de Gulliver*, de Jonathan Swift;
- *La invención de Morel*, de Adolfo Bioy Casares;
- *La nave estelar*, de Brian Aldiss;
- *El vino del estío*, de Ray Bradbury;
- *Fundación*, de Isaac Asimov.

Las obras pueden asignarse por sorteo. Tengan en cuenta que no todas pertenecen al género ciencia ficción. Cada alumno, individualmente, deberá:

- Obtener una imagen de tapa que ilustre la novela en su totalidad o algún aspecto: un personaje, una situación, un ambiente, una problemática, etcétera.
- Utilizar elementos de diseño acordes a la temática del libro.
- Redactar la contratapa, en la que constará:

  a. Un resumen de la trama.

  b. La explicitación de la pertenencia o no de la obra al género ciencia ficción (utilizando como parámetro la definición de Isaac Asimov).

  c. Una breve biografía del autor.

Pueden utilizar el programa GIMP para la manipulación de imágenes.

Para empezar, vale la pena detenerse en la pauta según la cual los alumnos deberían exponer "la pertenencia o no de la obra al género ciencia ficción (utilizando como parámetro la definición de Isaac Asimov)". Si asumimos que, siguiendo lo enunciado por la consigna, no todas las obras desplegadas en la lista son adscribibles al género de ciencia ficción, entonces, cualquier obra que no esté contemplada en ese género portará una contratapa que así lo indique. Lo problemático es que esta información no forma parte de los rasgos propios del género contratapa. Tal es así que cualquiera se sorprendería de leer una contratapa que diera cuenta de que su contenido no pertenece al género ciencia ficción. El usufructo, en este caso, se cristaliza en la instrumentalización del texto que compone una producción cultural que trasciende la pura textualidad, al igual que la tira de Mafalda.

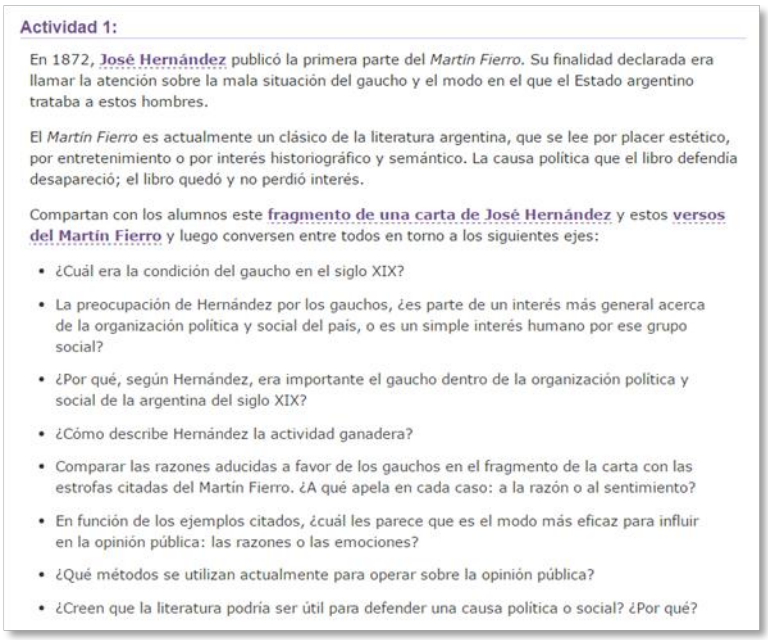
Pero, ¿qué sucede con las pautas o desafíos multimodales y con las partes de este objeto libro que son la tapa y la contratapa? La elección del diseño debe ser "acorde" a la temática y la imagen de la tapa debe "ilustrar" la novela en su totalidad o parcialmente. En estos términos, las indicaciones o desafíos que involucran a las imágenes que pueblan al objeto libro resultan por lo menos elusivas, si las comparamos con las indicaciones sobre la escritura, que son rigurosas en cuanto a su exigencia de cumplir con las pautas señala-

das por Asimov para el género. En la "ilustración" y en el "diseño acorde a la temática" hay una presuposición de saberes que tienen que ver más con el género abordado que con la imagen. Esta última parecería desprenderse casi naturalmente de la obra, de su temática, sus personajes, su problemática, etc.

Otra pregunta que nos hacemos es: ¿qué desafío supone el diseño de imagen de la tapa y contratapa? Si la escritura del texto propone que los alumnos, por un lado, den cuenta de un saber abordado antes en la SD y por otro, se familiaricen con una obra en particular y con su autor, la imagen parecería cumplir una función que llamaremos "de representación" de ciertos elementos vinculados a la temática, los personajes, entre otras categorías con las que trabaja la SD. Esta representación propone, en la mayoría de los casos encontrados, una continuidad respecto de los elementos que representa. En este sentido, no se la entiende en su especificidad, es decir, como parte de un objeto multimodal con características específicas, como son las tapas y contratapas de los libros. Tampoco se explora en la consigna la relación entre el texto literario y la imagen a partir de desafíos que pudieran poner de relieve esa relación o presentarla como un problema a resolver.

Distintos es el caso de las SD que involucran la producción de géneros que, a partir de los desafíos de sus consignas, se abren a nuevos objetos culturales sin usufructuarlos. En estos casos, se ponen en diálogo los géneros literarios abordados en la SD con nuevas preguntas que los exceden. Existe un desborde de los temas trabajados en las actividades de comprensión lectora y también una puesta en suspenso de la escritura como ejercitación. Veamos un ejemplo de esto.

En la SD "Literatura de denuncia social I: el Martín Fierro" (Educ.ar, 2015a), la primera actividad propone la lectura de un fragmento del Martín Fierro y una carta de José Hernández. A su vez, se proponen preguntas de comprensión que apuntan a orientar la lectura a una serie de reflexiones sobre las condiciones de injusticia en las que vivían los gauchos y a comprender la función política que tuvo la literatura de Hernández. Se trata de preguntas que, en general, buscan una respuesta dada de antemano en el marco de saberes vinculado a la historia y a la historia de la literatura:



Actividad 1:

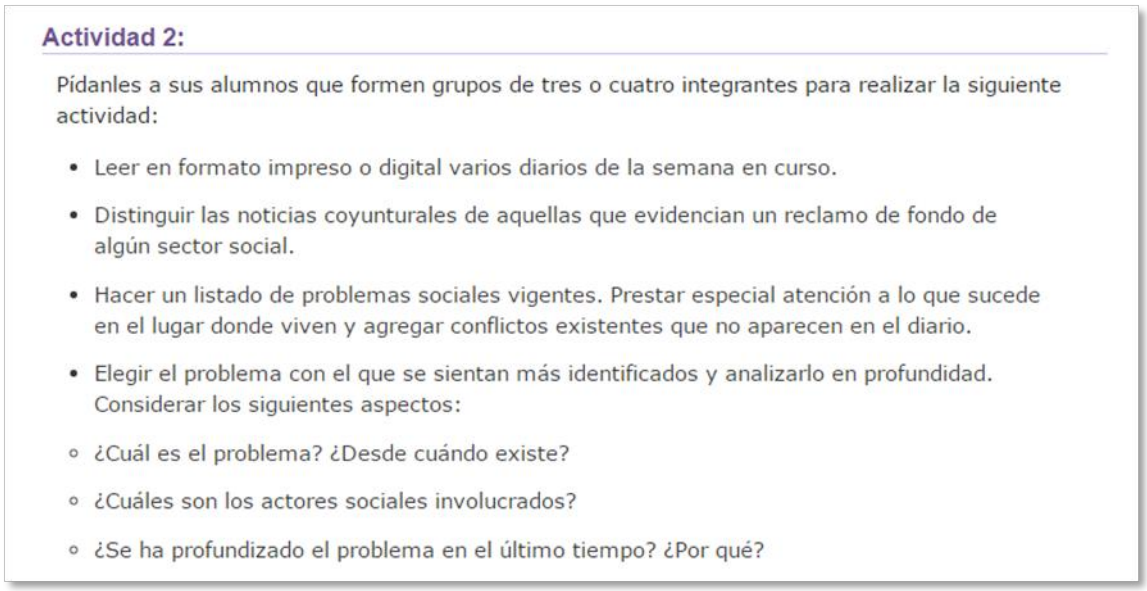
En 1872, José Hernández publicó la primera parte del *Martín Fierro*. Su finalidad declarada era llamar la atención sobre la mala situación del gaucho y el modo en el que el Estado argentino trataba a estos hombres.

El *Martín Fierro* es actualmente un clásico de la literatura argentina, que se lee por placer estético, por entretenimiento o por interés historiográfico y semántico. La causa política que el libro defendía desapareció; el libro quedó y no perdió interés.

Compartan con los alumnos este **fragmento de una carta de José Hernández** y estos **versos del Martín Fierro** y luego conversen entre todos en torno a los siguientes ejes:

- ¿Cuál era la condición del gaucho en el siglo XIX?
- La preocupación de Hernández por los gauchos, ¿es parte de un interés más general acerca de la organización política y social del país, o es un simple interés humano por ese grupo social?
- ¿Por qué, según Hernández, era importante el gaucho dentro de la organización política y social de la argentina del siglo XIX?
- ¿Cómo describe Hernández la actividad ganadera?
- Comparar las razones aducidas a favor de los gauchos en el fragmento de la carta con las estrofas citadas del Martín Fierro. ¿A qué apela en cada caso: a la razón o al sentimiento?
- En función de los ejemplos citados, ¿cuál les parece que es el modo más eficaz para influir en la opinión pública: las razones o las emociones?
- ¿Qué métodos se utilizan actualmente para operar sobre la opinión pública?
- ¿Creen que la literatura podría ser útil para defender una causa política o social? ¿Por qué?

Por su parte, la segunda actividad de la secuencia apunta a que, mediante la lectura de noticias de la actualidad en diversos soportes, los alumnos recuperen problemáticas sociales actuales y seleccionen una que los interpele, para analizarla y luego escribir un informe sobre ella. La consigna de escritura, nuevamente, busca aquí que los alumnos vuelquen por escrito el análisis ya realizado, a partir de una serie de preguntas de comprensión lectora; en este caso, de la noticia seleccionada:

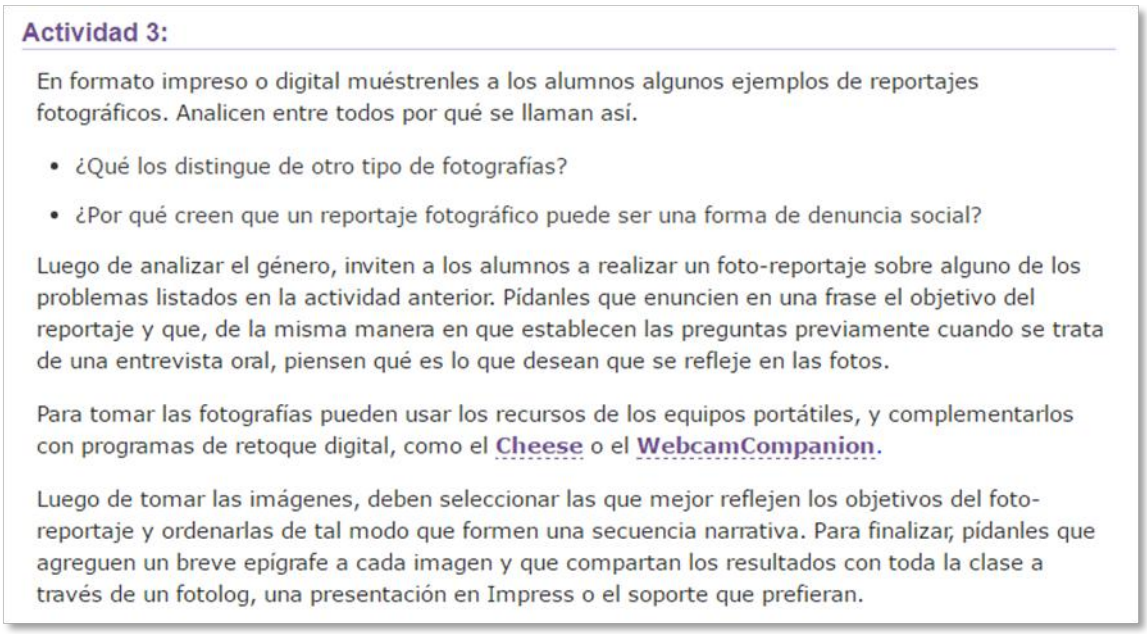


Actividad 2:

Pídanles a sus alumnos que formen grupos de tres o cuatro integrantes para realizar la siguiente actividad:

- Leer en formato impreso o digital varios diarios de la semana en curso.
- Distinguir las noticias coyunturales de aquellas que evidencian un reclamo de fondo de algún sector social.
- Hacer un listado de problemas sociales vigentes. Prestar especial atención a lo que sucede en el lugar donde viven y agregar conflictos existentes que no aparecen en el diario.
- Elegir el problema con el que se sientan más identificados y analizarlo en profundidad. Considerar los siguientes aspectos:
  - ¿Cuál es el problema? ¿Desde cuándo existe?
  - ¿Cuáles son los actores sociales involucrados?
  - ¿Se ha profundizado el problema en el último tiempo? ¿Por qué?

Si bien la tercera actividad de la SD también comienza con la detección de características genéricas, ahora, el objeto de producción de la consigna no es una obra literaria, sino un foto-reportaje. Veámoslo:



Actividad 3:

En formato impreso o digital muéstrenles a los alumnos algunos ejemplos de reportajes fotográficos. Analicen entre todos por qué se llaman así.

- ¿Qué los distingue de otro tipo de fotografías?
- ¿Por qué creen que un reportaje fotográfico puede ser una forma de denuncia social?

Luego de analizar el género, inviten a los alumnos a realizar un foto-reportaje sobre alguno de los problemas listados en la actividad anterior. Pídanles que enuncien en una frase el objetivo del reportaje y que, de la misma manera en que establecen las preguntas previamente cuando se trata de una entrevista oral, piensen qué es lo que desean que se refleje en las fotos.

Para tomar las fotografías pueden usar los recursos de los equipos portátiles, y complementarlos con programas de retoque digital, como el **Cheese** o el **WebcamCompanion**.

Luego de tomar las imágenes, deben seleccionar las que mejor reflejen los objetivos del foto-reportaje y ordenarlas de tal modo que formen una secuencia narrativa. Para finalizar, pídanles que agreguen un breve epígrafe a cada imagen y que compartan los resultados con toda la clase a través de un fotolog, una presentación en Impress o el soporte que prefieran.

A diferencia de lo que detectamos en el caso de la SD dedicada a la ciencia ficción, aquí la imagen es abordada en el marco de la producción objeto visual que es entendido en términos de un género autónomo, en la medida en que, en el marco de la consigna, no sirve a los fines de "ilustrar" la literatura -lo que en este caso representaría la denuncia social del Martín Fierro-. En cambio, las características del género foto-reportaje indican que allí la imagen se organiza en una descripción o narración que da cuenta de un evento noticioso. En el marco de un género visual abordado en su especificidad, la imagen cobra un sentido más acotado y preciso en su significación, aunque no sea más que por una indicación respecto de su forma de ordenamiento.

En este punto de nuestro desarrollo, vale la pena hacer una aclaración: el puente entre literatura, noticia periodística y foto-reportaje es la denuncia social, que constituye el objeto transversal de las producciones culturales abordadas. En este sentido, esta SD, por un lado, presenta rasgos de autonomía que nos permiten ubicarlo por fuera de la lógica del usufructo. Por otro lado, esa autonomía nunca es absoluta, en la medida en que, como demuestran tanto otros estudios de materiales didácticos como los documentos curriculares más recientes, la escritura en la escuela se suele vincular con la enseñanza de otros contenidos curriculares y aquí, en la producción de objetos multimodales, encontramos una continuidad respecto de esta premisa (Colafigli, 2011).

En este sentido, también resulta interesante destacar el modo en que la escritura ingresa como parte de las pautas de producción del objeto foto-reportaje a través de la realización de epígrafes. Esta incorporación resulta llamativa. Usualmente, la narración del foto-reportaje se desarrolla a través de imágenes. El agregado del epígrafe podría interpretar-

se como una necesidad de reforzar la narración, que no podría valerse por sí misma para transmitir el sentido del género. Podríamos adscribir esta decisión a la confianza de significar que la palabra escrita posee en la cultura escolar.

En el marco de estas reflexiones sobre la autonomía del foto-reportaje, también resulta necesario destacar el rol que cumplen otros géneros que se suponen conocidos por los alumnos y que forman parte de la cultura escolar y de los saberes disciplinares más tradicionales de la asignatura, y que actúan como mediadores para el ingreso de este género visual. Con esto nos referimos específicamente a la entrevista oral a la cual alude la consigna de producción multimodal: "Pídanles que enuncien en una frase el objetivo del reportaje y que, de la misma manera en que establecen las preguntas previamente cuando se trata de una entrevista oral, piensen qué es lo que desean que se refleje en las fotos" (Educ.ar, 2015a).

Esta mediación convoca unos supuestos saberes de los alumnos acerca de las entrevistas como aproximación a los mecanismos de producción del nuevo género. Así, una operación de selección de imagen se traduce en términos de una operación vinculada a la oralidad. La traducción es necesaria en tanto y en cuanto toda innovación supone una transposición y los componentes más tradicionales de la cultura escolar, en este caso, al igual que en otro, se prestan para ese pasaje.

Conclusión

Para concluir, si bien aún no hemos finalizado el proceso de análisis de las SD de Lengua y Literatura del Portal Educ.ar, los primeros avances de nuestro estudio han probado ser útiles para dar cuenta de la productividad de un enfoque que contemple las tradiciones de enseñanza de la disciplina escolar para el análisis del diseño de materiales didácticos. Cuando la innovación es contemplada desde este enfoque, las problemáticas que hacen a la pregunta por cómo y qué enseñar en Lengua y Literatura toman una dimensión contextual más profunda y permiten reflexionar desde y para la cultura escolar de nuestro sistema educativo, del cual los materiales didácticos son un elemento central.

Al mismo tiempo, abordar la innovación desde una perspectiva histórica nos ha permitido comprender las continuidades y rupturas que suponen las TIC para los materiales didácticos. De este modo, al mismo tiempo que hemos logrado discernir las diferentes capas metodológicas que conforman las propuestas de enseñanza de la escritura y que hacen a las tradiciones de enseñanza de la disciplina, también hemos podido recortar el objeto que suponen las nuevas producciones culturales multimodales. Tal como lo entendemos, las transformaciones que la incorporación de estas últimas supone para las tradiciones me-

todológicas que atraviesan los materiales didácticos solo se torna verdaderamente discernibles desde una puesta en perspectiva histórica con sentido didáctico y contextualizado.

Bibliografía

Bezemer, J., & Kress, G. (2010). Changing text: A social semiotic analysis of textbooks. *Designs for learning*, *3*(1-2).

Bombini, G. & Krickeberg, G. (1995). De texto, los libros I. Divulgación, transposición y textos para la enseñanza secundaria. En G. Bombini, *Otras tramas* (pp. 23-40). Rosario: Homo Sapiens.

Bombini, G. (1989). *La trama de los textos: problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

Bombini, G., & Cuesta, C. (2006). Lengua y Literatura: campo de la didáctica específica y prácticas de enseñanza. En Fioriti, Gema (comp.), *Didácticas Específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza* (53-77). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Buckingham, D. (2012). *Más allá de la tecnología*. Buenos Aires: Manantial.

Colafigli, L. (2011). *Enseñanza de la escritura. Un análisis de las propuestas en manuales de lengua*. Tesis Doctoral.

Dussel, I. (2011). Aprender y enseñar en la cultura digital. *Documento Básico del VII Foro Latinoamericano de Educación: aprender y enseñar en la cultura digital.*

Educ.ar (2014). *Del relato al texto teatral*. Recuperado el 10 de junio de 2016 de http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=14816&referente=docentes

Educ.ar (2015). La generación del 37. Recuperado el 11 de junio de 2016 de http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=14858&referente=docentes

Educ.ar (2015a). Literatura de denuncia social I: el Martín Fierro. Recuperado el 11 de junio de 2016 de http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=14874&referente=docentes

Educ.ar (2016). Portal del Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de www.educ.ar.

Kress, G. (2009). What is a mode? En C. Jewitt (Ed.), *The Routledge handbook of multimodal analysis*. New York: Routledge, pp. 54-67.

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires: Paidós*.

Manghi, D. (2013). Géneros en la enseñanza escolar: Configuraciones de significado en clases de historia y biología desde una perspectiva multimodal. *Revista signos*, *46*(82), 236-257.

Tedesco, J.C. (2012). Una computadora por alumno. En *Especial RelPe*. Consultado en http://www.oei.es/noticias/spip.php?article10818

The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard educational review*, *66*(1), 60-93.

Modelos didácticos disociados: Enseñar lengua o enseñar literatura. Análisis de cuatro clases: Consignas, realización y corrección

Prof. Cecilia Lasota Paz

cecilasota@yahoo.com.ar

CEM 123, Bariloche, Rio Negro Argentina

Resumen

El análisis del trabajo docente desde el marco del interaccionismo socio discursivo (Bronckart, 2007) permite la reflexión sobre lo que hacemos en el aula y cómo lo hacemos, analizando los documentos institucionales prescriptivos, la auto prescripción de las planificaciones del profesor, lo efectivamente realizado en las clases y las concepciones de los docentes sobre su trabajo profesional.

En esta comunicación analizaremos cuatro clases de lengua y literatura, que corresponden a una misma secuencia didáctica sobre el género "cuento de terror"; así definida por la docente que la llevó a cabo en un primer año de escuela secundaria. Las clases observadas y transcriptas como textos son analizadas como trabajo efectivamente realizado y dan cuenta del diálogo entre docente y alumnos, estableciendo una relación entre los objetivos que el docente planificó, las consignas que guiaron la actividad de los alumnos, el trabajo realizado por ellos, y la corrección de los mismos.

Este tipo de análisis nos permite encontrar las relaciones que se establecen o no entre la enseñanza de la lengua y la de la literatura.

Palabras clave

Secuencia didáctica, consignas, docentes, alumnos, interacción, corrección.

Introducción

En el Proyecto de investigación: "Modelos didácticos disociados: enseñar lengua o enseñar literatura". 40-B-362. (Resolución rectoral UNRN 153/2015), analizamos 28 clases de nivel primario y secundario de seis escuelas públicas de la ciudad de San Carlos de Bariloche con el objetivo de investigar la posible disociación en la enseñanza de la lengua y la literatura en la escuela. Enseñar a producir textos implica un conocimiento sobre la gramática que no siempre está integrada ni en los documentos prescriptivos, ni en las clases de lengua. Por otro lado en la enseñanza de la literatura se observa desde los documentos prescriptivos, (planificación y programa) que se trabaja la obra literaria desde las características del género y de la comprensión del texto pero no desde la forma o de los elementos que le dan sentido. Por lo general una dimensión, la textual, domina a la otra (la discursiva) y la sesga como objeto de enseñanza-aprendizaje: Por una parte se atiende a la práctica de hacer textos y, por otra, a la descripción semántico categorial de las nociones gramaticales, disociada de la capacidad discursiva textual (Riestra 2005).

En este trabajo se analizaron cuatro clases de lengua y literatura de primer año de educación secundaria, que la docente designó como secuencia didáctica cuyo objeto de enseñanza es el género cuento de Terror, desde el marco teórico del Interaccionismo socio discursivo y el análisis del trabajo docente, tomando la transcripción de las clases observadas como textos, observando y analizando las consignas y sus reformulaciones para observar los efectos producidos en los alumnos a través de los textos escritos por los mismos y finalmente el análisis de las correcciones del docente para ver los efectos de las mismas.

Marco teórico

Desde el marco del interaccionismo socio discursivo (Bronckart, 2007) propone un análisis del trabajo docente que está basado en los desarrollos teórico-prácticos provenientes de la ergonomía; el análisis incluye los dispositivos disponibles que pueden transformarse en la acción concretamente y permite la reflexión sobre lo que hacemos en el aula y cómo lo hacemos, Identifica tres componentes del análisis del trabajo docente: el trabajo real, el trabajo prescripto y el trabajo representado. Los documentos institucionales prescriptivos, la auto prescripción de las planificaciones del profesor, constituyen el trabajo prescripto; lo efectivamente realizado en las clases, el trabajo realizado y las concepciones de los docentes sobre su trabajo profesional, el trabajo representado. Las clases observadas

y transcriptas como textos son analizadas como el trabajo efectivamente realizado y dan cuenta del diálogo entre docente y alumnos, estableciendo una relación entre los objetivos que el docente planificó, las consignas que guiaron la actividad de los alumnos, el trabajo realizado por ellos, y la corrección de los mismos.

Muestra y datos

Las observaciones de clase corresponden a cuatro clases de primer año del nivel medio en el CEM 123, de San Carlos de Bariloche, cuyo objeto de enseñanza el género cuento de terror. Estas observaciones se realizaron entre el 14 de septiembre de 2015 y el 23 de septiembre del mismo año y forman parte del corpus de 28 clases de nivel primario y secundario observadas en el marco del proyecto de investigación Modelos didácticos disociados: Enseñar lengua o enseñar literatura 40-B-362 (Resolución rectoral UNRN 153/2015)

Se analizaron además el programa y planificación anual surgida del acuerdo entre las docentes del año y un corpus de 28 páginas correspondientes a 10 trabajos prácticos grupales como producción de los estudiantes en la secuencia.

Finalmente se realizó una entrevista a la docente para conocer la auto representación de su trabajo.

El trabajo prescripto

El trabajo prescripto es una categoría que designa los documentos prescriptivos del actuar, contemplando diversos niveles, un primer nivel lo constituyen los documentos oficiales (NAP) y un segundo nivel los documentos auto prescriptivos generales (Tapia y Riestra, 2014) están conformados por la planificación anual y el programa de la materia Lengua y Literatura de 1er año para el año 2015

Desde los núcleos de aprendizaje prioritarios, mencionados en la fundamentación del programa y planificación anual se observa el objetivo *"en relación con la literatura: Lectura y escritura de textos literarios*". Sin embargo no se enuncian objetos de estudio relacionados con los razonamientos lógico-gramaticales fundamentales para el objetivo antes mencionado. En la planificación y programa se enuncia para el período del año observado: "El

tiempo y espacio en la narración. Secuencias descriptivas, el cuento fantástico y de terror: temas y características". No se analizó el diseño curricular porque no fue mencionado en la planificación.

Las consignas

La consigna constituye un documento prescriptivo para guiar las actividades de los alumnos, es un documento que aporta a la planificación de la enseñanza (Riestra 2008). Es "un saber enunciar para problematizar a los sujetos que aprenden: formular enunciados con intencionalidad que procuran influir en las acciones y operaciones mentales de los alumnos para producir determinadas apropiaciones de contenidos" (Riestra, 2008: 311).

En las clases observadas y del análisis de las consignas y sus reformulaciones se observan:

Consignas orientadas al conocimiento de las características y elementos del género:

1) Las creencias populares. Te proponemos que en esta parte del trabajo, focalices la discusión en el tema de las creencias populares. ¿Perciben que el cuento se estructura a partir de una creencia rural? ¿Conocen otras versiones de esta misma creencia o leyendas similares? ¿Qué otras creencias populares vienen a su memoria a partir de escuchar este cuento? (En fotocopias)

¿Qué otras creencias populares vienen a su memoria?

2) ¿Cómo se caracteriza a los personajes: Mediante descripciones o comentarios por parte del narrador, o se utilizan sus acciones o el discurso directo para darlos a conocer al lector. (NS 16).

Estas consignas movilizan las nociones teóricas: género fantástico, características de los cuentos, lo ficcional, el narrador y se resuelven con el aporte de las explicaciones didácticas de la docente.

Un segundo grupo de consignas están orientadas a la escritura de un cuento. La consigna es presentada implícitamente, diciendo: *Yo traje acá un material con el que vamos a trabajar* (NS 17) y presenta una fotocopia que incluye cuadros con distintas posibilidades: Principios, personajes, lugares, conflictos para que los estudiantes elijan y combinen con la finalidad de escribir un cuento de terror en grupos. *"En el primer cuadro hay varias oraciones con las que puede comenzar una historia.*

En otro cuadro van a encontrar algunos lugares en los que podrían ocurrir los hechos, luego algo sobre los personajes, los posibles personajes que pueden elegir y otras pautas para que escriban una historia.

Hoy solo vamos a elegir, o empezaremos a escribir la primera parte.

…. en la primera, tenemos varias posibilidades para empezar la historia". (NS 17).

Finalmente un tercer grupo de consignas, surgidas de la explicación de pautas evaluativas y de la corrección de borradores durante el trabajo de escritura, solo orientan un aspecto de la normativa: Los signos de puntuación.

"*Hagan señalamientos como pausas, comas, punto y coma, evitar repeticiones*".(NS 18).

La corrección

Mientras que las consignas de enseñanza son acciones del lenguaje con la finalidad específica de guiar las diversas acciones del lenguaje en el proceso cultural de interiorización de las capacidades lingüísticas de los alumnos (Riestra, 2004), las correcciones que los docentes realizan son los instrumentos con los que se analiza y valora la acción verbal desplegada (Tapia, 2016).

Las correcciones deberían orientar la actividad de auto revisión de los textos, confrontando lo aprendido y/o sugerido, con la producción final, evaluando así los efectos de la misma en los alumnos.

Para analizar las correcciones observadas en los trabajos de los alumnos se tomaron las categorías de análisis sistematizadas por Stella maris Tapia (2016).

Correcciones globales: Se refieren al género y texto producido, dan cuenta de cómo se ha aplicado un concepto que ha sido un objeto de enseñanza según la consigna en sentido estricto. Indican cuestiones procedimentales, marcan la adecuación del lenguaje usado, indican rasgos de expresividad y estilo (USO).

Correcciones de sentido: Se refieren a la coherencia interna del texto y a la coherencia entre lo escrito y la referencia extralingüística o los mundos representados.

Correcciones de forma: Se refieren a la lengua como sistema semiótico y como técnica histórica (Coseriu, 1991). Abarcan la morfosintaxis, léxico, ortografía y puntuación.

En relación a la consigna “Responder cuestionario” sobre las características y elementos del género encontramos dos correcciones globales: Incompleto, faltan puntos y excelente trabajo. Ninguna corrección de sentido y catorce correcciones de forma: Puntuación y ortografía.

Sobre la consigna Escribir cuento de terror, encontramos tres correcciones globales: Hubiera sido bueno retomar el principio, Inconcluso, Volver al conflicto; cuatro correcciones de sentido relacionadas a elementos incorporados sin sustento: *¿por qué decidió ir si sabía que siempre alguien desaparecía?, Salí a buscarla (¿?, a quién), ¿Por qué?*

Finalmente encontramos veinticuatro correcciones de forma, relacionadas a uso de mayúsculas, signos de puntuación y ortografía.

En total hay cinco correcciones globales, cuatro correcciones de sentido y treinta y ocho correcciones de forma, aunque solo se hace una referencia a modo de recordatorio sobre los signos de puntuación, es decir el aspecto gramatical no fue objeto de estudio pero si de corrección.

El trabajo representado

La categoría de análisis propuesta implica las dimensiones del trabajo interpretado por los actantes, por lo que, como señala Riestra, abarca el conjunto de representaciones colectivas que movilizan el trabajo docente (como cualquier otro trabajo humano) que, en muchos casos, operan como representaciones sociales inconscientes. Para esta comunicación se realizó una entrevista a la docente sobre las percepciones de su trabajo y se diferenciaron tres temas:

Sobre el objeto de enseñanza y los objetivos de la secuencia:

D: “Bueno, el tema es el cuento de terror, dentro del cuento fantástico, la idea es que lean, reconozcan las características, la estructura y que escriban un cuentito”

Sobre la corrección:

D : (…) “Que responda a l

as consignas, esté prolijo, sea coherente, corrijo la ortografía.

Sobre para qué corrige:

D: "*Corrijo para que mejoren la escritura, reflexionen sobre sus errores, usen puntos, comas, tildes* "

Conclusiones

El objeto de enseñanza es el género cuento de terror y del análisis de las consignas se observa que se orientan a establecer las características del género, los temas, los personajes, los ambientes del terror y el tipo de narrador.

Del mismo análisis se desprende que hubo una sola mención a un aspecto de la normativa, relacionado con la puntuación, sin embargo del análisis de las correcciones realizadas sobre el trabajo de los alumnos se evidencia que lo más se corrige es la ortografía y la puntuación, que no fueron objeto de estudio en esta secuencia.

Finalmente, sobre los efectos de la corrección en los alumnos, no podemos analizarlos porque la corrección se realizó sobre el trabajo terminado como versión final, finalizando la secuencia y sin actividad de reescritura.

Bibliografía

Bronckart, J.P (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

Coseriu, (1991). Cap. I y II. Sincronía, diacronía e historia. Madrid: Gredos

COSERIU. E. (1987). Acerca Del sentido de La enseñanza de La lengua y La literatura en Innovación en La enseñanza de La lengua y La literatura. Madrid: Ministerio de Educación.

De Mauro, T. (2005). Primera lección sobre el lenguaje. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Riestra, (2004) *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. Tesis de Doctorado. Ginebra: Universidad de Ginebra

Riestra, D (2005). Didáctica de la lengua. Acerca de las dificultades de la práctica: La enseñanza de las nociones gramaticales: Un enfoque histórico cultural. Propuestas, de la problemática del aula a las propuestas concretas.CELA-UNR-10.

Riestra,D (2008). *Las consignas en la enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio discursivo*. Buenos Aires. Miño Dávila.

Riestra, Dora (2010). *¿Enseñar el texto o la gramática? Detrás de la disyuntiva, un problema actual de la Didáctica de las lenguas*. Montevideo. Efela

Tapia, (2016).*La corrección en los textos escritos: Qué y para qué se corrige en Lengua*. Buenos Aires. Miño Dávila.

Tapia y Riestra, (2014). El momento de la reflexión sobre la lengua en el aula: ¿explicación gramatical azarosa o sistematización de contenidos específicos? En: *Saga revista de Letras. Universidad Nacional de Rosario*, N° 1, primer semestre de 2014

La enseñanza del género ensayo en la clase de Literatura. Un aporte desde el Interaccionismo socio-discursivo

Prof. Lourdes Martínez Puig
lourdesmartinezpuig@gmail.com
Consejo de Formación en Educación
Colonia, Uruguay

Resumen

Este trabajo de investigación tiene como objetivo evaluar el efecto de la implementación de una secuencia didáctica basada en la enseñanza del género ensayo en una clase de Literatura en Educación Media en Uruguay.

La escritura de ensayos se considera relevante en el nivel de bachillerato porque constituye una de las exigencias de la vida académica de los alumnos a medida que avanzan en sus estudios. El carácter reflexivo, personal y su índole artística o literaria son rasgos que identifican al ensayo como género textual; lo que predomina es el juicio, la opinión del ensayista sobre un determinado tema. Sus características de "dialogante, polémico, solitario" se unen con la afirmación de que "cada día se lo escribe con mayor entusiasmo y se lo lee con preferencia" (Clemente, 1961: 13-23). En el ensayo - entendido como "prosa no imaginativa, prosa de reflexión intelectual"- lo que predomina es el punto de vista que adopta el autor para ordenar y analizar el material y el efecto de persuasión que busca el ensayista. (Rodríguez Monegal, 1966: 368-374).

La perspectiva teórica adoptada es el Interaccionismo socio-discursivo. En este sentido, se considera fundamental el concepto de géneros de textos entendidos como "el producto de configuraciones de elección entre algunas posibilidades momentáneamente "cristalizadas" o estabilizadas por el uso" (Bronckart, 2007:79) así como también, la arquitectura interna de cada texto empírico en sus tres niveles de organización: la infraestructura general del texto, los mecanismos de textualización y los mecanismos de asunción de responsabilidad enunciativa.

El objetivo general de la investigación es evaluar el efecto de la implementación de una secuencia didáctica basada en la enseñanza del género ensayo en la clase de Literatura en un grupo de cuarto año de Educación Media en Uruguay.

Desde el punto de vista de la metodología cabe señalar que se realizará el análisis de los ensayos de los alumnos (versión inicial y versión final) y el análisis de las consignas de las clases correspondientes a la implementación de la secuencia didáctica.

Con respecto a los aportes potenciales se puede explicar que se trata de una investigación didáctica que procura brindar aportes a la Didáctica de la Lengua y la Literatura así como, también, nutrirse de aquellas investigaciones que se hayan desarrollado sobre esta temática y que permitan consolidar el marco teórico y los antecedentes de este trabajo de investigación.

Palabras clave: investigación didáctica, género ensayo, Literatura, Interaccionismo socio-discursivo.

Introducción

Presentación del problema

La escasa enseñanza de la escritura del género ensayo y las intervenciones del docente, en tanto escritor experto, en general, no favorecen que los alumnos mejoren sus producciones escritas en la clase de Literatura en Enseñanza Secundaria.

Los alumnos no tienden a problematizar lo que leen y escriben. Por este motivo cuando leen un texto "especializado" lo toman como si contuviese una verdad absoluta y lo reproducen, sin plantear una opinión fundamentada con razonamientos en relación a un determinado tema. Son escasas las intervenciones y orientaciones del docente para favorecer la escritura de ensayos, y la práctica de la revisión en la versión inicial y en la versión final.

Pregunta inicial:

¿Cuál es el efecto de la implementación de una secuencia didáctica basada en la enseñanza del género ensayo en la clase de Literatura en Educación Media?

Las preguntas que orientan el trabajo de investigación son las siguientes:

1. ¿En qué medida las intervenciones docentes promueven el aprendizaje y la escritura del ensayo como género?

2. ¿Qué contenidos incorporan los estudiantes en las diferentes versiones de escritura de los ensayos? Los contenidos incorporados ¿fueron abordados en las intervenciones docentes?
3. ¿De qué forma las orientaciones docentes propician la revisión y la reescritura de las producciones en los alumnos? ¿Cuáles son los indicios de mejora de la escritura de los ensayos por parte de los estudiantes?

Objetivo general

Evaluar el efecto de la implementación de una secuencia didáctica basada en la enseñanza del género ensayo en la clase de Literatura en un grupo de cuarto año de Educación Media.

Objetivos específicos

1. Analizar las intervenciones docentes que se realizan para enseñar el género ensayo.
2. Analizar las producciones escritas de los estudiantes que participaron de la implementación de la secuencia didáctica.
3. Identificar los indicios de mejora de la escritura de los ensayos en su versión inicial y final.
4. Describir las intervenciones docentes que propician la revisión durante la producción escrita de ensayos y reflexionar sobre ellas.

Hipótesis

La implementación de una secuencia didáctica basada en la enseñanza del género ensayo puede incidir favorablemente en la producción escrita de ensayos por parte de los alumnos de cuarto año en la clase de Literatura en Enseñanza Media.

El acompañamiento del docente de Literatura, en tanto escritor experto, y sus orientaciones pueden favorecer el aprendizaje del género ensayo y pueden fortalecer la revisión de los textos para mejorar la escritura.

Estado del arte

Se realizó un relevamiento de algunas investigaciones que se centran en el mejoramiento de la práctica de la escritura desde el Interaccionismo Socio-discursivo y la Psicología cognitiva como perspectivas teóricas diferentes. En la primera perspectiva mencionada se observa una preocupación por el diseño, implementación y evaluación de las secuencias didácticas relacionadas con un género de texto. En la segunda perspectiva se visualiza un interés por el mejoramiento en la producción escrita con un énfasis en el proceso de escritura siguiendo el modelo de Scardamaglia, Bereiter y Flower.

En relación a la escritura de textos argumentativos podemos mencionar como antecedentes las investigaciones de Dolz (1995) "Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión"; a Cotteron (1995) en "¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria?" y a Santamaría (1992) en "Escribir textos argumentativos: una secuencia didáctica."

También se realizó el relevamiento y la lectura de investigaciones como la de Ribas Seix "La regulación del proceso de composición escrita en grupo: análisis de la utilización de pautas de revisión" y la de Milian (1999) "Interacción de contextos en la investigación sobre composición escrita"

Marco teórico

El Interaccionismo Socio-discursivo

Consideramos relevante explicitar cuáles son los conceptos de género de texto y tipos de discurso que sostiene Bronckart.

> Los textos se distribuyen en múltiples géneros, es decir, en formas comunicativas específicas (novela, monografía científica, manual, etc.) históricamente elaborados por distintas formaciones sociales, en función de sus implicaciones y de sus características propias. […]
>
> Los textos combinan, según modalidades diversas, tipos de discursos, es decir, formas lingüísticamente susceptibles de objetivación (narración, relato, discurso teórico, discurso interactivo) que dan testimonio de la semantización particular de los mundos discursivos realizada por cada lengua natural. (Bronckart, 2007: 117)

Desde la perspectiva del Interaccionismo Socio-discursivo, "los géneros de textos son el producto de configuraciones de elección entre algunas posibilidades momentáneamente "cristalizadas" o estabilizadas por el uso." (Bronckart, 2007: 79)

La arquitectura interna de cada texto empírico, según Bronckart, se puede analizar en tres niveles de organización: la infraestructura general del texto, los mecanismos de textualización y los mecanismos de asunción de responsabilidad enunciativa.

Resoluciones metodológicas

Desde el punto de vista didáctico, Bronckart plantea el concepto de secuencia cuando expresa: **"**Una secuencia didáctica constituye una serie de unidades temporales (o clases) centradas en un género de texto y en uno o varios problemas técnicos de ese género." (2007: 144)

Señala, además, algunos principios generales de la secuencia didáctica:

- Identificar un género de texto socialmente útil para el estudiante y elaborar un modelo didáctico para ese género.

- Elaborar un proyecto de clase que aporte un significado a la producción de un modelo de género.

- Planificar la secuencia en una serie de módulos técnicos que estarán destinados a atender problemas técnicos de dicho género. (Bronckart, 2007: 144)

Tomando como base la perspectiva teórica de Bronckart, se diseñó una secuencia didáctica basada en la enseñanza del género ensayo cuya implementación se llevó a cabo en la clase de Literatura en un grupo de cuarto año -integrado por 20 alumnos aproximadamente de 16 años de edad- de un liceo público de Uruguay.

Se trabajó como eje temático "La lucha por la supervivencia" en clases anteriores a la aplicación de la secuencia. Las dos obras elegidas fueron: "Lazarillo de Tormes" (anónimo) y "Pagar el pato" de Dino Armas. Por lo tanto, se trata de dos obras literarias de diferentes épocas, de diferentes géneros y escritas en diferentes países.

El **diseño de la secuencia didáctica** abarcó tres talleres o módulos y un total de catorce clases.

Consideramos que la **metodología** que propone Riestra en el marco del Interaccionismo Socio-discursivo resulta fundamental. La autora señala, en forma precisa, de qué manera modelizar un género en una secuencia didáctica y qué aspectos se deben tener en cuenta para analizar. Propone el siguiente recorrido: Tratamiento comunicativo: USO; Tratamiento de contenido: SENTIDO y Tratamiento lingüístico: FORMA.

Desde el punto de vista metodológico se realizará el análisis de las producciones escritas de los estudiantes y el análisis de las consignas planteadas por el docente en las clases durante la implementación de la secuencia didáctica. Se tomará en cuenta **el trayecto didáctico de *Uso, Sentido y Forma*** propuesto por Riestra para realizar el análisis de un total de veinte producciones escritas de los estudiantes; diez de ellas corresponden a la versión inicial y diez a la versión final del ensayo. El análisis de los datos todavía no ha concluido. En esta oportunidad se presenta la muestra de datos correspondiente a la versión inicial del ensayo (1AVIE) en la **tabla 1 y** la muestra de datos correspondiente a la versión final del ensayo (1BVFE) en la **tabla 2.**

Síntesis e interpretación

Si se compara **la versión inicial** del ensayo (1AVIE, antes de la implementación de la secuencia didáctica) con la **versión final** del ensayo (1BVFE) , después de la enseñanza de la secuencia didáctica) **es posible registrar las siguientes observaciones:**

En la **versión inicial del ensayo**, en **el nivel del *uso*** se observa la escasa presencia de la voz del autor a través del uso del pronombre posesivo "mi" y del pronombre personal "mí". El autor no utiliza citas de autoridad para fundamentar su opinión.

En la **versión final,** en cambio se observa mayor presencia de la voz personal del autor (reconocimiento de 20 verbos en primera persona en tiempo presente del modo indicativo; 5 verbos en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo y 12 pronombres referidos a la primera persona gramatical). El autor utiliza, además 7 citas de autoridad para fundamentar su opinión.

En la **versión inicial del ensayo**, en el **nivel del *sentido***, en relación a la **conexión** se reconoce el uso de 11 organizadores textuales. La coherencia nominal se observa en 8 expresiones. No se registra el uso de preguntas retóricas por parte del autor.

En la **versión final**, en cambio, se observa el uso de 73 organizadores textuales, con mayor predominio de los organizadores lógico - argumentativos. La coherencia nominal se reconoce en 64 expresiones. El autor utiliza 2 preguntas retóricas.

En la **versión inicial del ensayo**, en el **nivel de la *forma,*** atendiendo a los **tipos de discurso y a las correlaciones verbales en tiempos y modos** se registra las siguientes observaciones:

Discurso teórico: 24 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo.

Narración: 18 verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.

Discurso interactivo y relato interactivo: no se registra el uso de verbos en primera persona en tiempo presente ni en tiempo pretérito del modo indicativo.

En la **versión final del ensayo,** en cambio, se observa lo siguiente:

Discurso teórico: 33 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo.

Narración: 39 verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.

Discurso interactivo: 20 verbos en primera persona en tiempo presente del modo indicativo.

Relato interactivo: 5 verbos en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.

Tomando en cuenta lo producido por el alumno en cada texto y el desarrollo como vector **se observa cambios en el nivel del uso´:** la voz del autor, el posicionamiento, la opinión, así como, también el uso de citas de autoridad para fundamentar dicha opinión personal.

Además, se observa **cambios en el nivel del sentido**: mayor cantidad y variedad en el uso de organizadores textuales, reconocimiento de la coherencia nominal en mayor número de expresiones y la incorporación de preguntas retóricas. En síntesis, el alumno se superó en los niveles del uso y del sentido en la producción final del ensayo.

En lo que respecta al nivel de la forma, los tipos de discurso son operaciones psicoverbales. El reconocimiento del discurso interactivo y del relato interactivo en la versión final deviene de la lectura de ensayos durante la implementación de la secuencia didáctica.

Aportes a la Didáctica de la Lengua y la Literatura

Esta investigación didáctica procura brindar aportes a la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Se pretende aportar conocimientos sobre el efecto de la implementación de una secuencia didáctica que aborda la enseñanza del género ensayo en el marco de la perspectiva teórica del Interaccionismo socio-discursivo.

Se considera relevante analizar en qué medida las intervenciones docentes y las actividades de lectura y de escritura -en forma interrelacionada- favorecen la escritura de ensayos relacionados con dos obras literarias: "Pagar el pato" de Dino Armas y "Lazarillo de Tormes" (anónima) trabajadas en clases anteriores a la implementación de la secuencia didáctica.

El análisis de las diferentes versiones – inicial y final- de los ensayos de los alumnos y la reflexión sobre los registros de clase- especialmente, las intervenciones docentes- permitirán extraer algunas conclusiones acerca de cómo se puede mejorar la escritura de ensayos en una clase de Literatura en Enseñanza Media.

ANEXO

Tabla 1

Versión inicial (1AVIE) **Antes de la implementación de la secuencia didáctica**	**Registro de observaciones**
USO	Escasa presencia de la voz del autor. **Registro de las unidades lingüísticas encontradas:** Uso del pronombre posesivo “mi” en el enunciado: “En **mi** opinión, la obra mostró claramente” y, también en el uso del pronombre personal “mí” en el enunciado “ya que, para **mí,** es algo que no debería ocurrir”. Ausencia de voces secundarias; el autor no utiliza citas de autoridad.
SENTIDO	La **conexión**: uso de 11 organizadores textuales. **Registro de las unidades lingüísticas encontradas**: “ya que” (5 reiteraciones), “y”, “pero”, “aunque”, “cuando”, “a veces”, “después”. La **coherencia nominal:** reconocimiento de ocho pronombres. **Registro de las unidades lingüísticas encontradas:** “ya que **la** convenció dándo**le** casa.” “pero más tarde se dio cuenta lo que **ella** valía y supo defenderse.” **“Ella les** dio el dinero que merecían”; “no **los** consideran para trabajar”. **“**ejercía abuso de poder sobre **ella;** “a la hora de darl**e** hogar y comida a Roma”; “ya que se aprovechan de **ellos**”- **No se registra el uso de preguntas retóricas por parte del autor**.
	T**ipos de discurso y correlaciones verbales en tiempos y modos**

FORMA	**Discurso teórico**: 24 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo. **Registro de las unidades lingüísticas encontradas:** "consisten", "es" (4 reiteraciones), "ocurre", "pasa", "aprovecha", "aplica", "abarca", "merecen", "reciben", "protestan", "ocurre" (2 reiteraciones), "involucra", "luchan", "merecen" (2 reiteraciones), "involucra" (2 reiteraciones), "tienen", "consideran", "coincide", "tienen", "tratan", "aprovechan". **Narración:** 18 verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo. **Registro de las unidades lingüísticas encontradas:** "mostró", "aprovechó", "convenció", "fue"(2 reiteraciones), "dio"(2 reiteraciones), "valía", "supo" (2 reiteraciones), "merecían", "han sufrido", "tuvieron", "pudo", "ejercía", "fueron", "carecía", "dejaron". **Discurso interactivo**: no se registra el uso de verbos en primera persona en tiempo presente del modo indicativo. **Relato interactivo**: no se registra el uso de verbos en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.

Tabla 2

Versión final (1BVFE) **Después de la implementación de la secuencia didáctica**	**Registro de observaciones**
USO	Presencia de la voz personal del autor a través del reconocimiento de 20 **verbos en primera persona** en tiempo **presente** y 5 verbos en primera persona en tiempo **pretérito** del modo indicativo. **Registro de las unidades lingüísticas encontradas:** *-añado, vemos, creo (5 reiteraciones), quiero llegar, vamos a hablar, preguntamos, encontramos, notamos, señalamos, concuerdo, acabamos, planteo, sigo, digo, tomo, baso.* *-estuve hablando, hemos visto, noté, hemos dicho, hemos visto.* Se observa, además, el uso de 12 **pronombres** referidos a la primera persona. **Registro de las unidades lingüísticas encontradas**: -"me" (5) "mi" (3) "mí"(1) "yo" (2) "nos" (1) -Uso de **7 citas de autoridad** en las cuales el autor se apoya para brindar su opinión. **Registro de algunas citas de autoridad encontradas:** "Como Montaigne escribió en su ensayo "De la desigualdad que existe entre nosotros", en el capítulo XLII, no importa cómo sea una persona (en el caso de la obra hablamos sobre personajes), hay que juzgarla por lo que es no por lo que parece ser. Como a los animales se los juzga por sus virtudes, el hombre debería ser juzgado de la misma manera y no por su apariencia o economía". "Lazarillo en mi opinión, basándome también en el ensayo realizado por Pedro Salinas es el héroe de la novela picaresca "Lazarillo de Tormes". "Concuerdo con Salinas ya que él mismo definió al

USO	héroe de tal manera y además fundamentó frente a otros autores el motivo de su consideración". "La opinión dada sobre Lazarillo como héroe literario fue basada y respaldada en la opinión de Salinas en su ensayo, el cual habla sobre las diferencias entre pícaro y héroe principalmente." "A pesar de esto, me sigo respaldando en la tesis de Salinas y creo que Roma es la heroína de "Pagar el pato".
SENTIDO **SENTIDO**	La **conexión: uso de** 73 **organizadores textuales** con predominio de los organizadores lógico argumentativos. **Registro de las unidades lingüísticas encontradas:** *y, en relación a, a pesar de, en vez de, ya que así, ya que (* usado 11 veces como sinónimo de *porque), por eso mismo,, además, al principio, pero en un momento, desde ese momento, sin embargo, por lo que, después ya que, en resumen, y finalmente, todo este tiempo, pero no, anteriormente mencionado, además, para comenzar, como ya hemos visto, pero también, pero momentáneamente, porque, finalmente, pero ya que, en cuanto, anteriormente, por lo que hemos dicho, siempre, y además, como hemos visto, sin embargo, lo que en resumen, sino también, como por ejemplo, a pesar de esto, y además, porque a pesar de, sin dudas, desde ahí en adelante, también.* **La coherencia nominal se observa en 64 expresiones.** **Registro de algunas unidades lingüísticas encontradas** " la vemos como una mujer joven" " la miraba", "Su madrina", " la que colaboró"" por ella" "Omar la durmió […] la compró" "él era el fuerte y ella la débil; él era el jefe y ella ", él era el opresor y ella la oprimida." "esta no reaccionaba?", " ella se transformó"

	"su defecto en el rostro, en vez de mirarla"," un niño astuto" "Lazarillo, criado del ciego" […] una enseñanza que le quedaría de por vida" "sacarle ", le sobraba y a Lazarillo le faltaba"; "no le dio". "Este ciego- a pesar de matarlo de hambre", le dio un aprendizaje" ; " lo ayudó". "Ella comenzó" "en un intento de espiarlo, […] ya que esta sería próximamente "aburrida" para el público de los ómnibus" "Este personaje, anteriormente mencionado" "le dio casa, comida, y la convenció para que trabajara para él." "El ciego no le daba de comer lo suficiente a Lazarillo y lo golpeaba" "Omar la hacía sentir […] porque ella generaba mucho dinero para él. Finalmente los explotados" "En cuanto a las familias de los personajes" "los poderosos contra los más débiles, el adulto contra el niño y el hombre contra la mujer." "Creo que las dos obras" Uso de 2 **preguntas retóricas:** **Con respecto a la obra "Pagar el pato":** *"¿Por qué cuando Omar ofendía a Roma, esta no reaccionaba?"* **Con respecto a la obra "Lazarillo de Tormes":** *"¿Por qué el ciego fue tan avaro y no le dio la comida que Lazarillo merecía?"*
SENTIDO **FORMA**	**Tipos de discurso y correlaciones verbales en tiempos y modos:** **Discurso teórico**: 33 **verbos en tercera persona en tiempo presente** del modo indicativo. **Registro de las unidades lingüísticas encontradas:** *tiene, forman, hacen, tiene, hay, comienza, hace, descubre, tiene, termina, ve, hace, consigue, cede, es, hay, plantea, describe, puede ir, tiene, queda, son, diferencia, tienen, es, dice, es, concuerda, cree, es, surge, es, realiza.*

FORMA	**Narración**: 39 **verbos en tercera persona en tiempo pretérito** del modo indicativo. **Registro de las unidades lingüísticas encontradas:** *publicaba, pasaban, pasó, fue (7 reiteraciones) colaboró, durmió, compró, era (3 reiteraciones), reaccionaba, logró, transformó, ocurrió, escribió, trató, buscaba, obtenía, tuvo (3 reiteraciones), aprendía, dio, merecía, dio, demostró, empezaba, tuvo, era, generaba, satisfacía, vio, comenzó.* **Discurso interactivo**: 20 **verbos en primera persona en tiempo presente** del modo indicativo. **Registro de las unidades lingüísticas encontradas:** *añado, vemos, creo (5 reiteraciones), quiero llegar, vamos a hablar, preguntamos, encontramos, notamos, señalamos, concuerdo, acabamos, planteo, sigo, digo, tomo, baso.* **Relato interactivo:** 5 **verbos en primera persona en tiempo pretérito** del modo indicativo. **Registro de las unidades lingüísticas encontradas:** *estuve hablando, hemos visto, noté, hemos dicho, hemos visto.*

Bibliografía

Armas, D. (2014). *Pagar el pato*. Madrid: Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España. Serie: Literatura Dramática Iberoamericana, Nº 70.

Bronckart, J.P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Bronckart, J.P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y Didáctica de las lenguas.* Buenos Aires: Miño &Dávila.

Bronckart, J.P. (2008). Las competencias en la lingüística y en la didáctica de las lenguas (dossier). Problemas de la didáctica de las lenguas. *Diálogo con Jean-Paul Bronckart.* Revista Novedades Educativas 211, Julio, Buenos Aires.

Bronckart, J.P (2012) En *las fronteras del Interaccionismo socio- discursivo: aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos.* Traducción: Dora Riestra y María Victoria Goicoechea. Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de

las lenguas y las literaturas. Bariloche: GEISE.
Bronckart, J.P (2005) *Vingt-cinq ans de didactique de lèxpression écrite. Elément de bilan et perspectives dàvenir.* Revue suisse des sciences de L´éducation.
Bronckart, J.P. Sznicer, G. (1990). *Description grammaticale et príncipes d`une didactique de la grammaire. Le Français Aujourd`hui*, 89, 5-16.
Bronckart, J.P. (2008). *Actividad lingüística y construcción de conocimientos*. Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura, 29 (2), 6-19.
Camps, A., Milian, M. "La actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura." En: Milian, M. Camps, A. *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura (2000)* .Homo Sapiens Ediciones. Argentina.
Camps, A. ; Guasch, O.; Milian, M.; Ribas, T. "Actividad metalingüística: la relación entre escritura y aprendizaje de la escritura." En: Milian, M., Camps, A. *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura (2000)* .HomoSapiens Ediciones. Argentina.
Casado Velarde, M. (2000). *Introducción a la gramática del texto del español.* Madrid: Arco Libros, S.L.
Casas, A. (s/r) "Breve propedéutica para el análisis del ensayo". Universidad de Santiago de Compostela.
Recuperado de: http://www.ensayistas.org/critica/ensayo/casas.htm.
Clemente, J. E. (1961). *El ensayo.* Ediciones Culturales Argentinas. Ministerio de Educación y Justicia. Dirección General de Cultura. Buenos Aires. Biblioteca del Sesquicentenario dirigida por el profesor Héctor Blas González. Colección Antologías.
Coseriu, E. (1992). Capítulo 1. *Competencia lingüística*. Madrid: Gredos
Coseriu, E. (1988). Capítulos I y II. *Sincronía, diacronía e historia*. Madrid: Gredos
Cotteron, J. (1995*)* ¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria? En: Camps, A. (comp.), (2003) *Secuencias didácticas para aprender a escribir.* España: Editorial Graó.
De Mauro, T. (1986). *Dimensiones de la comunicación*. *Minisemántica.* Madrid:
Gredos
De Mauro, T. (2005). *Primera lección sobre el lenguaje*. México: Siglo XXI
Dolz, J. y Schneuwly, B. (1997). "Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona", *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura,* Nº. 11: 77-98.
Dolz, J. y Schneuwly, B. *Escribir es reescribir. La reescritura en las secuencias didácticas para la expresión escrita.*
Recuperado de: http://docentes.leer.es/2009/05/27/escribir-es-reescribir-la-reescritura-en-las-secuencias-didacticas-para-la-expresion-escrita/
Dolz, J. (1995) *Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. Comunicación.* Lenguaje y Educación. 25, (pp.65-77).
Flower, L. y Hayes, J. (1996). *La teoría de la redacción como proceso cognitivo.* Textos en Contexto I, Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura, (pp. 73-107).
Gómez- Martínez, J.L. (1992). *Teoría del ensayo*. México: UNAM.
Recuperado de: http://www.ensayistas.org/crítica/ensayo/gomez/indice.htm.
Larrosa, J. (2003). *El Ensayo y la Escritura Académica.* Revista Propuesta Educativa. Año 12. Nº 26. Buenos Aires. FLACSO. Julio de 2003.
Lukács, G. V. (1910/2004). *Sobre la esencia y la forma del ensayo. Una carta a Leo Popper.* Traducción realizada por los alumnos del grupo de Traducción II del semestre de Letras Alemanas a cargo de Cecilia Tercero Vasconcelos.
Marafioti, R.; Santibáñez Yáñez, C. (coord.). (2010) *Teoría de la argumentación. A 50 años de Perelman y Toulmin.* Buenos Aires: Editorial Biblos.
Milian, M. *"Interacción* de contextos en la investigación sobre composición escrita*".* En: Camps, A. (2001) *El aula como espacio de investigación y reflexión : investigaciones en didáctica de la lengua,* pp.23-36. España: Editores Graó.
Montaigne, M. de. (1994) *Ensayos I, II y III.* Título original: *Essais.* Traducción: Ma. Dolores

Picazo y Almudena Montojo. Barcelona: Ediciones Altaya. S.A.
Real de Azúa, C. (1963/2012). *Antología del ensayo uruguayo contemporáneo.* Montevideo: Ediciones Universitarias.
Ribas Seix , T. "La regulación del proceso de composición escrita en grupo: análisis de la utilización de pautas de revisión". En: Camps, A. (2001) *El aula como espacio de investigación y reflexión : investigaciones en didáctica de la lengua,* (pp. 51-68).España: Editores Graó.
Riestra, D. (2008). "Lengua, lenguaje y pensamiento humano". *Las consignas de Enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo.* Buenos Aires: Miño & Dávila
Riestra, D. (2014). *Usos y Formas de la Lengua Escrita.Reenseñar la escritura a los jóvenes. Un puente entre el secundario y la universidad.* Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
Riestra, D. (2013). "Los géneros textuales y la obra literaria en secuencia didáctica". Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las *Lenguas y las Literatura.* Bariloche: GEISE
Riestra, D. (2013). "La transmisión (enseñanza) de los razonamientos argumentativos y la gramática de las lenguas". *VI Congreso Nacional y IV Internacional de Investigación Educativa*. Cipolletti: FACE.UN Comahue.
Riestra, D. (2012) "El interaccionismo socio-discursivo: un módulo de análisis textual para la didáctica de las lenguas". Quinto Foro de Lenguas de ANEP. 12,13 y 14 de octubre de 2012.
Riestra, D. (2008) *Las consignas de trabajo en la escuela, un instrumento didáctico.* Revista Novedades Educativas 211.
Riestra, D.; Goicoechea, M.V.; Tapia, S. (2014). Los géneros textuales en secuencias didácticas de Lengua y Literatura. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
Rodríguez Monegal, E. (1966). *Literatura uruguaya del medio siglo*. Montevideo: Editorial Alfa.
Salinas, P. (1958). *Ensayos de literatura hispánica. Del "Cantar de Mío Cid" a García Lorca*. Madrid: Ediciones Aguilar.
Santamaría, J. (1992). "Escribir textos argumentativos: una secuencia didáctica". En: Camps, A. (comp.).(2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir.* Editorial Graó. España.
Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). *Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita*, en "Infancia y aprendizaje", N° 58, pp. 43-64.
Schneuwly, B. (1992). "La concepción vygotskiana del lenguaje escrito". Comunicación, Lenguaje y Educación.1992.16. pp. 49-59.
Zunino, C.; Muraca, M. "El ensayo académico". En: Canale, L. (coord.) (2012) *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales.* UNGS.

Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Una tipología (provisoria) de clases en el Nivel Secundario

Diana Moro – María Cecilia Gaiser
diana.morog@gmail.com/ mariaceciliagaiser@yahoo.com.ar
Facultad de Ciencia Humanas, UNLPam

Resumen

En el campo de la investigación didáctica constituye un aporte clásico el de Edith Liwin acerca de las buenas configuraciones, a partir del cual se configura una especie de tipología de clases en el ámbito universitario. A efectos de la formación de futuros profesores en Lengua y Literatura -desde la cátedra de Práctica I. Didáctica de Lengua y la Literatura- elaboramos un diseño de indagación de la práctica áulica que permitió arribar a una tipología provisoria de clases de Lengua y Literatura en el nivel secundario. La provisoriedad radica en que no se pretende prescriptiva, sino descriptiva, dado que los tipos aislados se definen en la práctica, la práctica misma los redefine, en virtud del contexto particular. En todo caso, se presume modélica para los estudiantes que están transitando su formación didáctico- pedagógica en el área disciplinar específica. Asumimos la enseñanza como un actividad situada en contextos específicos y, a efectos de conformar la tipología, se atienden las siguientes variables: el contenido disciplinar desarrollado en la clase; las formas o estrategias particulares en que el /la docente despliega para favorecer los procesos de conocimiento y el vínculo docente-alumno/a. Con este anclaje tripartito, se han podido aislar varios tipos de clases, según las necesidades de la programación en marcha y/o de las necesidades cognitivas de los alumnos/as. Este trabajo se propone, por un lado, exponer un marco teórico y describir la metodología de la indagación y, por otro caracterizar, los distintos tipos de clases que han podido aislarse en un sentido formal: estructura de la clase, materiales, procedimientos y en un sentido disciplinar: en cuanto al modo en que los/as docentes trabajan con el contenido específico y finalmente, una descripción del proceso metacognitivo evidenciado por los/as estudiantes observados/as en las clases.

Palabras clave: Enseñanza – Práctica- Nivel Secundario- Lengua- Literatura

Reproducción del artículo 'Prácticas preliminares de enseñanza y una tipología de clases de Lengua y Literatura", publicado en Anuario de la FCH vol. 13, Nº 13, 2016, pp. 108-121.

La gestión áulica o el modo en que los/as docentes despliegan las estrategias para construir el vínculo entre los/as estudiantes y el conocimiento ha sido objeto de análisis de la Didáctica General y en ese campo se han producido aportes sustantivos para la formación de los futuros profesores /as. Nuestro interés se centra precisamente en esto último, ya que desde la cátedra de Práctica I. Didáctica de Lengua y la Literatura elaboramos estrategias modélicas que se pretenden un andamiaje para la futura práctica profesional. Con este propósito entonces sostenemos la necesidad de relevar formas de "actuación" docente en las cuales se intersectan el contenido disciplinar desarrollado en la clase; las formas o estrategias particulares que el /la docente despliega para favorecer los procesos de conocimiento y el vínculo docente-alumno/a.

En el contexto de la actividad formativa, los/as estudiantes del profesorado realizan observaciones no participantes de clases de Lengua y Literatura en el nivel secundario. Utilizan para el relevamiento dos instrumentos metodológicos: el Dispositivo de Análisis de Clases (DAC) propuesto por Vilma Pruzzo (2002) que consiste en la grabación y transcripción de la clase y el registro escrito o crónica de lo visto y oído. Una vez reunido el material de la clase, se esquematiza el contenido desarrollado y se analizan las intervenciones de la/el docente, así como las participaciones de los /as alumnos/as. Luego se realiza una puesta en común de todas las clases observadas. De este modo, se construyen modelos probables de interacción áulica en la disciplina y con esos esquemas preliminares los /las estudiantes pueden abordar sus propios planes de clases.

En este trabajo, tomamos como insumos las grabaciones transcriptas de las clases observadas para sistematizar una tipificación de "estilos de clases" según el objetivo pedagógico esbozado por el /la docente observado/a. Así, se describirá, por una parte, la estructura de los distintos tipos de clase y, por otra, las estrategias empleadas para favorecer la construcción del conocimiento.

A efectos de esto último, la noción de "configuraciones didácticas" elaborada por Edith Litwin (1995, 1997) constituye un punto de partida en tanto son concebidas como "la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento" (1997, 97). La autora opone esa noción a las "configuraciones no didácticas, que implican solo la exposición de ideas o temas sin tomar en cuenta los procesos del aprender del alumno" (98). Ambas categorías (la positiva y la negativa) permiten indagar e identificar tipos de preguntas, formas de propiciar procesos reflexivos, prácticas metacognitivas, rupturas con los saberes cotidianos o con naturalizaciones y también vis-

lumbrar deficiencias o procesos incompletos y sus causas, muchas veces, relativas al contexto áulico, institucional o social de la tarea. Esto último se convierte en una especie de insumo anticipatorio de la profesión porque suelen ser problemas "imponderables" para los cuales los/as docentes debemos desarrollar tolerancia y estrategias para atenderlos y resolverlos.

Si bien Litwin desarrolla una teoría para la enseñanza en el nivel superior, las estrategias que releva en sus investigaciones en clases de asignaturas pertenecientes al ámbito de las Ciencias Sociales conforman una especie de reservorio que, de una manera más o menos similar, se manifiestan en la educación secundaria cuando existe una actitud y una aptitud docente propicia para conseguir los propósitos educativos.

Ciertas teorías del conocimiento señalan, según Litwin (1997), que "la construcción del conocimiento situado se realiza a través de esfuerzos de colaboración, asociados a propósitos que se comparten y por medio de diálogos y desafíos planteados desde las diferencias entre las personas". A su vez, existen entornos como "estructuras mediadoras que organizan y restringen la actividad" en los cuales se insertan artefactos tales como "gráficos, diagramas, textos, ilustraciones". "La inteligencia está distribuida en los artefactos que constituyen las estructuras mediadoras" (80). La naturaleza social y cultural del conocimiento en la educación secundaria no se discute, por lo tanto una variable de análisis consiste en describir cómo se expresan "el conocimiento situado" y la "inteligencia distribuida", es decir, qué estrategias, qué instrumentos o artefactos se ponen en juego y qué modos de vinculación grupal, en torno del saber se manifiestan, según el contenido disciplinar, el tipo y el propósito de la clase.

Este mínimo desarrollo conceptual permite atender a las formas en que se comparte, se distribuye y se construye el conocimiento en el aula al tiempo que se analiza la presencia de ciertos "artefactos" y el modo en que estos colaboran para la mediación tripartita: el docente, los contenidos y los/as estudiantes.

A partir de determinados rasgos específicos, se pudieron caracterizar tipos provisorios de clases. La provisoriedad radica en que no se pretende prescriptiva, sino descriptiva, dado que los tipos aislados se definen en la práctica; la práctica misma los redefine, en virtud del contexto particular y, como anticipamos, se pretende modélica a efectos de la formación de los futuros graduados.

El relevamiento de clases data de marzo/abril de 2015 y 2016, en diversos colegios secundarios de la ciudad de Santa Rosa; la mayoría de las instituciones son públicas, mientras una de ellas es de gestión privada. Contamos con catorce clases, de las cuales

nueve corresponden al Ciclo Orientado y cinco al Ciclo Básico. Sin embargo, predominan los temas relativos a la literatura; una única clase consiste en el desarrollo de tema gramatical oracional y tres relativas a la lingüística textual. A su vez, las clases relevadas corresponden a ocho docentes diferentes. Ello permitió por una parte, observar estilos diferentes y además, percibir las continuidades o captar el proceso que conlleva el desarrollo de un tema de enseñanza.

En virtud de ello, las estructuras de las clases han sido construidas según los siguientes criterios: estructura, tema desarrollado y estilo de actividades propuestas. Esos tres aspectos permiten, además de generar una clasificación probable, analizar las formas de circulación y construcción del conocimiento como así también identificar las configuraciones didácticas y las no didácticas en el proceso de negociación de significados en el trato siempre asimétrico entre el/la docente y los/as alumnos/as.

Presentación de tema literario (1 clase)	*El matadero* de Esteban Echeverría, contexto histórico-social
Presentación de tema lingüístico (1 clase)	Oralidad /escritura
a. Continuación de tema teórico (2 clases)	Literatura: géneros literarios-narración Lingüística textual: texto expositivo
b. Continuación: lectura y análisis de obra literaria (2 clase)	*Pedro y el capitán* de Mario Benedetti
c. Continuación de trabajo práctico (2 clases)	Lectura comprensiva sobre concepto de literatura Lingüística: coherencia y cohesión
d. Corrección de actividades y puesta en común (2 clase)	*El matadero* de Esteban Echeverría *Pedro y el capitán* de Mario Benedetti
e. Resolución de actividades (1 clase)	Género teatral. Características formales del género. *Pedro y el capitán*.
Clase de repaso de tema gramatical (1 clase)	Sintagma nominal; clases de palabras y funciones sintácticas
Clase de repaso de tema literario (2 clases)	Literatura, géneros literarios, noción de autor, narrador, género narrativo, género lírico y dentro de este último "yo" poético, tipos de rimas, recursos retóricos. Intertextualidad en los cuentos: "La seca" de Reneé Ferrer y "Luvina" de Juan Rulfo.

Fig. 1.

Cada uno de los tipos que hemos aislado no constituye una categoría "pura". Ello significa que las clases no siempre se desarrollan dentro de los límites de un tipo sino que se trata de situaciones áulicas en las que se producen cruces e integraciones/intersecciones

de un tipo con otro. Así, alguna de las clases resultan mixtas, por ejemplo, en la clase tipificada como "presentación de tema nuevo" cuyo contenido es oralidad/escritura, el docente toma los primeros minutos del módulo para entregar trabajos prácticos corregidos y realiza comentarios/ indicaciones que versan sobre cuestiones tanto formales como de contenido. Luego de la devolución, presenta el tema nuevo.

No obstante, subyace una estructura prevista y una progresión o avance organizado de su desarrollo. Ello se percibe en estrecha relación con las actividades diseñadas y los artefactos elaborados para la circulación del saber y su explicación. El cuadro siguiente muestra la estructura típica de cada modelo y las actividades predominantes.

1.Presentación del tema en relación de lo estudiado hasta el momento 2. Lectura comprensiva de la ficha de cátedra 3. Lectura de un relato /texto (puede estar o no)	Rastreo de saberes previos Hipótesis de lectura a partir de los títulos y los subtítulos. Identificación de palabras clave. Sistematización de contenidos mediante la elaboración de cuadro sinóptico en el pizarrón. Explicaciones y reposición de información por parte del/la docente. Lectura en voz alta del texto a trabajar (puede realizarse o no, según el tiempo disponible)
1. Recuperación de saberes previos (oral) de aspectos trabajados en clases anteriores. 2. Lectura comprensiva y explicación de la ficha teórica. 3. Lectura en voz alta de texto de análisis. 4. Presentación de una guía de actividades para consolidar los contenidos 5.Puesta en común de las resoluciones (puede o no realizarse en la propia clase; puede dar origen a una clase de resolución de actividades)	Intercambio oral Lectura en voz alta y en silencio. Resolución de consignas Revisión oral de las resoluciones
1.Presentación de la guía de actividades 2. Recuperación de saberes previos sobre el contenido teórico. 3. Resolución grupal de las actividades. 4. Revisión de las resoluciones	Copia de la guía de actividades Intercambio oral Realización de las consignas en las carpetas. Nuevo intercambio oral. Entrega del trabajo por escrito.
1. Recuperación de saberes previos provenientes de la propia y de otras disciplinas. 2. Repaso a partir de preguntas	Intercambio oral; lectura de la ficha teórica Elaboración de esquemas que ordenan y sistematizan los conteni-

	orales realizadas por la docente. 3. Sistematización en el pizarrón (puede no estar)	dos (suele no estar presente)
	1. Presentación de enunciados (de laboratorio y de uso) para su análisis y completamiento 2. Trabajo individual en las carpetas. 3. Indicaciones generales sobre la siguiente clase.	Ejercicios de análisis Ejercicios de formulación de enunciados siguiendo un esquema sintáctico. Supervisión individual por parte de la /el docente.

Fig. 2.

La organización de los datos que hemos presentado (fig. 1 y 2) abre la posibilidad de algunas consideraciones. En primer lugar, el tipo "continuación de tema" es el que más variedades presenta. En ese rasgo se percibe el proceso áulico para el estudio de un tema y su profundización. Se trata de una característica vinculada con la particularidad del trabajo en la asignatura en tanto requiere de la práctica de la lectura comprensiva, el análisis interpretativo y metalingüístico así como la incorporación de saberes teóricos. Se identifica así un modo de puesta en aula de los contenidos disciplinares en estrecha relación con el uso y el saber hacer, sin descuidar su sistematización. En segundo lugar, destacamos una "inteligencia distribuida" a través de artefactos como textos para su lectura y análisis, textos para aprender, guías de trabajo, elaboración de cuadros en el pizarrón. Esos elementos hablan de una planificación de la clase y, a su vez, de una elaboración de los materiales pedagógicos porque los textos en los que se sistematizan los contenidos teóricos o disciplinares, igual que los ejercicios para resolver son de elaboración de los propios docentes en casi todos los casos analizados –solo una docente observada utiliza un material editorializado. [2]

Finalmente, las actividades que el grupo clase desarrolla durante el tiempo áulico se constituyen en "configuraciones didácticas" en tanto se dedica tiempo a la elicitación de saberes previos, se utiliza la pregunta para activar la reflexión y la recurrencia para profundizar sobre los conceptos, se propicia el diálogo y la participación activa de los alumnos sin desvalorizar sus comentarios y opiniones, se atiende a lo espontáneo y se establecen instancias de construcción colectiva del conocimiento.

No obstante, un aspecto que podría considerarse como una "configuración no didáctica" es la falta de la escritura a la hora de la sistematización conceptual, es decir, el usufructo epistémico que implica el proceso de volver a escribir para aprender no se tiene en cuenta como un valor didáctico, dado que no se halla presente en ninguna de las clases analizadas.

[2] Se trata de un título de la editorial Longseller *La maquinaria literaria.*

Por último, otra categoría propuesta por Litwin (1997) y que resulta pertinente para el análisis de las clases es la de "nueva agenda". Las modalidades de clase que ingresan dentro de este paradigma son aquellas que plantean una propuesta de enseñanza comprensiva en la cual el docente busca favorecer los procesos de análisis y comprensión y funciona como una guía para el alumno. En contraposición, la denominada "agenda clásica" entiende al docente como el sujeto poseedor del saber que solo se dedica a transmitir conocimientos sin tener en cuenta los procesos de comprensión del alumno. Esta dicotomía nos permite el siguiente deslinde: todas las clases observadas forman parte de la "nueva agenda" en educación porque la/os docentes se ocupan y preocupan de que sus alumnos comprendan, reflexionen, analicen, investiguen, sean capaces de generar sus propias interpretaciones y puedan establecer vínculos entre lo aprendido y su propia experiencia, es decir, que desarrollen procesos de aprendizaje reflexivos y significativos.

Así entonces, las estructuras prototípicas de clases halladas constituyen buenos modelos que permiten un andamiaje o un apoyo para que los estudiantes del profesorado realicen sus primeros planes de clases, construyan sus "guiones conjeturales" o sus relatos de anticipación (Bombini 2006), es decir, la cercanía con buenas experiencias áulicas concretas les ofrece material para el diseño de su propia práctica.

Obras citadas

Bombini, Gustavo. *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura.* Buenos Aires: El Zorzal, 2006

Litwin, Edith. "Prácticas y teorías en el aula universitaria". *Práxis educativa*. Vol. 1, n°1 (1995): 10- 16.

--------. *Configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós, 1997.

Pruzzo, Vilma. "La profesionalización docente y el DAC (Dispositivo de Análisis de Clase)". *Práxis educativa.* Vol. 6. N° 6 (2002): 84-98.

Sentidos convergentes: la didáctica de la lengua en la formación de maestros de la provincia de Buenos Aires según los formadores.

María Inés Oviedo

mariaines.oviedo@unipe.edu.ar

Universidad Pedagógica (UNIPE)

Buenos Aires, Argentina

Resumen

El trabajo presenta los primeros avances de una tesis doctoral en el curso que tematiza las prácticas de enseñanza de los formadores de profesores de educación primaria en el área de Didáctica de la Lengua en la provincia de Buenos Aires. Se busca comprender a partir del análisis de tres entrevistas en profundidad cómo los docentes de los ISFD entienden la enseñanza de la lengua en relación con la prescripción curricular para el nivel superior en tanto esta presenta un cambio en el objeto de enseñanza. El diseño curricular es considerado como un dispositivo de poder/saber que busca impactar en el código disciplinar y, en ese sentido, se considera a los formadores como sujetos del desarrollo curricular en tanto toman decisiones que le imprimen sentidos no previstos en la prescripción, transforman las orientaciones metodológicas y de contenidos buscando resolver las tensiones que se producen entre las regulaciones oficiales y las prácticas de enseñanza.

Palabras clave: didáctica de la lengua/formación docente/prescripción curricular/trabajo docente

Introducción

El trabajo que presento intenta comunicar los primeros avances de la tesis doctoral en curso que tematiza las prácticas de enseñanza de los formadores de profesores de educación primaria en la provincia de Buenos Aires. El interés se centra en comprender qué sentidos ponen en juego los profesores de Letras que se encuentran a cargo de espacios

vinculados con la lectura, la escritura, la oralidad y la didáctica en la formación inicial de maestros, entendiendo que allí pondrán en juego una serie de negociaciones entre la prescripción curricular, sus trayectorias profesionales y las condiciones laborales.

El recorte operado se vincula fuertemente con las opciones teóricas asumidas. Como señala Cuesta (2011), en la actualidad la disciplina escolar Lengua y Literatura se encuentra reconfigurada en nuevos objetos (didáctica de la lectura, didáctica de la escritura, didáctica de la reflexión sobre el lenguaje, didáctica de la oralidad, de las prácticas del lenguaje, entre otros), pero sostengo que estos pueden ser entendidos como variaciones dentro del *código disciplinar,* concepto acuñado por Ramón Cuesta Fernández (2007) para referirse a una tradición social configurada históricamente e integrada por un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida-en nuestro caso, la didáctica de la lengua- y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza. De esta manera, que el Diseño Curricular para la formación docente desplace en su formulación la *didáctica de la lengua* en favor de la *didáctica de las prácticas del lenguaje* no significa que asumamos que tal desplazamiento sea ejercido con la fuerza suficiente como para cambiar el código disciplinar Lengua y Literatura por otro, sino que la construcción curricular conmueve los distintos dispositivos escolares, produciendo una variación en las prácticas de enseñanza.

En ese sentido, la formulación que del currículum realiza Alicia de Alba en el año 2012 como un *dispositivo de poder/saber* nos permite entrever que dicho impacto es posible a partir de la construcción de hegemonía de unos significados sobre otros, hegemonía posible precisamente por la puesta en marcha del *dispositivo*: para Foucault (1972:2) se trata de un conjunto heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; es decir, elementos vinculados a la manera de red que pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. En provincia de Buenos Aires a partir de la implementación del Diseño Curricular de Prácticas del Lenguaje en tanto *dispositivo de poder/saber,* se propiciará la creación de espacios sociales (Equipos Técnicos Regionales), se empoderarán instituciones (la Dirección de Capacitación), sectores sociales (editoriales que venden libros de literatura infantil), personas (autoras de los diseños curriculares), se presentará una serie de disposiciones reglamentarias y orientaciones sobre la organización del espacio y de los cuerpos y, finalmente, se instalará un discurso ético con retórica democrática, como lo señala Perla (2015). A su vez, el dise-

ño curricular para la formación de maestros centralizará como contenido casi excluyente el diseño curricular para el nivel primario de Prácticas del Lenguaje, reforzando de esta manera el dispositivo al reenviar hacia otro elemento discursivo del mismo. En síntesis, consideramos que la hegemonía así construida de Prácticas del Lenguaje para todos los niveles educativos de provincia de Buenos Aires logra conmover el código disciplinar Lengua y Literatura como veremos más adelante, produciendo variaciones en él.

Entendemos que las prácticas de enseñanza son *trabajo docente*, es decir, prácticas sociales reguladas por el mercado laboral que asume características específicas en el espacio educativo. Este trabajo docente se encuentra permeado por lógicas construidas históricamente que, operando en distintos sentidos, configuran las diversas regulaciones con las cuales los docentes negocian permanentemente. Según Escolano (2000: 203)[3] una de esas lógicas sería *empírico-práctica*, construida en el ejercicio de la profesión y transmitida en el cotidiano escolar como forma de saber de oficio, conocimiento corporativo o gremial; otra estaría constituida por el *saber experto*, el conocimiento especulativo-académico de la educación; la tercera vendría asociada al discurso y a las prácticas de orden *político-institucional*, de carácter burocrático. Ezpeleta (2005:29) reformula estos conceptos y entiende que estas regulaciones de distinto orden que los docentes en tanto trabajadores y profesionales resuelven cotidianamente provendrían de los órdenes organizativo-administrativo, pedagógico y la laboral. En nuestro país, esta distinción de lógicas regulatorias viene siendo entendida por los gremios docentes como organización laboral, organización institucional y organización curricular[4] y en este trabajo adscribimos a esta última distinción. Sin embargo, de las dimensiones descritas por Escolano, tanto en la reformulación de Ezpeleta como en las categorizaciones del Instituto María Vilte, estaría quedando fuera un aspecto que resulta nodal para nuestra conceptualización de las prácticas de enseñanza en tanto trabajo docente y es el carácter empírico práctico de los *saberes docentes* que en términos de Mercado (1991:61) refiere a la relación que establece el docente en sus prácticas con los contenidos programáticos y con el conocimiento de los grupos de alumnos. En ese sen-

[3] El autor las nombra como "culturas", "esferas", "dimensiones". Dentro de la apropiación que realizamos de su construcción teórica, las entendemos como *distintas lógicas regulatorias*.

[4] Esta forma de entender las distintas lógicas regulatorias no se encuentra plasmada en textos escritos y publicados dentro del mundo académico, sino que circula en documentos internos, en conferencias y formaciones específicas dentro de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). Pude entender el sentido que le otorgan los docentes agremiados a estas categorías a partir de compartir la coordinación de la Diplomatura en Sistematización y Análisis del Trabajo Docente, trayecto formativo llevado adelante por el Instituto Marina Vilte de CTERA y la Universidad Pedagógica.

tido, tomo los aportes de Tardiff (2004:41) quien describe los saberes docentes según el espacio social en que cada cual ha sido originado (saberes de las Ciencias de la Educación, de las disciplinas académicas, curriculares y experienciales). Los saberes experienciales son aquellos que transforman al docente en un profesional en tanto son el resultado de una apropiación singular que realiza ya que "están formados por todos los demás, pero traducidos, pulidos y sometidos a las certezas construidas en la práctica y en la experiencia".

La consideración de este saber docente/saber experiencial es el que permite que en este trabajo los docentes formadores sean entendidos como *sujetos del desarrollo curricular* en términos de Alicia de Alba (1991), es decir, estos profesores son quienes ubicándose en los ISFD retraducen el Diseño Curricular para el área, le imprimen diversos significados y sentidos a esas regulaciones de contenidos y de orientaciones metodológicas, impactan y transforman de acuerdo a sus propios proyectos sociales el currículo.

A partir de estas categorías me pregunto cómo impacta en el trabajo docente el cambio del objeto de enseñanza que ha movilizado el Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria en tanto elemento central del dispositivo de poder/saber. Si como señala Cuesta (2012) cada nivel del sistema educativo propone su propia política lingüística, esto es, su forma de concebir la lengua correcta, su repertorio fraseológico y estilístico, encuentro que situar la mirada en el nivel de formación de maestros en el área de Didáctica de la Lengua representa un lugar privilegiado para observar lo que Riestra, refiriendo a Alvarez y Del Río denomina "diseño cultural consciente" (2010: 3). Es decir, qué política lingüística se propone en la formación de maestros, lugar clave que luego derramará al primer escalón del diseño cultural realizado a través del sistema educativo.

La Didáctica de la Lengua en la voz de los formadores

Para abordar el problema construido propuse un diseño de investigación que en su primer momento prevé la realización de entrevistas en profundidad a docentes involucrados en la formación de profesores para la educación primaria en provincia de Buenos Aires.

Para seleccionar los docentes entrevistados me propuse una serie de criterios. El principal tuvo que ver con la formación de base: todos los docentes entrevistados son profesores de Letras, de Lengua y Literatura o de Castellano y Latín, más allá de que algunos

de ellos contaran con formación para la enseñanza primaria. Las regulaciones actuales de acceso a los cargos en el área en ISFD prevén este requisito y, por otra parte, la elección corresponde a la hipótesis de que serán quienes posean una formación disciplinar específica quienes puedan advertir y comunicar las *tensiones*[5] provenientes del cambio de objeto de enseñanza. El segundo criterio seguido en este estudio exploratorio consistió en que los entrevistados pertenecieran a varias regiones educativas ya que entendí podría ayudar a situar aspectos comunes que excedieran cierto color local. El tercer criterio fue tratar de evitar un sesgo excesivo proveniente del conocimiento profesional. Así, en este trabajo se presentan algunos momentos de las entrevistas realizadas entre 2015 y 2016 a diez[6] profesores pertenecientes a cinco regiones educativas de la provincia de Buenos Aires. Algunos de ellos trabajan en ISFD con mucha trayectoria (ex Normales), otros a institutos de creación más reciente, algunos ubicados en conurbano y otros, en provincia.

Las entrevistas en profundidad permiten el desarrollo de una narrativa realizada en forma dialógica en la que los sujetos logran expresar importantes dimensiones de la experiencia vivida que van configurando la construcción social de la realidad (Bolivar, 2002: 43). En ese sentido, las recurrencias encontradas permiten pensar que esa construcción social no se produce solo en un diálogo directo cara a cara, sino mediada por condiciones materiales y simbólicas propias de la actividad laboral que configuran de esta manera un horizonte posible de sentidos en torno a las prácticas de enseñanza. Estos sentidos sobre las prácticas de enseñanza se construyen en contrapunto con: 1) la trayectoria profesional de cada docente que, por una lado, resulta de una construcción sociohistórica compartida y, por el otro, resulta de una apropiación singular de los sentidos que permean esa misma construcción histórica (si fueron formados en una reforma u otra; si ingresaron al sistema en medio de la implementación de la actual prescripción curricular, antes o después, etc.); 2) la regulación del trabajo docente propuesta por el diseño curricular; 3) la regulación del trabajo docente ejercidas por la organización del trabajo y la organización institucional. De manera que estos sentidos en tanto compartidos, emergen de una negociación de significados que son sociales, que se actualizan en cada instituto de formación docente a partir de discusiones abiertas o no en torno al deber ser de un docente del área para la formación de

[5] Al conceptualizar *cultura escolar*, Dominique Juliá (2001) señala que se trata de normas y prácticas que pueden ser comprendidas en las relaciones conflictivas que mantienen con cada cultura local en un momento determinado, es decir, que no estarán libres de *tensiones* producto del encuentro entre las diversas regulaciones (normas y prácticas) constituidas históricamente.

[6] Por razones de extensión, se incluyen en este trabajo solo fragmentos de tres entrevistas.

maestros. A su vez, entiendo que constituyen un saber docente/saber experiencial construido a partir de la resolución de las tensiones entre el dispositivo y el código disciplinar.

De los sentidos del dispositivo a los sentidos construidos en el saber experiencial

Señala Tardiff (2004) que parte del bagaje de saberes docentes provienen de las ideologías pedagógicas, de los conocimientos disciplinares y de los saberes curriculares, es decir, serían estos saberes de carácter exterior -en tanto no han sido producidos por quienes enseñan en los establecimientos educativos en las condiciones laborales cotidianas- los que son traducidos, pulidos y "sometidos a las certezas construidas en la práctica". Encontramos en las voces de los formadores cierta recurrencia que posibilita ver el camino trazado desde las certezas propiciadas por el dispositivo (parte de esos "saberes-fuente"[7]) hacia las *certezas construidas en las prácticas de enseñanza.*

Adriana[8] hace seis años que es la única docente del área en su instituto, lo que la preocupa sobremanera. Es maestra, estudió el profesorado de Letras a principios del 2000 en un ISFD de la misma región educativa. En la entrevista realizada en su domicilio nos comenta:

> Entonces a mí el diseño me parece espectacular (…) no es verdad que la gramática no hay que darla, no. Creo que el docente que está frente a este diseño tiene que ser un experto en el área, que es bien difícil porque está parado en el discurso y nosotros estamos acostumbrados a ver lengua, no es mi caso, pero en el historial docente (…) Entonces es difícil separarse de las clase de palabra para irnos a leer al discurso en su totalidad, y entonces es eso lo que me parece que les cuesta mucho, mucho; porque cuando yo les pregunto en qué están menos fortalecidos, responden que es el área nuestra, reflexión sobre el lenguaje.

Adriana adhiere ideológicamente al Diseño Curricular y entiende que lo que propone como enseñanza para el área resulta superador de otros enfoques. En ese sentido, se encuentra recuperando lo que se enuncia en el Diseño Curricular de Prácticas del Lenguaje para la Educación Primaria (que es contenido principal de las Didácticas de Prácticas del Lenguaje I y II del profesorado[9]):

---

[7] Denomino de esta manera a aquellos saberes que se encuentran consagrados en la formación docente inicial y permanente, para diferenciarlos de los saberes experienciales. Esta diferenciación es denominada por Rockwell (2009) "saberes pedagógicos/saberes docentes", pero elegimos esta manera en tanto nos permite seguir empleando las diferenciaciones realizadas por Tardiff que en la autora no se encuentran explicitadas.

[8] Se resguarda la identidad de los entrevistados, por lo que los nombres son ficticios.

[9] Las características que asume el Diseño Curricular para la Educación Primaria en el área de Prácticas del Lenguaje fueron explicadas en la ponencia "¿Qué lengua aprenden los maestros? De las definiciones curriculares a los proyectos de cátedra", presentada en II

> El área de Prácticas del Lenguaje abarca contenidos curriculares de las tradicionales Lenguaje o Lengua; su denominación refleja una concepción que privilegia como objeto de enseñanza las prácticas mismas -hablar y escuchar, leer y escribir- sobre los contenidos lingüísticos escolares -sustantivo, oración...-.

La Didáctica de la Lengua dentro de la representación propuesta por el Diseño Curricular de Prácticas del Lenguaje y que Adriana asume, se reduce a la gramática descriptiva escolar, por lo que se omite en esa representación todos los préstamos de teorías lingüísticas que ingresaron al código disciplinar con los CBC en la década del noventa y que constituyeron el basamento de lo que se denominó *enfoque comunicativo* y que, como la misma docente reconoce, estaría presente en el diseño actual ("está parado en el discurso"). Es esta forma de conceptualizar Didáctica de la Lengua lo que hace que ella adhiera a Prácticas del Lenguaje. Sin embargo, más adelante dirá:

> (…) Los chicos no saben ni las clases de palabra y no se preocupan por saber cuáles son, entonces es un problema gigante hasta decir "no, no es agarrenlón" (…) Si ellos supiesen muy bien lo imprescindible, no necesitan hacer dos millones de post grados, necesitan saber muy bien eso que tienen que saber. Entonces a mí me parece que después es facilísimo, pero no es fácil porque no lo saben (…) Entonces en segundo digo "chicos, vamos a revisar las clases de palabras" y es como una tarea que ellos tienen y todas las semanas tenemos que revisar las clases de palabras y ver qué pasa. Cuáles son, dónde van y cómo las pongo y todo eso y de verdad no lo saben.

Adriana encuentra que para poder enseñar "el discurso en su totalidad", necesita reponer aquello que se encuentra estigmatizado en Prácticas del Lenguaje, que no tiene lugar en el diseño curricular para la formación docente y que su saber experiencial le dice que es "lo imprescindible".

Fabián es egresado del mismo instituto en el que se desempeña como profesor en Didáctica de las Prácticas del Lenguaje I y II. Ha estado adscripto a las cátedras desde el año 2004 y pudo concursar en 2010. También adhiere al enfoque de PDL en tanto se estaría proponiendo un trabajo en el que se atiende el "proceso de lectura y escritura". Sin embargo, casi hacia el final, señala:

> Durante mucho tiempo, yo siento que las materias específicas con las pedagógico-didácticas estuvieron un poco distanciadas y esto creo que es histórico además y creo que hay que reconciliarlas porque es el sentido de un profesorado. Lo que sí creo que en el profesorado, hablando por ahí de estas cosas que uno hace y ve que hay algo que falta, previamente. La materia se llama didáctica y falta todo un conocimiento sobre el sistema (…) Porque com-

---

Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y VII Jornadas Internacionales de Investigación en Filología y Lingüística, La Plata, abril de 2015.

> plicado es enseñar algo que requiere un conocimiento previo y en dos horas no lo podés dar. Entonces hay que hacer todo un trabajo de selección de contenidos y de sistematización que tiene que estar puesto en función de la práctica de dar clase, por otro lado, para poder trabajar con las dos cosas. El nombre es como un montón de cosas para trabajar en didáctica, pero si tuviéramos los conocimientos de la especificidad.

Lorena hace muchos años que es docente en el profesorado. Tiene actualmente a su cargo, además de horas en el profesorado de Letras, Didáctica de las Prácticas del Lenguaje II y el Ateneo. Esta primera entrevista la realizamos en el profesorado, antes de que comenzara la clase. Allí ella también me cuenta que adhiere al Diseño Curricular, señalando: "A mí el diseño curricular me gusta. Creo que el tema es que vienen con pocos contenidos de la secundaria". Más adelante dirá:

> Y en general, si bien la materia es didáctica, abordamos algunos contenidos de gramática. Qué difícil que se hace. Hoy, por ejemplo, vamos a trabajar el tema del texto, la especificación del texto. Porque ellos después trabajan y tienen que hacer las correcciones de los textos y ¿qué van a corregir? En general, en el Diseño, el profesorado siempre es referido a didáctica. A veces cuando a ellos les dan contenidos de primaria, suponete el cuento, y tienen que trabajar el cuento. Sí lo ven desde la teoría literaria, pero tienen que saber, por ejemplo, los núcleos narrativos (…) O por ejemplo hacen reescrituras. A veces no saben qué aspecto tienen que corregir ni dónde están los errores. Por ejemplo, utilizar bien los gerundios. (…) Ya en cuarto Ateneo, esos aspectos gramaticales no tienen porqué estar, excepto que aparezca una problemática. Por ejemplo, la otra vez apareció la noticia. La noticia como tipo de texto. Entonces ellas cuando fueron a observar la [la maestra estaba trabajando con ese tema] y buscaban noticias, lo confundían con crónica. Entonces tuve que dedicarle una hora a explicarles toda la estructura de crónica porque si ellos no lo saben, no lo pueden enseñar. Es un abordaje que no está como contenido en el diseño, está la didáctica. Después por ejemplo, la entrevista. Sí, ellos tuvieron que estudiar qué es entrevista y todo, pero yo les tuve que explicar los tipos de entrevista, cómo hacer una entrevista para que pudieran realizar la secuencia.

Lorena, además de las cuestiones de micronivel (uso de gerundios) que estaban presentes en las otras entrevistas, ingresa también la necesidad de enseñar contenidos discursivos (núcleos narrativos, tipos de textuales).

De esta manera, va apareciendo una y otra vez en las entrevistas realizadas, la ponderación ideológica de los lineamientos curriculares. Una vez avanzada la entrevista, los docentes comienzan a narrar situaciones en las que cuentan que necesitan reponer conocimiento lingüístico de distinto orden y esa enseñanza es siempre incidental, puesto que los conocimientos propios de didáctica de la lengua no están previstos en los contenidos curriculares de la formación docente.

Reflexiones finales

El dispositivo de poder/saber instalado en provincia de Buenos Aires a partir del Diseño Curricular de Prácticas del Lenguaje construye su sentido-entre otras operaciones-con un discurso opositivo a la enseñanza de la lengua como sistema, de manera tal que los contenidos lingüísticos, particularmente los de micronivel, aparecen negativizados. En principio, esta retórica es aceptada por los formadores en tanto se presenta como superadora de la enseñanza fragmentaria. Sin embargo, la narrativa construida en forma dialógica en la entrevista, les permite recuperar escenas recurrentes en las que la enseñanza de la gramática descriptiva y normativa escolar, tanto como la narratología o la lingüística textual son puestas en valor como conocimiento a ser enseñado en la formación docente. En la tensión entre la prescripción y las prácticas de enseñanza, los profesores construyen 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.

Este somero y primer análisis de los sentidos convergentes que ponen en circulación los formadores nos lleva a preguntarnos qué tipo de diseño cultural consciente, es decir, qué tipo de política lingüística es la que se advierte en la prescripción curricular. En este trabajo sostengo que la enseñanza de Lengua en tanto arbitrario cultural resulta por lo menos confusa al propiciar una didáctica incidental y que siendo los futuros maestros quienes deben introducir a las nuevas generaciones en la cultura escrita, es un tema que debe preocuparnos y ocuparnos.

Bibliografía

Bolívar, Antonio (2002), "'¿De nobis ipsis silemus': epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 4, N°1.

Cuesta, C. (2011) *Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza* [en línea]. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf

---------- (2012). "Hubo un día en que los jóvenes argentinos no supieron más leer ni escribir: algunas consideraciones sobre evaluación y políticas de enseñanza". En: Fioriti, G. y Cuesta, C. [comps]. *La evaluación como problema. Aproximaciones desde las didácticas específicas*. Buenos Aires, UNSAM EDITA y Miño y Dávila Editores. Colección Archivos de Didáctica, Serie Fichas de Investigación.

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.

---------- (2012). "Pensar la política educativa universitaria desde el espacio del curriculum. El curriculum como dispositivo educativo de poder-saber. Voluntad de poder y voluntad de ser". En *The Fourth World Curriculum Studies Conference*, Rio de Janeiro., Brasil.

Escolano Benito, Agustín (2000) "Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y

desencuentros” en *Revista de Educación*, número extraordinario, pp.201-218.
Ezpeleta, Justa (2005) “Entre la gestión del cambio y el cambio de las prácticas” en *Escuela: producción y democratización del conocimiento*. Secretaría de Educación de Buenos Aires; UNESCO: Buenos Aires, pp.27-39.
Foucault, Michel (1997) "El juego de Michel Foucault". Entrevista Publicada originalmente en “Ornicar” nº 10, julio de 1977, pp. 62-93, y más tarde en: Michel Foucault, “Dits et écrits II” (Traducción de Pablo Peusner). París, Quarto-Gallimard. 2001, p. 298 y ss.
Juliá, Dominique (2001) "A cultura escolar como Objeto Histórico". En: *Revista brasileira de história da educação* n°1 jan./jun. 2001.
Mercado, Ruth (1991) “Los saberes docentes en el cotidiano escolar de los maestros” en *Infancia y Aprendizaje*, 1991, 55, pp. 59-72.
Perla, Matías (2015) Entre los “quehaceres” y el “desconcierto”: desestabilización disciplinar y el problema de los objetos de enseñanza en la formación de maestros. *Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, UNT, agosto 2015.
Riestra, D. (2010) Para debatir. ¿Cómo surgen y cómo llegan las propuestas didácticas? [En línea]. El Toldo de Astier, 1(1). Disponible en http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4292/pr.4292.pdf
Rockwell, Elsie (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos.* Paidós. Buenos Aires
Tardif, M. (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea, España.

Didáctica de la Lengua: concepciones sobre el objeto de enseñanza

Verónica Pereyra.
Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales
Universidad Autónoma de Entre Ríos.
veropre11gmail.com

Resumen

Esta comunicación presenta algunas conclusiones de una investigación iniciada en la ciudad de Paraná, Entre Ríos, sobre las teorías implicadas en la organización de la intervención didáctica en clases de Lengua del ciclo básico de la escuela secundaria.

Al preguntarnos por lo que subyace en las decisiones didácticas de los docentes de lengua hipotetizamos que no hay una relación directa entre lo que se aprende en la formación docente inicial y lo que sucede en las aulas del nivel para el que se forma: en los planteos didácticos no sólo intervienen las teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje, sino también las que se refieren al modo de concebir el objeto a enseñar.

La prefiguración de objetivos de enseñanza, la selección de contenidos y el modo de organizar las actividades de los alumnos son decisiones que responden no sólo a la formación teórica o a la adhesión de enfoques didácticos, sino que también se sostienen en concepciones sobre el objeto de enseñanza.

El trabajo docente es una actividad colectiva, por lo que está regulada por normas sociales que inciden en los comportamientos de los individuos. Por eso se hizo necesario recurrir a herramientas metodológicas que permitieran poner en evidencia los supuestos construidos sobre el objeto de enseñanza.

Palabras clave: Lengua - didáctica- concepciones sociales.

El debate epistemológico acerca del objeto de enseñanza implica una concepción de la transposición didáctica: ¿trasmitimos conocimiento científico, o saberes originados en prácticas sociales? Si enseñamos saberes que los individuos aprenden en el contexto de su cultura, ¿cuál es el estatuto de nuestro objeto de enseñanza? Y, por supuesto, ¿cómo organizar la enseñanza, para que efectivamente se oriente a los objetivos propuestos? En la base de estas decisiones opera el enfoque epistemológico que asumimos, explícita o

implícitamente, orientando nuestras opciones metodológicas, tal como señalan Bronckart (2007) y Riestra (2001).

La metodología empleada fue la siguiente:

- Observación y registro de clases (De Tezanos, 1995, 1996; Sagastizabal, M. 2006; Scribano, A., 2008; Valles M., 1997) .

- Discusiones focalizadas (Sautu, 2005).

- Análisis de las consignas y las interacciones desde la teoría de la actividad (Leontiev, 1979).

- Análisis de las concepciones del objeto de enseñanza (Representaciones sociales, Moscovici, 1985).

- Análisis del trabajo docente (Bronckart, 2007; Clot y Faïta, 2000; Faïta, 2003).

Por otro lado, "saber hacer" de los docentes se construye a partir de diversos y diferentes factores, entre los cuales se destaca la influencia de lo que se hace con los otros. Las actividades colectivas asumen particularidades propias, ya que, en la interacción, se construyen las relaciones entre los individuos y el entorno. Es por eso que una investigación de la actividad de enseñanza requiere un acercamiento al ámbito natural donde esta se desarrolla, y además, la consideración de que, en las decisiones que cada docente toma, pesa también lo que los pares hacen. Por eso, hemos incorporado la perspectiva ecológica (Bronfenbrenner, 1987) del desarrollo humano para la construcción metodológica de esta investigación. La ecología del desarrollo es un enfoque en los estudios de la psicología que intenta integrar la consideración del ambiente en que se desarrolla el individuo, y las interacciones entre ambos. Bronfenbrenner propone el enfoque ecológico como *el estudio de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos y por los contextos más grandes en que están incluidos los entornos.* (1987: 33).

El ambiente es concebido, en este enfoque, como un conjunto de estructuras seriadas, desde las más cercanas (el entorno inmediato del individuo) hasta la cultura en general, incluyendo en los niveles más amplios los ambientes que inciden en el individuo sin que sea necesario que esté presente en ellos (1987: 23). Otro aspecto del enfoque ecológi-

co es que la realidad es considerada en relación con el modo en que el individuo la experimenta.

Nuestra investigación se realizó en cuatro escuelas secundarias de Paraná y zonas cercanas:

- Once clases observadas.
- Cuatro grupos focalizados, cada uno constituido por tres docentes de cada escuela, con excepción de una escuela en que había sólo dos profesores de Lengua.

En relación con la concepción del objeto de enseñanza, observamos que se enseña la lengua (sus componentes y combinaciones) y los textos (sus características formales) como objetos centrales de las clases. Los contenidos abordados involucraron las clases de palabras, los criterios de clasificación y análisis gramatical, las relaciones morfosintácticas, las relaciones de los componentes textuales, descripciones estructurales y mecanismos textuales.

Encontramos que subyace la idea de que conocer la lengua a través de las descripciones y clasificaciones gramaticales permite escribir de manera correcta. Otra concepción podemos inferir es que conocer los textos es conocer sus componentes y sus relaciones.

De los datos analizados hasta aquí podríamos interpretar que, en general, se da preeminencia en las clases a los contenidos teóricos, ya sea de la lengua o del texto, y que las actividades de lectura y escritura están subordinadas a ellos.

Las actividades que requirieron que los alumnos leyeran y escribieran, se plantearon para la concreción de otras actividades, es decir que la comprensión y la producción textual eran un medio y no la finalidad de la propuesta didáctica.

Si bien se dedica mucho tiempo a la lectura en las clases, la finalidad en la mayoría de los casos se orienta a buscar, identificar, reconocer el tipo textual, la función, una estructura, un procedimiento o un componente del texto. Es poco frecuente el planteo de la actividad de lectura orientada a la comprensión del texto.

Con respecto a la escritura, en la mayoría de los casos se trata de ejercicios consistentes en hacer marcas, responder preguntas o completar palabras. Son escasas las tareas de producción de textos completos.

Podemos inferir que la concepción dominante es la de la lengua como un objeto externo, que hay que conocer para poder usar correctamente. Esto implica que producir

textos consiste no sólo en aplicar el conocimiento de la lengua, sino las estructuras y procedimientos propios de cada tipo textual.

En relación con los objetivos de enseñanza de la lengua, los docentes privilegiaron:
El desarrollo de las capacidades de lectura y escritura.
La apropiación de conocimientos y aplicación en otros ámbitos.
La comprensión de lo que se lee.

En relación con los contenidos que seleccionan para las clases, se destaca la referencia a las prescripciones curriculares, que luego se adaptan según las características de los grupos.

Sobre el diseño de actividades para los alumnos: se realizan en forma intuitiva, basada en la experiencia, intentando que los alumnos puedan resolverlas y que se interesen por ellas.

Análisis del trabajo docente: distancia entre el trabajo real y el trabajo representado.

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). De esta metodología hemos tomado una parte solamente, ya que no era nuestro interés inicial conocer las prácticas docentes, sino las concepciones que circulan en las clases y entre quienes enseñan. Por eso, incorporamos sólo una parte de este análisis, sin realizar entrevistas individuales ni tampoco la autoconfrontación de los docentes con sus clases. 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 moti-

vaciones, 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.

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.

hicimos un registro de las clases, identificando las consignas y sus reformulaciones, y registramos las acciones desarrolladas por los docentes para orientar las acciones de los alumnos. Identificamos los momentos de la actividad, con sus finalidades, e inferimos de allí las operaciones supuestas para la realización de las tareas (las operaciones son conjuntos de acciones básicas que han sido aprendidas y automatizadas, y devienen en instrumentos para realizar nuevas acciones). Posteriormente analizamos si las tareas fueron prescriptas o surgieron en situación, y si se desarrollaron efectivamente o no, de acuerdo con las siguientes categorías:

- 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).

De los enunciados de los docentes en las discusiones focalizadas podemos observar algunas concepciones sobre el sentido de enseñar Lengua, o sobre el objeto de enseñanza. Todos los grupos comparten la idea de que el objetivo principal de la enseñanza es el desarrollo de las capacidades de lectura y escritura, en primer lugar, y en un caso se menciona la expresión oral. El consenso sobre la relevancia de estos objetivos podría tener como correlato la centralidad de la lectura y la escritura en las clases de lengua. De hecho, podemos ver que en todas las clases se lee y/o se escribe. Sin embargo, si bien los docentes dicen formar para la lectura, la escritura y la expresión oral, pero las clases estarían centradas más bien en conocimientos teóricos. La concepción de lectura y escritura que manifiestan los docentes no parece tener un correlato con las tareas que prescriben en las clases. Por otro lado, consideran importante enseñar los contenidos para que los alumnos se los apropien y los apliquen, pero en las clases se observa que los contenidos no están operacionalizados, y esta situación provoca que las tareas no se concreten en las clases.

El paso del conocimiento teórico a la producción o la comprensión se vuelve muy complejo para los alumnos, que no saben cómo conectar un saber de descriptivo o tipológico al hacer textual, lo que tiene su correlato en el abandono de las tareas o en la formulación de preguntas para comprender cómo realizarlas. El supuesto según el cual conocer los aspectos formales de la lengua y los textos es condición previa, necesaria y suficiente para la producción es una de las concepciones compartidas que surge en los enunciados de las docentes.

Creemos que distancia entre el trabajo real y el trabajo representado no es percibida por los docentes, ya que no se refieren explícitamente a ellas. Sin embargo, podemos suponer que hay conciencia de que no hay una total coincidencia entre lo que se pretende hacer en las clases y lo que efectivamente se logra, ya que manifiestan que no logran lo que se proponen, que consideran que los contenidos son muchos, o bien que los alumnos no superan las dificultades para escribir

Bibliografía:

Antista D. (2015), Las propuestas de enseñanza de la gramática en el nivel primario, un análisis de la práctica, qué se enseña y para qué, VIII Congreso de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad Nacional de Tucumán.

Bronckart, J. P., (2007), Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas, Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bronckart, J. P. y Schneuwly B., (1996), La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable, en Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Nº 9, julio 1996. Bronfenbrenner, U. (1987), La ecología del desarrollo humano, Buenos Aires: Paidós, 2002.

Bulea E. y Bronckart J. P. (2010) Les conditions d'exploitation de l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants., Linguarum Arena, 2010, vol. 1, N°1, p. 4360.

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.

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.

Fernández. M.S., Vodnik V. y Goicoechea M.V. (2009). "Reflexiones sobre el motivo, la transposición didáctica y su relación con la finalidad de la enseñanza". Quinto Congreso Nacional y Tercero Internacional de Investigación Educativa. Univ. Nac. del Comahue, Fac. de Cs. de la Educación. Cipolletti, Argentina. Filliettaz, L. & Bronckart, J. P. (2005): "L´analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications" in Bibliothéque des Cahiers de l´Institut de Linguistique de Louvain, N° 115, pp. 3-16. Goicoechea Gaona, M. V., (2015) "Nociones textuales y contenidos gramaticales en una clase de nivel superior. Análisis del trabajo docente", en Riestra, Goicoechea y Tapia, Cuartas Jornadas de Investigación y prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas, Bariloche, 2015.

Goicoechea Gaona, M.V. & Tapia, S.M. (2012) "Discusiones de los docentes de lengua acerca de su propio trabajo", en Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, Año 8, Nº 7, Rosario: Laborde.

Moscovici S. (1961), El psicoanálisis, su imagen y su público, Buenos Aires: Huemul, 1979. 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 Nº 6. CELA, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Rosario, ISBN Nº 987-43-38-40-4

Riestra, D. (2010 c). "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.

Riestra D., Goicoechea M. V. y Vodnik V. (2011), Análisis del trabajo docente: Las interacciones en las clases de Lengua, en Riestra, D. (Comp.) Actas de las segundas Jornadas de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas, Bariloche. Universidad Nacional de Río Negro; Ediciones GEISE

Las intervenciones docentes en el proceso de escritura de listas de palabras: aportes de una investigación didáctica

Prof. Lic. Ramiro PUERTAS
profesorpuertas@gmail.com

Instituto de Formación Docente N° 1
Cutral-Có, Argentina

Resumen

Tomando como referencia la perspectiva socio-constructivista para la enseñanza de la lengua escrita y del sistema de numeración en los inicios de la escolaridad primaria, se realizó una investigación con el propósito de analizar las relaciones entre las intervenciones docentes y los procesos de escritura de listas de palabras y de transcripción de números en la grilla en niños que están iniciando la escolaridad primaria. Para ello, se planificó y se implementó junto dos maestras de dos primeros grados de escuela pública un proyecto didáctico – la construcción de "álbumes de figuritas" – que implicaba secuencias de escritura de palabras y de números, y se realizaron además tareas previas de escritura para conocer los niveles de conceptualización de los niños sobre ambos sistemas. En esta presentación se profundiza el análisis de los registros de episodios de escritura de listas de palabras en pequeños grupos, constatando en primer lugar que la mayor parte de los niños realizó escritura de palabras que estaban por sobre las que realizaron individualmente. Por otro lado, advertimos que las intervenciones en las que las maestras acudían, producían o interpretaban escrituras confiables, así como aquellas intervenciones que ponían a los niños en situación de justificar las correspondencias que encontraban entre las palabras que querían escribir y las secuencias que iban escribiendo, propiciaron reflexiones y progresiones en las escrituras de los niños y en las argumentaciones que iban construyendo sobre el sistema de escritura.

Palabras clave: alfabetización inicial – investigación didáctica – escolaridad primaria – intervenciones docentes

Hacia la construcción de un espacio de formación docente común en alfabetización inicial

La investigación que presentamos[10] surge a partir de uno de los desafíos que generó la reforma curricular de los planes de estudio de la formación docente para el nivel primario en la jurisdicción de Neuquén:[11] la construcción de un espacio curricular que aborda de manera conjunta la enseñanza de la lengua escrita y del sistema de numeración. Se propuso la construcción de este módulo común al reconocer que se trata de una problemática que requiere de un "tratamiento diferenciado" dentro del campo de las didácticas específicas de referencia, y es que la lengua escrita y el sistema de numeración se remiten a pensar dos mundos distintos –el de las lenguas naturales y el del pensamiento matemático– pero que se encuentran totalmente entramados en nuestras prácticas históricas y sociales cotidianas[12]. Las zonas de articulación entre estos campos se dan tanto en la reflexión semiótica sobre ambos sistemas notacionales como también en cuanto a las investigaciones psicológicas sobre los procesos de adquisición y construcción de ambos sistemas por parte de los niños. Sin embargo, consideramos que el mayor desafío es pensar y construir conjuntamente conceptualizaciones didácticas sobre las problemáticas de enseñanza de ambos sistemas.

---

[10] Investigación realizada en el marco de la "Convocatoria 2013" del Instituto Nacional de Formación Docente, junto a los profesores Rubén López y Viviana Garrido, y a las estudiantes Carolina Rendón y Silvia Mellado. Agradezco muy especialmente: a las maestras María Laura Aguilera y María José Salas Rubina por su predisposición y generosidad; a Myriam Zapata por todas sus gestiones desde la dirección de la escuela y por su apuesta permanente a nuestro aprendizaje como formadores; a los niños y niñas de primer grado que tanto nos enseñaron.

[11] "En esa ocasión se había conformado una Mesa Curricular Neuquina, integrada por representantes de los 13 institutos de formación docente estatales (IFD), elegidos por votación en dichos establecimientos, más un delegado gremial, una representante de nivel inicial, otra de nivel primario y otra de educación especial. La coordinadora fue elegida por unanimidad por los integrantes de la mesa y no se ubicó como 'experta' o 'especialista', sino que aceptó la coordinación del grupo y aportó desde allí sus conocimientos. Los representantes de los IFD, en las reuniones de la mesa, discutían y acordaban acerca de los fundamentos de la propuesta curricular, el mapa curricular que de ellos derivaba, los espacios curriculares a incluir, sus formatos, etc., sobre la base de las consultas efectuadas previamente en los distintos IFD. Lo acordado en la mesa volvía a cada institución para ser discutido de nuevo" (Barco, 2012:43). Para un relato pormenorizado del proceso véase Barco, 2009.

[12] Las interacciones entre el aprendizaje de la lengua escrita y del sistema de numeración han sido ya señaladas en distintas investigaciones (Brizuela, 2003; Tolchinsky, 2003). Al respecto Ferreiro sostiene: "it does not seem appropriate to think of the development of numbers in an isolated module […]. Numbers and letters interact in several meaningful ways during the evolution" (2007:77).

Por otro lado, reconocemos y sostenemos razones políticas para seguir pensando desde la formación y la investigación docente la alfabetización inicial. La escuela de la Modernidad nació asumiendo la misión primordial de enseñar "las letras y el cálculo" (Chartier, 2004), sin embargo queda mucho por hacer para que la escuela primaria garantice el acceso (y una formación crítica y autónoma) de los niños y niñas a la cultura escrita y al pensamiento matemático. La vigencia de estos debates en materia de políticas educativas está expresada en la Resolución CFE 174/12 y sus propuestas de "unidad pedagógica" y "promoción acompañada", asumiendo así una preocupación por "fortalecer la continuidad de las trayectorias y respetar la singularidad de los procesos que cada alumno/a realiza en su aprendizaje". Teniendo como propósito permanente la construcción y extensión de una política educativa inclusiva, creemos que es necesario profundizar cada vez más nuestra comprensión y nuestro compromiso con todos los niños y niñas que ingresan a la escolaridad primaria, reconociendo y enriqueciéndonos con su diversidad, que también es nuestra diversidad como formadores e investigadores. Como sostiene Mirta Castedo:

> "los rituales, los usos y costumbres asociados a las conductas lingüísticas se definen culturalmente [y] están vinculados a experiencias y necesidades sociales y personales, *nuestros chicos* [en escolaridad primaria] *conviven en grupos con intereses y necesidades diferentes, no pueden entender lo mismo como punto de partida* […] *solo nos podemos proponer lograr algo en común como punto de llegada*" (Castedo, 2012)[13].

Nuestro trabajo de investigación se propuso fundamentalmente aportar conocimientos didácticos sobre esta etapa fundamental en la formación de los niños como ciudadanos autónomos de la cultura escrita y de los saberes matemáticos. En esta presentación abordaremos específicamente aquellos aspectos vinculados a la relación entre las intervenciones docentes, las prácticas de escritura de listas de palabras en situación didáctica y la construcción del sistema de escritura por parte de los niños.

La alfabetización inicial desde una perspectiva socio-constructivista: situaciones y condiciones didácticas

[13] El resaltado es nuestro.

Para abordar nuestro problema de investigación relacionamos y tensionamos saberes teórico-didácticos elaborados por la Didáctica de la Matemática y la Didáctica de la Lengua en torno a la alfabetización inicial. En ambos dominios se han conceptualizado situaciones didácticas[14] y también distintas condiciones didácticas para favorecer el aprendizaje de todos los niños en esas situaciones[15]: organización del grupo, organización del tiempo didáctico, uso de los soportes de información, construcción de una memoria de la clase, entre otras. En cuanto a la lengua –concebida como acción discursiva y como objeto semiótico-cultural propio de los sujetos en situación social– el propósito principal es "formar a los alumnos como practicantes de la cultura escrita (Castedo y Torres, 2012:647). Al igual que en el caso del sistema de numeración, juega un papel central propiciar situaciones y condiciones para que los niños ejerzan prácticas de lectura y escritura (por sí mismos y a través del maestro) con propósitos didácticos y sociales claros desde el primer día de clases en la escuela[16].

Dentro de estas condiciones didácticas, en nuestra investigación indagamos específicamente el papel de las **intervenciones docentes**, ya que uno de los debates más importantes entre las diversas teorías sobre la alfabetización se vincula con el modo en el que se propicia el trabajo con las unidades menores del sistema de escritura y de las regularidades del sistema de numeración. Desde la perspectiva constructivista se ha sostenido desde hace tiempo que permitir a los niños escribir o leer por sí mismos –aun cuando no lo hagan convencionalmente– no implica dejarlos "solos frente a las letras" (Molinari, 2009). El contacto con las prácticas sociales de lectura y escritura o el trabajo para resolver problemas de numeración reales es indispensable para que los niños puedan aprender. Sin embargo, no basta con prácticas "de inmersión" en el uso de los sistemas[17]. Para que todos los

[14] "Teorías de las situaciones didácticas" en el caso de la Matemática (véase al respecto Brousseau, 1986, 1994; Panizza, 2004) y "situaciones didácticas fundamentales" para el caso de la alfabetización en lengua escrita (véase al respecto Castedo, 2000; Castedo y Torres, 2012; Kaufman, 2013; Molinari, 2000; Nemirovsky, 2009).

[15] Esto vale también para la enseñanza escolar de otras áreas y para la enseñanza en general. Como señala Delval el profesor o el maestro "no puede enseñar directamente", lo que puede hacer es generar "las **condiciones**, y crear **situaciones** para que sus alumnos aprendan" (2013:8). El resaltado es nuestro.

[16] "Lo que es preciso hacer para entender es tratar de interpretar la escritura y tratar de producirla hasta comprender las leyes que permiten que todos los miembros de una comunidad se entiendan entre sí. Esa experiencia compartida de interpretación y producción, esa negociación orientada del maestro sobre *qué dice* y *cómo se pone* es la fuente de reflexión que permite construir observables" (Castedo y Torres, 2012:656).

[17] "El conocimiento que se va construyendo no es solo producto de la inmersión en el mundo de la escritura, sino también de la intervención deliberada del adulto, que les permite y les propone coordinar cada vez más información hasta poder leer [y escribir] por sí mismo" (Castedo y Torres, 2012:652).

niños aprendan, es necesaria la planificación deliberada del maestro de situaciones de enseñanza y también la intervención docente planificada en distintos momentos y según los diversos conocimientos de los niños. Por **intervenciones docentes** entendemos todas aquellas acciones en las que el maestro plantea problemas a los niños, provee información para que puedan resolverlo, promueve la discusión y el intercambio entre los niños, propicia redefiniciones sucesivas del objeto de conocimiento, institucionaliza parcialmente saberes a los que han arribado[18]. Al tiempo que focalizarnos en el problema puntual de las intervenciones docentes, sostenemos que de ninguna manera este puede ser fragmentado del complejo proceso de interacción que es la enseñanza escolar.

Población y metodología

La investigación se realizó en un primer grado de una escuela pública de la ciudad de Cutral-Có, durante los meses de abril y junio, y se basó en un proceso simultáneo de dos etapas. En **primer lugar**, era fundamental para nosotros conocer cuáles eran los conocimientos de los niños sobre el sistema de lengua escrita al momento de iniciar el proyecto, ya que solamente de esta manera se podría profundizar en la comprensión de las relaciones entre las intervenciones docentes y los procesos de escritura de niños en distintos niveles de conceptualización sobre los sistemas. Por otro lado, teniendo en cuenta que una de las condiciones didácticas previstas para la realización del proyecto era la organización de los niños en grupos de trabajo con niveles de conceptualización próximos sobre los sistemas, las dos semanas anteriores al inicio del proyecto didáctico en el aula se realizaron **entrevistas individuales a los niños** en las que **se les solicitaron dos tareas**:

1) Escritura de una lista de palabras[19]

[18] Desde la perspectiva constructivista es fundamental conocer tanto las conceptualizaciones de los niños como las interacciones que podrían propiciar reflexiones progresivas en las distintas situaciones didácticas:

"Enseñar lo que se ha de construir supone […] *hacerse cargo del proceso de asimilación de los alumnos*, es decir, conocer sus conceptualizaciones, entender qué hay detrás de los argumentos que esgrimen en pro o en contra de una decisión […] es también prever cuáles son las interacciones de los miembros del grupo –del maestro con los niños y de éstos entre sí– que serán posibles a partir de las conceptualizaciones ya elaboradas por los alumnos sobre el objeto de conocimiento; es plantear situaciones que les permitan acercarse a hipótesis más avanzadas, es brindar la información necesaria para que estos progresos sean posibles…" (Lerner, 2008:111).

[19] Basada en Ferreiro 1982, 2009

2) Escritura de una lista de números[20]

En **segundo lugar**, y de forma paralela, se realizó la **planificación, implementación y registro de un proyecto didáctico** –"El álbum de figuritas"– que involucraba **secuencias didácticas de escritura de listas de palabras y de transcripción de números en una grilla en blanco**. En esta segunda etapa se realizaron las siguientes acciones:

i) *Planificación del proyecto didáctico junto con la maestra*:

ii) *Trabajo de formación y análisis de intervenciones docentes en otros registros de clase*

iii) *Planificación específica y registro de la secuencia de escritura de listas de palabras*: cada grupo de niños primero eligió los temas sobre los que trataría su álbum y luego elaboraran grupalmente listas de palabras sobre cada uno de esos ejes para armar las distintas partes que tendría su álbum (*Imagen 1* y *2*).

iv) *Planificación específica y registro de la secuencia de transcripción y ordenamiento de números en la grilla*.

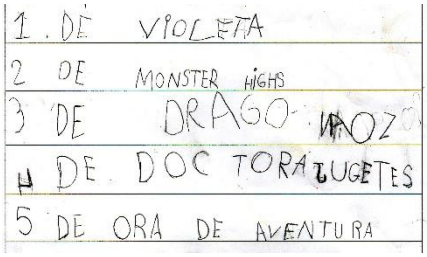


Imagen 1 – Lista de temas para el álbum

Imagen 2 – Lista de figuritas (sección "Animales")

Los registros fueron organizados en unidades que denominamos **episodios** y que definimos como:

- "el proceso de escritura llevado adelante por un grupo de niños junto a la maestra, desde el momento en el que se plantean escribir una palabra hasta que finalizan con una secuencia escrita para resolver esa palabra"

[20] Basa aunque con modificaciones en Brizuela, 2012.

Análisis de los datos: *¿Cómo escribían palabras los niños al momento de iniciar el proyecto didáctico?*

Con el propósito de saber cuáles eran los conocimientos de cada niño sobre el sistema de escritura realizamos entrevistas individuales que consistían en: **i)** la escritura de una lista de productos para el supermercado (*Tabla 1*)[21].

Tabla 1 – Palabras para la tarea de escritura

Tetrasílabos	**CARAMELO**	**MILANESA**
Trisílabos	**ALFAJOR**	**MANTECA**
Bisílabos	**SOPA**	**JUGO**
Bisílabos	**LIMON**	**CARNE**
Monosílabos	**PAN**	**SAL**

Gráfico 1 – Niños por nivel de escritura de palabras (incluyendo 4 niños que no realizaron o completaron la tarea)

Esta indagación previa al proyecto didáctico nos permitió, por un lado, precisar cuáles eran los conocimientos de los niños al escribir por sí mismos y, por otro lado, organizar junto con la maestra los grupos de niños por niveles de conceptualización próximos[22]. Finalmente, se conformaron cinco grupos de trabajo:

[21] La tarea de escritura de palabras constaba de 5 ítems (*Tabla 1*) con diversas combinaciones de extensión y estructura silábica. Se elegían en primera instancia aquellos ítems que no iniciaban con la letra del nombre del niño. Luego se le agregaba una palabra (de mismo campo semántico) que sí comenzaba con la letra de su nombre. Se le solicitaba la escritura, se dialogaba con él mientras escribía, y cuando finalizaba se le pedía una lectura con señalamiento de su producción escrita.

[22] En el caso de los niños que no completaron las tareas, recurrimos a la maestra para indagar por vía de sus registros en qué nivel de conceptualización se encontraban.

Tabla 3 - Cantidad de registros según agrupación de niños por niveles de conceptualización próximos

	Presilábicos (n=3)	Silábicos (n=1)	Silábicos/alfabéticos (n=1)	Total (n=5)
Registros	15	4	3	22
Niños	12	6	3	21

¿Cómo escribieron listas de palabras los niños con activa intervención docente?

Si consideramos todas las escrituras alcanzadas por los cinco grupos, lo primero que podemos constatar es que en todos los casos los niños alcanzan escrituras propias de su nivel o escrituras de niveles superiores de conceptualización de la lengua escrita.

Tabla 4 – Nivel de conceptualización de las escrituras por niveles de grupo

Presilábicos (n=3)				Silábicos (n=1)				Siláb./Alfabéticos (n=1)				Total
Pre-sil.	Siláb.	Sil.-Alf.	Al-fab.	Pre-sil.	Siláb.	Sil.-Alf.	Alfab.	Pre-sil.	Siláb.	Sil.-Alf.	Al-fab.	
1	3	6	5	-	-	3	1	-	-	-	3	22

Que los niños alcanzaran escrituras más próximas a las escrituras convencionales no implica que progresaran inmediatamente en sus conceptualizaciones sobre el sistema de escritura. Antes bien, nos parece que la activa intervención de docente brindando información, problematizando las escrituras, proponiéndoles comparaciones y reflexiones sobre el sistema, propiciaron la aparición de conflictos propios de cada uno de los niveles que son los que posteriormente conllevan a los niños a reorganizar sus conocimientos sobre el sistema. Por ejemplo, cuando *Tiago* y *Yasmin*[23] se proponen escribir MANDARINA la maestra ofrece escrituras alternativas en tres ocasiones, y si bien en la escritura final que logran (**>MANRIN**) se ve cómo van tomando más de una letra (“partecita”) de las escrituras ofrecidas, cada uno de los niños se centra en distintas letras (en distintas “partes” de cada sílaba) y no siempre acuerdan en la que debería ir.

[23] Los nombres de los niños han sido cambiadas para preservar su identidad.

EpisodioL14_MANDARINA_Tiago-Yasmin [30-34]

Maestra	te escribo harina [*escribe la serie HARINA*] a ver / ¿qué le podés sacar para terminar mandarina? […]	1) Sugerir escrituras alternativas para que saquen un pedacito que les sirva 2) Solicitar a los niños que anticipen con qué letra va una secuencia escrita
Yasmin	man da ri / la i	
Tiago	la de Romina	
Maestra	¿cuál decís vos?	
Tiago	la de Romina	
Yasmin	la i	
Tiago	la de Ramiro	
Yasmin	como harina es como mandarina / manda rina / la i es para que diga mandarina	
Tiago	[*completa la serie **MANR***] man da ri	
Yasmin	la i / la i es para que diga mandarina	
Maestra	pero esa que dice Tiago ¿también va?	3) Solicitar que los niños confronten opiniones o que intervengan en el intercambio 4) Consultar a los niños por el nombre o la forma de una letra
Tiago	pero ¿cuál es la i?	
Yasmin	la i ahí está al lado de está / en el medio al lado de esta [*señalando la I en el cartel de ROMINA que está en el panel con los nombres*]	
Maestra	¿cuál es?	
Yasmin	el palito con la i	
Tiago	ah no me acordaba	

A partir de las escrituras confiables que brinda la maestra los niños sacan "pedacitos" que les sirven para escribir lo que se proponen. Su escritura final es más completa, aunque cada uno por separado hubiera escrito una letra pertinente para representar la sílaba en cuestión[24] (la serie RI de MANDARINA en este caso). De esta manera **los niños podían obtener información para lo que se proponían escribir a partir de las escrituras alternativas que la maestra les proponía**. Si bien esto no implica inmediatamente que los niños accedan a un análisis de fonemas en las cadenas orales que se proponen escribir, el hecho de que la maestra proponga una escritura que empieza igual los problematiza: para escribir eso que ellos quieren escribir necesitan (algunas, todas, o en distinto orden según lo que los niños van decidiendo) esas letras (cuantitativa y cualitativamente) y en ese orden. El maestro, adulto alfabetizado e informante clave en la interacción en el aula, se transforma así en un interpretante: produce escrituras y las interpreta para "otros", los niños que están en proceso de comprender por qué se necesitan esas marcas para escribir la misma secuencia. En el episodio 12, los niños quieren escribir la serie EL HOMBRE ARAÑA, para poder escribir la palabra HOMBRE la maestra les escribe la secuencia

[24] De esta manera se introduce en esta pareja de niños un problema documentado ya por las investigaciones psicogenéticas: la alternancia grafofónica (solo que en este caso es el hecho de que los niños que están escribiendo en pareja se centran en distintos aspectos de la misma sílaba) (Molinari y Ferreiro, 2009).

HOMBRO y en el intercambio que se produce los niños “sacan pedacitos” que les sirven para escribir.

EpisodioL12_EL HOMBRE ARAÑA_Brenda-Ezequiel-Genaro-Mora [42-54]

Maestra	ahora hay que escribir hombre / ahora les escribo cómo se escribe hombro [*escribe HOMBRO*] / no tenemos ningún nombre que empiece como hombre	1) Sugerir escrituras alternativas para que saquen un pedacito que les sirva
Mora	la primera [*refiriéndose a la H*]	
Maestra	ah ¿y cuál será esa?	2) Consultar a los niños por el nombre de una letra
Mora	la hache / porque tiene un palito [*haciendo señas en el aire para indicar la forma de la letra*] un palito en el medio y otro palito	
Maestra	Gabi escuchá lo que dice tu compañera [*dirigiéndose al niño que se había parado de su silla*] / yo les escribo hombro para escribir hombre	3) Solicitar que los niños confronten opiniones o que intervengan en el intercambio
Genaro	ah y esta [*señalando la O*]	
Maestra	y ¿por qué decís que esta también?	4) Solicitar justificación de una afirmación
Genaro	porque sí	
Maestra	pero ¿por qué sí?	
Genaro	primero la o / después ésta y después esta [*señalando por encima letras en la escritura que hizo la maestra*] / primero la o	
Maestra	pero hombre comienza como hombro / y mirá cómo comienza hombro [*señalando nuevamente la secuencia HOMBRO*]	5) Solicitar a los niños que comparen secuencias escritas
Ezequiel	con la hache	
Brenda	y termina con la o de oso	

Las escrituras alternativas ofrecidas a los grupos de niños mientras escribían explica gran parte de las producciones escritas en las que los niños pudieron agregar más letras (cuantitativamente) de las que utilizaban al escribir solos en las entrevistas y también el uso de letras de forma pertinente (cualitativamente) tanto silábica como alfabéticamente en sus escrituras grupales.

Otra de las intervenciones que ayudó a los niños a progresar en sus escrituras fueron **aquellas orientadas a que los niños puedan ir poniendo en correspondencia lo que escribían (secuencias escritas) con lo que querían escribir (secuencias orales)**, tensionando así las relaciones que ellos atribuían a las partes con el todo (en cuanto a lo oral y en cuanto a lo escrito). Estas intervenciones apuntaban a que los niños leyeran qué quedaba en la escritura al agregar una letra, si la secuencia escrita ya estaba completa o qué faltaba cuando agregaban una letra.

EpisodioL18_PRINCESA_Brenda-Tiago-Yasmin [5-20]

Maestra	a ver dale princesa comienza como prima [*escribe la secuencia PRIMA*] / ahora yo pregunto / acá [*señalando la secuencia BS-MOPD que habían escrito los niños antes de la llegada de la maestra*] ¿ustedes escribieron princesa?	A) Sugerir escrituras alternativas para que saquen un pedacito que les sirva J) Solicitar lectura de una secuencia E) Solicitar a los niños que comparen secuencias escritas
Tiago	sí	
Maestra	princesa comienza como prima [*señalando la escritura que realizó ella*] y acá [*señalando la escritura que hicieron los niños*] ¿comienza como prima?	
Yasmin	[*señalando con gestos que no*]	
Maestra	¿dirá princesa ahí? [*señalando la escritura que hicieron los niños*]	J) Solicitar lectura de una secuencia
Tiago	no	
Brenda	[*tacha y comienza a escribir nuevamente la serie con **P***]	
Maestra	bien y ahora ¿qué escribimos ahí? [*señalando la secuencia P que escribió Brenda*]	J) Solicitar lectura de una secuencia
Brenda	prin ce sa [*en voz muy baja como para sí*]	
Maestra	¿qué otra partecita más te sirve para escribir princesa?	
Yasmin	la erre	A) Sugerir escrituras alternativas para que saquen un pedacito que les sirva J) Solicitar lectura de una secuencia
Brenda	[*escribe la serie **PR***]	
Maestra	¿alguna partecita más te sirve?	
Brenda	[*señala la I en PRINCESA y continúa la serie **PRI***]	
Maestra	¿y qué dice ahí?	
Yasmin	pri	

El problema que los niños enfrentan en pequeños grupos es qué cambia cuando voy agregando una letra. De esta manera, se instala el problema central para desentrañar el sistema de escritura: cómo se relaciona la lengua escrita con la lengua oral.

Prácticamente todos los niños lograron escrituras por sobre sus niveles de conceptualización al trabajar en grupos y con activa intervención del docente. Esto no implicó que descubrieran "mágicamente" los principios que rigen la escritura alfabética, pero sí se posibilitó que los niños enfrentaran el problema de poner en correspondencia las secuencias escritas que iban produciendo con las secuencias orales que querían escribir, y de esta manera fueron problematizando esas ideas que ellos van construyendo sobre cómo funciona el sistema de escritura. Más allá de los productos finales de las escrituras, lo significativo es el proceso de intercambio (de acciones y de representaciones sobre el sistema) que da cuenta de cómo los niños tratan de resolver un problema para seguir avanzando en sus conocimientos sobre la lengua escrita[25].

[25] "Los niños parecen resolver ciertos problemas en un cierto orden; la resolución de ciertos problemas les permite abordar otros. Eso también autoriza a pensar que es posible hablar de una relación de *filiación* entre esos modos de conceptualización, entendiendo que una filiación es más que una mera sucesión" (Ferreiro, 2008:161).

Reflexiones finales

A lo largo de la investigación pudimos dar cuenta de la importancia de las intervenciones docentes para que los niños se problematicen y progresen en sus reflexiones y su dominio de la lengua escrita como objeto de conocimiento. Destacamos el rol que el adulto cumple en el aula actuando como un productor e intérprete de las marcas gráficas, así como también la necesidad de que la enseñanza de la cultura escrita esté atravesada por la construcción de sentido: el aprendizaje del sistema de escritura no puede ser reducido a transmitir definiciones o simplemente mostrar unidades[26] (letras, palabras, números) a los niños. De lo que se trata es de resolver problemas para aprender y de aprender reflexionando colaborativamente sobre cómo se resuelve. Parafraseando a Castedo y Torres, podemos decir que para aprender a leer y escribir "algunos pocos niños, en muchos momentos, reflexionan sin pedir permiso. Pero muchos otros requieren de un adulto que los lleve a hacerlo sistemáticamente" (2012:656).

Queda pendiente seguir validando estas conceptualizaciones en otras secuencias didácticas o en otros contextos escolares. Una gran tarea de la investigación didáctica es continuar colaborando en la planificación y validación en aula de las situaciones didácticas y de las intervenciones docentes más oportunas en distintos momentos del aprendizaje.

Bibliografía

Castedo, Mirta. (2000). "Leer y escribir en el Primer Ciclo de la EGB" en: Kaufman, A. M. (comp.) *Letras y números: alternativas didácticas para Jardín de infantes y Primer Ciclo de la EGB*, Buenos Aires: Santillana, pp.73-160.

Castedo, Mirta. (2012). "La Unidad Pedagógica del primer y segundo grado. Perspectivas institucionales, pedagógicas y didácticas", conferencia en *Encuentro de Educación Primaria*.

Castedo, Mirta. (2014). "Reflexión sobre el sistema de escritura y primera alfabetización" en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 67, pp. 35-44.

Castedo, Mirta. y TORRES, Mirta. (2012). "Un panorama de las teorías de la alfabetización en América Latina durante las últimas décadas (1980-2010)" en: CUCUZZA, H. R. (dir.) y SPREGELBURD, R. (codir.) *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las* netbooks *estatales*. Buenos Aires: Editoras del Calderón, pp. 615-667.

CHARNAY, R. (1997). "Aprender (por medio de) la resolución de problemas" en: PARRA, C. y SANZ, I. (comp.) *Didáctica de las Matemáticas. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires: Paidós, pp. 51-64.

FERREIRO, Emilia. (2009). "Desestabilización de las escrituras silábicas: alternancia y desorden con pertinencia" en: *Lectura y Vida*, 30:2, pp. 6-13.

[26] Con la complejidad misma que implica el problema de la delimitación de las unidades y los niveles de análisis en un sistema de representación como la lengua escrita. Al respecto véase Ferreiro (2002).

FERREIRO, Emilia. (2002). “Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística” en: *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*, Barcelona: Gedisa, pp. 151-171.
FERREIRO, Emilia. (2008). “La construcción de la escritura en el niño” *en Alfabetización. Teoría y práctica*, México: Siglo XXI, pp. 158-175.
FERREIRO, Emilia. (2007). “Letters and Numbers in Early Literacy” en GOODMAN, Y. y MARTENS, P., *Critical Issues in Early Literacy: Research and Pedagogy*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 59-77.
FERREIRO, Emilia. (1999). “Escritura y conocimiento” en: *Vigencia de Jean Piaget*, México: Siglo XXI, pp. 41-54.
LERNER, Delia. (2008). “La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición” en CASTORINA, J. et al., *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós, pp. 69-118.
MOLINARI, Claudia. (2009). “La intervención docente en la alfabetización inicial” en: CASTEDO, M., MOLINARI, C. y SIRO, A., Enseñar y aprender a leer: jardín de infantes y primer ciclo de la educación básica. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, pp. 63-74.
MOLINARI, Claudia y FERREIRO, Emilia (2007). “Identidades y diferencias en la escritura en papel y en computadora en las primeras etapas del proceso de alfabetización” en: *Lectura y Vida*, 28:4, pp. 18-30.
TOLCHINSKY, Liliana (2003). *The Cradle of Culture: and what Children Know About Writing and Numbers Before Being Taught*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Enseñar Lengua o enseñar Literatura ¿cuál es el modelo didáctico?

Dora Riestra

Universidad Nacional de Río Negro

driestra@unrn.edu.ar

Resumen

La problemática de la disociación en la enseñanza de la asignatura Lengua y Literatura pone al descubierto otra problemática: el aplicacionismo teórico, resultante de políticas educativas erráticas desde fines del siglo XX.

La investigación que desarrollamos (PI 40-B-362 *Modelos didácticos disociados: ¿enseñar lengua o enseñar literatura?*) busca conocer el proceso de transposición espontáneo de los modelos teóricos que produjeron la disociación de dos áreas culturales y que, necesariamente, transmite la educación obligatoria.

Las 30 clases de los niveles primario y secundario, recolectadas desde una perspectiva ecológica vygotskiana, fueron abordadas como textos y analizadas desde la perspectiva teórico-metodológica del interaccionismo socio-discursivo. El análisis realizado nos permitió indagar la disociación entre las dos áreas.

Con posterioridad, la producción y elaboración de una secuencia didáctica elaborada y aplicada por integrantes del equipo de investigación, abre un nuevo análisis acerca del efecto producido en los alumnos, constituyéndose en un instrumento de evaluación del modelo didáctico diseñado.

La articulación entre la lengua y la literatura en la enseñanza implica considerar la concepción de la lengua como técnica histórica y el lugar de la literatura como arte a ser transmitida en la escuela, dos aspectos indisociables y, al mismo tiempo, dos entidades diferentes, que comenzamos a investigar didácticamente (Riestra, 2014).

Este tipo de investigación básica busca aportar en el conocimiento de las prácticas para intervenir en la formación docente y en la transposición didáctica desde los modelos teóricos en los que abrevamos (Saussure, 2004; De Mauro, 2002; Bronckart, 2007; Rastier, 2010).

Además, al delimitar el objeto de enseñanza observamos que deben tomarse decisiones didácticas respecto del género y la obra, dos dimensiones filogenéticas y ontogenéticas

que conforman procesos epistemológicos diversos. Por lo tanto, el problema es complejo y estamos desentrañando algunos reduccionismos instalados en las prácticas.

Palabras clave: problema didáctico, lengua y literatura, modelos didácticos disociados, clases de primario y secundario, transposición didáctica.

1. La investigación

En la investigación que desarrollamos en la UNRN, titulada *Modelos didácticos disociados: ¿enseñar lengua o enseñar literatura?,* el objetivo fue conocer el tipo de mecanismo que se produce en la transposición didáctica de las clases de Lengua y literatura, cómo se da la relación entre los modelos teóricos conocidos por los docentes a través de la divulgación y los conceptos didácticos que circulan como objetos de enseñanza en los niveles primario y secundario de la escolaridad obligatoria.

La articulación entre la lengua y la literatura en la enseñanza implica un posicionamiento respecto de unas concepciones de lengua y de literatura para delimitar el objeto de estudio y las transposiciones didácticas que operan en los documentos y en las prácticas escolares.

Apuntamos a conocer los modelos didácticos instrumentados en las clases de Lengua y Literatura, así como los procesos de transposición didáctica producidos y cómo se realiza la interacción entre docentes y alumnos frente a las obras literarias. Finalmente, probaremos la elaboración e instrumentación de una propuesta didáctica que sintetice un modelo didáctico integral de los contenidos de las dos áreas involucradas.

El marco teórico del interaccionismo socio-discursivo tiene su fundamento en las teorías desarrolladas por modelos teóricos acerca del lenguaje humano y las lenguas (Bronckart, 2007; Saussure, 2004; De Mauro, 2005). La opción por el enfoque de la actividad de lenguaje se apoya en los programas de Vygotski (2005) y Voloshinov (2009), así como el concepto semiológico de la relación lenguaje-lengua se basa, particularmente, en los aportes de los manuscritos de Saussure (2004).

En esta investigación analizamos la transposición didáctica a través de las clases, lo que implica revisar disciplinas y teorías (convergentes o divergentes).

La Didáctica de la lengua y la Literatura, por ser una disciplina de intervención, debe reorientarse de acuerdo con el contexto histórico-social en el que está situada para, de este modo, recuperar el objeto de enseñanza que va desestabilizándose con las fuerzas de la presión social y el paso del tiempo. En una similitud con lo que sucede con las lenguas (Saussure, 2004), la disciplina de intervención va cambiando y adaptándose, sin perder la

entidad de su misión social de transmisora de lenguas y culturas. Por lo tanto, basándonos en Bronckart (2007), se trata de conocer la lengua normada, con las posibilidades de la lengua externa para ampliar la lengua interna de los alumnos y, en definitiva, enseñar desde la reflexividad del lenguaje postulada por Coseriu (1987), que significa razonar gramaticalmente en las posibilidades de cada lengua, desde el sentido de cada texto.

En primer lugar analizamos los diseños curriculares de los dos niveles obligatorios en la provincia de Río Negro. Observamos allí que la disociación Lengua y Literatura, como problema didáctico enfocado, se manifiesta en la organización de los contenidos que proponen los documentos, debido a que la separación en bloques de la lengua y la literatura como dos áreas de conocimientos específicos conduce a la profundización de la modalidad de trabajo en el aula: la disociación de los objetos a ser enseñados, como si se tratara de dos asignaturas.

Para este trabajo no se presentan los resultados del análisis de los diseños curriculares, sino los contenidos de las clases de Lengua y Literatura.

La recolección de datos fue realizada a través de la observación natural no participante de clases de Lengua y literatura, cuya transcripción escrita constituyó el corpus textual de la interacción de 30 clases analizadas.

La metodología utilizada consistió en el análisis semiológico de las consignas (Riestra, 2008; Riestra y Tapia, 2016, en prensa). Se analizó la consigna como un signo global durante la clase y, teniendo en cuenta las reformulaciones de las consignas que se producen en cada clase, como un signo local.

2. De modelos teóricos a modelos didácticos. Entre las Ciencias del lenguaje y las Ciencias de la cultura.

Mientras los modelos teóricos acerca de las relaciones entre el lenguaje y las lenguas se elaboran en marcos disciplinares (filosóficos, lingüísticos, psicológicos, sociológicos), los modelos didácticos se elaboran con la referencia de la práctica y en marcos de disciplinas de intervención (que son primordialmente pedagógicos y didácticos), con los préstamos disciplinares específicos que se utilizan en el proceso de transposición didáctica.

La noción de modelo teórico está generalmente definida en los marcos disciplinares de las Ciencias exactas (Matemática y Física). Según Badiou (2007) el modelo es considerado como "categoría epistemológica fecunda"; sostiene que el modelo teórico es histórico, como corte de anticipaciones y refundición de retracciones de la formalización. Le asigna el carácter de "dispositivo formal":

"En el proceso histórico de una ciencia propongo llamar *modelo* al estatuto que asigna retrospectivamente a sus primeras instancias prácticas su transformación experimental por medio de un dispositivo formal definido". (Badiou, 2007: 123)

Los modelos teóricos no son unívocos cuando se trata de definir el dispositivo formal y aquí aparecen cuestiones filosóficas, por ende epistemológicas, que condicionan la elaboración de los modelos teóricos. En este sentido, la concepción del lenguaje, como *facultad innata* o como *construcción adquirida* de los humanos, puede rastrearse históricamente como debate que aún persiste en nuestros días.

Bronckart (2002) analiza desde los orígenes griegos el estatuto y las condiciones de constitución de los conocimientos humanos, la larga disputa acerca de los nombres y las cosas entre esencialistas y convencionalistas y el debate que llega hasta nuestros días acerca de las relaciones entre el lenguaje y el pensamiento. Atribuye, de este modo a la posición hegemónica de la no separación entre lenguaje y lenguas, tanto las posiciones del positivismo del siglo XIX, como las del innatismo de los siglos XX y XXI. En lo que respecta a las ciencias humanas y sociales, Bronckart sostiene que:

"Se constituyen de entrad dentro de una lógica de *fraccionamiento;* desde el fin del siglo XIX emergen casi simultáneamente la sociología, la etnología, la lingüística, la antropología, la economía, las ciencias de la educación, las ciencias económicas, etc. […] se nah elaborado sobre la base de la posición reaccionaria y estática de Comte, más que sobre la posición dinámica e histórica de Darwin y Marx." (Bronckart, 2002:394)

De este modo, el autor se sitúa críticamente frente a las corrientes que, en las ciencias de lo humano, buscan posicionarse epistemológica y metodológicamente como las ciencias naturales y exactas antes de las rupturas epistemológicas respecto de "las condiciones de la evolución de la materia". Se basa en las tesis spinozianas acerca de lo dinámico y lo estático como atributos y correlatos de la materia, que son revisitadas, coincidentes con definiciones de la termodinámica acerca del cambio y las modificaciones.

La concepción del lenguaje humano como actividad a la que adhiere Bronckart (2002, 2004, 2013) está basada en términos de Vygotski (1999; 2009), como una construcción histórica que se desarrolla y que cambia, filogenética y ontogenéticamente.

Desde el modelo teórico, esta concepción del lenguaje como *construcción adquirida* socialmente se opone a la de *facultad innata* individual y esto es determinante a la hora de definir nociones y procesos metodológicos frente al objeto de enseñanza en la Didáctica de la lengua y la literatura, puesto que necesitamos precisar qué entendemos por *lenguaje humano y su relación con las lenguas*, en función de los efectos buscados al elaborar una propuesta didáctica en cualquiera de los niveles de formación.

Desde el interaccionismo socio-discursivo consideramos la lengua como la "técnica histórica" del lenguaje humano (Coseriu, 1991) y la literatura como un arte que se transmite culturalmente, por lo tanto, en la escuela (Vygotski, 2005); la lengua y la literatura son dos entidades diferentes de la enseñanza escolar y, al mismo tiempo, dos objetos indisociables; esta relación es lo que estamos investigando en su constitución como objeto de enseñanza (Riestra, 2014).

En lo que respecta a la literatura, Rastier (2012) la incluye dentro de la Ciencia de la cultura que es, a la vez, "un arte del lenguaje y no la expresión más o menos transparente de una subjetividad el autor o del lector." Pero, sostiene que una problemática fundadora de las ciencias de la cultura es "la dualidad de hechos y valores", a diferencia de las ciencias de la naturaleza y la vida y las ciencias lógico-formales, que no introducen la cuestión de los valores.

Si bien las ciencias de la cultura comparten con las otras ciencias la libertad de pensamiento, en su misma constitución está la necesidad de superar los prejuicios, ya que los objetos culturales por su constitución semiótica son a la vez hechos y valores. Por lo tanto, la dimensión crítica es una necesidad para contextualizar los observables y darles sentido.

En *Artes y Ciencias del texto*, Rastier (2012) afirma que

"discernir la especificidad de las ciencias de la cultura permite, además, dejar atrás la dudosa distinción entre «ciencias humanas» y «ciencias sociales», tal vez eco lejano de los caducos combates entre el humanismo y el marxismo. Su riqueza reside en dos diversidades: la de las culturas, que las hace moverse en los tiempos y los espacios diferenciados y, para cada objeto cultural, la multiplicidad de los parámetros no reproducibles, que impiden toda experimentación en sentido estricto y descartan, al mismo tiempo, el modelo de las ciencias físicas. Los hechos humanos y sociales, promovidos incluso al rango de hechos observables, son producto de construcciones interpretativas." (Rastier, 2012: 337)

Para este autor son las ciencias del texto las que deben esclarecer "lo que da valor a los textos y en qué condiciones algunos se convierten en obras", para lo que requieren ser interpretadas con un distanciamiento crítico, convocando a la colectividad de sus intérpretes.

Podemos ver cómo las concepciones teóricas esbozadas (de las ciencias del lenguaje y las ciencias de la cultura), con los modelos teóricos que subyacen podrán estar o no asumidas conscientemente en las decisiones didácticas de los profesores, pero el proceso de transposición didáctica se da de todos modos, a través de las divulgaciones científicas o las didactizaciones de manuales escolares que simplifican la complejidad de las teorías con la finalidad de delimitar y recortar objetos de enseñanza.

3. El modelo didáctico a partir del análisis de los contenidos de las clases.

En las clases analizadas pudimos observar que se toman conceptos abstractos de diversas disciplinas (lingüística, teoría literaria, psicología) y se transmiten como descriptores teóricos de los textos en el aula. A modo de ejemplo hemos registrado los siguientes recortes conceptuales que devienen categorías escolarizadas de teorías implícitas, ya que no se alude al origen disciplinar de las mismas:

a) los *tipos de textos* (expositivo, narrativo, informativo, etc.)

b) la *comprensión,* la *cognición* (estrategias universalizadas de una mente única)

c) la *literatura como texto ficcional* frente al *texto no ficcional*

En realidad, no se trataría de objetos a ser enseñados en la escuela, sino de conceptos cuya procedencia teórica no se analiza ni se critica, por lo que se usan como descriptores técnicos, sin que la funcionalidad de los mismos tenga una finalidad didáctica. Se transmiten en las clases como nociones que deben ser reconocidas en textos singulares.

Al extrapolarse como objeto de enseñanza, la especificidad técnica de las nociones en el contexto teórico de origen, cambia su significado en el contexto escolar. En la enseñanza se atribuyen sentidos restringidos y no puede reponerse el carácter explicativo que tiene una noción en el marco teórico de origen. En el aula los *tipos de texto*, las *marcas discursivas*, los *conectores*, etc., son conceptos que circulan naturalizados como términos más o menos entendidos desde el sentido común, tanto de parte de los alumnos, como de la mayoría de los docentes.

Para nuestro análisis, el carácter interdisciplinario e ingenieril de la Didáctica de la lengua y la literatura nos lleva a delimitar teóricamente tres aspectos del campo:

1) los contenidos a enseñar,

2) los procesos de transposición y

3) los objetos de estudio en su carácter empírico (qué hacemos en clase con nuestros alumnos, cómo realizamos la actividad de enseñanza de las lenguas y la transmisión de las obras de la cultura).

Estos tres aspectos del campo nos muestran que un modelo didáctico difiere de un modelo teórico en lo que hace a su constitución y su finalidad, sostienen Dolz & Gagnon (2008):

"un modelo didáctico se elabora de manera interactiva en función de las puestas a prueba sucesivas siempre en función de los tres criterios de validez didáctica siguientes: legitimidad, pertinencia y solidarización » (Dolz & Gagnon, 2008:53; traducción nuestra).

En este sentido amplio, el modelo didáctico es un producto del contexto socio-histórico y, en sentido más estricto, es un producto surgido de las investigaciones didácticas que permiten elaborar con legitimidad y pertinencia la solidarización de las nociones.

Desde la perspectiva interaccionista socio-discursiva, los criterios didácticos de legitimidad, pertinencia y solidarización, comportan relaciones epistemológicas entre campos disciplinares y objetos de enseñanza. Estas relaciones son las que abordamos en la investigación para conformar las propuestas didácticas con finalidades específicas, en función del efecto educativo buscado, ya que son las responsables de la construcción del *diseño cultural humano consciente*, ese que producimos entre las generaciones de seres humanos y, en particular, en la formación escolar (Del Río, 2004).

En definitiva, el modelo didáctico podrá salir de investigaciones básicas o aplicadas, según las diferentes índoles de las problemáticas abordadas, pero el objeto de investigación común es *el desarrollo humano, como motor teórico y práctico* del campo de la enseñanza escolarizada**.**

La articulación entre el objeto de investigación y la metodología se delimita con los préstamos teóricos de la etnografía, la sociología, la lingüística, la filosofía y, en nuestro caso particular, la psicología del desarrollo (vygotski, 2005),que es el eje epistemológico que orienta y organiza nuestras investigaciones.

Por otra parte y según Bronckart (1985, 2007, 2013), en la medida en que el pensamiento, así como las unidades representativas que éste organiza, son de orden semiótico, son los *tipos de discurso* ("formatos cristalizados de la acción de lenguaje"), como productos de *operaciones psico-verbales o lenguajeras,* los lugares de construcción, de transformación y de aprendizaje de las formas lingüísticas que despliegan el pensamiento humano.

Los tipos de discurso manifiestan, a la vez, las *operaciones psico*-cognitivas que establecen las coordenadas temporales, semiotizan estados, hechos y acciones y, a la vez, especifican la relación entre las instancias actoriales implicadas en la acción de lenguaje y su relación con el autor de un texto o enunciado concreto.

Esta problemática llevó a Bronckart (2013) a diferenciar los *aspectos praxeológicos* de los *aspectos epistémicos* en la enseñanza de las lenguas, dos dimensiones (el hacer y el entender) que se imbrican, pero que en muchas propuestas didácticas encontramos disociadas: las propuestas que abordan, por una parte, los *formatos discursivos* (que se describen como marcas lingüísticas formalizadas) y, por otra, los *esquemas dialógicos secuenciales de los géneros textuales* (que se describen como tipos de textos, en lugar de prácticas verbales concretas en determinadas situaciones de comunicación). Esta es una cuestión epis-

temológica que necesita discutirse y aclararse en el campo de la didáctica de las lenguas para tomar decisiones coherentes con los objetivos y finalidades de las intervenciones en la enseñanza.

4. El problema del aplicacionismo y la disociación en la enseñanza lengua-literatura

Dijimos que la concepción teórico- epistemológica que subyace en el objeto de enseñanza y los métodos que se utilizan en el aula, generalmente, no guardan coherencia con los criterios didácticos de legitimidad, pertinencia y solidarización, ni en la relación entre campos disciplinares y objetos de enseñanza.

En los análisis realizados sobre los manuales escolares, observamos cómo a lo largo de décadas fueron cambiando los contenidos en la enseñanza de la lengua en función de paradigmas sucesivos, cómo ciertas teorías y las aplicaciones de nociones lingüísticas y psicológicas fueron definiendo las capacitaciones docentes, así como las propuestas didácticas (Riestra, 2008, 2010).

Nuestra hipótesis es que el problema didáctico de falta de pertinencia y de solidarización nocional proviene de los diseños curriculares que, al separar lengua y literatura como dos áreas de conocimiento, relevan objetos de enseñanza separados, aun cuando la asignatura las une en el título. Nos preguntamos cuándo, por qué y dónde se produce esta separación como modelo didáctico.

Encontramos que la disociación en la enseñanza se remonta a las propuestas aplicacionistas de los años 80, que buscaban introducir enfoques científicos disciplinares, sin atender a las finalidades didácticas de la formación escolarizada (Riestra, 2008). De este modo, se tomaba de cada disciplina ciertas nociones teóricas novedosas, que se suponían "necesarias" para ser transmitidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin prestar atención a las simplificaciones conceptuales (debido al reduccionismo explicativo) que, en la mayoría de los casos, se transforman en malentendidos teóricos y obstáculos epistemológicos para los profesores y los estudiantes.

De esta situación del aplicacionismo teórico en la escuela, los modelos didácticos disociados (a través de la lingüística/s y la teoría/s Literaria) son una consecuencia pedagógica actual.

Reconocemos dos problemáticas diferenciadas de la enseñanza que llamamos aplicacionista: por una parte, se trata de cómo las teorías abstractas entran a las aulas sin una finalidad educativa específica (a modo de ejemplo encontramos las descripciones de las tipologías textuales, como características regulares que los estudiantes tienen que reconocer en

textos concretos), sin considerar el proceso de aprendizaje en el que están inscriptos los alumnos, se abordan nociones aisladas para describir (sin la referencia de la línea teórica de la lingüística o de la teoría literaria); por otra parte, observamos que las políticas educativas basadas en paradigmas psicologistas, se suceden, erráticas, desde fines del siglo XX (la psicogénesis de la lengua antes, el cognitivismo implícito, actualmente), a modo de intentos de mejoras de calidad de la enseñanza y circulan como intenciones declarativas en diseños curriculares de los diferentes niveles educativos (Riestra, 2011).

D este modo, la problemática de la disociación de la asignatura Lengua y Literatura proviene, en parte, de este aplicacionismo, que hemos rastreado desde la forma de enunciación de los contenidos de enseñanza de la lengua y la literatura en los diseños curriculares. Observamos que los documentos de la prescripción de los objetos de enseñanza recortan nociones de teorías epistemológicamente contradictorias y yuxtaponen los listados nocionales sin explicaciones que validen didácticamente la selección de determinadas nociones. En consecuencia, las teorías o fragmentos de teorías llegan a las aulas sin transposición didáctica y pierden utilidad en el proceso de enseñanza aprendizaje. Se reproducen, casi sin sentido, nociones que los estudiantes no logran instrumentalizar, según hemos encontrado en las clases analizadas.

Registramos nociones provenientes de diversos enfoques lingüísticos: pragmáticos, sistémico-funcionales, de la teoría de la enunciación, tipologías textuales, análisis del discurso, etc., sin una articulación didáctica que los organice para ser enseñados.

En el análisis de los NAPs (núcleos de aprendizajes prioritarios), ya habíamos encontrado algunas contradicciones epistemológicas respecto de los contenidos, en el intento manifiesto por incluir diversidad de enfoques teóricos de la lingüística; son las mismas contradicciones que, con posterioridad, se profundizan en los diseños curriculares (Riestra, 2016).

El análisis de contenido de clases de los dos niveles obligatorios (primario y secundario) nos permitió indagar acerca de la disociación o integración entre las dos áreas, a partir de los enunciados de las consignas de los docentes y de las reformulaciones de las mismas consignas en el aula.

A partir de ese análisis, separamos los contenidos de las dos áreas en los dos niveles, lo que nos permite discriminar cuáles son los objetos de enseñanza de la lengua y la literatura que circulan en las escuelas. La tabla muestra las veces que se reiteran los contenidos en primario y secundario y en éste último, además, se discriminan los ciclos básico (1º, 2º y 3ºaños) y superior (4º y 5ºaños).

Tabla 1: Contenidos de enseñanza de 30 clases de Lengua y Literatura

Lengua Primario 3 clases	**Lengua Secundario Ciclo básico 4 clases**	**Literatura Primario 3 clases**	**Literatura Secundario Ciclo básico 6 clases**
Escuchar un cuento Escribir 4 oraciones ordenadas sobre el cuento(2ºgrado)	Ortografía-Vocabulario. Acentuación. Signos de puntuación –coherencia (2º año)	Escritura a partir de imágenes relacionadas con un cuento. (2ºgrado)	Leer y adaptar un cuento. Antología. Leer y escribir (2º año)
Escribir la fecha (1º grado)	Construcciones sustantivas: núcleo y constituyentes- movilidad de los constituyentes (1º año)	Ver núcleos narrativos en un cuento. Elementos paratextuales (tapa, contratapa, imágenes) (1º grado)	Lectura y adaptación de cuentos y novelas breves. Leer y escribir (2º año) Lectura y adaptación de cuento (2º año)
Vocabulario. Uso de paréntesis, comillas y coma. (6º grado)	Determinantes y modificadores directos. Puntuación (1º año)	Personajes (1º grado)	Narración en primera o tercera persona. Tipos de narradores. Género fantástico. Las creencias populares. (1º año)
	Vocabulario (1º año)		Teoría sobre el cuento. Tipologías (2º año)
			Lectura y escritura de cuento. Las propiedades del texto. (2º año)

Puede notarse que solamente en 2º grado de primario hay contenidos de lengua integrados con la lectura de un cuento (“escuchar un cuento y escribir 4 oraciones”); en 1ºaño de secundario hay contenidos gramaticales, aunque sin integración con literatura; en literatura, la preponderancia del cuento como tipo de texto, en los dos niveles de enseñanza, es significativa como contenido que reemplaza la enseñanza de lengua.

En primario la gramática aparece en las tareas a partir de la lectura del cuento, pero no en el secundario, donde todo indica que la escritura se produce espontáneamente y que las tipologías textuales con sus categorías descriptivas (“tipos de narradores”, “propiedades del texto”, “tipologías”) han reemplazado las categorías gramaticales de la enseñanza de la lengua. Las consignas apuntan a la textualización (aspecto praxeológico de la lengua), no a la construcción gramatical (aspecto epistémico de la lengua).

Si comparamos los contenidos de literatura encontrados en los dos niveles, observamos que en las clases se describe con categorías teóricas de lingüística o de teoría literaria, como hallamos en otros análisis realizados (Riestra, 2014 y 2015). Los aspectos formales de las obras, sin partir del sentido de las mismas, ni de la contextualización histórica, pro-

ducen un efecto negativo desde el valor estético que pretende transmitirse. A continuación observamos las nociones de literatura transmitidas en el 1º año y en el 4º y el 5º de secundario:

Tabla 2: Comparación de contenidos de literatura de clases de secundario

1º año	4º y 5º años
Narración en primera o en tercera persona. Tipos de narradores (omniscientes) Género fantástico: Las creencias populares. (Lectura) Voz del narrador, voz del personaje Escritura de un texto. Persona (primera, tercera) Trabajo con borrador para la escritura de un texto del género fantástico (escritura) Ver un cuento. Núcleos narrativos. Elementos paratextuales (tapa, contratapa, imágenes) Personajes Persona (primera, tercera) Trabajo con borrador para la escritura de un texto del género fantástico (escritura)	Recursos poéticos: personificación, hipérbaton, metáfora, anáfora, onomatopeya, aliteración, antítesis, epíteto, ironía, perífrasis, pleonasmo, sinestesia, sinécdoque, paralelismo, polisíndeton, comparación . Biografías: Góngora (Barroco),Lorca(metáfora pura e impura)Recursos poéticos en un poema de Lorca. Explicación del sentido del poema: vocabulario. Yo poético. Comparación. Metáfora pura e impura (lectura) .Lectura y explicación de un soneto de Góngora: vocabulario. Carpe diem (lectura) Soneto vocabulario y recursos poéticos. Haiku (lectura)

Los conceptos teóricos de *yo poético*, de alto nivel de abstracción, circula naturalizado, sin explicación, por las aulas (5º año), como también los *tipos de narradores* (1º año), son nociones presentadas y utilizadas como descriptores formales del "texto literario o ficcional", convertido en *texto narrativo* o *texto poético*, por oposición a *texto expositivo no literario* o las reducciones de *ficción-no ficción*, también frecuentes en las aulas, desprovistas de valor heurístico.

Cabe preguntar: **¿**Cómo se transmite el sentido estético y ético de la obra? Es una pregunta que no puede responderse didácticamente por los registros de las clases.

El desafío didáctico que se plantea es la modelización de la articulación entre la lengua y la literatura como objeto de enseñanza: la literatura, como arte a ser transmitida en la escuela y la lengua, que se aprende con el uso de los textos mejor elaborados técnicamente (los textos literarios, según Coseriu), son dos entidades diferentes pero, a la vez, indisociables.

Al modelizar didácticamente hay decisiones que deben asumirse respecto del género y la obra, dos dimensiones filogenéticas y ontogenéticas, que conforman procesos epistemológicos diversos. Cada género tiene un desarrollo histórico, que se actualiza según los con-

textos geográficos y culturales. Cada obra surge en un contexto singular histórico-cultural como objeto estético y texto comunicable (Riestra, 2014).

Lo modelizable del género, según Schneuwly (1994), es lo que surge del concepto de instrumento o herramienta semiótica compleja, forma verbal prescriptiva que permite a la vez la comprensión de los textos. Por lo tanto, este autor define al género como una "megaherramienta", un organizador global, que comprende subsistemas de herramientas incorporadas, que son las que hacen posible la comunicación. En esta perspectiva, Schneuwly apunta a las operaciones psicológicas, que Bronckart denominó tipos de discurso, como las acciones verbales que al adquirirse hacen posible el desarrollo humano. El género como herramienta, formulado desde la concepción vygotskiana de la continuidad y la ruptura de los procesos de enseñanza escolarizados, es la propuesta didáctica de la modelización didáctica, pergeñada por Bronckart y Schneuwly (1996).

En la formación de profesores, la relación entre la enseñanza de de las lenguas y el desarrollo no es un tema muy abordado actualmente, pero sí encontramos un sesgo cognitivo en las propuestas didácticas. En consecuencia, los modelos didácticos se basan en esquemas teórico sin referencias de la práctica áulica o, a veces, con la referencia de alguna relación conceptual teórica de otro contexto cultural, que se transforma en objeto didáctico como explicación conceptual de algún proceso psicológico, sin que existan transposiciones en función de los efectos formativos. Son las generalizaciones cognitivas acerca de la *comprensión lectora* (actividad de lectura) o los *procesos de producción de textos* (actividad de escritura), sin que los contenidos enseñados y sus efectos en el desarrollo de los alumnos sea objeto de evaluación.

A partir de los conceptos de Vygotski, notamos que el arte y el desarrollo son ejes conceptuales que la educación necesita contemplar en las propuestas didácticas.

Respecto del lenguaje poético, Vygotski (2005) apuntó lo siguiente:

> James señaló qué aspecto externo e inusual adquiría para nosotros si la oyéramos sin comprender, como un texto extranjero. A la vez, se debe recordar que la ley del lenguaje poético es precisamente que la presencia de los sonidos en el campo iluminado de la conciencia y la concentración de la atención en éstos produce una actitud emocional hacia los mismos. Por consiguiente, la percepción del lenguaje poético no es más fácil, sino más difícil, es decir, exige un trabajo adicional en comparación con el lenguaje cotidiano. (Vygotski, 2005: 255)

La catarsis (emocional) y lo cognoscitivo (técnica) del arte son dos aspectos complementarios de la educación estética contemplados por Vygotski. Es el efecto emocional y cognoscitivo del arte lo que debe plantearse la educación estética para crear hábitos permanentes de sublimación del inconsciente. Para él el arte como actividad humana significaba un gra-

do de desarrollo superior, por eso estudió la creación artística así como los procesos de educación estética.

Sostenía que el valor formativo de las técnicas es "extraordinariamente grande como el de toda actividad laboral y compleja". […] "Por ello una mínima familiarización técnica con la estructura de cualquier arte debe incorporarse sin falta al sistema de educación pública" (Vygotski, 2005: 376).

Como puede verse en la tabla 3, hay otros contenidos de las clases, de los dos niveles de enseñanza que no son específicos de lengua ni de literatura.

Tabla 3: Otros contenidos de enseñanza de las clases

Nivel primario otros contenidos
2º: Carátula. Ilustrarlo y armar librito. Autor y el título del cuento. La editorial, página, personajes, espacio y tiempo
6º: (Lectura) Género biografía, características, sucesión de acontecimientos en orden cronológico: Conectores de tiempo.
6º: La autobiografía. Conectores de tiempo. Orden lógico de los datos que contiene la autobiografía, organizar la información en párrafos.(Escritura)
6º: Texto argumentativo. Argumento-opinión. Vocabulario -argumentos a favor y en contra (Lectura).
6º: (Lectura y escritura). La nota de opinión. Los recursos y características del texto argumentativo o de opinión: contrargumentar- preguntas retóricas-opiniones contrarias. Conectores.Tema. La opinión de los autores.
Nivel secundario otros contenidos
1º: Paratexto. Carátula.
3º: Argumentación. Género editorial. Argumentos. Persuasión/razonar (Lectura)
4º: Estudios y teorías sobre los medios de comunicación (MMS) MASSCOMUNICATIONRESEARCH Escuela europea: Escuela de Frankfurt. Centro de Estudios Culturales Birmingham
5º: La comunicación. Teoría de la persuasión .Escuela europea.

Observamos que el dominio de géneros textuales no literarios es uno de los contenidos de los últimos ciclos, tanto de nivel primario como de nivel secundario.

Los géneros literarios han sido desplazados desde la perspectiva de la obra y figuran en diseños curriculares y programas como tipos textuales con diversas características comunicativas institucionales. Es decir, hay un desplazamiento de la primacía de la obra y sus valores éstéticos y éticos socio-históricos. Tanto los "textos ficcionales" como los "textos no

ficcionales" por lo general, se presentan técnicamente, desde la forma, sin desplegar las posibilidades del sentido que encierran esos productos de la cultura.

Respecto de las tipologías textuales, hay un conflicto teórico con los conocimientos gramaticales adquiridos en la formación docente. Es aquí don se observan contradicciones epistemológicas entre las disciplinas, es decir, la lingüística con las diversas líneas teóricas y la gramática del español con las nociones técnicas que los alumnos no tienen adquiridas como conocimiento como para reconocer nociones como: las marcas discursivas, los conectores, etc. Como señalamos, se trata de nociones que circulan en manuales escolares y clases de Lengua como descriptores más o menos entendidos desde el sentido común; estas nociones extrapoladas del contexto teórico del que provienen, al presentarse como objeto de enseñanza, tienen su significado restringido. No podría reponerse de ninguna manera en la escuela la explicación teórica del contexto científico del que provienen, puesto que la complejidad conceptual tornaría abstracta la explicación para niños y jóvenes en un contexto de enseñanza obligatorio.

Por el contrario, desde la gramática aun la "tradicional", la "estructural", hasta la "generativa", la "cognitiva", etc., podrían aportar explicaciones técnicas instrumentales para el conocimiento de la propia lengua o de una lengua segunda. Pero la ausencia de la enseñanza de la gramática es otro aspecto que confluye para configurar la disociación entre lengua y literatura.

Lo que denominamos en la investigación *otros contenidos*, en cierta medida, reemplaza los contenidos de lengua y literatura; son contenidos de comunicación, de argumentación o de las tipologías textuales. Esto muestra los cambios producidos en las transposiciones didácticas de la enseñanza y, en particular, la ausencia de contenidos gramaticales de la lengua en la literatura. Se trata de la ausencia del valor estético de las producciones verbales, puesto que la construcción gramatical hace posible el placer artístico. Asimismo, el escaso conocimiento de la obra de arte literaria en la lengua primera o la traducción de otra lengua no permite reconocer el valor ético de la obra como objeto cultural. Al no enseñarse y no aprenderse en la escuela estos contenidos, estamos ante un conocimiento social extinguido a nivel colectivo en la próxima generación de ciudadanos.

En definitiva, hay una sustitución de contenidos que no se explicita en los documentos oficiales. Anotamos que las teorías lingüísticas, sin transposición didáctica, ocupan el espacio de la lengua y la literatura.

5. Conclusión

La comprensión del problema didáctico depende de la concepción que subyace en el *objeto de estudio* y los *métodos implícitos o explícitos de la enseñanza del mismo*. Sin modelo teórico, el modelo didáctico perderá la posibilidad de validez didáctica y las propuestas que de él se deriven no podrán evaluarse como proceso epistemológico (*qué enseñar y para qué*) y la relación con el proceso de desarrollo de los alumnos.

Si, por una parte, las evaluaciones y presiones histórico-sociales propias de la época exigen la adaptación de las teorías, por otra parte, las actividades de *lectura y escritura* son las dos actividades escolares tradicionales que subsumen los conocimientos discursivo-textuales en todos los niveles de la formación escolarizada. En síntesis, en estas dos actividades específicas se concentran todos los contenidos de enseñanza de las lenguas y las literaturas, también la oralidad, ya definida en el siglo pasado como una modalidad secundaria del lenguaje humano, se deriva de la actividad de escritura y es necesario, sin dudas, revisitarla didácticamente.

Asimismo, la cuestión de la realización de las actividades de leer y escribir, inherente a las teorías psicológicas y lingüísticas, deriva de paradigmas filosóficos de cada época. El aplicacionismo sería un reducto del cientificismo del siglo pasado, con una finalidad de actualización impracticable, a la vez que ineficaz en la formación de las personas.

En este sentido, desde la perspectiva interaccionista socio-discursiva consideramos que las relaciones entre la epistemología de los campos disciplinares y los objetos de enseñanza que delimitamos deben centrarse en el problema del desarrollo, tanto desde la investigación como desde la didactización.

En definitiva, los modelos didácticos saldrán de las investigaciones básicas o aplicadas, que responden a las diferentes índoles de las problemáticas abordadas, pero es el desarrollo humano el eje temático y el objeto de investigación común, como motor teórico y práctico de nuestro campo de enseñanza de las lenguas y las literaturas.

Bibliografía

BADIOU, A. (2007). *El concepto de modelo*. Introducción a una epistemología materialista de las matemáticas. Buenos Aires: La bestia equilátera.

BRONCKART, J.-P. *et al.* (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologie et une méthode d'analyse*. Paris : Delachaux et Niestlé

BRONCKART y SCHNEUWLY, B. (1996). La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura Nº 9*, 1996. Barcelona: Graó.

BRONCKART, J.-P. (2002). Entrevista de Dora RIESTRA en *Propuestas* 7: 7-18. CELA. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Rosario. ISBN Nº987-43-38-40-4

BRONCKART, J.-P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo.* Madrid: Infancia& Aprendizaje.

BRONCKART, J-P (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

BRONCKART, J.-P. (2013). En las fronteras del Interaccionismo socio-discursivo: aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos en RIESTRA, D et.al. *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didactica de las Lenguas y las Literaturas*. Bariloche: Ediciones GEISE.

COSERIU, E. (1987).*Gramática, semántica, universales*. Madrid: Gredos.

COSERIU, E. (1991). *El hombre y su lenguaje*. Madrid: Gredos

DE MAURO, T. (2005). *Primera lección sobre el lenguaje*. México: SigloXXI.

DEL RÍO, P. (2003). Los futuros humanos desde el pasado: Genética Cultural y Diseño Cultural. *Revista CEPAOS*, Nº4, Vol II,

DOLZ, J. & GAGNON, R. (2010) .El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje,* 2010, 38 (2). 499

RASTIER, F. (2012). *Artes y Ciencias del texto*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

RIESTRA, D. (2002). Analysis of the teaching of mother tongue from the activity theory. In: *III Conference for Sociocultural Research: New conditions for knowledge production: globalization and social practices*. Universidade Estadual de Campinas. Brasil, ISBN 85-86091-16-2 [cd-rom].

RIESTRA, D. (2006). El discurso didáctico en la enseñanza de la lengua: entre la transposición teórica y la acción política en *Discurso didáctico. Perspectivas de análisis para entornos presenciales y virtuales.* Ed. Gustavo Constantino. Buenos Aires: La isla de la luna. ISBN 987-20673-6-8.

RIESTRA, D. (2007). Los textos como acciones de lenguaje. Un giro epistemológico en la enseñanza de la lengua. *Co-herencia. Revista de Humanidades-Universidad EAFIT, Nº 7.* Vol.4 julio-diciembre, 185-199. ISSN 1794-5887, Medellín, Colombia.

RIESTRA, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo.* Buenos Aires:Miño& Dávila.ISBN:978-84-96571-91-4

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", SAL (Sociedad Argentina de Lingüística) en Castel, V. M. y L. Cubo de Severino Editores. *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística.* Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo**.** ISBN 978-950-774-193-7

RIESTRA, D. (2011). Didáctica de la lengua: La contribución al desarrollo de las capacidades discursivo-textuales. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. La producción del conocimiento en la universidad de la calle. Nº 39.* San Salvador de Jujuy. ISSN: 0327-1471

RIESTRA, D. (2014). La obra literaria en la enseñanza de las lenguas y los géneros textuales *Revista Horizontes, v. 32, n. 2, p. 89-97, jan./jun.2014*

RIESTRA, D. (2015) Algunas cuestiones de transposición didáctica en la enseñanza de la literatura. En: *Lingua, Literatura e Ensino. Concepçoes, diálogos e convergências*. Pedro Francelino e Daniela Segabinazi, organizadores. Joao Pessoa: Editora de UFPB; 173-202.

RIESTRA, D. (2016). La trasposición didáctica en cuestión. Sus alcances y sus límites en

la enseñanza del español. *Revista Diacronía-Sincronía, Sociedad de Profesores de Español del Uruguay* AÑO IX, Nº 9, Montevideo. 73-89.
SUSSURE,F. (2004). *Escritos sobre Lingüística General*. Barcelon: Gedisa.
SCHNEUWLY, B. (1994).Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques, en Les interactions lecture-écriture. *Actes du colloque Théodile -Crel* (Lille, nov. 1993). Bern: Peter Lang.
VOLOSHINOV, V. (1929/ 2009*). Marxismo y filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Godot:
VYGOTSKI, L. (1926/2005) *Psicología pedagógica*. Buenos Aires: Aique.
VYGOTSKI, L. (1999). La signification historique de la crise en psychologie. Paris:

La intervención sobre comprensión lectora y el aprendizaje de contenidos en el aula de Primaria. Análisis de dos casos de docentes noveles

Carmen Rodríguez Gonzalo y Mª José García Folgado
crodrig@uv.es – garfolma@uv.es
Grupo de Investigación en Enseñanza de Lenguas (Giel). Universitat de València
Valencia, España

Resumen:

La comprensión lectora es un aspecto esencial del aprendizaje de contenidos en las distintas áreas del currículo de Educación Primaria a cargo de los maestros generalistas (en el contexto español, Lengua y Literatura, Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales y Matemáticas). En este trabajo presentamos un análisis contrastivo de la intervención en aula de dos docentes noveles en relación con la comprensión lectora de sus alumnos y de la reflexión posterior que estos docentes realizan en las llamadas entrevistas de autoconfrontación o entrevistas formativas (Clot et al., 2000; Ruiz Bikandi, 2007; Sutherland, Howard & Markauskaite, 2010). Forma parte de un proyecto de investigación realizado entre 2012 y 2016 con estudiantes de Magisterio de Educación Primaria de la Universitat de València.

Palabras clave (5): enseñanza de la lectura, comprensión lectora, educación primaria, docentes noveles, prácticas de enseñanza

1. Introducción

La investigación que presentamos se centra en el estudio de las prácticas profesionalizadoras de los maestros noveles de Educación Primaria en relación con el desarrollo de la competencia lectora de sus alumnos, como competencia transversal del currículo. Se inscribe en los estudios sobre la formación docente que consideran que para formar un profesional hay que mejorar su capacidad reflexiva, es decir, su capacidad de acceder al conocimiento de las complejas relaciones entre pensamiento y acción (Schön, 1992; Camps & Ruíz Bikandi, 2007; Vaillant & Marcelo, 2015). Forma parte de un proyecto am-

plio[27] en el que participaron alumnos del Grado de Magisterio de Educación Primaria de Universitat de València, de las materias *Prácticas escolares II* (estudiantes de 3r curso) y *Prácticas escolares III* (estudiantes de 4º curso)[28].

Nuestro trabajo se desarrolló en dos fases: la primera, de intervención en el aula, en la que los docentes noveles diseñaron y realizaron una práctica para enseñar la comprensión lectora en el aula, mediada por las orientaciones de las investigadoras que, además, eran las tutoras de universidad de sus prácticas de enseñanza. En la segunda fase, se solicitó a estos docentes que reflexionasen sobre su acción de tres maneras: individualmente, en su informe final de prácticas; entre iguales, con su grupo de compañeros y con la tutora-investigadora (TI), a través de una entrevista de autoconfrontación. Esto nos permitió obtener los datos, de diferente tipo, que configuran nuestro corpus (figura 1).

<table>
<tr><td rowspan="4">DATOS</td><td rowspan="2">1) REGISTRO DE LA INTERVENCIÓN EN AULA</td><td rowspan="2">Diseño de la intervención (Informe de prácticas)</td><td>Textos de lectura seleccionados</td></tr>
<tr><td>Actividades previstas</td></tr>
<tr><td colspan="2">Intervención del maestro novel en el aula (Grabación en vídeo)</td></tr>
<tr><td rowspan="3">2) ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN</td><td colspan="2">Informes de prácticas</td></tr>
<tr><td colspan="2">Presentaciones en pequeño grupo, ante iguales (Grabación en audio)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Entrevistas de autoconfrontación, con la tutora-investigadora (Grabación en vídeo)</td></tr>
</table>

Figura 1. Corpus de datos (síntesis)

Nuestro proyecto parte de la delimitación de la *enseñanza de la comprensión lectora* como una *tarea* propia del trabajo docente (de especial importancia para la didáctica de las lenguas) que, en este caso, se plantea como trabajo prescrito (*tarea prescrita,* Plazaola, 2006, p.211) para los docentes en prácticas, a partir de las orientaciones proporcionadas por las investigadoras (tutoras de las materias de *Prácticas de enseñanza II* y *III*).

El análisis del corpus comprende las dos fases del proyecto (intervención en aula y análisis de la misma) y considera los datos recogidos en ellas: el diseño, la implementa-

[27] Este trabajo responde, parcialmente, a dos proyectos, desarrollados en la Universitat de València (España): "Análisis de las prácticas de maestros noveles en relación con el desarrollo de la competencia lectora de los alumnos en Educación Primaria" (UV-INV-PRECOMP13-115492) y "La comprensión lectora y el aprendizaje de contenidos en el aula: análisis de las prácticas de los docentes noveles" (GV/2015-058).

[28] En España, los estudios de Magisterio forman parte de la enseñanza universitaria (Grado de Magisterio) y tienen una duración de 4 años. En la Universitat de València, los alumnos realizan prácticas escolares en primer curso (*Prácticas escolares I*, de dos semanas de duración), en tercer curso (*Prácticas escolares II,* dos meses) y en cuarto curso (*Prácticas escolares III,* cuatro meses).

ción y la evaluación de la intervención docente realizada por los maestros noveles (informes y grabación en vídeo) nos muestran la *actividad* realizada (el *trabajo real* en relación con el *trabajo prescrito*) y las acciones en que esta actividad se subdivide (*acciones típicas*). Por su parte, la manera en que los docentes noveles interpretan sus intervenciones en las entrevistas de autoconfrontación (Clot et al., 2000; Ruiz Bikandi, 2007; Sutherland, Howard & Markauskaite, 2010) –también grabadas en vídeo– nos permiten acercarnos a las reflexiones, al *trabajo evaluado (*Bronckart, 2004, en Goicoechea, en prensa) [29].

Este doble análisis nos permite interpretar cómo entienden estos maestros noveles la enseñanza de la comprensión lectora como una actividad compleja, a través de los textos que seleccionan, de los criterios que utilizan al hacerlo, de las actividades y las estrategias diseñadas para su implementación en el aula y de la relación que establecen entre la lectura y el aprendizaje de contenidos en las áreas del currículo en que han puesto en práctica la actividad. Todo ello nos acerca al conocimiento didáctico de estos docentes noveles (al bagaje teórico práctico de que disponen, a sus *disposiciones para actuar,* según Plazaola & Ruiz Bikandi, 2012 y Muller & Plazaola, 2014). Se trata en definitiva de poner la investigación didáctica al servicio de la formación del profesorado de lenguas y del profesorado en general, en un aspecto central para el desarrollo académico, en cualquier nivel educativo, como es la comprensión lectora.

2. Análisis contrastivo

Para mostrar parte del análisis realizado, contrastamos dos casos, ambos de estudiantes de cuarto curso del Grado de Magisterio. El criterio de selección ha sido la diferente finalidad con que ambos trabajaron la comprensión lectora en el aula. En las orientaciones facilitadas para el diseño de la actividad se incidía en la enseñanza de la comprensión lectora como elemento transversal del aprendizaje en relación con dos grandes finalidades: la lectura como guía de la acción (lectura de instrucciones) y la lectura como instrumento de aprendizaje (con diversas variantes)[30]. La finalidad se había de interpretar en relación con cada contexto didáctico, determinado en parte por el área de conocimiento elegida para la intervención.

Los casos seleccionados (codificados como MEL y BMR) responden a dos finalidades de lectura distintas y se realizan en contextos didácticos de áreas diferentes. En el primer caso, MEL diseña una intervención del tipo *leer para hacer* (lectura de las instruccio-

29 Para las precisiones terminológicas nos apoyamos en Plazaola y Ruiz Bikandi (2012) y Goicoechea (en prensa).

30 Cabe señalar que, en el conjunto del corpus, las intervenciones de leer para hacer son claramente minoritarias en relación con las de leer para aprender.

nes para rellenar los *bocadillos* de un cómic, véase figura 2), en la asignatura de Lengua, mientras que en el segundo, BMR plantea una lectura del tipo *leer para aprender,* (subtipo: leer para aprender y aprender a hacer), que consiste en un texto explicativo sobre los tipos de gráficas para luego representar gráficamente los resultados de un problema matemático realizada en la asignatura de Matemáticas (véase figura 3). En ambos casos, se trabaja en aulas de 4º de Primaria (8-9 años).

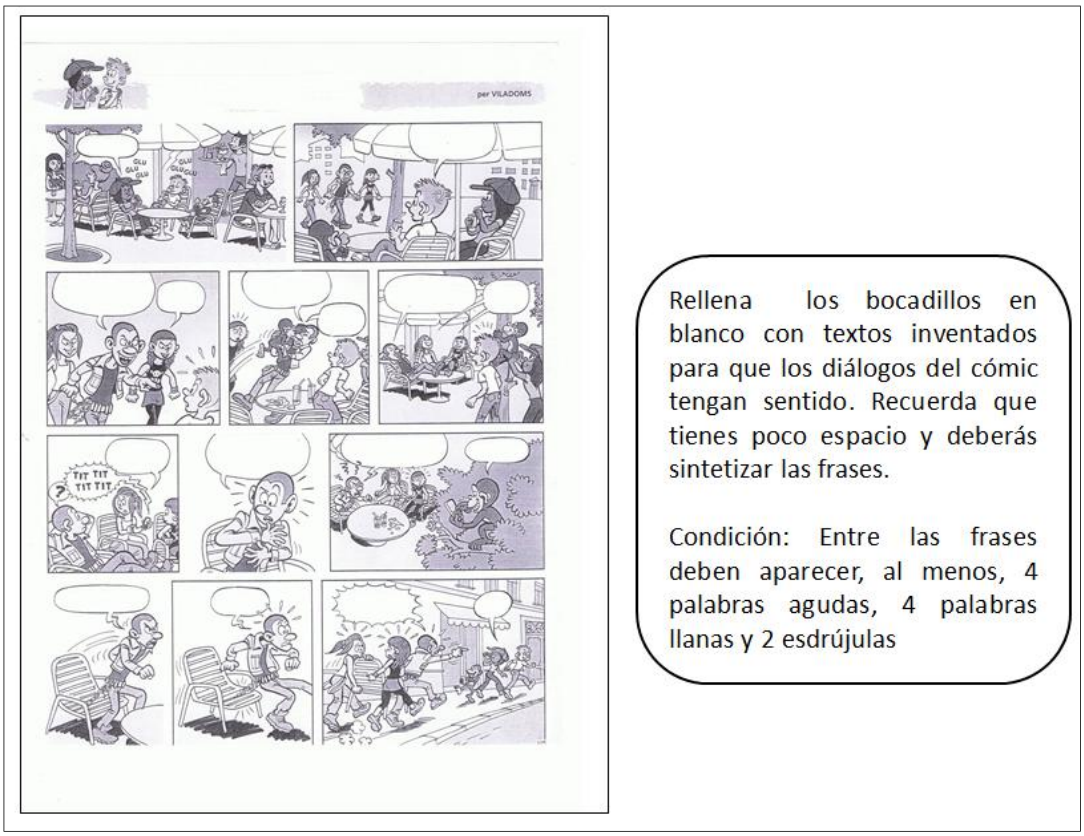


Figura 2. Texto de MEL[31]

31 La viñeta corresponde al texto de la actividad y es el que se reparte a los alumnos; la consigna se proyecta en la pizarra digital.

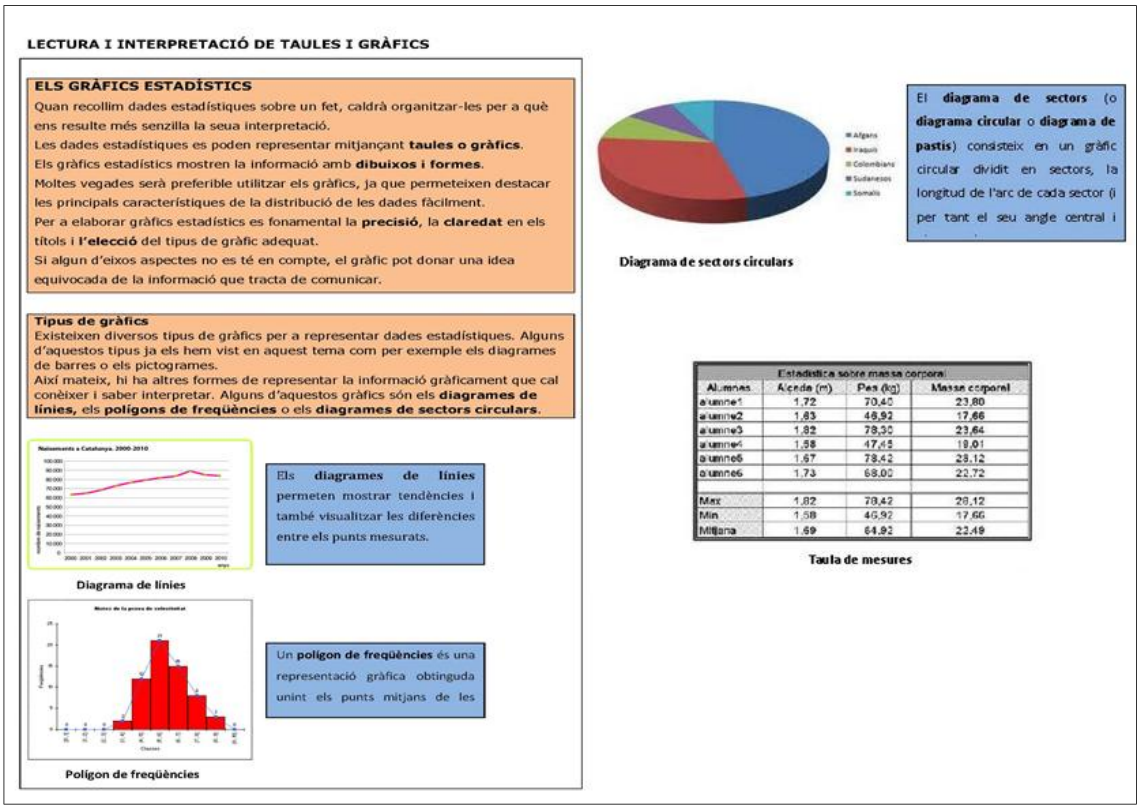


Figura 3. Explicación sobre "Els gràfics estadístics"[32] (texto discontinuo, procedente del libro *Matemática para maestros*, de Godino y Ruiz, 2012).

2.1. Las intervenciones en aula sobre comprensión lectora

En este nivel, la unidad de análisis principal la constituyeron las grabaciones de aula, complementadas por los datos incluidos en los informes de prácticas. En este trabajo, las categorías analizadas se han organizado teniendo en cuenta el tipo de intervención didáctica diseñada (actividad prevista, modo de lectura en aula y estrategias de comprensión lectora planteadas).

La intervención didáctica sobre la enseñanza de la comprensión lectora implica el diseño de ayudas para los alumnos, que les permitan el acceso a textos progresivamente más complejos. Estas ayudas se pueden implementar en distintos momentos que, básicamente, se organizan en tres (Solé, 1992 y 1997; Colomer & Camps, 1996): las ayudas previas a la lectura (sobre los objetivos de la misma, la movilización de conocimientos previos, las predicciones sobre el contenido…); las ayudas durante la lectura (modos de lectura, progresión de las ideas, léxico) y las ayudas posteriores a la lectura (recapitulación sobre orden de ideas, inferencias contextuales…). Es decir, las categorías consideradas fueron: actividad lectora, modo de lectura y estrategias de comprensión lectora planteadas.

32 El texto está en valenciano porque la asignatura se imparte en esta lengua, variedad del catalán hablada en Valencia. En este trabajo, hemos traducido todos los ejemplos.

En los dos casos que nos ocupan, el análisis de estas categorías se sintetiza en la figura 4:

ALUMNO	ACTIVIDAD LECTORA	MODO DE LECTURA	ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA
MEL	- Objetivo: Aprender a escribir los "bocadillos" de un cómic. - Realización: en aula, individualmente, en una única sesión, en interacción entre la docente novel y el grupo de alumnos.	- Qué: lectura de la instrucción de la actividad (escribir los "bocadillos" de un cómic). - Cómo: primera lectura en voz alta y segunda lectura (de trabajo con el texto) por diversos alumnos. Todos los alumnos disponen de la actividad (cómic vacío) en papel y la consigna se proyecta en la pizarra digital.	- Antes: Estrategias de predicción, a partir de la actividad. - Durante: Estrategias de comprobación de la finalidad de la lectura. Estrategias de paráfrasis fragmentada del texto. - Después: Reformulación del sentido global de la consigna.
BMR	- Objetivo: conocer las distintas formas de representación de datos en un gráfico. Realización: en aula, en una única sesión, individualmente, con supervisión del docente novel.	- Qué: lectura de un texto explicativo sobre los gráficos estadísticos. - Cómo: lectura en voz alta por una alumna (única que dispone del texto en papel) y seguimiento de la lectura en el texto proyectado en la pizarra digital por el resto del grupo.	- Antes: Recapitulación de contenidos trabajados, exploración de ideas previas - Durante: Explicaciones del profesor, que para la lectura cuando considera que hay una idea relevante. - Después: Pregunta genérica sobre el tema de la lectura. Pretensión (fallida) de debate. Ejercicios sobre el contenido.

Figura 4. Ayudas para la lectura en los casos analizados (MEL – BMR).

Las actividades previstas en ambos casos forman parte de una secuencia más compleja (elaboración de un cómic en el primer caso y representación mediante gráficos de problemas de azar y probabilidad, en el segundo). La diferente finalidad de la lectura se materializa especialmente en las estrategias que uno y otro implementan en el desarrollo de la tarea; así, MEL introduce estrategias de predicción antes de la actividad a partir de las viñetas

> Antes de presentarles el texto les enseñé una ficha (sería la ficha que tendría que rellenar uno de los tres grupos durante el ejercicio). A partir de las imágenes que veían, así como de los bocadillos vacíos debían predecir cuál sería la tarea a desarrollar (MEL, Informe de prácticas, p. 16).

BMR por su parte, en consonancia con la finalidad *leer para aprender* enmarca la lectura en la lección que se está estudiando y, tras explorar las ideas previas de los alumnos, introduce explicaciones adicionales:

> Una vez repasado el visto en las sesiones anteriores, introduje el concepto de gráfico, que es precisamente del que habla el texto, animándolos a que explicaran lo que sabían sobre eso. Con esta introducción se trataba de activar los conocimientos previos que los alumnos tuvie-

ran sobre estos conceptos. Acto seguido introduje a grandes rasgos lo que son y para qué se utilizan (BMR, Informe de prácticas, p. 19).

Para MEL lo importante es que los alumnos entiendan qué deben hacer, y de ahí que introduzca estrategias de control de la comprensión como reformulaciones y paráfrasis tanto durante la lectura como tras la lectura: "hice un resumen final recordando todo lo que habíamos hablado para unificar lo que se había dicho y que quedara una única idea bien clara, entonces ya estaban preparados para realizar el ejercicio" (MEL, Informe de prácticas, p. 16). BMR, en cambio, se centra más en la explicación del contenido, de ahí que detenga la lectura en voz alta "en el momento en que lo creía oportuno para hacer las puntualizaciones o explicaciones pertinentes con el fin de facilitar la comprensión del mensaje" (BMR, Informe de prácticas, p. 20) y que, tras la lectura, haga preguntas de comprobación y actividades sobre el contenido del texto. Los problemas que BMR detecta y comenta en su Informe tienen que ver, justamente, con el hecho de que los alumnos no han llegado a entender la diferencia entre los diversos tipos de gráficos.

El análisis del trabajo realizado nos permite tener un panorama de lo sucedido (trabajo real), a partir de las orientaciones proporcionadas (trabajo prescrito). En los dos casos, la observación del trabajo real (en la grabación del aula), junto con la explicación sobre lo hecho (Informe de prácticas) revela una preocupación evidente tanto en MEL como en BMR por la comprensión de los textos en relación con la finalidad. En este sentido, son especialmente significativas las estrategias de lectura previstas y su implementación antes, durante y después de la lectura. Asimismo, cabe destacar el hecho de que el diseño y puesta en práctica de estas estrategias sigue un planteamiento similar en ambos alumnos –con las divergencias propias de la finalidad que cada uno atribuye a la lectura– motivada por la fidelidad a la consigna (Riestra, 2008).

Este análisis también evidencia de manera incipiente las *disposiciones para actuar*, esto es, nos permite observar cómo los estudiantes se sitúan a sí mismos frente a la acción, qué persiguen, cómo justifican sus acciones, cómo analizan las causas de las mismas o cómo proyectan el futuro; por ejemplo, la elección en ambos casos de la lectura en voz alta segmentada en lo que podríamos llamar unidades de discurso significativo –esto es, secuencias que requieren ser explicadas (BMR) o reformuladas (MEL)– indica que ambos noveles otorgan gran importancia a la supervisión gradual de la comprensión de un texto y no solo a la global. Estas disposiciones para actuar se manifiestan con mayor claridad, como vamos a ver, en las entrevistas de autoconfrontación.

2.2. Las entrevistas de autoconfrontación

La segunda fase del análisis se centra en las reflexiones que los docentes noveles verbalizan durante las entrevistas de autoconfrontación, entendidas como "ocasiones de reconfiguración de la acción" (Plazaola, 2006, p.219). Durante las entrevistas, el docente novel se sitúa ante el trabajo realizado por él en el aula (trabajo real) en la distancia. Hemos efectuado un resumen secuencial por episodios temáticos, tras haber aislado las acciones en que la actividad de enseñanza de la comprensión lectora se subdivide (*acciones típicas*), que pueden verse en la figura 5:

ACCIONES TÍPICAS	
MEL	**BMR**
Situar la intervención: - Actividad que se va a hacer - Finalidad de la lectura - Importancia de la comprensión de la consigna	Situar la intervención - La lectura dentro de un proceso de aprendizaje
Estrategias de comprensión lectora (antes/durante/después)	Estrategias de comprensión lectora (antes/durante/después)
Modos de lectura - Lectura en aula. Se lee la proyección de la instrucción en la pantalla.	Modo de lectura - Lectura en aula. Solo la alumna que lee en voz alta tiene el texto. El resto sigue la lectura por la proyección en la pizarra digital.

Figura 5. Acciones típicas a partir de las entrevistas de autoconfrontación

En este trabajo, vamos a ocuparnos únicamente de aquellos episodios destinados a las estrategias de comprensión lectora (antes/durante/después). Esta acción típica se repite con cierta constancia en las entrevistas, especialmente, el momento en que estas se sitúan (antes, durante o después de la lectura). Esto parece lógico si se tiene en cuenta que las estrategias de comprensión son el eje que organiza en la mayoría de los casos el trabajo sobre el texto en el aula, algo que, además, viene determinado en la consigna que los noveles recibieron de la tutora-investigadora para la realización de la actividad de lectura. No obstante, aparecen diferencias dignas de contemplarse.

La entrevista con MEL se ha organizado en 12 episodios temáticos (ET), en 9 de los cuales aparecen las estrategias previstas antes de la lectura (episodio 1 y episodio 2), durante la lectura (episodios 3 a 7 y 11) y tras la lectura (episodio 9). La entrevista con BMR se ha organizado en 13 episodios, de los cuales 6 se dedican a las estrategias antes de la

lectura (episodios 3 y 13), durante la lectura (episodio 5) y tras la lectura (episodios 7, 8 y 9).

a) Las estrategias previas a la lectura

Como ya hemos visto, ambos noveles conceden importancia a la contextualización de la tarea de lectura y aluden de una u otra manera a estrategias de comprensión antes de la lectura, de manera consciente y explícita. En primer lugar, ambos dirigen la atención del alumno hacia las palabras clave de los textos trabajados:

> MEL: Entonces, algunas palabras, que eran el primer contenido que se tenía que introducir que eran los bocadillos[33], el texto de soporte/ ahora lo había pasado a castellano el enunciado. Entonces comienzo traduciendo esas palabras, digo que *les bafarades* son los bocadillos y lo primero que trato de hacer es que intuyan a partir de los dibujos que tienen en la ficha lo que ellos creen que se hará en la actividad (ET 1-2)
>
> BMR: Aquí trato de ver qué conocimientos previos tienen sobre la palabra 'gráficos' o sobre cualquier representación gráfica o visual que puedan conocer. Aparecen algunas respuestas entre los alumnos que se aproximan
>
> [Vídeo]
>
> BMR: ¿Ves?, este alumno dice "rayas", le suena algo de rayas [BMR agita los brazos]
>
> BMR: Intento ir aproximando el concepto
>
> [Vídeo]
>
> BMR: Esta alumna habla de ángulos también. Le suena algo, algo dibujado. Intentamos centrar un poquito (ET 3)

En ambos casos, se observa cómo aflora cierto bagaje sobre las estrategias para comprender un texto, esto es, los docentes noveles consideran que es necesario atender al significado de los conceptos centrales antes de iniciar la lectura, para anticipar el contenido textual y detectar posibles dificultades de lectura, con una voluntad didáctica por facilitar al alumnado los procesos de metacomprensión lectora (García Madruga, 2006). Asimismo, como ya vimos, se atiende de manera explícita a las ideas previas que los alumnos puedan tener sobre el contenido del texto o sobre la tarea que se va a realizar. En su narración, se aprecia perfectamente cómo hay diferencias en la manera de concebir el texto y cómo se prevén las posibles dificultades; en el caso de MEL, se observa cómo ha analizado las dificultades de la consigna como texto, para prever ayudas en aula (después volve-

33 "bafarades" en el original.

mos sobre esto), mientras que BMR no valora correctamente los problemas que pueda presentar el texto sus alumnos, que en vez de lo esperado (gráficos) hablan de "rayas" y "ángulos":

> BMR: [...] después trato de sacar las ideas previas sobre los gráficos [por] si alguno me sorprende y me dice "sí, los gráficos son eso que sale en los periódicos y que representa la... el paro", no sé [se ríe] o no sé qué cosa/ y después...
>
> TI: eso era lo que tú esperabas/
>
> BMR: Puede ser
>
> TI: que relacionaran con alguna cosa
>
> BMR: Claro, puede ser "¿dónde habéis...?" podía haber tirado por ahí "¿dónde habéis visto, de donde os suena haber visto gráficos?" En el telediario, en los periódicos, eh... no sé, gráficos hay en muchos lugares, en las propagandas de los supermercados de... los gráficos están en todas partes. Y, claro.... y, a lo mejor, puede ser que si hubiera insistido más por ahí, que no hubiera estado pendiente más de que era una grabación y hubiera sido de otra manera más distendida, puede ser que sí que hubiera insistido y a lo mejor hubiéramos llegado a alguna cosa más. (ET 13)

El contraste entre el trabajo prescrito y el trabajo real, entre lo previsto y el resultado, redunda en una modificación de las disposiciones para actuar en BMR, quien no solo evalúa la acción[34] ("estaba pendiente de la grabación, el texto era sencillo"), sino que también verbaliza, en prospectiva, lo que podría o debería haber hecho ("si hubiera insistido más por ahí").

b) Las estrategias durante la lectura

En estas estrategias se manifiesta de manera más cara las diferencias entre MEL y BMR en cuanto a qué entienden por enseñanza de la comprensión lectora, los modos de lectura y cómo conciben el control y regulación de la comprensión. Asimismo, es diferente el grado de conciencia sobre este tipo de estrategias que manifiesta cada uno de los noveles.

Para MEL, quien manifiesta un grado muy elevado de conciencia, es importante trabajar no solo la comprensión como finalidad del proceso lector –esto es, que los alumnos entiendan lo leído–, sino el propio proceso y las estrategias para su consecución para formar lectores más eficientes:

34 Como "evaluación" nos referimos a las verbalizaciones de los estudiantes entrevistados que remiten a juicios sobre la propia intervención, sobre la de la maestra tutora o sobre aspectos de la actividad, tales como el texto seleccionado (evaluaciones propiamente dichas) y las verbalizaciones de prospectiva.

MEL: Vale, he querido que comenzaran con una lectura en voz alta de la clase entera, porque yo ya entendía que, desde un primer principio que comenzaran a leerla toda de golpe iba a ser difícil. Entonces *yo pretendía que ellos vieran que es necesario un trabajo*, o sea que las cosas, de entrada no son fáciles, *es necesario un trabajo para llegar a comprender*, ¿no?, pero lo bueno del ejercicio era ese proceso ¿no? de ir descifrando. Entonces por eso comenzamos con esa primera lectura (ET 3)

Asimismo, esa idea de enseñar a los estudiantes a autorregular la comprensión se manifiesta también cuando la alumna explicita las modificaciones realizas en el transcurso de la acción (resultado de lo que Schön, 1992 y 1998, denomina, *reflexión en la acción*); tras la primera lectura, MEL se percata de que los alumnos han focalizado la atención en la condición ("Condición: Entre las frases deben aparecer, al menos, 4 palabras agudas, 4 palabras llanas y 2 esdrújulas") y que no han terminado de entender qué hay que hacer, por lo que modifica el plan inicial:

MEL: [...] yo veo que en realidad no lo tienen demasiado claro. Entonces es cuando decido fragmentar las frases. Comenzaron por la primera y poco a poco fueron descifrando qué quiere decir cada una. (ET 4)

[...]

TI: De acuerdo. Y es curioso cómo en la primera interpretación lo que los niños ven es la condición, no ven la tarea

MEL: Claro

TI: Y después tú vuelves a leer pautadamente la instrucción

MEL: Claro, ellos sabían algo de agudas, llanas o esdrújulas y se han quedado en eso, ¿no? Pero realmente no habían entendido qué era la tarea por eso, después les fui desglosando poquito a poquito. Tampoco era mi idea, ¿no? Primero les hice hacer esa lectura primera ¿no? Para ver por dónde iban a salir, porque, claro, tú puedes tener una previsión de cómo va a salir, pero a la hora de la verdad igual te sorprenden ¿no? Si de primeras eran capaces de verlo o qué tipo de trabajo era necesario hacer. Igual tampoco hubiera hecho falta que la primera frase, antes de la condición, la partiera en dos, pero yo pensé que sí ¿no? que igual era más adecuado poquito a poquito. (ET 11)

Es interesante cómo MEL introduce justificaciones que explican el juicio emitido, tanto de tipo evaluativo de la propia acción: "Igual tampoco hubiera hecho falta que la primera frase, antes de la condición, la partiera en dos", como justificaciones de sus elecciones: "yo pensé que sí ¿no?, que igual era más adecuado poquito a poquito", pero no ofrece

prospecciones porque considera que ese curso de la acción fue, en última instancia, el correcto.

MEL considera que el control de la comprensión ha de ser una tarea compartida, mediante la interacción entre ella y los alumnos para construir el significado:

> MEL: Vale. Ahora los animo a que una vez más, vuelvan a la pregunta pero, o sea, que vuelvan a definir lo que para ellos quiere decir eso con otras palabras y... siempre trato de que cambien las palabras porque muchas veces cuando les dices "explícamelo de otra manera" te das cuenta de si lo han entendido o no lo han entendido, porque en esa primera lectura y cuando les pedía que definieran se limitaban a decir palabras que habían leído en la frase, pero no lo estaban entendiendo, no. (ET 4)

A pesar de estas modificaciones, en la entrevista de MEL se manifiesta la sintonía entre el trabajo prescrito y el trabajo real: tiene un plan previo, que va reconociendo en lo que ocurre.

> MEL: Momento clave [las dos se ríen]. Yo había puesto la palabra 'sintetizar' porque presuponía que no la iban a entender ¿no? Entonces, claro, yo la había puesto dentro de un contexto en el cual ellos podían hacer... ¿inferencias? Y tratar de intuir el significado. (ET 5)

MEL, no obstante, no se conforma con que los alumnos averigüen el significado, sino que en su perspectiva de trabajar las estrategias de metacomprensión lectora, quiere que se verbalice el proceso: "han dado en el clavo pero yo quiero saber cómo lo han conseguido, por eso les pregunto" (ET 6). Claramente, MEL reconoce la importancia de las inferencias que menciona de forma explícita, en el proceso de comprensión de un texto. Eso muestra que su representación de la tarea no es meramente formal –esto es, ajustarse a la consigna que la tutora-investigadora había proporcionado para la realización de la práctica de lectura en el aula– sino que estructura su acción a partir del conocimiento teórico –proporcionado en el Grado– sobre qué es leer y los procesos necesarios para enseñar a comprender un texto. Entre otras cuestiones este hecho –el adoptar una perspectiva fundamentada– implica que en su entrevista se evidencia un alto grado de conciencia sobre las estrategias de lectura y una baja incidencia de justificaciones y evaluaciones.

En el caso de BMR, como ya vimos, se otorga también importancia a las estrategias de regulación de la comprensión durante la lectura, pero, en su caso, el control depende únicamente de él como docente:

BMR: Aquí trato de centrar la atención sobre los elementos importantes del texto para que los alumnos vayan siguiéndolo exactamente. No son ellos solos los que leen y extraen la información sino que yo intento dársela un poco más masticada

[…]

BMR: Voy parando [la lectura] en el momento en el que considero que hay algo que se pueda resaltar para que la información quede más o menos clara. (ET 5)

Es el docente novel el que lleva a cabo la reformulación de las ideas que considera fundamentales para la comprensión, mientras que sus alumnos no tienen ninguna participación en el control del proceso. Si vinculamos esta cuestión a las verbalizaciones realizadas por BMR sobre los *modos de lectura* (figura 5) se observa rápidamente que el novel ha pasado por alto la complejidad del proceso de lectura y ha dado por hecho que la lectura en voz alta (solo la alumna que lee tiene el texto y los demás se supone que han de seguir la lectura en la pantalla digital) acompañada por las explicaciones del docente es suficiente para lograr la comprensión.

Al novel le preocupa que los contenidos presentes en el texto (recuérdese que la finalidad de la lectura es *leer para aprender y aprender a hacer*) sean correctamente entendidos; de hecho, cuando se le pregunta por el papel del texto en la comprensión de los gráficos (ET 10), es decir, del contenido que se pretende enseñar, BMR considera que el texto sirvió como punto de referencia para remarcar lo que había que hacer, es decir, mostrar bien la información, con precisión, no "a voleo". Pero, frente a la centralidad de la consigna en el planteamiento de MEL, el texto se presenta para BMR como accesorio de la instrucción explícita por parte del maestro y se considera que eso junto a la manipulación a la que lo ha sometido ("es un texto muy sencillo", "ese texto está adaptado al nivel para que quitándole un poco el...la carga un poquito más complicada, pero es básicamente eso", ET 6) es suficiente para que los alumnos comprendan el contenido. Asimismo, el diálogo con la tutora-investigadora muestra las dificultades de BMR para entender que parte de las dificultades de sus alumnos procedían de la complejidad del texto propuesto y no únicamente del modo de lectura:

TI: y lo que va a ser más esclarecedor... el... el texto, o sea ¿el texto fue un elemento central en la comprensión del que tú querías, o no?

BMR: Fue un punto de referencia para después volver a remarcar qué había que hacer [...]

TI: ¿En ningún momento tuvieron ellos el texto además de en la pantalla?

BMR: En la pantalla. No, después no lo, no se lo repartí. Lo... a lo mejor no... Como no formaba parte de la unidad didáctica en sí, que fue como un añadido después, eh... lo planifiqué así.

TI: Y... ¿consideras que ese tipo de textos plantea problemas de comprensión diferentes de otros... es decir...

BMR: Yo creo que era muy claro, ¿eh? El texto era bastante claro/ si ellos lo hubieran tenido delante lo habrían podido subrayar o habrían dicho: "Venga, pues vamos a marcar esta expresión es importante" [...] Una vez lo hubieran tenido delante yo creo que lo hubieran entendido más que viéndolo nada más en la pantalla y ya eso queda en el aire. (ET 12)

Se observa cómo el novel justifica la acción e introduce evaluaciones en prospectiva que muestran modificaciones la comprensión de la complejidad de los procesos que lleva implícitos leer en aula.

c) Las estrategias después de la lectura

De nuevo, este es un aspecto en el que ambos docentes noveles divergen. MEL, quien ha guiado a sus alumnos por los procesos de control para resolver los problemas detectados –a través de la explicitación del proceso seguido para inferir, por medio de reformulaciones de lo leído, etc.– concede poca importancia a estas estrategias limitándose a una recapitulación:

MEL: Claro, ahora lo que hago es explicar otra vez / porque como se han ido descifrando una por una, darle una vez más el sentido global, ¿no?

En cambio BMR da más importancia a esta parte y, de hecho, es aquí donde se detecta una mayor incidencia de evaluaciones y justificaciones de la acción y donde se producen las modificaciones de las disposiciones. El docente novel entiende que ha de haber un espacio de interacción con los alumnos en el que emerjan las lagunas de comprensión, pero no se plantea realmente cuáles podrían ser esas lagunas ni qué tipo de preguntas harían los alumnos, como se manifiesta en el diálogo con la tutora-investigadora:

BMR: Trato de hacer unas preguntas a ver si ... mmm... puedo saber qué es lo que han captado. Si se atreven a decir alguna respuesta sobre... sobre eso, pero no tengo demasiada respuesta, la verdad es que [se ríe] es que...

[Vídeo]

BMR: Mmmm, realmente no conseguí crear un debate sobre los gráficos es más si... se quedaron los niños como... era algo demasiado nuevo, además yo creo que yo había mostrado demasiada, demasiada información digamos a la vez y... estaban como un poco turbados, ¿no?

[...]

TI: Cuando hiciste las preguntes iniciales y no conseguiste hacer un debate ¿qué tipo de intervención pensabas que harían los alumnos?

BMR: Eh... no sé, puede ser [que] estaba demasiado pendiente de que el tiempo de, de la intervención, no lo sé, pero va ser como, no dejé, no dejé fluir aquello, no sé, no dejé...

TI: Tú esperabas un tipo de preguntas que no salió.

BMR: Sí.

TI: ¿Qué preguntas esperabas?

BMR: Eh... realmente, no lo sé, no sé. Ehhh... es que claro o... preguntas sobre el texto que no habían quedado claras: para qué, para qué sirven o... entonces de eso la información cómo se ve o... no sé o... se pueden hacer, umm, gráficos de otro tipo o los que se inventen o yo qué sé, no sé, no sé qué tipo de preguntas, pero... no sé esperaba que lo hubieran entendido y que saltaran un poco como: ¿Entonces los gráficos para qué sirven? Para... mostrar los datos o no lo sé [se ríe]. Para pintar los datos que hemos recopilado/ se quedaron un poco como... a ver por dónde [se ríe].

De nuevo, el novel muestra su incomprensión ante el resultado de la lectura; sus risas manifiestan el sentimiento de estupor ante el hecho de que no haya ningún debate ni parece relacionar este hecho con las dificultades de lectura. El hecho de que los alumnos presenten problemas para la realización de la actividad posterior (hacer un gráfico de barras) es justificado por medio de alusiones a la novedad del contenido o al volumen de información, pero no al trabajo de lectura en sí. A diferencia de lo que vimos con MEL, su representación de la tarea de lectura parece meramente formal, como si lo captado hubiera sido meramente el aspecto exterior, la estructura de acción del modelo de lectura que recrea. Desde el punto de vista didáctico, el problema estriba en el control de los factores que la acción tematizada lleva implícitos para el docente novel. Un factor como el control de la comprensión tras la lectura es identificado como una acción meramente formal y no una operación cognitiva compleja, por lo que no se plantea una acción compensatoria (Solé, 1992).

3. Conclusiones

El contraste entre los dos niveles del análisis nos permite establecer, en relación con los casos presentados, unas primeras conclusiones acerca de:

- Qué entienden por *comprensión lectora*

- Qué entienden por *enseñanza de la comprensión lectora*
- Qué *modos de lectura ponen en práctica en el aula*
- De qué modo evalúan la comprensión lectora de sus alumnos (y qué relación guardan los modos de evaluación con los utilizados en el proceso de enseñanza.

Si nos fijamos en los datos de la intervención en el aula, en los dos casos analizados, los maestros noveles son conscientes de la vinculación de la comprensión lectora con el aprendizaje escolar. Pero esa conciencia se muestra de manera bien diferente.

En el caso de MEL, se observa con claridad que entiende el proceso lector desde una perspectiva interactiva: el lector inexperto (alumno) interacciona con un texto (la consigna de la actividad) y necesita de la ayuda de un experto (maestra novel) para lograr una comprensión profunda del mismo, que le permita realizar la actividad (en este caso, los diálogos de los bocadillos del cómic). Esta conciencia le lleva a prever las dificultades del alumno ya desde la planificación (mi objetivo era que el texto se entendiera: ¿alguien me puede decir lo que hay que hacer?, pregunta tras la primera lectura) y también las estrategias de intervención.

En el caso de BMR, se considera la lectura como un punto de referencia para la comprensión de los gráficos. Busca un texto claro, lo adapta al nivel e insiste mucho durante la lectura en reformular las ideas del texto, parando en los momentos que considera esenciales. Pero lo hace desde una perspectiva unidireccional, no interacciona con los alumnos, más que mediante una vaga exploración previa inicial y una todavía más vaga invitación al debate tras la lectura. No se da cuenta de las dificultades de los alumnos hasta que se encuentra con que no saben realizar la actividad. Infravalora la importancia del modo de lectura (solo una alumna tiene el texto y los demás han de seguirlo proyectado en la pizarra digital) y sobre todo, olvida que la comprensión lectora es un ejercicio de interacción entre el alumno y el texto y esa interacción es un camino de ida y vuelta. Si el alumno no dispone del texto durante la realización del ejercicio, se le está privando de un elemento fundamental.

En ambos casos, la finalidad otorgada a la lectura parece un factor determinante en las disposiciones; esto es, *hacer* implica participación, pero *aprender*, no necesariamente.

Las entrevistas de autoconfrontación muestran la capacidad de reflexión de ambos alumnos. MEL explica continuamente el sentido de sus intervenciones, lo que nos hace ver que estaban muy pensadas. Por su parte, BMR es consciente durante la entrevista de que

hay aspectos de su intervención que resultaron fallidos, de ahí lo imbricado de justificaciones y evaluaciones, dado que es consciente de la distancia que hay entre lo que había planificado y lo que ocurre en el aula. Lo que ocurre en el aula le sorprende y le hace pensar. Solo ha tenido en cuenta que el texto fuera claro y accesible, no lo que los alumnos habían de hacer con él. Su reflexión muestra cómo analiza su actividad y cómo, al hacerlo, se comporta como un profesional reflexivo. En este sentido, la entrevista de autoconfrontación es una potente herramienta de reflexión sobre la propia acción.

La enseñanza de la comprensión lectora (en todo el repertorio de finalidades) es un tema central en la formación de maestros y profesores, porque de ella depende buena parte del éxito escolar de los alumnos. No obstante, es grande la dificultad de combinar todos los factores que intervienen en la enseñanza de la comprensión lectora, de ahí que sea necesaria la investigación sobre las relaciones entre teoría y práctica en la formación docente y, específicamente, el análisis lo que se hace en el aula. En la reflexión sobre la experiencia, las entrevistas de autoconfrontación se revelan como un potente instrumento de investigación, ya que permite al docente observar su actuación distanciado del momento de intervención. El análisis de la práctica observada o experimentada, a la luz de las creencias y conocimientos propios, permite poner en cuestión las propias ideas y avanzar hacia una mayor autoconsciencia del conocimiento profesional, el proceso de interpretar o reinterpretar el significado de una experiencia.

Bibliografía

Camps, A & Ruiz Bikandi, U. (2007). Corrientes en investigación educativa y formación del profesorado: una visión de conjunto. *Cultura y Educación*, vol. 19 (2), 105-122.

Colomer, T.; Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender.* Madrid, Celeste / M.E.C.

Clot, Y. & al. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, vol. 2 (1). DOI: 10.4000/pistes.3833

García Madruga, J. A. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona, Paidós.

Goicoechea, M.V. (en prensa). Trabajo real y trabajo efectivo. La actividad del trabajo docente y la teoría del diálogo. Quintas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas. Bariloche, 2016.

Muller, A. & Plazaola, I. (2014). *Dispositions à agir, travail et formation*. Toulouse, Octarès.

Plazaola, I. (2006). Didáctica y análisis de la actividad en el trabajo: ¿qué aportan a la investigación en el aula? En A. Camps (coord.). *Diálogo e investigación en las aulas: investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 205-220). Barcelona, Graó.

Plazaola, I. & Ruiz Bikandi, U. (2012). La formación del profesorado para la enseñanza de Lenguas: un dispositivo innovador y una red de investigación. En U.Ruiz Bikandi & I.Plazaola (eds.). (2012) *El aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua. V Seminario* (pp. 201-214). Donosti, Universidad del País Vasco UPV-EHU.

Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo sociodiscursivo*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
Ruiz Bikandi, U. (2007). La auto-observación en clase de lengua como mecanismo colectivo de formación. El discurso protector. *Cultura y Educación* 19(2), 165-182.
Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona, Graó.
Solé, I. (1997). Estrategias de lectura y aprendizaje autónomo. En M. Luisa Pérez Cabaní, (coord.), *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículo* (pp.102-116). Barcelona, Horsori.
Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Madrid, Paidós.
Schön, D.A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan.* Madrid, Paidós.
Sutherland, L.; Howard, S. K & Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26 (3), 455-465.
Vaillant, D. & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente.* Madrid, Narcea.

Tensiones epistemológicas y metodológicas en la enseñanza de la gramática: entre el corpus y el objeto

Patricia María Supisiche
psupisiche@gmail.com

Universidad Blas Pascal – Universidad Nacional de Villa María
Córdoba, Villa María, Argentina

RESUMEN

En este trabajo, basado en la hipótesis de la legitimidad de la formación gramatical en la educación sistemática, discuto algunos posicionamientos que, con variados argumentos, han relegado, subordinado o excluido la enseñanza de la gramática; si bien tales posiciones han sido objeto de críticas, siguen vigentes tanto en diseños curriculares como en materiales de estudio destinados a los estudiantes, a lo que puede sumarse la escasez de estudios analíticos que, por un lado, discutan las razones esgrimidas para la exclusión de la gramática y por el otro, presenten argumentos a favor de la formación gramatical. Así, considero y discuto las tesis subyacentes a distintas perspectivas que asignaron a la gramática un lugar irrelevante y, al homologar gramática y oración, la desalojaron como contenido per se, para abordarla exclusivamente en una fase de trabajo con los textos, que pasaron a convertirse en contenido de enseñanza. En este contexto, analizo la antinomia corpus/objeto, estrechamente relacionada al par oración/texto-discurso. Vale destacar que, desde la posición asumida en este trabajo, admitir las diferencias entre gramática y discurso no conlleva a la exclusión de ninguna de ellos sino, antes bien, a su complementariedad (Sadighi-Bavali 2008).[35] Este estudio se incluye en un examen más integral en el que abordo una serie de tensiones o antinomias (Ciapuscio 2011, Guasch 2010) que están en la base de la confrontación entre perspectivas gramaticales y textualistas, tales como si el objeto de enseñanza debe ser concreto o abstracto; enseñar teoría o abordaje práctico; el sis-

[35] Adapto esta noción de Sadighi-Bavali (2008), quienes la asumen en su indagación respecto de los dispositivos descriptivos de teorías gramaticales dominantes y rivales.

tema o el uso, la oración o el discurso, el proceso o el producto; privilegiar un saber construido científicamente elaborado o apelar al saber natural, espontáneo y cercano a los sujetos; enseñar para la prescripción, la descripción o la explicación; metodológicamente priorizar la inducción o la deducción, el conocimiento explícito o implícito, por citar algunas. Metodológicamente, se caracteriza por ser un trabajo teórico y documental, cuya argumentación asume las miradas integradoras de Lyons (1995) y Sadighi-Bavali (2008), al tiempo que se toman los aportes particulares de Ciapuscio (2011), Copi (1970) y Guasch (2010), entre otros. En este trabajo, sostengo que gran parte de las posiciones antigramaticales que impulsaron la eliminación o simplificación de la formación gramatical han sido reduccionistas, unilaterales y optaron por una solución simplista ante un problema complejo. Más precisamente, por tratarse de una decisión escasamente racional y apresurada, con escasos argumentos para la exclusión de la gramática, creo que en la base de tales decisiones hay dos falacias: la de composición y la de causa falsa (Copi 1970).

Palabras clave: corpus – discurso - gramática – oración - problema epistemológico y metodológico – texto

1. Introducción

Reivindicar la formación gramatical de docentes y estudiantes no es tarea fácil: circula desde el sentido común[36] que estudiar gramática 'no sirve', 'es muy abstracta', 'es pura teoría', 'es muy difícil', 'no es real', 'no favorece la mejora de las posibilidades comprensivas y expresivas de los alumnos', 'su enseñanza se reduce a una lista de contenidos', 'sirve como consulta una vez que uno ha escrito un texto'. Paradójicamente, estas ideas, no siempre bien fundadas, se convirtieron en dominantes y estuvieron en la base de políticas educativas evidenciadas en decisiones curriculares: eliminar o reducir todo lo que fuera posible el abordaje gramatical. En este artículo, intento demostrar cuán falaces, apresuradas y prejuiciosas son tales afirmaciones. Quizás de esta exposición no se derive la necesidad de abordar de modo sistemático los aspectos gramaticales; sin embargo, si ese fuere el resultado, no sería por las razones que suelen esgrimirse acríticamente.

Si bien me baso en el estudio realizado por Ciapuscio (2011) en términos de plantear ejes dicotómicos, intento complementar tal análisis. Su argumentación recorre diferentes

[36] Esta posición suele ser compartida inclusive por algunos especialistas en Lingüística y Educación.

antinomias que atraviesan a la enseñanza de la lengua –gramática frente a prácticas de comprensión y producción, gramática frente a texto y empleo de textos de uso frente a los literarios-. Del mismo modo, sigo y amplío algunos de las oposiciones enumeradas por Guasch 2010.

Para esta presentación[37], tengo en cuenta la oposición oración y discurso-texto, correlativa de una tensión entre el objeto de estudio y el corpus de trabajo. Planteo que en tal antinomia subyace una confusión derivada de oponer de modo terminante dos entidades, como son oración y discurso, que provoca una confusión epistemológica. Tal oposición, sin grados de opción, justificó la exclusión de la formación gramatical en la educación sistemática. Tales antinomias y las valoraciones asociadas a ellas están en la base de dos decisiones falaces: considerar que las deficiencias lingüísticas de los y las estudiantes eran el efecto de una causa: la formación gramatical, lo que siguiendo a Copi (1970), caracterizo como causa falsa. Es decir, se atribuyeron las deficiencias en prácticas de lenguaje a la formación gramatical, de lo que resultó el reclamo explícito y decisiones de política lingüística consistentes en la eliminación, fragmentación y subordinación de la formación gramatical.

Debido a las características (formalistas, abstractas, teóricas, deductivas, oracionales, etc.) de las perspectivas gramaticales elegidas en su momento, se homologó una parte/teoría gramatical a la gramática en su totalidad. Tal consideración es expresión de la falacia de composición supone "…. *razonar falazmente a partir de las propiedades de las partes de un todo, a las propiedades del todo mismo."* (Copi 1970:82). De un modo algo vago y genérico, los opositores a la formación gramatical suelen referirse a la gramática en general, sin considerar, la mayoría de las veces, que tal formación se sustenta y se asienta en una teoría gramatical –tradicional, estructural o ambas combinadas-, que sostiene una concepción del objeto, una serie de técnicas y procedimientos, y una meta específica como teoría básica gramatical. Esto es, cuestionaron y eliminaron y aniquilaron toda la formación gramatical, sin tener en cuenta que sus críticas eran dirigidas a una perspectiva en particular.

Al contrario, desde la posición que sustento, las deficiencias atribuidas a los estudiantes tienen que ver con el escaso e indeterminado lugar asignado a la gramática. Ahora

[37] El presente abordaje forma parte de un estudio más amplio referido a varias antinomias como si el objeto de enseñanza debe ser concreto o abstracto; enseñar teoría o abordaje práctico; el sistema o el uso, la oración o el discurso, el proceso o el producto; privilegiar un saber construido científicamente elaborado o apelar al saber natural, espontáneo y cercano a los sujetos; enseñar para la prescripción, la descripción o la explicación; metodológicamente priorizar la inducción o la deducción, el conocimiento explícito o implícito.

bien, en esta propuesta ya no se trata de incorporar gramática 'a secas' sino que es necesario un viraje y una transformación, ya que los enfoques teóricos gramaticales seleccionados en su momento no pudieron resolver problemas de comprensión y producción textual, como tampoco lo hicieron las propuestas texto-discursivas y difícilmente pueda hacerlo cualquier otro enfoque gramatical que, tomado en bloque compacto y en sí mismo, se aplique directamente en las aulas.

2. La oposición corpus/objeto

Como he dicho, voy a analizar las discusiones que se producen en el seno de la temática referida a la unidad de trabajo y de análisis en las clases de Lengua.

Ya sabemos que el eje central de las actividades en los períodos de auge de los estudios gramaticales estaba constituido por la oración como objeto excluyente del estudio lingüístico[38]. El viraje discursivo y las propuestas innovadoras surgidas a partir de mediados de los 80 colocaron la unidad textual como central, elección justificada en el supuesto carácter real del texto; lo anterior llevó al abandono del estudio oracional de naturaleza morfosintáctica. Sustituir un material de trabajo por otro no constituye verdadero un problema, ya que sostengo la complementariedad entre oración y discurso. La dificultad reside en dos cuestiones: la primera, el carácter casi excluyente de la mirada textual. La otra es que el material de trabajo se constituyó en objeto de estudio, con lo que las decisiones metodológicas adquirieron el estatuto de epistemológicas. Es decir, de trabajar la oración, se pasó a trabajar el texto, no **CON** el texto. En la oposición corpus /objeto se manifiesta cierta confusión epistemológica y metodológica, estrechamente relacionada con la oposición sistema/uso y oración discurso.

Al suplantar sin más una unidad de trabajo (la oración por el texto/discurso), quedó pendiente o se solapó la cuestión de qué estudiar en cada corpus, ya sea oracional o textual. Cuando el corpus era oracional, estaba claro que las unidades de estudio eran las que correspondían a la gramática oracional. Cuando avanzó el enfoque textual, se desdibujó el corpus oracional y, al mismo tiempo, fue desalojada también la información gramatical, que fue reemplazada por categorías procedentes de la gramática del texto. Así, al eliminar la oración, quitaron también la información gramatical que portan y comportan los textos.

El reemplazo de la oración (gramática) por categorías textales (texto) se relacionó con algunos criterios valorativos como abstracto/concreto, teórico/práctico, fácil/difícil.

[38] También se abordaba el discurso, especialmente el literario, como puede observarse en materiales canónicos de aquellos años (ver Riestra 2008: 78).

Por otra parte, la oposición entre oración y texto da lugar a una gramática textual, que, como señala Ciapuscio (2011), deriva la última de las propias limitaciones de la perspectiva oracional, aunque la autora expresa que "…*la gramática textual no es una alternativa a la gramática oracional sino una ampliación y una complementación de aquella*." (2011: 191).

Desde la posición que sostengo, no habría una gramática textual en el sentido de que contuviera unidades constitutivas diferenciadas en tanto gramática…. Las unidades específicas de la gramática textual corresponden al texto, no a la gramática. Si tales elementos mantienen entre ellos alguna relación, es temporal considerando primero las unidades mínimas gramaticales, sobre las que se asientan las textuales. Para el caso de las teorías gramaticales (oracionales), hay unidades que corresponden a la gramática (a secas), y que luego se relacionan y dan lugar a otros fenómenos que pueden ser interpretados en términos textuales. Por tal razón, cuando en algunos materiales se habla de la gramática textual y hacen referencia a pronombres, cohesión, conjunciones, efectivamente se están refiriendo a unidades gramaticales oracionales que luego funcionan en discursos.

Por otra parte, tanto en enfoques textuales como en perspectivas gramaticales actuales algunas discusiones en torno a la enseñanza de la lengua y de la gramática suelen girar en torno a lo que consideran central, como son los procedimientos. Es decir, se concentran en el problema de los procedimientos o en el cómo hacer, lo que suele implicar que la información gramatical sea un contenido supuesto. Esta es una diferencia fundamental con los abordajes del primer período –Gramática Tradicional y Estructural-, que se ocuparon de 'enseñar' la lengua desde su dimensión gramatical básica. Es precisamente el problema de los contenidos –del objeto y de la concepción que subyace a él en definitiva-, lo que determina la selección de actividades. De allí que creo que la metodología de enseñanza gramatical en la educación lingüística requiere tener en cuenta los aportes y limitaciones de las teorías gramaticales, ya que la práctica docente es también resultado de una discusión y toma de posición de la/s teoría/s que están en la base de esa práctica: ella está mediada por una gramática aplicada que procede de la investigación básica.

Vemos así que en los enfoques antes mencionados se hace presente una escisión o tensión entre gramática como objeto epistémico y/o metodológico. En el textualismo, convierten en objeto una categoría metodológica como es el texto, en corpus de trabajo y la gramática se convierte en objeto metodológico, lo que equivale a decir que pasa a ser un instrumento en la secuencia de actividades.

Vale recordar que una valoración propia del enfoque textualista reside en que propone, para la ejecución de tareas y actividades prácticas, trabajar con textos contextualizados, los que serían "reales". El carácter real de los textos sería consecuencia de que ellos expresan el 'uso real', planteando el uso de un modo muy general, lo que no resulta en efectividad en términos de mejora de la competencia lingüística en general, más aún cuando las tareas son metatextuales, prototípicas y metodológicamente reiterativas. Del mismo modo, si bien el enfoque orientado al uso se caracteriza (y justifica) por su carácter empírico, los materiales no son resultado de un proceso de trabajo de campo durante el cual alumnos y profesores construyen su corpus, de modo de apropiarse del material. El aporte se detiene en el estudio de las propiedades (teóricas) texto-gramaticales en un contexto más amplio –ahora supraoracional-. En realidad, se trata simulacros textuales puesto que no abundan las consideraciones acerca del carácter social de esos objetos. Seleccionan textos modelos en donde se apunta a la corroboración de alguna característica especial de naturaleza "textual", en donde el objeto es la modelización que de ellos ha hecho desde la Lingüística del Texto, pero ello no los hace más reales o empíricos; lo que ha cambiado es el corpus y los contenidos –textuales- trabajados, ya que creen que así podrán superar las limitaciones que implicaba el abordaje (teórico) de la gramática oracional, a pesar de sólo terminaron cambiando una teoría gramatical por otra textual. Por ello y a pesar de que sugieren novedosas alternativas metodológicas al sostener que los estudiantes trabajan con textos reales, en las prácticas en sí no contemplan parámetros externos como enunciador, posición enunciativa, condiciones de producción del contexto de circulación, posicionamiento ideológico, etc.

El énfasis en aspectos metodológicos, pues, determina que los contenidos gramaticales no sean discutidos o, como he dicho, estén supuestos. El texto es tomado como eje y en él se van complementando diferentes contenidos que son de naturaleza textual y se relega, correlativamente, la información gramatical que está la base de toda instancia discursiva. El texto/discurso es la base de la construcción del objeto 'procedimental' que no agota al objeto de estudio, ya que el lenguaje, que construye y materializa a los textos, es multifacético.

La consideración de que el texto, frente a la oración es más real, conduce al problema del vínculo entre el lenguaje y el contexto, otra de las cuestiones ampliamente discutidas que tiene que ver con el abordaje 'descontextualizado' en el análisis oracional; y 'contextualizado' en los estudios textuales. En este sentido, creo que se trata, nuevamente, de una visión simplificada de la problemática; es posible tomar fragmentos oracionales tal

como ellos funcionan en un contexto dado, procurando establecer cómo el contexto se filtra y construye esas formas. Al mismo tiempo, tener en cuenta fragmentos en contextos más amplios –textos- no resuelve el problema en caso de considerar, únicamente, las propiedades texto-discursivas presentes en esas entidades.

Por ello, considero necesaria una distinción entre enunciados contextualizados y reales. Más precisamente, sugiero trabajar con muestras de enunciados reales inmersos en géneros, tanto producidos como registrados por los estudiantes, con fragmentos discursivos periodísticos gráficos, pero también radiales, televisivos y digitales; es decir, que efectivamente circulen en las distintas esferas de la vida social (Bajtín, 1985). Con esto, me estoy refiriendo a un momento de conformación del corpus por parte de los propios alumnos, descartando la selección que hacen las editoriales que editan los manuales. Trabajar con enunciados contextualizados en textos puede resultar operativo a fin de que los estudiantes tomen contacto de la propiedad fundamental del lenguaje que es circular EN discursos en 'posiciones sociales'[39].

3. Conclusiones

Los detractores de la formación gramatical suelen asociar enseñar gramática con un objeto abstracto, teórico, centrado en la oración y el sistema, con actividades especialmente orientadas a la descripción en sí y por sí, posición en la que se homologa gramática con gramática estructural. Esas caracterizaciones funcionaron y funcionan como argumentos para tomar la decisión más sencilla respecto del problema de la relación entre la enseñanza de la lengua y la gramática: desalojar la formación gramatical e implantar la textual. Se trató, creo, de una decisión apresurada, escasamente fundada y, por tanto, algo prejuiciosa. Como enunciados del sentido común, son casi evidentes y sencillos de entender, pero difíciles de fundar racionalmente, es decir, falaces. Asimismo, nuestra posición no implica negar las limitaciones de la formación tradicional y estructural y, por ende, los necesarios ajustes que reclamaba la formación lingüística de los 80, casi exclusivamente centrada en el análisis sintáctico, formal, oracional y disociado del contexto (extralingüístico y lingüístico). Pero atribuir las deficiencias lingüísticas de los estudiantes a la educación gramatical y asociar e inclusive homologar la gramática con un modelo gramatical, resulta falaz. Estas dos últimas consideraciones (ya no fundamentos) evidencian dos falacias que, siguiendo a Copia (1970), identifico como causa falsa y composición.

[39] La noción de posición social contiene aspectos tales como contexto y posicionamiento ideológico, entre otros.

La decisión de desalojar la gramática de las aulas o asignarle un lugar secundario implicó no advertir que se trataba de un problema de la teoría gramatical adoptada, al método de abordaje, a una mirada inmanente de la gramática, que no consideraba, para momentos posteriores, el vínculo entre gramática y discurso. Ahora bien, de allí a decir que la gramática está alejada del uso es una exageración o una afirmación improcedente. Precisamente porque sin el sistema, el uso es, no sólo inaccesible, sino imposible. Quizás se quiso poner en evidencia que la **sola** teorización, el **solo** formalismo, **solo** el sistema, sólo la deducción, la explicitud, el objeto oracional como único y solo la abstracción eran improcedentes. Pero tal posición de ningún modo puede habilitar a que la exclusión de la gramática esté debidamente fundada. Además, se creyó que, eliminando la gramática y abordando los textos, mejorarían las posibilidades comprensivas y expresivas, lo que no sucedió ya que el abordaje texto-discursivo también se redujo a un listado de propiedades de los textos (estructurales o composicionales y estilísticas), que tampoco incidió en la mejora esperada.

Como he dicho, admito primero las fuertes diferencias entre las propiedades y el funcionamiento de la gramática –oración- y el texto-discurso; sin embargo, la confrontación no opera en términos de las oposiciones analizadas sino en los alcances de cada uno y, más importante aún, en la estrecha relación que mantienen ambos, derivada precisamente del carácter diferencial: son tan diferentes y, simultáneamente, complementarios en tanto constituyentes y manifestaciones del lenguaje como un objeto complejo. Así, nuestra mirada sobre la enseñanza de la gramática y de la lengua apunta a una conciliación de antinomias, partiendo del supuesto de que no puede programarse la enseñanza de la lengua sin el conocimiento gramatical, al tiempo que una gramática para la enseñanza no puede implicar la mera acumulación de conocimientos sobre el objeto, sino que exige precisarlos y reorientarlos en función de los fines y destinatarios de esa enseñanza.

En este material he reivindicado la formación gramatical de docentes y alumnos en la educación sistemática, es decir, en los cursos de Lengua, en el contexto de cierta renuencia de docentes y expertos en Lengua respecto del abordaje de la gramática en las aulas. He hablado aquí de Gramática, sí, de una gramática que debe ser fortalecida en la formación de los docentes para que ellos puedan trabajarla en el aula. Sin embargo, impulso el regreso al aula de una gramática renovada que busca superar las limitaciones de los antiguos modos de enseñar gramática: no sólo listado de unidades formales, no sólo relaciones entre formas, sino también la identificación e interpretaciones de las formas lingüísticas cuando ellas se ponen en relación y funcionan en discursos.

Esta gramática renovada se caracteriza por su doble carácter: oracional y discursivo. Este último aspecto supone y exige una experticia en los aspectos mínimos gramaticales. Es una gramática que, constituida por información morfológica, sintáctica y léxica, organiza y conforma los discursos, partiendo del supuesto de que paradigma y combinatoria morfosintácticos y léxicos son condición necesaria y suficiente para la existencia de los discursos que circulan en contextos. Estoy, entonces, guiada por la consideración de la pertinencia de la formación gramatical y, al mismo tiempo, de la legitimidad de una gramática oracional como objeto de abordaje, no como herramienta dependiente en términos de tareas adicionales o de apoyo y posterior a otras actividades.

Sostengo así que, si bien la gramática funciona en discursos, asumo el argumento inverso: los discursos siempre están constituidos por la gramática: aunque la gramática no es autónoma sino que siempre existe en discursos, lo contrario también es posible: el discurso no es autónomo, siempre depende de la gramática que lo conforma. Ella siempre existe en discursos y los constituye. Además, admitiendo que la enseñanza de la lengua debe afrontar objetos como discurso, género o texto, ellos no pueden ser abordados sin considerar en sí, por sí y para sí la gramática como constituyente de esos procesos o productos.

Por la preeminencia de los discursos sociales en la vida cotidiana de los sujetos, se torna necesario ofrecer insumos a los estudiantes que los habiliten para el análisis de las formas mínimas, que implica siempre esfuerzo analítico, sistemático, orientado y justificado, alejado de miradas globales, aproximadas, intuitivas y azarosas. De este modo, la reflexión gramatical en discursos se convierte en una herramienta para desnaturalizar aquello que creemos natural por el solo hecho de estar habituados a que sea expresado lingüísticamente de una manera. No se trataría entonces de abordar la gramática (y la lengua) como actividad dependiente de tareas de comprensión y producción textual, orientada a claves esquemáticas de la estructura de los textos (conocer las partes de la narración, conocer cuáles son los mecanismos para argumentar), sino destinada a promover una experticia analítica que permita develar el significado y las proyecciones discursivas de las formas 'puras'. Además, en el contexto de este trabajo, resultan pertinentes las precisiones de Fairclough, quien menciona que los actores sociales –todos los ciudadanos- deben ser conscientes del papel del lenguaje y del discurso, lo que muchas veces es difícil ya que

> Lograr una conciencia crítica del lenguaje y las prácticas discursivas es a mi entender un prerrequisito para ser un ciudadano democrático, y una prioridad urgente en la educación lingüística... (Fairclough 2008: 182).

Si tuviera que sintetizar, diría que en mi concepción, en y para la enseñanza de la Lengua, hace falta más gramática; no menos; más analítica, no sólo global; autónoma, no sólo subsidiaria; inductiva y deductiva; implícita y explícita; en sí misma y en su funcionamiento en discursos.

En esta ponencia he considerado un antiguo problema, que tiene proyecciones en los momentos actuales. Me ha interesado aquí, más que cerrar estas cuestiones, revisar nuevamente aquellos viejos supuestos escasamente fundados. El diagnóstico correcto sobre la relación entre la educación lingüística y gramatical, y los resultados objetivos referidos a las competencias lingüísticas de los estudiantes sigue pendiente. En estos momentos, asistimos a ciertos intentos de reinstalar la gramática en las aulas. Espero que podamos evitar la sustitución automática y mecánica de un enfoque lingüístico por otro, de una teoría gramatical por otra, para evitar el riesgo de caer en otro 'aplicacionismo', ahora estrictamente gramatical. Con estoy, estoy expresando la necesidad de indagar sistemáticamente los aportes explicativos y descriptivos de las teorías gramaticales en pugna, de modo que terminar de conformar la base teórica de una gramática aplicada de la que, hasta ahora, solo tenemos el nombre, la intención de elaborarla y algunos anticipos escasamente articulados.

4. Referencias:

Bibliográficas

Benveniste, E. (1971-1978). *Problemas de Lingüística General.* II tomos. Siglo XXI, México.

Bronckart, J.P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

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 Camps y ot. (2010) *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona, Graó. Pp. 13-32.

Ciapuscio, G. y ot. (2006). "Los conocimientos gramaticales en la producción de textos", en *Homenaje a Ana María Barrenechea*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, EUDEBA, 157-169. ISBN 950-23-1522-7.

Copi, I. (1970). *Introducción a la lógica*. Buenos Aires. EUDEBA.

Fairclough, N. (1989). *Language and Power.* London, Longman.

Fowler, R. – Kress, G. (1983). *Lenguaje y control*. México, FCE.

Fowler, R. – Kress, G. (1993). *Language as ideology*, Londres, Routledge (traducción de Raiter, A. y equipo de cátedra de la FFyL, UBA).

Guasch, O. "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.

Halliday, M. A. – Matthiessen, Ch. (2004). *An Introduction to Functional Grammar.* London, Arnold.

Hodge, R. – Kress, G. (1993). *Language as ideology*. Versión traducida y adaptada por Raiter, A. y otros (2003). Cátedra Sociolingüística. Buenos Aires, UBA.
Manni, H. (2004) "¿Por qué enseñar gramática?", en Manni, H. – Gerbaudo, A. (2004). *Lengua, ¿instrumento o conocimiento?* Santa Fe, UNL. Pp. 39-50
Peytard, J.- Genouvrier, E. (1970). *Linguistique et enseignement du français*. París, Larousse.
Raiter, A. (2003). *Lenguaje y sentido común.* Buenos Aires, Biblos.
Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
Ruiz Bikandi, U. (2010). El conocimiento sobre la lengua en el decreto de Enseñanza Mínima de 2007. Una revisión crítica", en Camps y ot. (2010) *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona, Graó. Pp. 33-54.
Sadighi, F. – Bavali, F. (2008). "Chomsky's Universal Grammar and Halliday's Sistemic Functional Linguistics: An Appraisal and a Compromise, en Journal of Pan-Pacifc Association of Applied Linguistics. Azad University . 12(1), 11.28).
Supisiche, P. (2014a). "Diseño de una Gramática Significativa como herramienta para la educación lingüística". Tesis Doctoral. UNC. Córdoba, Inédito.
Supisiche, P. (2015c). "El retorno de las gramática a las aulas: hacia una gramática renovada", en Separata de Ciencias Humanas. N° 36, setiembre de 2015. Revista Cátedra Libre. ISSN 2250-7256. IDEAS C.I., Villa María.
Supisiche, P. (comp.) (2016). "Enseñar gramática: reflexiones y propuestas". Córdoba: Editorial Brujas. ISBN 978-987-591-771-2.

Documentos electrónicos:

Ciapuscio, G. (2010) "Aportes de la gramática a la alfabetización inicial", en *La Formación docente en la alfabetización inicial 2009-2010*. Pp. 183-201. Ministerio de Educación. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002861.pdf. Obtenido en la Red Mundial el 03/07/2011.

Ciapuscio. G. "El lugar de la gramática en la producción de textos". http://www.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=9fbd6a4d-7a07-11e1-8149-ed15e3c494af. Obtenido en la red Mundial el 13/08/2008.

Defagó, C.-Supisiche, P. (2014) "La intencionalidad se manifiesta gramaticalmente", en *Saberes*, publicación del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. https://www.google.-com.ar/#q=la+intencionalidad+se+manifiesta+gramaticalmente.

Di Tullio, A. (2010) "Reflexiones sobre el lugar de la gramática en la escuela primaria", en *La Formación docente en la alfabetización inicial 2009-2010*. Pp. 201-214. Ministerio de Educación. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002861.pdf. Obtenido en la Red Mundial el 03/07/2011.

Kovacci, O. (1992) "La enseñanza de la gramática". Lengua española. Sociedad y enseñanza. La enseñanza del español como lengua materna. Congreso de Sevilla http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/sevilla/sociedad/ponenc_kovacci.htm. Obtenido en la red Mundial el 06/07/2005.

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/EL002861.pdf. Obtenido en la Red Mundial el 03/07/2011.

La lectura y la escritura en las prácticas de enseñanza en la formación docente

O diário de leitura como instrumento de desenvolvimento do professor em formação inicial

Lília Santos ABREU-TARDELLI (UNESP)
lilia@ibilce.unesp.br

UNESP

São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil.

Resumo

Este trabalho é o resultado de um projeto que teve por objetivo analisar *diários de leitura* solicitados como instrumentos de leitura na disciplina intitulada *Normas Gramaticais da Língua Portuguesa*, ministrada aos alunos de primeiro ano de Letras em uma universidade pública paulista/brasileira, a fim de verificar se eles foram utilizados apenas como instrumento de leitura ou também como um possível instrumento psicológico para o desenvolvimento pessoal/profissional do professor em formação inicial. Para isso, são duas as perguntas que norteiam esta pesquisa: a) há questionamentos, observações e/ou reflexões sobre o trabalho docente nos diários dos alunos em formação inicial? De que ordem? e b) qual o papel do diário de leitura para o desenvolvimento dos futuros professores? Para isso, o projeto desenvolvido dividiu-se em três etapas: na primeira, o levantamento bibliográfico mais recente sobre o tema; na segunda, a escrita de diários de leitura pelos estudantes como um dos instrumentos de discussão de leituras de textos teóricos trabalhados na referida disciplina; na terceira, a análise dos diários de alunos. Em relação à terceira etapa, foram verificadas se há questões relacionadas ao trabalho docente nos diários e a natureza dessas questões. Os diários foram analisados pelo quadro teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo e apontaram reflexões de duas ordens: i) reflexões sobre o processo da leitura e escrita, que corroboram pesquisas já realizadas sobre esse gênero, e ii) reflexões sobre a futura profissão de professor. Esses resultados nos alertaram para o fato de que, no trabalho com diários de leitura com professores em formação inicial, o professor poder utilizá-lo como um valioso instrumento de discussão sobre a futura profissão com os alunos que se encontram em um processo inicial de formação profissional.

Palavras-chave: diário de leitura; gênero textual/discursivo; formação inicial de professores; instrumento psicológico.

Introdução

O trabalho desenvolvido com estudantes de 1º ano de Letras com a escrita de diários de leitura de um texto sobre gramática e ensino partiu de dois pressupostos teóricos e de uma hipótese. O primeiro pressuposto, o de gênero textual como um mega-instrumento de desenvolvimento de capacidades linguageiras (Schneuwly, 2004), no caso, as capacidades leitoras; o segundo, e o que mais me interessava no caso, o do gênero como um instrumento de desenvolvimento profissional do professor (Machado, 2010; Machado; Lousada, 2010). Na pesquisa aqui realizada, que se difere do apresentado por Machado (2010) e Machado e Lousada (2010), nossa hipótese era de que o diário de leitura seria o gênero que poderia possibilitar a inserção do aluno no processo de "pensar-se como professor em formação" (e não apenas como estudante de Letras) e consequentemente em possíveis dilemas que todo trabalhador vive em situação de trabalho, como nos apontam os estudiosos da Clínica da Atividade (Clot, 2010; 1999; Kostulski, 2012). Assim, a hipótese seria a de que esses dilemas já poderiam ser provocados pela leitura do texto e pela escrita diarista. Tal hipótese foi projetada a partir de resultado de trabalho desenvolvido anteriormente (Abreu-Tardelli, 2015) com alunos de pós-graduação *lato sensu* e, portanto, professores já em sala de aula. Nesse estudo, os diários de leitura revelaram ser um instrumento importante para que os dilemas profissionais viessem à tona e pudessem ser discutidos em sala, no momento de compartilhar as reflexões de cada estudante ao longo da escrita do diário de leitura.

Tendo em vista o interesse em inserir os estudantes de graduação no universo da sala de aula desde o início de sua formação, interesse que vai ao encontro de algumas políticas públicas em âmbito nacional[40], a fim de promover dispositivos didáticos que auxiliem na formação conceitual e prática de um futuro professor, foi que essa pesquisa tomou corpo.

[40] Vale destacar que, no momento da escrita deste texto, pós-golpe civil para a instauração do governo Michel Temer, as políticas públicas estão tomando um caminho oposto ao que será aqui apresentado, tais como a PEC 241 (Proposta de Emenda Constitucional) que prevê o congelamento dos investimentos públicos pelos próximos 20 anos, sendo amplamente divulgada pela mídia e por jornalistas que ocupam grande espaço midiático na TV brasileira como medida "necessária" para se conter a dívida pública. A esse respeito, ver artigos de Boulos (13/10/2016) e de Carvalho (13/10/2016), professora do Departamento de Economia da FEA-USP, que desconstroem tais argumentos.

Apresento os resultados obtidos, partindo da contextualização das licenciaturas no Brasil no momento atual e explicando o porquê da entrada dessa reflexão nas aulas de gramática. Em seguida, apresento a proposta da atividade realizada e as análises dos resultados que indicam que a maioria dos estudantes, em sua escrita diarista, apresenta algum dilema ou questionamento sobre sua futura profissão. Baseamo-nos, para a análise feita, no trabalho de Fernyhough (2007), que retoma o conceito vigotskiano de pensamento dialógico, propondo níveis de internalização do diálogo e, para analisarmos esse processo de internalização, ancoramo-nos no modelo de análise textual de Bronckart (1999), complementado com a Teoria Polifônica da Enunciação (Ducrot, 1987).

Pressupostos teórico-metodológicos

No quadro do interacionismo sociodiscursivo (ISD), são as práticas linguageiras realizadas pelos indivíduos que possibilitam a interpretação das ações destes, uma vez que, para o ISD as ações não são diretamente acessíveis e as práticas linguageiras são importantes tanto na constituição dos saberes quanto das capacidades do agir e da identidade das pessoas (Bronckart, 2006). Para Bronckart, apoiando-se em Vigotski, a linguagem possui um papel mediador e, portanto, primordial no desenvolvimento humano. Como já ressaltamos em trabalhos anteriores (Abreu-Tardelli, 2015), o ISD possui estreita relação com as pesquisas no campo educacional, pois o desenvolvimento dos indivíduos também ocorre pelas intervenções educacionais e daí o interesse por pesquisas que se centrem na elaboração de materiais de ensino, métodos e instrumentos que auxiliem o trabalho do professor e a aprendizagem dos alunos.

De acordo com Schneuwly (2008), Vigotski, postula, em uma de suas teses centrais, a relação sempre socialmente mediatizada entre indivíduo e realidade; para Vigotski, a relação entre o homem e a natureza é mediatizada por objetos socialmente produzidos, constituídos da experiência de gerações anteriores que ampliam as experiências possíveis. As ferramentas, então, em seu papel mediatizante, determinam, guiam e afinam o comportamento do homem, assim como diferenciam sua percepção da natureza com a qual está lidando (Schneuwly, 2008). Schneuwly (2004) postula que os gêneros são instrumentos para agir em situações de linguagem que propiciam o desenvolvimento de capacidades de linguagem (capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas) dos estudantes, salientando que o instrumento para ser considerado como mediador, ou seja, transformador da atividade, é necessário que seja apropriado pelo sujeito por meio da

construção de esquemas de sua utilização o que ocasiona o surgimento de novos conhecimentos que possibilitam outras alternativas de ação.

Ainda baseamo-nos, para as análises, em alguns conceitos vigotskianos, como o conceito de internalização, de pensamento dialógico e a zona de desenvolvimento proximal, que Fernyhough, professor e pesquisador do departamento de Psicologia da Universidade de Durham, Reino Unido, retoma de Vigotski para desenvolver seu modelo de desenvolvimento da compreensão social (Fernyhough, 2007).

Na teoria vigotskiana, a noção de internalização é o processo através do qual o indivíduo, na interação com outros, reconstrói operações compartilhadas externas em um nível interno. (Vigotski, 1931/1997 apud Fernyhough). É na zona de desenvolvimento proximal que a criança, com a colaboração de um outro mais experiente, irá internalizar o diálogo realizado com esse outro para regular sua própria atividade. A pressuposição na teoria de Vigotski é que o funcionamento mental individual é social em sua origem e sua atividade mental que é inicialmente compartilhada com outros é posteriormente ativamente reconstruída em um plano interno. As funções mentais superiores para Vigotski é mediada por artefatos culturais e o desenvolvimento da mediação verbal é evidenciada no uso da linguagem auto-direcionada (fala interior).

Nossa hipótese é que esse processo de internalização ocorre na escrita do diário de leitura, na presença inicial de um "outro" com o qual o escritor dialoga. Fernygough (2007) adota os conceitos de voz e diálogo de Bakhtin para sustentar que esses conceitos podem trazer expansões à teoria vigotskiana. Para o pesquisador, se o conceito de voz vai refletir a perspectiva de outros pelo falante, tornando-se assim uma resposta a um interlocutor imaginário, o fenômeno do diálogo põe em cena diferentes perspectivas da realidade, em um conflito sempre aberto e essa habilidade de acomodar múltiplas perspectivas torna o diálogo o processo fundamental na significação humana. Segundo Fernygough (2007), a internalização das trocas dialógicas permite que o indivíduo faça mais que apropriar-se dos enunciados do outro, mas envolve a adoção da perspectiva do outro. Assim, segundo o autor, ao incluir em seu discurso os enunciados alheios pela internalização do diálogo, o indivíduo também está ativamente reconstruindo aspectos de sua perspectiva da realidade física e social. Essa perspectiva, na verdade, pode ser encontrada nos estudiosos da linguagem através dos fenômenos das vozes e das modalizações no discurso. Para Bronckart, o terceiro nível do folhado textual por ele proposto, o dos mecanismo enunciativos, orientam a interpretação do leitor, buscando obter sua adesão a um determinado posicionamento enunciativo. Segundo Broncart (1999,

p. 320), “as representações do autor estão em caráter de interação com outras instâncias, que constituem outras vozes dentro do próprio discurso.” O autor não aprofunda a questão da polifonia, abrindo a possibilidade de dialogarmos com outros autores, dentre eles, Ducrot (1987). Ducrot, ao contrário de Bronckart, não reconhece um autor empírico e imputa a responsabilidade do enunciado ao locutor. Além do locutor, há a presença do enunciador, entidade discursiva que expressam pontos de vista ao enunciado. Autor distingue, assim, dois tipos de polifonia: as expressas explicitamente no texto e a que permite notar a existência no enunciado de mais de um enunciador, mais de um ponto de vista sobre o tem, que podem ou não serem aderidos pelo locutor.

Tão importante quanto as vozes, as modalizações são formas de posicionamento enunciativo por meio do qual se expressam avaliações, opiniões, julgamentos proferidos pelas vozes em relação ao conteúdo temático. Bronckart divide-as em quatro, relacionando-as à noção de mundos representados de Habermas: as lógicas (relacionam-se aos critérios do mundo objetivo), as deônticas (relacionam-se aos critérios do mundo social), as apreciativas (relacionam-se aos critérios do mundo subjetivo) e as pragmáticas (relacionam-se aos critérios do mundo subjetivo e social, expressando julgamentos relacionados à ação, intenção, razão atribuídas a um agente)[41].

Sob essa perspectiva teórico-metodológica, iremos mostrar como o diário de leitura pode tornar-se não só um dispositivo didático para o desenvolvimento do próprio processo de leitura sobre os conceitos apresentados nos textos lidos nas diversas disciplinas (Machado, 1998), mas também ser um instrumento de desenvolvimento para o processo de “tornar-se professor” nos cursos de licenciatura.

Pesquisas sobre a escrita diarista e diários de leitura

Antes de apresentarmos as pesquisas realizadas sobre a escrita diarista, retomamos o conceito de diário de leitura apresentado por Machado (2009). O diário de leitura é um texto que vai sendo produzido por um leitor, normalmente em primeira pessoa, durante a leitura de um (outro) texto. Ele tem como objetivo maior o estabelecimento de um diálogo, de uma “conversa” com o autor, de forma reflexiva, possibilitando que a leitura não seja feita de forma “passiva”, mas que haja uma interação entre o leitor e o texto, co-construindo sentidos nessa interação, criando uma verdadeira forma de diálogo, em que “a cada palavra que estamos buscando compreender, fazemos corresponder uma série de

[41] Sobre o modelo completo do folhado proposto por Bronckart, ver: Bronckart (1999); Machado, Bronckart (2009).

nossas próprias palavras" (Machado, 2009, p. 34) e "quanto mais numerosas e substanciais forem essas palavras, mais profunda e real será a compreensão" (Bakhtin/Volohínov, 1929/1981, p. 131-132, apud Machado, 2009, p. 84).

Vale lembrar que diversos trabalhos com diários e diários de leitura especificamente já foram realizados no Brasil. A primeira pesquisa sobre diário de leitura enquanto gênero para o desenvolvimento da leitura no Brasil foi a de Machado (1998; 2009). Segundo a autora (1998, p. 29), foi depois da década de 80 que as publicações sobre o gênero "diário" para fins didáticos e de pesquisa começou a ganhar corpo, sendo pesquisado por diferentes autores com finalidades distintas. Cito aqui alguns pesquisadores que deram continuidade às reflexões propiciadas por Machado, tais como Buzzo (2003), Mazzillo (2006), Machado, Lousada, Abreu-Tardelli (2007), Stutz (2011), Queroz, Stutz (2016), dentre muitos outros. Essas pesquisas se pautam ou na utilização do diário de leitura como instrumento para o desenvolvimento da leitura ou na utilização da escrita diarista (diário de pesquisa, diário de aula, diário de aprendizagem) para a formação do professor e do pesquisador.

Dos trabalhos sobre *diários de leitura* especificamente, dando ênfase à importância do gênero para o desenvolvimento do próprio professor em formação, nosso foco neste artigo, destaco dois. O primeiro, de Ramos (2015), que mostra como o diário de leitura pode ser um gênero para a construção da identidade profissional de estudantes de Pedagogia em formação inicial, aportando-se no conceito de identidade discutido por diferentes autores e mostrando como o diário de leitura, inserido em eventos de letramento pode levar a um processo de formação indenitária do futuro professor, como formadora de leitores. O segundo, nossa experiência e análise da escrita de diários de leitura (Abreu-Tardelli, 2015) em curso de formação continuada de professores evidenciando que o diário de leitura mostrou ser um instrumento (no sentido vigotskiano do temo) de desenvolvimento desse professor que traz, nos diários, reflexões e questionamentos relacionando o conteúdo da leitura realizada com sua prática em sala de aula e apontando os conflitos causados por esse embate.

A possibilidade de uso da escrita do diário de leitura como um duplo instrumento, ou seja, voltando-se para o próprio processo de leitura, possibilitando uma leitura efetivamente crítica sobre o texto, em que o leitor posiciona-se em diálogo constante com o autor do texto, como nos mostra Machado (1998, 2009) e também como um instrumento voltado para seu próprio desenvolvimento enquanto profissional, como constatamos em pesquisa realizada com professores já em atuação (Abreu-Tardelli, 2015), motivou o

trabalho aqui apresentado. Ele partiu da hipótese de que a escrita de diários de leitura em cursos de graduação poderia ser um instrumento valioso para trazer à tona questionamentos sobre o futuro agir docente do autor do diário, colaborando para a formação desse professor ainda nos cursos de graduação.

O cenário educacional brasileiro e as medidas governamentais em relação aos cursos de licenciatura são o pano de fundo que influenciou e colaborou com a pesquisa aqui descrita.

O (des)interesse pelas licenciaturas e algumas medidas governamentais

O desinteresse dos alunos pelos cursos de licenciatura, que formam futuros professores, tem ficado cada vez mais evidente no cenário brasileiro. Segundo dados do Censo da Educação Superior do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) de 2013[42], a quantidade de ingressos nos cursos de licenciatura em 2010 e 2011 é maior que os ingressos dos cursos tecnológicos. Já nos anos de 2012 e 2013, o número de ingressos dos cursos tecnológicos superou o dos cursos de licenciatura. Entre 2010 e 2013, a taxa de crescimento nos cursos de bacharelado foi de 29,7%, nos cursos de licenciatura observou-se uma taxa de 3,7% e nos cursos tecnológicos a taxa de crescimento ficou em 36,6%. Já a evolução do número de concluintes de 2013 foi a seguinte: 60,1% se formaram em cursos de bacharelado, 20,3% em cursos de licenciatura e 19,7% em cursos tecnológicos, destacando um avanço no número de concluintes no grau tecnológico. De 2012 para 2013, houve um aumento dos concluintes para o grau tecnológico (3,1%) e observou-se queda de concluintes nas licenciaturas (-10,1%) e nos cursos de bacharelado (-6,7%). Essa diminuição pela procura das licenciaturas é sempre amplamente divulgada pela mídia, que aponta a queda das inscrições em cursos de licenciatura, o fechamento desses cursos nas faculdades particulares, a falta de professores formados para assumir cargos em determinadas disciplinas e a exoneração dos professores depois de assumirem a vaga na rede pública.

Em relação à ampla divulgação midiática da queda pela procura de cursos de licenciatura, vale aceitarmos o desafio que Figueiredo e Bonini (prelo), em artigo intitulado *Recontextualização e sedimentação do discurso e da prática social: como a mídia constrói uma representação negativa para o professor e para a escola pública,* nos propõem. Os autores discutem a necessidade de se entender o papel atribuído ao professor pela mídia nacional nos mais diversos gêneros, mostrando como a mídia representa

[42] Não encontramos dados mais recentes do Inep.

fragilmente o professor, a partir de uma cadeia de recontextualizações, como "perdedor, coitado, pobre, com baixo status social, um profissional que exerce seu ofício quase sempre em condições precárias de trabalho (em escolas representadas como 'zonas de guerra' e de abandono)." Os exemplos trazidos pelos autores são provenientes de diversos suportes/gêneros que denotam a prática social recorrente e marcada contextual e historicamente e, para os autores, esses textos geram representações que desregulam e demonizam a escola pública, desestimulam a docência como carreira para os jovens, além de enfraquecer profissional e politicamente o professor. Com isso, os autores argumentam que o trabalho docente é pejorativamente recontextualizado em diferentes suportes midiáticos e que a mídia jornalística faz parte do aparato de relações de poder como um lócus de criação de supostas 'verdades' sobre a escola e a docência que circulam no espaço público com forte poder de convencimento sobre os leitores.

Decorrentes (ou não) desses dados, tanto a desvalorização midiática reconstruída pela mídia impressa e televisiva sobre a profissão docente, quanto as estatísticas que apontam contínuo decréscimo pela carreira de professor, tivemos, no Brasil, a partir de 2010, políticas públicas que foram criadas com o intuito de provocar uma maior inserção da prática docente desde a graduação, possibilitando a ampliação, para além das disciplinas de "estágio supervisionado", das discussões sobre a sala de aula e formas de ensino. Ressalto aqui duas iniciativas: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a exigência da inserção de "prática como componente curricular" (PCC) nas disciplinas ou outras atividades no currículo básico das licenciaturas.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi regulamentado pelo decreto 7.219/2010, tendo por finalidade "fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira". Os objetivos do programa, segundo o documento, são: incentivar a formação de docentes para a educação básica, elevar a qualidade da formação inicial de professores a partir da integração entre educação superior e educação básica, inserir o licenciando no cotidiano de escolas da rede pública a fim de vivenciar as experiências didático-pedagógicas e poder superar problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, além de mobilizar os professores atuantes como coformadores dos futuros docentes, contribuindo para a articulação entre teoria e prática. O programa funciona mediante bolsa de iniciação à docência a estudantes de cursos de licenciatura que exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de

educação básica, bem como aos professores responsáveis pela coordenação e supervisão destas atividades.

Além dessa medida, houve também no Brasil a resolução CNE/CP n.2 de 19 de fevereiro de 2002 e de 09 de junho de 2015 que instituem diretrizes curriculares nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. A partir da resolução, os cursos de licenciatura deveriam ter no mínimo 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, sendo 400 horas de prática como componente curricular (PCC), vivenciadas ao longo do curso. Como salienta Ribeiro (2016), a relação teoria e prática que começa a ser rediscutida a partir da década de 80, com autores como Schon, Tardif, Nóvoa, Perrenoud, começa, com a resolução, a ser cobrada no componente dos cursos de licenciatura, contra o "modelo aplicacionista" de conhecer o conteúdo para depois poder aplicá-lo. A PCC, diferentemente dos estágios supervisionados, não dependem, assim, da observação direta nas escolas, podendo ser utilizados diferentes dispositivos didáticos, como o uso de tecnologias da informação, narrativas orais e escritos de professores, situações simuladas, estudos de caso, produção de material didático etc. (Ribeiro, 2016). As atividades que são caracterizadas como PCC podem ser desenvolvidas como parte integrante de disciplinas da grade curricular das licenciaturas.

É nesse contexto sócio-histórico mais amplo que a pesquisa aqui apresentada foi desenvolvida.

Descrição do trabalho desenvolvido

Os diários de leitura aqui analisados foram escritos em disciplina ministrada no primeiro ano de Letras (60 horas anuais) em 2015. O objetivo da escrita diarista era melhor discutir os textos teóricos trabalhados na disciplina de normas gramaticais.

Do curso de Licenciatura Letras-diurno foram analisados 20 diários escritos a partir do texto-base: 'Mas o que é mesmo "Gramática"?' de Carlos Franchi (2006) e da Licenciatura Letras-noturno foram considerados 10 diários elaborados a partir do texto "Por que (não) ensinar gramática na escola", de Sírio Possenti (1996). Ambos os textos-base para a leitura e sobre o qual seria feita a escrita do diário de leitura foram textos de cunho teórico e prático que procurava desenvolver os conceitos de gramática a partir da perspectiva dos professores. Assim, era textos que não propiciava apenas o conteúdo a ser aprendido (ordem do saber), mas as práticas (saber-fazer). Essa escolha prévia do texto a

ser utilizado nos parece fundamental para promover reflexões sobre a ação didática enquanto futuro professor, pois o conteúdo do texto deve colaborar para provocar essas reflexões.

Outro aspecto importante é em relação às instruções passadas para a escrita do diário de leitura. As instruções devem direcionar o aluno para esse tipo de reflexão a que ele, no decorrer da escrita, pode ou não fazer referência. Essas orientações são necessárias, pois os alunos não estão familiarizados com esse tipo de escrita em contexto universitário[43]. No nosso caso, a orientação dada seguiu a proposta de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004), acrescida do seguinte tópico, destacado em negrito:

[...] **À medida que você for lendo**,

- vá registrando (sempre com frases completas):

a) as relações que você puder estabelecer entre os conteúdos do texto e qualquer outro tipo de conhecimento que você já tenha, como livros ou textos que você leu, aulas, músicas, filmes, páginas de Internet, sua experiência de vida etc;

b) as contribuições que julga que o texto está trazendo para o desenvolvimento de sua prática de leitura, o desenvolvimento de produção de textos, **sua futura profissão**, **sua prática como aluno em relação ao tema do texto**, alguma pesquisa ou trabalho que terá de fazer, sua vida pessoal ou qualquer outro tipo de aprendizado que a leitura está lhe proporcionando [...]

As análises dos diários de leitura

Em relação à análise, por meio do folhado textual proposto por Bronckart (1999) e complementado por Machado, Bronckart (2009), identificamos que o contexto de produção dos diários se relaciona com a discussão das horas de Prática como Componente Curricular (PCC) em algumas disciplinas, no caso, a disciplina de Normas Gramaticais da língua portuguesa, para uma formação didático-pedagógica, conforme prevista na Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE 111/2012 e CEE 126/2014).

O gênero diário de leitura foi identificado em quase todos os textos analisados. Dos 32 textos autorizados[44] somente dois não eram diários de leitura.

[43] Há quatro anos trabalhando com diários de leitura em cursos de Pedagogia e de Letras, nunca houve um estudante que já tinha algum tipo de conhecimento prévio do gênero.

[44] Estudantes que autorizaram ter seus textos analisados para o projeto *O diário de leitura como instrumento para o desenvolvimento do professor em formação inicial*, submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP/Ibilce (102559/2015).

Notamos a presença de um interlocutor em todos os diários, indefinido, muitas vezes conforme Machado (1998). Machado em relação ao papel desse interlocutor, evidencia, em suas análises, que a própria escrita diarista implica em um conflito para o aluno que não está acostumado no contexto acadêmico a se ver em uma posição incompatível com o que ele está habitualmente acostumado, pois as respostas para suas perguntas devem ser construídas por ele mesmo. Kostulski (2012), ao discutir a diversidade funcional da linguagem para Vigotski, afirma que a escrita pode ser utilizada para dirigir-se a um outro ou ao próprio autor como um meio de elaboração do pensamento[45]. Nesse sentido, o estranhamento em relação ao gênero nunca antes escrito é um fator positivo para o autor do diário que, ao ler sobre um tema que lhe causa estranhamento, pode se confrontar consigo mesmo (tendo o diário como instrumento de mediação com o par com quem dialoga) ao se vislumbrar em uma (possível) situação futura de trabalho na qual se depara com o dilema de seus antigos conceitos e as novas significações apreendidas com a leitura do texto.

Em relação ao plano global os temas mais recorrentes dos diários foram:

(i) reflexões sobre o ato de leitura

(ii) inter-relação entre o tema lido e disciplinas cursadas

(iii) papel do diário na mudança de leitura feita sobre o texto

(iv) conceitos de gramática

(v) ensino de gramática (papel de aluno ou de futuro docente; um caso enquanto docente atual)

(vi) menção explícita ou implícita do diário como instrumento eficaz no processo de leitura do texto.

Os excertos de temas relacionados ao trabalho como futuro professores se constroem no eixo do discurso interativo, com implicação do autor em relação ao ato de produção e sem referência explícita ao destinatário (às vezes, essa referência é o próprio "diário").

A presença deste tipo de discurso confirma nossa hipótese de que o diário de leitura poderia ser um verdadeiro instrumento de reflexão sobre o conteúdo ensinado na grade de licenciatura e sobre o conteúdo em relação à futura profissão que foi tema presente em 19

[45] Katia Kostulski (2012), psicóloga da Clínica da Atividade, explica que a instrução ao sósia é um método em que o sujeito, que analisa sua atividade de trabalho, deve escolher uma situação de trabalho real com a qual ele deverá se confrontar em um futuro próximo para poder ser interrogado sobre essa situação por seu "sósia" que irá "substitui-lo". O método é um dos usados pela Clínica da Atividade para favorecer o desenvolvimento do pensamento sobre a atividade de trabalho.

dos 30 diários lidos. O discurso interativo possibilita vislumbrar o enunciador como participante da situação em que os conflitos são postos em cena (como ensinar gramática, o que avaliar etc.) como exemplificam os trechos abaixo:

(1) "Me desperta o desejo de entrar em uma sala e ensinar tudo que acabei de ler aos alunos, pois lembro o quanto preconceito sofri por conta da minha variante". (Diário de M.B.U.)

(2) "Estas redações me levaram a inúmeros questionamentos, enquanto futuro professor, o que deverei avaliar em meus alunos?" (Diário de F.R.C.)

(3) "Eu sei que sou aluna de licenciatura, mas só agora "caiu a ficha" de que não devo mais pensar somente como aluna e sim, como futura profissional do ensino". (Diário de L.C.R.)

Já a presença do discurso teórico, por sua vez, coloca o professor como um ser genérico, em que o enunciador não se implica na ação de linguagem, como podemos ver no excerto que segue:

(4) "Um professor não pode impositivamente dizer que aquele [texto] está errado, porque se assim o fizer, é como se dissesse ao aluno que esse fala errado, afinal ele produziu no texto a sua fala; com imposições por parte do professor, é que começarão no aluno as famosas frases ouvidas dentro e fora das salas de aula 'Eu não sei português'". (Diário de F.R.C.)

Nesse excerto, não podemos afirmar que o aluno está refletindo em sua posição como futuro professor, mas se refere a ações genéricas de um professor de português que ele avalia como não deve ser.

Para uma análise mais detalhada sobre os mecanismos enunciativos, que particularmente nos interessa devido ao processo de internalização da voz do outro em uma perspectiva dialógica e do papel do outro (um interlocutor fictício, o próprio autor do texto ou o próprio "diário") para o processo de internacionalização de conceitos inicialmente externos, optamos por analisar um único diário (escolhido dentre os 19 que fazem referência ao tema da futura profissão). O critério de seleção foi o diário (de L.C.R.) que mais apresentou questionamentos do autor sobre os conceitos lidos e as suas práticas de referência (no papel de estudante de educação básica, educação superior e como futuro profissional).

O plano global do diário de L.C.R. está organizado por cinco "entradas" no texto, marcadas linguisticamente por dias: "Dia 1", "Dia 2" etc. destacadas em negrito e mostrando que a leitura foi realizada em cinco dias diferentes. Após a marcação do dia, o autor abre a escrita do diário referindo-se a seu interlocutor "Diário," e logo abaixo a escrita do diário de leitura do trecho lido no dia. Os cinco excertos em que o diário está dividido são compostos por: três parágrafos o primeiro, dois parágrafos o segundo, um parágrafo o terceiro, dois parágrafos o quarto e quatro parágrafos o quinto, totalizando duas páginas e meia de escrita diarista.

A escrita diarista deste texto em específico é marcada por dilemas de temas encontrados em cada excerto, conforme sintetizado a seguir.

(Dia 1): conceitos aprendidos na faculdade X conceitos aprendidos na educação básica; o pior e o melhor do ensino de gramática no texto X o ensino que teve com a gramática na escola.

(Dia 2): pensar como aluna de licenciatura X pensar como futura profissional; abordagem de gramática no texto X abordagem de gramática como está habituada.

(Dia 3): A gramática deve ser ensinada no EM X não se deve ensinar gramática (o que ela havia entendido até então pela leitura); como cobrar do aluno o uso de uma gramática que não é a dele.

(Dia 4): predominância da norma predominante X minoria que a domina; gramática enquanto conjunto de regras X gramática como compreensão da língua; conceito único de gramática X conceito plural.

(Dia 5): conceito atual de gramática X conceito inicial de gramática; ensino que gostaria de proporcionar X ensino que não teve.

Nesses temas, encontramos vozes do autor do texto original (sobre o qual o diário está sendo escrito), vozes sociais, e voz do autor empírico do diário e, em vários momentos, a voz do autor empírico é explicitada como em um diálogo externo.

O diário de leitura parece ter sido internalizado pelo autor como um instrumento de mediação da voz de diferentes enunciadores (na perspectiva de Ducrot) que remetem a pontos de vistas diferentes: das experiências vividas no meio acadêmico e das experiências vividas anteriormente, em sua formação na educação básica, sendo que o autor ora parece

assumir um ponto de vista, ora outro. Essa natureza dialógica da linguagem, vislumbrada na escrita no diário, possibilita o surgimento de novos conhecimentos que possibilitarão outras ações como futura professora (diferentes das que teve como aluna). O diário (marcado textualmente como seu interlocutor no texto), é o instrumento que medeia a interação entre o par mais desenvolvido na zona de desenvolvimento proximal (o autor do texto lido) e a autora do diário, como podemos observar:

Dia 1

[...] Acho que passei o dia inteiro pensando no título ("Mas o que é mesmo Gramática?") e sinceramente não cheguei a uma conclusão. [...]

Neste trecho de discurso interativo, a voz do teórico é trazida entre aspas, referindo-se ao título do livro lido e a resposta da autora é não ter chegado a nenhuma conclusão. A modalização apreciativa (sinceramente) evidencia uma "confissão" da autora que responde a um enunciador (evidenciado pela negação) que esperava alguma conclusão.

Ao longo dos demais trechos, a autora do diário marca a voz de seu interlocutor usando os referentes: *texto*, *leitura* e *leitura desse texto.* No "segundo dia", o diálogo ainda se dá em um nível externo:

"[...] o texto propõe em todo momento uma reflexão, uma quebra de preconceitos linguísticos, tudo isso abordando a gramática de uma forma diferente da que estou habituada".

Nesse excerto, a autora refere-se ao conceito de gramática apresentado no texto, dando voz ao próprio texto, e não incorpora como sendo seu o conceito apresentado, pelo contrário, evidencia um dilema entre o que está lendo (ao dialogar com o texto), e o que está habituada.

No "terceiro dia", a autora diarista traz também em um excerto de discurso interativo a "voz da tradição escolar" (precisamos sim aprender e ensinar gramática normativa) sendo validada por sua leitura. Nesse trecho, a voz do teórico é aparentemente incorporada pela autora, mas fica marcada pela afirmação "precisamos **sim**", evidenciando um enunciador que "diz que não precisa" e que era a interpretação que a autora estava tendo da leitura do texto. O alívio da autora em ter finalmente entendido que a proposta não é a negação da gramática normativa é evidenciado no emprego da modalização apreciativa e da *modalização pragmática* expressando um julgamento relacionando ao poder-fazer e o dever-fazer (Pérez, 2009). Se no uso da modalização pragmática, há uma

marcação do ponto de vista de diferentes enunciadores (pelo uso do advérbio de afirmação **sim**), com o uso da modalização apreciativa o locutor reage ao evento mencionado (aprender e ensinar gramática), avaliando-o de seu ponto de vista (alívio) e que é a adoção, na verdade, da proposição do autor do texto lido e agora percebido por autor do diário:

[...] ao que parece *precisamos* **sim** aprender e ensinar gramática normativa no ensino médio. Chegar a essa conclusão foi um alívio porque eu já estava achando que tudo que aprendi foi uma mentira! (risos) [...]

Se no terceiro dia, o movimento dialógico de enunciadores distintos ainda é evidente, no "quarto dia", a autora já internaliza o conceito de gramática trazido pelo autor do texto lido:

[...] Depois da revolta, eu fiquei bem curiosa ao saber que a gramática **não é apenas** um conjunto de regras para nos torturar, **e sim que é** um conjunto de normas e descrições que servem para **nos auxiliar** na compreensão da língua em sua estrutura.

Nesse excerto, a autora assume a voz do autor em oposição à voz de uma suposta tradição escolar (a gramática é apenas um conjunto de regras) e inclui-se como uma possível beneficiária desse conceito (nos auxiliar). E continua:

[...] Esse livro realmente tem muitas coisas diferentes, e finalmente começou a fazer (um pouco) de sentido o conceito de gramática. Que *na verdade* **não é uma**, **e sim** várias. [...]

Nesse trecho, o autor do diário finaliza sua reflexão incorporando o conceito de gramática trazida pelo autor do texto lido, evidenciado pela modalização lógica (expressa pelo sintagma preposicionado *na verdade*), exprimindo julgamento sobre a veracidade do que é enunciado (são várias as gramáticas). A voz da tradição escolar (da existência de uma única gramática) aparece negada (**não é uma, e sim**) pelo ponto de vista adotado agora pelo autor do diário. Vale lembrar que essa voz da tradição era o ponto de vista inicialmente adotado pelo autor do diário que, agora, adota a perspectiva de outro enunciador, o ponto de vista assumido pelo autor do texto.

No "quinto dia", a autora coloca seus desejos como futura professora, num movimento de oposição ao modo como aprendeu gramática. Esse dueto de vozes é marcado ao longo de todo o diário, como vimos, algumas vezes, mais explicitamente na **voz do professor de educação básica**:

"[...]**Você errou**. **Não dominou a língua**. É complicado pra um aluno ouvir que não consegue dominar a própria língua, ou que tudo que ele sabe está errado [...]".

A autora conclui seu diário dizendo como foi o processo de leitura:

"A leitura desse texto me abriu a mente de uma forma que eu não esperava. A leitura em todo o momento foi fácil e muito divertida, promovendo uma espécie de interação, uma vez que o autor aprece pegar na nossa mão e nos levar para uma viagem ao ensino e à nossa língua".

Se a autora conclui que a leitura do texto lhe proporcionou uma interação com o autor do texto, de nossa perspectiva, a análise do diário evidenciou que esse instrumento proporcionou a reconstrução de operações externas (na voz do outro) em um nível interno, num constante processo dialógico com o texto lido, processo que acreditamos ter sido propiciado pela mediação da escrita do diário. Como propõe Fernyhough, a internalização das trocas dialógicas não possibilita apenas a apropriação da fala do outro, mas a adoção da perspectiva do outro, num processo de reconstrução constante de perspectivas, no caso analisado, na concepção de gramática e seu ensino, como pôde ser visto pela análise realizada na perspectiva enunciativa. Esse processo pode ser um verdadeiro dispositivo didático para o professor em formação inicial (des)construir conceitos, refletir sobre o saber-fazer da profissão mesmo em disciplinas de base teórica (como é o caso da disciplina em que o diário de leitura foi trabalhado).

Considerações finais

As análises dos diários de leitura com professores em formação inicial foram realizadas com base em alguns elementos do quadro de análise de Bronckart (1999), Bronckart e Machado (2009) e Ducrot (1987) que possibilitaram a confirmação de nossa hipótese de que o diário de leitura pode ser um instrumento que permita ao aluno desviar seu olhar do produto final da leitura como um fim em si mesmo, para se observar enquanto (futuro) professor que se encontra em um processo de desenvolvimento profissional.

A análise mostrou o movimento dialógico da voz do autor do texto lido que passa a ser internalizada pela voz do autor empírico do diário, evidenciando, ao longo do processo da escrita, um conjunto de dilemas, representações e ações. Sob essa perspectiva, defendemos que o diário de leitura pode tornar-se não só um dispositivo didático para o desenvolvimento do próprio processo de leitura sobre os conceitos apresentados nos textos

lidos nas diversas disciplinas, mas também ser um instrumento de desenvolvimento para o processo de "tornar-se professor" nos cursos de licenciatura.

Vale destacar a necessidade de ampliarmos essa análise para mais diários, além do aqui analisado, a fim de melhor avaliarmos nossas hipótese e conclusões.

Com esta pesquisa, trilhamos os caminhos vislumbrados por Machado (1998) quando propõe pesquisas que investiguem "o grau de proximidade da produção diarista com a linguagem interior" e "os resultados da utilização de diários em situações didáticas diferentes, com diferentes objetivos". Foi com uma alegre surpresa que, retomando o trabalho de Machado (1998) deparamo-nos, em suas conclusões, com essas perspectivas de continuidade de pesquisa com o diário de leitura, indo tão ao encontro de nossas reflexões nos últimos anos, evidenciando o nosso próprio processo dialógico com os trabalhos desenvolvidos por Anna Rachel Machado, trabalhos provocadores de inquietações teóricas e metodológicas e que proporcionaram o desenvolvimento de tantos pesquisadores que se seguiram a ela.

Referências

Abreu-Tardelli, Lília Santo (2015) *O diário de leitura como instrumento para o desenvolvimento da leitura e do próprio professor em formação continuada*. Linguagem e Ensino, vol. 18, n. 1, p. 53-68.

Boulos, Guilherme. PEC 241, o Brasil de volta à senzala. In: http://www1.folha.uol.com.br/colunas/guilhermeboulos/2016/10/1822285-pec-241-o-brasil-de-volta-a-senzala.shtml. Último acesso em 16.out.2016.

Bronckart, Jean-Paul (2006). *Atividade de linguagem discurso e desenvolvimento humano.* Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio et al. Campinas: Mercado de Letras.

Bronckart, Jean.-Paul (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos*. *Por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: Educ.

Buzzo, Marina. (2003). *O diário de leituras: uma experiência didática na educação de Jovens e Adultos*. São Paulo. 166 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). PUCSP, São Paulo.

Carvalho, Laura. Desmontando a PEC 241 em 10 etapas. In: http://www.oximity.com/article/Desmontando-a-PEC-241-em-10-etapas-1?utm_campaign=it&utm_source=it-5-folDig&utm_medium=email. Último acesso em16.out.2016.

Clot, Yves (2010). *Trabalho e poder de agir*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum.

Clot, Yves (1999) *A função psicológica do trabalho***.** Tradução de Adail Sobral. Petrópolis: Vozes.

Ducrot, Oswald. (1987) *Esboço de uma teria polifônica da enunciação*. In**: O dizer e o dito**. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, p.161-222.

Fernyhough, Charles. (2007) *Getting Vygotskian about theory of mind: Mediation, dialogue, and the development of social understanding*. Developmental Review 28 (2008) 225-262.

Figueiredo, Débora de C.; Bonini, Adair. (prelo). *Recontextualização e sedimentação do discurso e da prática social: como a mídia constrói uma representação negativa para o professor e para a escola pública*. In: Abreu-Tardelli; Aranha, Solange. Gêneros textuais na abordagem do Interacionismo sociodiscursivo e da Sociorretórica: contribuições teóricas e práticas. São Paulo: Delta vol. especial.

Franchi, Carlos; [com] Negrão, E.V. & Müller, A.L. (2006). *Mas o que é mesmo "GRAMÁTICA"?* São Paulo: Parábola Editorial.

Kostulski, Katia. (2012). *La diversité fonctionnelle du langage : usages et conflictualités dans l'activité*. In Y. Clot (dir). Vygotski maintenant. (pp237-255). Paris : La Dispute.

Machado, Anna Rachel. (2010) *Ensino de gêneros textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho*. In: Serrani, S. (Org.). Letramento, Discurso e Trabalho Docente: uma homenagem a Ângela Kleiman. Vinhedo: Horizonte, p. 148-156.

Machado, Anna Rachel (2009) *Diários de leitura: a construção de diferentes diálogos na sala de aula*. In: Abreu-Tardelli, L. S.; Cristovão, V. L. L. (Org.). Campinas: Mercado de Letras, p. 71-91.

Machado, Anna Rachel. (1998) *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes.

Machado, Anna Rachel; Lousada, Eliane. (2010). *A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do "métier."* In: Linguagem em (Dis)curso, Palhoça, SC, v. 10, n. 3, p. 619-633, set./dez.

Machado, Anna Rachel; Bronckart, Jean-Paul. (2009) *(Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL*. In.: Cristovão, V. L. L.; Abreu-Tardelli, L. S. (Org.). O trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas : Mercado das Letras, p. 31-78.

Machado, Anna Rachel; Lousada, Eliane; Abreu-Tardelli, Lília Santos. (2007) *Trabalhos de pesquisa: diários de leitura para a revisão bibliográfica*. São Paulo: Parábola Editorial.

Machado, Anna Rachel; Lousada, Eliane; Abreu-Tardelli, Lília Santos. (2004) *Resenha*. São Paulo: Parábola Editorial.

Mazzillo, Tania M da F. (2006) *O trabalho do professor de Língua Estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem*. f.177. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Pérez, Mariana (2014). *Com a palavra o professor: vozes e representações docentes à luz do interacionismo sociodiscursivo*. Campinas: Mercado de letras.

Possenti, Sírio. (1996) *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras.

Queroz, Josiete C.S.; Stutz, L. (2016). *A importância da observação de aulas na Educação Infantil*. In: Calidoscópio Vol. 14, n. 1, p. 6-19, jan/abr 2016 Unisinos.

Ramos, Fabiana (2015). *A construção da identidade profissional de graduandos em diários de leituras*. In: Pereira, Regina Celi; Medrado, Betânia P.; Reichmann, Carla L. (Org.) Letramentos e práticas formativas: pesquisas tecidas nas entrelinhas do ISD. João Pessoa: Editora da UFPB, p. 223-244.

Ribeiro, Márcia (2016) Prática como Componente Curricular. In: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=37541-cne-seminario-formacao-professores-2016-apresentacao-06-marcia-gurgel-pdf&category_slug=abril-2016&Itemid=30192. Último acesso em 16.out.2016.

Schneuwly, Bernard. (2008) *Vygotski, l´école et l´écriture*. Pratiques. Les Cahiers de la Section des Sciences de l' Education, Genève, n. 118, 163p.

Schneuwly, Bernard. (2004). *Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas*. In: Schneuwly, B.; Dolz, J.; colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, p.21-39.

Stutz, Lídia (2011). *A socialização de diários no desenvolvimento de alunos-professores de língua Inglesa*. In: Cristovão, Vera L. L. (Org.) Atividade docente e desenvolvimento. Campinas: Pontes Editores, p.107- 126.

Vigotski, L. S. (1991) *Internalização das funções psicológicas superiores*. In: VIGOTSKI, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, p.51-58.

La mediación artística: decisiones éticas y estéticas.

Gabriela Bonino
gabybonino@gmail.com;
ISFD N°3 – ENS (UNS)
Bahía Blanca, Argentina.

Mónica Codecido
monicacodecido@gmail.com
ISFD N° 3 - ENS (UNS)
Bahía Blanca, Argentina

Sandro Ulloa.
sandroug@gmail.com
I.S.F.D. N°3
Bahía Blanca, Argentina.

Resumen

Desde que empezamos a trabajar en el nivel superior -específicamente en la formación de maestras/os de nivel inicial y primario- hace ya algunos años, nos propusimos hacer de nuestras/os alumnas/os lectoras/es gozosas/os de literatura; convencidas/os de que este es el único camino que hará de ellas/os buenos/as mediadores de lectura. Abocadas/os en esta tarea, no nos detuvimos ante los discursos que sostienen que los lectores literarios se forman únicamente en la temprana infancia.

Ahora bien, para lograr este cometido, fue necesario que revisáramos nuestro rol docente. En efecto, cuando hablamos de docentes del nivel superior o universitario, el imaginario nos devuelve la imagen del catedrático distante, del que "imparte el saber". Y, para devenir en "celestinas", en facilitadores del encuentro profundo/ íntimo/ movilizador con la lectura fue necesario revisar la intervención didáctica desde otro lugar que, al decir de Petit, nos permitiera pensar la mediación como "*una calidad de presencia, una capacidad de estar ahí con sus cuestionamientos, su propio mundo, su estilo, su cuerpo, su energía, su voz que da vida a los textos (...) una maña para suscitar idas y venidas entre lo sensible y el lenguaje recuperar, tras el texto, la tierra adentro de sensaciones, de emociones*."

El propósito de este trabajo es compartir las decisiones didácticas, epistemológicas y éticas que nos llevaron a posicionarnos desde un lugar otro para poder trabajar en la lí-

nea propuesta por Petit. El concepto de experiencia, como lo entiende Larrosa, nuclea/vertebra/ fundamenta nuestra propuesta.

Palabras clave: literatura – mediación – experiencia – formación docente

Primeros pasos para un inicio

A partir de nuestra propia experiencia como docentes formadores en el Nivel Superior de la Educación, nos proponemos pensar qué instancias de lectura, literatura, escucha literaria y deseo por la literatura se generan, cómo son esos espacios y qué decisiones didácticas, epistemológicas y, en definitiva, políticas implican. Para ello, nos parece necesario caracterizar brevemente y quizá, de modo acrítico, cuáles han sido las principales concepciones de formación inicial de docentes para los niveles inicial y primario y qué papel ha tenido en ello la práctica de la lectura y la literatura, su aprendizaje y su enseñanza. Insistimos en que no se trata de un recorrido histórico ni acabado, sino de un breve punteo de dimensiones que consideramos importantes para poder luego retomar aspectos teóricos y vivenciales a lo largo de nuestro trabajo.

Desde las aclaraciones antes realizadas, nos parece importante mencionar que una gran modificación de la formación inicial de docentes para los niveles citados se produjo con la sanción de la Ley Nacional de Educación, Ley N° 26.206, en el año 2006 y, como consecuencia de ello, en la formación del Instituto Nacional de Formación Docente. Así, la Ley 26.206 implica un cambio significativo en la formación de docentes porque extiende y homologa la formación inicial de docentes a no menos de cuatro años de duración. Si bien esto ya ocurría en algunas jurisdicciones nacionales, implicó -sobre todo para los institutos de formación docente provinciales- una rejerarquización de la formación docente para los niveles inicial y primario y, si se nos permite, una revisión epistemológica de la formación. En este sentido, como menciona Davini (2015), la formación docente para dichos niveles se entendió, durante mucho tiempo, desde un paradigma práctico y aplicacionista, en donde se aprendía en la formación docente aquello que necesariamente debía ser aplicado en el, entonces, nivel y escuela "destinos". A su vez, y como mencionamos, la creación del INFD permitió la estructuración de la formación docente, produciendo una suerte de estructuras paralelas y "sintéticas" -en sentido filosófico- de la formación docente a lo largo de nuestro basto país, lo cual también contribuyó a la rejerarquización de la formación. En este punto, nos gustaría aclarar que muchas instituciones universitarias, va-

liéndose de su preciada “autonomía”, no generaron modificaciones e, incluso, denostaron estos cambios a la vez de sentirlos como formas de invasión y atropello.

La puesta en marcha de la Ley Nacional y el funcionamiento del INFD provocaron la obligación de modificar las cajas curriculares de las distintas jurisdicciones, y, con ello, la revisión de las estructuras y paradigmas disciplinares que componían dichas cajas. Aquí, es preciso que aclaremos que muchos de estos paradigmas ya estaban en acción en la formación docente y en los otros niveles del sistema educativo, por ejemplo, la psicogénesis y el abordaje de la enseñanza de la lengua en uso, desde una perspectiva construida en base a la pragmática y la sociolingüística aunque, las modificaciones jurídicas vienen a legalizar, legitimar y vincular dichas concepciones.

En este punto, rescatamos cómo, por ejemplo, en los diseños curriculares para la formación docente de nivel inicial y primario en la provincia de Buenos Aires, se pasa de pensar la lectura como una estrategia de enseñanza y como un contenido a trabajar por las futuras docentes a pensarse como una herramienta, una habilidad y una acción, si se nos permite, de arte, de placer, de conocimiento y de deseo. Aquí no dejamos de preguntarnos cómo, estás intenciones curriculares, jurídicas y epistemológicas, se concretan en el plano de la formación docente, cuando quienes son las/os docentes formadores no la han recibido en su propia trayectoria. Pensamos, quizás de un modo un tanto prejuicioso, que las universidades forman a las/os profesores en Lengua y Literatura que luego se desempeñarán como docentes en los espacios específicos para la formación maestras/os de estas disciplinas en el nivel superior no universitario sin haber actualizado /revisado/cuestionado, en gran parte, sus paradigmas de enseñanza. O incluso, se siguen posicionando en paradigmas clásicos que desconocen, descreen y desprestigian -a veces, sin fundamentos disciplinares y epistemológicos- las nuevas concepciones para trabajar las lenguas y las prácticas de la lectura en la sociedad actual. Estamos pensando, específicamente, en los aportes de la historia y la antropología de la lectura.

Por último, y para este breve inicio problemático, queremos señalar -para luego proponer en nuestro trabajo- que la lectura y la literatura pueden conformarse en espacios de placer y deseo, a condición de realizar propuestas que vayan más allá de los formatos ya sabidos y ya propuestos desde el espacio academicista. Espacio academicista en cuya lógica el placer y el deseo parecen ser una posibilidad elitista, determinada por la apropiación de una serie de habilidades, recursos y formas de pensar el mundo que, a su entender, no todas/os pueden tener. Esta propuesta de abordaje literario elitista, estaría basada en la diferencia placer/goce como la entiende Díaz Súnico (2005:27):

"… la diferenciación entre dos formas de leer literatura que se basa en la distinción entre placer y goce. Si el placer es decible, formulable, si el sujeto puede hablar de su placer, el goce es indecible porque es un punto de fractura en el sujeto hablante. Entonces, como el placer se puede verbalizar se vincula con la cultura de masas, con sujetos que no reconocen el goce de la lectura, es decir, con la gente común que sólo disfruta de placeres gregarios (léase no intelectuales, no especialistas). En cambio, como el goce no puede ser verbalizado, queda restringido al ámbito intelectual, a los sujetos capaces de gustar de cierta cultura literaria porque tienen alguna formación específica, confiriéndole así un carácter individualista, separado y separador de las masas."

La propuesta de una didáctica de la literatura, planteada a partir del goce estético, para que sea realmente democrática y no demagógica, debería proveer a las/os estudiantes de herramientas que les permitan "educar" la mirada, apropiarse de algunas formas de percepción de los especialistas. Como Díaz Súnico, "*el punto está, creemos, no en la transmisión sistemática de estas categorías tal como circulan en el ámbito académico, sino en desarrollar las disposiciones específicas necesarias para la percepción de la literatura*."(2005:29) Los discursos de la antropología y la historia de la lectura pueden, a nuestro entender, ofrecernos dispositivos de intervención para acercar la literatura a futuras/os docentes que no serán "especialistas en"; pero sí mediadores/as comprometidos con la transmisión del placer de leer.

En este sentido, quizás, como dice Roldán: *"... lo que interesa no es cuántos libros están en los estantes sino qué se hace con ellos*" (2011: 87). Solo entonces, tendrá sentido que:

"... mientras el país se llena de gente a la que le falta un pedazo de pan por culpa de un puñado de canallas, aquí estamos festejando que a algunos todavía nos preocupan los libros y el arte. Y eso está bien, porque si nos olvidamos de la belleza en nuestra lucha cotidiana por sobrevivir, entonces sí que habremos perdido la partida" (2011: 84).

Quién le pone el cascabel al gato o sobre quiénes participan en la formación de lectores

Un aspecto conflictivo y contradictorio que queremos señalar es que a la vez que se demanda constantemente que las futuras docentes sean lectoras; no se les brindan experiencias que propicien dicha formación. En efecto, existen escasas o nulas oportunidades para conformar comunidades lectoras durante la formación. Tampoco se gestionan ni se incentivan, al menos en nuestra experiencia, desde la biblioteca del Instituto este tipo de experiencias; ni siquiera en ocasión de la llegada de los libros de las Colecciones de Aula.

En efecto, los Institutos provinciales de formación docente están incluidos en la lista de instituciones escolares que recibieron periódicamente estas colecciones de libros literatura infantil y juvenil, destinadas al fomento de la lectura y al contacto con los libros. La Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas fue la responsable de este proyecto gracias al cual las bibliotecas fueron dotadas de muchas y variadas obras literarias editadas y, en algunos casos, reeditadas y seleccionadas con un gran cuidado estético y pedagógico. Creemos que el momento de recepción de estas cajas hubiera sido una instancia interesante para plantear experiencias de formación lectora: mesas de exhibición, sesiones de lectura compartidas, maratones de lectura…

La responsabilidad de las/os bibliotecarias/os en la formación de las docentes es, en nuestras instituciones en Bahía Blanca, un debate que nos debemos y una deuda con nuetras/os alumnas/os; al menos, si coincidimos con Roldán en que:

> "Es claro que los libros no están solamente en las bibliotecas. También están en las librerías, pero en las bibliotecas se encuentran -o deberían encontrarse- acompañados por una mirada experta, por un ojo crítico, cómplice de la literatura, no de las ventas, hábil para separar la paja del trigo para ayudar al lector, especialmente al que se inicia, y proponerle las opciones más beneficiosas. No es una tarea simple, (...) La del bibliotecario es una tarea ardua y llena de responsabilidades, porque el éxito o el fracaso de la formación de lectores está en gran medida en sus manos. Asumir esa responsabilidad, hacerse cargo del verdadero objetivo que conlleva, creo, es la apuesta central de su profesión, no la de entregar libros con un automatismo de gestos repetidos de manera mecánica basados en pura técnica. (Roldán, 2011:93)

Tomar el toro por las astas o algunas experiencias posibles

Para quienes amamos la literatura y tenemos el privilegio de dedicarnos a su enseñanza, la formación de lectores literarios más que un desafío es una pulsión por intentar contagiar esa pasión; sobre todo en la convicción de que es necesario que nuestras/os alumnas/os puedan disfrutar de la literatura como condición necesaria para que luego puedan propiciar esos encuentros con sus alumnos/as. Sin embargo, la bibliografía sobre la formación de lectores insiste en la importancia del contacto temprano –en la primera infancia– con los libros en este proceso. Ahora bien, si ese contacto no se produjo cuando nuestras/os alumnas/os eran pequeñas/os, ¿es posible que sea en el nivel superior donde se despierte el amor por la lectura literaria?

Creemos que sí; que, como dice Andruetto (2015): "*Si no se tiene de arranque cierto capital (para acceder a los libros a través de padres u otros adultos que a su vez tuvieron ese acceso cuando eran niños) un lector comienza en una escuela donde habite el deseo y no habite el miedo.*" Y si esa escuela no fue la primaria ni la secundaria, deberá ser el nivel superior. Pues, como afirma Solé (2009), cuando se está a favor de la lectura: *"Se aceptan las responsabilidades que <u>todos los ciclos</u> y etapas sin excepción tienen en la enseñanza de estrategias de lectura que capaciten para leer y disfrutar…"*

Ahora bien, si lo que se quiere es hacer del nivel superior la escuela en la que habite el deseo, se vuelve imperioso crear las condiciones *"que aproximen la práctica escolar de la lectura a lo que la lectura es como práctica social." (Lotito, 2005:14)*. Para poder reproducir, de alguna manera, al interior del aula la práctica social de la lectura, realizamos tres formas de intervención:

a. La lectura-regalo de un cuento o una poesía para empezar o finalizar nuestros encuentros. Lectura-regalo, como la define Pennac (2001)[46]: sin comentarios, ni consignas que puedan romper el encanto que se produce cuando se lee un cuento en voz alta. Lectura-regalo para permitir simplemente que la literatura habite nuestras aulas.

b. Tertulias literarias en las que compartimos nuestras experiencias en torno a una novela previamente pactada. En estos encuentros, a través de algún comentario o apreciación sobre algún tema o personaje de la novela, algún pasaje o, simplemente, el porqué de su elección intercambiamos ideas, impresiones, sentimientos acerca de lo leído. En esta instancia, no tomamos ningún tipo de nota ni llevamos ningún control formal. Esto fue fundamental para que todas/os –o la mayoría– se animasen a hablar y compartir sus experiencias; cuando se convencieron de que no íbamos a anotar ni quiénes habían leído, ni qué había interpretado cada una, nuestras voces y apreciaciones se mezclaron con las de ellas.

[46] "Basta una condición para esta reconciliación con la lectura: no pedir nada a cambio. Absolutamente nada. No alzar ninguna muralla de conocimientos preliminares alrededor del libro. No plantear la más mínima pregunta. No encargar el más mínimo trabajo. No añadir ni una palabra a las de las páginas leídas. Ni juicio de valor, ni explicación de vocabulario, ni análisis de texto, ni indicación biográfica... Prohibirse por completo «hablar de». Lectura-regalo. Leer y esperar. Una curiosidad no se fuerza, se despierta. Leer, leer, y confiar en los ojos que se abren, en las caras que se alegran, en la pregunta que nacerá, y que arrastrará otra pregunta." (2001:50)

c. Encuentro con los abuelos lee cuentos[47]. Desde el año pasado, en el marco del Taller Integrador[48] organizamos un encuentro en el que los abuelos y abuelas leen para nuestras/os alumnas/os. Nos leen y luego nos cuentan de sus experiencias en las escuelas y jardines de infantes. Estas jornadas son verdaderas celebraciones de la lectura: la presencia de las/os abuelas/os, sus voces, sus sonrisas, sus anécdotas generan un momento entrañable, en el que habita la afectividad y las emociones.

Los tres tipos de intervenciones son vivenciados con intensidad y valorados por las/os estudiantes. El cuento al inicio de la clase, se ritualiza rápidamente. Si la urgencia del trabajo diario en las aulas lo amenaza, las/os alumnas/os lo defienden, lo reclaman: "Primero el cuento, profe".

Las tertulias llegan a funcionar como un verdadero círculo de lectores; de a poco se logra afianzar la dinámica y construir caminos de lectura, modos especiales y variados de aproximarse a los textos: desde sus experiencias como mamás/papás, o como hijas/os, pensándose como futuras/os docentes, desde sus enojos y sus alegrías. Todas las intervenciones son habilitadas, así cada lector/a va construyendo su propio camino, sus propias herramientas para pensar e intercambiar opiniones sobre lo leído, va sintiendo que también tiene algo que decir. Y que hay quien lo/la escuche.

Las jornadas compartidas con los/as abuelos/as coronan las experiencias de lectura, le aportan a la formación de lectores otro matiz, un dosis extra de intimidad de calidez. Y, si se nos permite, de ternura. Algunas impresiones de nuestras/os alumnas/os sobre estos encuentros: "*Un encuentro muy interesante, divertido es hermoso escuchar relatar esas lindas historias por los abuelos. Espero que se realicen más a menudo estas clases de en-*

[47] El grupo de los abuelos lee cuentos es producto de un programa que forma parte del Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación, que convoca y organiza voluntarios dispuestos a dedicar parte de su tiempo libre a leer para jóvenes y niños. Cuenta, para su desarrollo, con el asesoramiento y la coordinación de una persona encargada de capacitar a los abuelos y de seleccionar las lecturas, y de otra maestra nexo entre el Pami, la Jefatura Distrital y las escuelas.

[48] El Taller Integrador es un espacio institucional, previsto por los Diseños Curriculares del Nivel superior para el trabajo interdisciplinario. "En cada año, el Taller Integrador Interdisciplinario tendrá un eje que permite relacionar los otros campos formativos, las herramientas y la práctica en terreno. Esto significa que no posee "contenidos" prescriptos, sino que los mismos serán el producto de la integración interdisciplinaria que se suscite alrededor del eje de trabajo propuesto. Finalmente debe aclararse que la totalidad de los docentes y los alumnos/as de un determinado año participarán en el Taller Integrador Interdisciplinario de ese respectivo año. Esto se garantiza con la designación de cada docente con un módulo semanal plus (una hora plus). (…) Es deseable que los Institutos de Formación Docente arbitren los medios para programar la realización de al menos un Taller Integrador Interdisciplinario vertical por cuatrimestre, con la participación de los docentes y los estudiantes de todos los años de la Carrera de Formación Docente" (2007: 36).

cuentros, que nos llenan el alma, y nos hacen reír con cada cuento que leen." "¡Hermoso encuentro! Dinámico, divertido y variado… fue muy motivador, nos alegró la tarde… Muchas gracias, sigan así que alegran corazones."

Algunas certezas que surgen de la experiencia

Para poder mediar, entonces, entre las estudiantes del nivel superior y la literatura, es indispensable despojarse de los saberes del "especialista", para investirse con la sencillez y la generosidad del lector apasionado, que quiere hacer gustar/que quiere compartir/que quiere dar(se) a leer, a través de un vínculo con los textos y con los/as lectores/as. Quizás este sea el verdadero desafío para quienes nos dedicamos a la enseñanza de la literatura, dar de leer a otros. En términos de Petit (2015), podríamos decir que solo el rol del mediador entendido como *"el arte de la recepción, de una hospitalidad"* es el que podrá hacer que el deseo de leer habite en nuestra escuela. En el mismo sentido, Ferrer, C (2015), sostiene: *"No se puede imponer a un ser en edad escolar la pasión por la lectura pero sí se puede contagiar la emoción de un lector atento a otro lector incipiente."*

En este contagio de la emoción, las abuelas y los abuelos lee cuentos de Pami, hacen un aporte fundamental y entrañable a la formación de las/os futuras/os docentes: *"¡Hermoso! [encuentro] Siempre es un placer escucharlos. Nos llenan de amor, y hacen que amemos cada día más nuestra profesión (...) Gracias por todo, sus palabras tocan y llenan el alma y el corazón."*

La experiencia y los mediadores: Petit y Larrosa, un acercamiento teórico

La figura del mediador, del facilitador, es la de aquel sujeto que, en términos de Petit (Petit: 2015):

"tiene afición a los libros y que, fortalecido por su propia experiencia, ha reconstituido un marco y una atmósfera susceptibles de volver la apropiación de la cultura escrita deseable. (…) El arte de los mediadores es una calidad de presencia, una capacidad de estar ahí con sus cuestionamientos, su propio mundo, su estilo, su cuerpo, su energía, su voz que da vida a los textos. Es una maña para suscitar idas y venidas entre lo sensible y el lenguaje, recuperar, tras el texto, la tierra adentro de sensaciones, de emociones, un movimiento, un ritmo."

Esas mañas para suscitar el deseo por la cultura escrita, esa calidad de presencia de las que nos habla la antropóloga francesa, son las que hacen posible la transmisión de (la pasión por) la lectura. Calidad de presencia, experiencia, transmisión, voz. La referencia a Larrosa se vuelve inexorable:

"para que haya transmisión, el lenguaje debe llevar la marca del que transmite; (…) en la transmisión, la lengua está ligada a la experiencia del que habla y a la experiencia del que escucha, a los avatares, en suma, de los sujetos. Y la voz es esa marca, esa experiencia, esos avatares que hacen que los que hablan y los que escuchan, los que dan y los que reciben, sean unos sujetos concretos, singulares y finitos, de carne y hueso, y no sólo máquinas comunicativas (emisores y receptores de significados) o máquinas cognitivas (codificadores y decodificadores de información)." (Larrosa: 2008)

El mediador se posiciona desde el lugar que Larrosa atribuye al "hombre experimentado" (Larrosa: 2003); aquel que se reconoce e interpela en su propia experiencia, que lejos de convertirla en autoridad: "*sabe de la finitud de toda experiencia, de su relatividad, de su contingencia, el que sabe que cada uno tiene que hacer su propia experiencia*."

Pensar la formación docente desde la experiencia supone revisar nuestras prácticas habituales, el lugar y los modos en que se construye y se presenta el saber. En este sentido, sostenemos que es necesario salirse de la dicotomía teoría/práctica y, como propone Contreras (2010) posicionarnos en un lugar otro en el que el saber no se conciba separado del sujeto:

"El núcleo esencial de la formación del profesorado no queda suficientemente resuelto, por tanto, con la preocupación por la transmisión disciplinar, porque lo fundamental de la enseñanza (lo que está en la base, sosteniéndolo todo) somos nosotros mismos: quienes somos y lo que desde ahí ponemos en juego. La enseñanza, lo que de verdad ocurre y se dirime en ella, trasciende el enseñar, lo que responde a objetivos, métodos, estrategias y planificaciones."

Poner la voz, el cuerpo, nuestra presencia en la formación docente, es nuestra manera de crear esa "calidad" de presencia que requiere todo mediador. En consecuencia, pensamos estas jornadas de lectura como una posibilidad de encuentro, de construcción de experiencias que contribuyan a la formación de nuestras/os alumnas/os desde un lugar distinto al tradicional, al paradigma academicista. En términos de Contreras (2010):

"Este cambio de posición acerca de en qué consiste formarse como docente refleja una transformación que va desde una visión de la enseñanza como "hacerle algo al otro para obtener algo de él", a otra que se plantea "estar atentos al modo como entramos en relación y lo que pone-

mos en medio en la relación con nuestros alumnos". Y lo que ponemos en medio incluye tanto un modo de relación, como una conversación, una propuesta de actividad, una pregunta, un saber, etc."

O un libro y una voz. Un encuentro con abuelos/as que leen para otros/as. Creemos que estas experiencias no solo son compatibles con la formación docentes, sino inherente a ella. Pues, "al enseñar, uno se expone, se enseña; no sólo enseña un saber, sino la propia relación con el saber; no sólo está allí, entre estudiantes, sino que es ante todo presencia." Y, como sostiene Contreras, "hacerse docente tiene por tanto mucho que ver con elaborar esa presencia: pensar los modos en que establecemos las relaciones; indagar en lo que tenemos como propio y cómo eso es lo que está vivo y activo, no ya como un recurso acuñado, sino como un modo propio de vivir las situaciones educativas, aquellas que nos permiten estar de verdad."

La voz de Andruetto (2015) vuelve a guiar estas reflexiones finales:

"La construcción de lectores requiere de un esfuerzo persistente, de años, de parte de maestros, bibliotecarios, funcionarios, directores, instituciones y técnicos (…) Y exige que nos construyamos nosotros mismos como lectores críticos para poder abrir un camino hacia otros. Ese camino pasa indefectiblemente por el crecimiento de los docentes como lectores y como formadores de lectura, para llevar adelante una tarea central de la escuela como es la inclusión de los ciudadanos en las prácticas de lectura y de escritura."

Por supuesto que no vamos a ser tan inocentes como para creer que a partir de esta experiencia, quienes no habían tenido la posibilidad de gozar, disfrutar y compartir la literatura, se van a convertir en ávidas lectoras. Pero sí creemos, aun riesgo de parecer ingenuos, que como afirma Petit (2015) "*No necesariamente se convertirán en grandes lectores, pero los libros ya no les repelen, ya no les asustan*". Y si logramos hacer de la escuela un lugar en donde no habite el susto, el miedo; es probable que algún día pueda habitar allí el deseo. Para eso es necesario asumir el rol del mediador, del lector apasionado, pues como afirma Solé (2009): *"La accesibilidad a los libros no sirve de mucho si el docente no muestra su interés en leer mediante lo que dice y lo que hace. La implicación profesional y afectiva del profesor incide en el compromiso de sus alumnos y ambos en su éxito académico."*

Se trata una forma de asumir el compromiso, de hacer el intento por abrir ese camino para el crecimiento de los (futuros) docentes como lectores y mediadores. Y, cuando se construye una presencia y se siembra una voz, la magia de la literatura, ocurre.

"Agradezco tener la posibilidad de participar de estos encuentros en los que se comparte y se transmite tanto. ¡Hacen que se detenga el tiempo! Imposible no disfrutar cada una de sus historias." "Gracias por recordarnos a ese niño que llevamos dentro. ¡Gracias por la magia del encuentro!" "Cada vez que los escucho leer y comparto este momento junto a ustedes siento estar viviendo algo profundamente 'mágico'. ¡Gracias!"

Bibliografía:

Andruetto, M.T. (2015) "Sobre el acceso al exceso." En *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación.*[Web en línea] Disponible en Internet en <www.virtual.flacso.com.ar>

Contreras, J. (2010) "Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal.", en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. N° 68. Disponible en: http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/impresa/151/1455

Davini, M.C. (2015) *La formación en la práctica docente.* Buenos Aires, Paidós.

Díaz Súnico, Mora (2005), "*El concepto de placer en la lectura*", en Educación, lenguaje y sociedad. N°3 Vol. III. Unlpam. Disponible en: http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n03a02diazsunico.pdf

Ferrer, C (2015) "La letra y su molde. Meditaciones sobre lectura, escritura y tecnología." En *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación.*[Web en línea] Disponible en Internet en <www.virtual.flacso.com.ar>

Larrosa, J (2003), "La experiencia y sus lenguajes". En Seminario Internacional de Formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Ministerio de Educación de la Nación.

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. En http://www.lacentral.com/, http://www.lacentral.com/pdf?op=articulo&id=34&idm=1], [fecha de consulta: marzo, 2015]

Pennac, D. (2001) *Como una novela*, Anagrama, Barcelona.

Petit, M. (2015) "Al principio fue la experiencia lectora del Otro." En *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación.*[Web en línea] Disponible en Internet en <www.virtual.flacso.com.ar>

Roldán, G. (2011), *Para encontrar un tigre*, Comunicarte, Córdoba.

Solé, (2009), "Ocho preguntas en torno a la lectura y ocho respuestas no tan evidentes." En www.leer.es,http://leer.es/documents/235507/242734/ep_eso_prof_8preguntas_lectura_isabelsole.pdf/a8071eb1-12d1-4bf6-b563-f1e7da0eb5c3

Reflexiones acerca de las relaciones biografías/trayectorias/decisiones didácticas

Patricia Beatriz Bustamante
ptrcbustamante@gmail.com
Universidad Nacional de Salta
Salta, Argentina

Resumen

Con el afán de describir y comprender prácticas y decisiones didácticas observadas en algunas instituciones de nivel medio de la provincia de Salta, encaramos una indagación acerca de biografías personales y trayectorias escolares de docentes en ejercicio y de estudiantes de profesorado. Esto llevó al estudio conjunto de los procesos de conformación del *curriculum* de lengua y literatura en el país junto a la necesaria exploración de algunas líneas de formación docente, en vínculo con ciertas condiciones sociohistóricas, para entender la configuración de las prácticas.

Es indudable que al pretender comprender determinadas prácticas debemos también remitirnos a entender cómo se formaron los docentes que las llevan a cabo. En este sentido, desplegamos una serie de instrumentos de investigación etnográfica que nos permitieron ahondar en el análisis de las posibles relaciones entre biografías personales/trayectorias escolares y decisiones didácticas. En este trabajo, presentamos un recorte realizado en el ámbito de la educación de adultos.

Reflexionamos acerca de cómo se intersectan criterios de intervención y enseñanza de contenidos disciplinares con los sujetos, sus representaciones, la serie de prácticas y las condiciones sociales y culturales en que ocurrían. Ello implica, necesariamente, la definición de nuestra perspectiva acerca de la didáctica específica como disciplina de intervención social. Estudiar la sociogénesis de algunas prácticas docentes permite entender el estado del campo disciplinar hoy para informar la toma de decisiones académicas y de políticas educativas.

Con el afán de describir y comprender prácticas y decisiones didácticas observadas en algunas instituciones de nivel medio de la provincia de Salta, desde hace más de diez años,

encaramos una indagación acerca de biografías personales y trayectorias educativas de docentes en ejercicio y de estudiantes de profesorado. Esto llevó al estudio conjunto de los procesos de conformación del *curriculum* de lengua y literatura en el país junto a la necesaria exploración de algunas líneas de formación docente, en vínculo con ciertas condiciones sociohistóricas, para entender la configuración de las prácticas. En este trabajo, presentamos un recorte realizado en el ámbito de la educación de adultos.

Si entendemos las "trayectorias" en tanto proceso de asignación de personas a posiciones sociales, relacionado con el tiempo de vida individual y con determinada perspectiva del tiempo histórico, comprendemos que su análisis requiere poner en diálogo los límites objetivos de las condiciones sociohistóricas con las esperanzas y perspectivas subjetivas de los individuos estudiados. En el caso de los docentes, el estudio se complejiza y adquiere particular interés para quienes nos dedicamos a la formación docente desde la didáctica específica, en tanto podemos reconocer cómo se intersectan criterios de intervención y enseñanza de contenidos disciplinares con los sujetos, sus representaciones, la serie de prácticas y las condiciones sociales y culturales en que las prácticas de enseñanza ocurren. Ello implica, necesariamente, la definición de nuestra perspectiva acerca de la didáctica específica como disciplina de intervención social. La investigación en el campo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura se presenta así como un espacio amplio de reflexión sobre los procesos sociales en los que lenguaje y educación se entrecruzan.

Es desde esta perspectiva que nos interesa reflexionar acerca de las trayectorias educativas de los docentes estudiados, entendiendo que – a diferencia de las trayectorias escolares- no sólo nos permiten reconocer el paso de los sujetos por el sistema educativo formal, sino que también nos habilitan para indagar acerca de todos aquellos ámbitos formativos que constituyen una biografía y que, en ocasiones, el sistema escolar desconoce.

Para esta presentación nos focalizamos en el grupo fundacional de docentes de un sistema provincial de educación de adultos en Salta, durante la década del ochenta, en la primavera democrática del país. Los Bachilleratos Salteños para Adultos (B.S.P.A.) registraron su creación en 1986, en el ámbito del ministerio provincial. Habían transcurrido tres años desde la recuperación democrática en el país, etapa signada por la esperanza y el rescate de la militancia y la organización en vastos sectores de la sociedad, sobre todo entre los jóvenes. El clima de la época sostenía una serie de posiciones que encontraremos en los B.S.P.A.: recuperación y revalorización de la propia identidad, democratización de las relaciones, exploración y fundación de alternativas educativas, entre otras. Esto derivó en la conformación de equipos de trabajo muy heterogéneos, lo que se ve con claridad en el

caso de la organización institucional de los B.S.P.A. En el ámbito particular de su conducción educativa, el equipo se había formado con muchos profesionales de fuera de la provincia, que se afincaron en ella durante el período democrático. Así reconstruye su trayectoria la Coordinadora General:

*"... Llego (al B.S.P.A) de un camino innovador, yo me recibí de muy jovencita. En la universidad del Salvador, me ofrecen cátedras cuando estaba terminando la Licenciatura. Me di cuenta que el mundo de la educación me gustaba mucho y en ese momento comenzamos a trabajar en la Universidad con gente que veíamos la deficiencia... En ese momento el estudio universitario estaba muy organizado, el conocimiento..., te estoy hablando de la década del '74 -'75. Esto va acompañado -en mi caso personal- de un proceso político en donde todos los jóvenes estábamos embarcados en un proceso político muy fuerte, donde los procesos sociales estaban en ebullición, donde la gente quería incorporarse a lo popular, no como un tema teórico sino como una construcción social concreta. Hacer la revolución fue como un eje de nuestra existencia y no metido hacia adentro sino hacia lo donativo, fuera la procedencia que fuera. En mi caso, era el tema de la Iglesia, de los curas del tercer mundo, grupo juveniles, con catequesis. Un poco todo era esa cosa que envolvió a los de mi generación..."(*Entrevista N° 6)

La noción de educación como militancia social que puede producir transformaciones tiene una fuerte presencia discursiva en la mayor parte de los testimonios de los entrevistados así como en los documentos curriculares de la época. En el caso del Área de Comunicación y Expresión, ella se asumió como mandato fundacional en el documento que enmarcó todo el desarrollo curricular posterior: *...En las posibilidades de estructuración correcta de un mensaje, estamos fecundando las posibilidades de análisis crítico de la realidad y, por lo tanto, del compromiso de acción transformadora sobre ella...* (Área de Comunicación y Expresión- Cartilla para docentes- p.1, B.S.P.A., 1986)

Desde este mandato fundacional, un grupo de docentes de diversas formaciones de base (profesores de lengua y literatura, estudiantes de profesorados, comunicadores sociales) y de distintas trayectorias educativas (militancia política estudiantil, militancia política partidaria, autores/directores/actores de teatro, militancia religiosa, entre las más habituales) confluyeron en una serie de decisiones didácticas para la enseñanza la literatura en educación de adultos que aún hoy pueden considerarse "alternativas pedagógicas" (Puiggrós, 1996- Bustamante, 2012)

Éramos grupos que nos conocíamos de afuera, de la Universidad... afirmará una de las entrevistadas *... y de los espacios "culturosos". Espacios universitarios, militancia política, espacios ligados a la música y a la pintura, ligados a la Casa de la Cultura.* Es posible reconocer la importancia que estos "otros" espacios tuvieron para la formación de estos docentes, en tanto pudieron trasladar sus trayectorias a la escuela, produciendo interesantes decisiones didácticas que ligaron la enseñanza de la literatura con el ámbito de la cultura y de la militancia social.

...Ése era un trabajo productivo, era esta cosa de tener cierta conciencia de no desgajar el texto de nuestras condiciones sociales. Ni sabíamos lo que estábamos haciendo en términos teóricos... Ahí sí había una fuerte conciencia en un grupo de no desgajar el texto de las condiciones sociales... (Entrevista Nº 4)

Las teorizaciones acerca de la literatura encuentran en la época[49] del sesenta/ setenta un programa que busca delinear una "teoría de la literatura latinoamericana". A partir de los textos de Fernández Retamar y de su relectura por distintos pensadores[50] se va delineando una postura que afirma la teoría de la *heterogeneidad cultural* (Cornejo Polar,

[49] Adoptamos la denominación de *época* siguiendo a Gilman (2003) en tanto, en términos de una historia de las ideas, la época se define como un campo de lo que es públicamente decible y aceptable en cierto momento de la historia. En este sentido, el bloque de los sesenta/setenta constituiría una época que tiene espesor histórico propio y límites más o menos precisos, que se podrían ubicar desde *"...el fin de la década del cincuenta hasta mediados de la década del setenta, dado que los modos actuales de denominarlos, cristalizados según la periodicidad de los años terminados en cero, no constituyen marcos explicativos satisfactorios ni permiten entender la continuidad interna del bloque de los sesenta/setenta..."*(p.37)

[50] En efecto, Mignolo y Cornejo Polar, como referencias centrales, seguidos por Kaliman y Palermo, entre los más próximos a nuestra provincia, sostienen hoy una línea de reapropiación y adaptación del proyecto setentista intentando la construcción de lo que han llamado una "epistemología fronteriza". Al respecto, afirma Palermo: "... *La ' hibridación' como resultado de estas neotecnologías puede ser plausible en aquellas situaciones metropolitanas pero no en capitales fronterizas como Salta o Jujuy en Argentina; los espacios rurales (nuestra Puna o los Valles Calchaquíes) se proponen como complejos abiertamente distintos y distantes, donde las subjetividades pueden articularse en la investigación a través de la indagación de los discursos y de la memoria social allí entramada. Por lo tanto, los relatos, las prácticas de la vida cotidiana, los usos, las formas de intercambio y producción, los rituales y su significación en la vida social, son significantes de una particular forma de habitar el mundo.*

Para abordar estas formas de producción cultural se requiere la propuesta de metodologías que colaboren en su análisis e interpretación como expresiones colectivas que dan cuenta de las formaciones identitarias lo que exige –como sostiene Kaliman (1996)- a la vez una definición epistemológica y política. Lo que se hace imprescindible, entonces, es modificar no sólo el objeto de estudio sino también todo el campo de trabajo..."(1999: 13 y 14) Así planteada, esta epistemología fronteriza requeriría de una actitud dialógica que permita la convergencia conceptual.

1994) para pensar desde ella categorías propias que permitieran reconocer la co-existencia de literaturas situadas en el conflictivo cruce de sociedades y culturas.

Desde un posicionamiento que denuncia el colonialismo en las categorías de pensamiento y pretende "resistirlo", un importante sector del campo intelectual constituye una línea de análisis que tiene influencia en la formación docente hasta la actualidad. En el caso de la Universidad Nacional de Salta (U.N.Sa.), ésta conformó una fuerte línea de investigación y formación dentro de la carrera de Letras en la etapa estudiada.

El regreso a la Universidad de los ochenta de los cesanteados por la dictadura, la incorporación de lecturas y textos teóricos hasta entonces silenciados, el clima de efervescencia social de la época marcaron una fuerte impronta en la formación inicial de los docentes entrevistados:

... Una vez leímos juntos el texto de Ana Pizarro sobre el proceso de la literatura latinoamericana, el estudio de la Literatura funcionó en todo este contexto de recuperar lo marginal. Recién estaba entrando esto también en la Universidad, porque había vuelto la Zulma.[51] *y nos los estaba tirando y creo que fue un golpe en ese momento de recuperar lo marginal, que empezaba con los primeros momentos de la salida democrática... (*Entrevista Nº 4)

Al analizar las trayectorias profesionales de los entrevistados, resulta llamativa la fuerte huella de este posicionamiento en quienes se formaron en la U.N.Sa. entre 1982 y 1990 y llevaron adelante el área de Comunicación y Expresión en el proyecto B.S.P.A. Los procesos de hibridación y ruptura estuvieron presentes en las decisiones didácticas a través de la incorporación de diversas prácticas sociales que se ponían en diálogo en el aula con la práctica literaria:

...El juego dramático les permitió desarrollar el sentido de valores, cuando uno les pide... es poner tal cosa y es toda una cuestión de inhibición que en este juego se logra superar un poco audazmente. En Vaqueros la gente venía muy cansada de trabajar (se recuesta en la silla para mostrar la postura corporal que encontraba entre los estudiantes), *venían obreros de finca, peones. Sí, gente que trabajaba en la casa, que iban a los barrios de Cuidad del Milagro. Yo entraba con la certeza de lo que tenía que hacer, no había consultado a nadie. Yo cuando entré al BSPA me tomaba quince minutos para hacer estira-*

[51] El entrevistado refiere a Zulma Palermo, una de las profesoras de la carrera de Letras, cesanteada por la dictadura y que había vuelto a la Universidad en el tiempo en que él se estaba formando como docente.

miento y la gente se enganchaba y nos reíamos (se pone de pie y muestra los movimientos) *Vos hacías eso con una búsqueda de soltar el cuerpo. No te podés meter a leer e interpretar así (se sienta rígidamente)...* (Entrevista Nº 5)

En el fragmento analizado llama la atención la referencia al cuerpo, como constitutivo del acto educativo. La tradición escolar, que ha disciplinado los cuerpos, relegándolos a los espacios fijos del aula y de los bancos, parece buscar, en esta experiencia un resquicio que los recupere para el aprendizaje. Foucault (1976) señala el proceso que la escuela –junto a otras instituciones- llevó adelante, para disciplinar los cuerpos, controlando el espacio físico, el manejo del tiempo y los ritos y actividades. "*...El cuerpo, al convertirse en blanco para nuevos mecanismos del poder, se ofrece a nuevas formas de saber..."* (1989: 159)

Resulta evidente, en las expresiones de la profesora entrevistada, la búsqueda de una ruptura del espacio físico y del esquema corporal de la escuela tradicional, como puerta de entrada a una lectura "indisciplinada", a una lectura como acto de resistencia. La serie de testimonios recogidos, así como muchas de las prácticas didácticas descriptas en los libros de temas y en los documentos curriculares, da cuenta de esta búsqueda de un modo de leer que resultara contrahegemónico.

Junto con ello, la lectura en voz alta se asume como un puente entre los potenciales lectores y los textos. Realizada por el docente, devenido en mediador de lectura[52] , la lectura en voz alta adquiere un fin comunicativo, en tanto permite la constitución de una comunidad de lectores caracterizada por la pluralidad de voces y perspectivas. El mediador "presta" la voz y el cuerpo al texto para acercarlo a otras personas:

... Yo analizaba las tiranías, esas cosas, un poco la solidaridad con el otro. Una vez había una alumna con cara muy triste y charlando descubrí que sufría de mal de amor. Comencé a leerle una poesía de Mario Benedetti, a mí me gusta leer, y el teatro me ayudó mucho en eso… puse el alma y ¡claro!... me acordaba de mi época… fue rescatable porque algunos me preguntaban -¿cómo se llama?

-Mario Benedetti, les decía yo... estaban enloquecidos me pedían que lea más...

[52] Recuperamos la noción de *mediador* como aquel que tiende puentes entre los lectores y los textos, puentes constituidos por una diversidad de estrategias, entre las que, la lectura en voz alta aparece como una de las más recordadas. (Petit, 1999)

Se trabajaba mucho con leyendas, cuentos populares. Ellos traían y se hacían mesas redondas, a veces llevaban mates, tortillas para compartir mientras se contaban esas cosas, se tocaban los textos de tradición oral y a veces habían momentos que la gente cantaba las coplas o contaba de los misachicos... (Entrevista Nº 5)

El fragmento da cuenta no sólo de la lectura de literatura de autores consagrados por la crítica especializada, como Benedetti sino, además, del diálogo que la práctica escolar entabla con la literatura de transmisión oral, como las leyendas y cuentos populares. Se registra también la incorporación de distintas prácticas sociales, como la que alude al "mate y tortillas", que retrotrae a la práctica del "fogón" en torno del cual se reunían las comunidades para compartir la tradición oral.

Reconocemos también la recuperación de prácticas culturales características del norte argentino, como el misachico[53]. Así, la organización comunitaria, el "misachico**"**, los roles genéricos, todo se presenta en los recuerdos de los protagonistas como insumos que permitían abonar la actividad lectora. Es necesario detenernos en este punto en la consideración de la lectura como una práctica sociocultural cuya dimensión vital traspasa la experiencia privada y la pública al mismo tiempo. En efecto, aproximarnos al tema de la lectura nos demanda un esfuerzo en la línea de entenderla desde los modos concretos en que los sujetos la desarrollan y entraman en sus prácticas cotidianas. Es posible reconocer cómo conocimientos escolares, conocimientos culturales y conocimientos literarios configuran unos modos determinados de leer.

Al analizar el *corpus* de lecturas propuestas en los materiales curriculares de la época, encontramos también esta búsqueda de "lo propio" a través de la presencia de artículos publicados en distintas revistas culturales (*Crisis, Todo es historia, Humor)* y de autores que no integraban el canon literario escolar del momento (por ej. Nella Castro, Scorza o Julio Mauricio) Reconocemos un trabajo sostenido con las revistas culturales como

[53] . En la organización comunitaria y cultural del norte de nuestro país, el "misachico" constituye una de las más interesantes muestras de religiosidad popular, en tanto da cuenta del proceso de hibridación cultural de la región. Así, la tradicional "procesión" de la iglesia católica se condensa en una práctica mediante la cual un santo o virgen propiedad de una familia sale, acompañado por vecinos y fieles, en una peregrinación, desde el domicilio particular hasta una iglesia central. De acuerdo a las características culturales del grupo familiar de base, el "misachico" es encabezado por conjuntos de baile ("caporales" en el caso de la Virgen de Copacabana, por ejemplo) o por "tirada de cuarto" (en el caso de San Isidro Labrador, encabeza el "misachico" una pareja de fieles que van danzando al son de violines y tirando un cuarto de cabrito, como un ofrenda a la prosperidad) De este modo, prácticas y rituales de las comunidades originarias de la región se hibridaron con prácticas religiosas de la conquista y produjeron nuevas identidades, retomadas en esta experiencia que puso en diálogo la cultura popular con la cultura letrada.

fuentes para la selección de textos. Las revistas político-culturales constituyeron un soporte imprescindible en la constitución del campo intelectual. Según Claudia Gilman, podría señalarse incluso la importancia de estas revistas en *la constitución del escritor en intelectual, puesto que supuso la difusión de su palabra en una dimensión pública más amplia* (2003: 22).

Las revistas, como modalidad de intervención cultural, ponen el acento sobre lo público y sobre el presente, no se plantean para alcanzar el reconocimiento futuro. (Sarlo, 1994) Paradójicamente, al ser recuperadas por el circuito escolar e incluidas en los materiales curriculares como cartillas y antologías en los B.S.P.A., trascienden el tiempo en el que fueron producidas y entablan nuevos pactos de lectura y reconocimiento futuro, como en este caso. El hecho de que un proyecto educativo de adultos, de fines de la década del ochenta, recuperara y pusiera en diálogo veinte años de circulación cultural mediante la selección de artículos y textos como los mencionados, debe leerse, a nuestro juicio, en la línea de la emergencia –durante el período democrático- de un movimiento cultural silenciado por los años de dictadura y que se planteó, desde nuevas claves, un cuestionamiento al canon escolar.

Ello explica, también, la selección de autores como Antonio Nella Castro, escritor salteño, que participa de un movimiento transformador de la narrativa salteña (Palermo, 1992) ejercitando cambios formales en la escritura y en los asuntos tratados hasta el momento. *Crónica del diluvio*, la novela incorporada en una larga secuencia de trabajo del tercer período del B.S.P.A., propone, en tono paródico, una nueva lectura de la historia de la humanidad, de sus representaciones y creencias. No sólo se constituye en un desafío al canon escolar del momento sino que problematiza las representaciones que de los alumnos adultos como lectores se pudieran tener.

En efecto, el texto literario elegido inscribe en su discursividad una amplia gama de discursos sociales, que van desde la crónica hasta el discurso bíblico. Su lectura interpela las competencias culturales del lector en tanto el tono paródico requiere, de algún modo, del conocimiento de los textos y discursos preexistentes. La secuencia didáctica en la que el texto se incorpora da cuenta de esta idea y se plantea una amplia gama de actividades que permitirían leer la densidad cultural inscripta en la novela. Sobre las estrategias y decisiones didácticas en torno de la lectura de literatura afirma una de las profesoras entrevistadas:

... La literatura, digamos, es algo que se presta para ser leído, analizado, valorado pero de distintos enfoques. Es lo que yo hablaba del texto textual plural, de muchas lecturas, de la intertextualidad, de decir "en este texto puedo identificarme", son discursos que alguna vez pasaron por mis oídos, entonces son voces que son familiares y de pronto la literatura es algo en lo que uno puede verse y de ese lado yo los llevé a gozar un poco de la lectura y mucho se encontraron con ganas de seguir leyendo mucho más allá de que siguieran con fallas de escritura. Desperté la avidez de la lectura, preguntaban que más podían leer. Había gente que nunca había leído, sí, a lo mejor diario, revista....., pero no este tipo de libro. De pronto era que ellos se identificaban con personajes. Esto resultó medio peligroso... (Entrevista Nº 3)

El fragmento da cuenta de una doble variante: el reconocimiento de *textos internos* de los lectores, que les permiten establecer relaciones de intertextualidad, pero, al mismo tiempo, los impulsan a procesos de identificación.

En la selección de textos literarios realizada en los materiales curriculares recuperados, encontramos también la inclusión de autores como Francisco Zamora, escritor afincado en Salta, caracterizado por la recuperación de la identidad desde el tronco de la tradi-

ción andina (Palermo, 1992). La inscripción de su narrativa en un recorte que podríamos denominar "realista" da cuenta de la otra búsqueda de la época y del proyecto B.S.P.A. en el marco de la enseñanza de la literatura: el compromiso social.

Según Boaventura de Sousa Santos (1998) en los años sesenta se registró una fuerte tendencia a señalar la "responsabilidad social" en la vida de las universidades. Impulso que tuvo un importante sesgo crítico y adquirió diferentes matices: mientras había quienes reprochaban el aislamiento de la universidad e insistían en ponerla al servicio de la comunidad, otros denunciaban tal aislamiento como una simple apariencia que ocultaba la connivencia con el poder de los grupos sociales dominantes. Además, mientras para algunos el compromiso social pasaba por involucrarse con los problemas mundiales en general, para otros importaba hacerlo con los problemas nacionales y regionales. Sin lugar a dudas, esta caracterización general recorre la formación docente de la época y repercute en las prácticas de los estudiantes y graduados que ejercieron la docencia en el proyecto analizado. Vemos cómo coexisten en los materiales curriculares elaborados para la implementación del proyecto BSPA estas preocupaciones a través de la búsqueda de una perspectiva latinoamericanista:

...Me acuerdo que en la selección de textos había una búsqueda muy fuerte por lo regional, la identidad, lo latinoamericano, estaba muy marcado. Había rescate de la oralidad, trabajo sobre el relato, la leyenda, la mitología de nuestra zona... (Entrevista N° 4)

La mirada sobre el otro, sobre el sujeto que se educa, aparece como una constante en el discurso de los docentes entrevistados y en los documentos curriculares. Así, el abordaje al discurso literario está siempre ligado con prácticas de promoción cultural que implicaron la asistencia a presentaciones de libros, teatro, recitales, así como la visita de distintos referentes sociales a los centros educativos. En todo el proyecto hay un permanente intento de poner en diálogo la cultura popular con la cultura letrada. *Leer la realidad en un sentido amplio, en el área teníamos la idea de que había que meterse en los procesos sociales de ese momento...,* afirmará una de las entrevistadas.

*....En el sentido de que… yo una vez quería que vivenciaran algo de teatro y, bueno, como eran gente del interior provincial, poco y nada sabían, entonces propuse a la coordinación llevar una actriz de acá, que hizo un monólogo y vino toda la comunidad al BSPA…(*Entrevista Nº 10)

En las entrevistas realizadas a los docentes de estos bachilleratos iniciales se encuentra una fuerte impronta discursiva que liga la enseñanza de la literatura con la idea de promoción cultural. Subyacen en ella corrientes de pensamiento que recuperan el "proyecto socializador" de la literatura que hunde sus raíces en el discurso setentista. Si nos dirigimos a las trayectorias profesionales de estos docentes y a su propia historia de formación, nos encontramos –sobre todo en aquellos que provenían de la U.N.Sa.- con una serie de datos (participación en grupos de estudios, proyectos de investigación, etc.) que dan cuenta de una búsqueda teórica que reconquistara una perspectiva "latinoamericanista". Esto puede ligarse –como ya lo mencionamos- con el proyecto fundacional de la U.N.Sa., en el sentido de que se la piensa como la "Universidad para Latinoamérica". Sobre los criterios de selección de los textos literarios incluidos en el corpus, afirmará uno de los entrevistados *Mirando siempre lo nuestro, buscando identidad cultural, en toda esta región hay una identidad que de alguna manera se rescataba.*

Este breve recorrido por el campo de la educación de adultos en la provincia de Salta nos ha permitido reconocer una serie de relaciones entre condiciones sociales, formaciones teóricas, trayectorias educativas y decisiones y prácticas docentes ocurridas en el período 1986-1991 como parte de un devenir histórico que recuperó décadas anteriores.

Intentamos relevar, en este marco, una parte del conjunto de decisiones curriculares y prácticas docentes que dan cuenta de la constitución de una alternativa educativa en el ámbito de la enseñanza de la literatura en educación de adultos. En esta línea, examinamos las relaciones entre literatura, formación de lectores, canon y promoción cultural como una fuerte orientación que impactó en la selección de contenidos, textos y prácticas con que se orientó la educación de adultos en la experiencia B.S.P.A.

El clima social de la época de implementación de la experiencia, junto a las otras variables descriptas a lo largo de este trabajo permitió la configuración de un modo de enseñar literatura en educación de adultos desde la revalorización y respeto por la heterogeneidad cultural, la búsqueda de una perspectiva latinoamericana y la flexibilización del canon literario escolar del momento, con lo que se dio cabida a diversas prácticas culturales para encarar la formación de lectores.

La indagación realizada nos permitió reconocer la importancia que tienen las diversas y ricas trayectorias educativas de los docentes a la hora de tomar decisiones didácticas. Es por ello que postulamos la necesidad de repensar la formación docente en línea de tras-

cender la formación académica disciplinar y pedagógica, incorporando una dimensión social que permita a los futuros profesores pensarse como intermediarios culturales, que relacionen el pensamiento con la vida y pongan en circulación saberes en conflicto, de modo de buscar la creación de alternativas históricas.

Bibliografía

Achugar, H. (1996) "Repensando la heterogeneidad latinoamericana (a propósito de lugares, paisajes y territorios) en *Revista Iberoamericana*, Volumen LXII, Núms. 176-177 julio-diciembre de 1996

Bracchi, C. – Seoane, V. (2010) "Nuevas juventudes: Acerca de trayectorias juveniles, educación secundaria e inclusión social" Archivos de Ciencias de la Educación . ISSN 2346-8866. Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4772/pr.4772.pdf

Bustamante, P. (2012) *Caleidoscopio. Perspectivas sobre educación de adultos, literatura y decisiones didácticas;* Buenos Aires: Ediciones El Hacedor.

Cornejo Polar, A. (1994) *Escribir en el aire. Ensayo sobre la heterogeneidad socio-cultural en las literatura andinas*; Lima: Horizonte.

de Sousa Santos, B (1998) *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad*; Bogotá: Ediciones Uniandes.

Foucault, M. (1976) *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión;* Bs. As.: S.XXI (primera reimpresión argentina, 1989)

Gilman, C. (2003) *Entre la pluma y el fusil. Debates y dilemas del escritor revolucionario en América Latina*; Bs. As.: Siglo XXI.

Gramsci, A. (1998) *La alternativa pedagógica*; Méjico: Fontamara.

Mazzotti, J. A. y Cevallos Aguilar, U. (Coords.) (1996) *Asedios a la heterogeneidad cultural*; Philadelphia: Asociación Internacional de Peruanistas.

Nicastro, S.- Greco, B. (2012) *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*; Rosario: Homo Sapiens.

Palermo, Z. (1992) *De historias, leyendas y ficciones*; Salta: Fundación del Banco del Noroeste Cooperativo Ltdo.

Palermo, Z. (1999) "El sentido de la diferencia: pensar desde los márgenes andinos", ponencia presentada en el simposio "Reestructuración de las ciencias sociales en los países andinos", Universidad Javeriana, Bogotá, octubre de 1999.

Palermo, Z. (s/d) "De apropiaciones y desplazamientos: el proyecto teórico de Fernández Retamar"

Peroni, M. (2003) *Historias de lectura. Trayectorias de vida y de lectura*; Méjico: F.C.E.

Petit, M. (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*; Méjico: F.C.E.

Petit, M. (2001) *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público;* Méjico: F.C.E.

Puiggrós, A. (1996*) Historia de la educación en argentina*; Bs. As. : Galerna. 3 ed.

Puiggrós, A. (1996), *Qué pasó en la educación argentina. Desde la conquista hasta el menemismo*, Bs. As: Kapelusz

Sarlo, B. (1994) "Intelectuales y revistas: razones de una práctica" en *Les discours cultural dans le revues latinoamericaines (1940-1970)*; Caheiers du CRICCAL, Nº 9-10.

Williams, R. (1980) *Marxismo y literatura*; Barcelona: Península.

Juegos de rol y su aporte a la formación docentes en lengua y literatura

Jorge Carlos Carrión
jccarr14@hotmail.com
Universidad Nacional del Comahue
General Roca, Argentina

Resumen:

Los juegos de rol son actividades lúdicas manifiestan un rico ejemplo del hacer discursivo. Su reflexión y puesta en funcionamiento constituyen un proceso enunciativo de alta complejidad. Al mismo tiempo su práctica propone y exige a sus participantes el desarrollo de actividades que se asemejan sustancialmente a la selección, organización y planificación docente. Por esta razón es posible establecer una relación estrecha entre el proceso de la enseñanza –que va desde la planificación teórica hasta la puesta concreta en escena- con el de la organización de este tipo de juegos.

Por las razones expuestas más arriba se puede señalar que ejes de este trabajo son tres ejes dispuestos del siguiente modo: primero, una breve descripción de los juegos de rol desde su perspectiva lúdica. Seguidamente, se trazará la relación con las prácticas de enseñanza. Finalmente se procederá a mostrar propuestas de aplicación y la experiencia lograda en el marco de formación de profesores de Lengua y literatura en el Instituto de Formación docente de Villa Regina de la provincia de Río Negro.

Palabras clave: Didáctica, Formación docente, planificación de clase, actividades lúdicas, Juegos de rol

Introducción: Jugar es algo serio

Hace diez años que me encuentro circulando por espacios educativos de diferentes niveles (enseñanza media, terciaria, universitaria y talleres en bibliotecas). En todos ellos siempre ha sido asunto primordial el alcanzar dos aspectos más allá de mi formación como profesor de lengua y literatura. El primero de ellos es el de la construcción y revisión permanente de saberes y el otro indisolublemente ligado es el de la autonomía de mis estudiantes. Por esta misma razón, considero que uno de los primeros lugares donde hay

que afianzar una escuela que se aleje del conductismo y la formas tradicionales (positivistas y decimonónicas) es en la formación de nuestros futuros docentes.

En tal sentido, hace cuatro años que dicto la asignatura "Enseñanza de la Lengua y Literatura II" en el Instituto de Formación Docente Continua de la ciudad de Villa Regina dentro del Alto Valle de Río Negro. La materia se corresponde al tercer año de estudios y coincide con prácticas en las que los y las futuros/as docentes deben elaborar sus primeras secuencias didácticas. Por lo tanto, desde mi espacio curricular procedo a fortalecer cuestiones abordadas en la materia anterior y al mismo tiempo el desarrollo de una reflexión sobre los saberes de nuestro objeto de estudio organizados en polos tales como lengua y literatura –aunque luego se van difuminando esas barreras taxativas-. Sumado a ello abordamos la figura de los posibles destinatarios de nuestras clases y los contextos de enunciación de nuestras prácticas. Por último, el cursado se concentra el proceso transposición didáctica, la organización de un recorrido y la puesta en funcionamiento de dichas planificaciones.

Cuando asumí el cargo me encontré en la necesidad de la deconstrucción de mi propia práctica, la revisión de saberes, perspectivas, etc. También me hallé revisitando el camino sinuoso de mi formación como docente. En ese trayecto me encontré con aquellas cicatrices, aficiones, propuestas que por vía positiva o negativa fueron señalizando la ruta a este presente.

Finalmente quedó algo claro: todo el trayecto se encontró (y se encuentra) asaltado por incertidumbres del tipo ¿quiénes somos? ¿Cómo llegamos a las aulas? ¿Qué han hecho de nosotros nuestros formadores? ¿Qué les hemos permitido hacer? ¿Qué enseñar? ¿Por qué enseñar? ¿Cómo hacerlo?

Esas mismas preguntas nos mantienen ensayando cada día respuestas que convencen por un rato, permiten hacer exploraciones y tanteos que más adelante descartamos o que convertimos en los cimientos de nuestros nuevos proyectos dentro y fuera el aula. En todos los casos procedemos jugando, improvisando y aprendiendo. Este trabajo se vincula estrechamente con esto: el jugar.

Si bien las teorías basadas sobre los juegos y su relación con el aprendizaje no son nuevas. Todo el siglo XX estuvo atravesado por abordajes desde diversos campos tales como la filosofía, la pedagogía y la psicología. Gran parte de dichos estudios se enfocaban primordialmente en el periodo de la infancia pero se dejaba de lado a los juegos como mediadores/facilitadores de aprendizajes en adolescentes y adultos. ¿Pero qué es jugar?

Durante el primer tercio del 1900, el filósofo holandés Johan Huizinga definió de

manera abarcativa el concepto de juego como: "una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de «ser de otro modo» que en la vida corriente". (Huizinga, J., 2000: 45)

Respecto al rol del juego y la visión del académico holandés Carlos Morillas Gonzáles resume:

> La intención de Johan Huizinga, con su *Homo Ludens*, fue delatar la presencia del juego en la vida social como un núcleo primario de la actividad humana. […] Querer saber lo que es el juego lleva al autor a describir el fenómeno lúdico, a hacer que se manifieste el juego mismo circunscribiéndolo en el universo humano, y descubrir con esto su carácter inderivable, independiente, primario. Así se dispone la operación que se llevará a cabo en el resto de la obra y que revela una autética inversión de los términos: articular varias formas culturales desde su origen en el impulso lúdico; constatar la soberanía del juego en la emergencia misma de la cultura. Esta segunda descripción fenomenológica lleva en su seno esa voluntad: desvelar que la cultura, al originarse, se juega, o dicho con mayor contundencia, que la cultura es juego. (Morillas González Carlos, 1990: 11-12)

Por esta misma razón considero que en nuestro rol docente jugamos y ayudamos a otros a descubrirse en el enseñar y aprender.

Al mismo tiempo coincido con la apreciación que el filósofo ecuatoriano Bolívar Echeverría resalta dentro de la actividad lúdica. En el juego se encuentra una posibilidad de mostrar las grietas de la actividad rutinaria, naturalizada y cotidiana. Esencialmente y ayuda a deconstruir nuestras prácticas culturales (y nuestras formas pedagógicas) porque "El juego […] consigue que se inviertan, aunque sea por un instante, los papeles que el azar, por un lado, como caos o carencia absoluta de orden, y la necesidad, por otro, como norma o regularidad absoluta" (2001: 5).

En cierta medida, los juegos de rol que propongo para este trabajo operan precisamente en el filo del orden reglamentario y el caos de las contingencias cotidianas. Veremos que con ellos será posible desarrollar prácticas y simulaciones que aportarán una nueva dimensión a nuestros estudiantes y futuros docentes. Roger Caillois en *Los juegos y los hombres* (1986) afirma de manera pertinente que:

> "El juego propone y propaga estructuras abstractas, imágenes de ambientes cerrados y protegidos, en que pueden ejercitarse competencias ideales. Esas estructuras y esas competencias son otros tantos modelos de instituciones y conductas. […] los modelos que los juegos ofrecen constituyen otras tantas anticipaciones del universo reglamentado..."(Caillois R., 1986: 13-14)

Los juegos de rol, sus componentes y vinculación con las prácticas docentes.

La perspectiva de este trabajo se concentra en los juegos de rol nacidos durante principios de los años ´70. Se reconoce como los impulsores de las mecánicas de estos

juegos a Gary Gygax y a Dave Arneson y su creación más famosa fue *Dungeons & Dragons* que se publicó por primera vez en 1974.

Es menester reconocer que parte de los conceptos básicos de estos juegos se desprenden de otros más antiguos conocidos como *wargames* [54] (Juegos de Guerra). En ellos se empleaban miniaturas de plomo y dados para representar el azar de las condiciones de combate entre bandos antagonistas.

También es posible remontarnos a un pasado aún más remoto y mencionar al ajedrez o el *Go* (de origen chino), como formas originarias de estos juegos donde la estrategia y la táctica ponen en tensión a dos adversarios. Estos últimos, en términos de Roger Caillois (1986) estos serían juegos de tipo "agonal", es decir, de confrontación entre los jugadores donde uno debe ganar.

Por su parte, dentro de la misma clasificación que realiza el francés los juegos de rol pertenecerían a la categoría "Mimicry":

> El juego puede consistir […] en ser uno mismo un personaje ilusorio y conducirse en consecuencia. Nos encontramos entonces frente a una serie variada de manifestaciones que tienen como característica común apoyarse en el hecho de que el sujeto juega a creer, hacerse creer o a hacer creer a los demás que es distinto de sí mismo. El sujeto olvida, disfraza, despoja pasajeramente su personalidad para fingir otra. (1986:52)

A esta definición me gustaría despojarla del carácter negativo que comúnmente se asocia a la idea de "ilusión" o "engaño" y por el contrario pretendo exponer aquí que los juegos de rol son más bien actividades de cooperación y construcción que se vinculan con la perspectiva de Lev Semyónovich Vigotsky (1924). Para el psicólogo ruso, el juego surge como necesidad de reproducir el contacto con los demás. La naturaleza, origen y fondo del juego son fenómenos de tipo social, y a través del juego se presentan escenas que van más allá de los instintos y pulsiones internas individuales. De allí que establezca que el juego es una actividad social, en la cual gracias a la cooperación con otros niños, se logran adquirir papeles o roles que son complementarios al propio. En estos espacios la mediación simbólica entre los participantes será construida indefectiblemente por el lenguaje y de allí mi interés relacionado con la didáctica y en particular la didáctica de las lenguas.

Prosiguiendo con la descripción de los juegos de rol, podemos establecer que se componen esencialmente de un grupo de jugadores –generalmente de dos a seis - que construyen colectivamente una narración. Uno de ellos asume un papel específico: es el

[54] El escritor inglés Herbert G. Wells es famoso por haber redactado las primeras reglas formales de estos tipos de prácticas en un volumen titulado *Little wars* en el año 1913.

coordinador, narrador, director de juego, árbitro, amo del calabozo, guardián de los arcanos, etc. y los demás interpretarán un personaje que se insertará en el mundo acordado previamente por todos los participantes. A partir de allí los límites o expansiones van a estar dados por la interacción verbal de sus jugadores.

Respecto a los universos temáticos y discursivos de estos juegos se debe aclarar que si bien las primeras versiones se basaban en elementos tomados de la fantasía medieval europea[55] con el correr de los años la gama de posibilidades se amplió notablemente. En la actualidad hay juegos de rol que abordan ambientaciones y narraciones que van de un polo maravilloso-fantástico a otro de tenor más realista. El futuro, el pasado o las realidades alternativas en forma de ucronías, distopías y utopías son moneda corriente en este tipo de juegos. También la literatura, el cine, las historietas y los videojuegos suelen ser fuentes de inspiración para muchos de estos juegos.

En tal sentido, la industria editorial supo capitalizar tales juegos como productos y es frecuente que el primer acercamiento a ellos sea por medio de algún manual que condensa reglas y establece algunos lineamientos para la puesta en escena de las historias. En ellos se brindan ejemplos, sugerencias para la redacción de narraciones propias y la explicación de algún sistema de dados que introduce algunos factores de azar a los encuentros y que desestabiliza cualquier previsión tanto del narrador como de los personajes protagonistas.

La expansión de internet y la creación de espacios de redacción e intercambios virtuales (Wikias, foros y blogs) también fomentaron el surgimiento, redacción de nuevos manuales o la ampliación versiones anteriores. En su mayoría, redactados sin fines de lucro y por medio de la creación colectiva de jugadores aficionados que deseaban dar mayor libertad a sus experiencias narrativas. Además de los aspectos temáticos o de ambientación, varios sistemas de reglas –que son los que explican con detenimiento el uso de dados y factores azarosos- adquirieron un estatus de patente libre y eso generó que la producción de manuales se incrementara notoriamente.

Por lo tanto, como puede deducirse, la variedad de las historias de rol puede ser vasta y tan limitada como la imaginación de quienes las construyen y desarrollan colectivamente. Respecto a esto el manual de reglas de *La llamada de Cthulhu* (2004) señala que "Jugar es algo social. Un juego de rol reúne a varias personas para formar una fantasía común, a menudo más fértil e imaginativa que una sola persona puede crear […]

[55] Dungeons & Dragons se inspiraba directamente en el mundo propuesto por la obra de J.-R.R.Tolkien en *El señor de los anillos*.

gran parte de la diversión de un juego de rol está en la inventiva de la interpretación de los jugadores" (Petersen S. y Willis L., 2004: 24)

Por otro lado, retomando la característica de que un juego es "una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados" (Huizinga J., 2000: 45) podemos preguntarnos ¿Qué duración tienen tales narraciones? y ¿Dónde se pueden desarrollar? La respuesta es sencilla: en un salón donde sus jugadores puedan conversar y en un tiempo que puede ser flexible y divisible diferentes sesiones o encuentros[56].

Esto último marca un recorrido complejo que está lleno de complicaciones. El más frecuente tiene que ver con que no siempre las propuestas del director de juego serán bien recibidas por los protagonistas: la tensión, los intereses, las personalidades empiezan a marcar un camino de intercambios, negociaciones y reformulaciones que darán por resultado un acto enunciativo único cuyos alcances redefinirán las posibilidades de las siguientes historias.

Al mismo tiempo cada encuentro puede invitar a comenzar un episodio nuevo o a retomar los eventos inconclusos del encuentro anterior y continuarlos. Este proceso sostenido en el tiempo – que puede ir desde semanas hasta años-, los intérpretes van aprendiendo de las aventuras vividas previamente y van enriqueciendo su hacer presente. Cada acción, decisión o parlamento tendrá repercusiones en el futuro de cada personaje tanto a nivel individual como a nivel colectivo. De manera que el grado de "responsabilidad enunciativa" (J. P. Bronckart, 2007) e implicación asumido por cada participante es determinante.

Hasta este punto se puede percibir con cierta claridad, la relación entre la docencia y estos juegos: sistemas de reglas impuestos y aceptados –a veces a regañadientes-, reuniones periódicas en tiempos y espacios pre-establecidos, desarrollo procesual de temas, resistencia, negociación.

Finalmente el punto más importante en lo que respecta a esta ponencia: la figura del coordinador-narrador que es directamente asociable al rol de los profesores.

Justin Achilli en las primeras páginas del manual *Vampiro: la mascarada* (1998) explica que:

[56]Desde el año 2014 dicto un taller de juegos de Rol para adolescentes y adultos en la Biblioteca Popular Julio A. Roca de la ciudad de General Roca, Provincia de Río Negro. Los encuentros son una vez por semana en un espacio de 2 a 4 hs. Durante septiembre del 2015 el Diario Río Negro nos realizó una entrevista. Ésta se encuentra disponible en http://www.rionegro.com.ar/portada/tejer-historias-entre-la-imaginacion-y-el-az-XCRN_7950665.

> El narrador no crea un personaje propio, sino que actúa como una mezcla de director, moderador, cuentista y árbitro. […] inventa la historia a través de la que los jugadores mueven a sus personajes, desarrollando tramas y conflictos surgidos de su imaginación. (Achilli J. et al, 1998: 21).

Como puede apreciarse, en nuestro papel como docentes, somos responsables de elaborar una "historia", un discurso en el que se establezca una relación dialogal donde intervengan nuestros/as estudiantes. Somos los que propiciamos las dificultades –los objetos del saber que siempre se tornan elusivos- pero al mismo tiempo acompañamos en el recorrido y abogamos por su superación y autonomía. Perseguimos construir no solo un saber –que no es eterno e inmutable – sino también un saber hacer y una reflexión permanente sobre la propia práctica.

Cada narrador de rol, debe preparar y organizar sus historias, aprender las reglas, conocer el funcionamiento del mundo que está desarrollando y proponiendo a sus jugadores. Al mismo tiempo debe ser flexible a las más diversas adversidades y contingencias. Por ejemplo, el manual de *Star Wars* (Costikyan G., 1990) en su sección para directores de juego establece sugerencias primordiales para la puesta en escena: "No puedes aprender todo de golpe", "Entiende las reglas y coméntalas con los jugadores", "Prepárate para ampliar las reglas", "Espera equivocarte algunas veces. Admítelo", "Se justo. Gánate la confianza de tus jugadores", "Se imparcial". "Prepárate. Estudia con detenimiento". Tales recomendaciones no se alejan en lo más mínimo de las que en muchos espacios de formación docente se sugiere a nuestros estudiantes futuros profesores.

Gustavo Bombini y Paula Labeur (2013) reflexionan lo siguiente al respecto: "Es en el proceso de la formación docente y, más específicamente, en el momento en que el estudiante, futuro profesor, dicta sus primeras clases es cuando se ponen en tensión la fuerza de la intencionalidad explícita de la propuesta por desarrollar con los avatares que se producen en la escena de la enseñanza" (2013: 20). Estas tensiones son las mismas tanto en una clase como en una partida de rol y de hecho resulta interesante cómo todos los manuales de rol traen capítulos dedicados a la organización, planificación y puesta en escena de las aventuras.

En *La llamada de Cthulhu* (2004) se propone:

> La narración puede parecer muy complicada, y al principio hay que manejar numerosos aspectos al mismo tiempo. Por suerte el narrador no tiene que hacerlo todo solo. El secreto de su éxito es, irónicamente, el trabajo de los jugadores. Cumplir las expectativas y los intereses de éstos es el primer truco para crear un ambiente adecuado. Después, cuando la crónica y la historia general están cuidadosamente desarrolladas, las acciones de los jugadores, tanto las buenas como las malas, tendrán repercusiones que a su vez darán pie a nuevas historias. (Petersen S. y Willis Lynn, 2004: 254).

Tal como se aprecia el foco se encuentra en la construcción y proyección con los demás.

En otro apartado el mismo manual se recuerda también en términos claros algo que normalmente ocurre a nuestros estudiantes cuando proyectan sus clases: "Un juego de rol no es muy distinto a la vida real: asegúrate de tratar a los jugadores como las personas que son […] A veces una partida acaba por disolverse cuando el guardián intenta que todo sea perfecto, ya sea por preocuparse demasiado por un mapa, los monstruos, la música… pero muy poco por los jugadores" (Petersen S. y Willis L., 2004: 130). Cuando nos olvidamos de nuestros estudiantes, la clase, al igual que la partida, también acaba de muy mal modo.

Entonces, dadas las características de los juegos de rol señaladas hasta el momento y recordando las palabras de Bombini y Labeur: "Los profesores a cargo de este trayecto […] despliegan un sinfín de dispositivos y estrategias para garantizar que este escenario de tensiones encuentre una resolución interesante que evite la exigencia y la rigidez del cumplimiento de lo planificado, y que no niegue y recupere de manera productiva imprevistos, reencauzamientos, reformulaciones, devenidos del desarrollo de la propia práctica" (2013: 20). Me vi tentado a proponer una variante de este juego dentro de la asignatura "Enseñanza de la lengua y la literatura II" en el IFDC de Villa Regina.

Experiencia en el IFDC Villa Regina

La matrícula de este año 2016 fue muy reducida: apenas tres estudiantes. Número que resultaba curiosamente perfecto para una partida de rol. El tiempo también contribuía positivamente: los encuentros eran de dos horas semanales. Por lo tanto propuse a mis estudiantes, tras el receso invernal, un juego en el que debían redactar la biografía de un profesor de lengua y literatura recientemente recibido. En ese primer escrito debían consignar todos los datos que les parecieran importantes sobre ese "profesor/ra". Eran libres de indicar lo que consideraran relevante: desde su formación y expectativas, hasta sus rasgos personales, tipo de voz, hábitos, gustos, etc.

Cuando terminaron con la redacción de esa biografía, cada uno de ellos ya tenía su personaje. Ahora faltaba ponerlos en un mundo verosímil. Para que la experiencia aún más provechosa, invertimos las prácticas comunes de un juego de rol: uno de los estudiantes sería el personaje que había concebido y los demás serían los narradores. Reservé para mí un papel de coordinación.

A continuación se eligió azarosamente –por medio de dados - quién comenzaría. Del

mismo modo determinamos en qué año tendría que trabajar y también si debía preparar un tema de literatura o uno de lengua. Con estos datos los narradores organizaron un escenario y una circunstancia: un colegio donde debía asistir el personaje que acababa de obtener el cargo en una asamblea y la primera clase de cuarenta minutos frente al curso. Cada uno de los estudiantes-narradores fue jugando con el argumento y aportando elementos: se creó una escuela con su ubicación geográfica, historia institucional, población estudiantil y directivos con lineamientos particulares. Mientras tanto la docente debía interpretar su rol cumpliendo con las características que había redactado en la biografía ficticia. En cualquier momento era posible suspender la representación para que todos los participantes pudiéramos hacer acotaciones, aclaraciones o simplemente acordar o rectificar detalles.

En esta primera sesión la clase inicial tuvo una serie de inconvenientes verosímiles que la protagonista debió sortear: la puesta en cuerpo delante del pizarrón, el uso de su voz, las preguntas de los estudiantes –interpretados por mi persona y sus compañeros-: ¿Quién es ud.? ¿Qué vamos a hacer? ¿Qué vamos a leer? ¿Por qué tenemos que leer eso? ¿Podemos hacer tal o cual cosa?; también atestiguó algunas conductas inapropiadas –uno se levantó para ir al baño y salió del aula- y las típicas rencillas entre compañeros cargadas de improperios. Además percibió que sus alumnos tenían dificultades para comprender el vocabulario y el registro empleado por la docente.

El proceso de esta puesta en escena implicó a todos los participantes un esfuerzo considerable y un saludable ejercicio de improvisación que permitió concretar una práctica docente sin el grado de tensión que se hubiera dado en un marco real. De todas maneras hubo momentos complejos porque la estudiante-profesora visibilizó dudas concretas por medio de las preguntas de sus "alumnos" ficticios. Tales preguntas requerían respuestas concretas que si bien eran improvisadas –dada la naturaleza del juego propuesto- demandaban un conocimiento y una toma de posición consciente.

Respecto a esta improvisación que es tan frecuente tanto en los juegos de rol como en la práctica docente Stephen Nachmanovicth (2013) señala que "A veces se piensa que en la improvisación podemos hacer cualquier cosa. […] La improvisación siempre tiene sus reglas, aunque no sean reglas a priori. Cuando somos totalmente fieles a nuestra individualidad, en realidad estamos siguiendo un diseño muy intrincado. Este tipo de libertad es precisamente lo opuesto a "cualquier cosa"" (2013:39).

Esos primeros cuarenta minutos crearon una angustia deseable ya que le mostraron a la estudiante la experiencia -atenuada- de una práctica compleja atravesada por múltiples

variables donde el foco ya no estaba concentrado sólo en su "saber sabio" sino en cómo se construyen relaciones humanas donde la lengua es un elemento primordial para su concreción. A sus compañeros narradores también le sirvió la idea de ponerse en la piel de otros y a través de ellos desentrañar la complejidad del espacio áulico.

La primera sesión concluyó con una actividad en la que la estudiante debía formular un breve escrito donde organizara y proyectara las acciones de su personaje cuando le tocara la semana próxima presentarse en un nuevo curso en el mismo colegio. Ese tipo de redacción se conoce comúnmente dentro de los juegos de rol como "historia", "guión" o simplemente "misión". Las características de este texto son las mismas que las de un "guion conjetural" al que Bombini define como:

> una suerte de relato de anticipación, de género de "didáctica-ficción" que permite predecir prácticas a la vez que libera al sujeto (al tiempo que lo constituye) en sus posibilidades de imaginarse una práctica maleable, dúctil, permeable a las condiciones de su producción, de frente a los sujetos (el docente-los alumnos) que en ella participan […] (Bombini, 2001)

Relato, además, caracterizado por la presencia de la narración como secuencia dominante, combinada con descripciones, argumentaciones y diálogos. Dicho texto permite combinar un diagnóstico previo, justificar propósitos y decisiones en los que se toman en cuenta los sujetos, la institución y la escena donde ocurrirán los hechos. También se proponen actividades y, fundamentalmente, se anticipa el impacto posible de esas tareas en el aula.

La otra característica esencial es el de su "inconclusividad" puesto que rara vez el texto de ese guion se plasma exactamente igual a como se redactó. Su lógica tiene que ver con un proceso de construcción que alterna la escritura con la toma de decisiones que se suceden en el devenir de la práctica concreta. De allí que su clave resida en que no es infalible ya que la práctica puede corroborarlo o desdecirlo, total o parcialmente; pero lo que es seguro, siempre lo modificará.

La segunda puesta en escena, con otro curso también inventado, permitió a la estudiante-profesora organizar la presentación con mayor soltura y tranquilidad. Este juego fue repetido con los otros dos compañeros de clase y actualmente nos encontramos trabajando con aspectos de los siguientes episodios en las vidas de los personajes profesores inventados. En cada escenario surgieron (y surgen) "misiones" que incluyen: dictado sus clases, selección temas, lecturas, redacción de consignas y resolución de contingencias azarosas dentro del aula simulada.

A modo de conclusión solo puedo reafirmar lo expresado a lo largo de esta ponencia: la innegable vinculación entre los juegos de rol y los espacios, recursos y

estrategias para la enseñanza. Especialmente en el marco de la formación docente. Por el momento los resultados han sido alentadores, enriquecedores y por sobre todo: seriamente entretenidos. Esta historia continuará…

Bibliografía

Achilli Justin, Bates Andrew, Brucato Phil y otros (1998) *Vampiro: la mascarada*, Madrid, La Factoría de Ideas

Bombini, Gustavo (2001) "Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva". Conferencia central en el marco del V Congreso de Didáctica de la Literatura, Córdoba, 1, 2 y 3 de noviembre de 2001.

Bombini Gustavo y Labeur Paula, (2013), "Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica" en *Revista Enunciación* Vol. 18, No. 1/ enero-junio de 2013 Bogotá, Colombia.

Bronckart, Jean Paul,(2007) *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas.* Buenos Aires, Miño y Dávila

Caillois Roger (1986), *Los juegos y los hombres*, México, FCE.

Echeverría Bolívar (2001), *El juego, la fiesta y el arte*, Exposición en la FLACSO (Quito).

Costikyan Greg, (1990), *Star Wars, el juego de rol*, Barcelona, Joc Internacional

Huizinga Johannes, (2000), *Homo Ludens*

Morillas González Carlos, (1990) "Huizinga-Caillois: Variaciones sobre una visión antropológica del juego en *Revista Enrahonar* Nº 16, Barcelona, 1990

Nachmanovitch Stephen (2013), *Free-Play. La improvisación en la vida y el arte.* Buenos Aires, Paidós.

Petersen, Sandy y Willis, Lynn, (2004) *La llamada de Cthulhu*, Madrid, La Factoría de Ideas

Vigotsky L. (2004), *Teoría de las emociones.Estudio histórico-psicológico*, México, Akal

Las experiencias de escritura literaria en la formación de profesores

Autora: María Elena Hauy
email: mehauy_9@hotmail.com

Universidad Nacional de Catamarca
Catamarca, República Argentina

El presente trabajo trata acerca de experiencias de escritura literaria, entendiendo por experiencia aquello "que le pasa" al escritor en la relación íntima de su subjetividad con el texto (Larrosa, 1998), y en la cual desempeña un importante rol la imaginación, revalorizada en su función de productora de conocimiento y, por lo tanto, en su función formativa. En este marco, y con el propósito de conocer las trayectorias de estudiantes de Profesorado en Letras con respecto a sus experiencias de escritura de ficción, se analizan narraciones autobiográficas reflexivas producidas por ellos. Se intenta comprender la relación que tienen los futuros profesores con la escritura de ficción durante la carrera y su grado de valoración de dichas prácticas en proyección de sus cercanos desempeños profesionales.

Palabras clave: escritura de ficción- experiencias- profesorado

Introducción

Pensar acerca de la enseñanza de la literatura en la escuela supone pensar en prácticas de lectura y escritura literarias que, cualesquiera fueran los contextos en los que se produzcan y las modalidades desde las que se aborden, son prácticas a las cuales las instituciones educativas no renuncian. Debido a ello, les asignamos un lugar primordial dentro de la formación de las personas, no sólo en los niveles de educación primaria y secundaria, sino también en la formación de profesores de Lengua y Literatura.

Teniendo en cuenta que, en los niveles primario y secundario, el principal estimulador de lecturas y escrituras literarias es el maestro o el profesor, nos propusimos conocer cómo influyen -en ese aspecto del rol docente- sus trayectorias personales con respecto a la lectura y la escritura. En un trabajo anterior (Hauy, inédito) hemos indagado sobre las trayec-

torias personales de los profesores en lo que se refiere a lecturas literarias. En esta oportunidad, lo hicimos con las trayectorias individuales de escritura de ficción -pero ya no de profesores- sino de estudiantes de profesorado en Letras.

Partimos de la idea de que la escritura tiene una función formativa y productiva, en la cual la imaginación juega un destacado papel. Para que la escritura se resuelva en formación, es necesario que haya "una relación íntima entre el texto y la subjetividad" (Larrosa, 2007: 28). Esta relación íntima podría considerarse como experiencia, entendiendo por experiencia "lo que nos pasa": aquello a lo que atribuimos un sentido en relación con nosotros mismos, y no "lo que pasa": aquello exterior a nosotros, que podemos conocer pero no nos con-mueve. Dicho de otro modo y siguiendo con Larrosa, la escritura es experiencia, por ello es formativa, cuando produce sentidos subjetivos en el lector y lo modifica de algún modo.

En este marco teórico, decidimos explorar las experiencias personales de escritura de ficción de estudiantes avanzados de profesorado en Letras, para lo cual tomamos como objeto de análisis narraciones autobiográficas reflexivas realizadas por ellos.

¿Por qué elegimos como objeto de estudio las narraciones? Porque sabemos con Bruner (1986) sobre la importancia de la modalidad narrativa del pensamiento humano, y con McEwan y Egan (1998) acerca del papel de la narración en la comprensión del mundo y las experiencias, como asimismo del amplio desarrollo que tuvo la narración en las últimas décadas en el ámbito de la investigación educativa.

En la investigación, la narrativa se convierte, por un lado, en una metodología, una forma de acercarse al mundo interior de los sujetos y, por otro, en una manera de construir la realidad, tal como es concebida por ellos mismos. La subjetividad cobra valor, ya que es una forma de acceder al conocimiento social.

Así, la historia de las experiencias de escritura que un profesor ha tenido durante su vida nos puede ayudar a comprender las decisiones que toma en el aula en el momento de trabajar la escritura literaria.

Reflexiones de estudiantes de profesorado sobre la escritura

Para que los estudiantes del profesorado en Letras con quienes íbamos a realizar este trabajo pudieran llegar a elaborar narraciones reflexivas sobre sus experiencias de escritura literaria, planificamos una serie de acciones previas, de acuerdo con las cuales les

propusimos diferentes actividades de escritura de ficción. El desafío consistió en la producción escrita de un ensayo literario, un cuento y un poema.

La tarea, que se desarrolló con intervalos a lo largo de un cuatrimestre, formó parte de los requisitos de la cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura. La dinámica de trabajo sugerida fue la siguiente: elaboración de un borrador, escritura de una primera versión, autocorrección, reescritura, lectura y valoración crítica por parte de un co-lector elegido entre los pares (Cassany, 2003), nueva reescritura. Se dio libertad para opinar a los co-lectores, con una recomendación: que tuvieran en cuenta las estrategias propias del género/subgénero literario solicitado y el manejo del lenguaje literario por parte del autor.

Se acordó con los estudiantes el tiempo que dispondrían para el proceso de escritura de cada uno de los tres textos, proceso que incluía todas las tareas que acabamos de mencionar. Transcurrido el tiempo acordado, se hizo la lectura compartida con todo el grupo y las profesoras de la cátedra, quienes cumplimos, en esa instancia, el rol de nuevas co-lectoras de las producciones escritas.

La actividad de cierre, señalada como la más importante, consistió en que los estudiantes escribieran las narraciones reflexivas -que luego serían objeto de nuestro estudio- sobre las experiencias de escritura literaria realizadas. A fin de orientarlos en esta reflexión (auto-reflexión), les sugerimos las siguientes pautas:

1°- Las prácticas de escritura de ficción (narración, argumentación, poesía) propuestas por la cátedra de D L y L, ¿me resultaron significativas por alguna razón? ¿Me resultaron iguales que otras prácticas de escritura? Justifico.
2°- Durante mis años de cursado de la carrera de profesorado en Letras, ¿tuve otras ocasiones de escribir textos de ficción a pedido de algún profesor? ¿En qué oportunidades, con qué motivo? Si fuera no, ¿por qué pienso o creo que fue así?
3°- La estrategia de solicitar la lectura crítica de mi producción escrita por parte de un co-lector y luego reescribir el texto, ¿contribuyó a mejorar la versión original? ¿En qué aspectos? Si fuera no, ¿por qué?
4°- Fuera del contexto del estudio, en mi hogar, en mi trabajo, ¿escribo de algún modo textos de invención? ¿En qué circunstancias? En caso de que no lo haya realizado en los últimos tiempos, ¿lo hice en el pasado, motivado por qué?
5°- ¿Deseo agregar algo, libremente, respecto de mis experiencias de escritura de ficción?

Hemos seleccionado algunas de las reflexiones de los alumnos en relación con las categorías planteadas en estas pautas. Así, con respecto a 1 y 2 dicen:

Las tareas de escritura literaria me tomaron por sorpresa. En el caso del texto argumentativo, tal vez no tanto porque he presentado algún otro trabajo así, pero no creí que fuera capaz de escribir un cuento. La verdad, no entiendo por qué no nos pidieron

antes realizar esta tarea. Siempre lo esperé. Creo que se presupone que la escritura de ficción se aprende mediante las teorías literarias o el análisis de obras literarias en las distintas literaturas. (Romina)

Estas prácticas me resultaron extrañamente novedosas, porque a pesar de estar cursando la carrera de Letras, jamás he tenido la oportunidad tan clara de escribir un texto de corte literario. Tal vez esto se deba a que la universidad se encuentra muy apegada al propósito de que el alumno aprenda acerca de la lengua y la literatura, pero no a *hacer* literatura. (Franco)

En mi caso, estas prácticas me han ayudado a conectarme nuevamente con la escritura, ya que hace muchos años que había perdido contacto con ella. De adolescente escribí, sobre todo poesías, pero creo que con el inicio de la carrera, el hecho de centrarme en el estudio que cada materia exige, me ha alejado de la práctica de la escritura. (Carolina)

La cuestión de escribir textos literarios en una cátedra de la carrera de Letras ha sido un desafío nuevo en mi caso, pues nunca antes había intentado hacerlo. Después de esta experiencia pienso que la creatividad es una cualidad que debe ser alentada y más en una carrera de Letras, ya que su objeto de estudio no sólo es científico sino también artístico. (Facundo)

La experiencia de escribir poesía fue trascendente para mí porque nunca antes lo había hecho. En la carrera no hubo oportunidades de escribir textos de ficción. Creo que no se desarrolla esa posibilidad de ser escritores. En mi opinión, no hay ese estímulo porque se cree que se trata de una iniciativa propia, una decisión personal, que no se relaciona con "ser profesor". (Alejandra)

Reflexiones sobre el ítem 3:

Esta estrategia de las correcciones por parte de compañeros ha significado para mí una instancia de aprendizaje colaborativo. Aceptar devoluciones críticas de los demás me ayudó a mejorar mi escritura. (Bettiana)

Al presentarle a un co-lector mi producción escrita pude ver aspectos de los textos que yo no había tenido en cuenta. (Maricel)

La mirada del co-lector fue motivadora, porque no sólo me ayudó a mejorar la primera versión del texto, sino que también me colocó en posición de defensa de mi producción cuando creí que algo señalado por mis pares no era debilidad del escrito, sino distinta interpretación. (Alejandra)

Reflexiones sobre el ítem 4:

Fuera del contexto de estudio no he realizado escritos de invención porque considero esta actividad muy compleja y no tenía las herramientas necesarias para hacerlo. A través de estas propuestas de escritura literaria he comenzado un cambio personal al respecto. (Bettiana)

> En mi caso, he escrito algunos cuentos y poesías de modo esporádico y en mis ratos libres, aunque debo confesar que hace tiempo no lo hago, desde que entré en la carrera. (Franco)
>
> Fuera de la Facultad, desde los 13 años que intento escribir. Bueno, en realidad tengo una antología de poemas, que ahora no me parecen tan buenos. Soñaba con escribir bien. Fue una de las razones por las que ingresé en la carrera. (Romina)
>
> Reflexiones sobre el ítem 5:
>
> *Oír* nuevas voces, que la mayoría oculta por estar sumergidos en una realidad que nos exige estudiar conceptos, datos, fechas, pero no decir lo que pensamos acerca de cualquier cosa, llámese realidad, vida, universo, también es estimulante para alguien interesado en la literatura y en el arte en general. (Franco)
>
> Escribir ficción es un desafío, si se realiza más de una vez y con un co-lector, teniendo en cuenta que no todos saben que adoro escribir y que tengo poesía guardada. (Romina)
>
> Las prácticas de escritura fueron muy fructíferas porque estuvieron bien planificadas y organizadas. Me resultaron innovadoras y, particularmente en el caso de la co-lectura de los poemas con mis compañeros, fue una experiencia inolvidable por lo emotivo de esa jornada, ya que varios de nosotros expresamos en los textos algún sentimiento hondo e íntimo. (Alejandra)

Las narraciones reflexivas permitieron conocer experiencias personales de escritura literaria y comprender algunos aspectos de la relación de estudiantes de la carrera de Letras con las prácticas de escritura de invención.

Como ya dijimos, las actividades de escritura que les propusimos realizar constituyeron un requisito de la cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura, pero no fueron evaluables ni fiscalizadas. Fueron una provocación a la escritura, que se realizó en horarios alternativos, fuera de clase y utilizando Internet para comunicarse, excepto el encuentro final de puesta en común presencial en el aula. Se obtuvieron resultados significativos, no sólo en cuanto a las producciones que lograron los alumnos, sino y sobre todo en la valoración que hicieron de la experiencia en las narraciones reflexivas. Éstas dieron cuenta de un cierto cambio en su modo de percibirse como futuros profesores.

De los relatos reflexivos se desprende que las experiencias de escritura literaria que propusimos fueron valoradas como reveladoras e inesperadas por los alumnos, quienes declararon no haber realizado nunca antes prácticas escriturarias de esta índole en el marco de su carrera de profesorado (alumnos que se encontraban en la segunda mitad del 3er. año del profesorado). En efecto, la mayoría de ellos expresa que esta experiencia le produjo sorpresa, extrañeza, que fue una novedad, un desafío nuevo.

En cuanto a las causas de esta ausencia de escritura literaria durante la carrera, algunos las atribuyen a que en el profesorado se presupone que el alumno aprende la escritura de ficción mediante las teorías literarias o el análisis de las obras. Otros sostienen que la universidad tiene como principal propósito que el alumno aprenda lengua y literatura, pero no que aprenda a "hacer" literatura. Algunos alumnos consideran que se cree que la escritura de ficción constituye una iniciativa propia, una decisión personal, que no se relaciona con "ser profesor".

Con respecto a la escritura planteada como un proceso en el que cobra un rol importante el co-lector y las devoluciones que éste le hace al autor, los estudiantes destacaron que se trató de una modalidad de trabajo que empleaban por primera vez y que les había resultado provechosa para mejorar las primeras versiones de sus textos. Y ocurrió que, en los intercambios con los co-lectores, pusieron en juego diversas interpretaciones de las producciones escritas, discutieron y argumentaron sobre éstas y -algo que no habíamos previsto- reflexionaron acerca de la interpretación de los textos en sí misma.

Algunos alumnos manifestaron haber tenido experiencias previas de escritura de ficción en espacios externos al aula universitaria y anteriores a su ingreso en la universidad, en la intimidad de sus hogares. Sin embargo, consideraron que dichas experiencias de escribir fueron producto del impulso adolescente de volcar en ficción aquello que no se atrevían a expresar de otra manera. Y las ubicaron en el plano del ocio, del tiempo libre. Tal vez esto explique, en parte, por qué las abandonan cuando las obligaciones les ocupan la vida.

Otros estudiantes sólo escribieron ficción -en sus años anteriores a la universidad- en la escuela primaria y secundaria a pedido de sus docentes. Pero no lo hicieron como iniciativa personal, debido a su creencia acerca de la complejidad de la escritura literaria, sumada al hecho de que no contaban con las herramientas necesarias para abordarla.

A modo de conclusión

Las narraciones reflexivas de los futuros profesores permiten inferir algunos presupuestos que se manejarían en la universidad, como por ejemplo, el supuesto de que se aprende a escribir textos literarios de manera natural, casi por ósmosis (en términos de la biología), como consecuencia de las lecturas literarias y de los conocimientos teóricos sobre la lengua y la literatura. Y que, del mismo modo, cuando se es ya profesor en actividad en la es-

cuela secundaria, se puede pedir a los alumnos adolescentes que escriban textos que los profesores no somos capaces de escribir.

Aquí se plantean al menos dos cuestiones: por un lado, una cuestión ética; por otro, una disociación entre teoría y práctica, entre el saber y el saber hacer, con sobrevaloración de los primeros.

Es posible que por esta razón se estudien las obras de los escritores reconocidos, pero no se brinden oportunidades de ser escritores, y mucho menos, se piense en el perfil del profesor, en tanto no sólo estudioso, no sólo lector, sino también capaz de ser escritor.

Se trata de una problemática en la formación de los profesorados, cuya posible solución sería buscar, de cara al futuro, modos de superar las dicotomías y construir espacios de articulación entre la formación académica y la formación docente, "entre la investigación y la intervención" (Negrín, 2015), entre el conocimiento racional y la imaginación, que es otra forma de conocimiento.

Referencias bibliográficas

Bruner, Jerome (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, Gedisa.

Cassany, Daniel (2003). Curso sobre *Escritura crítica*, dado en la Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Larrosa, Jorge (2007). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación.* México, Fondo de Cultura Económica.

Negrín, Marta (2015). "Una historia en ocho cartas", en *La memoria no prescribe*, Buenos Aires, Grupo editor DLL.

McEwan, Hunter y Kieran Egan (comps.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.* Buenos Aires, Amorrortu Editor.

Vigotsky, Lev (2011). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid, Akal.

White, Hayden (1992). *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica.* Barcelona, Paidós.

Mediando mediadores.
Avatares de la educación literaria en la formación de maestros de nivel inicial

Mariana Mitelman
vientomariana@yahoo.com.ar
Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Escuela de Letras
Córdoba, Argentina

Resumen

Desde hace cinco años se dicta como asignatura en los profesorados de Nivel Inicial y Primario de Córdoba la asignatura "Literatura en el Nivel Inicial". Su existencia señala una autonomización muy reciente del campo de la Enseñanza de la Literatura con respecto al de Lengua. Si observamos las sugerencias, prescripciones y propuestas que aparecen en los Diseños Curriculares actuales para la provincia de Córdoba –Inicial y Primaria– cuya perspectiva en cuanto a la Enseñanza de la Literatura podríamos situar como "socio-cultural", se está pensando en un redimensionamiento del objeto de enseñanza, en tanto saberes acerca de las prácticas de lectura y de escritura literaria, consideradas desde la dimensión personal (como configuradoras de subjetividad e identidad) y sociocultural. Este redimensionamiento supone llevar a cabo una acción de enseñanza que garantice que tales aprendizajes sean posibles. Esta impronta también aparece claramente en los planes de estudio para los profesorados de nuestra provincia, que se proponen la formación de mediadores entre la literatura y los niños.

En esta comunicación comparto perplejidades, búsquedas didácticas y algunos hallazgos provisorios situados en el aula de Literatura del Profesorado de Inicial, en Cruz del Eje (Pcia. de Cba.), surgidos, a su vez, del diálogo con el equipo de Enseñanza de la Literatura de la UNC. De este modo, intento recuperar un recorrido personal como docente, revalorizando ciertas dimensiones de las prácticas que consideramos valiosas para favorecer los aprendizajes deseados (formas de organización de los tiempos y espacios, de los materiales, de las actividades, etc.) a la vez que pongo el acento en un estilo docente de escucha y flexibilidad como actitud básica para producir modificaciones sustanciales en los formandos.

Palabras clave: Nivel Inicial – Literatura – mediadores - profesorado – perspectiva sociocultural

"Literatura en el Nivel Inicial" es el nombre de la materia que amasamos cada año con grupos de unos 35 estudiantes de tercer año, en el Profesorado de "la Normal" República del Perú, de Cruz del Eje. Esta asignatura forma parte del plan de estudios de los profesorados para Inicial y Primaria en Córdoba desde hace tan solo cinco años. Su existencia señala una autonomización muy reciente del campo de la enseñanza de la Literatura con respecto al de Lengua.

Durante estos primeros años de existencia autónoma de la materia, me encontré con un problema central, a saber, que la asignatura está guiada por un programa[57] que, aparentemente, configura o supone un destinatario (estudiantes de nivel superior que habrían atravesado óptimamente experiencias con el lenguaje y la literatura durante sus trayectorias previas) que dista mucho de coincidir con la gente real que tenemos en las aulas. Desde el plan de estudios, se indica comenzar con una problematización acerca de elementos definitorios de "lo literario" y problemáticas del campo de la LIJ y de su relación con lo escolar. Pero lo que en la práctica sucede es que, frecuentemente, se teoriza en el aire debido a una falta de experiencia concreta de los formandos con el objeto. Esto se hace aún más notable cuando comenzamos a pensar actividades para el trabajo con los chicos, momento clave para que las y los docentes en formación se vayan conformando como mediadores.

Si observamos las sugerencias, prescripciones y propuestas que aparecen en los diseños curriculares actuales para la provincia de Córdoba –Inicial y Primaria en sus distintos grados– cuya perspectiva en cuanto a la enseñanza de la literatura podríamos situar como "socio-cultural", podemos leer que se está pensando en un redimensionamiento del objeto de enseñanza, en tanto saberes acerca de las prácticas de lectura y de escritura literaria, consideradas desde la dimensión personal (como configuradoras de subjetividad e identidad) y sociocultural. Este redimensionamiento supone **una acción de enseñanza que garantice que tales aprendizajes sean posibles.** Esta impronta también aparece claramente en los planes de estudio para los profesorados de nuestra provincia, que se proponen, fundamentalmente, la formación de *mediadores* entre la literatura y los niños.

Para esto, y centrando nuestra mirada en los maestros en formación, nos encontramos con una serie de problemas que deberemos abordar y que son, sobe todo, del orden de la relación personal con el objeto y del orden del conocimiento del objeto**:**

- Muchos estudiantes no son habituales **lectores** de literatura, o no se autoconsideran como

[57] *Diseño curricular para el profesorado de Educación Inicial* (2015). DGES, Cba.

tales.

- La mayoría de ellos manifiesta tener escaso conocimiento de la **producción LIJ**, sobre todo la de las últimas décadas; incluyendo la producción literaria de la propia provincia.
- Se observa que muchos docentes en formación no consideran que la literatura sea **arte** o no tienen en cuenta esta dimensión de la literatura al imaginar su futura su práctica educativa.
- Tampoco poseen, en muchos casos, **formación artística**, ni realizan **prácticas artísticas** en su cotidianeidad. Ni están familiarizados, en su mayoría, con consumos culturales tales como obras de teatro, cine independiente, presentaciones de libros, espectáculos musicales, entre otros.

A partir de este escenario, me pareció que era necesario invertir la secuencia de trabajo. Considerando que, como sea, se vuelve imprescindible reencontrar el camino lector de cada una y volver a tejer desde ahí. Desde las canciones infantiles a veces, desde el significado de alguna frase dicha por alguien especial en un momento especial otras, desde los cuentos de hadas (ya no leídos por una abuela en camisón, sino predigeridos por Disney...) Colmarlas de libros bellos, actuales y viejos. En palabras de Cecilia Bajour (2008), *"un encuentro contundente con textos y formas de leer que ponen de relieve que la literatura infantil y juvenil no es sólo un universo controlable de temas y formas con escasa variación y espesor"*. Mucho, pero mucho taller: Encuentro sensible con el objeto, movilización de la emoción, abrir el permiso a la creatividad, mostrar alternativas a la famosa "hora del cuento" y su "¿cuál es el mensaje?". Y una vez que la masa haya comenzado a leudar, a esponjarse en la emoción y la historia personal, realizar acciones tendientes a acompañar a cada potencial docente a concebirse como un *mediador,* o sea un sujeto que:

- pueda reconocer la especificidad del campo y de sus contenidos y, en este sentido, no utilice a la literatura solamente en función de aprendizajes relacionados con otras áreas del conocimiento, desnaturalizando o soslayando su condición de obra de arte.
- que atienda a potenciar la plurisignificación que prevé el discurso literario sin condicionar ni violentar (por forzamiento o limitación) los movimientos interpretativos de los lectores.
- que sea capaz de reconocerle a los niños los derechos propios del lector literario. Y, por lo tanto, respete y no subestime sus posibilidades como constructores de sentidos.
- que trabaje con una visión integradora, amplia y diversa de las prácticas estéticas.
- que conozca, busque o descubra estrategias para ser un habilitador de la palabra.

- que desarrolle su práctica docente, especialmente, a partir de su **ser** lector.
- que busque las maneras de dar a sus alumnos la oportunidad de expresarse a través de la creación literaria.
- que sea capaz de convertir al aula en un rico escenario comunicativo. Esto implicará reconvertir las relaciones de poder instaladas comunicacionalmente en la tradición escolar. A partir de allí, que pueda tomar en cuenta *"el trabajo con la diferencia, la imprevisibilidad, la diversidad de saberes y de preguntas, la provisionalidad de las certezas y abre espacios de diálogo e intercambio en torno a lo leído"* (Diseño Curricular Primaria Provincia de Córdoba 2012 – 2015).

Para arribar a estos objetivos, tiene que haber desarrollado una atenta escucha de lo que los lectores tienen para decir. Incluso, ser capaz de tolerar el silencio "denso" producido por una lectura compartida, sin tener que quebrarlo con ansiosas preguntas de "comprensión lectora".

Para dejar abierto el camino hacia estas metas enunciadas, voy viendo que es bueno que, en el breve año que compartimos, los estudiantes transiten la mayor parte de las siguientes vivencias:

Talleres de recuperación de la memoria de la palabra, de conexión con la "textoteca interior"[58].

Talleres que involucren producción escrita.

Talleres que incluyan el tránsito por diferentes lenguajes expresivos (canción, plástica, danza).

Mesas de exploración de libros, libres y con "pistas" que afinen las búsquedas.

Lecturas frecuentes en aula y asistencia a espectáculos de narración oral.

Momentos dedicados a la revisión grupal de textos producidos.

Exploración de salas de Inicial, observando su materialidad para imaginar cómo sería una sala orientada a la constitución de lectores literarios.

Participación en actividades de animación a la lectura, de entrada en texto, de re-creación a partir de textos literarios, tanto poéticos como narrativos.

Ponerlas en situación de crear sus propias actividades áulicas y de experimentarlas con sus compañeras.

Elaboración de un *cuaderno de bitácora* en el cual "escribir la lectura" e ir dejando testimonio de sus recorridos lectores. La idea es ir superando los protocolos de lectura

[58] Concepto desarrollado por Laura Devetach (2008)

incorporados en los tránsitos escolares y aprender a mirar el **libro completo**, el proyecto de la editorial, las intenciones, las ilustraciones...todo esto se va señalando a lo largo de las clases. Por ejemplo, si hablamos del tema "estrategias de marketing en la venta de libros para niños y del papel de las editoriales en relación con la divulgación" (Sehringer-Griotti, 2003), es importante observar qué y cómo se ofrece. Instarlas a ir dejando registro de sus observaciones en relación con las tapas y contratapas. Pretendo que tomen conciencia de sus maneras de leer y de sus propios criterios. Y ver cómo van desarrollando criterios de selección, cómo se va agudizando la mirada.

Por otro lado, me he propuesto que salgan con herramientas concretas (quiero decir objetos materiales) en las cuales apoyarse al comenzar sus prácticas en cuarto año, portadores con un formato abierto que permita su ampliación durante sus años de ejercicio docente:

> Antología de textos provenientes de la oralidad. Cada una se arma algún dispositivo (bolsillero, fichero, carpetón...) muy manipulable, transportable, que se pueda tener en el aula y compartir con los chicos, con todo tipo de trabalenguas, adivinanzas, coplas, colmos, tantanes, chistes, canciones tradicionales, romances.... bien clasificados, ordenados y accesibles.
>
> Cuaderno de poesías.
>
> Itinerario de lecturas y actividades, en función de un eje escogido por cada uno, para implementar en las prácticas de 4º año.

Tenemos sólo un año para poner en cuestión algunas concepciones y maneras de hacer muy arraigadas, un corto tiempo para intentar fundar nuevas miradas y nuevas prácticas. Por lo tanto, otro desafío para el docente formador es ir logrando acuerdos con las profesoras encargadas de las prácticas y tutorías del año siguiente, de manera que se respete y enriquezca el proceso que viene esbozándose desde la materia.

Las trayectorias escolares y literarias de nuestros estudiantes conforman nuestro contexto real de trabajo. Más allá de nuestras expectativas, no podemos inventar un grupo imaginado de alumnos ideales. Pero sí podemos modificar, en cierto grado, algo en nosotras mismas, las formadoras de formadores. Se nos exige mucha flexibilidad, capacidad de escucha y valoración del camino y del momento de cada docente en formación. Es necesario que desarrollemos "*una postura de escucha que se caracteriza por una tensión, muchas veces incómoda quizás para los hábitos con que nos fuimos formando, pero sumamente desafiante, entre dos decisiones: una, la necesidad de*

suspender los prejuicios (...) acerca de lo que un texto "debe" significar para los lectores y otra, la de habilitar, a través de la divulgación y circulación de saberes y aproximaciones teóricas, formas nuevas y diversas de pensar esos textos" (Bajour, 2008).

Me gustaría contarles algunas modificaciones y ajustes que, en este sentido, he tenido que ir haciendo. Comparto dos momentos diferentes que tuvieron para mí esa cualidad del "darse cuenta":

- Al trabajar con el cuaderno de bitácora, advertí que las estudiantes no estaban leyendo los libros como *adultas futuras docentes mediadoras* (esto era lo que yo proponía y esperaba de ellas), sino que estaban construyendo su camino lector (interrumpido, abortado, poco regado) y que leían y comentaban en un vínculo primario con los textos, personal, y que debía ser valorizado, antes de que sobre él pudiera construirse el del mediador. Comparto algunos trozos de mis intrépidas viajeras, en los que se puede ver algo de esto: lectores disfrutando "clandestinamente", tejiendo sentido entre el texto y sus vidas, sinténdose destinatarios configurados por textos que se suponen escritos "para niños", entristeciéndose y alegrándose con inocencia infantil, escuchando hablar a los personajes con tonadas propias, haciendo esfuerzos para construir significado en libros que no lo ofrecen fácilmente, comenzando a pensarse mediadoras:

"(A Lucas se le perdió la A*) Este cuento lo leí mientras la profe estaba dando clase me atrapó de tal manera que ignoraba lo que pasaba a mi alrededor, mientras lo leía me reía, me daba ternura y mucha gracia, en mi mente venían recuerdos cuando era pequeña que sentía celos de mi hermano más chico y solía hacer cosas para llamar la atención. A pesar de los años, a veces sigo haciendo cosas para llamar la atención.*
Me siento identificada con el cuento Lucas perdió la A porque en esta vida hay muchas cosas peores que tener hermanos y yo tengo los padres y hermanos más buenos del mundo."

"(El tambor de las brujas) *El cuento tiene ilustraciones fantásticas, entretenidas, llamativas por su diversidad de colores. El cuentito al comienzo es un poco triste, ya que trata de un hombre que se aprovecha de la bondad de su hermano más pequeño pero al final es espectacular es más divertido, alegre ya que el hermano pequeño corre con más suerte"*

"(El mar no crece cuando sube, sólo se desparrama distinto*) Este cuento lo leí del aula virtual me gustó es muy divertido me causó gracia las versiones de cada uno, de su explicación de las mareas y también me imaginaba la tonada cordobesa. Sus imágenes son coloridas."*

"(Hay días*) [...] Este cuento me llegó muchísimo, en varios significados de ese sufrimiento, y como la madre la acompaña ese momento decisivo de no estar solas. Luego de leerlo varias veces lo entendí que se trataba de la ausencia del padre, este tema en la*

actualidad es muy común la mayoría de las familias se quedan si padre por varios motivos, muy lindo tema para intentar trabajar el día del padre, para aquellos niños que se sienten solos."

Leo cada cuaderno de bitácora con afecto y respeto. Me gusta y me parece importante hacer frecuentes devoluciones, como si fuéramos estableciendo un diálogo: a una le recomiendo una lectura que sigue un eje temático por el que manifestó interés, a otra le paso la página de internet de un ilustrador que le gustó particularmente, a quien le interesó una versión de Pinocho, le recomiendo leer la novela completa, festejo sus rechazos, sus plantarse frente a textos de baja calidad, comparto algunos de sus entusiasmos...Y seguimos viaje, confiando en que la frecuentación gozosa del encuentro con el objeto irá construyendo lectoras más agudas, capaces de –además de seguir disfrutando con cada lectura– pensarse como mediadoras capaces de convidar y estimular a otros.

- La siguiente narrativa pedagógica se refiere a una clase en la cual las chicas debían aportan textos importantes, que las habían tejido en sus vidas. Durante el desarrollo del taller pude percibir que, más allá del bajo valor "literario" de los textos aportados, ellas estaban exponiendo la importancia de lo vincular y situacional asociado a la palabra.

La consigna era que 10 estudiantes tenían que traer preparado para mostrar, leer, contar, algún texto significativo de sus vidas por la razón que fuera. El ejercicio es simple: una se para y cuenta por qué va a leer lo que trajo, luego lo lee.
Sólo 5 de las nominadas habían respondido a la tarea. Cuando comienzan a leer me doy cuenta de que se trata de textos que yo rechazaría por "no literarios", más bien, eran frases de autoayuda, del tipo "debes seguir adelante, no te detengas,..." Tuve que luchar con mi propio rechazo: eran las palabras que ellas habían elegido, eran importantes para ellas, en su historia. Escuchando, me doy cuenta de que las tres primeras en exponer marcaron muy fuertemente quién les había acercado esas palabras y en qué circunstancias. Ahí estaba la riqueza. Detengo la sucesión de exposiciones tras la tercera y pretendo hacer notar esto, para llevarlo al tema del mediador. La importancia que para cada una habían tenido esas palabras no estaba tanto en ellas mismas como en la mano que las había acercado y en el momento.
Por ejemplo, una de ellas contó que su hermana no había podido terminar el secundario (no dio razones, pero yo percibí una historia dolorosa allí). Cuando ella se recibió, la hermana le regaló la tarjeta que nos leyó, en la que hablaba de triunfar, del éxito, la alentaba...
Pero los día son los días y yo estaba un poquitiño más sensible que de costumbre. Cuando les hablo del tema del mediadior, de lo importantes que serían ellas acercando las palabras a sus niños en el jardín, me quiebro, me emociono. Sigo adelante, luego, pero ya el voltaje emocional de la clase era otro, a varias les brillaban los ojos o, directamente, lagrimeaban. Había un silencio profundo.
A continuación, expone otra compañera: habla de una novela que no había traído, "porque siempre la presta", y se puso a relatar el argumento. Algo bastante denso, parecía, mi escucha se aleja, hasta que escucho que dice "el protagonista tenía

problemas psiquiátricos, y como yo en esa época también..." ¡Muy fuerte! el nivel de intimidad y confianza que se había logrado en la sala era tal que estaba compartiendo eso. La voz se le quebraba por momentos. La quinta compañera, directamente, no pudo. Tomó su papel y comenzó a llorar, le dieron agua, lo volvió a intentar, y nuevamente, no pudo. A esta altura éramos 40 personas entre lágrimas y mocos...
Yo, vaya a saber por qué milagro, estaba suficientemente repuesta y pude rescatar todo lo que había pasado, darle su enorme valor en muchos sentidos. Explicarles que podíamos haber hablado todo el año de la importancia del mediador en la literatura, o haber leído cantidad de artículos, sin que se produjera en ellas un aprendizaje tan potente como el que habíamos logrado entre todas en este rato. Las chicas empezaron a hablar, estaban muy bien, muy movilizadas pero apreciando todo lo que había pasado. La clase pudo seguir bien, aunque para algunas fue difícil seguirme en la lectura de un cuento o en ciertas explicaciones y me lo manifestaron: "es que me quedé muy pegada con lo que pasó antes..."

Cómo escuchar, cómo decir y ser escuchada, también. Muchas veces se me aparece como una actividad de traducción y no puedo menos que adherir a lo que expresa Bajour, citando a Bajtín, cuando habla de culturas en diálogo:

...la escucha supondría no disolverse en el otro, sino el diálogo de dos culturas que "no se funden ni se mezclan, sino que cada una conserva su unidad e integridad abierta, pero las dos se enriquecen mutuamente"[59] (Bajour, 2008).

Considero que algunas decisiones que he ido tomando en "Literatura en Inicial" están dando frutos interesantes. Veo que haber priorizado la construcción del camino lector en las chicas y su entrenamiento como mediadoras, frente a discusiones teóricas e históricas que propone el programa según el diseño curricular, fue bueno.

Otra decisión, que en principio fue más intuitiva que fundamentada, fue trabajar primero con poesía y después con narrativa (lo que no quiere decir que no leyéramos cuentos desde principios de año, me refiero a un trabajo más sistemático y teórico). Por un lado, porque es la secuencia natural en el niño: primero el juego sonoro de la palabra, el humor, etc, y luego el significado, la secuencia temporal...; pero por otro, porque el trabajo con poesía permitió focalizar en el lenguaje y sus juegos; en lo metafórico y simbólico, sin anécdota. Así, al arribar a la narrativa, ya había una mirada algo entrenada, que permitió despegarse de lo argumental.

De este modo, se van produciendo momentos bellos, de construcción colectiva del sentido de los textos, y de generación de propuestas de actividades ricas por parte de quienes comienzan a imaginarse docentes-mediadoras. En cierta clase, leímos *Hay días*, de Wernike[60]. Es un libro-álbum con muy poco texto. De manera que mientras mostraba la

[59] Bajtín, Mijaíl. *Yo también soy (fragmentos sobre el otro)*. México, Editorial Taurus, 2000
[60] Wernicke, María. (2012). *Hay días*. Bs.As.: Calibroscopio.

imagen me daba tiempo para ir mirando sus caritas. Qué intenso, ir viendo en los rostros cómo se va produciendo la lectura, o sea, cómo están construyendo sentido, tejiéndolo con sus propias vidas, experiencias, recuerdos... Qué gusto tan grande, hace tiempo que no sentía tanta comunicación silenciosa. Claro que después la comunicación se volvió palabras y vuelta al libro y riquísima construcción colectiva de significados: lectura.

Jorge Larrosa en una conferencia sensible y lúcida toma la palabra "experiencia", la limpia, le saca brillo. Algo de sus fulgores tal vez, tal vez, está llegando suavemente a las aulas:

"*...se trata de mantener siempre en la experiencia ese principio de receptividad, de apertura, de disponibilidad, ese principio de pasión, que es el que hace que, en la experiencia, lo que se descubre es la propia fragilidad, la propia vulnerabilidad, la propia ignorancia, la propia impotencia, lo que una y otra vez escapa a nuestro saber, a nuestro poder y a nuestra voluntad"* (Larrosa, 2003).

Bibliografía

Bajour, Cecilia. (2008). La escucha como postura pedagógica en la enseñanza literaria. Imaginaria, 234. Recuperado a partir de http://www.imaginaria.com.ar/2008/06/la-escucha-como-postura-pedagogica-en-la-ensenanza-literaria/

Larrosa, Jorge. (2003). La experiencia y sus lenguajes. Presentado en La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI. Recuperado a partir de http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf

Sehringer, Cecilia, & Griotti, Brenda. (2002). ¿En qué pensamos cuando se trata de formar mediadores que «sepan seleccionar» literatura para chicos? Lectura y Vida. UNLP, año 23 No1. Recuperado a partir de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n1/23_01_Sehringer.pdf

Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector.* Córdoba: Comunicarte.

Gob. de Córdoba, Ministerio de Educación, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa Dirección General de Planeamiento e Información Educativa (2011) *Diseño curricular de la educación primaria. Documento de trabajo.*

La elaboración de consignas de análisis literario en la formación docente inicial

Facundo Nieto
fnieto@ungs.edu.ar

Universidad Nacional de General Sarmiento
Los Polvorines. Argentina

Resumen

Las consignas de análisis literario que un docente de literatura propone para sus alumnos del nivel secundario brindan la posibilidad de examinar a través de ellas, por un lado, los objetivos que el docente se propone lograr a partir del trabajo en clase y, por otro lado, la representación que tiene respecto de al menos parte del desarrollo de su clase. Teniendo en cuenta estas posibilidades, en el marco de la formación docente inicial de profesores en Letras resulta operativa la práctica de solicitar a los estudiantes la formulación de consignas de análisis en torno a un texto literario: esta tarea permite leer el modo en que el futuro docente imagina el despliegue de su posible clase de literatura.

Para esta presentación, hemos seleccionado un corpus de veintidós trabajos realizados por alumnos que cursan su primera didáctica específica en el marco de un profesorado en Letras de nivel universitario. Los trabajos consistían en elaborar entre cinco y diez consignas para el análisis de dos cuentos imaginando como destinatarios a alumnos de cualquier año del nivel medio y en redactarlas tal como las presentarían por escrito ante el curso en cuestión durante el desarrollo de la clase. En tales consignas distinguimos diferentes problemas tanto en la formulación de los enunciados como en el tipo de tarea que buscan propiciar. Teniendo en cuenta esos problemas, hemos clasificado las consignas en tres grupos: *consignas deteccionistas*, *consignas pseudo-lúdicas* y *consignas saturadas*. Asimismo, proponemos algunos ejemplos tanto de cada una de ellas como de aquellas "buenas consignas" con las que es posible establecer un contraste.

Palabras clave: didáctica de la literatura, formación docente inicial, elaboración de consignas, análisis literario

Introducción

A diferencia de la investigación en torno a consignas para la enseñanza de la lengua, la elaboración de consignas para la enseñanza de la literatura no es un terreno suficientemente explorado, tanto en lo que respecta a la investigación como a la producción de propuestas para docentes. En este sentido, se diferencia también del universo de las consignas de escritura de invención, sobre el cual existen aportes desde diferentes perspectivas teóricas, y también del terreno –si se quiere, más libre y lúdico– correspondiente a las actividades de promoción de la lectura en el ámbito escolar. Tanto las prácticas de la escritura creativa como las prácticas de lectura vinculadas con la promoción han recibido una significativa atención materializada en propuestas procedentes tanto desde el ámbito oficial como desde la investigación en didáctica de la literatura y desde los espacios de formación docente.

En notable contraste, la cuestión de la formulación de consignas de trabajo orientadas al *análisis literario* en el ámbito escolar no cuenta con los mismos niveles de reflexión y de propuestas de intervención que los otros campos mencionados. No es difícil imaginar los motivos de tal zona de vacancia. En primer lugar, la literatura tiende a definirse en su potencia polisémica frente al resto de los discursos sociales, mientras que la consigna parece operar en contra de esa potencia descartando posibilidades interpretativas o priorizando unas lecturas por sobre otras y, por lo tanto, acotando las interpretaciones en función de un determinado contenido. La consigna conduce, traza un recorrido de lectura sobre el texto, y este recorte suele valorarse como una pérdida. Una segunda causa por la cual la elaboración de consignas de análisis literario ha sido poco investigada se relaciona con el hecho de que este tipo de consignas goza de mala prensa, tanto por el formato hegemónico en que estuvieron articuladas –su forma privilegiada fue el cuestionario o el llenado de una ficha (Bombini, 1994)– como por el objeto al que apuntaban (los pormenores biográficos, la búsqueda de un mensaje moral, la relación directa entre la obra y la escuela literaria a la que pertenece). Finalmente, la consigna suena a ejercicio que determina rígidamente el desarrollo de una clase y que no contempla derivas, irrupciones, alternativas, diálogos, reformulaciones, que obligan a modificar el trazado de todo plan previo; supone también cierta subordinación de los alumnos a la tarea ya planificada y pautada desde el comienzo hasta el final. Lejos de lo atractivo que proviene del azar, las consignas constituyen enunciados directivos (Silvestri, 1995) que buscan pautar las prácticas, tanto las de los alumnos como

las del docente, y la planificación estructurada de una clase no genera la simpatía propia de lo espontáneo.

No obstante, las consignas que proyecta un docente de literatura brindan la posibilidad de leer en ellas, por un lado, la representación que ese docente tiene en relación con al menos parte del desarrollo de una clase y, por otro lado, los objetivos que el docente se propone lograr a partir del trabajo en clase con un determinado texto literario. En función de estas ventajas, resulta interesante proponer, en el marco de la formación docente inicial de profesores en Letras, el ejercicio de formular una serie de consignas en torno a un texto literario: esta tarea posibilita leer el modo en que un estudiante imagina el despliegue de una clase de literatura.

Hacia una tipología de problemas

Dora Riestra (2008) ha subrayado el carácter de *acción de lenguaje* de toda consigna, así como su ocurrencia en el ámbito escolar y su particularidad de conducir siempre a la textualización oral o escrita. En esta presentación nos referimos específicamente a consignas *escritas*, no llevadas a la práctica concreta de enseñanza, producidas por estudiantes de un profesorado de literatura para un supuesto grupo de destinatarios del nivel medio[61].

¿Qué ocurre, entonces, cuando los estudiantes de un profesorado de literatura, que transitan su formación inicial, tienen que elaborar una serie de consignas para el análisis de un texto literario? ¿Cuáles son los principales problemas que se observan en esas propuestas de trabajo que imaginan para el desarrollo de una clase? En el intento de determinar tales problemas y de, consecuentemente, esbozar posibles soluciones, es posible distinguir el predominio de tres tipos de consignas.

Un primer tipo de consignas podría denominarse, recurriendo a una categoría propuesta por Analía Gerbaudo (2011), *consignas deteccionistas*. El siguiente ejercicio las ejemplifica bien:

[61] Para el presente trabajo, seleccionamos un corpus de 22 trabajos realizados por alumnos de la asignatura Enseñanza de la Lengua y la Literatura del Profesorado Universitario de Educación Superior en Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Los trabajos se realizaron en dos momentos diferentes: al comienzo del curso se solicitó elaborar entre cinco y diez consignas para el análisis de "Continuidad de los parques", de Julio Cortázar; promediando el curso se les solicitó lo mismo en relación con el cuento "El Evangelio según Marcos", de Jorge Luis Borges. En ambos casos, se trataba de producir consignas para un alumno destinatario de cualquier año del nivel medio.

Completar el siguiente cuadro:

Tipo de narrador (agregar sus características)	
Marco temporal espacial (dónde y cuándo)	
¿Qué tipo de cuento es?	

Gerbaudo denomina *diseccionismo* o *deteccionismo* a "la práctica que promueve la mera identificación de recursos en un texto sin recuperar ese trabajo para describirlo o formular hipótesis de lectura" (2011: 22). El deteccionismo parece ser el primer impulso –casi inconsciente– cuando se trata de pensar actividades para el análisis de un texto literario. Desde el punto de vista formal, la estructura más común para las consignas deteccionistas consiste en la pregunta (directa o indirecta) y el objeto de detección por excelencia es el tipo de narrador, el género al que pertenece el texto y las características de los personajes o su clasificación en personajes principales y secundarios. En efecto, consignas tales como "analizar el tipo de narrador", "caracterizar a los personajes" o "indicar el género literario" al que pertenece el texto en cuestión aparecen como actividades por defecto, cuando ni el tipo de narrador, ni la caracterización de los personajes ni el género son retomados en ninguna otra actividad posterior para construir una interpretación. La aparición por defecto de este tipo de consignas 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 específica, en el momento de pensarse como docentes recurren a los esquemas incorporados ya no durante su tránsito por los estudios superiores, sino a lo largo de sus doce años de escolaridad (Davini, 1995; Diker & Terigi, 1997).

El segundo tipo de consignas podría denominarse *consignas pseudo-lúdicas*. Probablemente, su elaboración responda al intento de evitar el cuestionario y escapar a las formas más naturalizadas del deteccionismo; entonces, lejos de apuntar al hallazgo de un determinado elemento dentro del texto, las *consignas lúdicas* buscan alejarse de él: como la lectura ya fue realizada, entonces no es necesaria la relectura. La lectura de un texto literario sería una tarea ya de por sí demasiado trabajosa como para obligar al alumno a volver sobre el texto. En cuanto a su estructura formal, las consignas lúdicas presentan formas muy variadas y, en todo caso, tienen en común no presentarse como preguntas, y tienden a ubicarse hacia el final del conjunto de consignas, como la última actividad propuesta de una serie.

Las más frecuentes son aquellas tareas que proponen un ejercicio de escritura ficcional:

> Leer el cuento "Continuidad de los parques" de Julio Cortázar y proponer un final diferente para dicho cuento.
> Escribir la resolución del cuento, respetando la trama o no, utilizando el punto de vista de uno de los personajes.

No se trata de verdaderas consignas de escritura de invención, como podría suponerse a simple vista, porque carecen tanto de un propósito específico como de la complejidad propia de los enunciados de las consignas de invención que las emparenta con un problema matemático o con un juego de ingenio (Frugoni, 2006). Aquí, cambiar el final responde más bien a la necesidad de otorgar una especie de espacio recreativo a quienes han resuelto ya la sucesión de consignas previas.

Un segundo ejemplo se observa en la resolución de acrósticos. A partir de la lectura de "Continuidad de los parques", una estudiante propone una grilla articulada en torno a la palabra "CORTÁZAR" en sentido vertical, y cada una de las letras que la componen debe cruzarse con palabras a descubrir a partir de referencias y tantos espacios en blanco por letra faltante. Algunas de las referencias aluden a elementos del cuento; otras responden a la obligación de cruzar palabras que poco tienen que ver con el texto leído; las palabras a completar son *Cuento*, *Omnisciente*, *mujeR*, *capíTulos*, *fantÁstico*, *goZar*, *novelA* y *anocheceR*. Puede observarse que, una vez más, reaparecen alusiones al género, al tipo de narrador y a los personajes; podría hablarse entonces de una especie de "deteccionismo lúdico".

El tercer tipo de consignas ofrece al formador de formadores un problema bastante más difícil de resolver. Se trata de consignas que comienzan a producirse en una etapa más avanzada de la formación en la didáctica específica o, al menos, una vez que se llevó a cabo un trabajo de discusión, revisión y reformulación de *consignas deteccionistas* y *pseudo-lúdicas*, esto es, en el momento en que la elaboración de consignas tiende a formularse en vistas a una finalidad –la interpretación del texto– y en el que las actividades tienen un mayor grado de encadenamiento que reduce notablemente la desarticulación inicial.

Este tipo de consignas, que podríamos denominar *saturadas* por la cantidad de operaciones simultáneas que presuponen, suele estructurarse especialmente en forma de enunciados interrogativos que encierran una pregunta compleja y abstracta. *¿Qué relación existe…? ¿Qué función cumple…? ¿Qué recurso se utiliza para…?* son las formas típicas que encabezan estas tareas en las que es posible observar tal nivel de abstracción que no logran operacionalidad (Riestra, 2008), salvo para aquellos que, como quienes las elaboran, han transitado por algunos cursos de teoría literaria y diferentes literaturas. En cierto sentido, se ubican en el extremo opuesto a las *consignas deteccionistas*, porque lejos de apuntar a la aplicación de un repertorio

concreto, encierran un pedido sumamente complejo y, por lo tanto, difícil de concretar. Saturadas de información, transmiten un pedido a través de un enunciado breve que supone la realización de un conjunto complejo de operaciones menores.

Estas consignas presentan un problema que no es novedoso en las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura. De hecho, tienen algo de la consabida solicitud de "subrayar ideas principales" cuando en verdad el objetivo de la clase (y no el de la consigna) debería ser el de *enseñar* a determinar ideas principales en un texto, o "indicar el tema del texto", cuando en verdad el objetivo de la clase (y no el de la consigna) debería ser el de enseñar a formular el tema, o "elaborar un cuadro sinóptico" o "una red conceptual", cuando en verdad el objetivo de la clase (y no el de la consigna) debería ser el de enseñar a elaborar un cuadro sinóptico o una red conceptual. Las *consignas saturadas* encierran un pedido (como el de subrayar ideas principales, indicar el tema o elaborar un cuadro) cuya complejidad reside en que confunden tarea con objetivo.

Podría afirmarse que los estudiantes que logran formular buenas consignas son aquellos que producen una *secuencia* de actividades, es decir, una serie de tareas articuladas entre sí, y que suponen una interpretación hacia cuyo descubrimiento orientan gradualmente a partir de tareas, no necesariamente sencillas, pero sí fáciles de comprender. Este tipo de actividades tienen algo de los tres tipos de consignas mencionados anteriormente. De las *consignas deteccionistas*, conservan la indicación de detectar elementos concretos, aunque aquí esa detección siempre tiene un propósito: un tipo de narrador o un determinado aspecto de la construcción de un personaje son retomados posteriormente con una finalidad. En segundo lugar, de las *consignas lúdicas*, captan el valor de los formatos que escapan a la forma interrogativa (directa o indirecta); en este sentido, aprovechan el aporte de tareas tales como las de indicar si un enunciado es verdadero o falso, unir con flechas, completar un esquema, señalar la respuesta correcta a partir de una serie de opciones, subrayar pasajes del texto o transcribir algún fragmento clave, tachar el dato incorrecto en una serie de afirmaciones y, por qué no, completar un acróstico o introducir alguna modificación puntual en alguna parte del texto literario para comprobar los efectos de esa alteración, como la del final de un cuento. Pero lo hacen con el fin de conducir a aquello que las *consignas saturadas* harían a partir de una sobrecarga de información: establecer una relación, determinar la función de un elemento textual o describir un procedimiento formal.

Veamos un ejemplo. Dada la tarea de elaborar consignas para el análisis del cuento "El Evangelio según Marcos", de Jorge Luis Borges, varios estudiantes optaron por *con-*

signas saturadas para preguntar por la relación entre el argumento del cuento y el del relato bíblico, como las siguientes:

> • Presten atención y subrayen las marcas temporales que aparecen en el texto y respondan:
> a) ¿Qué celebración tradicional judeocristiana se conmemora hacia los últimos días del mes de marzo? ¿*Cómo se relacionan* con la lectura que Baltasar hace del Evangelio?
> b) ¿*Qué similitudes* encuentran con los sucesos que se desarrollan en la narración del párrafo 12 en adelante? (cursivas nuestras).
>
> • El día en que los Gutre pretenden crucificar a Espinosa, le hacen una serie de preguntas. Releelas y explicá *qué función cumplen* dentro del texto (pensá, sobre todo, *qué relación tienen* con el desenlace del relato) (cursivas nuestras).

Una alumna, en cambio, optó por descomponer ese mismo pedido en una serie de actividades que implicaban operaciones de menor abstracción:

> • En el cuento se observa una analogía entre Baltasar Espinosa y Jesucristo. A continuación, se transcriben versículos de la Biblia en los que se narran algunos sucesos de la vida de Cristo. Subrayen en el cuento los hechos correspondientes en la vida de Baltasar.
> […]
>
> • Podemos deducir que, al final de la historia, a Baltasar Espinosa
> a) le agradecen por leer el Evangelio.
> b) le ofrecen la mano de la hija de los Gutres.
> c) lo crucifican.
> d) le piden la bendición.
>
> • Teniendo en cuenta los puntos anteriores y lo narrado en el cuento, es posible dar cuenta de que "El Evangelio según Marcos" se centra en
> a) el nacimiento de Cristo.
> b) la palabra de Cristo.
> c) la muerte de Cristo.
> d) los milagros de Cristo.

A partir de tres consignas que solicitan operaciones menores (el subrayado y la selección de respuestas) que las de "relacionar" o "indicar la función", la propuesta logra descomponer (y, al mismo tiempo, alcanzar) la complejidad de poner en relación dos elementos diferentes.

Conclusiones

La elaboración de consignas escritas es una tarea que permite deducir cuál es la orientación que un docente prevé para su clase, si esa clase supone un recorrido y un punto de llegada.

Vale aclarar que la enseñanza de la formulación de consignas no supone de ningún modo que, en el momento de realizar sus prácticas, los estudiantes desarrollarán todas y cada una de las actividades elaboradas. Por el contrario, durante el diálogo que se produce en la clase, en función de las intervenciones de los alumnos y del mismo docente, a partir de las interpretaciones que surjan en el intercambio, los docentes determinan qué consignas de trabajo conviene proponer a los alumnos, cuáles no parecen ser ya necesarias o qué otras no planificadas podrían agregarse. También podrán determinar si conviene resolver las consignas por escrito o si, en cambio, resulta más apropiado resolverlas oralmente; si la resolución puede hacerse de manera individual, por pequeños grupos o si es mejor que el curso completo se involucre en una tarea colectiva.

En cualquier caso, resulta fundamental la instancia de puesta en común. En efecto, es en el momento del intercambio posterior a la resolución cuando puede efectivamente reconstruirse la interpretación que se buscaba enseñar, en función de los contenidos de la unidad o de la secuencia en la que esa lectura se encontraba incluida.

Lejos del espontaneísmo que confía en el azar de un rico intercambio con los alumnos que, en última instancia, podría no llegar a producirse; lejos del deslinde de responsabilidades según el cual los alumnos serían los depositarios exclusivos de la generación espontánea de interpretaciones, la elaboración de consignas de análisis literario permite trazar un mapa aproximado de los sentidos que se privilegiarán en la lectura de un corpus de textos para la formación literaria de los alumnos del nivel secundario.

Referencias

Bombini, Gustavo (1994). "Tradición e innovación: los resultados de una entrevista", en *Otras tramas. Sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. Rosario, Homo Sapiens

Davini, María Cristina (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós

Diker, Gabriela y Flavia Terigi (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Paidós

Frugoni, Sergio (2006). *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires, Libros del Zorzal

Gerbaudo, Analía (dir.) (2011). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Rosario, Homo-Sapiens-Universidad Nacional del Litoral

Riestra, Dora (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires, Miño y Dávila

Silvestri, Adriana (1995). *Discurso instruccional*. Buenos Aires, EUDEBA

Retóricas didácticas y desorientación metodológica. Giros en falso en la formación de maestros/as.

Matías Perla.
liberevohe@hotmail.com
Universidad Pedagógica (UNIPE) / Escuela Normal Superior Nº 2 "Mariano Acosta" (ENS 2)
Buenos Aires. Argentina.

En la siguiente comunicación nos proponemos analizar e indagar algunos efectos formativos que se están evidenciando en la formación inicial de maestros en didáctica de la lengua y la literatura de nivel primario. Desde nuestra actuación en diversos institutos de profesorado porteños, tanto en docencia y asesoramiento como investigación, observamos en los últimos años y de manera creciente un estado de confusión que denominamos como "desconcierto metodológico". El reflejo de dicho estado puede advertirse en géneros de textos tales como la programación o planificación de la enseñanza (incluidos los denominados "proyectos" o "secuencias didácticas"), sobre todo en lo referido a la conceptualización de los contenidos del área que son enseñados. Alumnos/as formados/as en enfoques didácticos cristalizados en la norma oficial vigente estarían reflejando serias dificultades no solamente para la gradación y escalabilidad de la enseñanza sino además en la visualización de contenidos a enseñar. Fundamentaciones desligadas de la propuesta práctica, ritualizaciones, redundancias y recurrencias de diverso orden teórico y metodológico expresados en frases hechas o eslóganes, difusión o ausencia de contenidos disciplinares son algunos de los indicadores que, según creemos, muestran la obturación del desarrollo de su trabajo de enseñanza. Lejos de aquello que podría suponerse, no buscamos de ningún modo recaer en la negativización de las producciones y el trabajo en general de maestros/as o de estudiantes del profesorado, sino más bien indagar en las razones y sentidos por los cuales se estaría produciendo este "desconcierto" que conllevaría a la desestabilización del trabajo docente desde la misma formación inicial.

Palabras clave: Formación de maestros/as – desestabilización – disciplina escolar – didáctica – norma oficial.

Las trampas de la retórica: eslóganes como abono del desconcierto metodológico.

Una serie de formulaciones provenientes tanto de regulaciones ejercidas por documentos curriculares de Nivel Primario de la CABA y PBA[62], en el área de "Prácticas del Lenguaje", que son réplica de las perspectivas investigativas que les dan sustento, como de sus correspondientes refuerzos que proceden de las líneas de capacitación docente pública y las currículas terciarias, se revelan como rumor social (Angenot, 2012) enfático y recurrente acerca de la enseñanza de la lengua y la literatura, de sus finalidades últimas, sus métodos, sus contenidos de enseñanza. En las esferas de la formación inicial y post-inicial, puntualmente en el dictado de materias de profesorado, talleres de práctica y residencia, cursos de capacitación docente y carreras de complementación curricular, notamos una fuerte naturalización de fragmentos tomados de la norma oficial (Rockwell, 1988) que forman parte del repertorio discursivo de un amplio conjunto de docentes y estudiantes que ejercen su trabajo y/o se forman en este campo. Las frases se instalan y circulan, se reproducen, con naturalidad: "formar comunidades de lectores", "democratizar el acceso a las prácticas de lectura y escritura", "ingresar a la cultura letrada", "transformar el objeto de enseñanza", "transformar la enseñanza", "aprender a leer leyendo y a escribir escribiendo" (DC CABA, 2004; DC PBA, 2008).

La fuerza y peso de la norma oficial en que se cristalizan dichos fragmentos o eslóganes, sumado a la tópica de democratización que poseen y a una fuerte oposición contra lo que denominan como "enseñanza tradicional de la lengua" operan como una poderosa construcción discursiva, un velo ominoso que parece relegar cualquier voz crítica en los ámbitos de la formación docente. Una retórica de pluralismo y equidad se contrapone como argumento frente a las posibilidades o no de realización del trabajo docente en los términos de la regulación oficial. La apelación a la inclusión pedagógica es el contrapeso de un desconcierto metodológico que en didáctica de la lengua y la literatura de nivel primario se evidencia cada vez con más fuerza.

[62] Tomamos como referencia tanto el DC 2004 de la CABA como el de PBA 2008, dado que se trata de propuestas coincidentes. En los profesorados de primaria de la CABA se emplean asiduamente documentos de PBA, dada la coincidencia de "enfoques de enseñanza" y de la denominación del espacio curricular: Prácticas del Lenguaje.

Aquel velo referido más arriba opaca además las confluencias entre el programa de formación de sujetos que expresan esos documentos curriculares y las políticas neoliberales en cuyos contextos objetivos fueron gestados. Porque hay que tener en cuenta que la norma oficial que encuadra el trabajo docente en la CABA (y también en PBA desde 2008) tiene como antecedentes diversos documentos curriculares publicados en los primeros años de la década del ´90 y a lo largo de ella, publicaciones cuya edición se prolongó durante los 2000 y entrada la década de 2010, independientemente del signo político de los gobiernos de las distintas jurisdicciones. Es decir que la construcción curricular que regula el trabajo docente en CABA sigue anclada y reproducida casi sin variaciones en lo nuclear de sus planteos después de alrededor de veinticinco años de incidencia en el sistema educativo. La norma oficial, de manera deliberada, busca poner el acento en un "saber-hacer" al que denomina "prácticas", expresado en unos contenidos a enseñar llamados "quehaceres". Así lo expresan en los apartados dedicados a explicar el "enfoque de enseñanza":

"Los contenidos que ocupan el primer plano de la escena son los quehaceres de los practicantes del lenguaje (…) del hablante, del oyente, del lector y del escritor." (DC CABA, 2004: 648).

Son numerosas las investigaciones de perspectiva social y cultural en didáctica de la lengua y la literatura que muestran cómo se han impuesto ciertas perspectivas de investigación homologadas a norma oficial desde la década de los `90 que actuaban como encastre de proposiciones didácticas y prerrogativas de líneas de formación pergeñadas por organismos internacionales (Cuesta, 2006; 2012; 2015; Bombini, 2006, 2012; Sawaya, 2015). La matriz formativa en "competencias" (Rey, 2012) se ve proyectada en numerosos países latinoamericanos y también en la Argentina. No es casualidad que además del acento puesto en el "saber hacer" que expresa la formación en "quehaceres" –que no es exactamente lo mismo que *prácticas* (Chartier, 1995; Rockwell, 2005; Cuesta, 2015)- se emplee toda una retórica que da cuenta de la koiné de la década neoliberal: competencia, eficacia, producción aplicada a la formación de sujetos en el área de lengua:

"En efecto, desde esta perspectiva, la responsabilidad de la educación obligatoria es formar a los alumnos no sólo como hablantes, lectores y productores de textos competentes y eficaces." (DC CABA, 2004: 639).

"El primer ciclo tiene la responsabilidad de formar lectores, escritores y hablantes competentes, autónomos y críticos" (DC CABA, 2004: 359).

Pero de todas las consecuencias que podrían derivarse de nuestro planteo anterior, surge una preocupación en torno de las posibilidades de realización del trabajo docente que estarían presuponiendo las prescripciones curriculares en el ámbito de la CABA.

Nos preguntamos por los efectos que, para el trabajo que lleva adelante un maestro o maestra, estarían teniendo estas líneas de formación que, materializadas en dispositivos concretos, parten no solamente de la pretensión de ejercer una transformación de raíz de la disciplina escolar, por lo menos de los contenidos de enseñanza, sino que dejan obturados abordajes de la enseñanza, relegando los contenidos disciplinares al plano de la "acción" para ser sustituidos por unas denominadas "prácticas", entendidas, en rigor, como "quehaceres". Para hacerlo, nos remitiremos a diversos objetos de vasta circulación en las propuestas de formación, como las planificaciones y planes de clase. En estos, de manera recurrente, se verifica un fuerte desconcierto, al menos en el plano textual, que da cuenta de la pulverización de los contenidos de enseñanza de lengua y literatura o de una opacidad de ellos en pos de unos "objetos" derivados de las investigaciones educativas homologadas en la norma oficial. Se trata de un acto que no solamente deshistoriza la disciplina escolar y la desestabiliza (Cuesta, 2011; Cuesta Fernández, 1997; Viñao, 2002), sino que ocasiona severos problemas en cuanto a la posibilidad de realización del trabajo pedagógico. Se está evidenciando un desplazamiento de los contenidos de enseñanza disciplinares por propósitos o ideales materializados en eslóganes, así como también por un difuso constructo enunciativo devenido por el peso de la norma oficial en "contenidos" que alude a diversos "saber-hacer", "comportamientos" que los chicos/as deberían aprender:

"Se apropia de las prácticas sociales del lenguaje, es decir, de los **comportamientos** [63]que hacen -en el caso de la lectura, por ejemplo- que los lectores sean lectores: escuchar hablar de las obras, los artículos y los temas publicados." (DC PBA, 2008: 34).

[63] La negrita es nuestra.

"Es necesario enfatizar que los quehaceres son contenidos –y no actividades, como podría creerse a partir de la formulación en infinitivo. (…)

Se ha optado en este documento por enunciar los contenidos fundamentalmente en términos de quehaceres –del lector, del escritor, del hablante y del oyente." (DC CABA 2004,: 648).

Si bien la norma oficial y las reconfiguraciones de las disciplinas escolares operadas desde las reformas, los aparatos del estado y la oferta editorial no se proyecta ni se refleja de manera directa sobre la "norma real" y las prácticas de enseñanza reales (Rockwell, 1988) es evidente que dejan huellas de todo tipo en las realizaciones concretas del trabajo cotidiano docente. Pero dichas huellas tienen, a su vez, las marcas de las apropiaciones que de ellas realizan los maestros y maestras que trabajan o que están en formación.

La pregunta fundamental que nos hacemos es: ¿cómo es posible que un maestro o maestra organice su trabajo en una institución llamada "escuela" sin siquiera tener claridad respecto de los contenidos a enseñar? Más aún, si los contenidos a enseñar se distancian en enorme medida de las representaciones que en tanto sujetos enseñados en la escuela y formados en la disciplina escolar tienen, ¿cómo pueden realizar su trabajo cuando las formulaciones oficiales parecen realizadas a contrapelo de las características que tiene la escuela?

Lo que estamos advirtiendo puede parecer desconcertante, pero no lo es menos que lo que las regulaciones oficiales plantean como orientaciones del trabajo docente:

"El área de Prácticas del Lenguaje, como se verá, no plantea distribución de contenidos por año" (DC PBA, 2008: 33).

"Al planificar el trabajo del ciclo, será necesario que los docentes tomen decisiones conjuntas sobre los contenidos que ocuparán el primer plano en diferentes grados. (…) Dado que se aspira a formar a los alumnos como lectores asiduos de literatura, como estudiantes preparados para resolver los múltiples problemas que la vida académica plantea, como ciudadanos reflexivos y críticos..., es necesario que estas tres dimensiones estén presentes en cada uno de los grados. (…)

La articulación de los tres criterios mencionados puede concretarse conjugando diferentes modalidades organizativas: proyectos, actividades habituales y secuencias didácticas." (DC CABA, 2004: 649-650).

Como vemos, la ausencia de escalabilidad de la enseñanza se presenta de manera deliberada. Ni contenidos distribuidos por año (sí solamente los referidos a "Reflexión sobre el Lenguaje"): ni géneros, ni nociones de teoría textual o teoría literaria, Los docentes deben "articular" entre sí, además de poner en funcionamiento una suerte de "mecanismo de relojería" de modos de organizar la enseñanza, lo que desconoce sobremanera el carácter fragmentario del tiempo y organización escolar, las condiciones materiales de trabajo docente (Rockwell, 1988).

Pensemos por un instante en una situación muy puntual propia del trabajo docente en la escuela que es seleccionar los contenidos a enseñar en el grado: ¿a dónde recurriría el o la docente, si el DC no plantea ninguna orientación clara que permita visualizar con nitidez los contenidos de enseñanza? ¿Será quizás al manual que, independientemente de su calidad, sus transposiciones didácticas, su rigor teórico y metodológico, tiene al menos un índice de contenidos?

Atrapados en la engañosa disyuntiva de enseñar lengua y literatura o afrentar la posibilidad de "construcción" de una "comunidad de lectores", cientos de docentes, futuros y en ejercicio parecen verse impelidos de enseñar contenidos disciplinares. Uno de los aspectos más llamativos y evidentes en el proceso de formación es el de la supervivencia del código disciplinar (Cuesta Fernández, 1997) que opera como lo hacen los sustratos lingüísticos, la forma en que las lenguas bajo dominio asumen la forma de la lengua del dominador para sobrevivir. Supervivencia que se vuelve central para que la transmisión y la enseñanza tengan posibilidades de ser realizadas. En la formación inicial se da un fenómeno particular que muestra la faz más visible del código disciplinar, que observaremos en planificaciones y planes de clase. Están mostrando, como efecto evidente, una fuerte desorientación metodológica. Frente a esto, buscan y diseñan estrategias de supervivencia sea en el trabajo o en la formación que les permitan realizar su tarea pedagógica.

Indicadores del desconcierto metodológico: disociaciones, superposiciones, mixturas en los contenidos de enseñanza como marcas de apropiación.

En la formación inicial de docentes de primaria, al cursar prácticas y residencia, los alumnos y alumnas tienen un profesor de Taller –que en general es egresado de la carrera de Ciencias de la Educación- quien está a cargo del grupo con un total de 9 horas. Su trabajo se complementa con el de un profesores del área de enseñanza, con una carga horaria de 3 hs. en un espacio denominado "Asesoramiento en Enseñanza de las Prácticas del Lenguaje" o "Taller de Diseño de Enseñanza de Prácticas del Lenguaje". Las planificaciones de clases se elaboran en un trabajo conjunto no exento de controversias, disputas y debates sobre la disciplina escolar y sus realizaciones (Viñao, 2002).

Ma. Belén es alumna de un profesorado céntrico de la CABA, que se caracteriza por tener profesores que en su gran mayoría adhieren a las perspectivas deinvestigación didáctica que sustentan la norma oficial. La alumna está realizando su residencia y debe consultar los contenidos a la maestra de 5º grado, quien le dice qué debe enseñar: "el texto teatral y modificadores del sustantivo y del verbo". Aquí se presenta una situación por demás recurrente: la enunciación del contenido a enseñar no se corresponde con la denominación oficial.

En la fundamentación de su planificación toma extensos extractos del DC CABA 2004 y de PBA 2008, entre ellos: "Se trata de formar una comunidad de lectores que ejerzan el derecho a construir su propia interpretación de su lectura" o "asumir el trabajo docente implica tomar el compromiso de crear las condiciones necesarias para que chicos y chicas participen activamente en las prácticas sociales del lenguaje". De todos los elementos que podría haber tomado para su fundamentación, escoge aquellos en que se refleja una retórica de "ejercicio de derechos" o "activismo" por parte de los alumnos y alumnas. A continuación, al consignar los contenidos escolares a enseñar, los escribe de esta manera, también siguiendo el DC 2004 porque así le es requerido en la institución formadora. Muestro algunos fragmentos de la planificación de Ma. Belén:

Contenidos del Diseño Curricular:

Quehaceres generales del lector:

- Interactuar con obras consideradas valiosas por la comunidad cultural.
- Hacer anticipaciones sobre el sentido global del material que se va a leer basándose en conocimientos acerca del género y del tema.

Lectura literaria:

- Leer, escuchar leer o compartir la lectura de obras de un mismo género.
- Confrontar con otros, diferentes interpretaciones fundamentándolas con datos o indicios que aparecen en el texto.

Quehaceres generales del escritor

- Recurrir a la escritura con un propósito determinado.
- Crear y recrear el mundo en contextos imaginativos, entrar en el mundo de la ficción, permitir el despliegue de la imaginación, de la fantasía.

Contenidos disciplinares:

- Características del género dramático: estructura narrativa (inicio, conflicto, desenlace), estructura dramática (actos, cuadros, escenas), recursos teatrales (retrovisiones, voz en off, etc.), subgéneros (tragedia, comedia, drama, entremés, sainete), guion teatral, dramaturgo, personajes, espacio y tiempo.
- Análisis sintáctico. Modificadores del sustantivo y del verbo.

Como vemos, aparecen dos tipos de contenidos claramente disociados en los paratextos: los contenidos del diseño curricular y los contenidos disciplinares. Es interesante cómo resuelve la oposición: consigna los de la norma oficial y su prescripción junto con lo que su trabajo en la escuela le demanda. Ma. Belén enseña lengua y literatura a partir de proponer prácticas de lectura y escritura de textos teatrales además de clases en las que enseña lengua. Aquello que enseña son contenidos disci-

plinares que puede desglosar clase a clase, que le permiten llevar adelante su trabajo como docente. No está en condiciones ni de hacer un proyecto que dure 3 ó 4 meses, ni mucho menos de enseñar combinando secuencias y actividades habituales. Tiene seis semanas para enseñar los contenidos que le fueron dados.

Veamos otro caso. Micaela está realizando sus prácticas. La maestra de tercer grado le pide que enseñe "sinónimos y antónimos" y "el cuento" en 6 clases. En la fundamentación de su planificación aparecen remisiones al DC, de la que aquí transcribimos unas partes:

"Como plantea el Diseño Curricular para la escuela primaria, el primer ciclo, tiene la responsabilidad de formar lectores, escritores y hablantes competentes, autónomos y críticos. Basándonos en este enfoque, planteamos que se aprende a leer leyendo, se aprende a escribir escribiendo."

Al igual que el caso de Ma. Belén, se expresa la recurrencia de apelar a lo "aspiracional" como "la democratización", "la formación crítica" así como también a eslóganes: "se aprende a hacer, haciendo".

CONTENIDOS:
Quehaceres generales del lector:

- **Participar en una comunidad de lectores de literatura:**
  - ✓ Compartir la lectura de un texto con otros.
  - ✓ Compartir con otros los efectos que una obra literaria produce.
- **Adecuar la modalidad de lectura al propósito y al texto.**
  - ✓ Leer el texto completo, de principio a fin.
  - ✓ Anticipar el contenido del cuento a partir de las ilustraciones y verificar las anticipaciones.

Quehaceres generales del escritor y adquisición del sistema de escritura:

- Recurrir a la escritura con un propósito determinado.

Pero inmediatamente, al explicitar cómo se secuenciarían los contenidos en una "macro-secuencia", la alumna propone lo siguiente:

MACROESTRUCTURA.

CLASE 1
Objetivos: Anticipar el contenido del cuento a partir de las ilustraciones. Verificar las anticipaciones a medida que se avanza en la lectura.
Contenidos: Lectura y paratexto.
Lectura completa del cuento "Los viejitos de la casa ".de Iris Rivera. Comprensión lectora. Disfrute y comprensión del cuento e inferencias de lectura.

CLASE 2
Objetivos: Reconocer antónimos, su uso e importancia. Reconocer que los antónimos son palabras o expresiones de significado opuesto.
Contenidos: El antónimo. Las características de los personajes. Identificar antónimos en el cuento.

CLASE 5 (80 minutos)
Objetivos: Integración y sistematización de los contenidos.
Contenidos: Aplicar sinónimos y antónimos en la escritura.

Se trata de una resolución interesante de lo prescripto en la norma oficial y su tensión con el código disciplinar en que le expresa el contenido a enseñar la maestra de tercer grado. Lo que es notorio, en la descripción de la macroestructura, es la mixtura que se da entre contenido, objetivo y actividad. Para Micaela, un contenido es "aplicar sinónimos", "identificar antónimos juego", "disfrute de la lectura". En algún punto, entiende que lo que debe enseñar según la norma son "comportamientos" y "prácticas", para poder satisfacer el pedido de la institución formadora y de la maestra resuelve por escrito mixturar el contenido bajo la forma de saber- hacer.

Nuevamente se produce una disociación entre lo señalado como contenido a enseñar bajo la forma de la norma oficial y lo que efectivamente expresa que va a ser contenido de enseñanza; se visibilizan contenidos disciplinares, aunque entremezclados con actividades u objetivos, lo cual da cuenta de la desorientación y de su posible resolución.

Cabe destacar que los contenidos tomados del diseño curricular son muy parecidos a los que escogió Ma. Belén para llevar adelante sus clases. Sin embargo, los contenidos que efectivamente enseñan son totalmente diferentes. Nos parece interesante prestar atención a las actividades que propone Micaela para enseñar los antónimos:

Titulo: Antónimos

a) Escribe la misma oración cambiando las palabras marcadas por sus contrarios.

• Al ducharme me ensucio todo.
→.....
• Me gusta oler mal.
→.....
• Mi albornoz está muy viejo.

b) Relaciona los antónimos uniéndolos con flechas

Recordar	Cobarde
Valiente	Salir
Entrar	Olvidar

Como vemos, se trata de una actividad que no se da en el contexto de la escritura o de los textos leídos, como lo prescribe el DC 2004. Entonces tenemos una fundamentación y explicitación inicial de contenidos que operan bajo la forma de adecuación a la norma oficial, aunque, en tanto se expresa qué y cómo se va a enseñar concretamente, es decir, en cuanto la clase se recorta y se avanza en su concreción, emerge el código disciplinar y prácticas de enseñanza conservadas en el área de lengua y literatura- Esto le permiten realizar a la alumna su trabajo en las condiciones planteadas: dar "antónimos y sinónimos" y "el cuento" en seis clases. Ahora bien, su construcción metodológica está en gran medida disociada de lo que había planteado en su fundamentación: posiblemente se aleja de esta porque la hace "girar en falso" en la realización de la tarea que tiene asignada.

Para finalizar, mostraremos cómo resuelve su planificación Salvador, un alumno de prácticas avanzadas, a partir de que la maestra de quinto grado le diera como contenido el "romance" y el "adjetivo". En su escrito, Salvador indica que los contenidos a enseñar son los consignados por el DC, similares a los de las alumnas anteriores. Presentamos, como en los casos anteriores, unos extractos:

Contenidos:
Quehaceres del lector:
. Recurrir a la lectura para cumplir un propósito determinado.
- Seleccionar la modalidad de lectura de acuerdo con los distintos propósitos.
- Confrontar con otros la propia interpretación. - Valorar la lectura literaria como experiencia estética.

Contenidos
Quehaceres del escritor:
- Recurrir a la escritura con un propósito determinado.

Pero cuando Salvador avanza en su planificación, para pensar más concretamente las clases con la macrosecuencia, lo hace así:

Prácticas del lenguaje - 5to "A"			
Clase	**Contenidos**	**Actividades por clase**	**Producción para el aula**
1A	Compartir con el grupo aquello que se ha leído.	*Mesa de lectura en la biblioteca. 02/05/2016*	Antología con la selección de poemas que se lean a lo largo de las clases y las diferentes producciones que realicen los alumnxs.
1B	Recuperación de saberes e ideas previas desde lo que se leyó.	*Confección de afiche con ideas.*	
2	Paratexto como primer anticipador de lo que se va a leer. Caligrama vs. Limerick vs. Romance	*Análisis y lectura [individual] a partir de colgada en el pizarrón. [debate y conclusiones: grupal]*	
3	Origen del romance, estructuras posibles, rimas y autoría.	*1ra lectura de romances [grupos de 4/5 alumnxs]*	
4	Imágenes sensoriales --> adjetivos como facilitadores del "sentir".	*2da lectura de romances [en parejas]*	
5A	Adjetivos que alteran (o no) el sentido de lo escrito.	*Completar adjetivos en romances de Elsa Bornemann (E.B.) [grupos de 4/5 alumnxs]*	
5B	Escritura (de algo que será leído por terceros) creativa.	*Escritura individual utilizando algún verso de los romances de E.B.*	

Ubica como contenidos tanto "compartir con el grupo", "recuperar saberes como "paratexto", "origen del romance" e "imágenes sensoriales", "escritura". Al igual que en el caso de Micaela, aunque con una resolución diferente, en lo que Salvador expresa como contenidos se observa una disociación respecto de lo consignado como contenido según el DC que él mismo había explicitado. Pero en su apropiación, se produce una mixtura entre actividad y contenido, lo que se ve con nitidez en "compartir", "recuperación" y "escritura". Creemos que interpreta que los contenidos son en parte un (saber) hacer según lo prescribe la currícula, pero probablemente

no lo ayuda a pensar en la escalabilidad de la enseñanza ni de los contenidos en sus clases, por eso opta por otra denominación. Vuelve a ser notorio, como sucede en otras planificaciones, cómo "romances" y "adjetivos" sí aparecen como contenidos enunciados en su macrosecuencia, aunque no en la parte de presentación inicial de su trabajo.

Girar en falso o enseñar, una disyuntiva.

Las resoluciones de las planificaciones llevadas adelante los alumnos estarían evidenciando las ritualizaciones en la remisión a la retórica aspiracional que constituyen una tópica que hacen distintiva a la norma oficial vigente. También, el carácter regulatorio que tiene el género planificación en la formación inicial, más propenso a la burocratización que al ejercicio de una práctica reflexiva. Ritualización y regulación que se disocian de lo que efectivamente los docentes en formación propondrán metodológicamente, por lo menos, en lo que a ubicación de contenidos concierne.

A medida en que avanzan en la ideación de sus clases, en sus construcciones metodológicas ponen en juego un código disciplinar que les asegura cierta estabilidad y escalabilidad en la enseñanza, dos cuestiones que son fuertemente ponderadas y evaluadas en la formación inicial. Epistemológica y metodológicamente, la norma oficial, marcadamente prescriptiva y evaluativa, en pos de "redefinir" una disciplina escolar configurada históricamente, opera como un factor desestabilizador del trabajo docente. Y lo hace en tanto no explicita contenidos, ni orienta en su distribución, ni da cuenta de una posible progresión. Si bien los docentes en formación recogen la tópica de la "transformación social" que funciona como frases hechas o eslóganes y, en un ejercicio de coherencia, tratan de seguirla con la perspectiva didáctica que se le correspondería, es notoria la manera en que "incurren" en lo que no se podría hacer: enseñar lengua y enseñar literatura, porque sería recaer en la "enseñanza tradicional". Sin embargo, para poder realizar su trabajo, recurren a los saberes que dan identidad a la disciplina escolar, que la visibilizan y la dotan de mayor estabilidad. Esto les permite salir del giro en falso que se provoca por la posición punitiva de la norma oficial y las distintas agencias del estado que negativizan el trabajo de los maestros y maestras en las escuelas. En otros términos, esto les permite enseñar.

Creemos que es necesario que haya una convalidación entre los marcos epistemológicos y metodológicos de la didáctica y sus posicionamientos sociales y políticos. Entre sus metodologías de investigación, sus marcos teóricos y sus declamaciones. Una didáctica de retórica democratizadora que en simultáneo tenga una posición dogmática, de puniciones y negativizaciones de orden diverso sobre trabajo que desarrollan a diario maestros y maestras solo abonará y escribirá las políticas educativas de despojo, tan probadas, harto conocidas y siempre al acecho en nuestro país y continente.

Bibliografía:

Angenot, Marc (2012). *El discurso social.* Buenos Aires. Siglo XXI.

Bombini, Gustavo (2006) *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires. Libros del zorzal,

_____ (2012) *Lengua y Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires. Biblos.

Cuesta, Carolina (2006). *Discutir sentidos*. Buenos Aires. Libros del zorzal.

_____(2011) *Lengua y literatura: Disciplina Escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza,* Tesis de Doctorado, 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, Ramón (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona, Pomares-Corredor.

Chartier, Roger (1995). *Los orígenes culturales de la Revolución Francesa*. Barcelona. Gedisa.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula (2004). *Diseño Curricular para la Escuela Primaria: Primer Ciclo de la Educación General Básica y Segundo Ciclo de la Educación General Básica* (tomo II), Buenos Aires.

Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Dirección de Cultura y Educación (2008). Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo y Segundo Ciclo.

Goodson, Ivor (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares. Barcelona*. Ediciones Pomares-Corredor.

Rey, Angélique (2012). *Las competencias en la escuela. Una visión crítica sobre el rendimiento escolar.* Buenos Aires. Paidós.

Rockwell, Elsie; Mercado, Ruth (1988): "La práctica docente y la formación de maestros". En: Investigación en la escuela, nº 4. México.

Rockwell, Elsie (2005). "La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares". En: Lulú Coquette. Año 3, N.º 3, noviembre, El Hacedor.

Sawaya, Sandra (2015). "Las prácticas de lectura y escritura o el lugar del alumno como ciudadano", en: Sawaya, Sandra y Cuesta, Carolina (coord.), *Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente.* Ed. UNLP. La Plata.

Viñao, Antonio (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. México, Ed. Morata.

Desafíos didácticos en el marco de la Educación Inclusiva: una experiencia de la formación docente inicial del Profesorado de Educación Especial en el espacio curricular de Lengua y su didáctica

Gloria Nora Solanes
gloriasolanes@gmail.com
Instituto de Formación Docente Bariloche
San Carlos de Bariloche- Río Negro- República Argentina

Resumen:

La educación inclusiva se constituye en el nuevo escenario para el despliegue de prácticas que atiendan a la diversidad de sujetos de la enseñanza en todos los niveles y modalidades de la educación. En este sentido la formación docente inicial se conforma como la base angular desde donde propiciar cambios en las prácticas de enseñanza acordes con los nuevos espacios y tiempos. La didáctica de la lengua se ve interpelada por este desafío y desde la formación inicial se debe desplegar no solo una perspectiva de sensibilización y valoración por la diversidad de los sujetos y sus múltiples modos de vincularse con el conocimiento, sino también desarrollar modelos didácticos que atiendan a las problemáticas y situaciones que se despliegan en el marco de la inclusión educativa. Desde esta necesidad, esta comunicación da cuenta de una experiencia de formación que se desarrolla en la cátedra de Didáctica de la Lengua en el Profesorado de Educación Especial, con orientación en Discapacidad Intelectual del Instituto de Formación Docente de San Carlos de Bariloche.

Esta experiencia formativa si bien está enmarcada en el campo de la didáctica de la lengua, no desconoce otros ejes teóricos que colaboran en la búsqueda de modelos didácticos. De esta manera puede mencionarse el paradigma de Calidad de Vida (Shalock & Verdugo Alonso, 2003) como un enfoque multidimensional y centrado en la persona que constituye una aporte al campo educativo. Este modelo se construye en base a una serie de necesidades que representan el núcleo de las dimensiones de vida de la persona y que sirven de guía al docente para estructurar la planificación didáctica.

La experiencia relatada describe una manera de abordar, desde la didáctica de la lengua, a la inclusión educativa en la formación docente inicial tomando como eje central al paradigma de Calidad de Vida.

Palabras clave: Didáctica. Lengua. Educación inclusiva. Calidad de Vida. Discapacidad intelectual.

Introducción:

En la actualidad la educación inclusiva se constituye en el nuevo escenario para el desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras. Esta situación nos desafía a todos los docentes en diferentes niveles y modalidades a desarrollar abordajes didácticos que no allanen las diferencias individuales, sino por el contrario se trabaje con ellas. La formación docente inicial no queda excluida de esta responsabilidad y reto profesional.

En los Lineamientos para la Inclusión de los alumno/as con discapacidad en Establecimientos Educativos de Nivel inicial, primario y medio de la Provincia de Río Negro se define a la educación inclusiva como: "La capacidad del sistema educativo de atender a todos los niños/as sin exclusiones de ningún tipo abordando la amplia gama de diferencias que presentan los alumno/as y asegurando la participación y el aprendizaje de cada uno de ellos en el marco de escuelas y servicios comunes y universales" (Resolución 3438/11, p. 43)[64].

Desde esta perspectiva la formación docente inicial, en todos sus niveles y modalidades, no debe quedar por fuera de las responsabilidades y discusiones, teniendo que asumir los cambios educativos inclusivos, no solo desde un discurso de sensibilización y valoración por la diversidad de los sujetos y sus variados modos de vincularse con el conocimiento, sino también de desarrollo de modelos didácticos que atiendan a las problemáticas y situaciones que se despliegan en el marco de la inclusión educativa.

Desde este reto profesional vinculado con la búsqueda de modelos didácticos acordes con los nuevos tiempos es que desde el Profesorado de Educación Especial, con orientación en Discapacidad Intelectual del Instituto de Formación Docente de San Carlos de Bariloche, se propone llevar adelante una experiencia formativa articulada entre las diferentes didácticas de las áreas curriculares (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemática y Lengua) y la Didáctica especial.

[64] Resolución N º 3438/11. Lineamientos para la Inclusión de los alumnos con discapacidad en establecimientos educativos de nivel inicial, primario y medio. Diciembre 2011.Ministerio de Educación y Derechos Humanos. Provincia de Río Negro. Argentina.

La experiencia formativa que a continuación se describe, solo da cuenta de la construcción realizada desde el espacio curricular de Lengua y su didáctica. Si bien la experiencia está enmarcada en el campo de la didáctica de la lengua, no desconoce los aportes de otros ejes teóricos que colaboran en la búsqueda y desarrollo de modelos didácticos. De esta manera se puede mencionar al paradigma de Calidad de Vida (Shalock & Verdugo Alonso, 2003) como un enfoque multidimensional, centrado en la persona y sus necesidades. Este modelo constituye una valiosa contribución al campo educativo en general y al de la didáctica de la educación especial en particular. El mismo se construye sobre la base de una serie de dimensiones que podrían considerarse como una guía para el/la docente al momento de formular las planificaciones de la enseñanza. (Schalock, 2007).

La presente comunicación se organiza en el siguiente orden: en primer lugar se exponen las bases conceptuales que sustentan la propuesta, esencialmente en cómo se concibe hoy a la discapacidad intelectual, cómo se piensa a las intervenciones pedagógicas y el paradigma de Calidad de Vida como orientador de prácticas e intervenciones. En relación con el campo disciplinar de la didáctica de la lengua se asume al enfoque comunicacional y las prácticas sociales del lenguaje como marcos orientadores para el desarrollo de la autonomía y la autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual. Luego se mencionan los ejes que orientan la propuesta formativa llevada a cabo en la cátedra con los futuros docentes de Educación Especial.

Al final del escrito se presentan algunas conclusiones que dan cuenta de reflexiones y pensamientos en torno a la temática planteada y proyecciones a futuras líneas de investigación y trabajo didáctico pendiente.

Marco conceptual

El Movimiento de la Educación para Todos[65] promueve derribar las barreras que los grupos minoritarios encuentran para acceder a la educación y hacer realidad el derecho a la misma. El colectivo de alumnos con discapacidad intelectual se constituye en una parte de las minorías afectadas.

[65] El Movimiento de Educación para Todos, es una iniciativa de la UNESCO que promueve el compromiso de los distintos Estados para cumplir con el derecho de acceso a la educación de calidad de todos los niños, jóvenes y adultos del mundo. Esta iniciativa se puso en marcha en 1990, en la primera Conferencia Mundial de Educación para Todos, celebrada en Jomtien, (Tailandia) y continúa profundizándose a partir de la definición de diferentes metas y objetivos.

Considerando la modalidad y la orientación desarrollada desde la formación inicial[66], la presente propuesta considera a los alumnos con discapacidad intelectual como los protagonistas principales de ésta. No obstante, cabe mencionar que bien podría ampliarse al colectivo de todos los alumnos con o sin discapacidad.

El marco conceptual sobre el que se asienta la propuesta es el siguiente:

1. Las nuevas definiciones en torno a la discapacidad intelectual
2. El paradigma de Calidad de Vida.
3. El enfoque comunicacional para la enseñanza de la lengua.

En relación al primer punto cabe mencionar que uno de los factores que ha promovido en los últimos años cambios en las prácticas educativas en los alumnos con discapacidad intelectual ha sido, entre otros, las nuevas definiciones que se han desarrollado en torno a la manera de entender y definir la discapacidad en general y específicamente la discapacidad intelectual.

En los últimos tiempos se define a la discapacidad no como un rasgo o condición distintiva o específica del sujeto sino como el resultado de la interacción de la persona portadora de un déficit o limitación con su entorno. Esta definición propuesta desde un paradigma social de la discapacidad, no niega el déficit pero pone el acento en la persona y su interacción con el contexto[67].

Esta manera de conceptualizar a la discapacidad corre la mirada hacia el entorno y el contexto en el cual la persona circula y se desempeña. Este marco teórico llevó al desarrollo de dos conceptos claves: apoyos y barreras al aprendizaje y a la participación.

Los apoyos, en la mencionada Resolución 3438/11 se definen como:

> Redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones que se conforman para diseñar, orientar, contribuir en las decisiones acerca de las ayudas que requieren las personas con discapacidad para desempeñarse en el entorno educativo y comunitario con el menor grado de dependencia y el mayor grado de autonomía posible (Resolución 3438/11, p. 44).

[66] Modalidad: profesorado de Educación Especial con orientación en discapacidad intelectual. IFDC. San Carlos de Bariloche.

[67] Desde otros paradigmas, por ejemplo el paradigma médico, se acentúa la discapacidad como un problema personal cuyo eje de intervención es el cuidado y la cura. El paradigma social piensa a la discapacidad como un problema de todos, donde el eje de intervención es la promoción de los derechos humanos y la inclusión social de las personas con discapacidad

En el campo de lo educativo, los apoyos colaboran a disminuir las barreras al aprendizaje y la participación, entendiendo a las mismas como los impedimentos provenientes del contexto y el entorno en el cual circula la persona con discapacidad y que le entorpecen su derecho y posibilidad de participar de acciones, eventos y propuestas sociales propias de su comunidad. Estas barreras son culturales y se evidencian en diferentes niveles: arquitectura, normativa, lenguaje y acciones de la vida cotidiana como por ejemplo, el acceso a determinados bienes culturales.

Particularmente en el terreno de la discapacidad intelectual, también han sucedido cambios de acuerdo con los nuevos discursos A partir de la última revisión conceptual, llevada a cabo en el año 2010 por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) se descarta por completo la denominación de retraso mental. Esto constituye no solo una modificación en la denominación; sino que además propone profundizar cambios en las prácticas que ya se venían gestando desde hace veinte años atrás con el cambio de paradigma sobre la manera de definir a la discapacidad intelectual.

Robert Shalock y Miguel Verdugo Alonso (2010), en "Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual", la definen como:

La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad aparece antes de los 18 años (Shalock y Verdugo Alonso, 2010, p.12).

Es decir se la conceptualiza como un estado de ejercicio de la persona en relación a diferentes dimensiones del funcionamiento humano[68]. Al entender a la discapacidad intelectual no como un rasgo deficitario, ni condición exclusiva de la persona; sino que la misma se encuentra caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa[69], implica un cambio conceptual relevante para la educación y que tiene su impacto en las prácticas pedagógicas. Es necesario destacar que esta nueva manera de entender y definir a la discapacidad intelectual, llevó a profundizar aún más el concepto de apoyos. Los mismos le posibilitan a la persona con discapacidad lograr desempeños más autónomos y autodeterminados propiciando de esta manera una vida de mejor calidad en su entorno inmediato.

[68]Las dimensiones del funcionamiento humano definidas por la Asociación Americana de Retraso Mental (AARM) son las siguientes: habilidades intelectuales, conducta adaptativa, salud, participación y contexto. Actualmente la AAIDD mantiene las mismas dimensiones.

[69]Se define a la conducta adaptativa como el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas y desarrolladas por las personas para funcionar en su vida diaria.

Desde esta perspectiva ecológica y multidimensional el reto para los educadores es pensar de qué manera se interviene en consonancia con este nuevo paradigma. Las llamadas planificaciones centradas en la persona, son un camino posible, porque consideran al sujeto en interacción con su contexto personal y ambiental. Andrea Aznar y Pedro González Castañón definen a la planificación centrada en la persona, como:

La utilización de recursos provenientes de la familia y los amigos, luego los servicios disponibles para toda la población (gratuitos, genéricos, igualitarios, normalizadores e inclusivos) (…) a este modo de trabajo, complejo y sistemático se lo llama Planificación centrada en la persona[70] (Aznar-González Castañon, 2008, p 101)

En este esquema donde se reconoce a la persona con discapacidad intelectual, como un sujeto de derecho, al que se le deben proveer los apoyos necesarios para el despliegue de la conducta adaptativa, la autonomía, la autodeterminación y de esta manera derribar las barreras al aprendizaje y la participación social que se le presentan, entra en escena un nuevo componente: el paradigma de Calidad de Vida (Shalock & Verdugo Alonso, 2003).

En cuanto a este segundo referente conceptual, se puede mencionar que en la vida cotidiana las expresiones que hacen referencia a la calidad de vida de las personas son frecuentemente escuchadas. Desde esta propuesta conceptual se hace uso de la denominación Calidad de Vida en acuerdo con lo propuesto por Robert Schalock y Miguel Ángel Verdugo Alonso, ambos son autores de reconocida referencia en las investigaciones y trabajos sobre el paradigma de la Calidad de Vida y la discapacidad. Entienden a la calidad de vida como un concepto multidimensional que refleja las condiciones de vida deseadas por una persona en vinculación con sus necesidades y que representa el eje de una serie de dimensiones que se encuentran influenciadas tanto por factores personales como ambientales. Cabe mencionar que estas dimensiones son iguales para todas las personas, pero pueden darse variaciones particulares según valor e importancia que se le atribuye a cada una de ellas. Las dimensiones mencionadas refieren a los siguientes aspectos:

- ✓ Bienestar físico
- ✓ Bienestar emocional
- ✓ Relaciones interpersonales,
- ✓ Inclusión social,
- ✓ Desarrollo personal

70

- ✓ Bienestar material
- ✓ Autodeterminación
- ✓ Derechos

De todas las dimensiones mencionadas las que presentarían mayores vinculaciones para ser abordadas didácticamente desde una propuesta de enseñanza por el área curricular de lengua, son las dimensiones de: Desarrollo Personal y Relaciones Interpersonales. El desarrollo de las relaciones entre las dimensiones seleccionadas y la propuesta se describen más adelante, en el siguiente apartado del trabajo.

El paradigma de Calidad de Vida también plantea que su aplicación debe asentarse sobre evidencias, para ello se propone realizar cortes evaluativos que atiendan a las mencionadas dimensiones. Para esto se han desarrollado indicadores, que si bien fueron construidos desde las prácticas y experiencias llevadas a cabo por profesionales en España, están basadas sobre hitos que son sensibles a la cultura y al contexto en que se usen, por ello es que se han tomado para esta experiencia formativa.

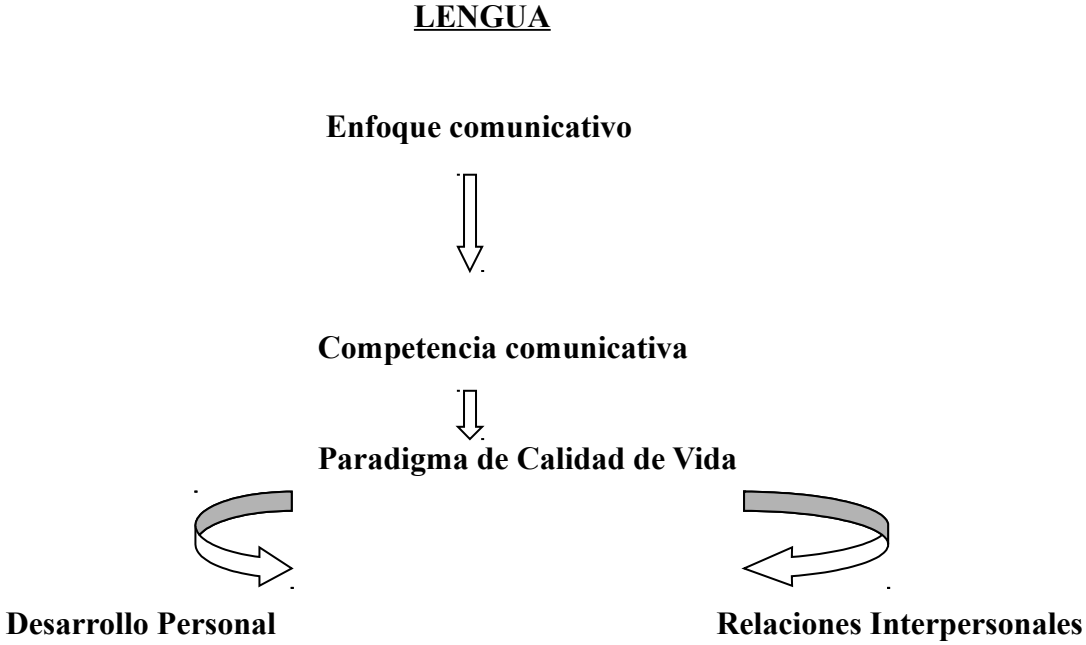
En cuanto al último pilar del marco teórico: el enfoque comunicacional, se emplea como referencia conceptual y bibliográfica el desarrollo que hace del mismo la profesora Marta Marín (1999). La autora refiere que este modelo pedagógico "se propone la preparación de personalidades que tiendan a la autonomía y criticidad de pensamiento, gracias a la significativización social y personal de los aprendizajes sistemáticos (Marín, 1999, p. 27).

Siguiendo a los planteos de la autora, la misma refiere que el enfoque se encuentra basado en tres postulados: el constructivismo como marco teórico para entender el aprendizaje, la lengua como discursividad, como textualidad, como medio de comunicación en sus diferentes dimensiones (discursiva, textual y lingüística) y la lectura y la escritura como procesos.

El enfoque comunicacional para la enseñanza de la lengua propone un trabajo sobre el logro de las competencias y desempeños de los usuarios del lenguaje, es decir el desarrollo de la competencia comunicativa de los hablantes, definida esta última, según Laiza Otañi y María Pilar Gaspar, como: "el bagaje de conocimientos necesarios para comprender y producir eficazmente mensajes lingüísticos en distintas situaciones de comunicación" (Otañi y Gaspar, 2001, p 89). Se propone enseñar lengua haciendo foco en las prácticas sociales del lenguaje: leer, escribir, hablar y escuchar, utilizar textos reales y comple-

tos y abordar la reflexión lingüística desde distintos aspectos del texto como función, superestructura, cohesión, coherencia, tema, rema, acto etc. También se plantea abordar didácticamente situaciones concretas y situadas de uso del lenguaje, con interlocutores reales y en situaciones comunicativas por dentro o fuera de la escuela.

Para ilustrar y sintetizar la relación entre todas los referentes conceptuales mencionados se propone el siguiente esquema que grafica la vinculación entre todos los componentes del modelo didáctico propuesto[71].



Desarrollo de la propuesta formativa

El abordaje didáctico tradicional en los alumnos con discapacidad intelectual, ha estado anclado en un modelo didáctico que propició el tratamiento, el cuidado y el uso de técnicas orientadas desde prácticas que hacen foco en el déficit a reparar. Estos abordajes compensatorios y asistencialistas, algo alejados de la singularidad, de la experiencia de vida y las necesidades particulares de la persona con discapacidad, fueron diseñados desde una perspectiva disciplinadora de la anormalidad que claramente no imagina, ni tolera la inclusión de la persona en su medio social cercano.

[71]Este esquema ha sido desarrollado por la profesora de la cátedra (Lic. Gloria Solanes) y el mismo es trabajado durante las clases con los estudiantes de la carrera.

Como ya se mencionó con anterioridad, en los últimos tiempos el cambio de paradigma sobre la manera de definir y entender a la discapacidad ha llevado a desenvolver otras prácticas pedagógicas, sustentadas en el derecho de la persona con discapacidad a la inclusión escolar y a circular autodeterminadamente en su ambiente fortaleciendo de esta manera la pertenencia al contexto social inmediato y cotidiano. Por todo esto el desarrollo de la comunicación, y específicamente de la competencia comunicativa, se constituye en un requisito imprescindible para el logro de tal finalidad.

Desde esta perspectiva es que la presente propuesta está anclada en un abordaje de la didáctica de la lengua, que opta como marco para la enseñanza el enfoque comunicativo y las prácticas sociales del lenguaje como insumo para vincularlo con el desarrollo de dos de las dimensiones del paradigma de Calidad de Vida. Las dimensiones seleccionadas son: el Desarrollo personal y las Relaciones Interpersonales.

Cada una de las dimensiones propuestas posee una serie de indicadores usados para intervenir y evaluar los resultados personales relacionados con la calidad de vida de las personas. Los indicadores son definidos como "percepciones, conductas y condiciones que definen operativamente a cada dimensión" (Aznar-González Castañon, 2008, p. 276) y a partir de los cuales se deben desarrollar los apoyos para el desarrollo de las dimensiones involucradas.

La planificación didáctica se constituye en uno de los apoyos para que la persona con discapacidad intelectual franquee las barreras al aprendizaje y a la participación y logre una mejor calidad de vida. En este sentido Miguel Verdugo Alonso (2009) refiere: "un enfoque multidimensional del alumno, centrado en su calidad de vida ha de servir de guía para estructurar la planificación de la enseñanza". (Verdugo Alonso, 2009 p. 26), es desde este lugar que los y las estudiantes durante la cursada del espacio curricular de Lengua y su didáctica desarrollan un trabajo práctico que consta de dos momentos:

- Trabajo de campo en instituciones educativas donde se formulan abordajes didácticos con alumnos con discapacidad intelectual.

- Análisis de los registros de campo realizados. Para esto se retoma los aportes del marco teórico de referencia y se elaboran dos escritos: una caracterización pedagógica y una propuesta de intervención didáctica.

El trabajo de campo implica la permanencia de los y las estudiantes en una institución por una franja de tiempo que se acuerda previamente con la misma y en la cual los y

las estudiantes observan las clases en forma activa y participativa, registran situaciones de enseñanza y de aprendizaje y el entorno educativo, como así también, participan de otras situaciones escolares (actividades recreativas, salidas didácticas, recreos, clase especiales, etc.).

Luego se retoman los registros, se analizan a la luz de los aportes del marco teórico de referencia y se desarrollan dos trabajos escritos: una caracterización pedagógica del grupo observado y una propuesta didáctica, a modo de planificación de apoyos, para el grupo previamente caracterizado.

Para la elaboración de los trabajos escritos los y las estudiantes cuentan con una guía de indicadores desarrollados por la cátedra y una selección de propósitos curriculares afines al marco teórico de referencia[72]. Estas guías son producciones inéditas y originales resultantes del equipo de trabajo de los profesores a cargo de las didácticas.

Así, se ha desarrollado un modelo didáctico que permite concebir la planificación didáctica como un componente más de la planificación centrada en la persona y como un apoyo al desarrollo personal del alumno con discapacidad intelectual. Esta planificación no olvida que la persona se encuentra en un contexto particular y forma parte de un grupo, por esto la propuesta de intervención didáctica recupera lo singular (las necesidades, deseos, intereses, capacidades y limitaciones de la persona), sin olvidar considerar su contexto y grupo clase en su totalidad.

Luego los trabajos son entregados a la profesora para su corrección y devolución. En algunas oportunidades se ha tenido la posibilidad de proponer instancias para la socialización de estos trabajos entre todos los estudiantes, esto ha sido reconocido positivamente como enriquecedor para los y las alumnos del profesorado.

Conclusiones

La propuesta didáctica de formación inicial presentada es un primer esbozo a partir de un trabajo colaborativo entre diferentes colegas involucrados en el dictado de asignaturas didácticas de la formación inicial docente. Se ha logrado desarrollar una propuesta que involucra enlaces entre diferentes marcos teóricos y epistemológicos, resta aún profundizar algunos aspectos didácticos, como por ejemplo los ligados al componente evaluativo. En este sentido el paradigma de Calidad de Vida, propone prácticas basadas en la evidencia (Verdugo Alonso,), en este punto aún resta profundizar este aspecto. En la propuesta

[72]Se utilizan los Diseños Curriculares de Nivel Inicial y Nivel Primario de la provincia de Río Negro.

solo se aborda la evaluación desde la centralidad de la propuesta didáctica misma. El desafío es desarrollar y profundizar el enlace entre la planificación didáctica y la planificación centrada en la persona desde una perspectiva más integral.

El modelo o paradigma de Calidad de Vida es de gran utilidad como marco referencial para promover cambios curriculares y otras transformaciones que la educación necesita forjar para atender a las necesidades y particularidades de los alumnos con discapacidad intelectual. De hecho la reciente revisión del diseño curricular, para la formación docente en Educación Especial en la provincia de Río Negro lo considera como un eje transversal en el abordaje didáctico y es también retomado como marco referencial del marco legal que encuadra las políticas inclusivas en la provincia. Si bien esta es una decisión de política educativa interesante, para que su impacto se materialice en prácticas situadas y reales, se requiere de desarrollos educativos inclusivos que lo involucren concretamente.

Desde la formación inicial se trabaja en este sentido, por medio de la investigación y de prácticas formativas articuladas entre las distintas didácticas de las áreas curriculares y la didáctica especial. Se pretende promover la búsqueda y desarrollo de un modelo didáctico que oriente prácticas de enseñanza enmarcadas desde este paradigma.

Aquellos agentes del sistema educativo que de una manera u otra se encuentran implicados en el apoyo a las personas con discapacidad intelectual genera y provoca satisfacción participar e impulsar cambios que promueven la calidad de vida de todos los ciudadanos y particularmente de aquellos que quedan excluidos de los derechos de participación social y ciudadana a causa de la discapacidad. Sin embargo, cabe mencionar que la conciencia sobre la complejidad que entraña la puesta en marcha de los cambios educativos que se vienen proponiendo en los últimos tiempos desde el paradigma de la educación como un derecho de todos, conlleva la responsabilidad de desarrollar propuestas que vehiculicen el mencionado derecho a la educación de todos los ciudadanos, más allá de los particulares y singulares modos de acceder al conocimiento y a la experiencia educativa.

Bibliografía

Alvarado, Maite (coord.) Bombini, Gustavo; Cortes, Marina; Gaspar María del Pilar & Otañi, Laiza. (2001) *Entre Líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la Literatura*. Buenos Aires. FLACSO Manantial.

Aznar, Andrea & González Castañón Diego (2008). *¿Son o se hacen? El campo de la discapacidad intelectual estudiado a través de recorridos múltiples.* Buenos. Aires. Noveduc.

Marchesi, Álvaro; Blanco, Rosa; & Hernández, Laura. Coordinadores. (2014) Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamerica OEI. Recuperado de

www.oei.es/historico/publicaciones/Metas _inclusivas. pdf
Marín, Marta (1999) *Lingüística y enseñanza de la lengua*, Buenos. Aires. Aique.
Resolución Nº. 3438/2011 de la provincia de Río Negro *"Lineamientos para la inclusión de los alumnos con discapacidad en establecimientos educativos de nivel inicial, primario y medio"*. Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro. Consejo Provincial de Educación.
Organización Mundial de la Salud (2001) Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, IMSERSO.
Schalock, R. & Verdugo Alonso. M. Á. (2003) Calidad de vida: manual para los profesionales de la educación, salud y servicios sociales. Madrid. Alianza.
Schalock, R. & Verdugo Alonso. M. Á. (2010) Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. Recuperado http://sid.usal.es/idocs/F8/ART18861/236-1%20Verdugo.pdf.
Verdugo Alonso, M. Á. (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. En Siglo Cero, Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, Vol. 34 (1), Núm, 205.
Verdugo Alonso, M. Á. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, (349), 23-43.

Prácticas de enseñanza de los profesores de letras de la UNaM en la escuela media de la provincia de Misiones: cartografía y sistematización crítica de experiencias.

Mgter. Santiago, Claudia Mariana
Prof. Arce, Micaela
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - UNaM
claudiamarianas@gmail.com

Resumen

Las mesas de trabajo o de transferencia con egresados del profesorado en Letras son espacios de encuentro y problematización que nos ayuda a poner en tensión las prácticas desarrolladas en diferentes escuelas públicas de la provincia de Misiones.

Recuperamos sus voces, experiencias y registros de sus prácticas situadas, a fin de conocer y comprender cómo resuelven la tensión entre los modos de enseñar lengua y literatura pre existente en sus propias historias y con las que construyen en sus propios territorios.

Desde nuestra experiencia en diferentes instancias de formación docente y capacitación observamos la diversidad de prácticas educativas que los egresados/ docentes materializan en el territorio provincial[73], como lo define Daviña, Misiones está entramada en fronteras de múltiples órdenes: político, histórico, sociocultural.

Este proceso cartográfico espera reconocer y reflexionar para conocer y comprender las prácticas de enseñanza del profesor de letras universitario en Misiones.

Palabras clave
Cartografía, prácticas de enseñanza, lengua, lectura, literatura, mediación.

[73]"Podríamos decir que Misiones está entramada en fronteras de múltiples órdenes: a) el político: el poder de la administración y sus territorializaciones de cuerpos y economías centrales/periféricas; b) el histórico: las cronotopías (M. Bajtín 1989). Son unidades discursivas que señalan unos enclaves de sentido témporo-espaciales relevantes para la construcción ideológica de la(s) identidad(es) social(es): cronotopos jesuítico, colonial, de la independencia, del territorio nacional, de la provincialización, y del Mercosur. Las cronotopías de la frontera, algo más elocuentes que los meros contextos, no son delimitaciones metodológicas neutras; son hipótesis de lecturas históricas respecto del horizonte discursivo en estudio; c) el sociocultural: considerar la cultura en plural, como constelaciones semióticas de hábitos y tradiciones étnicas, de gustos y preferencias de clases sociales, de emblemas identatarios locales y migratorios; unas vecindades estables, móviles y de pasajes continuos; (…)"Daviña Liliana: MIRADAS POLITICAS DE LA PALABRA. Universidad Nacional de Misiones.

Las mesas de trabajo con egresados del profesorado en Letras son espacios de encuentros, que surgieron como necesidad al expandir algunos interrogantes surgidos al finalizar nuestra primera etapa de investigación denominada: *El profesor de letras universitario en el umbral de la práctica: un estudio de caso de la práctica en la escuela media.*

Con este proyecto nos propusimos indagar y reflexionar sobre el proceso de construcción de las prácticas en el último año del profesorado en Letras (período 2010 al 2014) teniendo en cuenta el trayecto de la formación (general y específica).

En esta etapa nuestra intención fue analizar cómo operan las dimensiones teórico/prácticas, a la hora de tomar decisiones en contextos específicos de intervención docente, cómo inciden o potencian las tradiciones sobre los modos de enseñar y cuáles eligen o privilegian a la hora de resolver problemas en el campo de la práctica, específicamente, cómo inciden en ellas el trabajo desde los ***guiones conjeturales***[74] y los **registros narrativos** de las prácticas, más allá de las reflexiones a los que arribamos, en esta ocasión nos interrogamos sobre lo que pasaba con las prácticas de nuestros alumnos después de graduados. Para ello realizamos cuatro mesas conversatorios.

A partir de allí propusimos un espacio de mesa-conversatorio, donde circulen los interrogantes y se posibilite la participación, el intercambio y el diálogo fluido entre docentes y graduados.

Una de las últimas mesas que efectuamos con 20 egresados que nos permitieron ampliar nuestra configuración de las prácticas de enseñanza de lengua y literatura de: Jardín América, Campo Ramón, Leandro N. Alem, Gobernador Roca, Mojón Grande (San Javier), Candelaria y nuevas escuelas de Posadas. Este trabajo no cobra relevancia solamente por la idea de mencionar un punto geográfico sino por la posibilidad de recuperar esas experiencias que refieren a cada contexto específico de intervención y las decisiones que realiza cada docente para generar situaciones de aprendizajes significativos.

En esta etapa del trabajo pudimos confirmar dar cuenta de cómo el proceso de las narrativas en las prácticas iniciadas en el período de residencia desatan, en algunos casos acciones recursivas, reflexivas y metarreflexivas, cuyo valor recae en el hecho de que ellas posibilitan espacios de construcción de conocimiento, hay algo nuevo que es reconocido en ese proceso de metarreflexión. Bruner (1995) señala que la reflexión implica una actividad que realiza la persona que conoce, y que la metacognición requiere una rutina maestra

[74]**Guiones conjeturales**: es ese relato de anticipación, una suerte de género de didáctica ficción, que permite predecir prácticas a la vez que libera al sujeto en sus posibilidades de imaginarse una práctica maleable, dúctil, permeable a las condiciones de su producción. Bombini, Gustavo: *Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencia en torno a una relación productiva*

que conozca cómo y cuándo interrumpir el procesamiento en marcha para corregir el procedimiento. Es decir los conversatorios permiten pliegues y repliegues de voces y sentidos que posibilitan conocer, revisar y construir conocimientos sobre cómo enseñar en el mismo procedimiento.

Es allí donde es posible teorizar sobre los modos de enseñar no como una propuesta generalizadora sino como, esos pequeños indicios que se leen en la experiencia situada y donde es posible comprender que su valor es el de ser única y permite "volver visible lo invisible" como lo dice Paola Iturrioz (2006).

Para profundizar estas prácticas de investigación sobre los modos de enseñar y aprender, trascienden el tiempo y el espacio de la formación docente y que continúan necesariamente en el campo social, tiene claramente su referencia y para nosotros en los aportes realizados por el Dr. Bombini y la Dra. Cuesta (2005) cuando expresan que:

> *(...) se trata de pensar que las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura actualizan las tensiones sociales, culturales e históricas de manera doble: por un lado, ponen de manifiesto en los espacios en las que se desarrollan los debates en torno a las manera de comprender, de establecer los objetos a enseñar, la lengua y la literatura, y por otro las polémicas que suscita la forma de plantear cómo deben ser enseñados y aprendidos, qué saberes provenientes de qué paradigmas disciplinarios, qué sustentos pedagógicos son los legítimos y/o pertinentes para desarrollar esas prácticas. Pensar de esta manera el objeto de estudio implica aceptar en la mirada investigativa que la lengua y la literatura no son entidades aisladas que pudieran ser descriptas y explicadas según criterios de neutralidad científica.* (Bixio, 2000, 2003; Iturrioz, 2003)

Comenzamos una cartografía que no solo nos permita ubicarlos y reconocer sus contextos sino comprender las prácticas desde las voces de sus actores, vale aclarar que este trabajo está en proceso.

Nos proponemos leer las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura en esos bordes donde se actualizan las tensiones sociales, culturales e históricas donde seguiremos observando y debatiendo en torno a qué objetos se enseñan y como son enseñados y/o aprendidos y qué conflictos o interrogantes les producen esas prácticas a los egresados.

Mesas conversatorias

Invitamos a nuestros egresados a recuperar las prácticas de lregistrar, narrar las prácticas pero ahora desde sus contextos, nos preguntábamos si algo de todo lo dado era o

no recuperado y cómo. Necesitábamos reunirnos no para decirles qué y cómo se hace sino para escuchar cómo y qué hacen.

Durante nuestro trabajo de investigación fue posible reconocer como bien lo ha expresado el Dr. Bombini, uno de los obstáculos más significativos que atraviesan estas prácticas que es la de poder reconocerlas como un cronotopo -un recorrido espacio temporal- donde la palabra hablada y escrita potencia y/o devela tácticas y estrategias para lograr configurarse *"del profesor de saber académico al del sabe para transmitir a otros como uno de los modos de la metamorfosis*[75] *más complejos de lograr*[76]*"*.(...)

Establecer la mesa de transferencia-conversatorios con los egresados tuvo y tiene como objetivo conocer desde sus narrativas, su palabra de autor, las prácticas de enseñanza que valoran o problematizan; algunos de estos relatos nos permiten dos cosas, volver a mirar la formación docente y ver desde la acción situada a nuestros egresados, una cartografía que dará cuenta de esos modos escolares, curriculares, linguísticos y geográficos que configuran escenas de clases no hegemónicas.

Muchas veces las narrativas de las prácticas logran ser, ese elemento, que Barthes denomina *punctum*, que provoca, que punza, que nos interpela, que al perturbarnos permite volver a mirarlas con extrañamiento. En principio a nuestros egresados les costó aceptar que la metodología del encuentro era conversacional y que nos interesaba poner en valor esos relatos que ellos traían, al mismo tiempo las diferentes realidades institucionales hacen casi imposible no dedicarles un espacio y tiempo, otro tema fue romper o trastocar el encuentro establecido entre la Academia y sus egresados, esto implicó construir otro modo, no para dar respuestas sino para reflexionar, interrogar e investigar en conjunto las prácticas, situadas.

Uno de nuestros interrogantes es conocer de qué manera estos profesres gestionan el conocimiento, en qué contextos escolares y con cuáles sujetos? Pero por sobre todo los modos de resolución que eligen:

Recortamos para esta ocasión algunos fragmentos de un registro del Prof. M quien desarrolla su docencia en Colonia Paraíso, a seis kilómetros de la Ruta Provincial Número 13, que une San Vicente con El Soberbio, en esa ocasión nos narraba:

> Luego de la travesía para llegar hasta aquella escuela primaria, devenida en UGL, me encontré con un grupo de adolescentes callados, quietos, distantes que esperaban, detrás de sus cuadernos, al profesor nuevo. Como es de pensar, yo llegaba cargado de

[75]Bombini, Gustavo (Coordinador) *Escribir La metamorfosis*. Ediciones El Hacedor. 2012

[76] Santiago, Claudia *Esto no es una práctica*. Ponencia en el VIII Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. 2015

ideas y sueños, pretendía hacerlos participar y establecer un vínculo que asegure un buen desarrollo de la materia para el resto del año.

Nada de eso pasó así. Desde el mismo saludo, que apenas respondieron (eso sí, se pusieron de pie a mi entrada y luego del "buenas tardes" inmediatamente se sentaron, cada uno en su lugar, bien juntos unos de otros aunque espacio sobraba) hasta la presentación del tema (una actividad bien simple como para extraer un diagnóstico rápido y luego avanzar con *mis ideas*) todo me fue indicando que no había conexión. Ellos quietos y callados, con los ojos bien grandes; yo hablando y haciendo señas, ese era el cuadro en aquella toma inicial de esta película. La clase no avanzaba, no había respuesta y, con ese rumbo, se desarmaba la estrategia inicial.

Se me ocurrió que era momento de quemar el libreto y salir a improvisar, cosa que no es fácil el primer día, pero uno saca fuerzas de algún lugar y hace aquello que no sabe que puede hacer. Entonces pregunté sí miraban telenovelas. Curiosamente las niñas respondieron (¡respondieron!) que sí. Quise saber el nombre de la telenovela pero encontré un obstáculo. Tuve que insistir para que alguien dijera una frase en portugués. Entonces puedo decir que encontré la punta del ovillo. Continué pedí que hablen en portugués, que me digan el nombre de la novela, entonces afloraron unos cuantos títulos que poco entendí.

Dada esta situación, procedí a colocar una regla: Ellos debían traducirme al español ya que yo no entendía el portugués. La clase se convirtió en un hermoso desorden donde ellos decían títulos, discutían su significado en español y lo escribían en el pizarrón (esa también fue una regla impartida por mí). Con la escritura devino otra situación imprevista. Los jóvenes manejan el portugués hablado, no su escritura. Como resultado, el debate semántico se convirtió en fonológico-ortográfico.

Aún recuerdo algunos títulos: "Morde y assopra[77]", "Insensato corazao". También recuerdo la dificultad para decidir el significado preciso de la palabra "assopra" y el gesto con que lo demostraban.

Desde esta experiencia particular acarreo la idea de un **cambio de perspectiva** en la enseñanza de la lengua. Sostengo que debemos ser portadores de una mirada amplia, (re)valorativa del hablante bilingüe. A pesar de no ser esta una postura nueva, creo que la escuela sigue cerrándose ante la posibilidad de incorporar otra cosa que no sea español. Con esto no quiero para nada decir que debiéramos bajar la calidad de la enseñanza del español. Creo que una de las claves estaría en la capacitación del docente en este espacio entre lenguas que es Misiones. En variadas ocasiones, he sostenido frente a los colegas la siguiente idea: el docente está en desventaja porque no conoce, carga con una falta. En la práctica cotidiana, salva la distancia prohibiendo. Hoy día, mí práctica está atravesada por esta primera experiencia. En el aula me sigo encontrando con el portugués y con Brasil (su cultura, su música, su *jeito*).

[77] **Morde & Assopra** (en español, Dinosaurios y Robots) es una telenovela brasileña producida y transmitida por la Rede Globo

El Profesor compartió en el conversatorio la necesidad de profundizar en el trayecto de la formación docente la especificidad que implica enseñar en zona de frontera inscripta en un *territorio regional sudamericano y plurilingüe* —en los cruces del español con el portugués y el complejo lingüístico guaraní-criollo (paraguayo-correntino) y etnolingüístico (mbyá guaraní)— y se interroga sobres saberes y prácticas que deberían atravesar la formación del profesor de lengua universitario de la UNaM, en relación a una didáctica sociocultural y de frontera.

Ahora bien, más allá de lo que debería o podría ser, nos resulta muy interesante rescatar cómo el docente resuelve la clase, un aula compleja donde el encuentro de lenguas por momentos hace imposible la comunicación si él sostenía su mandato de enseñar unidireccionalmente lo preestablecido, sin embargo sabe que lo fundamental es hacer contacto, ponerse en diálogo y lo sabe porque tiene en su mochila saberes de su trayecto de formación que se lo han ido preanunciando. La situación no prevista fuera del guión institucional escolar y del mandato de alfabetizar en español, lo puso en situación de construir a partir de lo que el otro le da y no a la inversa, es allí donde el docente entiende la oportunidad en contexto que lo vuelve potenciador y no un obstáculo, dicho aprendizaje es posible porque no lo ubica en los individuos sino entre los sujetos que interactúan y comparten esa comunidad. (J. Kalman)

Los alumnos hacen un trabajo interesante de traducción, búsqueda, hipótesis, para enseñar al profesor, es él, el que está en desventaja, no ellos, se invierten los roles, los chicos acarren al profesor hacia saberes nuevos, a esa otra zona de frontera cultural y es justamente allí donde la potencialidad ocurrida, produce andamiajes y enseñanzas en ambas direcciones. Cuando el profesor reflexiona sobre lo ocurrido en alguna medida, le cuesta poner en valor su tarea y se ve como carente de saberes.

Cada relato como el compartido pone en valía la "acción situada"[78] de la práctica de la enseñanza y nos permite recuperar el conocimiento construido, ponderarlo a la luz de la situación, dar lugar a las acomodaciones, generar alternativas y reconstruirlo todo en un nivel de reflexión que haga de la acción concreta la posibilidad de la producción de un nuevo saber como propone Bombini (2005), la didáctica sociocultural espera que se logre buscar nuevas maneras de garantizar que los alumnos en su tránsito por la escuela primaria y secundaria accedan a una *"sostenida apropiación de la cultura escrita sin que sus identidades culturales sean avasalladas"*.

[78] acción situada: ...los actos de significado no se producen en aislamiento, sino como aportaciones dialógicas al discurso

El trabajo en cada mesa de conversatorio espera construir una red de investigación acción participativa con nuestros egresados, convertir las prácticas de enseñanza efectivas en objeto de estudio, de producción de conocimiento colaborativo, invertir la lógica que atraviesa históricamente las formulaciones didácticas que parten de la prescripción, hacia el aula para, inversamente, explicar de manera teórica qué ocurre en algunas aulas provinciales y así proponer prácticas de enseñanza.

Entendemos que en cada mesa de trabajo, pone en las prácticas recuperadas otra mirada, las resignificamos de algún modo, interpelando el sentido deficitario que suelen tener dichas narrativas desde la voz de los propios docentes, sobre todo haciendo hincapié en aquello que los alumnos no tienen, no traen, no saben o lo que les falta es necesario volver la mirada deficitaria a una propositiva.

Esperamos a través de estas mesas de conversatorios transitar estas encrucijadas no como desventajas sino como bien lo señala H. Giroux (1990:155-157)

> *"Una pedagogía crítica que asuma la forma de una política cultural necesita examinar cómo se producen y se transforman los procesos culturales dentro de los tres campos particulares aunque relacionados: el discurso de producción, el discurso del análisis del texto y el discurso de las culturas vivas... En conclusión (...) Porque es dentro de estas interconexiones donde los educadores entendidos como intelectuales transformativos pueden luchar por el desarrollo de las escuelas como esferas públicas democráticas".*

> O como dice W. Migniolo, si habitamos la frontera, se tratará entonces de tomar conciencia de la propia invención discursiva de nuestros pensamientos, como parte del propio proceso de descolonización, para ello la disponibilidad de estos espacios "conversatorios!" se podrían volver frecuentes, sostenibles para que el empoderamiento del hacer sea posible.

y cierro con la reflexión de este profesor que dice:

> *Tal vez mis alumnos no sean hoy expertos hablantes del español, tampoco los son del portugués, pero al menos mantenemos un fuerte vínculo que nos permite abordar variados temas (que creo significativos para ellos) e incorporar continuamente la reflexión sobre la/s lengua/s.*

Bibliografía:

Bixio, Beatriz (2003), *Pasos hacia una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura*. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Año 1, Nro. 2 Buenos Aires.

Bombini, Gustavo (sd.) *Cuesta Calorina Lengua y literatura: Campo de la didáctica específica y prácticas de enseñanza*. Universidad Nacional de San Martín.
https://es.scribd.com/doc/95948253/Cuesta-Bombini-Campo-y-practicas

Iturrioz, Paola (2006) *Lenguas propias, lenguas ajenas*. Editorial Libros del Zorzal. Buenos Aires, Argentina

Kalman, Judith (sd.) *Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita*.
http://rieoei.org/rie46a06.htm

Santiago, Claudia (2005) *Espacio Escolar Fronteras del conocer.* Tesis de Maestría (en proceso editorial). Edit. UNaM.

El análisis del trabajo docente como metodología de análisis de las prácticas

Stella Maris Tapia
stapia@unrn.edu.ar
UNRN, Sede Andina
Bariloche, Argentina

Resumen

El Profesorado en Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de Río Negro, creado en el año 2009, constituye un Ciclo de Complementación en modalidad virtual destinado a quienes se encuentran ejerciendo la docencia en el área de Lengua y Literatura de manera efectiva en el sistema educativo en los niveles secundario y terciario sin contar con un título específico en el área y nivel. El cuádruple desafío de las prácticas docentes en la asignatura final de la carrera, *Planificación y práctica profesional*, es construir un dispositivo con aportes novedosos para quienes se hallan dando clases desde muchos años antes de iniciar su residencia, atender la complejidad de la modalidad virtual que demanda estrategias para responder de modo simultáneo a prácticas insertas en realidades educativas muy diversas, inclusive a nivel regional, recuperar el valor de una intervención planificada y aportar instrumentos de análisis que permitan reflexionar en torno a esa práctica.

El análisis del trabajo docente desde el interaccionismo-sociodiscursivo constituye un aporte teórico-metodológico para esa reflexión, en tanto auto-confrontación con las prácticas; su objetivo es generar tomas de conciencia como reestructuración de conocimientos y reconceptualizaciones de la historia personal. En este sentido, las interpretaciones del actuar docente durante las prácticas en el espacio conocido como residencia y las reflexiones sobre las decisiones que sustentan ese actuar, interpelan lo realizado, en procura de la transformación de la tarea de enseñanza. [79]

Palabras clave: Análisis del trabajo docente- Prácticas – formación docente- modalidad virtual-reflexión

[79] Este artículo corresponde a la presentación del foro homónimo, como espacio de construcción colectiva que reúne trabajos finales e informes de prácticas docentes (o "residencias") elaborados desde el análisis metodológico del trabajo docente (Bronckart, 2007; Riestra, 2010; Tapia, 2016). La propuesta de este foro en las *Quintas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas* (Bariloche, 3 y 4 de noviembre de 2016) consiste en la conformación un espacio coral, donde múltiples voces de los profesores explicitan las interpretaciones de su actuar, desde los relatos y las búsquedas de sentido a partir de la auto-confrontación con lo realizado.

Introducción

Desarrollar y analizar prácticas de residencia en una asignatura en modalidad virtual, como última materia de un Ciclo de Complementación que procura que docentes en ejercicio en nivel medio completen los espacios curriculares para recibirse de Profesores de Lengua y Literatura, puede parecer paradójico si se considera que los alumnos que ingresan a ese Ciclo ya han realizado y realizan cotidianamente prácticas docentes en el sistema educativo, habilitadas por sus títulos previos, y que tal situación es requisito para el ingreso a la formación superior.

Los alumnos de la asignatura *Planificación y Práctica docente* del *Ciclo de Complementación Profesorado en Enseñanza de la Lengua y la Literatura* de la Universidad Nacional de Río Negro (Sede Andina) son docentes en ejercicio desde la práctica y alumnos que van a realizar sus prácticas. No se trata aquí de abonar a la confusión mediante un juego de palabras sino de procurar dimensionar la complejidad y las múltiples facetas de la práctica docente, objeto del presente artículo, en una formación con tales características. El análisis del trabajo docente (Bronckart, 2007, Riestra, 2010; Tapia, 2016) como metodología, inscripto en la línea del interaccionismo socio-discursivo, e integrando un dispositivo para la configuración y concreción de las prácticas profesionalizantes docentes, constituye un instrumento de mediación cuyos aportes y alcances se presentarán en relación con el relato de la práctica en la asignatura.

Para ello, en primer lugar, se describirán las características particulares de la formación y la dimensión institucional mediada por el entorno virtual en el que dicha formación docente tiene lugar; en segundo lugar, se presentará el dispositivo elaborado para atender a las demandas del entorno y de la múltiple y heterogénea configuración de las prácticas; en tercer lugar procuraremos abonar a las categorías del análisis del trabajo docente desde el dispositivo propuesto para la intervención y la reflexión; por último, se pondrán en diálogo las voces de los alumnos, transcriptas de los informes finales, para considerar a partir de ellas los alcances de la propuesta formativa y evaluar su potencial capacidad para transformar la tarea de enseñanza.

El contexto situado de las prácticas: un aula virtual y múltiples escenarios institucionales

El Ciclo de Complementación *Profesorado en Enseñanza de la Lengua y la Literatura* de la Universidad Nacional de Río Negro (Sede Andina) surgió junto con la Universidad Nacional de Río Negro, en el año 2008, y comenzó a dictarse en el año 2009 siendo su coordinadora desde entonces hasta 2015 la Dra. Dora Riestra. Es único en su tipo dentro

de las universidades públicas en Argentina puesto que ofrece el título de grado de Profesor, lo que demanda un Plan de Estudios que combina disciplinas de formación general y específica con un tramo de Prácticas docentes profesionalizantes. Es requisito para inscribirse tanto poseer un título previo en una carrera afín o bien un profesorado de nivel primario, como así también el ejercicio efectivo de la docencia en el nivel secundario. Tiene una duración de dos años y medio. Su plan de Estudios fue aprobado por Resolución del Ministerio de Educación 1980/11 y presenta dos trayectos diferenciados, el primero de ellos, para graduados universitarios en carreras afines a la disciplina y con tres años de antigüedad en la docencia. El segundo trayecto está destinado a los Profesores de Enseñanza Primaria. Ambos trayectos ven sus materias distribuidas en dos áreas, la de *Formación General* y la de *Formación Específica*. Son, en total, 13 materias, que suman una carga horaria total de 864 horas de formación. Se dicta en modalidad en línea, con el soporte de la plataforma Moodle (desde el 2009, año en que comenzó a cursar de manera efectiva la primera cohorte, hasta 2014, se empleó la plataforma Educativa). Los exámenes finales son presenciales y se rinden de manera simultánea en las siguientes localidades: Buenos Aires, Viedma, General Roca, Bariloche, Choele Choel y Río Colorado.

La propuesta pedagógica en sus orígenes intentaba satisfacer la necesidad de formación universitaria de profesores de Lengua y Literatura para el nivel secundario en la zona de influencia de la institución y, en particular, en la región patagónica. Sin embargo, al poco tiempo de implementación, el ciclo sufrió una expansión territorial superando el círculo de los destinatarios considerados en la propuesta inicial. En los últimos años ya cuenta con egresados y matriculados de diferentes provincias del Centro y Norte del país: La Pampa, San Luis, Jujuy, Corrientes, Salta, Formosa, Buenos Aires, que residen en zonas alejadas de donde se dictan carreras de Letras, o bien en poblaciones rurales, lejanas a los centros urbanos donde los individuos podrían recibir una formación pedagógica y disciplinar que fundamente y dé sustento a las tareas docentes que efectivamente realizan. Resultaría necesario indagar en el impacto social de la carrera, pues brinda oportunidades de acceso y formación profesional, gracias a su modalidad virtual y a toda una configuración, institucional pedagógica, administrativa y organizacional que se ha ido construyendo con el tiempo[80] a partir de grupos de personas que la integran.

[80] El informe de Autoevaluación de la Sede Andina (2016), producido en el marco del proceso de Autoevaluación Institucional de la UNRN da cuenta de la evolución de la matrícula por cohorte de la carrera desde 2009 hasta 2014, en comparación con la matrícula total de alumnos de la Sede:

Cohorte 2009201020112012201320142014Ciclo de Compl. Profesorado en Enseñanza Lengua y Literatura2683122131122125**Total Sede**8901365174123322665275 7

La descripción precedente muestra el contexto institucional universitario en el que se desarrolla la asignatura *Planificación y Práctica docente*; sus alumnos, procedentes de diferentes regiones del país, por su parte, conforme al dispositivo que presentaremos luego, tienen que gestionar y articular con instituciones escolares de nivel secundario en las distintas jurisdicciones en las que viven, y en cursos distintos a aquellos en los que se desempeñan como docentes, los espacios curriculares para hacer las observaciones y para dictar las clases que componen las prácticas propiamente dichas. Esta autogestión institucional del espacio de las prácticas (de la clase y del aula), además de constituirse en un primer desafío para los alumnos, da por resultado una multiplicidad de escenarios institucionales que conviven en el aula virtual y que muestran el panorama del heterogéneo sistema educativo argentino: en 2015, por ejemplo, las cuatro alumnas que cursaron la asignatura realizaron sus prácticas, respectivamente, en una escuela secundaria pública en Río Ceballos, Córdoba; en un colegio privado de Pico Truncado (Santa Cruz); una institución con anexo áulico de secundaria de reciente inauguración en Puerto Madryn y un CEM de Allen, Río Negro. Las inundaciones de ese año en Córdoba, los cortes de gas en Santa Cruz, la visita de diputados nacionales a la escuela de Madryn en plena campaña electoral, la erupción del volcán Calbuco y el temor de que sus cenizas llegaran al Valle rionegrino y a Bariloche cortando la conexión a internet y, por lo tanto, el espacio de encuentro virtual, fueron marcas de lo cotidiano y de los contextos situados que quedaron registradas en los foros como realidades que se articulaban con múltiples determinaciones de orden extra-didáctico, extra-áulico, de las diferentes instituciones en las que se desarrollaban las prácticas como clases y que vinculaban el hacer docente con el contexto histórico y social del que formaban parte (Edelstein, 2011).

El dispositivo para "hacer la práctica"

Siguiendo a Edelstein, entendemos por dispositivo a un constructo metodológico que procura "…operaciones de mediación en la constitución de la experiencia de sí que permitan ensayar nuevas formas de subjetivación en la docencia, y hacerlo a partir de es-

---

Cabe señalar que la Sede Andina ofreció, en el año 2009, 15 carreras de grado, mientras que para el año 2014 la oferta se había ampliado a 19 carreras.

En cuanto al "Análisis de los alumnos graduados" en estos años, el informe compara los resultados en términos de títulos finales otorgados al año 2014, siendo el Ciclo de Complementación Profesorado en Enseñanza de la Lengua y la Literatura la carrera con más graduados (14 alumnos) en toda la Sede Andina (suman 42 los alumnos graduados a esa fecha), lo que constituye un 33% sobre el total, mientras que en otras carreras de grado los porcentajes varían entre el 6 y el 1%.

trategias que habiliten la posibilidad de verse de otro modo, decidirse y conducirse de una manera diferente en las prácticas cotidianas" (2011, 137). Es por ello que el camino de reflexión y auto-confrontación de lo realizado se inicia en la asignatura con un documento inconcluso que describe el dispositivo pedagógico como un acuerdo de personas, tiempos y recursos. El diseño inicial de este dispositivo fue realizado por Riestra, primera docente de la asignatura en el año 2011, y con el paso del tiempo y el cambio de las profesoras a cargo se adoptó al estilo personal de cada una y a las transformaciones características de la dinámica institucional. El dispositivo se trata de un documento inconcluso porque prevé ir enriqueciéndose mientras aporta un cronograma muy general de organización:

- la observación, el registro etnográfico y el análisis de dos clases de Lengua y Literatura de otro docente (en el grupo con el que se realizarán las prácticas),

- la planificación de una secuencia didáctica para instrumentar con ese grupo en seis clases. Las seis clases dictadas son registradas por un colega del establecimiento; podría ser quien "cede su espacio" de intervención,

- el análisis de la práctica: el trabajo conjunto en parejas pedagógicas (con compañeros de cursada) para el análisis de los registros de las observaciones de las seis clases dadas,

- la producción escrita de un informe final.

El documento identifica asimismo que las realidades institucionales disímiles de los colegios en los que se desarrollan las clases de las prácticas exigen flexibilidad, mientras que la realidad de la institución formadora –UNRN- constriñe esta flexibilidad en un cuatrimestre y en una fecha concreta de entrega del informe final.

En el cronograma de organización se prevén las fechas de intercambio entre los alumnos- practicantes alternando los modos de participación y de colaboración en los trabajos: foros del grupo grande se intercalan con foros en parejas pedagógicas y con presentaciones individuales. Las entrevistas a los docentes de las escuelas (las preguntas son elaboradas colaborativamente con los pares); las observaciones de sus clases transcriptas según el protocolo del registro etnográfico (revisadas además como registro por el par pedagógico); el diseño individual como primera versión y la reescritura de una secuencia didáctica según las indicaciones y comentarios de la docente de "Prácticas"; la escritura de un guion conjetural que complemente esa secuencia y que se comparta en un foro con el grupo grande como retroalimentación de las representaciones sobre la tarea a desarrollar; el intercambio con el par pedagógico de los registros de las clases que componen la propia práctica, en primer lugar, para evaluar conjuntamente el documento de registro y en segun-

do lugar, para analizar lo efectivamente realizado en las clases; la entrega de una planificación y de un avance del informe final a la docente de Práctica; la presentación de un relato en un foro grupal y finalmente, la entrega y devolución del informe final y la evaluación grupal de la materia en un foro constituyen diferentes instancias de intervención didáctica en la asignatura, aprovechando los distintos espacios y formas de interacción provistos por el aula virtual, que permiten el transcurrir del dispositivo en el intercambio entre docente y alumnos y de ellos entre sí, para posibilitar la reflexión en torno a las prácticas en una articulación teórico-metodológica que vuelve sobre estas en diferentes modos.

Reflexionar en torno a la intervención planificada: los aportes del análisis del trabajo docente

El desarrollo y análisis de las prácticas de enseñanza que se propone en la materia se sitúa en una concepción inscripta en la didáctica de la lengua y la literatura como campo de conocimiento y acción, en una relación dialéctica entre teoría y praxis que, para el interaccionismo socio-discursivo (Bronckart, 2004) se despliega en el análisis de las condiciones de intervención didáctica y en la adaptación y verificación del desarrollo de propuestas didácticas. Para el interaccionismo socio-discursivo, la enseñanza de la Lengua y la Literatura requiere del despliegue de un aparato conceptual coherente y específico que abreva de préstamos disciplinares de diferentes fuentes y, además, de las prácticas sociales de referencia que se concretan en géneros textuales (Bronckart y Schneuwly, 1996).

Ubicamos a las prácticas de enseñanza en este esquema conceptual, al que le agregamos un nuevo cariz: el del trabajo realizado por el docente y la reflexión en torno a la acción como un saber verbal, explícito, posterior a la acción y de carácter evaluativo (Bulea y Bronckart, 2010). 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 como el *trabajo representado*. Asimismo, se considera la existencia de lo establecido institucionalmente como el *trabajo prescripto* y, en última instancia, el *trabajo real* que es el realizado concretamente en un determinado contexto socio-histórico. Dentro del trabajo prescripto, podemos distinguir lo *autoprescripto* por el mismo docente en su planificación, es decir lo que se propone realizar que, inevitablemente, en la práctica difiere de lo efectivamente realizado (Tapia y Riestra, 2014). La toma de conciencia sobre la distancia entre ambas dimensiones, a partir de la auto-confrontación con lo realizado como objetivo del análisis

del trabajo docente, sirve para que el trabajador se cuestione acerca de los conocimientos teóricos y acerca de cómo desarrollar sus capacidades en el orden de prácticas más efectivas.

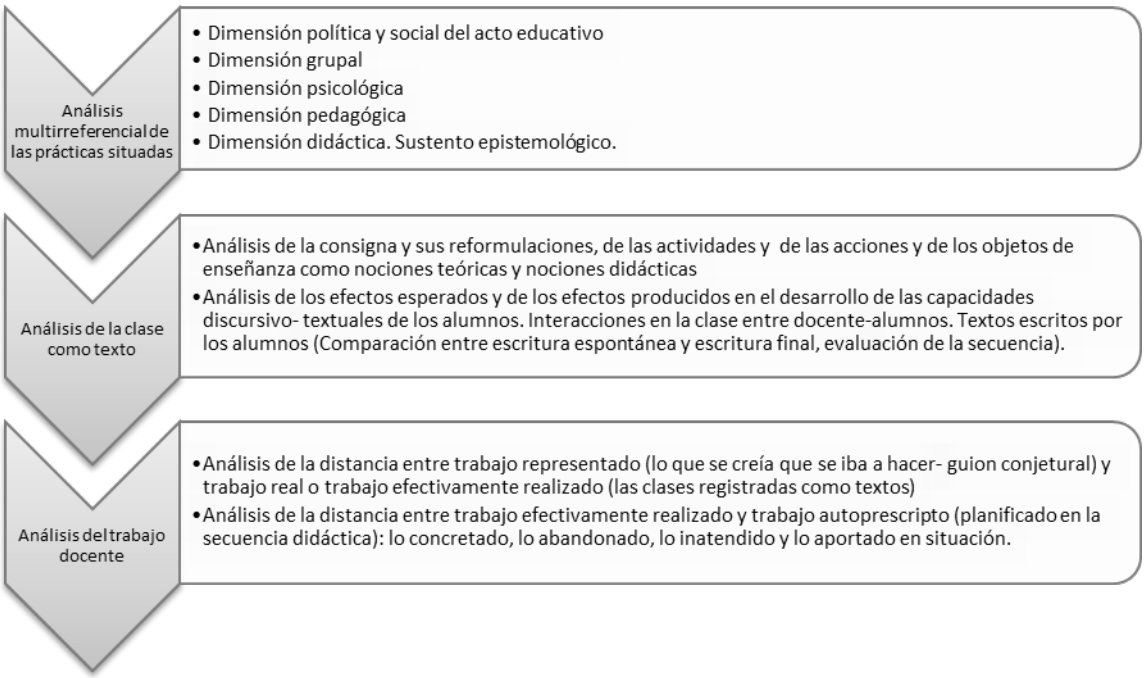
En este sentido, las prácticas se orientan a partir de modelos didácticos que articulan teoría y práctica y que constituyen objetos operatorios con una serie de componentes (métodos y saberes, entre ellos, secuencias, modelización de géneros, trayecto didáctico). No son recetas para trabajar en el aula – no son modelos fijos, sino móviles y sujetos a cambio (Rebola, 2007). La secuencia didáctica como planificación de las clases que dicta el docente practicante es concebida como un instrumento auto-prescriptivo del actuar, en el que se organiza la enseñanza (a partir de la negociación de un tema con el docente colaborador de las escuelas secundarias que "cede" su hora de clase para realizar las prácticas) y que consta, generalmente, de un texto de escritura espontánea, una serie de talleres con consignas de trabajo y una actividad final de escritura en torno a un género textual (Riestra, Goicoechea y Tapia, 2014).

En forma paralela a la tarea individual de planificar la secuencia didáctica se propone a los alumnos que en un foro grupal presenten un guion conjetural (Bombini, 2001; Labeur y Bombini, 2013) en el que queden plasmadas algunas de las prospecciones e hipótesis que pueden construirse como anticipaciones a la consecución de la secuencia. No obstante las objeciones previsibles por pertenecer el guion conjetural a otro enfoque teórico-metodológico, complementaría el análisis del trabajo docente por cuanto que revela cómo imagina cada practicante la práctica por realizar, les permite pensarla y pensarse en ella y en tanto que constituye un registro para asentar el trabajo representado antes de llevar a cabo la acción. Si bien Bronckart (2007) propone la realización de entrevistas a los actantes previas a las tareas, que indican cómo conciben los trabajadores su actuar y que delinean el trabajo representado, estas entrevistas serían difíciles de instrumentar en forma colectiva en el contexto del aula virtual, por lo que la escritura de un guion conjetural en relación con la secuencia didáctica planificada, donde se explican las decisiones tomadas a partir de lo que se concibe que se hará en las clases y su publicación en un foro, se percibe como un insumo compartido con los pares sobre el que se retorna al analizar las clases, para contrastarlo con el trabajo realizado.

Una vez planificada la intervención a través de la secuencia, se desarrolla el dictado efectivo de las clases que la componen; como se contempla en el dispositivo, las clases son registradas por un observador mediante un registro etnográfico elaborado en base a protocolos.

Concluida la etapa de la práctica intensiva, se propicia el análisis con un recorrido descendente –esquematizado en el gráfico- que atiende el fenómeno multirreferencial del contexto situado (Edelstein, 2011) desde un aporte interdisciplinario para ser interpretado en sus múltiples dimensiones (la dimensión política y social del acto educativo, la dimensión grupal, la dimensión psicológica, la dimensión pedagógica y la dimensión didáctica con sus sustentos epistemológicos).

En un segundo nivel, identificamos como espacio-tiempo estructurante de la clase a la consigna (Riestra, 2004), y a partir de ella nos internamos en la dimensión didáctica, reconociendo los objetos de enseñanza y su transposición didáctica en nociones didácticas. Distinguimos las actividades generales que se realizan en las clases de las acciones y las tareas que guían las consignas, y a partir de ello señalamos si hay congruencia entre los objetos de enseñanza y las acciones que se prescriben.



Las reformulaciones orales de las consignas y el diálogo de la clase entre docente practicante y alumnos son indicadores de los efectos producidos en el desarrollo de las capacidades discursivo-textuales de estos últimos. En relación con el diálogo de la clase, las respuestas de los alumnos a las preguntas del profesor (o sus silencios) nos indican si entienden- y cómo- las nociones teóricas y las nociones didácticas. Del mismo modo, son indicadores de los efectos producidos en los alumnos, la distancia entre los textos de escritura espontánea con los que se inicia la secuencia didáctica y los textos que se producen al final de la secuencia, con los que pueden evaluarse sus aprendizajes. Quizás los efectos es-

perados por los docentes, y los efectos que se creen alcanzados, no son coincidentes, cuestión que debiera volverse un objeto de reflexión sobre la propia práctica.

Siguiendo con el camino trazado por las flechas en el gráfico precedente, vemos la articulación con los aportes del análisis del trabajo docente, en tanto permite contrastar lo auto-prescripto (lo planificado) con lo que se concibe que se iba a hacer (lo representado expresado en el guion conjetural) y lo efectivamente hecho (lo real): esta es la instancia de la autoconfrontación, es decir, una evaluación de la propia práctica (la evaluación del proceso de enseñanza) con fines de mejorarla.

Analizar reflexivamente la relación entre las autoprescripciones y el trabajo realizado en las prácticas (trabajo real del que queda registro en los textos de las clases) permite dar cuenta de lo concretado, lo abandonado, lo inatendido y lo aportado en situación. Las tareas planificadas y abandonadas refieren a los contenidos y procedimientos prescriptos que no fueron realizados; lo inatendido, como emergente, corresponde a acciones no prescriptas que surgen de las circunstancias propias de la actividad pero que el trabajador no realiza. Por su parte, lo aportado en situación es asimismo un emergente pues no ha sido planificado, es un elemento que surge de la interacción; el trabajador lo incorpora a la actividad. Finalmente, lo concretado nos permite señalar la coincidencia entre lo planificado y lo efectivamente realizado en la clase (Tapia, *en prensa*).

Esta auto-confrontación con lo realizado tiene un efecto formador para el trabajador si provoca una toma de conciencia, es decir, si se pueden reestructurar los conocimientos y la historia personal en una reconceptualización. La toma de conciencia implica una reflexión sobre una serie de capacidades que Bulea y Bronckart (2010) enumeran como: a) el reencuentro de los objetos teóricos con los objetos de enseñanza como circulan en la clase (correspondencia de objetos prescriptos y objetos realmente enseñados), b) identificación de obstáculos en relación con el proyecto de enseñanza (resistencia de los alumnos, condiciones de funcionamiento de la clase) y c) reconocimiento de técnicas y habilidades que los enseñantes ponen en obra para sortear esos obstáculos.

La auto-confrontación en la producción del informe final

En los anteriores apartados se han presentado el dispositivo y las categorías conceptuales desde las cuales se propone el análisis y la reflexión de las prácticas; aquí se muestran brevemente, a partir de algunas citas seleccionadas de las conclusiones de los informes finales presentados por los alumnos, cómo tales categorías son resignificadas y eva-

luadas por ellos en la instancia de escritura que integra las diferentes dimensiones del análisis en una reflexión final:

> Como docente de primaria y de secundaria de adultos, que muy pocas veces o casi nunca he elaborado un informe autoevaluándome, ha sido muy difícil llevarlo a cabo, aunque muy productivo.
>
> El docente puede mejorar y perfeccionarse cuando puede reflexionar sobre sus prácticas, cuando conoce a sus alumnos, conoce cuál es el efecto producido a raíz de sus enseñanzas y puede evaluar el proceso que llevó a cabo.
>
> El trabajo auto-prescripto es muy importante, tanto como la confrontación del mismo con el trabajo real […].
>
> Para finalizar se podría decir que el docente profesionaliza su actuar planificando lo que va a enseñar, escogiendo los contenidos adecuados, conociendo a sus alumnos, piloteando su proyecto de enseñanza y, por último, analizando sus propias prácticas. (Julián, cursada 2016)

Las palabras de Julián recuperan su experiencia formativa previa (docente de primaria) y su práctica cotidiana (docente de secundaria de adultos) para recapitular desde allí la experiencia de reflexionar sobre las prácticas y no solo auto-confrontarse con ellas sino evaluarlas como proceso de enseñanza y como autoevaluación. En la misma línea, Anabela relaciona saberes de los docentes y estilos como proceso de constitución dinámico que la reflexión transforma:

> A modo de cierre, se puede concluir que los estilos de cada docente no están conformados de una vez para siempre. Dependen de los múltiples aspectos que atraviesan el trabajo real, efectivo, siempre cambiantes y de los saberes de cada profesor (los mundos formales del conocimiento y los saberes prácticos de referencia) subjetivados de una manera individual, que también se van modificando.
>
> Observar y reflexionar sobre la práctica de otros y la propia es lo que puede llevarnos a indagar sobre la especificidad de nuestra profesión para realizar cambios realistas y efectivos de manera consciente a fin de mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos (Anabela, cursada 2015).

Así como el de Anabela, los diferentes informes revisan la práctica y sugieren tomas de conciencia sobre la importancia de la planificación, sobre los deseos de transformación de la enseñanza y sobre sus consecuencias para el desarrollo profesional y humano.

Conclusiones

La práctica en la formación inicial cobra significado en la medida en que la reflexión a partir de ella permita al docente practicante tomar conciencia de lo realizado.

Analizar en primer lugar el trabajo auto-prescripto en función de diseñar secuencias didácticas que se sustenten en decisiones tomadas desde una concepción epistemológica coherente sobre el lenguaje y sobre la literatura, que contemplen el tiempo de las activida-

des de lectura y escritura en las clases, que incorporen la dimensión epistémica de la enseñanza de la lengua como sistema, que muestren una progresión congruente con unos efectos buscados para el desarrollo de las capacidades discursivo-textuales de nuestros alumnos, por mencionar algunas de sus características, debería redundar en una mejor planificación de tales secuencias.

Comprender y reflexionar sobre el trabajo docente en general, contrastando lo autoprescripto con lo real de la clase es poder interpretar para transformar: en este sentido los profesores no somos ejecutantes sino reconceptualizadores de la tarea, que constantemente tomamos decisiones sobre el diseño, sobre las incertidumbres y las zonas no prescriptas. El análisis del trabajo docente como instancia metodológica provee, para ello, un aparato conceptual que resulta coherente con un dispositivo para tomar conciencia de lo realizado y producir desarrollos en el sentido vygotskiano del término; reflexionar en torno a lo realizado en las clases permite a los docentes practicantes (que, por la característica peculiar de la experiencia formativa en el Ciclo de Complementación son docentes con prácticas pero sin título profesional específico) modificar sus representaciones sobre el trabajo como ocasión para su desarrollo.

Bibliografía

Bombini, G. (2001). Ponencia: Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva. *Congreso de Prácticas docentes*, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Córdoba. Recuperado de: http://renpyr.xtrweb.com/jornadas/(D)%20Practicas/WebTrabajos/BOMBINI%20T.html

Bronckart, J.-P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Infancia y aprendizaje.

Bronckart, J.- P. (2007). Por qué y cómo analizar el trabajo del docente. *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño & Dávila.

Bronckart, J.-P. y B Schneuwly (1991/1996): "La didáctica de la lengua materna: una utopía indispensable"*, Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura,* nro. 9, julio de 1996.

Bulea, E. y Bronckart, J.-P. (2010). Les conditions d´exploitation de l´analyse des pratiques pour la formation des enseignants. *Linguarum arena: Revista do Programa Doutoral em Didáctica de Línguas da Universidade do Porto,* 1, 1, 43-60.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formar**se** en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Labeur, P.; Bombini, G. (2013). Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica, en *Enunciación*, 18, 1, enero-junio de 2013.

Rebola, M. C. (2007). La construcción de los objetos de enseñanza en la formación docente, *Propuestas*, CELA, Universidad Nacional de Rosario, 12.

Riestra, D. (2004). *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. Tesis de Doctorado. FPE 328. Ginebra: Universidad de Ginebra.

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.

Riestra, D.; Goicoechea, M. V.; Tapia, S. M. (2014). *Los géneros textuales en secuencias didácticas de Lengua y Literatura*. Buenos Aires: Noveduc

Tapia, S. M. y D. Riestra (2014). El momento de la reflexión sobre la lengua en el aula: ¿explicación gramatical azarosa o sistematización de contenidos específicos? *Saga, Revista de Letras. Universidad Nacional de Rosario,* Nro. 1, primer semestre de 2014, 178- 206. Disponible en: http://sagarevistadeletras.com.ar/numero/primer-semestre-2014/

Tapia, S. M. (2016). Las dimensiones del trabajo docente, en *La corrección de textos escritos: qué, cómo y para qué se corrige en Lengua*. Buenos Aires: Miño & Dávila.

UNRN, Sede Andina (2016). Informe de Autoevaluación 2009-2014.

La investigación en grámatica y en lingüística en función de las propuestas de enseñanza

Valores de “se”: la categoría de ‘afectación’ y su incidencia discursiva. Una propuesta para enseñar los niveles léxico y sintáctico a partir de textos periodísticos

Clara Cacciavillani
cacciclara@hotmail.com
Universidad Nacional de Córdoba – Universidad Blas Pascal
Patricia Supisiche
psupisiche@gmail.com
Universidad Blas Pascal - Universidad Nacional de Córdoba
María Candelaria Villagra
candelariavillagra@hotmail.com
Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba, Argentina

Resumen

Examinamos el valor de la forma “se”, considerando su caracterización morfosintáctica y léxica según la categoría de afectación. El estudio se complementa con una propuesta de enseñanza en el Nivel Medio para un abordaje discursivo de las formas, ya que analizamos su presencia en un corpus periodístico de opinión. Siguiendo y adaptando a Vera Luján (1996, 1997, 2002), sostenemos que estas formas tienen en su base el significado de afectación en distinto grado o escala, tengan o no función sintáctica, lo que originaría clasificaciones internas. Según nuestro marco teórico de partida, *a priori,* porta significado de énfasis en el sujeto, poseedor, procedencia, entre otros roles.

La finalidad de este trabajo, primero, corroborar en un corpus de discursos de opinión si los distintos tipos de “se” comparten el rasgo semántico de afectación y analizar su incidencia discursiva. Segundo, suponemos que plantear la temática, tanto de un modo integral como de una forma que incluye valor discursivo, la convierte en un contenido gramatical operativo para su enseñanza. En tal sentido, los tipos de “se” serían relevantes puesto que se trata de formas que ratifican la postura discursiva del enunciador. El corpus

consta de escritos de opinión de dos medios digitales correspondientes al día posterior en que se hacen públicos o se registran hechos de fuerte conmoción política. Tomamos como paradigmáticos de tales eventos en nuestro contexto socio-político actual la denuncia de las cuentas *offshore* correspondientes al presidente de la Nación, Mauricio Macri, y la citación de la expresidenta Cristina Fernández ante el juez Claudio Bonadío. Se seleccionan notas de "Clarín" y "Sincensuraweb", medios que, por presentar posturas antagónicas ante eventos actuales, son densas ideológicamente y aptas para el estudio emprendido.

Palabras clave: forma "se" – afectación– análisis discursivo – enseñanza de la gramática

1. Introducción

Esta presentación forma parte de una investigación más amplia (SECYT 2016-2017) en la que confrontamos teorías gramaticales centrales –Estructuralismo, Generativismo y Sistémico-Funcional – en sus fundamentos epistemológicos y metodológicos. La elección de la temática de los 'se' obedece a su abundante tratamiento, sus divergentes descripciones y la falta de un principio general que las agrupe.

Podemos destacar la variabilidad denominativa en diferentes autores (*pronombre, partícula, forma, índice, signo, paradigmático y no paradigmático*), heterogeneidad correlativa a los modos de presentación de la temática; algunos integralmente consideran sus distintos valores; otros, fragmentariamente y en apartados independientes, distinguen, por ejemplo, pronombres de formas (ver Barrenechea 1976, Bosque 2010, D'Introno 2001, Mendikoetxea 1999, Di Tullio 1997, Di Tullio-Malcuori 2012, Nueva Gramática de la RAE (2010), Sánchez López 2002, entre otros). Aunque la mayoría de las clasificaciones, sea cual fuere la línea gramatical del autor, comparten en general la descripción de subtipos similares, cambian los criterios de agrupación, caracterización y metalenguaje.

Creemos que cada uno de los enfoques ofrece descripciones parciales del fenómeno y sin considerar su proyección discursiva. Asimismo, si bien hay otros modelos que sí contemplan el valor discursivo de los 'se', asumen una descripción morfosintáctica básica, sin discusiones previas. Consideramos que la descripción de tal forma implica el entrecruzamiento de información diversa (morfosintáctica, léxica y discursiva), lo que requeriría de mayor complejidad en los dispositivos descriptivos.

La hipótesis central reside en sostener la presencia de una categoría o estructura lexemática común, la de *afectación*, que permitiría agrupar las distintas formas. Como hipótesis particular, más que diferencias entre las formas, siguiendo a Vera Luján (1996, 1997, 2002) y Azpiazu Torres (2004), consideramos que los distintos tipos de formas coincidentes (y también divergentes), y especialmente los 'se', se basan en la categoría de afectación. Tal categoría presentaría diferentes grados, de lo que darían cuenta los diferentes subtipos, que asumirían propiedades morfosintácticas diferenciales. En tal sentido, sostenemos que los 'se' reflexivos son los representativos, mientras que en los restantes se hace evidente el rasgo escalar o gradual de la afectación, lo que sería concurrente con otras peculiaridades morfosintácticas (adaptado de Vera Luján 1996, 1997, 2002). En esta caracterización incluimos también a los llamados pasivos e impersonales, que, en diferente grado, expresan la afectación. En síntesis, de nuestra parte, sostenemos la existencia de una base común, la de afectación, entendida como la 'marca' formal de que el proceso revierte, retorna y remite a alguna entidad, ya sea sujeto u objeto.

Respecto de la temática en el campo de la enseñanza, en general se reduce a un listado de formas, u caracterización y, ocasionalmente, alguna breve mención de las peculiaridades discursivas del 'se' pasivo, con muy escasas transferencias a su funcionamiento en discursos.

Organizamos este estudio en dos partes. En la primera, considerando la hipótesis formulada, realizaremos una caracterización de los 'se' basadas en la categoría de afectación, sus restricciones léxicas y morfosintácticas. Apelaremos a las tradicionales pruebas de sustitución a fin de inferir sus propiedades morfosintácticas a partir de las posibilidades combinatorias de las formas. En la segunda parte, sobre las delimitaciones anteriores, presentamos el análisis de un corpus periodístico que funciona a modo de ilustración de una propuesta de abordaje de la temática en la práctica áulica.

En cuanto a los autores, hemos seguido especialmente a Vera Luján (1996, 1997-2002), Azpiazu Torres (2004) y D'Introno (2001) más allá de otros autores que han sido abordados en otros trabajos como Barrenechea (1976) –estructuralismo–, Bosque (2010), Mendikoetxea (1999), Di Tullio (1997), Di Tullio-Malcuori (2012),–generativismo–, y menciones correspondientes a Ghío-Fernández (2008), Fawcett (2008) y Eggins (2008) –sistémico-funcional–. También hemos considerado los aportes de la *Nueva Gramática* de la Real Academia Española (2010).

2. Metodología

El estudio apunta a la corroboración, en un corpus de datos, de dos cuestiones:

a. Descripción de los tipos de 'se' según la categoría de afectación y selección de casos cruciales que den cuenta de la tipología general de afectación y los subtipos.

b. Selección de datos provenientes de discursos periodísticos de opinión a fin de examinar la incidencia discursiva de los distintos tipos de 'se'.

El estudio de los datos periodísticos es exploratorio, descriptivo y cualitativo ya que parte de un modelo de examen detallado sobre un corpus reducido. Se analizan en total cuatro (4) notas. Dos (2) de ellas opinan específicamente acerca de la citación a los tribunales de Comodoro Py por parte del juez Claudio Bonadío a la presidenta de mandato cumplido Cristina Fernández de Kirchner. Las otras dos (2) se refieren al hallazgo de diversas cuentas *offshore* del presidente en ejercicio Mauricio Macri. En ambos temas se toma una de las notas que pertenece a la edición digital del diario Clarín y otra a Sincensuraweb. Dado que la finalidad es trabajar corpus periodístico de manera contrastiva, elegimos medios contrapuestos en sus posiciones ideológicas: Clarín, identificado con el "antikirchnerismo", y Sincensuraweb, identificable como "antimacrista". La selección de las notas obedeció a tres criterios:

- Temas que involucraran a dos actores políticos centrales, el Presidente Mauricio Macri y la expresidenta Cristina Fernández.

- Día posterior a un evento en el que participara uno u otro de los actores.

-Nota de mayor extensión en cada medio por suponer que a mayor desarrollo, mayores posibilidades de despliegue de postura ideológica y de hallazgo de las formas estudiadas.

Del relevamiento realizado, se analizan fragmentos discursivos (Jäger, 2003) de textos periodísticos en tanto constituyen tipos de discursos significativos, breves y de menor complejidad en cuanto a su construcción, que permiten examinar profundamente estructuras gramaticales, pero que a la vez nos posibilitan develar las ideologías que el discurso periodístico ha naturalizado a través de formas gramaticales (Fairclough, 1989). En este estudio en particular, nos enfocamos en el análisis del contexto sintáctico de ocurrencia de formas 'se'.

3. Marco teórico

El marco teórico general del trabajo corresponde al del Análisis Crítico del Discurso que nos orienta en la selección del corpus de trabajo Y en categorizaciones en términos de posturas discursivas, congruente con el papel asignado a la gramática entendida en sentido amplio, como recurso –sistema de opciones- (Matthiessen 1997: 1).

En cuanto al discurso periodístico, seguimos al Análisis Crítico del Discurso (ACD), desde donde se lo define como una práctica condicionada socialmente. Van Dijk (2000) define discurso como *"...un suceso de comunicación (...) o interacción verbal* (2000: 23), delimitación que supone "*... sus tres dimensiones principales: a) el uso del lenguaje; b) la comunicación de creencias (cognición) y c) la interacción en situación de índole social.*" (2000: 23).

Siguiendo a Fowler y Kress (1986), sostenemos la existencia de fuertes lazos entre la estructura lingüística y la social: los agrupamientos y las relaciones sociales influyen en los comportamientos lingüísticos de los hablantes y escritores. Del mismo modo, la ideología está lingüísticamente mediatizada. Las estructuras lingüísticas se usan de modo sistemático y mantienen estrechas relaciones con el sistema socio-económico. Las elecciones léxicas, sintácticas y morfológicas del hablante y del receptor son inconscientes; de allí que tengan significación social y que ejerzan algún tipo de influencia. En este contexto, las marcas gramaticales forman parte del aparato metodológico que permite develar la ideología subyacente. Sobre esto y dado un contexto, su contraste en diferentes medios hace posible acercar a estudiantes y docentes al empleo estratégico del lenguaje, al tiempo que posibilita reflexionar sobre el papel del lenguaje como construcción de la realidad y como reflejo de la ideología subyacente.

En cuanto al marco teórico-metodológico, seguimos los lineamientos de Vera Lujan (1996, 1997, 2002) para la formulación de la una categoría prototípica con diferentes manifestaciones. Para la delimitación del valor léxico de los se y los diferentes alcances de los distintos tipos, seguimos a Aspiazu Torres (2004) y a D'Introno (2001).

4. Descripción de los 'se'

4.1. Algunas regularidades

Una característica nuclear en las descripciones de los 'se' es que todas ellas se concentran más en las diferencias y peculiaridades entre los distintos tipos de 'se'; sólo se detienen, por ejemplo, en el subagrupamiento de reflexivos y recíprocos; o pasivos e impersonales. Vale destacar que la mayoría de las clasificaciones, sea cual fuere la línea gramatical del autor, describen los mismos tipos, aunque cambien los criterios de agrupación, caracterización y metalenguaje.

Admitiendo, por supuesto, que la discriminación es un principio analítico, en este trabajo la distinción forma parte de una etapa posterior del estudio, ya que apuntamos también a buscar la sistematicidad en sus puntos comunes y diferentes. Refiriéndose a los 'se', Azpiazu Torres señala que *"...lo que impera en los resultados es la heterogeneidad (*2004: 7). También seguimos a la autora en el sentido de

> que la forma más sensata de dar cuenta de ellas es dejando a un lado la casuística para intentar aportar una descripción más general que aspire no a la coherencia de los casos particulares, sino al principio global que los gobierna. (Azpiazu Torres 2004:10).

Más allá de la variabilidad, podríamos pensar que las diferentes expresiones de los 'se' tienen un punto común. En la misma línea iría la historia de la lengua (coexistirían, diría Hernández Alonso 1984). En este trabajo, sostenemos la existencia de una base común, la de *afectación*, lo que no supone abandonar las especificidades morfosintácticas planteadas por la mayoría de los estudiosos, sino integrar tales diferencias en un parámetro de mayor alcance. La afectación sería la categoría común de expresión de un afectado, que puede ser el objeto (interno, externo, directo, indirecto), el mismo sujeto, etc.

4.2. Tipos de *afectación*

D'Introno, F. (2001), en el capítulo "Alcances y límites del análisis" aborda la temática de los clíticos, a los que distingue de los pronombres fuertes. Menciona que las funciones de los clíticos son las de od., oi. y objeto de interés (oint.). Agrega también un objeto locativo (*le cayó encima*, equivalente a *cayó encima de él)*. En cuanto al oint., distingue diferente valor léxico:

> *i.* Beneficiario: en beneficio de quien se hace la acción: *Pedro me lavó el carro. Pedro se lavó el carro.* [81]

[81] Agregamos ejemplos con 'se', ya que D'Introno ilustra los casos con pronombres divergentes.

ii. Perjudicado: acción en contra de la voluntad: *Me comió la sopa (que me habían preparado). Juan se comió todo*

iii. Posesor: *Juan me rasguñó la nariz (mi nariz), Juan le rasguñó la nariz a María (la nariz de María). Juan se rasguñó la nariz (rasguñó su nariz)*. Generalmente lleva un od que se refiere a algo inalienable como, por ejemplo, una parte del cuerpo.

Siguiendo a D'Introno, podemos diferenciar los siguientes valores léxicos de los 'se', basados en los subtipos tradicionales:

I. Reflexivo- recíproco: 1° en cuanto a la categoría de afectación ya que presenta marcas morfosintácticas y léxicas de remisión al sujeto.
   a. Paciente-tema: *Luis se miró*.
   b. Receptor (Beneficiario, perjudicado): *Pedro se escribió la carta. Pedro se cortó.*

II. Objeto de interés: 1° de afectación ya que, a pesar de no presentar marcas formales, su presencia refuerza al sujeto, al objeto o al interlocutor.
   a. Beneficiario: *Luis se tomó toda la cerveza.*
   b. Perjudicado: *Luis se tomó todo el veneno.*
   c. Posesor: *Juan se rasguñó la nariz.*

III. Cuasirreflejo:
   a. Énfasis en el sujeto. Categoría enfática en 2° ya que sólo es marca formal de la persona del sujeto, sin función léxico-sintáctica.
   b. No es objeto con papel temático ni tiene significado, por lo que no puede duplicarse con un pronombre fuerte (a sí mismo).
   c. Hay algunos verbos que se usan sin pronombres y también con él. Aunque el 'se' no es un clítico objeto, su presencia precisa un significado determinado al verbo: ir (hacia un lugar), irse (alejarse de un lugar).
   d. Hay marca de afectación del sujeto, por lo que expresa afectación de 2°.

IV. 'Se' pasivo:
   a. Presenta ciertas peculiaridades: sujeto agente no conocido, od., vbo. intransitivo: *La ventana se cerró.* Se trata de una oración que, por la presencia de 'se' adopta carácter intransitivo.
   b. La categoría de afectación se orienta al objeto, sin sujeto. 3° grado de afectación ya que el agente puede ser recuperado a través de la transformación a la frase activa.

V. Impersonal
   a. D'Introno sostiene que en español, el pronombre impersonal 'se' puede ser considerado sinónimo de alguien, el agente, como el *on* francés. Este pronombre de 3° singular se ubica sólo en posición de sujeto: *se*

dice que habrá crisis// se vendió todo. D'Introno precisa que este 'se' no es reflexivo.

b. Presenta las siguientes características estructurales:

i. Sujeto agente no conocido, vbo, transitivo, od: *Se cerró la ventana*. Es el 'se' impersonal y ocupa la posición del sujeto. Aquí podemos hacer notar que, para D'Introno, la diferencia entre los tipos 4 y 5 se originaría en la posición del 'se. Vale destacar que también puede darse el caso de 'se' impersonal con verbos intransitivos.

c. Esta construcción supone la negación de afectación o 4° ya que no puede recuperarse el agente.

Para la presentación de los 'se' bajo la categoría de afectación, hemos establecido que:

1. Los clíticos de toda persona suponen siempre una categoría de afectación, que puede delimitarse según sus grados y naturaleza del afectado.
2. El tipo de afectado puede ser el sujeto (persona coincidente) o el objeto (persona divergente).

A continuación presentamos una alternativa de distinción de los distintos tipos de formas, de donde se desprende la ubicación de los 'se', basada en la categoría de afectación, su determinación en grados y su caracterización morfosintáctica y léxica.

CATEGORÍA DE *AFECTACIÓN*							
Persona	**Grado**	**Tipo de afectación**	**Refuerzo**	**Clase**	**Marcas formales**	**Ejemplo**	**Valor léxico**
Coincidente	1° grado de afectación	Afectación interna	Refuerzo del sujeto	Reflexivo Recíproco	Verbo transitivo	*Juan se lava* *Ellos se lavan*	Paciente- tema Receptor (Beneficiario Perjudicado)
Coincidente Divergente	1° grado de afectación	Afectación interna Externa	Refuerzo del sujeto Refuerzo del interlocutor	Objeto de interés	Verbos Transitivos o con Complemento Régimen.	*Yo me fumo una etiqueta por día* *Pedro se egresa* *Yo te leo muchas novelas* *Ella te confía*	Receptor (beneficiario, perjudicado) Posesor
Coincidente	2° grado de afectación	Afectación interna	Refuerzo del sujeto	Cuasirreflejo	Verbo intransitivo, de movimiento o proceso interno	*Ellos se van* *Vos te vas*	Énfasis en el sujeto
Coincidente	3° grado de afectación	Afectación omitida	Por reiteración de la persona verbal. Posibilidad de activa y recuperación del agente.	Pasivo	Con sujeto que temáticamente es el objeto. De base, verbo transitivo que se vuelve intransitivo porque no admite objeto	*La ventana se cerró*	Énfasis en el objeto
	4° de afectación	Sin afectación	Ausencia o cancelación de refuerzo	Impersonal	Posición inicial del ‘se’. Verbo en 3° persona singular	*Se culpa a los ciudadanos* *Se cerró la ventana*	Sin énfasis

4.3. Algunas notas acerca de la propuesta áulica

Seguidamente planteamos las fases de trabajo con la temática seleccionada.

1) Trabajo grupal en clases.
2) Contenidos teóricos necesarios:
    a. Cuadro caracterizador de las formas 'se'. Las pautas de reconocimiento deben ser lo suficientemente claras.
    b. Deberá considerarse especialmente la clasificación léxica de los diferentes tipos de afectados.
    c. Categoría de actores/actantes.
3) Selección del corpus. Conformación del corpus periodístico teniendo en cuenta las facilidades derivadas de las notebook.
    a. Ediciones periodísticas en sus versiones digitales.
    b. Temática: común.
    c. Género periodístico idéntico o similar (permite abordar la temática del discurso periodístico en sí).
    d. Cantidad similar de palabras.
4) Relevamiento de las formas seleccionadas. En un cuadro, los estudiantes deberán copiar las frases en las que aparecen las formas 'se'.
5) Interpretación de las formas:
    a. Resulta pertinente considerar el titular a fin de develar la postura evidenciada por las selecciones léxicas.
    b. Es adecuado relacionar la categoría del afectado y la caracterización en términos de subjetivemas y tipología de actores.
    c. Sería relevante caracterizar el discurso según se oriente a un énfasis en un afectado positiva o negativamente, si hay una gradación que va del afectado directo al impersonal, como grado cero de la afectación.

Ilustramos muy brevemente con un análisis a fin de concretar la secuencia didáctica:

Fuente: Clarín[82] **Tema: cuentas *offshore* del Presidente Mauricio Macri**							
Fragmento	**Persona**	**Grado de afectación**	**Tipo de afectación**	**Refuerzo**	**Clase**	**Marcas formales**	**Valor léxico**
*En un comunicado emitido por Presidencia **se** aseguró que Macri no fue accionista de esa firma.*	Coincidente	4°	Sin afectación	Ausencia o cancelación de refuerzo	**Impersonal**	'Se' inicial Verbo3° singular	Sin énfasis
*También **se** encuentra el intendente de Lanús, Néstor Grindetti.*	Coincidente	2°	Afectación interna	Refuerzo del sujeto	**Cuasirreflejo**	Verbo intransitivo	Énfasis en sujeto
*El caso de Lionel Messi […] Lo hizo apenas un día después de que **se** supiera que había evadido a la Hacienda de España 4,1 millones de euros junto a su padre, Jorge Horacio Messi.*	Coincidente	4°	Sin afectación	Ausencia o cancelación de refuerzo	**Impersonal**	'Se' inicial Verbo3° singular	Sin énfasis
*Algunos de los lugares donde **se** constituyen estas sociedades offshore son Panamá, Islas Vírgenes Británicas, Bahamas, Islas Caimán, Nevada y Seychelles.*	Coincidente	4°	Sin afectación	Ausencia o cancelación de refuerzo	**Impersonal**	'Se' inicial Verbo3° singular	Sin énfasis

[82] Nota obtenida en http://www.clarin.com/politica/Macri-Messi-secretario-filtracion-documentos_0_1552045086.html

Las sociedades que operan con paraísos fiscales […] ***se*** *usan para realizar transferencias y operaciones financieras esquivando las cargas fiscales correspondientes a los países en los cuales los titulares operan.*	Coincidente	3°	Afectación omitida	Por reiteración de la persona verbal. Posibilidad de activa y recuperación del agente.	**Pasivo**	Verbo intransitivo	Énfasis en el objeto
La filtración ***se*** *dio a partir del aporte de una fuente anónima al diario alemán Süddeutsche Zeitung.* (Doble posibilidad de interpretación)	Coincidente	2°	Afectación interna refuerzo del sujeto	Refuerzo del sujeto	**Cuasirreflejo**	Verbo intransitivo, de movimiento o proceso interno	Énfasis en el sujeto
	Coincidente	3°	Afectación omitida	Por reiteración de la persona verbal. Posibilidad de activa y recuperación del agente.	**Pasivo**	Verbo intransitivo	Énfasis en el objeto

Fuente: Sincensuraweb[83]

Tema: cuentas *offshore* del Presidente Mauricio Macri

Frase	**Persona**	**Grado de afectación**	**Tipo de afectación**	**Refuerzo**	**Clase**	**Marcas formales**	**Valor léxico**
*Mossack Fonseca es una compañía con sede en Panamá de las más reservadas del mundo, que **se** especializa en la creación de empresas offshore, cuyo*	Coincidente	2°	Afectación interna	Refuerzo del sujeto	**Cuasirreflejo**	Verbo intransitivo, de movimiento o proceso interno	Énfasis en el sujeto
*Desde allí es de donde **se** filtraron once millones de documentos, […]*	Coincidente	2°	Afectación interna	Refuerzo del sujeto	**Cuasirreflejo**	Verbo intransitivo, de movimiento o proceso interno	Énfasis en el sujeto
(Doble posibilidad de interpretación)	Coincidente	3°	Afectación omitida	Por reiteración de la persona verbal. Posibilidad de activa y recuperación del agente.	**Pasivo**	Verbo intransitivo	Énfasis en el objeto
*[…] con los cuales **se** puede comprobar la participación en empresas de este tipo de personalidades mundiales de la política, el arte y el deporte.*	Coincidente	4°	Sin afectación	Ausencia o cancelación de refuerzo	**Impersonal**	'Se' inicial Verbo3° singular	Sin énfasis

[83] http://sincensura.com.ar/2016/04/04/panamapapers-blanco-sobre-negro-la-corrupcion-bajo-el-humo-de-los-medios/

*Bélgica al enterar**se** de que en esas listas figuraban 732 personalidades de su país (sic)[…]*	Coincidente	2°	Afectación interna	Refuerzo del sujeto	**Cuasirreflejo**	Verbo intransitivo, de movimiento o proceso interno	Énfasis en el sujeto
*[…] al instante **se** conformó una comisión investigadora a cargo de la inspección especial de impuestos, para aclarar la situación de estas personalidades.*	Coincidente	4°	Sin afectación	Ausencia o cancelación de refuerzo	**Impersonal**	'Se' inicial Verbo3° singular	Sin énfasis
*Francia anunció, por la boca de su presidente, que **se** iniciarán las causas judiciales en cuanto comience a llegar la información pertinente.*	Coincidente	4°	Sin afectación	Ausencia o cancelación de refuerzo	**Impersonal**	Posición inicial del 'se'. Verbo en 3° persona singular	Sin énfasis
*En Islandia, el Primer Ministro **se** vio obligado a renunciar […]*	Coincidente	1°	Afectación interna	Refuerzo del sujeto	**Reflexivo**	Verbo transitivo	Perjudicado
*[…] al instante de conocer**se** la noticia, […]*	Coincidente	4°	Sin afectación	Ausencia o cancelación de refuerzo	**Impersonal**	'Se' inicial Verbo3° singular	Sin énfasis
*[…] y no obstante, el pueblo **se** encuentra en las calles en este preciso momento en masa protestando contra la corrupción.*	Coincidente	2°	Afectación interna	Refuerzo del sujeto	**Cuasirreflejo**	Verbo intransitivo, de movimiento o proceso interno	Énfasis en el sujeto

Fuente: Clarín[84]

Tema: citación a la presidenta de mandato cumplido Cristina Fernández de Kirchner a tribunales de Comodoro Py

Frase	Persona	Grado de afectación	Tipo de afectación	Refuerzo	Clase	Marcas formales	Valor léxico
*[…] la Policía **se** corrió y La Cámpora armó su propio operativo de seguridad en Tribunales*	Coincidente	2°	Afectación interna	Refuerzo del sujeto	**Cuasirreflejo**	Verbo intransitivo, de movimiento o proceso interno	Énfasis en el sujeto
*Lo insólito fue que las fuerzas federales de seguridad **se** corrieron y dejaron que La Cámpora se encargara de la seguridad en la zona del acto.*	Coincidente	2°	Afectación interna	Refuerzo del sujeto	**Cuasirreflejo**	Verbo intransitivo, de movimiento o proceso interno	Énfasis en el sujeto
*Lo insólito fue que las fuerzas federales de seguridad se corrieron y dejaron que La Cámpora **se** encargara de la seguridad en la zona del acto.*	Coincidente	2°	Afectación interna	Refuerzo del sujeto	**Cuasirreflejo**	Verbo intransitivo, de movimiento o proceso interno	Énfasis en el sujeto
*[…] Mercedes Ninci, periodista de Radio Mitre, quien estaba transmitiendo y tratando de obtener testimonios de los dirigentes que **se** iban acercando a la zona.*	Coincidente	2°	Afectación interna	Refuerzo del sujeto	**Cuasirreflejo**	Verbo intransitivo, de movimiento o proceso interno	Énfasis en el sujeto
*[…] no **se** veía a ningún efectivo de las fuerzas de seguridad asegurando que lo prometido por el jefe de la Federal se cumpliera.*	Coincidente	4°	Sin afectación	Ausencia o cancelación de refuerzo	**Impersonal**	'Se' inicial Verbo3° singular	Sin énfasis

[84] http://www.clarin.com/politica/Campora-propio-operativo-seguridad-Tribunales_0_1558044303.html

[…] lo prometido por el jefe de la Federal ***se*** *cumpliera.*	Coincidente	3°	Afectación omitida	Por reiteración de la persona verbal. Posibilidad de activa y recuperación del agente.	**Pasivo**	Verbo intransitivo	Énfasis en el objeto
Desde el Gobierno nacional, la ministra de Seguridad, Patricia Bullrich no ***se*** *pronunció sobre el tema.*	Coincidente	2°	Afectación interna	Refuerzo del sujeto	**Cuasirreflejo**	Verbo intransitivo, de movimiento o proceso interno	Énfasis en el sujeto

Fuente: Sincensuraweb[85]							
Tema: citación a la presidenta de mandato cumplido Cristina Fernández de Kirchner a tribunales de Comodoro Py							
Frase	**Persona**	**Grado de afectación**	**Tipo de afectación**	**Refuerzo**	**Clase**	**Marcas formales**	**Valor léxico**
Y ahí fue cuando se produjo la magia	Coincidente	4°	Sin afectación	Ausencia o cancelación de refuerzo	**Impersona**l	'Se' inicial Verbo3° singular	Sin énfasis
[…] cada uno se fué (sic) convirtiendo en parte de un todo	Coincidente	2°	Afectación interna	Refuerzo del sujeto	**Cuasirreflejo**	Verbo intransitivo, de movimiento o proceso interno	Énfasis en el sujeto
El aire se fué (sic) cargando de emociones hasta que salió el sol	Coincidente	2°	Afectación interna	Refuerzo del sujeto	**Cuasirreflejo**	Verbo intransitivo, de movimiento o proceso interno	Énfasis en el sujeto
[…] hasta la lluvia se paró	Coincidente	1°	Afectación interna	Refuerzo del sujeto	**Objeto de interés**	Verbos Transitivos	Coincidente

[85] Nota obtenida en http://sincensura.com.ar/2016/04/14/cronica-de-un-dia-lluvioso-en-salio-dos-veces/

Todas las formas han resultado relevantes para análisis ya que permiten la identificación del objeto (que sintácticamente puede ser od u oi) en su grado 1°. Aparecen también con valor de refuerzo en los cuasirreflejos en 2° y en od. El 3° grado de afectación supone la cancelación del agente para reforzar el tema.

Cuantitativamente, las formas 'se' se manifiestan de la siguiente manera por medio y tema de nota:

- Clarín sobre cuentas *offshore* de Mauricio Macri*:* 3 impersonales – 1 cuasirreflejo – 2 pasivo – 1 forma 'se' ambigua, pasible de ser considerada como cuasirreflejo o como pasivo
- Clarín sobre citación de Cristina Fernández a Comodoro Py: 5 cuasirreflejos– 1 impersonal – 1 pasivo
- Sincensuraweb sobre cuentas *offshore* del presidente*: 3* cuasirreflejos – 4 impersonales – 1 reflexivo – 1 pasivo – 1 forma 'se' ambigua, pasible de ser considerada como cuasirreflejo o como pasivo
- Sincensuraweb sobre citación de la expresidenta a Comodoro Py: 1 impersonal – 2 cuasirreflejos – 1 objeto de interés

A partir de ese registro, cualitativamente interpretamos las siguientes regularidades:

En Clarín, sobre las cuentas o*ff shore* del Mauricio Macri: se destacan las formas impersonales, en las que no citan el origen de los datos ni al responsable de las denuncias y filtraciones. En tal sentido, resulta relevante que no nombren nunca al Consorcio, quien es el que denuncia, como tampoco hay mención del responsable que filtró los datos.

Además, en los dos medios y referidos a Panamá Papers, comparten las presencia de 'se' pasivo, impersonal y cuasirreflejo. Probablemente el tema induzca a esas formas por desconocimiento del agente concreto. Vale destacar que en Clarín hay agentes mencionados, la Presidencia, Messi y Néstor Grindetti. Sin embargo, el caso de la Presidencia aparece solo mencionado como agente de decir (*en un comunicado emitido por Presidencia* ***se*** *aseguró…)*; Grindetti figura en una oración con sujeto desfocalizado con 'se' inicial (*También se encuentra el intendente de Lanús, Néstor Grindetti),* marca de alejamiento de la persona; y Messi es nombrado en una frase con 'se' impersonal (la acción de *evadir* aparece recién dentro de una subordinada, mediatizada respecto del agente concreto).

La mención de las empresas *offshore* aparecen en oraciones impersonales y pasivas de las cuales no se puede recuperar el agente (*se constituyen; se usan)*, sin afectación (4º) o con afectación omitida (3º).

En el caso de Sincensura, sobre el mismo tema de las cuentas *offshore* también aparecen agentes claros: los funcionarios de otros países denunciados por el Consorcio y "el pueblo". Hay un equilibrio entre impersonales y cuasirreflejos. También se presenta una forma de interpretación ambigua de la que hablaremos más adelante. Dentro del propio medio y respecto de las demás notas y del otro diario, aparece como marcada un 'se' reflexivo del que claramente vemos la presencia de agente y un 1º de afectación: *el Primer Ministro de Islandia* figura como perjudicado al *verse obligado a renunciar.* Las acciones aparecen, según nuestra interpretación, en una comparación implícita con el caso de Argentina, ya que, también en el caso de Islandia *el pueblo se encuentra en las calles […] en masa protestando contra la corrupción.* Aparece el cuasirreflejo, como en Clarín cuando menciona a Grindetti, pero en Sincensura el agente aparece en posición inicial (Clarín: *se encuentra Grindetti;* Sincensura: *el pueblo se encuentra...protestando*).

Respecto de las notas de Clarín sobre la citación de Cristina Fernández a Comodoro Py, hay un claro predominio de los cuasirreflejos, lo que permite reforzar a los agentes al agente o, 'técnicamente', a los responsables de las acciones, buscando precisarlos y delimitarlos al denominarlos con nombre propio de agrupaciones (*La Cámpora)* y en referencia al colectivo del kirchnerismo (*los* dirigentes). La mención de *ningún efectivo de las fuerzas de seguridad* y el *jefe de la Policía* se incluye en frases pasivas e impersonales, con lo cual se aleja en grado la afectación. Cuando aparecen *la Policía Federal* y *las fuerzas federales de seguridad* en cuasirreflejas, están nombrados esos agentes colectivos, sin identificación personal y como sujetos de la acción de *correrse,* vinculándolos con la omisión de acción (*ningún efectivo*….). Esta misma omisión se vincula, en otra cuasirrefleja, con una agente del *Gobierno* identificada con nombre y apellido (*la ministra de Seguridad, Patricia Bullrich*), pero de la cual se predica que *no se pronunció sobre el tema* (agente de decir, en frase negativa).

Respecto del tratamiento de la citación en Sincensura, hay un ligero predominio de cuasirreflejos, pero sin agentes identificables y con valor de refuerzo de un sujeto de 2º que es un tema, no agente concreto: *parte, todo, aire, emociones*. El *cada uno* no permite identificación. El alejamiento de la afectación en el impersonal (4º) es coherente con esa representación de sujetos-tema: *se produjo la magia.* Incluso se mantiene con el único caso marcado que encontramos de objeto de interés: *la lluvia se paró.*

Por último, para trabajar en clases, pueden analizarse con mayor detenimiento dos casos cuya interpretación es doble:

a. El valor de la forma 'se' junto al verbo 'dar'. En tal sentido, si al verbo le asignamos valor pronominal (como *algo se dio*, es decir, sucedió, existió) el 'se' adquiere valor de cuasirreflejo. En la frase del diario, *la filtración sucedió (por sí misma).* Pero por otro lado, si el verbo 'dar' asume carácter transitivo (en el sentido de *alguien dio, entregó, algo a alguien)*, el 'se' aparece como pasivo. En el ejemplo del periódico, la presencia de sintagma nominal en posición inicial y concordante con el verbo admite esta segunda interpretación. Además, reforzaría la interpretación pasiva de afectación omitida con ausencia de agente la nominalización (*filtración*) que tiene, a su vez, el rasgo de sintetizar dos eventos en uno, cancelando el origen o responsable del proceso.

b. Como en el caso del verbo 'dar', nuevamente se nos presenta una forma ambigua en 'filtrar', que también habilita la doble posibilidad de interpretación. En tanto verbo transitivo *(alguien filtró=divulgó indebidamente información secreta o confidencial)* el 'se' resulta ser pasivo. Pero como verbo pronominal (*algo se filtró (él mismo o por sí mismo)*, cabe la valoración como 'se' cuasirreflejo. La afectación varía, así, en un grado.

5. Conclusiones

En el trabajo hemos procurado presentar un agrupamiento de los 'se' basado en una categorización léxica, que incluye un mínimo de dispositivos para la identificación de sus diferencias a fin de lograr una sistematización que tuviera en cuenta sus delimitaciones formales y, simultáneamente, ofrecer una perspectiva de integración para abordar estas formas. La naturaleza léxico-semántica del enfoque es el punto de partida y de llegada de la formación gramatical: desde el significado a las formas y de las formas al significado.

En el ámbito de la enseñanza, la temática es de relevancia para los usuarios del lenguaje, para esos sujetos que son los destinatarios de la formación lingüística, a los que queremos hacer más críticos, más expertos. Si bien se trata de formas mínimas, ellas aportan, refuerzan y enfatizan el 'sentido' de un texto ya que ratifican nuestras intuiciones acerca de la postura discursiva y orienta a poder ubicar y calificar los actores de los eventos expresados en un discurso. Con todo ello, estamos adhiriendo a Wodak, quien expresa que "... *los dispositivos de la gramática sistemática [...] tienen la función de establecer, manipular y naturalizar las jerarquías sociales*." (Wodak, 2003: 19). Los usos sociales del

lenguaje y de las gramáticas están constituidos por esas la oración, la frase, el sintagma, el enunciado y el texto están conformados por esas entidades –mayores o menores-.

Así, con la doble finalidad de discutir algunas descripciones y proponer una alternativa de trabajo, hemos procurado colaborar con la tarea docente en el sentido de vincular contenidos gramaticales y texto-discursivos a fin de contribuir a la competencia lingüística de estudiantes de Ciclo Básico de la Educación Secundaria, al sostener que la gramática es una de las herramientas de construcción de significados y, por su carácter de recurso, su consideración abre las puertas para la reflexión del lenguaje en uso.

Referencias bibliográficas

Azpiazu Torres, S. (2004) *Reflexiones en torno al clítico se en español* ELUA, 18, 2004, págs. 7-20. http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/110849/1/ELUA_18_01.pdf.

Barrenechea, A.M. – Manacorda M.V. (1976) Estudios de gramática estructural. Buenos Aires: Paidós.

Demonte, V. (1989) "La proyección del léxico en la sintaxis", en *De las estructuras a la rección*. Madrid, Síntesis, pp. 89-102.

De Miguel Aparicio, E. y M. Fernández Lagunilla (2000): "El operador aspectual se", REL, 30,1, págs. 13-43.

Di Tullio, A. (1997) "Los pronombres", en *Manual de Gramática del español*. Buenos Aires, Edicial. PP. 165-186.

Di Tullio, A. – Malcuori, M. (2012) *Gramática del español para maestros y profesores del Uruguay*. 29.08.26.74 – 29.00.77.42 prolee@anep.edu.uy
http://www.uruguayeduca.edu.uy/repositorio/prolee/index.html. PDF.

D'Introno, F. (2001) "Alcances y límites de un análisis de constituyentes", en *Sintaxis Generativa del español*. Madrid, Cátedra. PP. 91-166.

Fairclough, N. (1989) *Lenguage and Power.* Londres: Longman.

González Vergara, C. (2006) "Las construcciones no reflexivas con «se». Una propuesta desde la Gramática del Papel y la Referencia". Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filología. Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset. Doctorado en Lingüística Teórica y sus Aplicaciones. http://linguistics.buffalo.edu/people/faculty/vanvalin/rrg/Las%20construcciones%20no%20reflexivas%20con%20se.pdf.

Gómez Torrego, L. 1992: Valores gramaticales de "se". Madrid: Arco/Libros.

Hernández Alonso (1984). "Estructuras con forma reflexiva", en *Gramática Funcional del español*. Madrid, Gredos. PP. 165-173.

Heredia, José Gastón. (1998) "Sobre las construcciones pronominales 'medias' en español". Asele. Actas IX.

Jäger, S. (2003) "Discurso y conocimiento", en Wodak, R. – Meyer, M. (comps.) *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona, Gedisa. Pp. 61-100.

Kovacci, O. (1990- 1992) *El Comentario Gramatical*. Tomos I y II, Madrid: Arco Libros.

Manacorda de Rosetti, M. (1975) "La llamada pasiva con se en el sistema español", en Barrenechea-Rosetti *Estudios del gramática estructural.* Buenos Aires: Paidós, pp. 91-100.

Mendikoetxea, Amaya: "Construcciones con *se*: medias, pasivas e impersonales". En: Bosque, Ignacio / Demonte, Violeta (eds.): *Gramática descriptiva de la lengua*

española. Madrid: Real Academia Española / Espasa Calpe. 1999, vol. 2, § 26.1-6. p. 1631 ss.
Real Academia Española y Asociación de Academias (2009) *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa Libros. 2 Tomos. Pp. 299-326.
Real Academia Española (2010) *Nueva Gramática de la Real Academia Española*. Madrid: Espasa.
Sánchez López, C. (ed.) (2002) "Las construcciones con se. Estado de la cuestión". *Las construcciones con SE.* Madrid: Visor Libros. PP. 18-167
Vera Luján, A. (1990) "Las construcciones pronominales pasivas e impersonales en español. Murcia: Universidad, Secretariado de Publicaciones.
Vera Lujan, A. (1996-97) "Esquemas oracionales ergativos reflexivos", ELUA, 11, págs. 385-409.
Vera Luján, A. (2002) "Caracterización diacrónica de las oraciones pasivas reflejas", en Sánchez López, C. (ed.) (2002) *Las construcciones con SE.* Madrid: Visor Libros. PP. 393-416.

Análisis para una propuesta de enseñanza: el caso de las estructuras causativas y causales-causativas

Desirée Natalia Cáffaro
desicaffaro@gmail.com
Universidad Nacional de Villa María
Villa María, Argentina

Bárbara Judith Pastore
barby04_cba@hotmail.com
Universidad Nacional de Villa María
Villa María, Argentina

Resumen

En esta investigación, examinaremos y describiremos de manera exhaustiva estructuras causativas y causales-causativas, que se hacen presentes en el español y que en la educación lingüística no siempre son objeto de enseñanza o se las aborda con un tratamiento que no atiende a toda su complejidad. Precisamente, daremos cuenta de los diferentes modos de sus manifestaciones y las distintas relaciones léxicos-gramaticales que pueden hacerse presentes en las mismas, a partir del análisis de casos cruciales, para luego poder argumentar y explicar una reorganizada sistematización, que nos permita elaborar una propuesta de enseñanza exhaustiva e íntegra de los fenómenos de la causalidad y causatividad. Por otra parte, sostenemos que estos fenómenos se organizan en dos tipos de formas de manifestarse: 1. relaciones o estructuras causales-causativas y 2. estructuras estrictamente causativas. No obstante, dentro de este segundo tipo señalado, además, consideramos que son viables tres subtipos: a. estructuras causativas con verbos de naturaleza causativa; b. estructuras causativas con verbos de naturaleza no causativa, por ejemplo: con verbos de movimiento; y c. estructuras como productos de la causación, por no existir una causa externa. Metodológicamente, se trata de un trabajo descriptivo con una fase propositiva, que nos permitirá describir y explicar los diferentes modos de manifestaciones y las distintas relaciones léxicos-gramaticales que pueden hacerse presentes en las estructuras causativas o causales-causativas, para brindarle a las misma un

tratamiento que lo aborde en todos sus aspectos en función de la enseñanza de la lengua española. En cuanto a los objetivos, señalamos: a. profundizar el estudio de las estructuras causales/causativas, considerando tantos aspectos léxicos como gramaticales; b. describir las estructuras causales/causativas para poder describir y explicar una reorganizada sistematización y c- reflexionar sobre las diferentes formas de manifestación de las estructuras causales/causativas en relación con la enseñanza de la lengua española.

Palabras clave: causalidad, causatividad, enseñanza, gramática, léxico.

Introducción

Este trabajo se enmarca en un Proyecto de Investigación denominado *"Formación docente en gramática: de las teorías a las prácticas"*, avalado y subsidiando por el Instituto de Investigación de la Universidad Nacional de Villa María, año 2016-2017. En esta oportunidad, examinaremos y describiremos de manera exhaustiva estructuras causativas y causales-causativas, que se hacen presentes en el español y que en la educación lingüística no siempre son objeto de enseñanza o se las aborda con un tratamiento que no atiende a toda su complejidad. Precisamente, daremos cuenta de los diferentes modos de sus manifestaciones y las distintas relaciones léxicos-gramaticales que pueden hacerse presentes en las mismas, a partir del análisis de casos cruciales, para luego poder describir y explicar una reorganizada sistematización, que nos permita elaborar una propuesta de enseñanza exhaustiva e íntegra de los fenómenos de la causalidad y causatividad.

Cabe destacarse que, para dicho estudio, optamos trabajar con aspectos tantos léxicos como gramaticales, debido a que, siguiendo a Múgica (2012), concebimos a la gramática en un sentido amplio: como aquel conjunto en el que intervienen tanto el léxico como la sintaxis, la semántica y la morfología.

Por otra parte, es preciso señalar que, en este marco descripto, sostenemos que estos fenómenos se organizan en dos tipos de formas de manifestarse, que van más allá de la distinción "causativa y no causativa", planteada por la mayoría de los lingüistas: 1. relaciones o estructuras causales-causativas y 2. estructuras estrictamente causativas. No obstante, dentro de este segundo tipo señalado, además, consideramos que son viables tres subtipos: a. estructuras causativas con verbos de naturaleza causativa; b. estructuras

causativas con verbos de naturaleza no causativa, por ejemplo: con verbos de movimiento; y c. estructuras como productos de la causación, por no existir una causa externa.

Como se puede visualizar en la sistematización que proponemos, se aborda el fenómeno en función de tres denominaciones: *causalidad*, *causatividad* y *causación*. Esto obedece a que planteamos la necesidad de optar por estas tres elecciones nominativas, debido a que de esta manera describimos y explicamos el fenómeno en todas sus fases, lo que implica un estudio bajo la perspectiva semántica, sintáctica-funcional, léxica y morfológica.

Metodológicamente, se trata de un trabajo descriptivo con una fase propositiva, que nos permitirá describir y explicar los diferentes modos de manifestaciones y las distintas relaciones léxicos-gramaticales que pueden hacerse presentes en las estructuras causativas o causales-causativas, para brindarle a las mismas un tratamiento que lo aborde en todos sus aspectos en función de la enseñanza de la lengua española. Para ello, como ya hemos mencionado, abordaremos algunos casos cruciales, como lo son algunos verbos y distintas estructuras, que hemos seleccionado y que se caracterizan por presentar diferentes aspectos tanto léxicos como gramaticales.

En cuanto a los objetivos, señalamos: a. profundizar el estudio de las estructuras causales/causativas, considerando tantos aspectos léxicos como gramaticales; b. describir las estructuras causales/causativas para poder argumentar y explicar una reorganizada sistematización y c- reflexionar sobre las diferentes formas de manifestación de las estructuras causales/causativas en relación con la enseñanza de la lengua española.

Marco teórico

A continuación, en una primera instancia, presentaremos una breve síntesis[86] teórica y exploratoria sobre las distintas denominaciones y abordajes sobre los fenómenos de la causatividad y la causalidad-causatividad que han sido adoptados por algunos autores representativos de los diferentes enfoques gramaticales. Los lineamientos teóricos corresponden al enfoque estructural sustentado por Kovacci (1990-1992) y al

86 Para consultar el recorrido teórico y exploratorio completo, remitirse a la comunicación “El tratamiento de la causalidad/causatividad desde teorías gramaticales”.

funcionalismo español de Hernández Alonso (1984); al generativo, por Chomsky (1979), Talmy (1985), Lyons (1983), Hernanz Brucart (1987) y Di Tullio (2007); y al sistémico-funcional, según Ghío y Fernández (2008) y Eggins (2002); en función de su pertinencia para el español, también tenemos en cuenta los aportes del Diccionario de la Real Academia Española (2009) y los de Lewandoski en su *Diccionario de lingüística* (1992). Y, en una segunda instancia, profundizaremos nociones particulares de la gramática y el léxico en el estudio de la eventividad en relación con los fenómenos de la causalidad-causatividad, desde el enfoque generativo, debido a que todos estos conceptos abordados serán parte de nuestras categorías de análisis para arribar a una posible y reorganizada sistematización de dicho fenómeno.

1. Abordaje y elecciones nominativas de la causalidad y causatividad desde los distintos enfoques gramaticales

Desde el enfoque estructural, pudimos visualizar que se utiliza, para referirse al fenómeno aquí estudiado, las denominaciones: *causativas* y *causales*; la primera como atributo del término oraciones, mientras que la segunda como modificador del término relaciones. En ambos términos también pudimos observar que los niveles de análisis intervinientes son el sintáctico-funcional y, aunque el nivel de análisis semántico en el estructuralismo no tiene lugar como perspectiva para describir al lenguaje, Kovacci (1992) y Hernández Alonso (1984) recurren al mismo para indicar aspectos de esa índole, como los participantes intervinientes en las construcciones causativas, naturaleza de los tipos de relaciones causales, etc.

Por otra parte, desde el enfoque generativo, también se utilizan las denominaciones, *causativas* y *causales*, en relación con los términos: oración, verbo o valor. Sólo Talmy (1985) utiliza los dos términos simultáneamente y de manera indistinta. En todas las conceptualizaciones, prevalecen los niveles de análisis semántico y sintáctico, aunque podemos visualizar en el caso de Chomsky (1979) y Talmy (1985) que se hace presente en la descripción-explicación del fenómeno otra perspectiva que es la léxica. Esto se debe a que la descripción no se circunscribe solamente a la oraciones que tienen la característica de ser causativa por estar en cabezada con un nexo incluyente o gerundio que posee ese valor, sino que además incorpora a las construcciones que son causales-causativas por contener un verbo que posee el rasgo [+Causa], en lugar de los encabezadores antes mencionados.

En relación con el enfoque sistémico-Funcional, pudimos visualizar que las denominaciones utilizadas son las de *causatividad* en relación con el tipo de construcciones y la de *causación,* término que no ha sido observado en ninguno de los otros enfoques. Este nuevo concepto surge para referirse a las cláusulas causales en voz media, es decir, aquellas en donde no existe una causa externa sino más bien otro medio, como es en el caso de `*la ropa se secó*`. Con respecto a los niveles de análisis, son el sintáctico y el semántico los que intervienen en la descripción del lenguaje.

Por último, es necesario señalar que, analizando las definiciones propuestas en la RAE (2009) y en Lewandowski (1992), el término causalidad se lo vincula especialmente con las relaciones de subordinación o de proposiciones incluyentes de causa; mientras que el de causatividad con verbos derivados que son originantes y definen construcciones causativas a partir de sus rasgos morfológicos y léxicos. También es pertinente señalar que cada uno de los diccionarios opta por una de las dos denominaciones y que ninguno de los dos lo hace con el término *causación*.

Entonces, para finalizar, a partir de todo lo antes descripto, consideramos que las denominaciones causales - causativas son las dos válidas y no deben utilizarse indistintamente como es en el caso de Talmy, debido a que consideramos que sí es posible una distinción entre ambos conceptos: entendemos el primero como la condición de la segunda, es decir, la causalidad es un proceso que da razón de la existencia de la causatividad, otro evento que está entonces en estrecha relación con el primer proceso.

No obstante, también sostenemos que hay, por un lado, estructuras que son puramente causativas y que no necesariamente están en relación de causalidad con otras. Dentro de este tipo de oraciones puramente causativas también, agregamos a partir de esta investigación, que es posible un subtipo de oraciones, que se caracteriza por la manifestación de la *causación* que se produce a partir de la falta de una causa externa como causante.

En función de esta distinción, lo que proponemos es la denominación del fenómeno a partir de la utilización de tres términos, *causalidad, causatividad y causación,* que lo describan y expliquen en todas sus fases. El uso de estos conceptos requiere que se estudie el fenómeno bajo la perspectiva semántica, sintáctica-funcional, léxica y morfológica, es decir, que se lo aborde de manera exhaustiva e integral, atendiendo a todos los tipos de informaciones que alcanza e implica el fenómeno de la causalidad-causatividad.

2. Algunas nociones léxico-gramaticales en el estudio de la eventividad en relación con la causalidad-causatividad

Los aspectos léxicos y estructurales, que interesan específicamente para la interpretación eventiva en relación con la sintaxis, se pueden sintetizar de la siguiente manera: por un lado, el aspecto léxico es una propiedad inherente de los verbos que permite clasificarlos de acuerdo con rasgos observables en los eventos que se representan. La aspectualidad, se caracteriza, entonces, por *telicidad*, noción que puede expresarse a través de un rasgo léxico inherente o mediante los argumentos de la sintaxis oracional.

Tenny (1994), en este contexto, resalta la capacidad de ciertos argumentos para delimitar el evento. Esta noción de *delimitación* es la propiedad semántica que implica un punto final en la denotación del evento y que se define como elemental en su interpretación como no *delimitado/atélico* y *delimitado/télico.* También, son rasgos, para el lingüista, la dupla *contable/incontable* y la dupla *animado/inanimado*.

Otros dos rasgos que se relacionan con la noción de delimitación del evento son los de *causa* y *afectación*, por ejemplo: los verbos de cambio, que llevan objetos afectados, representan eventos complejos que permiten el análisis en subeventos y que incluyen en su estructura interna las nociones de [Estado 1 – Causa / Cambio – Estado 2].

Además, podemos observar, en relación al significado del verbo (V) que describe la manera de presentar la temporalidad, que los V presentan otro rasgo como es el [+/- proceso], de allí que Vendler (1967) plantea la siguiente clasificación semántica de los verbos, donde se distinguen cuatro categorías: 1. actividades, 2. realizaciones o resultados, 3. logros y 4. Estados.

Demonte (1991), luego, reorganiza la clasificación de Vendler a partir de dos rasgos como los siguientes: 1. Estado (- actividad/-resultado), 2. Actividades (+ actividad/-resultado), 3. logros (- actividad/+resultado) y 4. realizaciones (+ actividad/+resultado).

Por otro lado, con respecto a los aspectos estructurales, podemos expresar que la estructura de un evento varía de acuerdo si estamos ante un *evento simple* o *complejo*. Los primeros se caracterizan por no poseer una estructura interna, mientras que los segundos están formados por *subeventos –o co-eventos*-, estructura que puede ser *originaria* o *derivada* (Múgica 2003).

Otra distinción que se realiza es la de *argumento interno* y *argumento externo* como elementos de la sintaxis. Estos argumentos corresponden al objeto directo y al sujeto, respectivamente. En este sentido, Tenny (1994) sostiene que el mapeo de los argumentos internos de un verbo es determinado por la clasificación aspectual del verbo.

Siguiendo a Ritter & Rosen (1999), podemos expresar que hay lenguas que focalizan la iniciación del evento y otras, la delimitación. De allí que se distinguen, a través de elementos léxicos, eventos *delimitados* vs. no-*delimitados* y, por el contrario, *iniciación* vs. *no-iniciación.* En las L-D (delimitadas) son eventos las Realizaciones y los Logros y no así Actividad y Estado, mientras que para las L-I (iniciaición) no son eventos los Estados y los Logros, pero sí lo son las Actividades y las Realizaciones. Desde la perspectiva sintáctica, las L-I destacan el sujeto y las L-D focalizan en el objeto. En cuanto a la delimitación en español, Múgica (2003) manifiesta que el español se adecua a las características de las L-D, debido a que pone su focalización en el objeto.

Además, Múgica (2003) expresa que la semántica de una pieza léxica verbal tiene la suficiente fuerza como para definir los argumentos y la estructura de los mismos. La presencia de estos argumentos y la sintaxis de los mismos, son elementos indispensables para la interpretación del evento.

Por su parte, Jiménez (2003) sostiene que el comportamiento sintáctico de los verbos, es decir, el hecho de que existan verbos inacusativos, inergativos y transitivos, depende de la información contenida en las categorías funcionales con las que los listemas correspondientes se fusionan y no así de la información gramatical contenidas en ellos.

Por último, Tenny (1994) agrega que los verbos inacusativos son verbos que contienen solamente un argumento interno, mientras que los verbos no ergativos tienen un argumento externo como su único argumento. Además, estos últimos suelen ser verbos en los que involucra algún tipo de actividad, mientras que los inacusativos describen situaciones en los que los argumentos sufren algún tipo de cambio. Los verbos inacusativos asignan un papel temático de paciente o tema y no así los no ergativos que asignan el papel temático de agente.

Análisis

A continuación, como ya hemos mencionado, examinaremos y describiremos, a partir de casos cruciales y de manera exhaustiva, estructuras causativas y causales-causativas, que se hacen presentes en el español y que nos permitirán dar cuenta de los diferentes modos de sus manifestaciones y las distintas relaciones léxicos-gramaticales que pueden hacerse presentes en las mismas para así poder describir y explicar una reorganizada sistematización

Por consiguiente, para lo antes señalado, planteamos, en una primera instancia, que estos fenómenos a estudiar se organizan en dos tipos distintos de maneras de manifestarse, que van más allá de la distinción "causativa y no causativa" y que desarrollaremos seguidamente:

1. *Relaciones o estructuras causales-causativas*: refieren a aquellas estructuras planteadas por Talmy (1985) que se caracterizan por poseer un evento principal que denotan una serie de distintas incorporaciones causales, como son los verbos romper, resquebrajar y triturar, por lo que entran en relación con otro evento, es decir, un co-evento. En este marco, el lingüista, a su vez, señala que son posibles diferentes tipos de relaciones causales-causativas, que pueden ser planteados con una complejidad creciente y que son reorganizados, de acuerdo a nuestro planteo, de la siguiente manera:

a- *Como resultado de un evento que está en relación de la causalidad:* El vidrio se rompió a partir de la caída de la varilla de madera / La figura de barro se resquebrajó a partir de las variadas temperaturas / El papel se trituró a partir de ser pasado en la máquina.

b- *Causar la causalidad del evento:* Caerse la varilla de madera que rompió el vidrio. /Variar la temperatura que resquebraja la figura de barro. /Pasar el papel en la máquina que lo tritura.

c- *Causalidad a través de un instrumento:* Una varilla de madera rompió el vidrio. / La variada temperatura resquebrajó la figura de barro./ La máquina trituró el papel.

d- *Agente de la causalidad*: Me rompió el vidrio haciendo caer una varilla de madera. / Me resquebrajó la figura de barro haciendo variar la temperatura./ Me trituró el papel haciéndolo pasar por la máquina.

e- *Autor de la causalidad:* Me rompió el vidrio por hacer caer una varilla de madera. / Me resquebrajó la figura de barro por hacer variar la temperatura./ Me trituró el papel por pasarlo en la máquina.

f- *Situación no causante:* Me rompí la rodilla cuando me caí. *Me resquebrajé la figura de barro/ Me resquebrajé la piel cuando tomé sol. *Me trituré el papel/ Me trituré el dedo cuando me caí.

Si realizamos un análisis de los distintos casos que utilizamos para ejemplificar los diferentes tipos de relación causativa, podemos observar, en los ejemplos del tipo de relación *a*, que la causa del evento principal es el resultado de la relación que existe con la causalidad de otro evento, es decir, un co-evento de causa no-agentivo se fusiona con los verbos: romper, resquebrajar y triturar.

Situación similar ocurre en los ejemplos *b*, donde las cláusulas que funcionan como co-eventos no-agentivos son las ´causadoras de la causalidad del evento´.

Los ejemplos de la tipología *c* implican un argumento externo inanimado que posee el papel temático de instrumento y que es el causante del cambio del argumento interno directo. En esta oportunidad, nos centramos en el instrumento que es realmente quien incide sobre la entidad afectada del subevento resultante.

En los ejemplos *d* y *e*, podemos visualizar dos claros ejemplos donde los co-eventos causales agentivos se fusionan con el verbo. Mientras que en los ejemplos *f,* los co-eventos de causa que se fusionan con los verbos son agentivos, sin embargo el ´hacedor´ no tiene la intención realizar el evento principal, es decir, que este último ocurre de manera independiente del agente y afecta su propio estado negativamente, por eso son agramaticales oraciones como: *Me resquebrajé la figura de barro y *Me trituré el papel.

A partir de los ejemplos presentados, podemos observar que la causa o el causante de la causalidad pueden estar representados por un agente o por una cláusula

que funciona como co-evento causal y que incide en la causalidad de los eventos principales.

Por otra parte, la entidad afectada no sufre el mismo tipo de cambio de estado en los distintos tipos de verbos. En romper el objeto afectado sufre un cambio de estado rotundo, lo mismo sucede con triturar, mientras que resquebrajar denota un cambio de estado que implica un proceso +/- prolongado, como en el caso de los ejemplos utilizados, a partir de la variación de las temperaturas.

Por último, Talmy menciona otros dos tipos de relaciones causales que también pueden ser lexicalizados y que no son posibles con verbos como los trabajados en esta oportunidad:

g. *La relación de causalidad auto-agentivo*: Me *acerqué* a la escuela.

h. *La relación de causalidad inductora:* Lo *envié* a la escuela.

La tipología *g* es similar al agentivo, pero la diferencia radica en que la acción de ser animado corporalmente de sí mismo es el evento final y relevante y no sólo un evento anterior en una secuencia causal como en los ejemplos *c* y *d*. Y en el tipo *h* algo -otro agente, un evento, una cosa- induce a un agente para llevar a cabo un acto intencionadamente. Talmy expresa que para la mayoría de estos tipos de verbos inductores, el acto realizado agentivamente que se induce es en realidad un tipo de acto auto-agentivo.

2. *Estructuras estrictamente causativas*: aluden a aquellas estructuras que se caracterizan por poseer un verbo con el rasgo [+CAUS(ACTIVIDAD)], es decir, verbos de naturaleza causativa; verbos de naturaleza no causativa, como lo son los de movimiento; y las estructuras que son producto de una causación por no existir una causa externa. Seguidamente, abordaremos algunos casos cruciales e ilustrativos, que dan cuenta de esta complejidad:

a. *Estructuras causativas con verbos de naturaleza causativa*: remiten a las estructuras que se caracterizan por poseer, como lo dice su denominación un verbo que contenga el rasgo [+CAUS(ACTIVIDAD)], que sea parte del evento principal y que a su vez se encuentre en relación con un agente como `hacedor´ del evento, como

se presenta en los siguientes casos: Juan rompió el vidrio/Juan trituró el papel/ juan resquebrajó la figura de barro.

Como podemos visualizar, en los ejemplos antes señalados, estas estructuras implican un argumento externo que posee el papel temático de agente y que es el causante del cambio del argumento interno directo. En esta ocasión, nos centramos en el agente que es realmente quien incide sobre la entidad afectada en cada uno de los casos.

b. *Estructuras causativas con verbos de naturaleza no causativa*: a diferencia de la clasificación antes abordada, hacen referencia a estructuras compuestas por verbos de naturaleza no causativa, es decir, son estructuras, cuyo evento contiene el rasgo [-CAUS(ACTIVIDAD)], como se presenta en los siguientes casos:

Hundir

a. El barco se hundió.

b. La roca hundió el barco.

En la estructura *a*, si bien nos encontramos con un verbo que implica un cambio de estado espacial, es decir, un movimiento que es siempre descendente, podemos observar que es una estructura inacusativa que denota una *causa* externa. Va a ser el argumento externo, en este caso, el que mide el evento y quien es, mientras tanto, la entidad afectada, de allí que obtenemos como resultado un evento télico o delimitado. Esto sucede porque, a partir del movimiento del SN como argumento interno del verbo a argumento externo, no se explicita el agente. El clítico ´se´, por estar acompañado de un verbo inacusativo, señala la causa y el paciente del evento descripto por el verbo, que se encuentran en el mismo argumento externo; además, manifiesta el estado final del evento. Lo mismo no ocurre en el ejemplo *b*, donde nos encontramos con un argumento externo que contiene la causa del evento, es decir, el instrumento iniciador y causante del evento y un argumento interno gramaticalizado por el verbo, quien es la entidad afectada. Además, este último es un SN que delimita el evento a partir del determinante.

c. *Estructuras como productos de la causación*: aluden a aquellas estructuras donde percibimos un evento autónomo (no causante), como lo demuestran los

siguientes casos: El vidrio se rompió. / La figura de barro se resquebrajó. /*El papel se trituró.

En estos ejemplos existe un evento autónomo, donde se omite la causatividad en la estructura argumental. Este evento complejo se caracteriza por solo expresar el segundo evento, es decir, no expresar la causa sino el evento final y poseer un clítico reflexivo-incoativo como incremento morfológico que legitima la estructura y hace referencia al subevento que contiene la entidad que recibe el cambio, su único argumento. En este caso, los verbos romper, resquebrajar y triturar son inacusativos/ergativos y poseen el rasgo + télico, sin embargo no es posible esta variante en verbos como triturar, lo que arroja como producto una estructura agramatical.

Por último, denominamos a este tipo de relación de causalidad como ´no causante´ no solamente porque no se menciona la causa sino tampoco el Agente, es decir, son producto de la *causación*, debido a que la causa o el causante de la causalidad pueden estar representado por un argumento externo que a su vez es la entidad afectada.

Conclusiones

Para concluir, por una parte, consideramos pertinente elaborar una sistematización que dé cuenta, en el español, de ambos fenómenos estudiados, ya que presentan una complejidad, en función a la distinción conceptual que realizamos, aún mayor a lo planteado por autores de las distintas líneas gramaticales; por consiguiente, sostenemos que, en lugar de un estudio simplificado, este tema merece precisamente un tratamiento particular que lo describa en todos sus aspectos y complejidad.

Por otra parte, en cuanto a la referido a la enseñanza, proponemos que este trabajo sea la base de futuros trabajos destinados a la enseñanza del español como lengua materna y como segunda lengua, donde propondremos promover la reflexión metalingüística de las estructuras causativas y causales-causativas a través de la reflexión de los distintos mecanismos léxicos, semánticos y morfológicos y funcionales-sintácticos que la misma posee.

El docente deberá guiar la reflexión a partir de los diferentes aspecto léxicos, semánticos y morfológicos, las distintas combinaciones sintácticas de los argumentos en

una estructura argumental y las distintas significaciones que estas variaciones vayan produciendo, para de esta manera dar cuenta de los diferentes modos de manifestaciones y de las distintas relaciones léxicos-gramaticales en las estructuras aquí estudiadas.

Bibliografía

CÁFFARO, D. (2012) *Una propuesta de análisis léxico-sintáctico en estructuras causativas desde una Perspectiva Generativa*. Inédito.

CHOMSKY, N. (1979) *Sintáctica y semántica en la gramática generativa*. México, Siglo XXI editores.

DEMONTE, Violeta (1991) *Qué es sintáctico y qué es léxico en la interfaz entre sintaxis y léxico-semántica: Hipótesis y Conjeturas*. VI Coloquio Internacional de Lingüística Hispánica, Leipzig.

(2003) *Los eventos de movimiento en español: construcción léxico-sintáctica y microparámetros preposicionales*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas- CCHS, Madrid.

DOWTY, D. (1979) *Word Meaning and Montague Grammar.* The semantics of verbs and time in Generative Semantics and in montague´s. Dordrecht, D. Reidel publishing Company.

LEWANDOWSKI, T. (1992) *Diccionario de Lingüística*. Madrid, Ed. Cátedra.

MÚGICA, N. (2003) *Léxico. Cuestiones de Forma y Significado*. CELT, UNR. Rosario: Ediciones Juglaría.

(2012) *Apuntes de clases del Seminario* "*Léxico*". Rosario, UNR. Inédito.

PEREZ JIMÉNEZ (2003) *Argumentos a favor de la centralidad de las nociones aspectuales en la interficie léxico-sintaxis: la correlación telicidad-inacusatividad en español*. Actas del VI Coloquio Internacional de Lingüística Hispánica. Universidad de Leipzig.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2009) *Nueva gramática de la lengua española*. Tomos I, II y III. Madrid, Espasa Calpe.

RITTER, E. y ROSEN, S. (2000) "*Event structure and ergativity"*. En Pustejovsky, J y Tenny, C. (ed.), *Events as gramatical objects*, 187-237. CSLI, Stanford.

SMITH, Carlota (1991). *The parameter of aspect.* Dordrecht, Ed. Kluwer Academic Publishers.

SUPISICHE, P. *Manifestación de la causalidad*. Inédito.

La explicación causal/funcional. Modelo hipotético-deductivo en gramática y lingüística. Inédito.

PUSTEJOVSKY, J. (1995) "The Generative Lexicon", Cambridge, Mass: MIT Press.

TALMY, L. (1985): *Lexicalization patterns: Semantic structures in lexical forms*. En T. Shopen (ed.): *Language Typology and Syntactic Description III*: Grammatical Categories and the Lexicon, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 57-149.

(2000): Toward a cognitive semantics, Vol. II. Cambridge (Mass.): MIT Press.

TENNY, Carol (1992) *The aspectual interface hypothesis*. En I. Sag y A. Szabolcsi (eds): Lexical matters, Stanford: CSLI Publications, pp. 1-28.

(1994) *Aspectual Roles and the Syntax-Semantics Interface*. Dordrecht: KluwerAcademicPublishers.

O Discurso do Professor em Contexto de Ensino da Gramática em Sala de Aula de Português Língua Estrangeira: o Ensino e Aprendizagem da Coesão Nominal

Meire Celedônio da Silva
mmceledonio@gmail.com
Universidade Federal do Ceará
Fortaleza, Brasil
Ana Edilza Aquino de Sousa
aninha.jbe27@gmail.com
Universidade Federal do Ceará
Fortaleza, Brasil
Sara Oliveira
sarajbletras@gmail.com
Universidade Federal do Ceará
Fortaleza, Brasil

Resumo

O ensino da gramática precisa ter seu espaço definido na sala de aula de Português Língua Estrangeira. Todavia, em nome de uma aula comunicativa, ele vem desaparecendo nos livros, nos materiais didáticos, de maneira geral, e no discurso do professor. Nos textos dos alunos e no discurso do docente, observamos que há uma necessidade evidente de rever a situação, tanto com relação ao profissional de ensino, quanto aos discentes. Nosso objetivo é analisar o discurso do professor quando aborda questões gramaticais em sala de aula de Português língua estrangeira, tendo como foco, especificamente, o processo de ensino e aprendizagem da coesão nominal. Utilizaremos os resultados das dissertações de mestrado de SOUSA (2013) e SILVA (2015). Temos como aporte teórico-metodológico o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART 1999, 2006, 2008; BRONCKART, MACHADO, 2007). Compreendemos que as atividades de linguagem se baseiam na produção dos gêneros textuais e que se delineiam a partir de uma arquitetura textual hierarquizada. Analisamos o discurso do professor, considerando o conteúdo temático mobilizado no ensino das questões de coesão nominal bem como a produção textual dos alunos, fruto do processo de ensino e aprendizagem desse recurso linguístico, a fim de investigarmos se ela efetivamente se concretiza e de que forma se configura. O *corpus* é constituído por aulas ministradas no nível III (avançado), do Curso de PLE: língua e cultura brasileiras, na Universidade Federal do Ceará e pelas produções de textos resultantes desse processo de ensino e aprendizagem. Os resultados das pesquisas mencionadas revelam que a dificuldade de transposição didática para o ensino de gramática poderá, possivelmente, inviabilizar o desenvolvimento da capacidade

linguístico-discursiva em Português Língua Estrangeira, levando em consideração a problemática das operações de textualização presentes nas produções textuais dos alunos.
Palavras-chave: O discurso do professor; Aula de gramática; Ensino e aprendizagem da coesão nominal.

1. Considerações Iniciais

Neste trabalho reunimos os resultados das pesquisas de mestrado de SOUSA (2013) e SILVA (2015) e que tiveram, respectivamente, como foco a análise do discurso do professor produzido em sala de aula, em situação de ensino da análise linguística e a análise dos textos escritos por estudantes de Português Língua Estrangeira (doravante PLE). Ambas as pesquisas fazem parte de um projeto maior em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, realizada no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguística Aplicada – GEPLA. Este grupo tem, como um dos seus cernes de pesquisa, o ensino e aprendizagem em PLE e a formação de docentes voltados para essa área. Como uma de suas ações, o GEPLA promove, semestralmente, o Curso PLE: língua e cultura brasileiras, que se configura como uma oportunidade considerável a fim de tentar atender às demandas de pesquisas e ensino na área, se constituindo um espaço de ensino de PLE no Departamento de Letras Vernáculas.

O desenvolvimento deste projeto garante que tenhamos um ambiente de pesquisa no qual discutimos vários aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem de línguas, a formação do professor por meio da discursivização das práticas docentes assim como às reflexões dessas práticas, que se caracterizam como autorreflexões (LEURQUIN, 2013). Em relação ao papel que a linguagem desempenha nas diversas atividades, como aponta a pesquisa de SILVA (2015) sobre a importância que o texto escrito possui nas atividades sociais dos estudantes estrangeiros bem como do professor, através de seu discurso, ao longo de sua prática de ensino, influencia a produção de textos dos alunos que necessitam se comunicar tanto no meio acadêmico quanto fora dele.

Desta forma, é através de textos que eles se comunicam nas diferentes atividades sociais, principalmente na academia. Contudo, o texto desses estudantes, muitas vezes, apresentam elementos de textualização com algumas inadequações na construção de séries anafóricas. Assim, de acordo com o contexto social no qual estão inseridos, esses estudantes precisam desenvolver as capacidades de linguagem em PLE para contribuir

com o conhecimento produzido pela instituição na qual estão inseridos, assim como construírem seus próprios conhecimentos acadêmicos.

O professor de PLE ocupa um papel primordial na promoção do desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, pois é o seu discurso, quando aborda questões gramaticais em sala de aula de PLE que contribui, especificamente, para o processo de ensino e aprendizagem da coesão nominal. As análises sobre os discursos produzidos pelos professores em sala de aula de PLE sobre o ensino da Gramática colaboram significativamente, a partir do desenvolvimento de operações linguístico-gramaticais e discursivas, para um ensino que possibilite ao aluno de PLE melhor se comunicar bem como produzir e compreender textos, e também contribuir para a formação contínua do professor de PLE.

Pretendemos, portanto, com este artigo, sob uma visão discursiva baseada na proposta do ISD para o ensino através de gêneros textuais e de elementos linguístico-discursivos que se organizam de forma descendente e que se concretiza nas camadas da chamada arquitetura textual, analisar o discurso do professor ao abordar questões gramaticais em sala de aula de PLE, no que tange aos mecanismos de coesão nominal, como também propor a análise dos elementos linguísticos responsáveis pela coesão nominal em produções escritas em PLE. A partir desses dois momentos, perceber como acontece ensino de acordo com o discurso do professor e como o estudante materializa os conhecimentos sobre determinadas categorias linguísticas para a construção da coesão no texto.

Sendo assim, chama-nos atenção o tratamento que tem sido dado à gramática na abordagem identificada como comunicativa e empregada pelos professores em sala de aula de PLE e que influenciam, direta ou indiretamente, nos elementos que contribuem para a produção textual, especificamente os da coesão nominal.

Para atender aos nossos propósitos, este trabalho está dividido em três partes, a saber: uma primeira parte sobre os pontos teóricos que norteiam as discussões; a segunda parte de discussão dos dados, que é dividido em dois momentos, como indica a nossa proposta de análise; e a conclusão, além desta introdução, como veremos a seguir.

2. Questões teóricas do trabalho

Para compreender e interpretar o agir no discurso do professor de Português língua estrangeira (PLE) optamos pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART,

1999, 2004) porque esse quadro teórico-metodológico nos possibilita entender o funcionamento e o desenvolvimento humano, relacionando-os ao agir e à linguagem, além de colocar em destaque o papel fundamental que cada um exerce.

Assim, o ensino de línguas deve se pautar em uma concepção de gramática que tenha como referência a sua função no sistema linguístico que, por sua vez, siga uma dinamicidade sócia histórica e cultural dos falantes e por isto sofre alterações ao longo do tempo. Considerando este fato, é que reconhecemos que apesar das restrições e regularidades inerentes ao sistema da língua, o usuário de uma língua dispõe de liberdade na construção organizacional dos enunciados, a fim de responder e se adequar às diversas exigências das situações comunicativas. A partir deste posicionamento é que corroboramos com os postulados da gramática funcional para o ensino de PLE e que se define como,

> Por gramática funcional entende-se, em geral, uma teorização da organização gramatical das línguas naturais que procura integrar-se em uma teoria global da interação social. Trata-se de uma teoria que assenta que as relações entre as unidades e as funções das unidades têm prioridade sobre seus limites e sua posição, e que entende a gramática como acessível às pressões do uso. (NEVES, 1997, p.15)

Diante desse posicionamento de Neves, estabelecemos um diálogo com Bronckart (1999, p. 32), para quem as atividades humanas são reguladas e mediadas pelas interações verbais (orais ou escritas). A língua, dessa forma, assume um papel importante nas atividades humanas. É através dela que o homem interage e age, nos mais diversos campos das atividades sociais. "A linguagem é, primariamente, uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática." (BRONCKART, 1999, p. 34).

Para que a função comunicativa e pragmática da linguagem seja materializada e passíveis de análise por via das práticas humanas é que se desenvolveu, quando da interação através da linguagem oral bem como a escrita, as questões da textualidade. Em especial, direcionamo-nos para os fatores que envolvem o ensino e a aprendizagem da coesão nominal. A coesão nominal é vista por Bronckart (1999) como uma categoria de análise dentro do folhado textual, é recurso linguístico discursivo de grande importância para a manutenção do conteúdo referencial e organização temática. A coesão nominal é tema de vários estudos, sob as mais diferentes teorias linguísticas. Na proposta de Bronckart (1999), a coesão nominal não é um mecanismo linguístico pontual ou que fica ao nível da frase, mas que perpassa todo texto. A visão de coesão nominal surge, primeiramente, com a acepção de conexão intrafrase ou interfrases. Essa visão das teorias

surgiu no início dos anos 60, com a publicação de *Cohesion in english* de Halliday e Hasan.

A despeito da coesão nominal, temos ainda as contribuições de Charolles (1997) que defende que em qualquer texto, escrito ou oral, existem expressões que indicam que um determinado segmento deve ser ligado a outro ao longo do texto e que essas marcas contribuem para a continuidade do assunto do texto. Corroborando com essa visão, Bronckart (1999) afirma que a anáfora é um mecanismo de manutenção temática de um texto realizada através de marcas de coesão deixadas pelo agente-produtor do texto. A anáfora tem despertado muitos debates na literatura que trata especificamente dessa categoria, assim como a noção de referente. Não trataremos neste estudo dessas duas questões, que já foram bastante debatidas e há uma vasta literatura sobre o assunto.

Os mecanismos de coesão nominal fazem parte de operações de linguagem de um agente-produtor que contribuem para a manutenção da isotopia do discurso para uma ação de linguagem. Assim, os saberes relativos a essas operações são sistemas de conhecimentos linguísticos ativados (ADAM, 2011). Segundo Apothéloz (2003), os mecanismos de coesão estão além do nível frasal; pode ser que ocorram com certo controle da sintaxe, mas podem estar muito mais dependentes de fatores contextuais e pragmáticos.

Sobre esse assunto, Bronckart (1999) afirma que os mecanismos de coesão nominal explicitam as relações de dependência existente entre argumentos que compartilham uma ou várias propriedades referenciais ou quando há marcação de relação de correferência. Em relação à correferência, mesmo que Bronckart não explicite o que ele chama de correferência, podemos utilizar a seguinte definição de Adam (2011): é uma relação de identidade referencial entre dois ou mais signos semanticamente interpretáveis, independente um do outro. Sintetizando com as palavras de Apothéloz (2003), há correferência entre duas expressões que designam no texto o mesmo referente. De acordo com Bronckart (1999), a marcação das relações de correferências é realizada por Sintagma Nominal (doravante SN) ou pronomes, organizados em séries, cada. É importante perceber que essas funções são detectadas em uma análise microssintática.

Embora estejamos tratando dos níveis de análise do texto em etapas e elegemos apenas uma categoria do nível organizacional do texto[87], queremos enfatizar que esses níveis dentro do texto mantêm interdependência entre um e outro e são condicionados pelo

[87] O nível organizacional é proposto pro Bronckart (1999) como um método de análise de textos. Para ele, o texto é composto de três níveis superpostos.

contexto de produção. É por essa perspectiva que o tratamento dado à coesão nominal pelo ISD, apresenta-se de maneira diferenciada.

As escolhas das unidades linguísticas, mesmo com todas as coerções impostas pela limitação dos recursos linguísticos das línguas naturais, ou mesmo pelo gênero (BRONCKART, 2005), são de responsabilidade do agente-produtor e de acordo com a situação de produção no qual se encontra. Essa abordagem não pretende negligenciar o caráter estrutural da língua, mas relacionar o sistema da língua com o uso que fazemos dela. Segundo Bronckart (1999), são duas as funções da coesão nominal: a) introdução – marcada no texto pela inserção de uma unidade de significação nova, origem de uma Cadeia Anafórica. b) retomada – reformula essa unidade fonte ou antecedente no decorrer do texto. Essa abordagem que é colocada aqui faz parte tanto do modelo teórico sobre o qual a professora cujo discurso será analisado por nós como também é a ótica que adotaremos para a análise dos mecanismos linguísticos das produções de textos dos estudantes.

3. O que revelam os textos do professor e dos estudantes[88]

Essa parte do nosso trabalho está dividida em dois momentos: o primeiro revela o que os professores dizem sobre o ensino da coesão textual (SOUSA, 2013) e a segunda baseada na dissertação de Silva (2015) sobre os mecanismos de coesão nominal usados pelos estudantes.

3.1. De um lado - o discurso do professor

Nesse momento, apresentamos trechos do discurso do professor que se posiciona em relação ao ensino e em específico ao objeto a ser ensinado.

> *Nunca trabalhei com português língua estrangeira + a gente vai fazer uma experiência que eu espero que seja produtiva + de trabalhar numa perspectiva de ensino do texto para a compreensão produção de texto de uma forma mais ampla + né+ utilizando é +++ os elementos gramaticais como ancoragem para essa compreensão e produção do texto. Certo?!* (SOUSA, 2013)

[88] É necessário deixar claro que as análises realizadas nesse trabalho pertencem a dois momentos distintos, ou seja, o discurso do professor sobre o qual nos debruçamos não ministrou aula para os estudantes que produziram os textos aqui em análise. No entanto, os dados são utilizados para organizar as atividades de ensino e aprendizagem, formação de professor e elaboração de material didático no âmbito do GEPLA.

Nesse trecho, percebemos que o objetivo do trabalho do professor[89] é o de se estudar a estrutura dos enunciados como frutos de uma situação de comunicação, já que a comunicação acontece sempre através de textos e isso corresponde, então, a desenvolver a capacidade dos alunos de produzir e compreender textos nas mais diversas situações de comunicação.

Ao dizer que vai ensinar a língua (....) utilizando é...os elementos gramaticais como ancoragem para essa compreensão e produção do texto, o professor revela seu posicionamento epistemológico quanto ao ensino da gramática.

Ao mesmo tempo, ele também mostra um limite em seus saberes quando afirma "(...) a gente vai fazer uma experiência (...), (...) porque eu não tenho assim muita experiência de sala de aula, principalmente com aluno que não é do curso de Letras, que é o caso".

Em se tratando dessa questão, o professor afirma no questionário que "o texto é a unidade de ensino na minha aula de PLE. Metodologicamente, parto do texto para trabalhar os aspectos gramaticais e discursos que necessito trabalhar".

Observamos também que o professor se ancora em seu conhecimento teórico, ao retomar a explicação de como os elementos gramaticais estudados funcionam dentro do texto.

> *É assim que se constrói essa + essa+o que eu tou chamando cadeia anafórica+ né? Certo? Vocês tão entendendo? Eu tou utilizando termos da linguística+ né? Mas +eu acho que com os exemplos que eu vou dando+ dá pra vocês né+ entenderem aí++*
> *É assim que se constrói essa + essa+o que eu tou chamando cadeia anafórica+ né? Certo? Vocês tão entendendo? Eu tou utilizando termos da linguística+ né? Mas +eu acho que com os exemplos que eu vou dando+ dá pra vocês né+ entenderem aí++* (SOUSA, 2013)

A sua tentativa de instruir, por não encontrar outros meios, acontece através de seu próprio entendimento científico da língua e de como esses elementos se comportam na construção de um texto. Diz que:

> *É :: trabalho muito com formação de professores + mas de Língua Portuguesa que é outra /.../ você consegue utilizar a metalinguagem né e com aluno normal você não consegue utilizar a metalinguagem++*

[89] O discurso analisado por Sousa em sua dissertação de mestrado pertence a dois professores que ela nomeia de X e Y. Os trechos de discursos que analisamos aqui pertencem ao professor Y.

> *Então o que a gente tá trabalhando aqui os elementos de coesão nominal++ Então+ como é que a gente faz essa coesão nominal++ Conseguem compreender o que é coesão nominal? Por exemplo+ a gente vai ver aqui né+ os substantivos+ os pronomes+ os adjetivos e os advérbios++ Eles são elementos que dão liga ao texto + o que fazem o texto ficar coeso+ né?*

A falta de experiência do professor faz com que sua aula, segundo ele próprio afirma, quando exposto a uma situação de reflexão sobre sua ação em sala de aula, seja uma meta-aula. "*Eu queria explicar pra eles porque que a gente não tava trabalhando a gramática tradicional. Então a minha fala sempre é...um pouco de meta-aula"*.

A tentativa de desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva dá-se pela mobilização da capacidade de ação a partir, inicialmente, do reconhecimento de um dos fatores que fazem parte do estilo composicional do gênero Tirinha, isto é, da quebra de expectativa e de como os elementos gramaticais funcionam em prol da construção desse fator para gerar um determinado sentido.

Constatamos que o professor mostra como os elementos gramaticais funcionam na construção dos sentidos que se pretende alcançar, contudo a dificuldade de sistematização dos conteúdos poder afetar as estratégias de desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva dos estudantes, tanto para a produção como para a compreensão de textos.

3.2. Do outro lado - o texto dos estudantes

O texto em debate foi produzido a partir de uma sequência de atividades em sala e trata-se da segunda produção de textos realizada pelos estudantes. É importante ressaltar que trata-se do texto de uma estudante francesa que havia estudado português por aproximadamente um ano. Ela participava da turma do nível avançado, não apenas por ter esse período de contato com a língua portuguesa, mas também a partir da prova de seleção e nivelamento realizada no início do curso.

> ***A música popular brasileira*** *tais que* ***o forró***, ***o samba*** *ficaram popular de maneira intergeracional na década atual. Tão os jovens que os mais velhos podem dançar sobre* ***essas músicas***. ***A MPB*** *é uma música que junta o povo brasileiro é que for partida duma cultura nacional comuna.*
> *Hoje, tem* ***artistas brasileiros*** *conecidos no* ***mundo enteiro***. ***A linda Vanessa da Mata*** *a encontrou um grande sucesso enternacional com seu*

> *“duo” com Bem Harpe a canção “Boa sorte”. Também, as bandas de reggae tais que* ***natiruts*** *é muito apreciado et reconecido no campo reggae.* ***Eles*** *são a “voz do povo”, que cantam mensagens de paz e que revendica a liberdade de expressão.*
> *O que eu gosto com* ***essa banda*** *é o lado positivo e otimista nas canções deles.*
> *Eu também gosto do cantor de rap Gabriel o pensador por que leva ideas em favor do povo e problemas cotidianos e políticos que existem no Brasil.*
> *No entanto, eu não gosto das músicas brasileiras tais que Michele Telo, o Naldo, por que, as letras não têm senso e a qualidade musical é baixa.* (SILVA, 2015)

A principal cadeia anafórica é construída em torno do tema **música brasileira**. Ela é introduzida pelo SN definido **a música popular brasileira**, demonstrando que o estudante utiliza os recursos linguísticos da língua alvo para fornecer informações sobre um tema específico. Ele é retomado pelo SN definido **o forró** e pelo SN **o samba**, como forma de exemplificar alguns estilos presentes na música brasileira os quais fazem parte dos repertórios do agente-produtor. Depois, o agente-produtor retoma a unidade fonte dessa cadeia anafórica pelo SN definido a **MPB**, parecendo desconhecer que há um gênero chamado MPB, ou seja, que não é toda e qualquer música produzida no Brasil que pode ser considerada MPB. Por último, essa cadeia anafórica é finalizada pela retomada também por uma anáfora fiel através do SN **as músicas brasileiras.**

Essa retomada nos chama a atenção pelo fato de que o agente-produtor parece mobilizar conhecimentos enciclopédicos sobre a música brasileira, pois ele não mais usa a unidade lexical popular para indicar a música produzida por artistas com os quais não simpatiza. Dessa forma, o agente-produtor coloca em evidência pela construção de seus dizeres a avaliação que ele faz do assunto do qual trata. Além dessa característica, o agente produtor coloca o SN **as músicas brasileiras** no plural, indicando tratar-se de uma subclasse e não mais genericamente como **a música brasileira.**

Dentro dessa cadeia anafórica podemos perceber a retomada dos SN **o forró** e **o samba** pelo SN demonstrativo **essas músicas**. Com o uso desse SN, o agente-produtor mostra já possuir algumas capacidades linguísticas no nível sintático de como retomar e sintetizar dois SN categorizados em uma mesma classe, reorientando, assim, a leitura do texto. O uso do pronome demonstrativo também é utilizado para encerrar essa cadeia anafórica.

Outros sintagmas nominais fazem alusão à **música brasileira** no primeiro parágrafo, como é o caso do SN indefinido **uma cultura nacional**. Percebemos assim, a exteriorização das representações do agente-produtor em reconhecer que **as manifestações musicais** constituem a cultura de uma nação, conhecimento adquirido em situações diversas ao qual ele foi exposto.

Outra cadeia de significação que se desenvolve no texto está relacionada a artistas brasileiros. A partir dela, o agente- produtor se posiciona em relação à manifestação musical do Brasil, realizando assim as suas preferências, ao revelar seu ponto de vista por meio da construção de SN avaliativos. Essa cadeia anafórica é introduzida pelo SN definido **os artistas brasileiros.** Em seguida, como forma de especificá-la, o agente-produtor cita alguns desses artistas. Esse SN, portanto, funciona como um hiperônimo. Assim, ela enumera vários nomes: A linda Vanessa da Mata, as bandas de reggae; natiruts; Gabriel o pensador; Michel Telo; o Naldo. No entanto, pelo tratamento dado a estes dois últimos pelo agente-produtor, apresenta-se como uma forma de depreciar as músicas de alguns artistas brasileiros. Com essa enumeração de artistas, percebe-se, também, que o agente-produtor classifica com precisão e demonstra, dessa forma, dispor de representações sobre o mundo musical brasileiro, talvez, construídas antes da chegada dele ao Brasil.

Ao longo do texto, podemos destacar a ocorrência de SN definidos a canção e as letras que nos chamam a atenção. Necessariamente, eles não formam uma cadeia anafórica específica, mas contribuem para reforçar o ponto de vista do agente-produtor. Esses dois sintagmas nominais, podemos dizer que são exemplos de anáforas associativas, pois são introduzidos por artigo definido e mantêm uma relação com itens lexicais no cotexto, e ativa, a partir deles, a memória discursiva dos possíveis receptores. Assim, o SN canções está amparado em **natiruts** ou em **banda de reggae** e serve como continuidade e progressão do tema, além de especificar e justificar as preferências do **agente-produtor**. Podemos, dessa forma, inferir que o SN as letras também está ancorado no SN a música brasileira e também nos nomes dos artistas brasileiros Michel Teló e O Naldo. Com esse tipo de operação, o agente-produtor mostra uma tomada de posição em um determinado contexto discursivo.

Mesmo que o estudante tenha explorado um número variado de mecanismos de coesão nominal durante o texto, podemos chamar a atenção para o fato haver pouca ou raras ocorrências de pronomes.

Para além dos recursos dos quais a língua portuguesa indica, outros são poucos explorados, como os pronomes que exercem a função de construir uma rede de significados e entrelaçar porções ao longo da trama textual. Essa é uma questão que deve ser tratada no ensino e aprendizagem de línguas e deve estar atrelada aos objetivos de conhecimento das unidades linguísticas.

Conclusão

O quadro teórico que subsidiou a análise dos dados obtidos expõe que o ensino de tópicos gramaticais através dos textos/gêneros é possível mediante a exploração dos mecanismos de textualização que, por sua vez, estão intrinsecamente ligados aos outros componentes da arquitetura textual, mas que poderá ser estudado pela sua função de estabelecer coesão nominal e verbal e as conexões que se estabelecem desde a formação de sintagmas até a articulação de grandes blocos de texto. Sabemos, igualmente, que o ensino através de gêneros possibilita o desenvolvimento de capacidades de linguagem e, destacadamente, em virtude do foco de nossa pesquisa, da capacidade linguístico-discursiva. Uma prática de ensino centrada no desenvolvimento das capacidades linguístico-discursiva dos alunos oferece suporte satisfatório para que estes compreendam como a língua portuguesa se comporta em situações de uso, principalmente no que diz respeito à gramática da língua. É importante que os alunos compreendam a função de observar e refletir sobre a língua em movimento nos mais diversos gêneros textuais, assim como as semelhanças e diferenças existentes entre a construção da estrutura de sua língua-mãe e a estrutura da língua-alvo,considerando o propósito comunicativo envolvido e os efeitos de sentido que se quer atingir e como em língua portuguesa se pode agir linguisticamente para atingir um determinado objetivo durante a interação.

Acreditamos que o ensino de língua, tanto materna quanto estrangeira, deve ser destinado a preparar o aluno para lidar com a linguagem em suas diversas situações de uso e manifestações, atividades de linguagem, como refere Bronckart (1999), pois o domínio de uma língua não se dá apenas em conhecimentos linguísticos isolados. Nesse sentido, a teoria do ISD tem muito a contribuir com o ensino de línguas, ao compreender que nos comunicamos produzindo textos (ação de linguagem) em formato de gêneros (atividade de linguagem), e por isso, os gêneros não devem ser um pretexto para o ensino de regras prescritivas, mas como uma abordagem que envolve a utilização produtiva dos elementos gramaticais em articulação a uma situação de ação específica.

Desta forma, a gramática passa a ser vista em função das operações linguísticas que permitem ao falante construir textos adequados aos contextos em que o fenômeno linguístico acontece. A compreensão de uma gramática que está a serviço dos falantes, ao articular suas construções e escolhas linguísticas de acordo com as diferentes situações de interação, faz com que os recursos linguísticos sejam selecionados e executados conforme a intenção comunicativa do falante e da sua consciência da escolha dos elementos linguísticos que produzirão o efeito pretendido, propiciando-se, desta forma, o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva dos alunos.

Referências

ADAM, J-M. (2011) A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos. 2 ed. Revista e aumentada. São Paulo: Cortez.

APOTHÉLOZ, D. (2003) Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In: CAVALCANTE, Monica Magalhães; RODRIGUES, Bernardete Biasi; CIULLA, Alena (Org.). Referenciação. São Paulo: Contexto.

BRONCKART, J-P(1999). Atividades de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo Sóciodiscursivo; trad. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. – São Paulo: EDUC.

_____; MACHADO, A.R. (2004) Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: A.R. MACHADO (org.), O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina, EDUEL.

_____. (2005) Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. Tradução de Anna Rachel Machado. Rev. ANPOLL, n.19, p. 231-256, jul./dez.

CHAROLLES, M. (2011) Cohérence et cohésion du discours. 2011. Disponível em: https://halshs.archivesouvertes.fr/file/index/docid/665838/filename/MC_Hommages_Petofi_F_.pdf. Acesso em: 12 nov. 2013.

HALLIDAY, M . A. K.; HASAN, R. (1976) Cohesion in English. London: Longman.

LEURQUIN E. V. L. F.(2013) Gêneros orais em situação de ensino e aprendizagem de Português Língua Estrangeira. In: GERHARDT, A. F. L. (Org.)Ensino-aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada. Campinas: Pontes.

NEVES, M. H. M (de) (1997). A gramática funcional. Martins Fontes.

SILVA, M.C. (2015) Os mecanismos de coesão nominal em produções escritas em português língua estrangeira. 2015. 175f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

SOUSA, A. E. A. (2013) O discurso do professor sobre o ensino da gramática em sala de aula de português como língua estrangeira. 2013.173f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

Procesos cognitivos implicados en el procesamiento oracional y textual. Lo que la psicolingüística puede aportar a la enseñanza de la lengua.

Dra. Cecilia Defagó
Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

El lenguaje es un objeto cognitivo complejo para cuya descripción es necesario indagar diferentes niveles de análisis. Desde el punto de vista psicolingüístico estos niveles pueden relacionarse con diferentes representaciones mentales y procesos cognitivos. En este trabajo queremos indagar a estos últimos, centrándonos particularmente en aquellos relacionados con el procesamiento de las oraciones y su proyección en el nivel textual, postulando que si bien existen solapamientos, ambos niveles implican diferentes procesos cognitivos. Si bien, en los primeros años de vida de un niño (1;8 y 2;8) se observan rápidos cambios cualitativos en la evolución del lenguaje, relacionados particularmente con la eclosión tanto del vocabulario como en el uso de los recursos gramaticales (Slobin 1985/1995, López Ornat 1999), en lo referido a las habilidades de textualización, el ritmo de su desarrollo cambia (Pérez Pereira y Rodríguez Trelles 1996), variando además de individuo en individuo. Sorprende la rapidez con que se adquieren aspectos formales de la lengua (asociados a las descripciones de la estructura oracional) y la homogeniedad en su uso, a pesar de lo sutil o implícito de su manifestación material y, mientras que el aprendizaje de marcadores textuales explícitos en la superficie de las lenguas es más lento, posterior en su aparición y muy variable.

En trabajos previos (Defagó, 2013 y 2015) realizamos un estudio exploratorio acerca del uso de clíticos y elipsis, por un lado y conectores extraoracionales (pero, sin embargo, entonces, etc.), por otro, por parte de niños de 2° grado (de 7 y 8 años). A partir de esa indagación pudimos advertir que, a pesar de que todos estos recursos lingüísticos son tratados por las perspectivas textualistas o discursivas, los primeros no parecen seguir un ritmo incremental, desarrollándose tempranamente, mientras que los segundos pueden caracterizarse por la gradualidad y lentitud de su aparición y por la variación que se observa en su uso por parte de los diferentes individuos.

En esta oportunidad trataremos de interpretar los resultados de dicha indagación a la luz de teorías de aprendizaje del lenguaje. El objetivo es contribuir a la discusión de la noción de especificidad del lenguaje y las propiedades y procesos cognitivos con que se aso-

cia (Fodor 1993, Chomsky 1986, 1995, 2005; Karmiloff-Smith A. y K. Karmiloff 2005; Tomasello 2008). Pensamos que el reconocimiento de los diferentes procesos cognitivos relacionados a "oración" y "texto", aporta criterios a tener en cuenta para la "enseñanza de la lengua".

1. El Lenguaje como objeto cognitivo complejo

La comprensión y producción del lenguaje implica distintos procesos, algunos conscientes y otros inconscientes, algunos de dominio específicos y otros de dominio general[90], algunos formales y otros funcionales. Estos procesos implican diferentes propiedades y condiciones cognitivas, asociadas particularmente a dos niveles de análisis lingüísticos: el oracional y el discursivo o textual (Belinchón et al, 1992). Al comunicarnos a través del lenguaje, al hablar, debemos pasar las ideas que se representan en nuestra cabeza a una secuencia de palabras, y en la comprensión sucede el camino inverso, a partir de una secuencia de palabras tenemos que representarsno una idea en nuestra cabeza. Como es sabido (Ducrot 2001), la secuencia de palabras utilizadas no alcanza para explicar la representación de la idea que construimos a partir de ella, sin embargo, no somos conscientes de ello y creemos que la interpretación que se deriva de esa secuencia se resuelve por la simple concatenación de palabras. Cuando decimos:

-Juan compró pan

Parecería que la secuencia y la interpretación llevan el mismo derrotero, alguien hace algo que recae sobre algo. Sin embargo, este tipo expresiones son las menos en cuanto a su frecuencia de aparición. Cuando interpretamos una secuencia de palabras, vemos más allá de lo explícitamente dicho, nos guiamos por sutiles indicios que nos indican cómo interpretar cada palabra en el contexto de las demás, cuál es su rol. Por ejemplo en:

-La señora **que saludó al portero** es la nueva empleada

-La señora **que saludo el portero** es la nueva empleada

Para interpretar estos enunciados no alcanza con atender a la secuencia de palabras. A partir de una marca menor, como el cambio de "al" a "el", surgen dos interpretaciones distintas para la oración incluida, cambiando quién saluda a quién (Carando et al 2015).

Cuando hablamos o escuchamos no somos conscientes del valor fundamental que otorgamos a estas marcas casi imperceptibles, sin embargo son fundamentales para ir construyendo en nuestra memoria las representaciones del texto en proceso. Sin embargo, el no prestar atención consciente a estos indicios formales tiene una gran ventaja: libera re-

[90] Interpretamos la especificidad en términos de la modularidad o sistema de entradas descripto por Fodor (1983).

cursos de memoria para poder procesar el contenido ideacional que se va desarrollando e identificar las relaciones que las distintas partes del texto van teniendo entre sí en la progresión temática.

En trabajos previos (Defagó 2013, 2015) observamos que los recursos lingüísticos que analizamos (clíticos, elipsis y conectores) en el plano textual adoptan distintos comportamiento tanto en lo referido a su desarrollo, como con los aspectos formales o semánticos con los que se relacionan y al tipo de proceso al que se vinculan, de dominio general o específico. Algunos de estos recursos son de características eminentemente lingüísticas, mientras que otros dependen del desarrollo de otras propiedades cognitivas más generales (desarrollo de la memoria, razonamiento, relaciones de causalidad, inclusión, etc.). En esta oportunidad, presentaremos los resultados de dicha investigación y reflexionaremos acerca de las consecuencias que se derivan de dichos análisis para la enseñanza de la lengua.

2. Supuestos de partida e investigación previa

Las unidades objeto de nuestro estudio (clíticos, elipsis y conectores) son descriptas por dos marcos disciplinares: las lingüísticas textuales y las gramáticas oracionales. A pesar de dicho solapamiento, los objetivos que guían sus estudios son diferentes, las primeras lo estudian desde una perspectiva representacional (extralingüística), analizan estos recursos para indagar la continuidad temática de los discursos; mientras que las segundas, se posicionan en el plano lingüístico oracional e indagan el funcionamiento de los aspectos sistemático/formales de la lengua. En el primer caso, el tratamiento de los recursos seleccionados se realiza junto con el de otros recursos de cohesión textual (deícticos, enlaces extraoracionales, progresión temática, etc.); y en el segundo, lo hacen junto con el de otras categorías o sintagmas pronominales (anáforas, categorías vacías, expresiones referenciales, etc.).

Para realizar esa investigación recogimos 153 producciones escritas, 80 de primer grado (6 y 7 años) y 73 de 2º grado del EGB (7 y 8 años), la recolección de los datos fue realizada por Vanesa De Mier (De Mier et al 2008). Las producciones fueron realizadas por niños de 2 Escuelas (una urbana y una rural) de la provincia de Córdoba (De Mier, 2009) y consistió en la reescritura de un cuento que fue previamente trabajado en clase. Analizamos las producciones correspondientes a 2º grado[91], sin embargo, también tuvimos

[91] El hecho de trabajar con producciones escritas para indagar el nivel de desarrollo del lenguaje se basa en la concepción de D. Olson (1994), quien sostiene que la escritura representa parcialmente a la oralidad. Los

en cuenta cómo los aspectos que nos interesaba analizar eran expresados por los niños de 1º grado[92]. Nos centramos en dos aspectos: las competencias formales a nivel oracional y el manejo de ciertos recursos textuales, y analizamos tres recursos: el manejo de la sintaxis oracional, el uso de conectores extraoracionales (que reflejen conexiones entre las proposiciones) y finalmente, el uso de clíticos y de la elisión de sujetos oracionales.

2.a Sintaxis Oracional

Para analizar las producciones de los niños, adoptamos criterios de la gramática generativa –GG- (Chomsky 1995, 2002, 2005). Asumimos que una oración abarca todo lo incluido dentro de una proyección máxima de FLEX (Flexión) que no esté incluida dentro de otra categoría similar. En cuanto al desempeño oracional, es posible observar un fuerte predominio de la oración simple[93] (o en términos de la GG, con una sola proyección de FLEX), el que alcanza alrededor de un 80% de las producciones recogidas. Dentro de ellas, y dadas las características del discurso fuente, los participantes/personajes van asumiendo distintos roles, coincidiendo el que tiene rol temático de *agente* de la acción con el Caso Nominativo (el sujeto oracional) y el afectado o *tema* con el Caso Acusativo (objeto directo de la gramática estructural).

En el 90% de las producciones se presentan oraciones subordinadas[94] con distintas funciones:

-como Complemento de N (nombre, núcleo del sintagma Nominal SN) –subordinadas adjetivas-[95]

a- *había una vez un león que e cayó en un pozo)*

-como Complemento de V (núcleo de sintagma Verbal SV) –subordinada sustantiva-

b- *el león vio que un tigre iba a atacar al elefante)*

-e incluso una como adjunto -subordinada adverbial-

c- *corrio adonde etaba el león*.

recursos analizados se ubican justamente entre los que se solapan y no solapan en la escritura de la oralidad.

[92] La actividad se realizó al final del año escolar lo que fue importante ya que nuestro interés era que los niños tengan incorporado el sistema de escritura alfabética y que hayan alcanzado cierta destreza motora para que su atención esté puesta en el contenido más que en la realización motora.

[93] Por cuestiones de economía terminológica, utilizamos términos que no son propios de la GG, pero que nos permiten identificar rápidamente el fenómeno a analizar (/por ejemplo: oración simple, subordinada, frase verbal etc.)

[94] Sólo 9 de las 73 producciones no contienen subordinadas con nexo.

[95] En la reproducción de los escritos se respeta las características ortográficas del discurso fuente.

La mayoría utilizaron frases verbales con infinitivo y subordinadas con frase verbal, por ejemplo:

e- *bio que un tigre* ***queria atacar*** *al elefante y* ***penso que podria ir a salvarlo***

Sólo en 25 de 73 escritos no usaron frases verbales. Es decir, la mayoría recuperó verbos modales y epistémicos. Adoptando el análisis de la GG, los verbos en infinitivo suponen estructura oracional completa, aunque en el español no la despliegan plenamente por la presencia del rasgo (-tiempo) lo que no habilita la asignación del Caso Nominativo. Es decir, desde el punto de vista sintáctico/cognitivo se trata de estructuras muy complejas (lo que no siempre se refleja en la superficie oracional). Comparando este aspecto con las producciones de los niños de 1º grado, observamos que, aunque la mayoría utilizó por lo menos una oración de relativo, sólo 18 niños (de 80) utilizaron frases verbales de infinitivo[96], por lo que es posible pensar que su desarrollo es posterior.

Por ahora, solo basta destacar que las producciones de los niños de 2º grado evidencian una gran competencia sintáctica, construyendo correctamente unidades oracionales de diverso grado de complejidad. A pesar que lo precario del dominio de otros aspectos de la escritura (y que son objeto de la enseñanza explícita del sistema de escritura), no es posible observar errores en la sintaxis oracional.

2.b Cohesión Textual

A. Uso de conectores extraoracionales

En cuanto a los recursos textuales, lo primero que se puede advertir es que en las producciones analizadas, los niños presentan una serie de eventos o hechos que tienen almacenados en su memoria, sin demasiada integración u organización entre ellos.

Sus producciones se presentan, en la mayoría de los casos, como una secuencia de eventos conectados por una sucesión temporal, en algunos casos con marca lingüística explícita. Las producciones van desde secuencias de 2 oraciones (en un caso), 4 (en un caso) y 5 (en dos casos) a 16 o más, siendo las más frecuentes las formadas por 7 a 9 oraciones.

El relato se organiza como una yuxtaposición de eventos. En la mayoría se utiliza el conector copulativo "y" para expresar no solo secuencialidad temporal, sino también otras conexiones semánticas (consecutivas y adversativas, especialmente). Como se observa en el relato nº 6:

[96] A pesar de la complejidad sintáctica implicada en las frases verbales consideramos que su desarrollo tardío se debe a razones de complejidad semánticas.

f- *Abia una ves un león que se xallo en un poso y un lo escucho y sintio pena el elefante puso un tronco en un arbol y el león se subio al tronco y se fue muy contento y bio que lo atacaba un tigre al elefante y el león lo mordio y los dos salieron felices.*

A pesar de la poca variedad de conectores extraoracionales que se observan en las producciones de los niños, es posible advertir que en algunos casos se apela a distintas estrategias para expresar diferencias en las conexiones oracionales, entre ellas, la alternancia del uso del copulativo (y) o su elisión es la más frecuente, como en (1) y (2) de la siguiente producción

g- *habia una vez un leon que se avia caido a un pozo(1) rugia y rugia y un elefante lo oyo(2) puso utronco adentro y (3) el leon ecapo feliz*

Esta alternancia entre lo marcado y lo no marcado puede tener varias interpretaciones, que no necesariamente se excluyen: o bien, es reflejo de cierta característica del discurso de origen como en (1), o se evita la repetición de un mismo marcador cuando se repite el sujeto oracional, como en (2), o se capta una conexión semántica diferenciada entre lo marcado y lo no marcado. Esta última alternativa también se puede explicar desde el punto de vista semántico, puesto que el evento que comienza no sólo le sigue temporalmente sino que es una consecuencia del anterior, como en (3).

De las 73 producciones analizadas, 40 usaron otros conectores además del copulativo, en algunos casos, más de uno. Todas las producciones que utilizaron otros conectores lo hicieron señalando la misma instancia en el discurso: cuando el personaje salvado, pasa a ser el salvador. Es decir, un cambio de rol en el personaje principal. En el 99% de los casos se seleccionó una marca temporal (*una tarde*, *hasta que*, *un día paseando*, etc) para expresar dicho cambio en la dirección de las acciones, salvo en un caso, donde se utiliza un nexo adversativo (*pero*) y que se vuelve a repetir inmediatamente en el comienzo del evento siguiente. En dicha producción, el niño utiliza en su narración siete conectores copulativos, ninguna yuxtaposición y dos conectores adversativos (“pero”), aunque la relación semántica entre las expresiones que conecta, particularmente la 2º, no puede interpretarse como adversativa:

h- y el león salió muy contento pero (1) *escuchó que un tigre quería morderlo al elefante pero* (2) *el león lo mordió*

En este ejemplo es posible advertir que la elección del conector, más que expresar un error, pone de manifiesto el reconocimiento de un cambio de dirección con respecto a las acciones antes narradas, aunque todavía no selecciona el marcador apropiado para expresarla.

La alternancia marcado/no marcado a través de conectores extraoracionales podría entenderse en algunos casos como expresión del reconocimiento de una jerarquía diferente en la secuencia de sucesos narrados. Si se marcaron los primeros sucesos con el copulativo, cuando se produce un cambio en la direccionalidad de la acción, al no encontrar todavía otros mecanismos lingüísticos para señalarlos, se elide o cambia el marcador. Siguiendo a Karmiloff-Smith y Karmiloff (2005) sostienemos que no prescinden de la marca por una cuestión de economía en la producción o desconocimiento, sino porque la carga cognitiva de reconocer un nuevo tipo de relación entre los eventos es demasiada como para buscar también otros recursos lingüísticos para expresarlos.

Desde un punto de vista sintáctico (según la GG), los conectores extraoracionales (*y, pero, sin embargo, entonces,* etc.) no son parte formal de la oración. Su función no es sintáctica, sino semántica, conectan semánticamente dos proposiciones. Parecería, a partir de los ejemplos analizados, que no alcanzaría con conocer los conectores en tanto *palabras* o *unidades léxicas*, sino que para hacer uso productivo de ellos es necesario organizar las representaciones del discurso no solo como una "presentación del mundo", sino como una "representación del mundo" (Reuland 2010). Para llegar a esto, es necesario poner en relación eventos, organizarlos jerárquicamente para posteriormente poder expresar esas relaciones a través de recursos lingüísticos[97].

Es posible observar que el dominio alcanzado por estos niños en las producciones analizadas es mayor en el plano oracional que a nivel textual. Esto es interesante ya que, como hemos visto, la sintaxis oracional supone el manejo de estructuras muy abstractas -como las presentadas al final de apartado anterior-, mientras que a nivel textual se esperaría el manejo de un conjunto de unidades léxicas que están explícitas en los enunciados del texto fuente. El hecho de que los niños desarrollen con posterioridad ciertas habilidades

[97] Los niños mayores ya no solo se presentan los eventos recuperados de la memoria, sino que les otorgan jerarquía dentro de la estructura narrativa y para hacer esto utilizan otros recursos lingüísticos.

textuales se pueden deber a que estas dependen más de la evolución de los modelos mentales que al dominio de recursos lingüísticos, y que el desarrollo de unos y otros no se dan en simultáneo.

B. Recursos Interoracionales

El uso de pronombres anafóricos y de la elipsis forma parte del estudio de los recursos de cohesión textual (Beaugrande y Dressler (1997)), junto con el estudio de los conectores extraoracionales vistos en el apartado anterior. Sin embargo, a partir del uso observado en las producciones analizadas, consideramos que es necesario analizarlos de manera separada.

En las producciones analizadas se observa especialmente el uso de elisión (e) y pronominalización con referencia anafórica. En ambos casos, su uso es sistemático.

Veamos el ejemplo 70

i-havia una vezun leon muy feroz que (e) se callo a un poso muy profundo (e)rujio y (e)rujio un elefante lo escucho y(e) cintio pena entonses (e)puso un troco de un arbol y (1) el leon se tiro encima del tigre y(e) lo mordio. y el tigre salio ullendo. y el elefante y el leon se fueron como grandes amigos.

En este discurso se utiliza con maestría el recurso de elidir (e) o explicitar los sujetos oracionales según sean correferenciales con el de la oración anterior o se cambie el agente de la acción, de tal forma que no se genera en ninguna circunstancia ambigüedad semántica. Detengámonos en una secuencia:

1-el leon se tiro encima del tigre y
2-(e) lo mordió. y
3-el tigre salio ullendo

En esta secuencia se presentan tres eventos, en la primera se expresan explícitamente los dos participantes, en la segunda se elide el sujeto oracional (que coincide con el de la primera) y se pronominaliza el otro participante (a través del clítico *–lo-*) que es correferencial con el SN complemento de un SAdv de la oración anterior (1). En la tercera, ni se elide ni se pronominaliza el sujeto oracional, aunque el referente ya había sido incorporado en oraciones anteriores. De haberlo elidido se generaría ambigüedad semántica puesto que el sujeto oracional de la (3) no coincide con el sujeto de la oración anterior. No pode-

mos pensar que está última decisión (en realidad, como las anteriores) haya sido tomada con consciencia. Ni tampoco podemos ignorar que existían otras alternativas que hubieran generado redundancia (en caso de repetición explícita del Sujeto) o ambigüedad (en caso de reemplazarlo con un pronombre personal, ya que ambos protagonistas, en posición de sujeto oracional, serían reemplazados por el mismo pronombre –*él*-).

Por ejemplo, si dos oraciones consecutivas tienen el mismo sujeto oracional (Caso Nominativo), en la primera, este se realiza explícitamente y en la segunda existen tres opciones posibles de realización: se repite explícitamente o se pronominaliza, o se elide. Sin embargo la opción más elegida por los niños es la elisión y nunca la pronominalización[98]. Se elide correctamente el sujeto que se repite en oraciones contiguas, y no se pronominaliza aunque esta opción está disponible cognitivamente. Podemos observar, entonces, que la selección de recursos lingüísticos interoracionales realizada es económica y eficaz.

Esta experticia en el manejo de la elisión y los clíticos contrasta con lo que sucede en el plano del desarrollo temático. Por ejemplo, en los eventos presentados en esta producción, observamos que se utiliza el nexo copulativo, la yuxtaposición oracional y un nexo consecutivo como estrategia para enlazar los hechos narrados, sin embargo, no recupera la causa que da lugar a la segunda secuencia de eventos, marcado con (1), es decir, no logra expresar uno de los eventos que justifica a todos los que le siguen.

En los discursos analizados, la pronominalización se observa casi exclusivamente en posición de objeto directo. En todas las producciones es posible observar el uso de clíticos, los que además de implicar la complejidad de no remitir a un referente sino a una pieza lingüística ya presentada, suponen una organización sintáctica particular, ya que se adelantan al verbo o se acoplan al final (en el caso de los imperativos y verboides –*salvarlo, morderlo*, etc-) en un orden determinado. A pesar de ello, los niños no tienen dificultades en su uso, seleccionando correctamente tanto sintáctica como morfológicamente el que corresponde según el contenido a reemplazar. Además utilizan diversos clíticos (*se, le, lo*, etc) (***le*** *dio pena*).

Si bien el uso de algunos recursos coincide con los expresados en el discurso fuente, no podemos considerar que el uso que hacen los niños sea una simple copia del original. Esto se ve reflejado en el hecho de que los niños elijan pronominalizar a través de clíticos o pronombres (aunque esta última opción es poco frecuente), información que en el discurso fuente se encuentra explícita:

[98] Este comportamiento merece un estudio particular.

j- *Un elefante lo escuchó y sintió pena. Entonces corrió a ayudar* ***al león****. (Discurso fuente)*

k- *UN – ELEFANTE – LO – ESCUCHO – SINTIO – PENA – Y –* ***LO*** *FUE – A – ALLUDAR (Ejemplo 6)*

l- *un elefante lo escucho y sintio lastima por* ***el*** *(Ejemplo 15)*

El dominio de los recursos interoracionales en las producciones analizadas alcanza un alto nivel de experticia, semejante al logrado a nivel oracional, y mayor que el manifestado con los conectores extraoracionales. Algunas producciones muy pobres a nivel textual, que no contienen más de cinco oraciones, incluyen elipsis y pronombres anafóricos.

A partir de los análisis realizados podemos considerar que los recursos textuales extraoracionales se diferencian de los inteoracionales en los procesos cognitivos implicados. Mientras que la elipsis y la pronominalización anafórica son utilizadas de manera automática y tempranamente formalizadas (ya están presentes en las producciones lingüísticas de los niños desde los 3 años) (Defagó 2009), los conectores extraoracionales no son susceptibles de formalización y se desarrollan de manera gradual y con posterioridad a los anteriores.

Cuando la historia narrada se complejiza (al incorporar un nuevo participante) pero los recursos lingüísticos son los mismos, este desequilibrio se compensa apelando a la redundancia (reduplicación del OD, por ejemplo). Es de esperar que en una fase posterior se alcance mayor maestría en el uso de los recursos lingüísticos disponibles y las conexiones interoracionales que se establezcan. Aunque consideramos que dicho desarrollo se debe más a la evolución de los modelos mentales que a la incorporación de más recursos lingüísticos.

3. Interpretación

Como resultado de su análisis observamos que existe una asimetría en el desarrollo de los recursos lingüísticos seleccionados. La diferencia entre el desarrollo de las competencias en el plano oracional y textual eran esperadas y justificadas desde las indagaciones psicolingüísticas, sin embargo la asimetría que nos interesa se observó entre los diversos recursos usualmente incluidos en el plano textual, entre los recursos lingüísticos extraoracionales (conectores como pero, sin embargo, entonces, etc.) y los interoracionales (clíticos, elipsis y pronombres). Fue justamente esta asimetría el objeto de nuestra indagación.

Por lo que hemos observado en las producciones analizadas, existe similitud entre el desarrollo de la competencia sintáctica oracional y la interoracional, y ambas se diferencian del desarrollo de los recursos extraoracionales. En los discursos analizados se puede observar buen manejo de la sintaxis oracional y también de los recursos lingüísticos interoracionales. Aun ciertos errores, como la reduplicación del "tema", dan cuenta de dicha competencia. Como dijimos en los respectivos apartados, esta competencia pone de manifiesto un conocimiento no solo léxico semántico, sino también formal, que es muy regular ya que aun en producciones muy pobres, desde el punto de vista textual e incluso escriturario, es posible encontrar el uso correcto de oraciones y recursos interoracionales. Con las relaciones extraoracionales no sucede lo mismo, su desarrollo parecería ser más lento, gradual y existen variaciones importantes entre las distintas producciones individuales.

A partir del comportamiento observado, suponemos que la maestría de los niños en el manejo de las relaciones interoracionales se debe a que ponen en funcionamiento estrategias cognitivas similares a las desplegadas a nivel oracional, más que las propias del procesamiento extraoracional. Se podría pensar que el desarrollo de los recursos formales son de dominio específico, involucrando sólo información lingüística. Si bien la maestría de los recursos interoracionales va evolucionando, gran parte de su competencia se desarrolla junto con la competencia oracional, lo que cambia es el ámbito de referencia: mientras que los pronombres en el plano oracional remiten a algo o alguien en el mundo, en el plano inteoracional, remiten a algo a alguien ya presentado en el texto. No es necesario "enseñar" esto a los niños, pero si será necesario, en instancias posteriores de escolaridad, "explicitar" dicho conocimiento para poder hacer un uso consciente de esos recursos como herramientas manipulables, particularmente en las producciones escritas.

Desde el punto de vista evolutivo, el hecho de desarrollar rápido e inconscientemente dichos recursos, permite liberar recursos de la memoria. Mientras que los recursos interoracionales operan sobre objetos sintácticos ya presentados, los conectores extraoracionales lo hacen sobre proposiciones semánticas. Mientras que los primeros sirven para "presentar los eventos", los 2º se desarrollan a medida que se "representan mentalmente" dichos eventos. Los conectores extraoracionales ponen en conexión no dos oraciones, sino dos ideas, establecen su relación semántica: consecutividad temporal, causalidad, inclusión, condicionalidad, etc. Para pasar de la simple presentación de eventos a la representación del texto, hay que trabajar sobre los modelos mentales. Mientras más información se tenga acerca de un tema, más posibilidades de representación textual tenemos, adaptando su organización y expresión a las necesidades del intercambio comunicativo, según la intencio-

nalidad que se tiene. De allí que los recursos extraoracionales ponen en juego procesos de dominio general, de los que se deriva el carácter gradual y personal de su desarrollo. Su manejo no depende del su experticia lingüística, sino de la manipulación de modelos mentales y la selección de los recursos lingüísticos según las intenciones del intercambio. Esta propiedad es fundamental, ya que no sirve enseñar los conectores explícitamente, sino hay que enseñar a razonar, inferir, comparar, ejemplificar, etc., ya que son esos procesos los que se pretenden expresar a través de esos recursos.

Bibliografía

Belinchón Carmona, M. et al (1992): *Psicología del Lenguaje.* Madrid. Ed Trotta.

Beaugrande y Dressler (1997): *Introducción a la Lingüística del Texto.* Barcelona. Ariel.

Carando, C et al (2015):"The cognitive processing of syntactic information: a study of relative clause with subject and object extraction in Spanish". Presentado en *3rd Anpoll Psycholinguistics Congress. UFRJ/ CNPq.* Río de Janeiro. Brasil.

Chomsky, N. (1988): *Language and problems of knowledge*. Cambridge, MA: The MIT Press

Chomsky, N. (1995): *The Minimalist Program*. Cambridge Mass. The MIT Press.

Chomsky, N. (2005): "Three factors in language design", *Linguistic Inquiry, 36*, 1-22.

de Beaugrande, R. y Dressler, W. (1997): *Introducción a la lingüística del texto*. Editorial Ariel, Barcelona, España.

Defagó, C (2009):"Actuación Lingüística: desde la maestría conductual a la cognición", en Liza Skidelsky, Diana Pérez y Carolina Scotto *(eds) Cuestiones Mentales. Debates Filosóficos contemporáneos.* Córdoba, Ed. UNC.

Defagó, C (2013): *"Las relaciones interoracionales y el tercer factor".* En *Encuentro Iberoamericano de Historia y Filosofía de la Lingüística Generativa.* UNL. Santa Fe

Defagó, C (2015): - "La cohesión: dónde la gramática oracional y textual se articulan". En *Estudios sobre Lenguaje y Gramática: entre la Práxis, la Teoría y la Enseñanza.* Defagó (comp). Córdoba. Editorial Brujas

De Mier, M.V, et al. (2008): "Propuestas y debates en la enseñanza de la lectura y la escritura. Una experiencia de comparación de métodos", *Cadernos de Psicopedagogia*, número 12, vol. 7, n° 12: 1676-1749.

De Mier, M.V (2009): *Dos modelos de alfabetización Inicial: un estudio comparativo*. Tesina de Licenciatura. Escuela de Letras. FFyH. UNC.

Ducrot, O (2001): *El decir y lo dicho.* Edicial. Buenos Aires.

Fodor, J. (1983): *Modularity of Mind*. Cambridge. MIT Press.

Karmiloff-Smith, A. y Karmiloff, K. (2005). *Hacia el lenguaje*. Madrid: Morata.

López Ornat, S. (1999): "La adquisición del lenguaje: nuevas perspectivas", en M. de Vega y Fernando Cuetos Comp. *Psicolingüística del español.* Madrid. Ed. Trotta.

Olson, D. R. (1994). *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading.* Cambridge: Cambridge University Press.

Pérez Pereira y Rodriguez Trelles (1996): "Evolución de las funciones de los tiempos verbales en los relatos de niños gallegos", en Pérez Pereira (ed). *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, euskera y gallego.* Santiago de Compostela. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.

Reuland, E. (2010): “Imagination, Planning, and Working Memory: The Emergence of Language”, *Current Anthropology*, Vo. 51, Suplemento 1, 99-111.
Slobin, D. L. (1985): “Crosslinguistics evidence for the language-making capacity”, en D. L. Slobin, ed. *The crosslinguistics Study of Language Adquisition.* Vol 2, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.

La gramática y las prácticas de escritura: una mirada integradora

María Cecilia Romero
romeromace@gmail.com

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

Resumen

En esta ponencia pretendo reflexionar sobre el lugar que ocupa la Gramática en las prácticas de enseñanza. Más concretamente en las prácticas de escritura de los estudiantes secundarios.

Los cambios que ha tenido la curricula en los distintos distritos del país en relación a la concepción de la lengua han repercutido indefectiblemente en las prácticas de enseñanza.

Los Diseños Curriculares de la provincia de Buenos Aires (2006), de la Ciudad de Buenos (2015) y de Córdoba (2012), por ejemplo, han dejado plasmado la concepción de la lengua.

La misma es concebida como un sistema permeable cuyo motor es el uso y, como tal, es aprendida-enseñada a partir de sus prácticas sociales: hablar, escuchar, leer y escribir.

Bajo esta perspectiva, la Gramática debe redefinirse y articularse con dichas prácticas sociales para su enseñanza.

En este trabajo en particular, analizaré el rol de la gramática en las prácticas de escritura atendiendo a un problema puntual de los alumnos: los errores de concordancia.

Propongo atender a esta problemática desde una perspectiva teórica que opera como puente entre los contenidos gramaticales propios del nivel secundario y las prácticas concretas de escritura: El Enfoque Cognitivo Prototípico (Lakoff: 1987 y Langacker: 2000)

Dicho enfoque concibe a la Gramática como un sistema de tendencias que refleja la concepción del mundo de una sociedad. En este sentido, hay principios externos al

lenguaje que lo condicionan, como el objetivo comunicativo que el hablante quiere lograr cuando usa un mensaje. El uso de las formas determinará su constitución, las formas más útiles para la mayor parte de la comunidad hablante serán las que perduren y la gramática emergerá del discurso como un conjunto de rutinas recurrentes más o menos gramaticalizadas constantemente renegociadas en el habla (Hooper: 1988).

Palabras clave Prácticas de escritura, Enfoque Cognitivo Prototípico, errores de concordancia

La gramática y las prácticas de escritura: una mirada integradora

1. Introducción

En nuestro país, la escuela secundaria tiene entre sus objetivos más importantes lograr alumnos alfabetizados que puedan insertarse en la cultura letrada de manera autónoma y eficaz. Sin embargo una de las mayores preocupaciones de la escuela hoy en día tiene relación con las dificultades en torno a las prácticas de escritura que presentan los estudiantes.

En este trabajo analizaré un problema específico en distintos textos escritos por estudiantes del nivel secundario: la concordancia en número. Luego, presentaré una propuesta pedagógica posible para enseñar la concordancia como contenido gramatical en la escuela en situaciones de enseñanza ligadas a las prácticas de escritura.

En la escuela secundaria es obligación del docente realizar un diagnóstico del curso a cargo al iniciar el ciclo lectivo. El diagnóstico es un informe del grupo que involucra la evaluación de diversos aspectos: actitudinales y de desempeño en la materia. Este informe que se confecciona luego del primer mes del ciclo lectivo permite al docente saber cuáles son las características de su curso para luego poder confeccionar su planificación anual.

Dentro de este marco, como profesora de la materia Prácticas de Lenguaje de la escuela secundaria[99], recolecté diversos escritos de alumnos de primero y segundo año con el fin de evaluar cuáles eran las dificultades en torno a la escritura.

[99] La escuela se ubica en el partido de San Miguel. Provincia de Buenos Aires.

Los escritos respondieron a consignas abiertas de escritura. Por ejemplo, la realización de un resumen a partir de un texto leído en clase, el relato de una anécdota personal, la redacción de un cuento, entre otros.

Seleccioné aleatoriamente más de sesenta trabajos provenientes de estas pruebas, en los que examiné problemas propios del área de gramática y de normativa.

Ejemplifico algunos de los usos no- normativos encontrados:

(1) Este tipo de relatos son complicados de hacer

(2) La película trata sobre un antihéroe creado por Marvel Comics; es un antihéroe, ni un héroe, ni un villano. Los poderes que originalmente tenía era habilidad con todas las armas.

(3) A los familiares le pareció muy difícil hablar del tema

(4) La acción transcurre en "El hogar del suicida", sanatorio de almas creadas por el doctor Ariel.

Al intentar explicar cada uno de los errores para luego trabajarlos con los alumnos, observé que había una gran cantidad que atendía a problemas en torno a la concordancia.

A continuación, detallo la causa del error para cada caso.

En (1), canónicamente, se espera que el nominal que funciona como sujeto *Este tipo de relatos* concuerde en número singular con el verbo, en tanto desde el punto de vista normativo el núcleo del nominal es un sustantivo en singular: *tipo*. Sin embargo, el verbo flexiona en plural en concordancia con el núcleo del término del complemento preposicional: *relatos*. Se trata de una concordancia no-canónica muy frecuente en la muestra.

Incluso, *La Gramática de la Real Academia Española* (2009 § 33), admite para este tipo de casos la doble concordancia. Según dicha Gramática, la doble concordancia se explica en función de la estructura sintáctica de los grupos nominales. La concordancia en plural entre *relatos* y *son* se interpreta como señal de que el sustantivo *relatos* se considera núcleo de la construcción nominal: *este tipo de relatos*.

En (2) también hay concordancia no-canónica entre el sujeto y el verbo. En este caso, el sujeto *Los poderes que originalmente tenía* presenta un nominal cuyo primer núcleo es el sustantivo *poderes* y cuyo segundo núcleo es una cláusula incluida adjetiva.

Se espera que el verbo de la cláusula principal *era* concuerde en número plural con el núcleo del sujeto. Sin embargo, esto no sucede ya que el verbo flexiona en singular.

En (3) hay duplicación del objeto indirecto. Canónicamente, se espera que el pronombre concuerde en número plural con *los familiares*. Sin embargo esto no ocurre porque el pronombre se encuentra en singular.

Finalmente, en (4) se espera que el participio *creadas* concuerde en número y en género con *sanatorio* en tanto que este último es el núcleo de esa construcción nominal. Sin embargo, el participio concuerda con el sustantivo que funciona como núcleo del término de la construcción preposicional: *almas*. La concordancia en número y en género se establece entre *almas* y *creadas*. Es un caso de concordancia no- canónica.

Estos ejemplos dejan al descubierto muchas preguntas y planteos sobre la situación académica de los estudiantes que van desde cuestiones propias de las prácticas docentes hasta cuestiones en torno a los contenidos puntuales que se abordan en la escuela.

En este trabajo en particular, intento reflexionar sobre el tratamiento de los contenidos gramaticales en la escuela. Más concretamente sobre un contenido particular: la concordancia en número.

2. La Gramática y los contenidos gramaticales en el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires

La explicación de los errores de concordancia mostró entre muchas cuestiones la falta de conocimiento sobre los contenidos gramaticales en los estudiantes y la necesidad imperante para esos estudiantes de diseñar una propuesta pedagógica para su enseñanza.

Cuando les pregunté a los alumnos si sabían por qué había un error en sus escritos, muchos no lograron explicarlo. Sólo algunos lograron hacer aproximaciones cercanas de manera intuitiva.

La tarea de diseñar una propuesta pedagógica no fue sencilla en este caso. En primer lugar porque la primera acción que realiza todo docente al diseñar una propuesta pedagógica es remitirse a los programas oficiales de enseñanza.

En este caso en particular, dentro de la zona en la que se realizó la situación de enseñanza, fue imperante la remisión al Diseño Curricular de la materia Prácticas del Lenguaje de la provincia de Buenos Aires.

En el Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires la Gramática se enseña en una materia denominada Prácticas del Lenguaje. Es decir que la Gramática es una porción, una parte que se integra en un conglomerado mayor. En esta materia, la Gramática es presentada por el Diseño dentro de un marco que se instaura como novedoso, despojado de las influencias de corrientes de enseñanza anteriores a la confección del diseño actual. De ella, se dice que: "debe volverse una necesidad planteada por el uso, superando el divorcio entre el uso y la descripción de los elementos que componen el lenguaje"(2006: 210)

Sin embargo, la disposición de los contenidos gramaticales en este Diseño Curricular presenta ciertos problemas ya que los mismos aparecen en forma aleatoria, despojados de secuencias lógicas en los distintos ejes de la enseñanza. Así por ejemplo, se enuncia un contenido como "el uso de oraciones unimembres en la elaboración de cuadros" en el eje Prácticas del lenguaje en el ámbito de estudio sin haberse formulado antes un contenido sobre el uso de la oración simple.

Además de la fragmentación de contenidos dispuesta se suman otros problemas: de qué manera el docente va a presentar los contenidos gramaticales en estos ejes sin haberlos abordado sistemáticamente, cómo los va a evaluar si no se encuentran circunscriptos en un marco formal de enseñanza.

Riestra y Tapia cuestionan también esta disposición de los contenidos gramaticales en este Diseño Curricular:

> Cabe preguntarse en qué medida la reflexión y la sistematización sobre relaciones sintácticas y semánticas y sobre categorías gramaticales puede desarrollarse en el trabajo efectivo del docente en la clase, y posteriormente evaluarse a partir de los usos y las prácticas, si no existe una explicitación de las relaciones y las categorías gramaticales entre los contenidos específicos y de su graduación para los distintos años de la Escuela Secundaria. ¿Cómo se garantiza sistematización y progresión de los contenidos morfosintácticos cuando los mismos no son enunciados sino en forma de "cortes" a partir de distintos usos? (2014: 187).

Es decir, la organización y el despliegue de los contenidos gramaticales presentan serias dificultades en cuanto al ser vistos bajo el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que se presentan como una serie de contenidos fragmentarios que en algunos momentos pueden ser sujetos a reflexión por parte del alumno.

En relación con el tema de la concordancia, la cuestión se dificulta más aún ya que en este documento no aparece en forma explícita en ningún momento.

Frente a este panorama, circunscribiendo aún más el problema fue necesario pensar cómo llevar al aula este contenido gramatical atendiendo a una perspectiva de la Gramática ligada al uso y a las prácticas del lenguaje.

3. La concordancia como fenómeno gramatical y como contenido de enseñanza en la escuela

La concordancia como fenómeno gramatical es un tema de gran interés por parte de los gramáticos. Sin embargo, poco se ha trabajado en la concordancia como contenido gramatical.

Gvirtz y Palamidessi definen al contenido de la siguiente manera:

> El contenido es un mensaje que va cambiando en la medida en que pasa por distintos momentos hasta su concreción en el aula. Por eso, debemos diferenciar ante todo el contenido ha enseñar y el contenido de enseñanza. El contenido ha enseñar es aquel que las autoridades consideradas como legítimas determinan que debe ser presentado a los alumnos en la escuela. El contenido de enseñanza es lo que efectivamente los docentes transmiten a los estudiantes. (2006:19)

En relación al tema de la concordancia, la diferenciación entre el contenido de enseñanza y el contenido que efectivamente se enseña implica sustancialmente comprender este tema desde una teoría que logre articular la explicación misma del fenómeno gramatical con el contenido de enseñanza. Es decir que teoría y contenido sean las dos caras de una misma moneda y no dos monedas distintas.

Desde la teoría, sostengo que el Enfoque Cognitivo Prototípico (Lakoff: 1987 y Langacker: 2000) es el que mejor responde a la explicación del fenómeno gramatical de la concordancia porque permite comprender que la concordancia es una relación en la que entran en juego los distintos niveles de la gramática: el fonológico, el morfológico, el semántico, el sintáctico y el pragmático; y que este fenómeno se plasma en el discurso de manera más o menos transparente por elección del hablante.

Borzi sostiene que “hay conexiones sintácticas que son mejores ejemplos que otras, la más explícita, la concordancia propiamente dicha es el mejor ejemplo porque muestra todos los alomorfos en una construcción y es en consecuencia la que propicia mensajes más transparentes. Es decir que la transparencia del mensaje depende de la prototipicidad de los elementos que lo integran”. (2014: 6)

A partir de esta noción de prototipicidad, se puede trabajar la concordancia como contenido gramatical en la escuela. La estrategia principal es enfrentar a los alumnos con ejemplos más o menos prototípicos en torno a la transparencia del mensaje.

Se puede decir entonces que hay distintas conexiones y que la conexión más prototípica es la concordancia. A continuación se explican las otras conexiones que se alejan de la misma. En este caso las conexiones se explican para la categoría de número.

En cuanto a la categoría de número, el Enfoque Cognitivo Prototípico (ECP) sostiene que esta categoría morfológica flexional es una manifestación de la cantidad y por lo tanto, presenta dos subtipos: el subtipo singular y el subtipo plural. A diferencia de otras gramáticas que consideran al plural como derivado del singular. En español, el subtipo singular no presenta marca morfológica mientras que el subtipo plural sí.

Es decir que, desde el ECP, el número es concebido como una cuantificación que depende del hablante. Según Langacker (1991: § 2), el hablante percibe siempre en un nominal, sea singular o plural, una unidad y; además, la diferencia está en si esa unidad, en el contexto en el que se encuentra, conceptualiza un objeto unívoco o si, internamente, esa conceptualización implica más de un objeto.

En un ejemplo como *la mesa,* el sustantivo no presenta alomorfos que marquen el singular. El sustantivo se presenta en singular, le pide al artículo y éste le responde. Mientras que en un caso como *las mesas*, el sustantivo presenta alomorfo de plural en el fonema /-s/, le pide al artículo y éste le contesta mostrando la categoría. Se llama a ésta última conexión ***concordancia plena*** en número. El sustantivo se presenta en plural, lo muestra y lo pide. Los elementos que lo rodean le responden satisfactoriamente.

Existen otros tipos de conexiones sintácticas que se alejan aún más de la conexión prototípica llamada concordancia. Ellas son: ***la referencia externa*** y ***la adyacencia.***

La referencia externa se explica en un ejemplo como *los del barrio*. En e*ste caso, del barrio* no tiene, ni muestra, ni tampoco pide la categoría de número pero el basamento *los* muestra esa categoría y solamente apelando al contexto situacional se puede identificar qué está orientando esa categoría. El pedido del plural viene de afuera de la construcción, de la situación.

*La **adyacencia*** aparece cuando ningún elemento muestra la categoría. Tal es el caso de *¡qué jueves horrible!* En relación con la categoría de número, *jueves* no muestra como tampoco pide la categoría y, ni el adjetivo ni el pronombre la dan.

La ventaja que tiene pensar en la concordancia como una conexión sintáctica ligada al discurso se plasma en la forma en que se explica este contenido en la clase ya que no se parte de una descripción desvincualda de los distintos aspectos de la Gramática. Y, además se la integra a las diversas situaciones de las prácticas del lenguaje. Principalmente a la lectura y a la escritura.

Por ejemplo, ya no se trata de enseñarles a los alumnos una lista de los disitntos sufijos de flexión que muestran la categoría de número, sino de cómo estos sufijos se combinan en una construcción estableciendo relaciones sintácticas motivadas por el significado.

4. Hacia una posible secuencia didáctica

Una secuencia de contenidos no siempre presenta el mismo formato. Gvirtz y Palamidessi (2006: 195) sostienen que hay diferentes tipos. Ellas son: *el mundo real*, *las relaciones conceptuales*, *la indagación*, *la lógica del aprendizaje* y *la utilización del aprendizaje.*

En relación con el formato que se propone para esta secuencia sobre concordancia en número, sostengo que la más apropiada es la del tipo *las relaciones conceptuales.* Los autores la definen de la siguiente manera:

> La secuencia del contenido reflejará las relaciones entre los conceptos siguiendo una lógica interna. Para entender un concepto se deberá haber entendido un concepto inmediato anterior en la cadena lógica […] (2006: 195)

Este tipo de secuencia implica una sistematización de los contenidos que deben abordarse para explicar el tema de concordancia en número.

Se presenta a continuación una secuenciación de contenidos respetando la lógica propuesta por el Diseño Curricular que implica enseñar una Gramática ligada a las prácticas del lenguaje.

La secuencia de contenidos atiende principalmente a tratar la concordancia en número dentro de la construcción nominal y en las construcciones sujeto-verbo. Queda fuera de esta secuencia las construcciones que implican la relación verbo-objeto.

a. Presentación del nominal y su relaciones intrínsecas; así como también la relación de otro/s nominal/es dentro de la oración y en el texto.

En relación con este primer contenido, cabe descatar que para poder establecer las conexiones sintácticas producto de las relaciones que se establecen entre los diferentes sufijos flexivos en una construcción es necesario haber trabajo previamente con la noción de nominal.

Langacker (1991 y 2008), postula que el sustantivo designa una cosa, recorta un objeto contra un fondo, por ejemplo, un escritorio dentro de un aula. El sustantivo suele ser un objeto físico y discreto en tanto tiene límites espaciales concretos.

Los sustantivos funcionan como núcleos de nominales. Mientras el sustantivo designa un tipo de cosa (*mesa*), el nominal designa una instancia del tipo (*esta mesa de madera*). La conceptualización de un nominal implica, en primer lugar, un designado (*mesa*) y una especificación (*mesa de madera*). Luego una cuantificación (*dos mesas de madera*) y, por último, una instanciación (*las dos mesas de madera*) que instala el *nominal* en el discurso y en la situación comunicativa dada (Taylor, 2002: §18).

Borzi (2012:105) entiende que el nominal es la intención de especificar la percepción de un objeto, y la percepción de un objeto, en principio, va a ser reflejada por un sustantivo que tiene género y número, por ejemplo, *niños* (morfológicamente manifiesta género masculino en el fonema /o/ y número plural en el fonema /s/).

b. Presentación de los sufijos flexivos de número y su relación dentro de la construcción nominal y fuera de ella (en la relación sujeto- verbo)

Los sufijos flexivos establecen relaciones sintácticas. Se intenta en la presentación de esta secuencia enseñar los sufijos en forma anclada con las construcciones porque es aquí donde cobran sentido.

c. Análisis de las contrucciones más o menos transparentes según sus alomorfos.

Como ya mencioné anteriormente, se intenta que los alumnos agrupen el tipo de construcción según si se manifiestan o no todos los alomorfos implicados para tal caso. Esto les permitirá reflexionar sobre los problemas que subyacen en la comprensión de la lengua escrita.

d. Presentación de los distintos tipos de conexiones sintácticas: concordancia- concordancia parcial- referencia externa- adyacencia.

Este contenido intento complejizar aún más el aprendizaje ya que además de reconocer las construcciones más o menos transparentes, se espera que el alumno pueda especificar cada relación de determinada construcción.

e. Identificación del tipo de construcciones en un texto atendiendo a la intención del hablante.

Finalmente, se pretende que el alumno pueda reconocer mediante la práctica de la lectura los distintos tipos de relaciones según la intención del hablante.

Se espera que al final de la secuencia los alumnos no sólo puedan comprender el tema gramatical desde todos los niveles sino que también logren integrarlo a sus propias escrituras atentendiendo a las situaciones de escritura planeada.

5. Tipo de actividades

Para lograr verdaderas experiencias de aprendizaje es necesario convertir a los contenidos en actividades. Al respecto, Gvirtz y Palamidessi entienden que "al realizar las actividades, el alumno lee, comprende, asimila, reflexiona, expresa, observa, analiza, discute con los además, aplica, compara, deduce, generaliza, transfiere, siente, razona, construye, produce" (2006:196).

Las actividades, por tal motivo, están destinadas a que el alumno pueda pensar a la Gramática como una estrategia que aporta a la comprensión y producción de textos; y a su vez, que sea parte de las prácticas de lectura y escritura.

Por tal motivo destierro actividades del tipo: *completar el siguiente texto y establecer la regla de concordancia que corresponda*, *transformar al plural las siguientes oraciones*, o *completar el cuadro con los sufijos correspondientes.*[100]

Estas actividades descriptas denotan una Gramática desprovista de significado y de sentido. Se enuncian reglas sin motivar a la reflexión del alumno o se realizan actividades de escritura como ejercicios automatizados y mecánicos.

Entonces, privilegio actividades en las que el alumno pueda desarrollar las tareas cognitivas descriptas en la definición de Gvirtz y Palamidessi. Es por ello que propongo actividades tales como: *reconocer los errores de concordancia en el siguiente texto y explicar el error*, *agrupar entre los mensajes más o menos transparentes según la*

[100] Estos ejemplos fueron extraídos de dos manuales escolares:
Prácticas del Lenguaje 1 ES/Florencia Solare Reigada...[et al]. - I a ed- San Isidro: Estrada, 2012.
prácticas del Lenguaje 1/María Inés Indart y Höhn Guillermo E...- 1a de. Buenos Aires: Estación Mandioca, 2012.

manifestación de los alomorfos, *comparar cuáles de las siguientes construcciones es más transparente a la intención del hablante, reescribir el mensaje para lograr mejor claridad en el lector.*

6. Conclusiones

La detección de errores de concordancia en los escritos de los estudiantes destapó una problemática que subyace en el día a día en las clases de la materia Prácticas del Lenguaje en la escuela secundaria: cómo se enseña Gramática.

La presente ponencia intentó buscar una explicación sobre un tema puntual de la Gramática bajo la perspectiva del Enfoque Cognitivo Prototípico.

Sostengo que este enfoque posee un modelo descriptivo que se ajusta a la reflexión de la Gramática en el ámbito escolar ya que tiene como fundamento una concepción de la Gramática ligada totalmente al discurso y a la reflexión del hablante, en nuestro caso particular, a la reflexión del estudiante.

Bibliografía

Borzi, C. (2014). Teórico Nº 4 de Gramática. Material de la Cátedra de Gramática "C". Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Borzi, Claudia B (2012). Gramática cognitiva-prototípica: conceptualización y análisis del nominal. *Fundamentos en Humanidades*. Universidad Nacional de San Luis. Año XIII Número I (25/2012) 99/126 pp.

Gvirtz Silvina, Palamidessi M (2006). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza.* Buenos Aires. Aique Grupo Editor.

Hopper, P. (1988). "Emergent Grammar and the A Priori Grammar Postulate", en: Tannen, D. (ed.) *Linguistics in Context: Connective Observation and Understanding*. Ablex: Norwood N° 5, 117-134.

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.

Langacker, R. (1991). *Foundations of Cognitive grammar. Descriptive application*, Vol. II, Stanford: Stanford University Press.

Langacker, R. (2000). *Grammar and conceptualization*, Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Riestra, Dora y Tappia, Stella Maris (2014): El momento de la reflexión sobre la lengua en el aula: ¿explicación azarosa o sistematización de contenidos específicos?. *Saga. Revista de Letras*. Año 1, N° 1, primer semestre de 2014, pp. 178-206.

Documentos oficiales:

V.V.A.A *Diseños curriculares de prácticas del lenguaje. Escuela secundaria*. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación. 2006.

V.V.A.A *Diseño Curricular de Lengua y Literatura. Escuela secundaria*. Córdoba. Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. 2010.

V.V.A.A *Diseño Curricular de Lengua y Literatura. Nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires.* Ministerio de Educación. 2015

Análisis y propuestas de estrategias de intervención pedagógica en los marcadores discursivos utilizados por adolescentes y jóvenes-adultos

Pastore, Bárbara J.
barby04_cba@hotmail.com
Universidad Nacional de Villa María
Villa María, Argentina.

Desirée N. Cáffaro
desicaffaro@gmail.com
Universidad Nacional de Villa María
Villa María, Argentina.

Resumen

En el siguiente trabajo examinamos la función de los marcadores discursivos, según los tipos de discurso (narrativo, descriptivo, argumentativo y expositivo), como epicentros lingüísticos en los que se realizan con mayor facilidad tales marcas discursivas, influenciadas por variables sociales como la edad, nivel de instrucción, estrato social, entre otros., que las generan, en adolescentes y jóvenes-adultos en proceso de escolarización. Siguiendo a Cortés y Camacho (2005) consideramos que es necesario saber cómo los usos de marcadores discursivos se utilizan de acuerdo con factores sociales y contextuales, debido a que a través de ellos podemos darnos cuenta cómo las clases sociales determinan la utilización de algunos marcadores, manifiestos en diferentes tipos de discurso y con variadas funciones. El propósito central del mismo es determinar, tanto a nivel discursivo como social, el funcionamiento de tales marcas, y los tipos de conocimiento lingüístico-discursivo-social que los hablantes tienen de ellos. Para luego crear estrategias de intervención pedagógica que busquen potenciar los recursos discursivos, elevando su nivel de competencia comunicativa. Para ello, seguimos autores representativos de distintas líneas texto-discursivas como Adam (1992), Portolés (1993-1998), Calsamiglia y Tusón (1999), entre otros; y desde una perspectiva sociolingüística como Labov (1983), Halliday (1978), y López Morales (1990-1994). Metodológicamente,

se trata de un trabajo empírico-analítico, dado que prende describir y explicar comparativamente, el uso de los marcadores discursivos en dos grupos sociales como lo son los adolescentes y los jóvenes-adultos en proceso de escolarización. Por último, en relación a los objetivos de nuestro trabajo, señalamos los siguientes: a. identificar y clasificar los marcadores discursivos utilizados según la secuencia discursiva; b. crear estrategias de intervención pedagógica que busquen potenciar los recursos discursivos; y c. establecer relación entre el uso de los marcadores discursivos y los factores sociales como edad, nivel de instrucción.

Palabras clave:

Marcadores discursivos, tipos de discurso, factores sociales, estrategias pedagógicas.

Introducción

En este trabajo examinamos el papel que cumplen los marcadores discursivos (MD), según los tipos de discursos (narrativo, descriptivo, argumentativo y expositivo), en adolescentes y jóvenes-adultos en proceso de escolarización. El estudio muestra que los marcadores discursivos cumplen diferentes funciones en el discurso y que algunas variables sociales independientes y ciertas secuencias discursivas son determinantes en la frecuencia de uso de los marcadores. En este sentido convergen distintas líneas como lo son las texto-discursivas y la sociolingüística. Entendiendo por esta última disciplina que no solo estudia la lengua o varias lenguas en su contexto social sino que además proporciona fundamentos para dar una mejor explicación de cómo las características sociales de los sujetos pueden determinar la variación en el uso del discurso.

En cuanto a los marcadores discursivos, siguiendo las líneas texto-discursivas, seguimos la definición de Portolés (2001:25) que define los marcadores discursivos de la siguiente manera:

Los marcadores discursivos son unidades lingüísticas invariables que no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación.

Es por todo lo expuesto anteriormente que el propósito central del mismo es determinar, tanto a nivel discursivo como social, el funcionamiento de tales marcas, y los tipos de

conocimiento lingüístico-discursivo-social que los hablantes tienen de ellos. Para luego crear estrategias de intervención pedagógica que busquen potenciar los recursos discursivos, elevando su nivel de competencia comunicativa. Metodológicamente, se trata de un trabajo empírico-analítico, dado que prende describir y explicar comparativamente, el uso de los marcadores discursivos en dos grupos sociales como lo son los adolescentes y los jóvenes-adultos en proceso de escolarización. Por último, en relación a los objetivos de nuestro trabajo, señalamos los siguientes: a. identificar y clasificar los marcadores discursivos utilizados según la secuencia discursiva; b. crear estrategias de intervención pedagógica que busquen potenciar los recursos discursivos; y c. establecer relación entre el uso de los marcadores discursivos y los factores sociales como edad, nivel de instrucción.

Marco Teórico

El panorama de la sociolingüística se encuentra enriquecido debido a los aportes de saberes interdisciplinarios como el análisis del discurso, la lingüística textual y la pragmática, entre otras, que le ofrecen herramientas de conocimiento fundamentales al desarrollo contemporáneo de presupuestos teóricos colaborando a ampliar notoriamente su campo de acción. Esta evolución en la sociolingüística permite la consideración de otras variables de estudio sobre los elementos y procesos de la comunicación e interacción social. Por esto se convierte en un campo rico de investigación, y en esta medida los marcadores discursivos son una unidad de análisis interesante de estudiar no solo pragmática, semántica o discursivamente, sino que también desde la sociolingüística atendiendo a factores como lo son la edad, nivel de instrucción, estrato social, entre otros. Siguiendo a Cortés y Camacho (2005) consideramos que es necesario saber cómo los usos de marcadores discursivos se utilizan de acuerdo con factores sociales y contextuales, debido a que a través de ellos podemos darnos cuenta cómo las clases sociales determinan la utilización de algunos marcadores, manifiestos en diferentes secuencias discursivas y con variadas funciones.

Estos elementos de conexión, marcadores discursivos, han recibido la atención de muchos lingüistas en los últimos años, quienes se han abocado a investigar su funcionamiento y a establecer tipologías, desde distintos puntos de vista y teorías. Esto ha producido un panorama bastante amplio, complejo del fenómeno de la conexión textual, evidenciado sobre todo en la diversidad de nomenclaturas para referirse a ellos. Además, el fenómeno de la conexión textual se complica cuando entran en juego las teorías lingüísticas de

partida, las concepciones de qué constituye un conector y qué no ya sea por restricciones sintácticas, semánticas o pragmáticas, etc. Según la función que cumplen en el discurso, han sido denominados: "ordenadores del discurso", "enlaces interoracionales", "conectores textuales", "marcadores discursivos", etc. Podemos observar que existe una diversidad de términos para denominar a estas partículas, cuyo rol es señalar y explicitar las relaciones que se establecen entre las unidades del discurso y que superan el nivel de la sintaxis oracional. Si bien aclaramos este punto, no nos detendremos en ello debido a que ya ha sido abordado en otro trabajo de investigación.

Sin embargo, los diferentes acercamientos han dado lugar a un solapamiento de definiciones que impide una visión global del problema. Por una parte, de acuerdo con Halliday y Hasan (1976; cfr. Álvarez, 1996:97–102), los marcadores son fundamentales para conferirle la calidad de "textura" a cualquier texto, pues contribuyen con la regla de conexión o relación mediante la cual se le confiere unidad, cohesión, coherencia e ilación a un texto. Esta propiedad de cohesión que determina que estas unidades sean capaces de relacionar el miembro del discurso en que se encuentran con el anterior es denominada *deixis discursiva* (Portóles, 1998:30). Halliday y Hasan (1976) consideran que los conectores son elementos al servicio de la construcción de un texto directamente relacionados con el establecimiento de relaciones de coherencia y cohesión. Es decir, que los marcadores son los elementos encargados de organizar la información contenida en el texto

En el registro escrito, la importancia de las marcas explícitas de relación lógico- semántica radica en la necesidad de hacer evidentes en el texto las relaciones que se desea dar a entender entre las porciones de información, en lugar de dejar que sea el lector quien deba reconstruir y suponer cuáles son esos lazos. En otras palabras, se trata ante todo de clarificar la intención y de facilitar el proceso de comprensión del texto. Como bien lo exponen Calsamiglia y Tusón *"en un estilo más elaborado y neutro [que el estilo expresivo], los conectores se expresan para evitar malentendidos y para asegurar una adecuada conexión"* (Calsamiglia y Tusón, 1999: 245).

Con respecto a la terminología optaremos en esta investigación por "marcador discursivo" (MD), siguiendo a Portóles quien considera a estas unidades lingüísticas como unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación (Portolés 2001: 25-26). Es necesario precisar que el término

"marcador discursivo" se presenta como el más adecuado para denominar a estas unidades, pues abarca las diversas funciones que son capaces de desempeñar. En efecto, los marcadores no sólo enlazan y conectan los diferentes sintagmas de un texto, sino que también son los encargados de relacionar las intenciones y supuestos que se esconden tras los enunciados de un discurso.

Como se mencionó anteriormente la mayoría de los lingüistas que se han ocupado del tema (Portolés: 2001) coinciden en indicar, como ya se mencionó con anterioridad, que los marcadores discursivos señalan una relación entre la interpretación de la porción informativa en la que aparecen y la porción anterior. No necesariamente deben aparecer al inicio del segmento, aunque por lo general lo introducen. Es decir, para comprender la naturaleza de estos marcadores discursivos reside en su carácter de marcas de sentido de procesamiento, no conceptual (Portolés: 2001). De acuerdo con esta perspectiva, los marcadores discursivos actúan como señales de cómo debe procesarse una porción informativa en relación con el resto del texto y el contexto, pero carecen del significado léxico que poseen otras unidades. En otras palabras, los conectores guían la realización de inferencias cuando se procesa un texto.

Las tipologías que tomamos como base son las propuestas por Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4081-4082) denominados marcadores discursivos y se centra en las funciones discursivas que cumplen estas unidades. Y la propuesta por Calsamiglia y Tusón, quien los denomina conectores textuales (1999:248), conectores metatextuales (1999: 246 y 247) y conectores que introducen operaciones discursivas (1999: 247).

Calsamiglia y Tusón (1999) sostienen que el sistema de la lengua pone a disposición de los hablantes unas piezas lingüísticas que relacionan de forma explícita segmentos textuales, estableciendo entre de los diversos tipos de relaciones semánticas: se trata de los llamados marcadores discursivos y los conectores. Cuando la relación entre enunciados se expresa a través de un conector, este manifiesta lazos preexistentes que se expresan a través de un elemento sintáctico-semántico para indicar de la forma más precisa y clara la relación que se intenta comunicar.

Ahora bien, en cuanto a los géneros discursivos seguimos a Bajtín (1998), quien los define como aquellos enunciados que son elaborados en las distintas esferas de uso de la lengua y de la praxis humana. Estos pueden ser orales y escritos, además se los puede clasificar en primarios (simples) aquellos que pierden una relación inmediata con la realidad y con los enunciados reales de los otros, y se caracterizan por formar parte de los complejos; en tanto los secundarios (complejos) se originan en condiciones de forma escrita. Es decir,

que cada hablante plasma en un género su discurso, su acción comunicativa, el cual es producto de un acto social específico. Se trata de entidades socio-discursivas y formas de acción social, flexibles y dinámicas que surgen a partir de las necesidades socio-culturales. El planteamiento del análisis de los diversos géneros textuales nos lleva observar que cada discurso está constituido de una o más secuencias textuales. Noción desarrollada por Adam (1992) quien las define como unidades mínimas de composición textual, es decir, de prototipos o modelos abstractos que los interlocutores disponen. Ellos son: la descripción, la explicación, la narración y la argumentación, si bien también considera al diálogo, en este trabajo no se abordará. Cada una de estas secuencias textuales prototípicas suponen distintos modo de organización del discurso, así como unos marcadores que puede ser propios a la estructura específica de cada tipo de secuencia. En definitiva, desde el punto de vista de la enseñanza los géneros, las secuencias textuales y los marcadores discursivos pueden ser de gran utilidad para el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura. Así pues, a la hora de enseñar los MD en relación con los géneros y las secuencias textuales, se ha de tener en cuenta que muchas de estas partículas discursivas están intrínsecamente amoldadas a la estructura de los discursos en que suelen aparecer. En este sentido, tomando como punto de referencia la clasisifcacion propuesta por Calsamiglia y Tusón (2008, pp. 235-240), se puede decir que en los géneros textuales en los que predominan la secuencias textuales de tipo narrativo y descriptivo, se utilizan preferentemente marcadores temporales, causales y consecutivos para las partes de la narración, y marcadores espaciales y organizacionales discursivos de orden para las partes de la descripción; así como para los géneros textuales en que predominan las secuencias textuales de tipo argumentativo, se usan , conectores contrastivos, distributivos, causales y consecutivos(Cuenca, 1995). De igual manera, según Calsamiglia y Tusón (2008), en los géneros textuales donde prevalecen secuencias textuales de tipo explicativo se emplean mayormente, marcadores de reformulación, de ejemplificación.

Análisis

Metodológicamente, se trata de un trabajo empírico-analítico, dado que prende describir y explicar comparativamente, el uso de los marcadores discursivos en relación con los géneros y secuencias textuales, en dos grupos sociales como lo son los adolescentes y los jóvenes-adultos en proceso de escolarización. Es decir, se pretende

conocer las interferencias que se producen entre el comportamiento discursivo de los marcadores en determinadas secuencias textuales y los rasgos que caracterizan a los hablantes que las emplean, a partir de un conjunto de textos escritos recopilados mediante el sistema de encuestas (Ver anexo I-II).

En cuanto a la selección de informantes se tomaron dos grupos en proceso de escolarización, adolescentes (tercer y sexto año) de un secundario y jóvenes-adultos (primero y tercer año) de un colegio nocturno, ambos grupos en proceso de escolarización. Sin embargo, estos últimos presentan una diferencia debido a que su grado de escolarización estuvo segado en algún momento de su vida, por diferentes factores. Este grupo presenta un estrato social medio-bajo, y sus edades oscilan entre 22-45. En cambio, el primer grupo, adolescentes, ha tenido una escolarización regular sin parcializaciones ni fragmentaciones. Pertenecientes a una clase social medio-alta, y sus edades fluctúan entre 14 y 17.

Además, de la edad, estrato social y el grado de escolarización se han considerados otras variables socioculturales como el trabajo y las actividades en tiempo libre, debido a que consideramos que el contexto refleja la cultura de cada individuo. Se parte del presupuesto de que a través de ellos podemos darnos cuenta cómo las clases sociales, a través de las diferencias de carácter sociolingüístico, determinan la utilización de algunos marcadores, manifiestos en diferentes tipos de discurso y con variadas funciones.

El total de informantes que constituyen la muestra representativa con que se trabajó fue de 75 informantes. Distribuidos de la siguiente manera:

Muestra	Tercer año	Sexto año	Total
adolescentes	25	25	50
jóvenes-adultos	12	13	25
Total final	75		

Para este análisis tendremos en cuenta dos puntos fundamentales, que nos permitirán develar el uso de los marcadores discursivos en adolescentes y jóvenes-adultos:

- Corroborar si conocen los marcadores discursivos.
- Categorizar y clasificar según el género discursivo: narrativa, expositivo, descriptivo y argumentativo, los marcadores discursivos que reconocen y que utilizan.

Para la cuantificación de los marcadores se tuvo presente:

- La cantidad total de los marcadores.
- La cantidad y variedad de marcadores por variable social según el género discursivo (narrativa, descriptivo, expositivo y argumentativo).

A continuación se presentan los resultados del análisis.

Tabla 1: Frecuencia totales de marcadores en las encuestas.

TOTAL DE MARCADORES DISCURSIVOS	
Marcadores discursivos	**Total**
Y	369
PERO	136
O	104
TAMBIÉN	39
PORQUE	35
SIN EMBARGO	29
POR LO TANTO	25
ENTONCES	19
YA QUE	11
ES DECIR	9
ADEMÁS	6
FINALMENTE	5
DEBIDO A	5
DESPUÉS	4
AUNQUE	4
POR ESO	4

La tabla general de frecuencia de los diferentes marcadores discursivos presenta un total de marcadores discursivos pertenecientes a ambos grupos. Algunos de ellos tienen una frecuencia de aparición mayor, como es normal, puesto que su aparición está sujeta al tipo de secuencia discursiva y también a las variables sociales, como se mostrará más adelante. Los marcadores más recurrentes son: Y con 369, PERO con 136 y O con 104.

Entre los menos frecuentes están: DESPUÉS, AUNQUE y POR ESO, con un total de 4 apariciones. Además en esta tabla quedan expresados los conectores que ellos utilizan y reconocen. Algunos de ellos tienen una frecuencia de aparición mayor puesto que está sujeta a la función que cumplen en el discurso, al tipo de secuencias discursivas, y también, por otro lado, a las variables sociales.

Tabla 2: Frecuencia total de marcadores en escritura libre: descripción.

DESCRIPCIÓN LIBRE				
Conectores	**Tercer año (Sec)**	**Sexto año (Sec)**	**Primer año (CENMA)**	**Tercer año (CENMA)**
Y	15	20	6	10
TAMBIÉN	3	2	-	1
PORQUE	1	1	-	-
PERO	2	4	2	1
YA QUE	2	-	-	-
O	-	2	-	-
ADEMÁS	-	1	-	-
AUNQUE	-	1	-	-
POR LO TANTO	-	1	-	-
NINGUNO	4	3	6	2

Si nos remitimos a la tabla 2, podemos ver que en la descripción prevalece en todos los cursos tanto de adolescentes como jóvenes-adultos el marcador discursivo Y en primer lugar, cuya función es la de añadir información o reforzar lo dicho anteriormente, y en segundo lugar el marcador discursivo PERO, de contraste o contraargumentación que sirve para introducir una objeción o un contraargumento.

Ahora bien, queda manifiesto a simple vista que los jóvenes-adultos, no lograron utilizar otro marcador discursivo y hasta en algunos casos no han usado ninguno como en tercer año de escolarización de los jóvenes-adultos.

En cuanto a los adolescentes en proceso de escolarización, si bien el número de marcadores discursivos no fue alto, observamos que utilizan mayor variedad, reconociendo estas partículas.

Tabla 3: Frecuencia total de marcadores en escritura libre: narración.

NARRACIÓN LIBRE				
Conectores	**Tercer año (Sec)**	**Sexto año (Sec)**	**Primer año (CENMA)**	**Tercer año (CENMA)**
Y	21	19	8	12
TAMBIÉN	2	2	1	-
PORQUE	6	3	4	-
PERO	10	8	4	3
YA QUE	2	2	-	2
O	1	3	-	-
ADEMÁS	1	4	-	-
AUNQUE	-	3	-	-
POR LO TANTO	1	1	-	-
SIN EMBARGO	-	3	-	-
DEBIDO A	-	1	-	-
DESPUÉS	1	3	1	-
ENTONCES	2	-	1	1
FINALMENTE	2	3	-	-
POR ESO	2	-	-	-

En la tabla 3, frecuencia total de marcadores en escritura libre: narración, queda expresado, como en la tabla 2, que los jóvenes-adultos, no lograron utilizar demasiada variedad de marcadores discursivos, si bien, prevalece Y (adición) y PERO (contrastar o argumentar), aparecen otras partículas de índole causales como PORQUE, YA QUE, y en menor medida ENTONCES (consecutivo), TAMBIÉN (adición) y DESPUÉS (Recapitulativo). A diferencia del grupo de adolescentes en proceso de escolarización, donde queda expresado mayor número de dominio de marcadores discursivos, aumentando en el grupo de sexto año, el uso y el aprendizaje se va realizando de forma gradual.

Además queda manifiesto, en los dos grupos analizados, que Y es el marcador discursivo que prevalece y TAMBIÉN, aparece en menor medida, esto nos lleva a pensar debido a que ambos son aditivos, que no pueden o no logan comprender que se pueden sustituir en un texto.

Tabla 4: Reconocimiento de los marcadores discursivos en diferentes secuencias textuales

SECUENCIA NARRATIVA				
Marcadores discursivos	3 año Sec.	6 año Sec.	1 año CENMA	3 año CENMA
Y	15	19	12	10
O	9	11	4	3
SECUENCIA ARGUMENTATIVA				
Y	18	17	10	12
PERO	12	14	2	4
ENTONCES	3	6	3	3
ES DECIR	2	4	1	2
DEBIDO A	-	4	-	-
NINGUNO	1	2	4	2
SECUENCIA EXPOSITIVA				
Y	13	15	8	10
TAMBIEN	4	9	2	2
POR LO TANTO	2	13	3	4
O	5	6	2	4
PERO	7	7	1	4
NINGUNO	2	1	4	4
SECUENCIA DESCIRPTIVA				
O	8	10	11	12
Y	15	16	9	12
SIN EMBARGO	1	18	3	4
NINGUNO	2	-	1	2

Ahora bien, con respecto al reconocimiento del marcador discursivo según las secuencias discursivas podemos decir lo siguientes:

En la secuencia narrativa, el reconocimiento del marcador discursivo Y, fue alto para ambos grupos. En cambio, en el marcador discursivo O, si bien, también fue mayor el número, ya notamos diferencias en cuanto al número de reconocimiento debido a que los jóvenes-adultos lo reconocieron en menor medida.

En la secuencia argumentativa, nuevamente aparece el marcador discursivo Y en primer lugar para los dos grupos, también aparece el marcador discursivo PERO con menor frecuencia en jóvenes adultos, luego le sigue ENTONCES Y ES DECIR (reformuladores-explicativos), manifestándose casi el mismo número de apariciones en los grupos de tercer año secundario y primero y tercer año CENMA. Incrementándose en sexto año secundario. Y por último aparece el marcador DEBIDO A (causal), que sólo se hace presente el grupo de sexto año secundario.

En la secuencia expositiva se destaca, como en las anteriores secuencias, el marcador discursivo Y, utilizándose en menor medida el TAMBIÉN y el POR LO TANTO

(causa+consecuencia), salvo en sexto año del secundario. Aparece además, O y PERO prevaleciendo el número en tercer y sexto año del secundario.

En la secuencia descriptiva, Y en primer lugar, seguido de O. Y aparece un marcador discursivo SIN EMBARGO (para contrastar o contraargumentar), reconocido considerablemente en mayor medida por el grupo de sexto año secundario.

Tabla 5: Completamiento con marcadores discursivos

SECUENCIA ARGUMENTATIVA				
Marcadores discursivos	**3 año Sec.**	**6 año Sec.**	**1 año CENMA**	**3 año CENMA**
O	5	6	6	5
PORQUE	6	7	3	4
PERO	8	11	5	5
POR ESO	-	2	-	-
NINGUNO	2	1	2	2
SECUENCIA EXPOSITIVA				
TAMBIÉN	4	7	1	2
Y	14	16	5	12
YA QUE	5	9	-	-
O	4	4	3	2
NINGUNO	2	1	2	2

Con respecto al completamiento de conectores, en la secuencia argumentativa el marcador discursivo O prevalece en el texto en ambos grupos, luego el marcador PORQUE y PERO con mayor índice en tercero y sexto año del secundario. Y el marcador POR ESO (causa+consecuencia), que solo se hizo presente en el grupo de sexto año secundario.

En cuanto a la secuencia expositiva, como en las anteriores, prevalece el marcador discursivo Y, también pudieron ubicar el marcador O, en menor medida el TAMBIÉN, registrándose el mayor número en el grupo perteneciente a sexto año secundario. Y por último, el marcador discursivo YA QUE, que solo fue ubicado correctamente por el grupo tercer y sexto año del secundario.

Consideraciones finales

Si tomamos los resultados anteriores podemos observar que los marcadores discursivos están condicionados a las secuencias narrativas. Asimismo, los marcadores discursivos aparecen relacionados con factores contextuales y sociales como edad, clase social, grado de escolarización, entre otras. Los resultados arrojaron que las frecuencias y los tipos de marcadores están condicionados por el nivel educativo y social de los informantes: los resultados demostraron que el grupo adolescentes, conformado por tercer

y sexto año de la secundaria hacen más uso y más variado de los marcadores discursivos. Registrándose conectores más complejos que requieren de otros dominios.

Vemos además, que el marcador discursivo Y, se encontró en todas las secuencias textuales, y por personas de distinta condición social, hasta llegarse a dar una sobreutilización del mismo.

La diferencia entre ambos grupos, también se manifiesta en la edad, en los adolescentes se puedo apreciar que manifiestan una diferencia significativa en cuanto uso de los marcadores discursivos. En cambio, en el grupo jóvenes-adultos, los marcadores discursivos son menos frecuentes.

Tanto el nivel como los años de escolarización asociados a los informantes son factores determinantes en la elaboración discursiva y, en consecuencia, el tipo y frecuencia de marcadores discursivos.

Vale aclarar que los dos grupos tenían conocimiento sobre estas partículas y su clasificación, manifestaban que las habían estudiado, pero no recordaban el contenido en la mayoría de los casos. Además, consideraban en totalidad, la importancia de los marcadores discursivos tanto para la comprensión como para la producción debido a que nos ayudan a entender y a interpretar, con mayor claridad, el acto comunicativo, ya que dichas unidades cumplen funciones importantes en la construcción del sentido del discurso en el que se hacen presentes de manera que, al funcionar como instrucciones de interpretación textual y facilitan la comprensión del mismo.

Ahora bien, abordar estas unidades de modo ocasional y disperso, sólo identificándolos en porciones de texto, implica aislar el conjunto que ellos mismos constituyen. En tal sentido, sería pertinente considerar no sólo el funcionamiento en textos como casos ejemplares, sino que, la propia complejidad de las unidades exige un tratamiento que contemple, también, la interacción entre ellos. Si los conectores son palabras que siempre transmiten una idea al conectar oraciones o párrafos, el profesor debe hacer que el alumno sea consciente, de modo explícito, acerca de esas propiedades. Sin embargo, no se debe caer en la ingenuidad de que basta con pasarles a los aprendientes una lista de conectores y su respectiva idea, pues su real uso va más allá de esa información.

Analizar los marcadores del discurso, presentes en las secuencias discursivas: expositiva, narrativa, descriptiva y argumentativa, en dos grupos sociales distintos facilitará conseguir datos que clarifiquen su naturaleza y en consecuencia mejorar la efectividad de este tipo de discurso y procesos en el aula como herramienta para el aprendizaje.

Conclusión

Luego del análisis queda plasmado que la enseñanza-aprendizaje de los marcadores discursivos en relación con los géneros y secuencias textuales es un aspecto muy importante para el desarrollo de la competencia discursiva, y por lo tanto, para el dominio de una completa competencia comunicativa. Para ello, creemos que es necesario realizar el planteamiento de una enseñanza de los marcadores discursivos que tengan en cuenta la relación entre estas partículas, los géneros y las secuencias textuales debe ser una realidad en el aula. Es decir, el profesor debe llevar a cabo una enseñanza donde el aprendizaje de los marcadores discursivos beneficie el aprendizaje de las secuencias y géneros y viceversa. Por otro lado, la enseñanza aprendizaje de los marcadores discursivos en relación con las secuencias textuales permite que el aprendiz conozca y aprenda éstas partículas que, por su propio valor semántico-pragmático, son peculiares de la estructura específica de cada tipo de secuencia, lo que conlleva el predominio de un determinado grupo de marcadores discursivos y la preponderancia de determinada secuencia textual. Donde deberán emplear marcadores que posibilitan un determinado tipo de instrucción semántica donde necesitaran no solo de la clasificación sino de una reflexión lingüística de cada conector.

Por último, el análisis que se ha presentado ha aportado datos interesantes para un mejor conocimiento de tales elementos, como la posible distribución del uso según los variados grupos de edad y estratos sociales, además de los diferentes momentos de escolarización. Esto nos lleva a obtener una visión panorámica sobre los marcadores discursivos.

Referencias

Bibliograficas

Bajtín M. y Voloshínov V. (1998) *La construcción de la enunciación*. Argentina: Almagesto.

Calsamiglia, B y Tusón, V. (1999) *Las cosas del decir.* Barcelona: Ariel, lingüística.

Cortés, L. y Camacho, M. M. (2005). Unidades de Segmentación y Marcadores del Discurso. Elementos Esenciales en el Procesamiento Discursivo Oral. Madrid: Arco Libros.

Cuenca, M. J. (1995) Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación. Comunicación, Lenguaje y Educación.

Portoles, J. (2001). Marcadores del discurso (2ªed.), Barcelona: Ariel.

Anexos

Curso:
Edad:
Institución:
Estrato social: bajo – medio- alto
Nivel de instrucción:
Trabajo:
Actividad/es en Tiempo libre:

1-¿Qué son los conectores? ¿Para qué sirven?

2-¿Saben con qué otros nombres puedo llamar a los conectores?

3-¿Cuáles conocen?

4-¿Se acuerdan de la clasificación? Si es afirmativo indiquen la clasificación y el conector.

5-¿Saben para que sirven cada uno?

6-¿Crees que tienen importancia en la comprensión y producción de textos? Justifiquen el porqué.

Luego de responder la Encuesta 1, realicen las siguientes actividades:

1-Marquen en el siguiente texto narrativo los conectores que encuentren.

El viaje

Ahora no tengo salida. Voy a iniciar otro viaje. Mi jeringa está lista. Antes, me acurruco y miro. La tarde tiene la coloración de los días cambiados, ésos en los que uno no se encuentra con uno ni con el mundo. Me rodea la gente, tanta gente anónima y encapsulada en su propia soledad, en su lluvia hacia adentro.

Voy a iniciar otro viaje. Antes, escucho la risa redonda y perfecta de una chica que nombra con atenuado reproche al novio que la salpica con agua de mar. Miro a una madre que llama con inusitada dulzura a su hijo que juega en la arena. Pienso: si una vez, si una sola vez alguien hubiera llamado así a mi corazón, ahora tendría una salida o nunca hubiera emprendido un viaje.

Orlando Van Bredam
(Extraído de su blog 'Colgado de los tobillos`)

2- Escriban un cuento o un relato de no más de una carilla de la hoja.

3- Marquen los conectores que encuentren en el siguiente texto argumentativo: "Adolescencia y drogas". A continuación completen los espacios en blancos del texto con conectores adecuados.

Adolescencia y drogas

¿Por qué alguien se droga? Es una de las tantas preguntas que en la cultura de hoy y a pesar de los innumerables esfuerzos realizados, aún no obtiene una clase respuesta.

Sería demasiado ambicioso pretender encontrarla mediante este artículo, pero sí creo posible compartir con los lectores algunas ideas sugeridas directamente de una experiencia de trabajo realizada con un grupo de adolescentes de quinto año de un colegio secundario de la ciudad de Córdoba. Para los alumnos, en sus propias palabras, "un adicto recurre a las drogas debido a que la realidad que vive lo supera, es decir, se cree imposibilitado de afrontarla".

A partir de ello, podríamos preguntarnos: ¿Por qué una persona se puede sentir imposibilitada para afrontar la realidad que vive…?

Específicamente en aquellos jóvenes cuyas edades oscilan entre los 16 y los 18 años, como en este caso, se podrían buscar las respuestas desde la particular etapa de la vida por la que están atravesando: la adolescencia, entendida como un período normal y transitorio desde el ciclo evolutivo caracterizado por crisis vitales. Es un proceso que el sujeto atraviesa hacia la adquisición de la identidad adulta y se caracteriza por su inestabilidad extrema. Es un momento en el cual el cambio del cuerpo y de los roles dentro de la familia, más las nuevas responsabilidades, son vividos como algo desconocido para el adolescente y, por ello, como generadores de temores y de ansiedad. Uno se enfrenta a situaciones nuevas que lo descolocan y debe buscar, entonces, herramientas internas.

Ante estas situaciones, si se reacciona de manera "anormal" _____ con una respuesta negativa, se recurre a conductas que momentáneamente nos permiten creer que solucionamos esos problemas, que podemos manejar una situación, _____ nos hacen sentir omnipotentes, más seguros, _____ en realidad, en lugar de solucionar el problema agregan más dificultades para nuestro desarrollo: los efectos destructivos de las drogas.

Durante la adolescencia empezamos a adquirir _____ descubrir nuevas responsabilidades en la sociedad, en la familia y propias.
La droga sería una salida muy fácil, _____ momentánea, cuando falta en la persona la conciencia de que es responsable de lo que "es" y lo que "hace". _____ ya no debe poner la culpa "fuera" (en la familia, por ejemplo), sino ver qué puede hacer él _____ cómo puede reaccionar con todo lo que él ya tiene como persona. Es una actitud muy cómoda recurrir a las drogas.

Cecilia Carrizo (estudiante de Psicología),
Revista *Nueva* Nº508

4- Marquen los conectores que encuentren en el siguiente texto argumentativo: "La ignorancia genera la ignorancia". A continuación completen los espacios en blancos del texto con conectores adecuados.

La ignorancia genera la ignorancia
Los libros me enseñaron a pensar y el pensamiento me hizo libre.
Ricardo Corazón de León

Informaciones de la UNESCO, recogidas de fuentes autorizadas, establecen con mayor gravedad el problema: el analfabetismo, en lugar de disminuir, crece en América. Este flagelo no es sino una de las manifestaciones del grado de desarrollo económico, social, cultural y político en que se encuentra una nación, o una religión, o una clase social. Puede reducirse en la medida en que mejoran las condiciones económicas, de salud, de vida familiar, de régimen de gobierno.
A mayor porcentaje de analfabetos adultos corresponde mayor desinterés por la enseñanza de los niños puesto que los padres ignorantes no envían sus hijos a la escuela y estos más tarde, convertidos en padres, eslabonan indefinidamente la cadena de la ignorancia.
Este aislamiento geográficos de inmensas áreas desprovistas de vías de comunicación y en las que los transportes son primitivos, dificultan el contacto con otros grupos sociales y, por lo tanto, la difusión cultural es insignificante en unos casos y nula en otros. A estas personas, por sus mismas condiciones de atraso, les es indiferente el dominio de la lectura.
Pero seguramente el factor económico es una de las más importantes causas del analfabetismo. Hay sectores de las zonas urbanas, y también de las zonas rurales, donde la explotación del trabajo infantil y los ínfimos salarios que perciben inciden en este problema.
Una vez que se logre una buena base económica, se mejorará la educación y las condiciones de vida de la población. A su vez, la educación será la mejor colaboradora para mantener y hacer progresar la economía de los pueblos.
_____el caciquismo político radiante en la mayoría de los países latinoamericanos _____su caudal de interferencias económicas y sociales, los regímenes de gobiernos dictatoriales y todos sus defectos; el desinterés de los líderes y dirigentes por la cultura del pueblo y la discontinuidad administrativa causada por los frecuentes cambios en la política interna de los países, hacen que en vez de disminuir aumente día a día el número de analfabetos. Otros factores son los prejuicios de raza y de clase, _____ la población aborigen, con culturas autóctonas, lenguas y tradiciones propias, presentan problemas especiales pata la alfabetización.
Las grandes masas de analfabetos que existen, aíslan a grandes segmentos de la población que, sin saberlo, transmiten ideas anticuadas _____ falsas de generación en generación:

"la ignorancia genera la ignorancia"; _____ no se logrará la integración del analfabeto a la vida social, si no se mejoran las condiciones de la vida y la educación.

Aurea Mira Jiménez T., *Ensayo sobre la alfabetización*.
(Fragmento adaptado)

5- Marquen en el siguiente texto narrativo los conectores que encuentren.

Las nubes (*Wikipedia*, la enciclopedia libre):
Una nube es un hidrometeoro que consiste en una masa visible formada por cristales de nieve o gotas de agua microscópicas suspendidas en la atmósfera. Las nubes dispersan toda la luz visible y por eso se ven blancas. Sin embargo, a veces son demasiado gruesas o densas como para que la luz las atraviese, cuando esto ocurre la coloración se torna gris o incluso negra. Considerando que las nubes son gotas de agua sobre polvo atmosférico y dependiendo de algunos factores las gotas pueden convertirse en lluvia, granizo o nieve. Las nubes son un aerosol formado por agua evaporada principalmente de los océanos.

6- Escriban una descripción de no más de media carilla de la hoja.

La escritura en contexto de evaluación. Una mirada desde el ISD

Eleonora Peluffo
eleonorapeluffo@gmail.com.uy
Instituto de Profesores "Artigas" y Profesorado Semipresencial. Consejo de Formación en Educación. Montevideo. Uruguay

Eduardo Dotti
eddotti@gmail.com.uy
Profesorado Semipresencial. Consejo de Formación en Educación.
Montevideo. Uruguay

Resumen

En este artículo nos proponemos mostrar de qué manera la evaluación en contexto de evaluación sirve para dar cuenta del desarrollo discursivo textual de los estudiantes. Este trabajo ofrece un ejemplo de consignas que apuntan a evidenciar de qué manera estudiantes de segundo año de enseñanza secundaria del Uruguay realizan reflexiones metalingüísticas a partir de sus propios textos. En este sentido, buscamos evidencias de los efectos que provoca en los estudiantes el trabajo sistemático e integrado de estructuras lingüísticas y escritura: el desarrollo del pensamiento consciente acerca de los mecanismos utilizados en la escritura, mediado por las actividades verbales generadas en procesos de interacción formativa (Vygotsky, Coseriu, Bronckart, Riestra, Schneuwly, Dolz y Gagnon).

Palabras clave: escritura, reflexión metalingüística, evaluación

Introducción

En primer lugar, consideramos necesario explicitar en qué marco se inscribe esta propuesta, lo que implica posicionarse. Para eso sostenemos que la enseñanza en nuestros cursos de español puede resumirse en dos propósitos:

- Favorecer el desarrollo de la competencia lingüística y discursiva de los alumnos que se traduce en saber comprender y crear textos de distinta índole.
- Propiciar la reflexión metalingüística como herramienta de desarrollo de las actividades discursivo-textuales.

Nuestro trabajo de clase se asienta en el lenguaje como actividad social, semiótica, dialógica y creativa, los géneros de texto como megaherramientas de la comunicación verbal y la reflexión metalingüística como recursos para el uso de la lengua.

Es en la interacción verbal, en la relación con el otro, que se construyen los significados humanos colectiva, primero e individualmente después y esta actividad se materializa en géneros de la palabra a través de signos ideológicos.

Respecto de la noción de lenguaje por la que optamos, al decir que el lenguaje es actividad,

> (…) se afirma algo esencial y primario: se indica la clase a la cual el lenguaje pertenece, el concepto bajo el cual cae de por sí, al ser considerado en sí mismo, independientemente de toda relación o determinación exterior. Y siendo actividad es implícitamente, «facultad». (Coseriu, E., 1956: 8).

Sin embargo, Coseriu avanza en esta noción al afirmar que no es cualquier clase de actividad sino que es *actividad cognoscitiva*: forma de conocimiento materializada en el hablar como *actividad creativa* (1956:9). Con esta afirmación, este lingüista observa que el lenguaje trasciende el concepto de mera recepción o pasividad y asume que el acto lingüístico en sí mismo es un acto de creación estructurado sobre los modelos ya existentes en actos lingüísticos anteriores, es decir, modelos que se encuentran en la lengua. Retomando la fuente aristotélica y a Humboldt, Coseriu visualiza el lenguaje no como producto (*ergon*), sino como actividad (*enérgeia)*. El primero remite a un esquema abstracto de actividades virtuales o ya realizadas, en tanto que la "actividad creadora" es lo que da lugar a los procesos de significación.

Sobre la noción de género

El texto es la manifestación empírica de la actividad del lenguaje que se construye con los recursos de la lengua histórica y conforme a los modelos de organización textual disponibles en esa lengua natural. Bronckart (2004) lo define de la siguiente manera:

> "Así pues, la noción de texto singular o empírico designa una unidad concreta de producción verbal, que depende necesariamente de un género, que está compuesto por varios tipos de discurso y que conserva asimismo las huellas de las decisiones tomadas por el productor individual en función de la situación de comunicación particular en la que se encuentra". (2004:51).

A esta definición subyace la concepción de texto como unidad comunicativa, de actividad humana y su realización a través de formas empíricas en que se realiza el lenguaje y que siempre son los géneros de texto. Voloshinov observa que estos, en tanto signos-ideas, están condicionados por la interacción social, se inscriben en un horizonte social y se dirigen a un auditorio (2007:69).

Para Bronckart, los géneros son configuraciones posibles de los mecanismos estructurantes de la textualidad, afectadas por las indexaciones sociales que constituyen los marcos obligados para cualquier producción verbal (2007:81) y, como actividad humana, presentan una naturaleza praxeológica.

Este punto en particular elucida por qué es central el género en esta corriente. Este reservorio de géneros disponibles es seleccionado por los agentes de acuerdo *con la situación de acción verbal* sobre la base de su conocimiento efectivo y de sus condiciones de utilización de esos géneros y *adopta y adapta* las propiedades de cada uso del lenguaje. Los agentes poseen un conocimiento limitado de estos géneros de texto y lo van ampliando de acuerdo con sus experiencias individuales de interacción en el marco de mediaciones formativas definidas, en este contexto, como « los procesos conscientes con los que los adultos ingresan a los recién llegados a los preconstructos disponibles en su entorno sociocultural». (2007:71).

Sobre la reflexión metalingüística

Las acciones formativas institucionalizadas son el marco en el que tiene lugar este nivel de reflexión consciente sobre el lenguaje.

El lingüista francés Antoine Culioli (1990) identifica niveles de actividad de reflexión sobre el lenguaje que van desde actividades no conscientes e intuitivas -actividad epilinguística- hasta la más consciente, que es la reflexión metalingüística o conocimiento sobre la lengua que somos capaces de verbalizar con términos especializados.

Vigotsky, desde la psicología, observa la importancia de la gramática para la escritura: "*en particular gracias al habla escrita y a la gramática el niño aprende a tomar conciencia de lo que hace y, por consiguiente, a operar voluntariamente con sus propias habilidades"*. (2007: 346-347).

Por su parte, a propósito del objeto de la educación lingüística, el lingüista rumano Eugenio Coseriu (1989) plantea lo siguiente:

> "El objetivo de la enseñanza idiomática no es que los alumnos se conviertan en lingüistas y gramáticos sino que adquieran conocimiento reflexivo y fundado de las estructuras y posibilidades de su lengua y lleguen a manejarlas de manera creativa. Pero, si la gramática (como disciplina gramatical) no puede ser el objeto propio de la enseñanza idiomática– siendo este el saber idiomático, la lengua-, la misma gramática puede y debe ser su instrumento , ya que representa, precisamente, el paso de un conocimiento intuitivo a un conocimiento reflexivo, es decir, fundado y justificado" (1989:4).

Es por estas razones que la reflexión metalingüística se constituye en uno de los instrumentos que incide en el desarrollo discursivo-textual de los estudiantes.

También en el plano de la enseñanza, Bronckart observa la necesidad de buscar acuerdos acerca del lugar que ocupa lo epistémico y lo praxeológico en la formación de los alumnos. En este sentido, su propuesta prioriza los objetivos praxeológicos sobre los epistémicos; estos últimos han de operar como apoyo conceptual al hacer textual (2008: 9-10). Ahora bien, ¿cómo se manifiesta esta articulación? ¿Cuál es su evidencia?
Para nosotros esta articulación adquiere su máxima expresión **en y a través de la escritura.** Es en ella, precisamente, que la reflexión metalingüística desempeña un papel decisivo.

Si bien el conocimiento gramatical como descripción es necesario, imprescindible, no es suficiente para que el estudiante escriba bien. En otras palabras: para que se apropie de la gramática como instrumento, se ha de poner en evidencia de qué manera funcionan las palabras en un texto, tanto de los textos modelo que llevamos los docentes de español a la clase, como de los propios, los que construyen los estudiantes. En suma, el estudiante tiene que "hacer" algo con el conocimiento gramatical, y es en ese "hacer" que cobra sentido la elección de un morfema derivativo, la inclusión de un sujeto explícito, la presencia de una pasiva, la posición de un adjetivo respecto de un sustantivo. Y esa reflexión consciente del estudiante sobre lo que puede hacer con el lenguaje para provocar un determinado efecto al momento de escribir es lo que nos interesa mostrar a través de los ejemplos que seleccionamos.

1. ¿Cómo organizamos un curso de enseñanza del español a partir de la escritura?

Concebir la escritura como contenido de enseñanza implica asumir, por un lado, su naturaleza (abstracta, interiorizada, voluntaria, consciente, gráfica) así como su construcción en acciones formativas y, por otro, un *enseñar a hacer* con los recursos de la lengua.

La escritura *da visibilidad* a lo que se enseña. Es a través de ella, precisamente, que se puede ver en qué medida el estudiante asigna sentido a lo que aprende en la clase de Español, de qué forma "usa conscientemente" las estructuras gramaticales, de qué manera se apropia del sistema y de las prácticas sociales que se realizan en los diferentes géneros. Es por este motivo que la elaboración de textos a lo largo de secuencias con eje en la escritura se constituye en punto de partida y de llegada en tanto experimentación con el lenguaje, de prueba consciente de los recursos y posibilidades léxicas, morfosintácticas, estilísticas, es decir, de reflexión metalingüística.

Para visualizar las decisiones de los estudiantes al momento de escribir, resulta operativo tomar el modelo descendente de arquitectura textual que propone Bronckart (2004, 2012) y que abarca tres niveles: infraestructura general del texto, mecanismos de textualización y mecanismos de asunción de responsabilidad enunciativa. Estas nociones son retomadas por Dora Riestra (2006, 2010), quien advierte que los niveles propuestos por este investigador comprenden decisiones simultáneas de la actividad del lenguaje y, a partir de esto, elabora un trayecto didáctico, un andamio para operar en los procesos mentales de los alumnos que denomina *uso-sentido-forma.*

El *uso* comprende las determinantes contextuales que hacen a la singularidad de un texto y lo adscriben a un género particular. El *sentido* tiene que ver con la construcción y deconstrucción de los núcleos semánticos. Por último, la *forma* implica la construcción textual con los recursos de la lengua; es la evidencia de las decisiones y selecciones (fonológicas, morfológicas, sintácticas, semánticas, ortográficas, léxicas) que hacen los agentes al momento de escribir.

Estos tres planos del hacer textual aparecen en las respuestas de alumnos de un segundo año liceal[101]cuando se los entrevista acerca de las decisiones que toman al momento de escribir una *crónica*.

[101] Las entrevistas fueron realizadas en un grupo de enseñanza secundaria en una institución privada de nuestro país.

	Enunciado de alumno	Planos focalizados
Respecto del desafío	• El desafío de este texto era situarse en la época, porque la manera de pensar es diferente. • El punto de vista de quién contaba era básico para empezar y nos decidimos por una madre porque no podíamos ser protagonistas	Uso
	• Nos ponemos en el lugar de una persona del 50 y no vamos a usar 'de más', 'está buenísimo'. 'Pata de palo', sí la podemos usar	Forma
Respecto del vínculo género y restricciones morfo-sintácticas	• Sobre las ideas, le voy dando ideas: poné "Es enero", "Era enero"no va. Cambiamos porque es una crónica, tiene que usar el presente. Y discutimos, por ejemplo, qué ponemos acá o para describir si lo hacemos con acciones, con verbos, con palabras, adjetivos… qué tiene que saber el lector para conocerlo	Forma
Respecto del uso de los conocimientos aprendidos	Lo de la clase sirve porque, por ejemplo, lo del emisor y receptor, vemos cómo se llega al receptor, cómo tenemos que decir algunas cosas, ¿no? Eso está bueno para escribir. A veces decimos 'quedaría bien un adjetivo acá' (…) y cuando no te queda bien, pensás en el orden de las palabras para que quede mejor. Tenés que situarte cómo está el texto, la intención, todo eso.	Uso-sentido-forma

2. La escritura en contexto de evaluación

En este marco, la evaluación la concebimos en términos de desarrollo, como efecto de la enseñanza e implica que el docente tiene que detenerse a observar lo que el estudiante puede hacer conscientemente con el lenguaje a través de la escritura.

Estas opciones teórico-didácticas nos resultan útiles para entender básicamente dos aspectos: uno concerniente a la enseñanza y otro al aprendizaje. Desde el punto de vista de la

enseñanza, la evaluación da cuenta de qué y cuánto enseñamos y cuánto contribuimos al desarrollo del pensamiento consciente de nuestros alumnos. En qué medida contribuimos a que lo externo (proveniente de la consigna y de nuestras decisiones didácticas) se vuelva interno (actividad mental desplegada por el alumno) como evidencia de lo que postula Leontiev: "la actividad es un proceso caracterizado por transformaciones que se producen constantemente" (1989: 277). Desde el punto de vista del aprendizaje, lo que el estudiante sabe hacer con el lenguaje da cuenta del grado de desarrollo alcanzado.

Es en este marco que se inscriben las distintas actividades de evaluación que planteamos en nuestras clases en secundaria.

A continuación, presentamos una propuesta diseñada para una instancia de evaluación que se realiza en el sistema educativo uruguayo al término del primer semestre (prueba semestral). El propósito rector de esta instancia es la reflexión y verbalización de las decisiones sobre las escrituras propias.

2.1 El diseño de la propuesta

Los estudiantes seleccionan un texto de los que produjeron en el primer semestre a lo largo de distintas secuencias didácticas. Para escribir esos textos, fueron oportunamente guiados por una consigna, con objetivos epistémicos y praxeológicos que operaron en forma de restricciones.

2.2 Las actividades previas a la prueba semestral

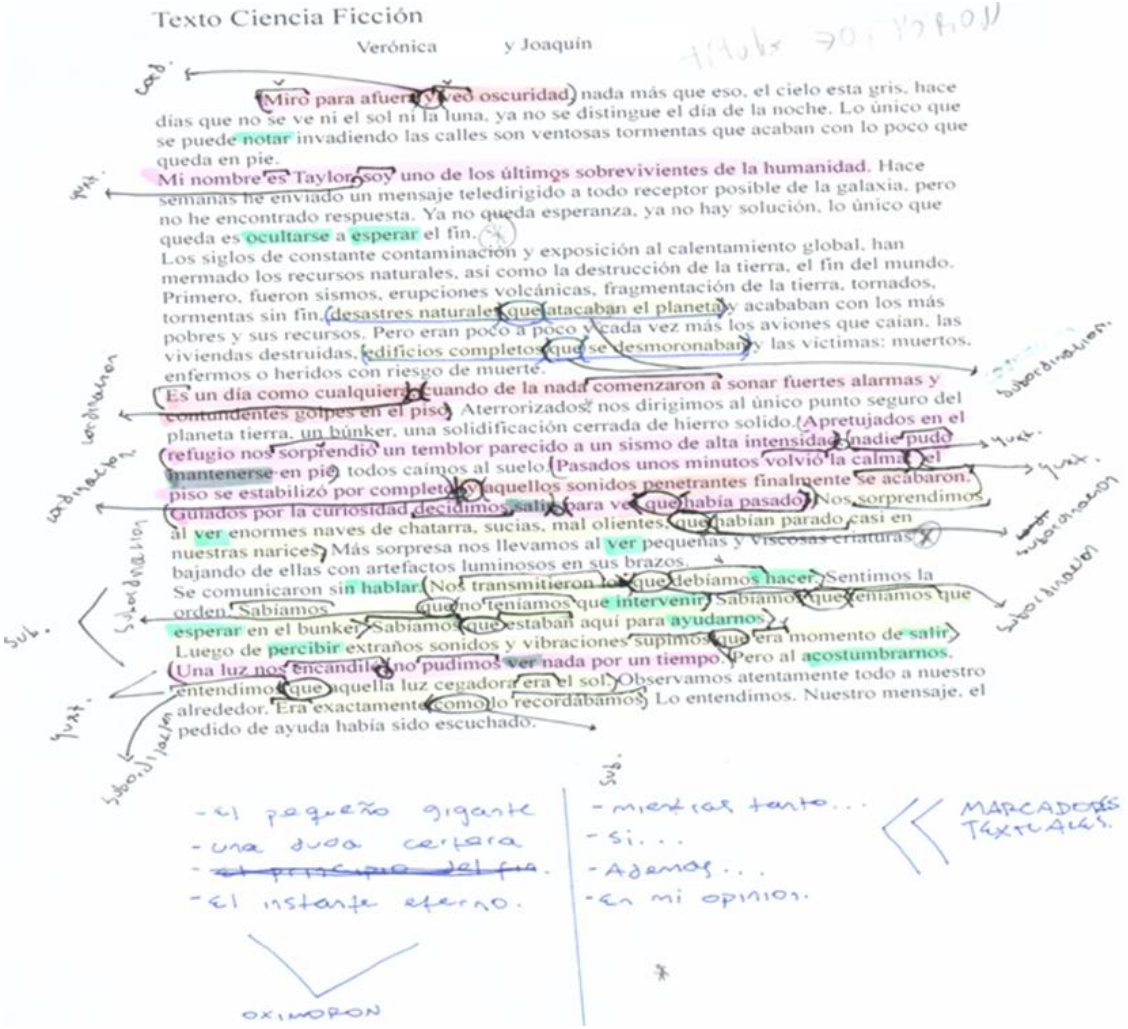
I. En clase, buscamos e identificamos en el cuaderno los contenidos que abordamos en el semestre.

II. Sistematizamos en una lista los temas estrictamente gramaticales y los recursos estilísticos usados en los textos propios y ajenos.

III. A partir del texto de Osvaldo Soriano "El gol de Sanfilippo. Carta de Osvaldo Soriano a Eduardo Galeano", los estudiantes elaboraron preguntas y posibles análisis que podrían hacer en él, fijándose en los recursos usados en relación con los temas trabajados en el curso. Por ejemplo, empleo de relaciones de coordinación, yuxtaposición, metáfora y para qué se usaban en cada caso.

IV. Les proponemos que elijan un texto escrito por ellos, el que consideren mejor logrado.

V. Planteamos una instancia de trabajo con el texto propio, para ver lo que debían o podían incorporar, modificar, mejorar.



VI. A partir de la última versión, se diseña la propuesta de evaluación.

2.3 Las consignas de la prueba semestral

Una vez realizado el trabajo anterior, se propone la siguiente prueba semestral.

El objetivo del primer enunciado es permitir la contextualización de la prueba, contribuir a situar al estudiante, a representarse la propuesta que va a tener que resolver:

El propósito de este trabajo es que reflexiones sobre una de tus escrituras: cómo la has construido, desde qué lugar, qué estructuras lingüísticas has utilizado y para qué.

1. Concéntrate en el título que le pusiste a tu texto. ¿Qué estructura elegiste? Analízala y explica por qué consideras que puede atrapar al lector.

2. ¿Desde qué lugar decidiste escribirlo? ¿Cómo crees que el lector se dará cuenta? Transcribe dos expresiones que lo pongan en evidencia.

3. Realiza únicamente una de las siguientes opciones:

a. Transcribe una relación de serie que hayas usado. ¿Para qué lo hiciste? ¿Qué efecto pretendes lograr en el lector?

b. Transcribe un sustantivo y su oración subordinada adjetiva. ¿Para qué necesitabas expandirlo?

4. ¿Qué tiempo verbal predomina en tu texto? ¿Por qué?

5. Incluye un oxímoron. ¿Qué consideras que le aporta al lector?

6. Busca y transcribe un sujeto léxico que sea un grupo nominal, analiza su composición y explica por qué fue necesario explicitarlo.

El texto que aparece a continuación fue seleccionado por dos alumnas. Sin embargo, es de hacer notar que durante la instancia de reflexión personal sobre la escritura, producen respuestas y seleccionan ejemplos diferentes.

Experimentus

Mayus cincus, tres mil novecentus tres.
Hoy sería el día en que finalmente llevarían a cabo el experimento. Isoscelus estaba asustado, muy asustado. Nunca supo cómo fue seleccionado, o por qué. Pero sabía que no tenía escapatoria, tendría que ser su rata de laboratorio, o de no ser así, lo asesinarían.
Con una mirada melancólica examinó probablemente por última vez su casa. Comenzó a apreciar y a valorar todo lo que estaba frente a sus ojos, todas sus pertenencias, todo lo que había adquirido durante su vida. Dejó su taza de café, ahora ya vacía, sobre la pequeña mesa rococó que poseía desde hace un ya largo tiempo, y con cautela recogió el viejo holograma, en el que podía observarse a sí mismo, con su esposa e hijo años atrás, antes de la catástrofe. Podía verse feliz, aunque los vibrantes tonos verdes y azules no le permitieran apreciar toda la belleza de la importante foto. *Cuánto los extrañaba.*
De pronto, él sintió la gélida presencia, la observó.
Escarcha subía por la puerta, lenta y fríamente. Con cada golpe, un nuevo trazo helado se dibujaba.
Tendría que darles paso, tenía que hacerlo. Con un último suspiró se decidió a abrir la ya fría puerta. Con delicadeza posó su mano sobre la tecnológica salida, esta la escaneo y pudo oír el casi imperceptible sonido de desbloqueo.
Salió y se encontró con los escarchados monstruos. Estos con gentileza mínima, accionaron el botón que enredó con última tecnología sus muñecas y tobillos, inmovilizándolo. Luego los dos que aguardaban detrás lo tomaron de la cadera y lo subieron al vehículo aéreo. Lo cegaron y comenzaron el viaje.
Despertó en una sala blanca, una silla blanca, una cama blanca, un reloj blanco, un gabinete blanco. Blanco, como las frías almas de sus captores. Debieron haberlo dormido.
La lucidez volvió e intentó moverse. *Clank.* Cadenas abrazaban sus muñecas y tobillos violentamente. Lo habían paralizado.
Y de pronto todo pasó muy rápido.
La entrada, el estruendo, el alboroto, el descontrol, la sustancia, la jeringa, la inyección, la sangre, el cansancio, el sueño, la tranquilidad, la oscuridad, la paz.
Florencia y Jimena

1. Concéntrate en el título que le pusiste a tu texto. ¿Qué estructura elegiste? Analíza-la y explica por qué consideras que puede atrapar al lector.

- Elegí un sustantivo, es una palabra inventada derivada de la palabra experimento. Decidí terminarla en "us" porque viene del latín. El latín es lo que generalmente se usa en la ciencia. (Jimena)

- Elegí el sustantivo "experimentus". Es una palabra que parecería venir del latín pero que hace referencia al sustantivo experimento. Usé esta palabra para enriquecer y darle personalidad al texto. Quise crear algo nuevo, peculiar, diferente para atraer la atención del lector. No sería lo mismo si el título fuera 'experimento'; no contaría con la misma exclusividad ni intriga que provoca el leer "experimentus". Al este texto estar situado en un futuro lejano, marqué la diferencia de la realidad presente con palabras que consideré 'innovadoras' y que ayudarían al lector a imaginarse más la situación de la historia. (Florencia)

2. ¿Desde qué lugar decidiste escribirlo? ¿Cómo crees que el lector se dará cuenta? Transcribe dos expresiones que lo pongan en evidencia.

- Decidí escribirlo desde una persona que sabe lo que siente Isoscelus y lo que le pasa pero no es nombrado ni vive la historia. ***Con una mirada melancólica examinó probablemente por última vez su casa.***

La lucidez volvió e intentó moverse. (Jimena)

- Escribí desde un narrador omnisciente. Creo que el lector se dará cuenta porque este narrador tiene conocimiento de sus sentimientos, movimientos, acciones, etc., pero sin ser el personaje mismo.

Con delicadeza posó su mano

Isoscelus estaba nervioso (Florencia)

3. Realiza únicamente una de las siguientes opciones.

a. Transcribe una relación de serie que hayas usado. ¿Para qué lo hiciste? ¿Qué efecto pretendes lograr en el lector?

b. Transcribe un sustantivo y su oración subordinada adjetiva. ¿Para qué necesitabas expandirlo?

La entrada, el estruendo, el alboroto, el descontrol, la sustancia, la jeringa, la inyección, la sangre, el cansancio, el sueño, la tranquilidad, la oscuridad, la paz.

Usé yuxtaposición para crear en el lector un efecto de rapidez en la muerte del protagonista.

(Jimena)

Despertó en una sala blanca, una silla blanca, una cama blanca, un reloj blanco, un gabinete blanco.

Elegí yuxtaposición. Al repetir tanto la misma secuencia de palabras, un mismo adjetivo siempre, describiendo una misma característica que tienen todos los objetos (en este caso el color) quise causar efecto de abundancia, cantidad y demasía. (Florencia)

3. Conclusión

Ocuparse de la evaluación en la clase de español es ocuparse del desarrollo discursivo-textual de los estudiantes, de los efectos de la enseñanza que se visualizan en los textos, a través de actividades lingüístico-discursivas complejas: en el caso de esta propuesta, saber inscribir un texto en un género, construir una posición enunciativa, incorporar los recursos de la lengua estudiados.

Estamos convencidos de que para lograrlo, las consignas desempeñan un papel relevante al momento de pensar la evaluación, traducen una forma de concebir la enseñanza, en la medida en que son textos elaborados para interactuar y hacer interactuar, y que, además, dejan huellas que podemos rastrear en su misma elaboración textual, como unidades comunicativas mediadoras de la actividad de enseñanza.

Una mención aparte, y no menor, amerita el lugar de lo cultural. En efecto, el desarrollo humano está fuertemente asociado a la cultura y a sus diferentes manifestaciones. El desarrollo del horizonte cultural de los alumnos se construye, en estas actividades, a través de la interacción con usos diversos del lenguaje y de la selección de buenos textos, literarios o no, pero buenos textos, desde el estudio de su singularidad, que actúa como trampolín para acceder a otras lecturas que ponen al alumno en contacto con referencias culturales relevantes. En este punto, nuevamente, la escritura se posiciona como el sitio para "poder decir". De hecho, nadie puede decir algo sobre lo que no conoce, no sabe, no entiende.

Como postula la investigadora argentina Viviana Cárdenas (2012), la escritura es análisis, es conciencia, es reflexión acerca de las propiedades del lenguaje; la escritura pone en juego toda la persona, a sí mismo y al otro. La escritura piensa, genera conocimiento cultural y metalingüístico. Aquí radica su poder y nosotros, los docentes de español, tenemos el desafío de hacer que eso suceda.

Bibliografía

Bajtín, Mijaíl y Valentín Volóshinov (1998) *¿Qué es el lenguaje?* Bs. As., Almagesto,
Bronckart, Jean-Paul (2004) *Actividad verbal, textos y discursos*. Madrid, Colección Cultura y Conciencia.
Bronckart, Jean-Paul (2007) *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Bs.

As.,Miño y Dávila.
Bronckart, Jan-Paul (2008) “¿Es pertinente la noción de competencia en la educación?” Entrevista de Dora Riestra. Revista *Novedades Educativas* n° 211, Bs. As.
Cárdenas, Viviana (2008) *La zona visuográfica en la escritura de los niños*. Salta, Universidad Nacional de Salta.
Coseriu, Eugenio (1989) “Sobre la enseñanza del idioma nacional. Problemas, propuestas y perspectivas”. Salamanca, *Separata de Philologica II*.
Coseriu, Eugenio (1992) *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar.* Madrid, Gredos.
Dolz, Joaquim y Nicole Gagnon (2010) “El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito”. En: Revista *Lenguaje*. Escuela de Ciencias del lenguaje n° 38 (2), pp. 497-527.
Riestra, Dora (2008) *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo.* Bs. As., Miño y Dávila.
Riestra, Dora (2009) “Enseñar a razonar en lengua materna. Las implicancias discursivas y textuales de la acción de lenguaje”. En: *Estudos Linguísticos/Linguistics Studies, 3*, Edicoes Colibri/CLUNL, Lisboa, pp. 411-125.
Riestra, Dora (2010) “¿Enseñar el texto o la gramática? Detrás de la disyuntiva, un problema actual de la Didáctica de las lenguas”. Actas del *3er. Foro de Lenguas* de la ANEP, 8-10 de octubre. Montevideo.
Schneuwly, Bernard y Jean-Paul Bronckart (2008) *Vigotsky hoy.* Madrid, Editorial Popular.
Vygotski, Lev (2007) *Pensamiento y habla.* Bs. As., Colihue. Traducción y notas de Alejandro Ariel González.

Los contenidos gramaticales en los manuales de Lengua y Literatura para la NES (Nueva Escuela Secundaria)

Anabella Poggio
anabella.poggio@gmail.com

Universidad de Buenos Aires
C.A.B.A., Argentina

Resumen

Las editoriales que han publicado manuales para la NES a partir de los lineamientos del diseño curricular para la Ciudad Autónoma de Buenos Aires presentan los contenidos gramaticales en apéndice, separados de las actividades correspondientes a las "prácticas del lenguaje". En estas propuestas no hay articulación entre los géneros discursivos y la enseñanza de la lengua. En el presente trabajo sostenemos que esta falta de articulación se debe a que las teorías gramaticales y lingüísticas implícitas en el diseño y en los manuales de Lengua y Literatura no son teorías que tengan en cuenta el uso de la lengua y, por lo tanto, no son pertinentes para alcanzar los objetivos de enseñanza-aprendizaje propuestos en el diseño. Las propuestas de actividades suelen ser de tipo deductivo: se presenta la regla o la explicación y luego se plantean ejemplos que ilustran esa regla, u oraciones para señalar lo que se explicó. Cuando se usan textos reales, se los toma como fuente de búsqueda, pero no se integra el análisis gramatical al análisis del texto, a su comprensión global. En este trabajo nos proponemos analizar algunas propuestas sobre la enseñanza del sustantivo en los manuales publicados para la NES y, a partir de esa reflexión, proponer algunas actividades alternativas que partan del uso real de la lengua.

Palabras clave: *manuales – gramática – sustantivo – NES – prácticas del lenguaje.*

Introducción

En el año 2006 se sanciona la Ley de Educación Nacional (n° 26.206) que tiene como finalidad recomponer la situación de crisis educativa y social que había dejado el proceso político y socio-económico que finaliza con el abandono del gobierno del ex presidente De La Rúa en 2001. Esta ley hace hincapié en la necesidad de promover la igualdad y la inclusión sociales, tarea fundamental a la que deberá abocarse la escuela.

La reforma en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires comenzó a llevarse a cabo recién a partir del ciclo lectivo 2015. En este contexto de implementación del nuevo currículo se reabre el debate sobre la "utilidad" de enseñar gramática y sobre qué gramática enseñar. El nuevo diseño curricular cuestiona la centralidad de estos contenidos en el primer ciclo de la educación media. En cambio, coloca en el centro de la escena de enseñanza la necesidad de desarrollar las habilidades de lectura y escritura, para lo que, eventualmente, se recurrirá a la reflexión metalingüística.

El trabajo que presentaremos en esta oportunidad tiene como objetivo analizar el nivel de congruencia existente entre el concepto de enseñanza de la lengua que se plantea en el nuevo diseño y la forma en la que los manuales de Lengua y Literatura presentan estos contenidos. Como podremos ver más adelante, el nuevo diseño propone abordar los contenidos gramaticales en el devenir de las mismas prácticas de lenguaje, es decir, introducir los saberes gramaticales a partir de las dudas o los inconvenientes que aparezcan en el uso. Por su parte, los manuales presentan los contenidos gramaticales en apéndice, sin conexión con esas prácticas en las que deberían abordarse estos contenidos. A partir del análisis de las consignas y del tipo de ejercicios propuestos concluiremos que el concepto de gramática predominante en los manuales es el de una gramática de tipo formal, que no tiene, desde el punto de vista teórico, interés por abordar el uso de la lengua.

En primer lugar, analizaremos brevemente el concepto de gramática presente en el nuevo diseño, así como la metodología propuesta para su abordaje. Luego, describiremos la forma en que los manuales de Lengua y Literatura –específicamente Depierre, E. *et. al*. (2014). *Lengua y Literatura II. Prácticas del Lenguaje. Serie Fuera de serie.* (coord. Georgina Ricci) Buenos Aires: Edelvives y Lanteri Silvia [dir.] (2014). *Lengua y Literatura 1/2. Prácticas del Lenguaje*. Serie Nodos. Buenos Aires: Ediciones SM– presentan esos contenidos, el tipo de consignas que proponen y las implicancias pedagógicas que esas actividades conllevan. Nos centraremos en la presentación del sustantivo como clase de palabra dado que, desde el Enfoque Cognitivo Prototípico[102], constituye una percepción

[102] El Enfoque Cognitivo Prototípico (ECP) es una 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. Entre los presupuestos básicos de este enfoque podemos mencionar el papel primordial de la función comunicativa en la estructuración del lenguaje. Según este principio, uno de los objetivos fundamentales del ECP será describir y explicar la lengua a partir de su funcionamiento en el uso. En relación con este presupuesto, el ECP sostiene que el signo lingüístico se encuentra motivado por la semántica y la pragmática. Así, el valor de las formas

primigenia y, además, es un tema que se aborda inicialmente en el primer año de la secundaria. Por último, presentaremos una propuesta desde este enfoque teórico para abordar el tema del sustantivo en contexto.

1. El diseño curricular para la NES

El nuevo diseño curricular para la NES estipula una serie de contenidos troncales que tienen carácter prescriptivo. Entre sus objetivos de enseñanza se propone que los estudiantes desarrollen una serie de habilidades que implican cierta experticia en el uso de la lengua. Los contenidos troncales son denominados como "prácticas": "prácticas del lenguaje en relación con la literatura", "prácticas del lenguaje y participación ciudadana", "prácticas del lenguaje en contextos de estudio de la literatura y del lenguaje". El único contenido troncal de todo el diseño que no se denomina como "práctica" es el que corresponde a la reflexión lingüística y gramatical: "Herramientas de la lengua. Uso y reflexión". Pensar que la lengua brindaría "herramientas" para realizar las prácticas es suponer que el lenguaje no es constitutivo de esas prácticas, sino algo externo con lo que esas prácticas pueden llevarse a cabo; es decir, que esas "prácticas" existen más allá del lenguaje mismo.

Además, el uso diferenciado de los términos *lenguaje* y *lengua* en la denominación de los contenidos troncales, "prácticas del *lenguaje*" y "herramientas de la *lengua*", supone una postura teórica que no se encuentra explicitada. Esta postura responde a las recientes construcciones conceptuales de la psicogénesis (Piaget, 1972) en nuestro país, que para el caso del nuevo diseño curricular de la Ciudad de Buenos Aires tiene sus antecedentes en los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires (Cuesta, 2012). La diferenciación *lenguaje/lengua*, asociada a la dicotomía *práctica/teoría*, tiene una larga historia en la didáctica de la lengua. Como señala Bronckart (2004: 55), hay dos modalidades de aproximación al lenguaje coexistentes en la enseñanza de las lenguas: por un lado, los enfoques que sostienen la unicidad de la lengua como sistema y, por otro, los que están centrados en la diversidad de los textos y sus contextos de producción. Estos dos enfoques han convivi-

lingüísticas en el sistema de la lengua se establece por el contexto de uso más prototípico de cada una de ellas. Desde este enfoque, la gramática se concibe como emergente del discurso 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. Es así que la gramática no se estudia a partir de oraciones aisladas, sino de formas en contexto auténtico.

do durante mucho tiempo en una relación asimétrica: la pretensión cientificista que arriba a la escuela con el auge del Estructuralismo lingüístico, sumada al "giro copernicano" en lingüística dado por el generativismo chomskyano que pone en el centro del procesamiento lingüístico a la sintaxis, llevan a pensar que el conocimiento lingüístico preexiste al uso, idea que se convierte en un método de enseñanza.

El diseño curricular para la Nueva Escuela Secundaria (NES) busca invertir el orden de prioridad entre estos dos enfoques, pero no llega a proponer una articulación significativa entre la diversidad textual y la reflexión lingüística. Es así como, a través de la metáfora de la lengua como herramienta, que es funcional al concepto de "saber hacer" que sostiene el currículo, se desplaza la reflexión sobre la lengua y la enseñanza de la gramática a un plano instrumental. Según se señala en las sugerencias metodológicas, se enseñarán contenidos gramaticales cuando los estudiantes manifiesten alguna dificultad ante una tarea de escritura o de lectura, habilidades que conforman el centro de la clase. Por lo tanto, los contenidos gramaticales se "abordarán a partir de los problemas de comprensión y/o de producción que se les presentan a los alumnos" (Ministerio de Educación, 2013: 443). El desplazamiento de la gramática se refleja cuantitativamente en la presentación del capítulo dedicado a la asignatura Lengua y Literatura, en la que explícitamente se le destina el 20% del tiempo de clase (Ministerio de Educación, 2013: 437). Como puede observase, se reduce explícita y significativamente el tiempo dedicado a la reflexión lingüística ya que se parte del presupuesto de que el uso de la lengua en las diferentes prácticas implica el conocimiento del sistema, sus reglas, sus elementos y sus posibilidades de combinación.

Este modo de encarar la tarea de enseñanza de la lengua no muestra una orientación respecto de las relaciones que se pueden establecer entre gramática y discurso, ni de los modos en que esa relación podría traducirse en una enseñanza transformadora y significativa para los estudiantes. Un enfoque de trabajo que aúna la reflexión del discurso y la gramática es el desarrollado por Bronckart (2004), quien propone invertir la primacía de lo gramatical por sobre lo discursivo a partir de una metodología que vaya del texto hacia las formas lingüísticas:

> [Lo] que en la lengua "constituye sistema" (las categorías de unidades y las estructuras oracionales) no puede considerarse más que como el producto de un procedimiento de abstracción efectuada sobre lo textos, que son las unidades funcionales y empíricamente observables: los textos son, por tanto, lo primero, y el sistema de la lengua no es más que un constructo secundario, a cuya elaboración dedicado, con mayor o menor fortuna, sucesivas generaciones de gramáticos. Con el trasfondo de este cambio radical de perspectiva teórica se podría intentar un procedimiento didáctico

> ideal, que consistiría en comenzar la enseñanza de la lengua por actividades de lectura y de producción de textos, para posteriormente articular con este procedimiento inicial unas actividades de inferencia, y más tarde de codificación, de regularidades observables en el corpus trabajado. (2004: 56)

El trabajo desde los textos hacia la reflexión sobre las formas lingüísticas posibilita un trabajo profundo con el significado y con la motivación de las formas seleccionadas. En este sentido, esta concepción de la lengua y su forma de abordaje manifiestan una estrecha relación con el Enfoque Cognitivo Prototípico (cfr. Lakoff, 1987; Langacker, 1987; 1991, entre otros), que sostiene que la gramática no constituye un nivel formal de representación autónomo, sino que se encuentra motivada por la semántica y la pragmática, por lo que la intención comunicativa y el punto de vista del hablante resultan fundamentales. En este enfoque, la gramática se caracteriza como una Gramática Emergente del discurso (Hopper, 1988): las estructuras o regularidades no son preexistentes, sino que provienen del discurso, ya que la gramática es entendida como un conjunto de convenciones sedimentadas que se han rutinizado a partir de la frecuencia y de su éxito comunicativo.

2. Los manuales de Lengua y Literatura para la NES

En lugar de ir del texto a la reflexión sobre las formas lingüísticas tal como se plantea en el diseño, los manuales de Lengua y Literatura que estudiamos escinden de forma determinante estos dos ámbitos. Las editoriales que han publicado manuales para la NES presentan los contenidos de Lengua en apéndice, separados de las actividades correspondientes a las "prácticas del lenguaje". Tanto el manual de Depierre, E. et. al. (2014) como el Lanteri, S. [dir.] (2014) organizan el libro en tres bloques que reciben distintas denominaciones en cada publicación, pero que básicamente remiten al mismo universo de contenidos. El texto de Depierre se encuentra dividido en: "Bloque I: Literatura"; "Bloque II: Prácticas del Lenguaje"; "Bloque III: Lengua"; mientras que el texto de Lanteri presenta los siguientes bloques: "Bloque I: Los textos literarios. La Literatura y los ámbitos de estudio literario y del lenguaje"; "Bloque II: Los textos y el mundo. La participación ciudadana"; "Bloque III: Lengua y ortografía. El uso y la reflexión sobre el lenguaje".

El manual de la editorial Edelvives (Depierre, E. *et al*., 2014) tiene un sistema de reenvíos presentados como paratextos, distinguidos por el tipo y color de la tipografía, que dirigen al estudiante a una determinada unidad del Bloque III (Lengua). Por ejemplo, en las actividades de post-lectura de la unidad de poesía se presenta un recuadro de "Vocabulario" al pie de la página 68 que dice:

Cuadro 1. Ejemplos de reenvío al Bloque III (Depierre *et al.,* 2014: 68)

Relaciones de significado
Hay palabras que se cargan de significado si conocemos su contexto comunicativo.
• Relean todos los poemas y marquen en cada uno las palabras que evidencian la primera (yo) y la segunda (tú) persona gramatical. ¿Qué clases de palabras son?

BIII Lengua
➡ Pueden revisar las clases de palabras en las páginas 182 a 185 y, en particular, la categoría de los pronombres en las páginas 204 y 205. (2014: 68)

Por su parte, el manual de Ediciones SM (Lanteri, S., 2014) repite la misma lógica. Dado que la colección se denomina "Proyecto Nodos", el manual recurre a una infografía que representa un grupo de círculos (nodos) interconectados. Al inicio de cada bloque se reproduce esta imagen con el objeto de mostrar al alumno el "tipo de exploraciones que se llevarán a cabo entre sus páginas" (2014: 4). También se utiliza esa misma infografía en tamaño pequeño como paratexto que reenvía a otros bloques del libro. Así, por ejemplo, en la unidad dos, donde se trabaja el cuento y se introduce la noción de secuencia narrativa, aparece este símbolo sobre el margen izquierdo con la siguiente consigna: "¿Cuáles son los conectores temporales y lógicos? Lengua y ortografía, página 201" (2014: 24).

Esta forma de reenvíos, que recurre en los dos manuales estudiados, parece responder a la lógica del diseño curricular que plantea abordar los contenidos gramaticales cuando aparezcan como problema o dificultad en el trabajo con las prácticas del lenguaje. Este modo de introducir los contenidos se caracteriza por su falta de sistematicidad ya que los temas aparecen al azar, sin un ordenamiento que implique una progresión pedagógica. A su vez, es importante destacar que no todos los contenidos descriptos en el bloque dedicado a la lengua son remitidos por estos envíos. Por ejemplo, el sustantivo no aparece en ninguno de esos paratextos, aunque sí se estudia en el bloque dedicado a la lengua. Finalmente, estos reenvíos implican un alto grado de dificultad para el estudiante ya que estudiar, por ejemplo, todas las clases de palabras sólo para identificar las formas de la primera y segunda persona en las formas pronominales, resulta una tarea ardua, confusa y poco productiva.

Por otra parte, en el bloque del libro destinado a la lengua encontramos que no hay interconexión entre los textos y las reflexiones gramaticales, o que estas conexiones son circunstanciales y poco significativas para el aprendizaje de un determinado contenido. En general, pudimos observar que las propuestas de actividades suelen ser de tipo deductivo: se presenta la regla o la explicación y luego se plantean ejemplos que ilustran esa regla u

oraciones para señalar lo que se explicó (por ejemplo, búsqueda de un sustantivo propio). Cuando se usan textos reales, se los toma como fuente de búsqueda, pero no se integra el análisis gramatical al análisis del texto, a su comprensión global. Por ejemplo, en el manual de la editorial Edelvives (Depierre et al., 2014), la unidad sobre clases de palabras comienza con un cuadro de doble entrada donde se definen sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio, preposición, interjección, artículo, conjunción y pronombre por su forma (si son variables o invariables desde el punto de vista de la morfología) y por sus funciones (pensando en el nivel oracional). A continuación, bajo el título "Categorías en juego" se propone la siguiente consigna:

Cuadro 2. Ejemplo sobre los criterios para definir clase de palabra (Depierre *et al.* 2014: 183)

Si se considera el significado de las palabras (criterio semántico), es posible reconocer que el sustantivo se define como la clase de palabra que nombra seres, objetos y lugares; el verbo denota acciones, estados y procesos, y el adjetivo señala cualidades o propiedades.

1. Lean los dos pares de oraciones y resuelvan las actividades que siguen:

a. Sara se mudó innumerables veces. / Las innumerables mudanzas de Sara.
b. A Sara la ponían nerviosa los movimientos. / El nerviosismo de Sara por los movimientos.

1.1. ¿Las oraciones de cada par tienen el mismo significado?
1.2. Indiquen al lado de cada palabra la clase a la que pertenecen:
mudó: …… nerviosa:……..
mudanzas: …….. nerviosismo: …….
1.3. Respondan si la palabra mudanza nombra un ser, un objeto o un lugar. ¿Es posible que no se refiera ni a un ser, ni a un objeto, ni a un lugar?
1.4. Determinen si, desde el punto de vista del significado, *nerviosa* y *nerviosismo* presentan alguna diferencia.
1.5. Respondan: ¿el criterio semántico es suficiente para definir las clases de palabras? ¿Por qué? ¿Qué otros criterios se podrán tener en cuenta?" (2014: 182-183)

Este ejercicio apunta a aplicar los criterios morfológicos y sintácticos a la clasificación de palabras bajo el argumento de que el criterio semántico (los sustantivos denominan seres, objetos y lugares) es insuficiente. La intención es que los alumnos piensen que hay igualdad semántica en cada par de oraciones y que lo que diferencia a cada oración es sólo la forma. No se problematizan las diferencias *mudó*/*mudanzas* ni *nerviosa*/*nerviosismo* como conceptualizaciones diferentes. Son equivalentes semánticamente, pero distintas en su composición morfológica y en la función sintáctica que desempeñan en la oración. En parte, el problema parece ser la clasificación semántica propuesta que, con el objeto de diferenciar claramente el sustantivo del verbo, excluye la posibilidad de que semánticamente los sustantivos designen (cosificaciones de) acciones o resultados de una acción, como podría ser *mudanza*.

Más adelante, en la unidad 6, se presenta el sustantivo y la construcción sustantiva, retomando los criterios de clasificación de palabras que ya mencionamos. En el caso de los criterios semánticos, el manual recoge las clasificaciones binarias del tipo propios/comunes, concretos/abstractos, individuales/colectivos (Bosque, 1999, Cap. I). Y a continuación, define al sustantivo por el tipo de función sintáctica que puede cumplir (núcleo de una construcción) y se hace la lista de todos los modificadores que puede recibir, analizados sintácticamente. En todas las páginas que se dedican al tema, que van de la 192 a la 198, no hay un solo texto: son puras reglas y ejercicios de aplicación.

De todas las dicotomías semánticas señaladas, hay una sola que no se toma como tal (concretos/abstractos), sino que aparece bajo el título "Nominalización". Es interesante esta vuelta de tuerca que da el libro para no entrar en contradicciones, ya que en la unidad 4 sobre clases de palabras se había definido a sustantivo como "la clase de palabra que nombra seres, objetos y lugares" (2014: 182). Acá se presenta el sustantivo como derivado de un verbo, estrategia con la que se crea otro universo de contenidos, el de las transformaciones:

Cuadro 3: El sustantivo abstracto como "nominalización" (Depierre et al., 2014: 197).

Nominalización

Los sustantivos que derivan de verbos, por ejemplo *aprendizaje*, que deriva del verbo *aprender*, pueden recibir varios de los modificadores de los verbos conjugados, realizando los cambios correspondientes. Por ejemplo: *Se contaminan en la ciudad las aguas con desechos industriales* puede transformarse en *Contaminación de las aguas en la ciudad con desechos industriales*. Este tipo de construcción con un núcleo sustantivo se denomina **nominalización**.

Los que siguen son algunos sufijos que se emplean para derivar sustantivos a partir de verbos: -ción (contaminar→contaminación), -sión (comprender →comprensión), -miento (desprender→ desprendimiento), -aje (patrullar→ patrullaje). En algunos se toma el **participio** como nominalización (caer→caída; llamar→llamado o llamada).

6. Formen sustantivos abstractos a partir de los verbos de la lista, como por ejemplo: hallar→ hallazgo.

derrotar →

desempeñarse →

pasar →

asistir →

7. Conviertan las siguientes oraciones en construcciones nominales, para armar titulares de noticias sin verbo.

- Hallan sorpresivamente el fósil de un pez prehistórico en la ciudad. *Sorpresivo hallazgo del fósil de un pez prehistórico en la ciudad.*
- El equipo de básquet fue derrotado en cuartos de final. .....
- La delegación de alumnos argentinos se desempeñó con éxito en las olimpíadas de matemática. .....
- Pasará un cometa cerca de la Luna dentro de un mes. .....

La denominación de "abstracto" se elide en las explicaciones y recién aparece en la consigna. No hay problematización sobre las categorías concreto/abstracto: al llevar al sustantivo abstracto al mundo del verbo, se lo trata como un proceso transformacional, de mera derivación. Esto se fundamenta en la explicación que sostiene que "pueden recibir varios modificadores de los verbos conjugados", ya que lo que se está destacando allí es su naturaleza verbal, no la nominal. Como podemos observar en este manual, hay claramente una teoría lingüística implícita desde la que se construyen estas actividades: si pensamos en transformaciones y la centralidad del verbo estamos hablando del Generativismo chomskiano. Como señalaremos más adelante, este enfoque resulta inapropiado para el abordaje del uso de la lengua, fundamentalmente porque no existen los sujetos reales en el enfoque generativo, sino un "hablante-oyente ideal".

En el caso del manual publicado por Ediciones SM (Lanteri, S., 2014) tenemos sólo dos páginas destinadas al sustantivo. Esas páginas están diseñadas con la misma lógica: un texto (primero un entrevista; luego, una reseña de una novela para adolescentes); preguntas de comprensión lectora y, sin ninguna conexión con nada, el ejercicio gramatical. Los textos están puestos como fuente donde buscar lo que se pide en las consignas. Para el primer texto, el ejercicio gramatical propuesto consiste en:

Cuadro 4. Ejercicio de búsqueda de elementos lingüísticos en un texto (Lanteri, S. 2014: 191)

2. Busquen en el texto y transcriban los siguientes elementos lingüísticos:

a) Un sustantivo concreto masculino plural:.....
b) Un sustantivo abstracto femenino singular:.....
c) Un sustantivo colectivo femenino:.....
d) Un sustantivo concreto femenino singular:.....
e) Un sustantivo propio femenino singular:.....

Recién debajo de esta ejercitación aparece una suerte de explicación sobre el sustantivo como clase de palabra: "El sustantivo es la clase de palabra que se usa para nombrar. Es decir que son sustantivos los nombres de cosas, lugares, seres reales o imaginarios e ideas. En términos gramaticales, el sustantivo varía en género (carro, silla) y en número (día, días). Finalmente, en cuanto al aspecto semántico, se clasifican en sustantivos propios o comunes, abstractos o concretos, e individuales o colectivos" (Lanteri, S. 2014: 191). Como puede observarse se trata sólo de una mera enumeración de los criterios morfológicos y semánticos, sin problematizar ninguno de esos aspectos y casi sin ejemplos o,

peor aún, con ejemplos que contradicen lo expuesto (se dice que los sustantivos varían en número y se seleccionan ejemplos que no varían).

Para el segundo texto, no se proponen preguntas de comprensión lectora, sino que directamente se abordan los temas gramaticales:

Cuadro 4. Ejercicio sobre modificadores del sustantivo (Lanteri, S. 2014: 192)

3.

a) Subrayen en el texto los sustantivos propios con un color y los abstractos con otro.
b) En las siguientes frases, subrayen el sustantivo y sus modificadores (artículos y adjetivos) con distintos colores. Para cada sustantivo indiquen género, número y clasificación semántica.
   Su nueva vida:.....
   Protocolo japonés:.....
   Un joven maestro del kendo:.....
   El misterioso don:.....
   Una historia realmente adictiva:.....
   Los amantes del mundo japonés: .....
   Algunas ilustraciones muy logradas:
c) Agreguen modificadores a los siguientes sustantivos:
   Niña: .....
   Novela: .....
d) Conversen: ¿cuál es la utilidad de los modificadores? ¿Qué tipo de información aportan?

Es interesante observar aquí la mezcla de criterios en el planteo general de las actividades y al interior de éstas. La primera consigna apunta a la clasificación semántica, pero en el pedido que se le hace a los alumnos no se elige un criterio sino dos, de modo incompleto y superpuesto. La categoría "propio" no contrasta con "abstracto", sino con "común", ya que estamos hablando de sustantivos que designan una clase o un individuo específico. Y lo mismo sucede con la categoría "abstracto", que contrasta con "concreto" y que supone otro tipo de conceptualización de los atributos del designado. Por otra parte, en el punto b) se mezclan clases de palabra (artículos y adjetivos) con funciones sintácticas (modificadores del sustantivo). Por último, la pregunta para el debate sobre la utilidad de los modificadores parece no conectar con el tipo de propuestas llevadas a cabo ya que no se plantea en ninguna de ellas una reflexión semántica que pueda funcionar como base para que los estudiantes puedan responder a la pregunta sobre la información que aportan.

En resumen, el tipo de propuestas que hacen los manuales estudiados no manifiesta ningún tipo de articulación con textos reales donde esos sustantivos construyan un mundo designado. Al no tomar el texto de donde provienen y el significado real que esos nombres

despliegan en el mundo textual, los ejercicios caen en un mero formalismo de aplicación de reglas y clasificaciones que no se traduce en la mejora de ninguna habilidad cognitiva.

3. Una propuesta desde el Enfoque cognitivo prototípico (ECP)

En el ECP, la consideración de la gramática como emergente del discurso nos lleva a trabajar con textos reales y completos. Esta decisión metodológica está fundamentada en la idea de que sólo en textos reales puede trabajarse la intención comunicativa del hablante y la motivación de selección de formas, ya que el texto fue concebido en el marco de una actividad social real con un fin particular. En este sentido, serán los textos mismo los que nos provean las claves de qué aspectos gramaticales conviene abordar desde la materialidad particular de cada uno.

Para ilustrar el modo en que podríamos abordar la enseñanza del nominal en el primer año de la escuela secundaria hemos seleccionado una noticia en la que subrayamos los nominales que designan a los actantes principales del texto. La idea fundamental es que puedan reflexionar, en primera instancia, sobre las diferentes formas de nombrar un mismo designado. Si se profundiza esta reflexión, puede redundar beneficiosamente en las producciones escritas de los alumnos, ya que encontrar formas diferentes de nombrar es algo que suele ser dificultoso y, muchas veces, roza con el problema de la pérdida del referente (especialmente cuando repiten pronombres).

Luego problematizamos la dicotomía concreto/abstracto de manera bastante contundente, ya que nunca cambia el designado en las formas subrayadas, pero las formas de nombrar ese designado pueden ir desde características propias de ese objeto a características que tienen que ver con las acciones que desarrolla ese grupo (consignas 2, 3 y 4).

A su vez, el texto también nos permite reflexionar sobre la cantidad y la relación entre el plural y el colectivo. Desde el punto de vista del ECP, un colectivo no es un mero conjunto de X, sino una conceptualización diferente del designado (consignas 5 y 6).

Finalmente, algunos de los nominales seleccionados muestran cierta evaluación que hace el autor sobre los protagonistas de la noticia. En este sentido, el ECP permite mostrar que hay una jerarquía de atributos en la conceptualización del nominal, que va de los atributos más intrínsecos (color, materia, tamaño) a los menos intrínsecos, donde se ubicarían los juicios del hablante (consignas 7 y 8).

Grafitis sí, pero sin faltas de ortografía, por favor

Una brigada muy particular

Tres jóvenes ecuatorianos se dedican a corregir errores ortográficos en mensajes callejeros. Dicen que lo suyo es servicio social y no vandalismo.

Bajo el lema **"Héroes anónimos combatiendo el vandalismo ortográfico"**, un grupo de treintañeros ecuatorianos se cansó de ver grafitis con errores ortográficos en las paredes de Quito y armó la brigada denominada **Acción Ortográfica de Quito**.

Esta verdadera patrulla ortográfica explica en su página de Facebook que salen por la ciudad en busca de graffitis mal escritos, los encuentran y entran en "acción ortográfica"; pero aclaran que únicamente se limitan a corregir textos que han sido previamente realizados que no tienen una correcta ortografía.

Los guardianes de la Real Academia Española son tres amigos, un abogado ambientalista y dos diseñadores, que creen que con sus acciones **contribuyen a promover el correcto uso del lenguaje.** "No desfalleceremos hasta vivir en una sociedad libre de faltas de ortografía. Gracias por apoyar nuestra noble tarea", dicen los guerrilleros de la ortografía.

Sin revelar sus nombres, porque la ley ecuatoriana sanciona con penas de cárcel a quien pinte grafitis en la calle, estos militantes de la ortografía hablaron con el diario español El País y recordaron los inicios de la organización. **"Para que y porque mi amor por mi por ti lo siento"**, fue el primer grafiti que una noche de noviembre los incentivó a armar su cacería de erratas.

"En las paredes de nuestro barrio (La Floreta) hay muchos grafitis con faltas de ortografía. Veíamos los errores, los fotografiábamos y nos matábamos de risa. Pero un día decidimos actuar y nos dijimos: '¿Qué carajo habrá querido decir este loco a su novia? Mira, te vamos a hacer un favor", contó uno de los brigadistas al diario madrileño.

La dueña de la casa en la que Acción Ortográfica estampó su primer sello se llama Susana Puente y tiene 75 años. Entrevistada por el diario El Comercio, la señora recordó el momento en que apareció la frase en uno de las paredes de su casa. "El muro siempre fue grafiteado. Me molestó mucho cuando apareció esa frase, pero **cuando aparecieron las correcciones dije 'la voy a dejar'** porque me pareció simpático, yo no sabía que estaban haciendo eso", aseguró.

Los miembros de la agrupación son conscientes de que su **actividad podría ser sancionada**, pero consideran que su acción es un servicio social y no un acto de vandalismo. "Esto empezó como un chiste, como una burla, porque el grafiti es vandalismo y que alguien venga a poner orden a esta anarquía es medio irónico", puntalizó uno de los miembros de la agrupación.

En las redes sociales, los correctores fueron elogiados como "vengadores" y "superhéroes" de la ortografía por personas que piden "un mundo con grafitis bien escritos". Y porque "nadie está por encima de las leyes ortográficas". Su acción más provocadora se produjo el 10 de febrero cuando la brigada **corrigió un tuit del presidente Rafael Correa**, al que **le faltaban tildes y signos de interrogación**.

http://www.clarin.com/sociedad/Patrullas-ortograficas_0_1322268017.html

Consignas de trabajo:

1. Lean atentamente el texto y expliquen qué tienen en común y cuáles son las diferencias entre las construcciones subrayadas.
2. Identifique el núcleo y los modificadores de cada nominal pensando en el significado de cada construcción y del texto en general.
3. Considerando los análisis realizados, ordenen los siguientes nominales según una escala que vaya de nombres concretos a nombres abstractos: *la brigada; los guerrilleros de la ortografía; tres amigos, un abogado ambientalista y dos diseñadores.*
4. Ubiquen el resto de las construcciones subrayadas en la escala del punto 3.
5. ¿Qué diferencias encuentran entre una construcción como "la brigada" y otra como "los correctores"?
6. ¿Cuáles de estos nominales tienen significado plural: la brigada – la patrulla – tres amigos? ¿Por qué?
7. En la construcción "Esta verdadera patrulla ortográfica", marque con azul el modificador que considera atributo del objeto y con rojo el que considera opinión del enunciador.
8. ¿Qué opinión tiene el autor de la nota de la agrupación?

Conclusiones

El análisis del lugar otorgado a la enseñanza de la gramática en el nuevo diseño curricular para C.A.B.A. sumado a la ausencia de una propuesta metodológica que permita aunar seriamente la enseñanza de la lengua con el discurso tanto en el diseño como en las propuestas de las editoriales analizadas parece radicar en una concepción de lengua como sistema autónomo y autosuficiente que, aunque es criticada, permanece como representación subyacente de lo que es enseñar gramática.

Esta representación conlleva un desplazamiento de la reflexión sobre la lengua y su uso que es cuantificable en términos del tiempo destinado en la clase y materialmente tangible en el espacio que se le destina en los diseños de los manuales.

Realizado este diagnóstico, propusimos una actividad integrada de lectura y reflexión gramatical con el objeto de mostrar los beneficios reales de un enfoque discursivo para la enseñanza de la gramática. Como pudimos observar, la reflexión sobre el uso de determinadas formas a partir del significado que las formas adquieren en contexto permite no sólo problematizar y reflexionar sobre las formas gramaticales (en este caso, el nominal), sino también contribuir al mejoramiento de la comprensión global del texto, de las intenciones del autor y, si se propone como objetivo, de la escritura. En este sentido, se refuerza la necesidad de operar con los sustantivos en contexto, prestar atención al esquema nominal y también trabajar con un discurso auténtico y completo. La mejor comprensión de la categoría nominal conlleva a una mejor comprensión del texto.

Referencias bibliográficas

Bosque, I. (1999). "El nombre común". En: Bosque, I. y V. Demonte (comps.) *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, I, 3-76.

Bronckart, J. P. [1996] (2004). *Actividad verbal, textos y discursos: por un interaccionismo socio-discursivo*. Fund. Infancia y Aprendizaje.

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/

Hopper, P. (1988). "Emergent Grammar and the A Priori Grammar Postulate", en: Tannen, D. (ed.) *Linguistics in Context: Connective Observation and Understanding*. Ablex: Norwood N° 5 (pp. 117-134).

Lakoff, G. y M. Johnson. (1980) *Metaphors We Live By.* Chicago: Chicago University Press.

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.

Langacker, R. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar. Descriptive Applications,* vol 2. Stanford: Stanford University Press.
Piaget, J. (1972). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.

Corpus

Depierre, E. et. al. (2014). *Lengua y Literatura II. Prácticas del Lenguaje. Serie Fuera de serie.* (coord. Georgina Ricci) Buenos Aires: Edelvives.
Lanteri Silvia [dir.] (2014). *Lengua y Literatura 1/2. Prácticas del Lenguaje*. Serie Nodos. Buenos Aires: Ediciones SM.
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.

Propuestas didácticas de articulación entre lengua y literatura

Yo, escritor. La escritura de ensayos filosóficos de adolescentes.

Alvarez, Carlos Daniel
IFD Santa María Catamarca- Sec. Nº11 Abel Acosta y EPET Nº5
camor535@hotmail.com

Resumen

El presente artículo aborda la cuestión de cómo mediante la escritura de un ensayo, los adolescentes articulan múltiples voces a través de la producción de este género que vehiculizará su decir frente a determinados interrogantes problemáticos presentes en la actualidad filosófica de los estudiantes. En palabras de Genette (1979) diremos que un ensayo es un *archigénero*, es decir, una forma genérica abierta a múltiples géneros cuyas características textuales implican una acción pragmática ya que el ensayista instituye en su escritura el discurso reflexivo-persuasivo, sin olvidar la posibilidad argumentativa-meditativa o epistemológica que se vierte en la literariedad, además de la actitud crítica y exegemática, monológica y enunciativa (Arenas Cruz, 1997). En este sentido, se propiciará la circulación y el intercambio intersubjetivo entre adolescentes (alumnos) escritores y adultos (docentes) editores en un ambiente de discusión y debate sustentados en la práctica de argumentación que pone en juego: la pregunta filosófica, el diálogo, la pluralidad, la interpretación, la abstracción, la moderación de las expresiones, la mesura en las emociones, entre otras. Por todo esto, los alumnos ensayistas *exponen y* argumentan de un modo personal tornándose así el ensayo un "género híbrido" en el *continnum* entre la poética y la argumentación. Dicho *continnum* entre informalidad y formalidad, entre poética y retórica, entre creación y argumentación, es la oscilación discursiva del ensayo. En este marco es que se concretaría la interdisciplinariedad entre Lengua y Filosofía como espacios curriculares que requieren amalgamar o fusionar estrategias didácticas que fomenten la escritura.

Palabras clave: Ensayo-Adolescentes- Argumentación-Preguntas filosóficas

El lugar del ensayo como género en la filosofía

La Historiografía literaria[103] ha nombrado al *ensayo* de muchas maneras, desde prosa didáctica, género didáctico-ensayístico, género ensayístico, género crítico-teórico y gé-

103

nero de argumentación. Textos de civilización, lo llaman algunos, prosa de ideas, literatura del pensamiento o reflexión la nombran otros. También se lo conoce como esa *clase de textos* (Dimter, 1985) en los que confluyen dos o más textos de características semejantes o simplemente como *clase de textos* básicamente iguales. En el presente trabajo entenderemos que estos dos textos semejantes son el expositivo/explicativo y el argumentativo.

En palabras de Genette (1979) diremos que se trata de un *archigénero*, es decir, una forma genérica abierta a múltiples géneros cuyas características textuales implican una acción pragmática ya que el ensayista instituye en su escritura el discurso reflexivo-persuasivo, sin olvidar la posibilidad argumentativa-meditativa o epistemológica que se vierte en la literariedad, además de la actitud crítica y exegemática, monológica y enunciativa (Arenas Cruz, 1997).

El género en cuestión está muy ligado a las circunstancias de un momento histórico, y por tanto, denuncia los cambios y alteraciones de cada época. Quien escribe un ensayo lo hace mezclando armónicamente análisis de datos, hechos e informaciones objetivas tratados de un modo personal desde una perspectiva subjetiva. La combinación de objetividad y subjetividad es una de las características más destacadas. En este sentido en el caso de experiencias con alumnos el grado cero de inicio es el de distinguir entre hechos y opiniones que no hacen más que profundizar entre la distinción entre verdades colectivas y verdades subjetivas. El ensayista *expone y* argumenta de un modo personal tornándose así el ensayo un "género híbrido" en el *continnum* entre la poética y la argumentación. Dicho *continnum* entre informalidad y formalidad, entre poética y retórica, entre creación y argumentación, es la oscilación discursiva del ensayo (Urriago Benitez). En suma, sería el adolescente quien en su rol y función de escritor deberá armonizar con tintes propios el continnum al que se hacía referencia y el docente como editor deberá monitorear desde la forma y contenido lo producido por el estudiante

Didáctica del ensayo

Desde una mirada didáctica, es decir que busque la conexión ensayo y Filosofía, la definición de ensayo estaría relacionada al verbo "ensayar" (Castro Carpio Augusto). Se trataría del sentido de hacer algo no definitivo, no acabado. Un ensayo filosófico vendría a plantear el fundamento de una idea filosófica[104]. En este sentido, la figura o el género ensayo ha sido y es una buena técnica literaria para, sin dejar de tener rigurosidad, saber plantear las cuestiones inherentes y específicas de la filosofía. Lo que se pretende es que el

[104] Entiéndase por idea filosófica una mirada o perspectiva propia producto de una visión de la realidad.

alumno pueda seleccionar una temática problemática de la cual tiene algo para decir para luego leer bibliografía filosófica[105] para afianzar con sustento teórico su postura. Pero para que esto suceda se requiere de oportunidades para el adolescente o joven, oportunidades que muchas veces están ausentes en una clase de lengua. Entonces esta situación de falta de oportunidad para el decir de quienes se están (con) formando se tornaría en amenazante para la construcción de subjetividades que tiendan a la constitución de sujetos de libertad y derecho. La libertad cuando no hay oportunidades, es un regalo envenenado; y negarse a proporcionar estas oportunidades es un acto criminal (Chomsky, 2003:159). A lo que aquí se apunta es a que el docente desde los lugares y espacios que le tocan debe brindar oportunidades para que el alumno sostenga su decir en diversas esferas de la vida. Una mirada crítica que sería útil de reflexionar sería pensar que algunos profesores no asumen siempre con la seriedad necesaria muchas de las tareas y trabajos que se les pide a los estudiantes. Un ejemplo empírico de ello sería el de dar consignas que aún hoy mantienen la confusión entre las categorías de géneros discursivos y tipología textual. En esta misma línea quizás algunos docentes tampoco tienen claridad para hacer ensayos y mucho menos para enseñarlo y entrenar a los estudiantes en la formulación de tesis[106], en tomar posición frente a algo para formularla, y para sustentarla con diversos recursos o argumentos. Lo más grave de una situación como ésta, es que el estudiante queda convencido, en este caso, de que sabe hacer ensayos, de que una disertación sobre un tema X es un ensayo, de que con sólo consultarlo y escribirlo a modo de relato ya tiene el ensayo de su vida. En ese momento, el alumno termina en una de dos posiciones: desaprendiendo para aprender con entusiasmo una nueva forma de hacer las cosas, o "vacunado" contra los ensayos, rechazando hasta el sólo nombre de ensayo, o mostrando aversión a un supuesto nuevo y exigente profesor (Alzate Yepes, 2001).

Es necesario de precisar también ciertas confusiones que la palabra ensayo generó en el ámbito escolar. El término *ensayo* en buena medida, ha terminado por convertirse en una denominación confusa que los profesores suelen utilizar para solicitar a sus alumnos cierta forma de trabajo académico. La confusión conceptual que rodea el *ensayo*, por ejemplo, la originan en buena medida quienes emplean esta palabra para intentar mejorar la apariencia de sus *análisis*, sus *opiniones* o sus *comentarios* (Vélez, 1999). Y es que otorgar el nombre de ensayo a cualquier clase de escrito entraña no sólo una inexactitud formal, sino un indicio preocupante de que el saber ha caído en un relativismo conceptual.

[105] En este sentido se propone y vislumbra la interdisciplinariedad entre Lengua, Literatura y Filosofía.

[106] En este trabajo se distingue ceñidamente la diferenciación entre tesis, hipótesis y opinión.

Entonces, podría pensarse que tal confusión frente a este género se debe a razones de tipo de dominio por parte de quien pretende enseñarlo. No bastaría con saber definirlo y distinguirlo de otros géneros sino que es preciso por parte de quien fomenta esta práctica de escritura desde la Filosofía o desde otro espacio de conocimiento que también el escribir y defender ensayos conforme la subjetividad profesional del docente. Por lo tanto, enseñar a producir ensayos implica crear un escenario en donde la relación estudiante- profesor, debe aprovecharse para lograr procesos de pensamiento superior en ambos. El ensayo se convierte también en un incentivo para la vigencia formativa no tan solo del alumno sino también para el profesor, pues si éste no es capaz de hacer un ensayo, se vuelve confuso, escribe confuso, y en consecuencia ¿cómo va a evaluar/corregir a sus alumnos? Someter a un estudiante a que escriba un ensayo cuando no tiene propiedad para formular una tesis, cuando no posee habilidad para refutar o para argumentar con propiedad o exhibir de manera clara, coherente y contundente unas ideas a favor de una posición, se convierte en un acto irresponsable (Alzate Yepes, 2001). En suma, afrontar un ensayo o didactizarlo es estar obligado a expandir la conciencia, a tener mayor apertura, una mirada más universal.

En otro sentido, la opción de argumentar por escrito, en Filosofía, en vez de hablar es una oportunidad para la moderación de las expresiones, la mesura en las emociones y la consolidación de las intenciones o propósitos de lo que se escribe (Alzate Yepes, 2001). Estas tres cuestiones son necesarias de llevar a prácticas y ejercicios permanentes, más aún tratándose de adolescentes o jóvenes en búsqueda de un cierto orden o equilibrio tanto físico como psico-cognitivo. De allí que vincular el decir, por medio de argumentos, con la Filosofía como ámbito de debate, intercambio y diálogo constituyan el punto de intersección buscado para que la persona vehiculice su decir. El adolescente o joven necesita de un decir con argumentos; entendidos éstos como intentos de apoyar ciertas opiniones con razones (Weston, 1994:13). El adolescente o joven tiene lo que podría llamarse una predisposición natural para la Filosofía. Un barniz de filosofía pues quien no lo tiene va por la vida prisionero de los prejuicios que derivan del sentido común, de las creencias habituales en su tiempo y en su país, y de las que se han desarrollado en su espíritu sin la cooperación ni el consentimiento deliberado de su razón (Russell, 1970:131-132). Es que el estado de "turbulencia" y cambio propios del momento adolescente y juvenil propicia las condiciones para decir desde un posicionamiento sincero y genuino, no contaminado por las impurezas que corroen la razón.

Acerca de una estrategia empleada al momento de producir un ensayo: el triángulo discursivo.

Como se sabe, la tesis en el ensayo es su eje, es una clara idea de algo que en principio es cuestionable o polémico y por tanto, necesita argumentarse; es la apuesta personal, la posición propia, por ella se argumenta a través de la cita, el ejemplo, la analogía, la autoridad conocidos como estrategias o recursos de la argumentación. Cuando estas estrategias pasan a formar parte del dominio o competencia estudiantil y personal del adolescente o joven, se amplía el mundo conocido sobre el tema y se conjuga con el modo particular de verlo. Llegar entonces a la tesis y a los argumentos que la respaldan permite descubrir qué y cómo se piensa. La escritura se constituye así en mediadora de esos procesos de pensamiento. En esta línea es que, didácticamente hablando se implementó una estrategia metodológica llamada: el triángulo discursivo. Dicho triángulo consta de tres categorías que hacen al abordaje de la enseñanza de la lengua: funciones del lenguaje, tipología textual y géneros discursivos. La necesidad de abordar estas cuestiones al momento de producir un ensayo tiene que ver con el hecho de que los estudiantes presentan confusiones en el manejo tanto teórico como práctico de estos términos importantes al momento de escribir cualquier discurso. Brevemente la cuestión sería:

a) La noción de función del lenguaje permitiría al estudiante determinar el propósito de su ensayo, previamente identificada la función apelativa que "teñirá" su discurso.

b) La tipología textual, lo ubicaría en un marco estructural o esquemático argumentativo por cuanto le permitirá la organización de las ideas. El esquema sería: Introducción, Desarrollo y Conclusión.

c) Los géneros discursivos, como enunciados relativamente estables (Bajtín,Mijail) se referirán directamente a la noción de ensayo.

En suma, se pretende que el estudiante comprenda e interprete que el ensayo, en el marco de la Filosofía, es un género discursivo que tiene como función el apelar con opción a convencer y persuadir; el tipo textual o superestructura que subyace es el argumentativo. De esta manera, el estudiante tendrá una visión más clara y ordenada de lo que implica escribir un ensayo de Filosofía.

Consideraciones finales

Por último, puede decirse que la escritura de un ensayo sobre temas filosóficos (re) presenta un espacio de oportunidad, pues es uno de los tantos caminos que pueden ofrecerse desde la escuela para que el adolescente o joven ponga en marcha su decir frente a diversas problemáticas que hacen a la vida del estudiante.

Referencias Bibliográficas:

ALZATE YEPES, Teresita (2001): La Escritura como estrategia para formar en democracia: el Ensayo. Lectiva, Asociación de Profesores de la Universidad de Antioquia. Medellín, No. 5, 2001.

CASTRO CARPIO, Augusto: La filosofía en el ensayo moderno y contemporáneo: el ensayo filosófico.

CHOMSKY, N (2003); *La (Des) Educación;* editorial Crítica; Barcelona, p. 159.

CISNEROS, M.J: La filosofía como amistad. Sobre las Jornadas de exposición y debate en las Olimpíadas de Filosofía de la República Argentina.

PERELMAN, Chaïm: Naturaleza de la Nueva Retórica. *Encyclopædia Britannica CD 99 Multimedia Edition* [Traducción y adaptación: Analía Reale]

PLAZA, Pablo: Capacitación metodológica: algunas nociones importantes de nuestra propuesta. La destrucción y construcción de textos filosóficos: una experiencia de lectura y escritura crítica.

RUSSELL, B (1970); *Los Problemas de la Filosofía;* ED. Labor, Barcelona, p.131-132.

URRIAGO BENITEZ, Hernando: El ensayo poético-argumentativo. Hacia una didáctica de la escritura del ensayo.

VELEZ, Jaime Alberto (1999) Límites del ensayo académico. Alma Mater. Universidad de Antioquia. Medellín, Colección DOCUMENTOS No. 4.

WESTON, Anthony (1994): Las claves de la argumentación. Barcelona. Ariel S.A. P.17
Ibid. p. 13.

Lectura y escritura en la Escuela Secundaria.
Propuesta de intervención hacia el umbral

Alba Isabel Areco y Marcela Beatriz da Luz

Correos electrónicos: nityareco@gmail.com – marceladaluz7@gmail.com

Institución: Programa de Semiótica, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNaM

Posadas, Misiones, Argentina

Resumen

Como integrantes del *Grupo de estudio, investigación y transferencia:* ***Prácticas de lectura y escritura. Umbrales académicos en articulación con la enseñanza media*** intentamos reflexionar sobre esas prácticas, visualizando la formación del alumno del secundario. Sostenemos en la Educación Superior el concepto de ***alfabetización académica*****,** "como el proceso de adquisición de un conjunto de conocimientos lingüísticos y de estrategias cognitivas necesarias para interpretar y producir textos que se utilizan en contextos de estudio (…) adquisición de conocimientos letrados, de conocimientos acerca de los discursos que comunican los saberes" (Marín, 2006:31). Creemos que la Secundaria debe preparar al estudiante en las prácticas lectoescriturales para que transite exitosamente el periodo de ***umbral*** , el primer año de la Educación Superior. Por *umbral* entendemos *"... un tiempo-espacio de pasaje (...) de crisis en el que un actor (...) enfrenta el límite de sus posibles desempeños semióticos..."* (Camblong, A. y Fernández, F., 2001:97).

Desde estas concepciones – instancia de transferencia del grupo de estudio- proponemos la intervención pedagógica/metodológica en el último año del Bachillerato Orientado Provincial N°5, la misma consiste en organizar ***interdisciplinariamente***/ ***transversalmente*** prácticas de lectura y escritura con vistas hacia lo que el alumno necesitará en el primer año de la Educación Superior, considerando que la *alfabetización académica temprana* (Marín, 2006:30) es un recurso valioso en este ámbito. Si bien la propuesta es interdisciplinaria, el área de Lengua se ocupará de la coordinación y apoyatura necesarias. Nuestra ponencia consistirá en desarrollar el proceso de planificación y ejecución del proyecto de intervención.

Palabras clave: lectura – escritura - transversalidad – alfabetización académica–umbral

Creemos que en el último año la Escuela Secundaria debería ocuparse particularmente de brindar a los alumnos las herramientas discursivas necesarias para iniciar los estudios superiores. Esta posición está sostenida teóricamente por dos conceptos claves: *umbral* y *alfabetización académica*. Estos nos llevan a pensar esta etapa como una reconfiguración del espacio/tiempo, en las que se ponen en juego las estrategias y posibilidades del alumno y del docente.

Primera parada: El *umbral*

Este concepto deviene de una investigación de la Doctora Ana Camblog en relación con el *umbral* en la *alfabetización inicial*. Pensamos que -y como se sostiene en la investigación- la situación de *umbral* involucra todos aquellos pasajes educativos por los que deben transitar los alumnos. En este sentido, la Educación Secundaria no puede ignorar que está frente a una "complejidad heterogénea y dinámica de prácticas en coexistencia conformando intricadas semiosferas que (…) tendrá que atender y a las que tendrá que responder." (Camblong y Fernández, 2011: 70) Por ello, desde la *semiosfera* escolar se deben configurar *matrices dialógicas* que permitan dar cuenta de los principales componentes del trabajo de alfabetización en dicha esfera. Éstas son, siguiendo la línea de Camblong, "*matrices operativas* concebidas como dispositivos potentes, constitutivos de semiosis, procesadores de alternativas y variaciones lanzadas a los diversos desarrollos que los aprendizajes puedan/logren materializar." (Op.cit., p.70) Estos dispositivos permiten traspasar las fronteras de las *semiosferas* particulares, es decir, propician el trabajo de traducción que requiere un alumno que pasa –primero- de la esfera de la educación primaria a la secundaria y al que le urge *habitar* esa nueva esfera (la nueva escuela); a su vez estas mismas matrices generadas le permitirán otro trabajo de traducción cuando transite el pasaje del secundario al nivel superior.

Traspasar las fronteras significará que el alumno, en la dinámica de las construcciones semióticas y dialógicas, forme sus significados y sentidos interpretantes. Este proceso de formación –no menor al momento de plantear teóricamente nuestro trabajo- se da toda vez que el alumno ingresa a una nueva institución escolar y en ese mundo/semiósfera *se convierte en un extraño*: su *perfil semiótico/lingüístico* entra en crisis cuando no responde a lo que la institución "…pide ni a lo que (…) ha preparado para recibirlo y alfabetizarlo" (Camblong y Fernández, 2011:93)

En el pasaje de la escuela secundaria a los estudios superiores su identidad lingüística y discursiva fortalecida, vuelve a tambalear cuando nuevamente es *otro/extraño* en este ámbito, se encuentra en una nueva situación de *umbral.* Por *umbral* entendemos "… un tiempo-espacio de pasaje. Un cronotopo de crisis en el que un actor (…) enfrenta el límite de sus posibles desempeños semióticos, sean prácticas socioculturales en general, sean usos lingüísticos en particular." (Op. Cit. 97).

Esta compleja situación de *umbralidad* genera un *pasaje de cronicidad efímera* en el que se le presentan al estudiante diversas alternativas que lo ponen a prueba. Se debilita su *sustentación lingüística* "en tanto práctica semiótica estructural y estructurante", lo que conllevaría dificultades para la producción lingüística o anulación de esta posibilidad; esto provoca la *laxitud de correlatos interpretantes* que afecta sus articulaciones de sentido y los encadenamientos posibles. Finalmente, si el alumno permanece en esta *situación de riesgo y de vacilación*, verá amenazada la continuidad de sus estudios superiores.

Según lo expuesto, se trata entonces de un *tránsito dificultoso* que desestabiliza el orden establecido, es decir la *matriz dialógica*, y plantea desafíos que deben ser superados para acceder a la esfera siguiente, situación para la que el alumno estará mejor preparado cuanto mayor haya sido su entrenamiento discursivo previo. Consideramos que ésta es la tarea alfabetizadora de la escuela secundaria, sobre todo en el último año de estudio.

Segunda parada: ***Alfabetización académica***

Este segundo concepto/parada tiene relación con las particularidades de la *umbralidad* y con necesidades que aparecen, según Marín, en los inicios de los estudios superiores que consideramos pueden significar una estadía importante en la zona de *riesgo y vacilación* antes mencionada. Los conceptos son el de *alfabetización académica temprana* y *alfabetización académica,* una se da en la Educación Secundaria y la otra en la Educación Académica Superior

Comencemos por la Escuela Secundaria: este nivel, a través de una propuesta curricular diversa y de orientaciones diferentes tiene la tarea de formar un sujeto discursivo a través de prácticas de lectura y escritura desde determinados marcos disciplinares. En relación con la parada anterior, esta es una primera frontera a traducir ya que se sostiene en el secundario un aprendizaje desde la complejización por disciplinas reemplazando así una mirada más generalista del nivel anterior. Y acá nos encontramos con un inconvenien-

te planteado por Marín, del que nos hacemos cargo desde nuestra propia práctica como profesoras de Lengua y Literatura y que dio origen al proyecto: la necesidad de repensar o reformular las prácticas de lectura y escritura en todas las actividades de los espacios disciplinares. Esto, en palabras de Marín: "Consiste en utilizarlas de manera consciente y deliberada, de modo que estén integradas al aprendizaje de áreas del conocimiento que no sean específicamente las de Lengua." (Marin, 2006: 35)

Pensamos una educación secundaria en la que el alumno, desde esta mirada curricular, realice prácticas discursivas que profundicen el conocimiento a través de un dispositivo dialógico que "amplíe el espectro de lecturas y escrituras escolares para incluir en ellas los textos de estudio, es decir que en todas las áreas los (…) profesores sean conscientes de que la lectura y la escritura son herramientas de aprendizaje."(Ob, Cit. 34) Esto es conceptualmente lo que Marín denomina *alfabetización académica temprana,* conforma una instancia en la que se promueve un "desarrollo temprano de las habilidades letradas, que son habilidades diferentes de las requeridas por los textos literarios y periodísticos. Sin embargo, en la escuela, la mayor parte de las estrategias y de los incentivos lectores suelen desarrollarse en torno de esos últimos y no de los textos de estudio." (Ob. Cit. 34)

Así pasamos a la esfera de los estudios superiores. Nuevas traducciones y reacomodamiento semiótico de las matrices dialógicas que contribuirán a iniciar el pasaje con algunas herramientas discursivas que le permitan "traducir" ese nuevo lenguaje y entender las posibilidades discursivas presentadas.

Los alumnos tendrán que, pensar sobre todo sus prácticas de lectura y escritura desde una propuesta curricular organizadas desde la complejidad de un campo científico, desde una ciencia. Con todo esto, entra a una situación de *umbral,* y a partir de ahí comienza otro proceso en las prácticas lectoescriturales que Marín denomina *alfabetización académica* aquella que refiere a la

> "adquisición y el uso de habilidades cada vez más complejas y múltiples, debido tal vez a la complejización misma de los conocimientos y a la complejización de los discursos que los comportan (…) proceso de adquisición de un conjunto de conocimientos lingüísticos y de estrategias cognitivas necesarias para interpretar y producir textos que se utilizan en contextos de estudio. Esto es: *adquisición de conocimientos letrados, de conocimientos acerca de los discursos que comunican los*

> *saberes y frecuentación de la cultura escrita* (…) es una alfabetización avanzada, que incluye no solo conocimientos lingüísticos, sino también conocimientos acerca de los discursos que circulan en cada disciplina."(Ob. Cit. 31)

Parafraseando a Marín, la *alfabetización académica* sostiene prácticas de lectura y escritura con estas particularidades en su retórica:

1. Leer críticamente es reconocer información de fuentes diversas que se deben contrastar. El discurso proyecta un lector activo que reconoce las posiciones epistémicas y que luego determina su propio posicionamiento.

2. Escribir, es a partir del reconocimiento de temas y marcos teóricos, plantear interrogantes. El discurso proyecta un escritor con ciertas competencias lingüísticas que pueda trabajar los sentidos del lenguaje con eficacia.

Tercera parada: *PROFAE*

De acuerdo con los fundamentos teórico-críticos expuestos, podemos afirmar que los estudiantes que se encuentran en el *umbral* necesitan rutinas académicas y disciplinares en las que desarrollen y afiancen competencias destinadas a lograr una *alfabetización de avanzada,* que les posibilite transitarlo de manera exitosa. Sin embargo, las desarticulaciones entre la enseñanza media y la universidad son visibles y preocupantes.

Desde el *Grupo de estudio, investigación y transferencia:* ***Prácticas de lectura y escritura. Umbrales académicos en articulación con la enseñanza media*** de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM compartimos, exploramos, estudiamos y sistematizamos materiales bibliográficos que abordan temáticas y problemáticas vinculadas con la lectoescritura contrastándolas con las *prácticas reales* de enseñanza-aprendizaje de la misma, a partir de las propias experiencias de los integrantes (estudiantes avanzados, docentes, graduados e investigadores de la carrera de Letras) y del análisis de documentos como los dispositivos curriculares, programas de cátedras/materias y planificaciones de los niveles medio y superior, particularmente de aquellos que preparan al alumno en situación de *umbral*.

De ahí que, a partir de la reflexión sobre posibles *puentes* entre ambas *semiósferas,* en el año 2015 algunos integrantes del grupo llevamos a cabo un proceso de *transferencia* mediante una serie de talleres de articulación con distintas escuelas secundarias del interior de la provincia, en el marco del PROFAE (Programa de Fortalecimiento de las Activi-

dades de Extensión universitaria). En esos talleres se trabajaron interdisciplinariamente los siguientes contenidos:

-Texto, contexto y paratexto.

-Técnicas de estudio/formatos de síntesis.

-Discurso referido.

- Propiedades textuales.

-Géneros académicos escritos.

La selección de contenidos fue producto del análisis de los dispositivos curriculares de todas las áreas para el último año de la Escuela Secundaria Obligatoria y en función de las competencias lectoescriturales *reales* que se les requería a los ingresantes en los exámenes y/o cursillos de ingreso a las distintas instituciones de educación superior universitaria y no universitaria de la provincia de Misiones, tanto públicas como privadas, cuyos datos fueron obtenidos mediante una investigación de campo.

En estos talleres ofrecimos estrategias y metodologías de análisis y de síntesis a los docentes de diferentes áreas y de distintas escuelas secundarias que desempeñaban sus funciones en el último año; además, propiciamos el diálogo y la discusión interáreas para pensar pedagógica y críticamente los procesos de enseñanza-aprendizaje relacionados con la lectoescritura. Esto nos permitió identificar y reflexionar sobre los principales obstáculos/debilidades de los alumnos de 5to.año, pero también, habilitó el espacio para que surgieran las incertidumbres de los docentes de otras áreas en relación con el diseño de estrategias pedagógicas específicas, que implicaran prácticas de lectura y escritura en su propio espacio curricular. El desarrollo de los talleres nos posibilitó tener una visión amplia de la problemática lectoescritural en la cotidianeidad del aula de la Escuela Secundaria, problemática que debe ser atendida con urgencia para evitar que siga manifestándose en *umbral irresuelto,* en crisis que se traslada a la esfera superior.

Como material de apoyo, consulta y orientación para el desarrollo de los talleres elaboramos y publicamos un cuadernillo didáctico que denominamos *Propuestas para la lectoescritura en los umbrales. Tendiendo puentes entre la escuela secundaria y la universidad.*

Este cuadernillo consta de dos partes: *Textos para trabajar en el aula y el umbral* y *Algunas reflexiones para los docentes*; en esta segunda parte se incluyeron producciones escritas de los integrantes del grupo de estudio que surgieron como resultado de las investigaciones/conversaciones que tuvieron lugar durante el año 2014. En este material se plasma-

ron estrategias didácticas y pedagógicas tendientes a favorecer la instalación de hábitos para la lectura crítica y el trabajo meta-reflexivo sobre la escritura, que potenciaran la interpretación y elaboración de textos de estudio y fortalecieran la *matriz dialógica* de los alumnos de 5to. año, con vistas al ingreso universitario.

Destino final: *Propuesta de intervención*

Desde esta perspectiva y como integrantes del mencionado grupo de estudio, nos enfocamos en la lectura y la escritura en la Escuela Secundaria para presentar – como una nueva instancia de *transferencia*- esta *propuesta de intervención pedagógica/metodológica* en el último año del *Bachillerato Orientado Provincial No. 5 de Candelaria, Misiones* para el ciclo lectivo 2016, con vistas hacia lo que el alumno necesitaría en el primer año de la Educación Superior, considerando que la *alfabetización académica temprana* es un recurso valioso en este ámbito.

La propuesta tiene como destinatarios a los docentes de todas las áreas y consiste en proponer prácticas de lectura y escritura a partir del material didáctico elaborado en el marco del PROFAE, descripto anteriormente. Dicho material lo propusimos como posibilidad de consulta y orientación para abordar la transversalidad de la lectoescritura en el último año de la Escuela Secundaria, así como de disparador para instalar el diálogo y la reflexión sobre su injerencia en el rendimiento académico de los alumnos en el Nivel Superior. Si bien la propuesta es interdisciplinaria, el área de Lengua se ocupa de la coordinación y apoyatura necesarias para llevarla adelante.

Planteamos aquí una doble necesidad: la de reconocer que lectura y escritura son contenidos que atraviesan todos los espacios curriculares y, además, la de considerarlas desde la óptica de la *alfabetización permanente,* es decir, como procesos que en cada nueva situación ponen en marcha mecanismos mentales y verbales que tensionan *la sustentación lingüística* del alumno. Entonces, las prácticas de lectura y escritura en los distintos espacios curriculares también lo posicionan en situación de *umbral*, por cuanto se ve "… involucrado en turbulencias semióticas que alteran su desempeño y sus interpretaciones…" (Camblong y Fernández, 2011:100) De aquí que su abordaje requiere estrategias específicas desde cada una de las áreas, estrategias que se deben enseñar y aprender mediante la práctica en el aula: nadie mejor que el docente especialista en su disciplina para llevar adelante esta tarea. El léxico y los contenidos propios de cada espacio curricular pueden ser usados como ocasión para que los estudiantes desarrollen competen-

cias lingüísticas transversales, pero aplicadas a la especificidad de cada uno de ellos. De esta manera el afianzamiento de la lectura y la escritura dejarían de ser competencia exclusiva del área de Lengua (idea muy arraigada en la Escuela Secundaria) para constituirse en un compromiso institucional que tienda al fortalecimiento de la *matriz dialógica* en la semiósfera del secundario, cuyo resultado sea un mejor rendimiento de los egresados en la esfera siguiente.

En cuanto al marco legal de la propuesta podemos mencionar: 1) Art. 11-l, Cap. II de la *Ley Nacional de Educación No. 26206* que entre sus objetivos expresa "Fortalecer la centralidad de la lectura y la escritura, como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida (…) y la libre circulación del conocimiento"; 2) Punto 12, Objetivo 1 de la *Resolución 188/12* del *Consejo Federal de Educación* que con respecto a la *Articulación del nivel secundario con la educación superior* propone el "Desarrollo de estrategias (…) institucionales específicas para la articulación". En este punto queremos destacar que los fundamentos de esta propuesta -presentada a comienzos del ciclo lectivo- son coincidentes con los mencionados en la *Formación situada*. *Documento 2: Encuadre General sobre el Desarrollo de Capacidades en la Escuela* del "Programa Nacional de Formación Permanente", que llegara a nuestra institución en septiembre. Allí se expresa: "La perspectiva pedagógica de desarrollo de capacidades se inscribe en el marco de la Ley 26.206 de Educación Nacional (…) Título I, Capítulo II (…) El Consejo Federal de Educación ha promulgado resoluciones de carácter nacional que buscan desarrollar (…) dispositivos pedagógicos que permitan concretar los principios de esta Ley. Algunas de estas son (…) la Res. CFE No. 188/12…" (Formación Situada, Doc.2, p.1)

La presentación de esta *Propuesta de Intervención* la realizamos en la Jornada de Capacitación que se llevó a cabo en abril de este año. La misma consistió en una descripción oral y en la explicitación de objetivos generales y específicos así como de fundamentos (empíricos, teóricos y legales), con soporte virtual.

En esa instancia hicimos entrega de una copia impresa del cuadernillo *Propuestas para la lectoescritura en los umbrales. Tendiendo puentes entre la escuela secundaria y la universidad* a cada uno de los profesores que desempeñan sus funciones en 5to. año y a la Biblioteca escolar, además de copias digitales a todos aquellos docentes que así lo solicitaron.

Es importante destacar que la selección de contenidos que figuran en el cuadernillo –en concordancia con el desarrollo de los talleres antes mencionados- fue producto de lecturas teóricas, análisis, debates e investigaciones que llevó adelante el equipo durante

dos años, teniendo en cuenta las necesidades *reales* relacionadas con prácticas de lectura y de escritura en el *umbral.* De esta manera, se constituye en un valioso material al momento de planificar y diseñar estrategias para ejercitar la *alfabetización académica temprana*.

En ocasión del PEI (Proyecto Educativo Institucional) de Julio hemos realizado una encuesta de monitoreo de la propuesta. En ella incluimos preguntas referidas a la pertinencia de los contenidos del cuadernillo, su utilidad en el diseño de prácticas de lectura y escritura, visualización de dificultades/necesidades de los futuros egresados en estas prácticas, necesidades/inquietudes de los docentes y acciones posibles desde lo institucional para afianzar la competencia lectoescritural. Las dificultades identificadas en los estudiantes se relacionan con un nivel de comprensión lectora y de producción escrita que no responde a las expectativas de finalización de ciclo. Como acción posible se sugirió extender la propuesta a todos los cursos de la Escuela Secundaria. Si bien algunos colegas manifestaron apatía y desinterés, muchos valoraron positivamente el material, demostraron estar comprometidos con la propuesta y haber comenzado a implementarla en sus respectivos espacios curriculares. Con posterioridad, algunos colegas inclusive nos acercaron producciones obtenidas en el aula a partir de su implementación.

En esa oportunidad, desde distintas áreas nos plantearon la necesidad de que los docentes de Lengua les proporcionáramos material didáctico que sirviera de guía para la exposición oral y la argumentación, pues reconocían su debilidad en ambos aspectos. Estas guías fueron elaboradas y entregadas en la Jornada de Capacitación de principios de Septiembre. Cabe acotar que, aunque actualmente no contamos con un espacio ni un tiempo institucional destinado específicamente a la coordinación de la propuesta, ésta se concreta en los *intersticios* que encontramos/inventamos los docentes que asumimos la tarea alfabetizadora desde el compromiso.

Queremos destacar que la presente *propuesta de intervención* tiene interesantes puntos de encuentro con el material teórico analizado durante la última jornada de capacitación: allí se plantea una *enseñanza orientada al desarrollo de capacidades,* y se definen estas *capacidades* como "constructos cognitivos que se combinan en maneras diversas, en grados crecientes de complejidad…" que "pueden desarrollarse, al ponerse a prueba en contextos variables…" (Formación Situada, Doc.2, p.4) lo que equivale a hablar de *matrices dialógicas*. Como métodos de enseñanza se sugieren aquellos que "favorecen la apropiación de mecanismos mentales básicos (…) operaciones (…) y habilidades cognitivas de alto nivel como la argumentación (…) y la metacognición." (Formación Situada,

Doc.2, p.5), esto se relaciona con lo que Marín denomina *alfabetización académica temprana*, uno de nuestros sustentos teóricos.

En este momento esta *propuesta de intervención* se encuentra en etapa de desarrollo, confiamos plenamente en que se convierta en el puntapié inicial para hacer posible una Escuela Secundaria que, en la *complejidad heterogénea y dinámica* que la caracteriza, logre involucrar a todos sus actores en un *alfabetización académica temprana* que refuerce las *matrices dialógicas* de nuestros alumnos, para que lleguen fortalecidos a la *umbralidad*.

Bibliografía:

Andruskevicz, Carla y otros: *Propuestas para la lectoescritura en los umbrales: Tendiendo puentes entre la Escuela Secundaria y la Universidad*, EDUNAM, Posadas, Misiones, 2015.-

Camblong, Ana y Fernández, Froilán (2011): "Matrices y umbrales" en *Alfabetización semiótica en las fronteras,* EDUNAM, Posadas, pp. 69-101.-

"Encuadre general sobre el desarrollo de capacidades en la escuela", en *Nuestra Escuela: La formación situada comprometida*, Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, Documento 2, septiembre de 2016.-

Marín, Marta (2006): "Alfabetización académica temprana", en *Lectura y Vida,* Revista Latinoamericana de Lectura, año 27, No.4.-

El cuerpo en el *umbral:* narrar la crisis a partir de susurros.

Barrios, Franco Saúl;
Cichanowski, Verónica Belén
Programa de Semiótica, FHyCS-UNaM.
Vero_cicha@hotmail.com.ar; frankito_saul@hotmail.com

Resumen

Todo comienzo supone un cambio, el cuerpo en el umbral, el sujeto expresado en cambios, que siente, que vive un tiempo esporádico que deja marcas en el proceso que conlleva el adentrarse en esta dimensión temporo-espacial y transitarla y es desde esta idea es que partimos para configurar nuestra propuesta de análisis que centra su eje en la idea de los *Umbrales semióticos* propuesta por la Dr Ana Camblong.Desde allí pretendemos plantear mediante ejemplos tomados de trabajos realizados por alumnos de contextos escolares diversos de la provincia de Misiones la posibilidad de entender a los Umbrales como categorías de transe, que se nutren de las realidades particulares de los sujetos a los que atraviesan a la vez que ellos lo transitan/recorren.

Se pretende entonces centrar la propuesta de análisis en un corpus de producciones narrativas desarrollados por alumnos de los primeros años escolares y que consideramos se encuentran en situación de *umbral* para ver desde este punto como esta situación a la que Camblong denomina como un espacio tiempo de pasaje en donde la crisis que representa el reconocimiento por parte del alumno de su nueva realidad, lo orillan al límite de sus posibles desempeños semióticos.

Dichos análisis nos permitirá esbozar argumentos que defiendan una posible interpretación de dicha categoría como un evento repetitivo, que no culmina al pasar la primera instancia escolar, sino que se repite suponiendo las actividades de enseñanza en el campo de la lengua que representan nuevos saberes para los alumnos. Es así como buscamos proponer tipos de umbrales que se relaciones con las actividades de los alumnos, como elumbral de la lectura y la escritura a partir de trabajos y propuestas didácticas.

PALABRAS CLAVE: umbral, pasaje, espacio-tiempo, categoría

Atravesar el umbral y que a su vez el umbral nos atraviese. Introducirnos en una nueva semiósfera que difiere en gran medida de la que proveníamos; es una situación de

aprendizaje, con todo lo que esto significa, que nos configura y forja en términos poco apacibles y amigables.

El cuerpo en el umbral, en el foco, en el ojo del huracán, el sujeto expresado en cambios, que siente, que vive un tiempo esporádico que deja marcas necesarias para todo proceso de aprendizaje venidero. Podríamos decir que este proceso, que conlleva el adentrarse en este dimensión temporo-espacial y transitarla; es fundamental para el desarrollo educativo-escolar del sujeto recién-venido.

Todo comienzo supone un cambio, y desde esta idea es que partimos para configurar nuestra propuesta de análisis que centra su eje en la idea de los Umbrales semióticos propuesta por la Dr Ana Camblong. A partir de estas opiniones teóricas pretendemos plantear ciertos "casos" materializados en ejemplos de propuestas de trabajas orales y escritas realizadas por dos grupos de alumnos de contextos escolares diferente de la provincia de Misiones. A partir de dicho análisis procuramos establecer la posibilidad de entender a los Umbrales (Camblong. 2012) como categorías de transe, que se nutren de las realidades particulares de los sujetos a los que atraviesan a la vez que ellos lo transitan/recorren.

Se pretende entonces centrar la propuesta en un corpus de ejemplos que comprenden breves producciones escritas, como ser respuestas o narraciones breves, desarrolladas por alumnos de los primeros años de la educación media y que consideramos se encuentran en situación de umbral; consiguiendo ver desde este punto como esta situación a la que Camblong denomina como un espacio tiempo de pasaje en donde la crisis que representa el reconocimiento por parte del alumno de su nueva realidad, lo orillan al límite de sus posibles desempeños semióticos.

Antes inertes que sencillos.

Para planificar la primera clase en un siclo introductorio de un secundario común y público de contexto rural en la provincia de Misiones, se debe pensarse en la idea de que su propuesta estará siempre a prueba. Puesto que planificar el comienzo de un estudiante en la escuela media resulta un empleitada difícil de llevar. Se puede decir que la situación umbral se extienda y acapara las posibilidades de éxito inicial de todo el conjunto áulico. Esta de más decir, que esta planificación serán refutada, debido a que están destinadas a no tener cuórum ante cualquier propuesta de trabajo.

Los alumnos umbrales, o en situación de umbral, se muestran iniciales a todo, sorprendidos, temerosos y sobre todo callados. Ante consultas sencillas como ser *¿Cuál es tu nombre?* Se puede recibir una carcajada como respuesta o un inaudible sustantivo propio en los decibeles auditivos más bajos. El cuerpo se está manifestando en el umbral. Lo nuevo pesa mucho más que lo establecido como preconceptos o "comandos de acción" por así decirlo, adquiridos durante la etapa anterior. Posiblemente su maestra de primaria, la Mae o la Seño, les haya dicho que ahora ya estaban grandes y debían emprender una nueva etapa. Y ante esto, surgen dudas ¿será lo nuevo totalmente ajeno a lo viejo?, ¿todos los hábitos adquirido como rutinarios en el tiempo de la "escuela" dejarán de estar en boga en el "colegio"?, ¿llamamos al profe maestra/o o profesor? o en sus momentos más umbráticos mamá o papá convirtiéndose en el centro de ese gigantesco, sonoro y generalizado *"le dijo mamá o papa al profe"* real y verídico.

La Dra. Ana Camblong sostiene que un *umbral* se debe comprender como una situación, como un proceso que atraviesan los sujetos en todo comienzo escolar. Así, un niño que ingresa al nivel inicial está en una situación umbral, luego iniciara sus estudios primarios, y en ese nuevo cambio radicara un nuevo umbral; lo que nos lleva a pensar en que dichas situaciones se suceden las unas a las otras según el niño, joven, adulto note un cambio en el sistema educativo al que está acostumbrado.

Todo sujeto en situación de umbral se ve limitado en su posibilidad de significar, quizás este sea una de las primeras características para identificar la umbralidad en el alumno. Precisamente, estas limitaciones muchas veces se ven incrementadas dependiendo del contexto al cual pertenezcan dichos sujetos.

> "La crisis se exacerba e intensifica la tensión de sus parámetros en el caso de niños/as que provienen de horizontes familiares interculturales, universos rurales o de frontera" (Camblong, 2012)

Los sujetos que dicha cita propone comprenden gran parte del capital de alumnos de la Provincia de Misiones. Y es por ello que se hace hincapié en estos conceptos teóricos tan adecuados a la realidad escolar de nuestros alumnos.

La frontera, la interculturalidad, se mezclan, se mixturan como dicen los niños de la costa del Brasil, y quedan arraigados en todo proceso de significación del niño. Es tal el caso que podemos encontrar escritos como por ejemplo: "Dai fui de mi tia perto del rio" que contestan preguntas sencillas como ser ¿Qué hiciste después de la escuela?. Esta reali-

dad oral de los sujetos que pueblan muchas escuelas del interior de Misiones, entiéndase interior como todo sector geográfico de la provincia que no sea Posadas, muchas veces intensifica esta situación de umbral que el aluno debe pasar, atravesar o bandear como dicen por mis pagos.

Para definir la categoría Umbral Camblong se vale de seis términos, entre los cuales se encuentran las *Sustentaciones lingüísticas,* y *la crisis de los interpretantes*, ideas que consideramos están ligadas fuertemente al análisis que esboza este trabajo. Vemos entonces que la *sustentación lingüística* como dice Camblong se hace presente mediante *"un notable debilitamiento en el lenguaje en tanto practica semiótica estructural y estructurante de las interacciones socioculturales"*. Esto es típico en un alumno de contexto rural o fronterizo en la provincia de Misiones. Al llegar a la escuela, sus formas de expresión y posibilidades de significación semiótica se ven limitadas o puestas en jaque al enfrentarse a aquellas que la escuela, como institución normalizadora le exige. Y es entonces que tenemos grandes silencios ante preguntas sencillas, retraimento ante consignas que exigen la expresión oral o el típico "yo no maestro" ante toda consulta en clase. Por otro lado, y para nada alejada de la posibilidad de significar en las situaciones de umbral, la crisis de los interpretantes, en esta etapa se hace presente fuertemente, los alumnos presentan una debilitada capacidad de expresión, que se ve abarrotada por una sensación de nerviosismo, que afectan esa capacidad de relacionar términos y conceptos que muchas veces ya son conocidos por ellos, pero que la misma situación que los atraviesa los vuelve al inicio de su construcción. Es el claro ejemplo de una respuesta obtenida ante una pregunta sobre variaciones en la lengua, la misma decía ¿Por qué varían las lenguas de los hablantes? Y su respuesta fue "la lengua de los ablantes baria en que ablan con un sierto particular paleontólogo ecólogo". Conmoción integral de la semiosis infinita dirá la Dra Camblong citando a Pierce.

Cabe destacar, que el proceso de umbral se puede examinar en distintos aspectos, uno más al que arribamos desde esta propuesta en la normativa. Falencia que se extiende más allá dl umbral, pero que aun así, en estas situaciones se ve incrementada, así, el nerviosismo propio que encara esta situación provoca muchas veces faltas a la normativa escrita, podemos encontrarnos en situaciones donde la carpeta, el examen o los simples trabajos, sean un burda pantalla de Wats App con sus novedosas K representando todo sonido que al de ella se pareciera, la eliminación de la tilde nos lleva nuevamente a esa letanía insufrible que propone el umbral, penumbras sin sobresaltos las palabras se devienen en una

atonalidad mortecina que nos hace cuestionarnos muchas veces la salud física, anímica y mental del alumno.

Cabe resaltar que hasta aquí le umbral se configura en una especie de riesgo para las posibilidades de arranque, aprendizaje, de puesta en práctica de saberes y significación. Y además, que es una etapa pasajera, por la que todo ser que participe activamente de la educación debe atravesar.

Narrar desde el umbral.

La capacidad narrativa se despierta a temprana edad en los niños, la posibilidad de narrar historias forma parte de una de las primeras capacidades de expresión que obtiene el ser humano en su desarrollo, como lo dice Teresa Colmer:

> "A los dos años la mayoría de ellos usa convenciones literaria en sus soliloquios, juegos y relatos (fórmulas de inicio y final, uso del pretérito imperfecto, cambio del tono de la voz …) es un claro indicio que desde los dos años los niños ya identifican la narración de historias como un uso especial del lenguaje, y ese conocimiento se desarrollara hasta el reconocimiento de las historias como un modo de comunicación, una técnica aceptada socialmente para hablar sobre el mundo real o para imaginar mundos posibles" (Colmer,)

Es realmente sorprendente como las capacidades de expresión adquiridas y ya fijadas con anterioridad se ponen a prueba en las etapas de umbrales. Se puede apreciar esta pérdida temporal de la capacidad narrativa con simples trabajos de presentación. Es común solicitar en los primeros días de clases que los alumnos se presenten, pero lo que parece una tarea sencilla se vuelve toda una odisea, las risas, el frenetismo, o como dice Camblong *"la presencia regular, inestable y turbulenta de sensaciones y tenciones que acentúan los efectos sobre el cuerpo" (Camblong, 2012)* los muestra distantes, desconcentrados y por sobre todo ausentes. Pero esa ausencia no se remite a una falta corpórea, sino a una falta comunicativa, o de expresión, el alumno esta pero no está. Las nuevas reglas, los nuevos espacios que se conforman a su alrededor lo transmutan en un ser sin lenguaje o mejor dicho con un lenguaje tan complejo que muchas veces los especialistas en el tema

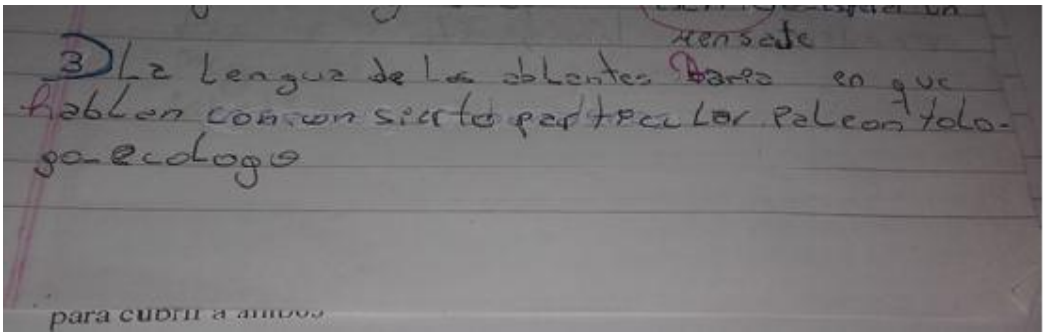
(que deberían ser los docentes) tachan de incapacidades, o como comúnmente es conocida, de peyorativa burres; aquello que simplemente es un trance, un pasaje, un estado momentáneo de asimilación de los nuevos factores que configuran su siguiente etapa.

Por otra parte, y teniendo en cuenta la idea de umbral como inicio/comienzo de toda actividad de escolarización desde esta trabajo pretendemos esbozar argumentos que defiendan una posible interpretación de dicha categoría antes mencionada como un evento repetitivo, que no culmina al pasar la primera instancia escolar, sino que se repite dependiendo de las actividades de enseñanza y aprendizaje en el campo de la lengua que representan nuevos saberes para los alumnos. Debido a esto, buscamos proponer tipos de umbrales que se relaciones con las actividades a desarrollar de los alumnos, la posibilidad de clasificar esta categoría teórica nos revelaría que en ciertas condiciones, condiciones que se deberán interpretar en contexto (de alumno de la escuela etc.) los umbrales si bien esporádico en su mayoría de veces; se vuelven repetitivos dependiendo de las actividades que se desarrollen como iniciales a un tema que se presenta como nuevo ante el alumno. Es el caso del umbral de la lectura y la escritura en el nivel secundario. Por ello proponemos tres casos de trabajos de alumnos en los cuales consideramos se puede apreciar claramente una situación de umbral; dichos corpus está integrado por un primer trabajo que es una respuesta de libre interpretación en una actividad, otro que surge de una pregunta en una situación de primer examen y un último caso compuesto por la respuesta a un primer trabajo integrador.

En el caso del umbral de lectura, podemos apreciar a los alumnos apáticos ante esta actividad y aún más si esta actividad debe ser en voz alta ante un público. Por lo general esta etapa no se hace extensa en el tiempo, con algunos llamados de atención al colectivo de alumnos que oficiaran de oyentes puede apuntalarse bien los cimientos tembleques de dicho umbral. La vergüenza y el miedo a las burlas juega un papel muy importante en toda etapa inicial, y aún más en las que los alumnos se deben exponer ante sus pares, leer en voz alta es, hasta para aquellos que se consideran expertos, una dura empleitada. Un alumno en situación de umbral de lectura en voz alta se mostrara fijado en el quinto término que define al umbral y al que Ana Camblong llama *pertinencia del silencio*. Dicho termino identitario propone que el alumno durante la asimilación de este proceso presenta *mutismos o taciturnidad*, esa melancolía o tristeza que se puede apreciar en un cuerpo que se muestra *indefenso y vulnerable* y a su vez "*resistentes ante las situaciones críticas, conflictivas y dificultosas" (Camblong, 2012)*. Cabe destacar que es un estado pasajero; el

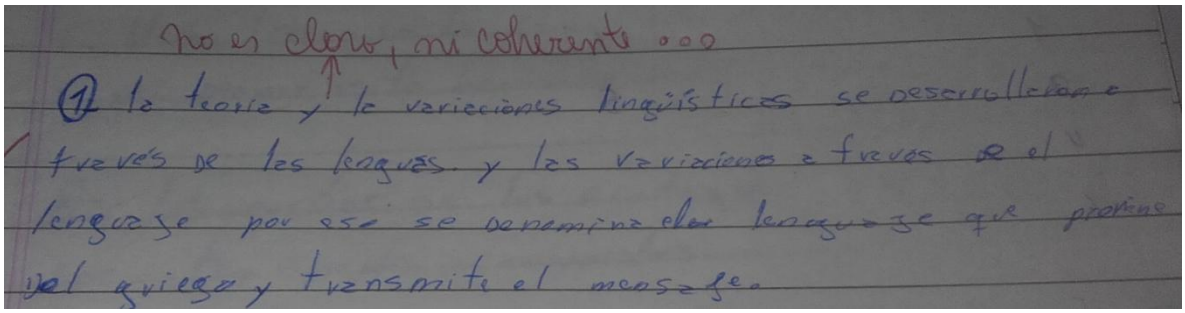
acompañamiento del alumno en dicha situación es fundamental para dejar atrás estos achaques típicos de todo inicio.

Ahora bien, en terrenos de escritura de umbral, se puede apreciar una temporalidad más extensa y esto consideramos, se relaciona con las propias reglas de la escritura, con todo lo que se requiere para que un texto sea texto (propiedades textuales) y con el simple hecho de coordinar palabras escritas con el fin de significar. Vemos entonces estos dos ejemplos:



El sentirse evaluado o cuestionado en pos de certificar un conocimiento es quizás el umbral que más afecta a los alumnos, el ejemplo consta de la respuesta a una pregunta que apuntaba a comprobar si comprendieron lo expuesto por el docente en tanto contenidos referidos a variedades lingüísticas. Se puede apreciar como el alumno comienza la respuesta con fórmulas de dicción correctas, pero que el derrape umbrático se da cuando intenta definir a través de ejemplos. Analizando este fragmento tratamos de reponer lo sucedido en las clases previas a esta actividad y se pudo recordar que para hablar de variedades lingüísticas, haciendo referencia a los registros daba ejemplo de registros según la profesión del hablante. Buscar un motivo que desencadene este embrollo de significación resulta un poco solapador del alumno, pero la reflexión sobre la teoría de los umbrales semióticos nos llevo a interpretar esta situación de tal manera. Es claro que el alumno reconoce que variedad lingüística tiene connotación con hablar distinto, lo cual créanos, es un gran logro en algunos alumnos, por otra parte reconoce también que un ecólogo y un paleontólogo utilizan de forma diferente el lenguaje pero, al redactar esta breve respuesta el umbral se hace presente. Los nervios, la inestabilidad emocional que le causa el miedo el fracaso lo orillan a configurar su escrito de manera poco aceptable.

En el siguiente caso, se pierde un poco la idea de *sustentación lingüística* que propone Camblong y se fija más en la *crisis de los interpretantes*. Apréciese el siguiente ejemplo:



La respuesta es devenida de una pregunta similar al caso anterior, aquí el alumno umbral demuestra manejo de terminología referente al tema, pero sobrepasa lo solicitado en la pregunta y vuelve su respuesta una verborragia etimológica innecesaria, y en mi afán por solapar las carencias de nuestros alumnos es que buscamos interpretar dicho texto. Si bien nunca se le había dado al alumno la etimología del término "lenguaje", él la traía reminiscente de otro tiempo, la situación umbral lo lleva a volcar como un torbellino frenético sus saberes relacionados con el tema. A simple vista se podría estar en presencia de un gran "versero", "guitarrero" como la jerga escolar lo llama, pero analizando estos casos desde la teoría de Ana Camblong se puede determinar otros aspectos que se relacionan directamente con la situación que enfrenta el alumno ante un primer examen.

Para ir cerrando, cabe destacar que este trabajo no propone a toda falta de estudio o conocimiento como umbral, se debe prestar atención a los signos que presentan los alumnos y que indican están transitado una situación que pone a prueba los saberes preestablecidos hasta ese momento de cambio. Este trabajo no pretende tampoco excusar alguna falta del docente en cuanto al dictado de clases poniendo bajo estos miramientos los resultados. Sino, simplemente tener en cuenta que los cambios iniciales en las actividades escolares de los alumnos pueden suponer un traspié difícil de soslayar y que muchas veces lleva a finales tales como la deserción escolar, quedando en los anales orales y de pasillos de lo institucional como un comentario errático de "no se adaptó a esta nueva etapa".

Bibliografía.

CAMBLONG, Ana FERNANDEZ, Froilán (2012) Alfabetización semiótica en la frontera. Posadas, Misiones. Editorial Universitaria. 2012.

COLMER, Teresa. (2001) "La adquisición de la conciencia narrativa" en *La enseñanza de la literatura como construcción de sentido"* Barcelona, España. 2001.

PEIRCE, Ch. S. (1988): "Algunas consecuencias de cuatro incapacidades" en *El hombre, un signo.* Madrid, Cátedra. 88-122.

Desafío para las prácticas de los docentes principiantes: Criterios para la selección de obras literarias y para la planificación de secuencias didácticas

Roberto Campos
Profesorado en Lengua y Literatura
Universidad Nacional de Río Negro
robertbariloche8@gmail.com

Resumen

La formación universitaria del profesor de lengua y literatura suele colocar el acento en los campos disciplinares de la Lingüística, la Teoría Literaria, las Literaturas, la Gramática, etc., mientras que relega el conocimiento del campo de las didácticas específicas de la lengua y literatura al espacio de las prácticas conocido como residencia. En el marco de mis prácticas docentes y de las dificultades halladas para componer una selección de obras de acuerdo con criterios estudiados y puestos previamente a prueba, me propuse construir criterios para elaborar un corpus de textos literarios para estudiantes de escuela media provenientes de sectores desfavorecidos. Estos criterios permitieron la elaboración de una secuencia didáctica, cuyas decisiones de planificación serán expuestas junto con algunas características de su instrumentación, centrándonos en el cuento de Julio Cortázar "La noche boca arriba", para presentar una evaluación con indicadores de la motivación y del interés generado en los alumnos en referencia a la obra literaria seleccionada.

Palabras clave: Práctica de un docente principiante. Criterios para la selección de una obra literaria. Secuencia didáctica. "La noche boca arriba", Julio Cortázar. Instrumentación

1. Problemas de un docente principiante para la selección de obras literarias

El actual Plan de Estudios del Profesorado en Lengua y Literatura de la UNRN fue aprobado en el año 2009 y hoy se encuentra en proceso de revisión ya que, de las horas desti-

nadas a literaturas, ninguna se aboca a discusiones sobre la transposición didáctica de las literaturas argentina, latinoamericana o europea en la escuela media. Cuando en las didácticas específicas se trata la transposición, se realiza de forma teórica y no en el aula misma ya que las prácticas específicamente relacionadas con el ejercicio directo de la docencia se ubican y concentran en el último año de la carrera y sólo allí los futuros profesores podemos poner a prueba nuestros saberes disciplinares y pedagógicos.

Si bien en el diseño de un nuevo plan de estudio que se está discutiendo actualmente en la UNRN estos "problemas" han sido tomados en cuenta, los futuros profesores que hemos cursado nuestras carreras sin estos ajustes debemos suplir una carencia en nuestra formación, salvo que, como docentes principiantes y nuevos profesionales optemos por una reproducción acrítica de orientaciones ministeriales (en caso de haberlas)

Como segundo problema a señalar relacionado con la formación docente, nos preguntamos: ¿Nos orientan los diseños curriculares respecto de los criterios para seleccionar textos? Los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios Nacionales plantean: "La lectura reflexiva y crítica de una amplia variedad de textos literarios (narración, poesía y teatro), pertenecientes a literaturas americanas (latinoamericana, norteamericana y del Caribe) y a la literatura argentina, en especial, incluyendo la literatura de los pueblos indígenas de esos territorios" como así también "La participación en situaciones que habiliten el análisis, la discusión y sistematización de lo leído para complejizar los modos de explorar y abordar el texto literario" (NAP 2012: 23). El diseño curricular de la provincia de Río Negro, titulado "Transformación de la escuela secundaria (2008)", es aún más amplio y propone para el eje "lectura literaria" la escucha y lectura sistemática de "textos literarios producidos en diferentes contextos de producción (universal, latinoamericano, nacional y regional), de carácter hegemónico y/o marginal". Cabe aclarar aquí que el diseño curricular de la Provincia de Rio Negro contempla solamente hasta tercer año de formación diurna dejando librado a la voluntad del docente el resto de los años de la escuela secundaria. Asimismo, es inexistente un diseño curricular para la Educación de Jóvenes y Adultos (colegios nocturnos).

En la provincia de Rio Negro, un gran número de estudiantes que realizamos una primera inserción laboral antes de la obtención del título de grado, lo hacemos en el carácter de "idóneos" lo que generalmente nos relega a cubrir suplencias por periodos breves, imposibilitándonos la elaboración de una secuencia con una obra que nosotros consideremos llevar al aula; al momento de una suplencia prolongada, evidentemente, nos resulta

necesario, como docentes incipientes, suplir carencias tanto de la formación como de los diseños curriculares.

Específicamente, como posición personal frente a estos problemas, me propuse estudiar criterios para elaborar una secuencia didáctica con una obra literaria y desde mi experiencia en la práctica narrar la instrumentación de esa secuencia destinada a estudiantes reales y no ideales; esto me llevó a indagar bibliografía crítica de autores que han analizado la problemática del canon y del corpus para el primer ciclo de la escuela media para establecer puntos de coincidencias y divergencias y en base a eso poder establecer criterios propios de selección de textos literarios

2. En busca de criterios para la selección de textos literarios

En un trabajo dedicado a caracterizar la educación literaria y a problematizar el canon escolar de textos literarios, Cerrillo (1996) se refiere al carácter histórico y cultural con que la Historia de Literatura selecciona aquello que "no puede dejar de leerse". A partir de ello, plantea la siguiente analogía: "El acto de selección que realiza un antólogo no es diferente del acto que, con características similares, preside la construcción de una historia literaria, y hay una evidente relación de interdependencia entre los conceptos de "antología", "canon" e "historia literaria", todos los cuales tienen mucho que ver con la paideia, porque la selección de lecturas, en muchas ocasiones, está vinculada a una instrucción o a una enseñanza. Por eso es tan importante que precisemos: qué enseñar, qué seleccionar y en qué momento hacerlo"(Cerrillo, 1996: 2). La cita pone en cuestión la gran relevancia que tiene, para el docente, contar con criterios para decidir qué literatura enseñar, mediante qué textos y en qué momento de la escolaridad. En opinión de Cerrillo, esos criterios determinan la historia o trayectoria literaria de la que se apropiarán los estudiantes, tema central para nuestra propuesta didáctica.

Cabe ahora que nos preguntemos por el lugar que ocupa el contexto histórico –y añadiríamos: social- del trabajo docente a la hora de tomar tales decisiones. Cerrillo considera que el acto de "antologizar" preside (rige, inicia) la construcción de la trayectoria de los lectores y añade que toda selección es una elección que se hace en el contexto de un momento histórico. Por tanto, no puede decirse de una vez y para siempre –y para todo contexto social- "lo que deben leer los estudiantes es esto y no aquello". Al contrario, para educar en el pluralismo, debemos abandonar toda posición fundamentalista y asumir la relación entre nuestras elecciones y las condiciones socio-históricas.

En consonancia con Cerrillo, Ítalo Calvino sostiene que "los clásicos son libros que ejercen una influencia particular ya sea cuando se imponen por inolvidables, ya sea cuando se esconden en los pliegues de la memoria mimetizándose con el inconsciente colectivo o individual"(Calvino, 1993:2). Considera que la escuela debe hacer conocer bien o mal cierto número de clásicos entre los cuales los estudiantes podrán reconocer, más adelante "sus" clásicos. Agrega también que "el máximo 'rendimiento' de la lectura de los clásicos lo obtiene quien sabe alternarla con una sabia dosificación de la lectura de actualidad. Sin dudas, en este punto, Calvino está pensando en un lector adulto y autónomo capaz de alternar y dosificar la lectura entre clásicos y actualidad. Cabe preguntarnos a esta altura de nuestro trabajo qué dosis de lectura de actualidad tenemos que dar y qué es lectura de actualidad apta para estudiantes del primer ciclo de la enseñanza media pertenecientes a sectores desfavorecidos.

En la escuela esa selección es efectuada por el profesor y aquí estaría el desafío de encontrar los criterios de alternancia y dosificación adecuadas para el aula.

En contraposición con la idea de la "literatura de calidad", Miguel Dalmaroni sostiene que "todos podemos probar leer lo que sea, como se prueban manjares o, mejor, encuentros amatorios"(2011: 5).Cabe preguntarnos aquí, ¿qué pasa en la escuela, particularmente en los primeros años de secundaria, o más específicamente en el horario nocturno, cuando damos a "probar" algo que no resulta ni un manjar ni un encuentro amatorio, sino todo lo contrario? Es importante tener en cuenta el relativamente escaso tiempo que puede destinarse a la lectura literaria en clase y que una serie de elecciones fallidas pueden conducir a los alumnos al abandono de la lectura o de la búsqueda de obras literarias por fuera de la escuela.

Dalmaroni ve al canon como un dispositivo político de reproducción de las sujeciones y propone adoptar un enfoque menos plano y menos fatalista según el cual "literatura" no designa solamente un acervo, un patrimonio o un tipo de escritos ya valorados, sino "un tipo raro pero frecuente de energía humana que interviene la materia verbal de los intercambios y la trastorna"(Dalmaroni, 2011: 7).

Advierte también "el descomunal movimiento re-colonizador y agobiante que el negocio editorial viene haciendo sobre los docentes y sobre la escuela"(2011:3)

Estas situaciones nos representan un desafío al momento de la elaboración de un corpus de textos literario y de lecturas.

Por su parte, Moro, citando a Lluch Crespo (2005) trae la noción de "paraliteratura", la cual se caracteriza por utilizar un lenguaje simple y repetitivo, en el que el discurso

se organiza linealmente, dado que la acción se constituye en el foco del interés; esto propicia una lectura unidireccional que reclama rapidez para llegar al final, a lo cual se suma la imposibilidad de una lectura distanciada, que reconozca la mediación ficcional.

Si la lectura literaria está asociada no solo a la educación, sino también al mercado, las posibilidades de los docentes para construir propuestas didácticas adecuadas, probadas con uno y otro curso para realizar los ajustes necesarios, se ven obstaculizadas. Los docentes se ven obligados a improvisar cada inicio de año, dado que las lecturas conocidas y estudiadas ya no están disponibles en el mercado, debido a la velocidad con que las editoriales declaran vieja una obra para instalar una nueva.

Moro encuentra adecuada la noción de canon formativo elaborada por Mendoza Fillola (2012): Pensar en un canon formativo" un conjunto de textos destinados a la educación literaria que articule la dimensión cultural y los aspectos relativos al lenguaje –sintácticos, discursivos, retóricos– permite centrar la cuestión en el terreno de la literatura como disciplina de enseñanza. Ello significa realizar una selección de textos para trabajar en el aula articulados en un programa formativo, según las necesidades educativas de los alumnos y no según las ofertas del mercado editorial. Insiste en que formar lectores, en la única institución que aún apuesta a la lectura –la escuela- no puede ser un tránsito sin sobresaltos realizado sobre un conjunto de textos amigables -"algodonosos" y "abuenados", sino recorrer obras perturbadoras, no siempre sencillas, que inquieten y agiten desde lo político e ideológico, aunque también desde lo estético.

Por su parte, Martina López Casanova y Adriana Fernández (2003) hacen un aporte importante en el sentido metodológico al momento de diseñar un corpus. Consideran que es necesario centrar "la selección de los textos de un corpus en función de un procedimiento lingüístico textual (retórico o discursivo) que funciona como matriz constructiva. A efectos de tomar las decisiones respecto de qué textos incluir en el corpus, el desempeño lingüístico de los alumnos constituiría la zona de desarrollo próximo en la cual se ubicaría el lector que puede interactuar con el texto y, por otro lado, será necesario definir desde el punto de vista histórico y cultural "la cosa común" que, según Jacques Rancière (2007), permite establecer el diálogo entre los aprendices y el maestro" (cit. en Moro, 2014:14).

A modo de síntesis de lo expuesto y de la problemática, como docentes no deberíamos caer en seleccionar textos sólo de acuerdo con tópicos de moda. Si bien se los puede abordar en el aula, la selección de los textos tiene que responder principalmente a una

búsqueda de contenidos literarios transmisibles y adecuados a la comunidad de lectores que transitará por la lectura de los textos escogidos.

Cerrillo (2012) sugiere tres criterios a tener en cuenta, los cuales comparto en articulación con los otros autores revisados:

1. La calidad literaria de los textos. Para precisar la noción de "calidad literaria" diremos que los textos a elegir serán aquellos textos que se alejan de la "paraliteratura"(Lluch, 2005; Moro, 2014 y, por tanto, no son "algodonosos" y "abuenados" (Duarte, 2012).

2. La adecuación de las obras a los intereses y capacidades de los lectores. Esta adecuación resulta del conocimiento del grupo con el que se trabaja y de la posibilidad de hacer consciente el contexto histórico-social en el que viven los estudiantes, así como la importancia de hacer conocer nuevos contextos: aquellos en los que cada obra fue producida (Martínez Casanova, 2003).

3. La capacidad de las obras seleccionadas para contribuir a la adquisición de la competencia literaria de los lectores. La literatura no se concibe ya como un saber construido por las teorías literarias el cual se divulga en la escuela, sino como unos contenidos que el estudiante aprende poniendo en juego complejos procesos de comprensión y que conducen a la construcción del pensamiento cultural. En este marco, las obras se seleccionan no sólo o no principalmente para recorrer los "grandes géneros clásicos" –narrativa, drama, poesía-, sino también apelando a otros ejes: los temas, los intertextos, los rasgos contextuales o retóricos, entre otros.

En suma es pertinente seleccionar textos de calidad, entendida como lo opuesto a la paraliteratura; textos adecuados a los intereses y las capacidades de los lectores, que iremos descubriendo a partir del conocimiento y las negociaciones con el grupo; textos de nuestro contexto histórico-social y de contextos pasados que abonen una construcción cultural amplia; textos que pongan al estudiante en el eje del proceso lector.

2. Planificación de una secuencia didáctica en función de estos criterios y de un grupo de alumnos concreto

Estos criterios permitieron la elaboración y puesta en práctica de una secuencia didáctica, centrada específicamente en el cuento de Julio Cortázar "La noche boca arriba". Expongo aquí algunas decisiones de planificación y características de instrumentación mediante talleres, organizados conforme a consignas (Riestra, 2004) para luego presentar

una evaluación con indicadores de la motivación y del interés generado en los alumnos en referencia a la obra literaria seleccionada.

Los estudiantes en cuestión pertenecen a 4to. Año del CEM 104, una escuela de adultos en horario nocturno de la ciudad de San Carlos de Bariloche.

Cuando hago referencia a alumnos reales y no ideales, hablo de la heterogeneidad con la cual los profesores nos encontramos en las aulas, la realidad que interpela y desafía nuestra tarea pedagógica. Generalmente el horario nocturno alberga a alumnos "desfavorecidos" en varios aspectos, sociales e inclusivos, ya que han sido "expulsados" de los horarios diurnos; este 4to. Año no era la excepción, estaba integrado por 17 alumnos, de los cuales 13 tenían una asistencia aceptable dado que sus actividades diurnas influían en la concurrencia; muchos eran trabajadores, amas de casa, o madres solteras, las que incluso concurrían con sus hijos al aula.

Centrándonos ahora en la secuencia y la obra seleccionada, y teniendo en cuenta que el género fantástico nos invita cuestionar el orden establecido y a mirar la realidad con otros ojos, Cortázar nos habla acerca de lo fantástico emparejado con la realidad, surgido de las vivencias cotidianas y de la experiencia, por lo cual podemos afirmar que lo fantástico es inherente a todos, es parte de nuestra condición humana, tiene que ver con nuestras emociones y sensaciones, nuestros interrogantes e incertidumbres frente al estado de las cosas y a nuestro propio mundo interior. Es evidente que necesito llegar a mis alumnos con una obra que les haga cuestionar su universo conocido desde las sensaciones, las emociones y la incertidumbre.

Así se van configurando los temas recurrentes en éste género, como la existencia de otros mundos paralelos al real que nos hace dudar de la existencia del nuestro y su intrusión es amenazante, como en el cuento elegido para esta secuencia y que, siguiendo los postulados del interaccionismo socio-discursivo (Bronckart 2007) se ha modelizado: "La noche boca arriba" en la cual se postula la realidad de lo que creíamos imaginario y por lo tanto la irrealidad de lo que creemos real generando confusión entre plano real con el ficticio y los sueños con la realidad conocida.

La verosimilitud tiene que acompañar a lo fantástico y para ello, se describen en términos de realidad los hechos fantásticos.

Al momento de seleccionar la obra, no puedo dejar de pensar en los objetos de enseñanza que quiero transmitir a mis alumnos. En "La noche boca arriba" el léxico es sencillo. Hay una fuerte presencia de lo sensorial en la percepción de la realidad: olores,

visiones, ruidos, sombras, etc., para lo cual se utilizan los verbos de percepción y sus predicativos: Oír, escuchar, mirar, ver, sentir, oler, descubrir.

Los recursos literarios tales como: comparaciones, metáforas y personificaciones agregan expresividad y permiten al lector acercarse y entrar en el juego del relato.

Ejemplos:

"Vino una taza de maravilloso caldo de oro oliendo a puerro, a apio, a perejil".

"La mano que sin saberlo él aferraba el mango del puñal, subió como un escorpión de los pantanos hasta su cuello, donde colgaba el amuleto protector." (Cortázar, "La noche boca arriba)

La secuencia planificada es la siguiente:

Objetos de enseñanza:

Responsabilidad enunciativa: contar, narración.

Sentido: Textualización. Series isotópicas. Cohesión verbal y cohesión nominal.

Forma: Pretérito perfecto simple, pretérito imperfecto. Anáforas. Verbos de percepción y acción.

TALLER 1

Primer encuentro: 80´

Contexto de producción de las obras: Se presenta a los estudiantes que *Final del juego* es una de las colecciones de cuentos de la segunda mitad del siglo XX, en pleno boom, que la crítica considera más importantes. Se anuncia que, buscando transgredir las leyes de la narrativa convencional, Julio Cortázar hace entrar al lector en un universo donde diferentes planos de la realidad coexisten. Se propone que el autor invita a cuestionar las creencias sobre LO real y a discutir esta afirmación al terminar la lectura de los cuentos.

Consigna de lectura:

-Leer "La noche boca arriba".

-Anotar las acciones o los hechos que les llamen la atención.

(Consigna espontánea: Primer debate para confrontar las anotaciones de cada uno).

-En cinco líneas, resumir qué pasó en el cuento y qué sentiste al leerlo.

Segundo encuentro: 40´

Puesta en común de los resúmenes elaborados en la clase anterior.

Consigna de escritura: Tomando como base las anotaciones y el resumen, escribir sobre algún momento pasado de la vida de ustedes en que hayan sentido confusión entre sueño y vigilia y expliquen a qué se debió la confusión.

TALLER 2

Primer encuentro: 80´

Puesta en común de los escritos elaborados en la clase anterior.

Se compara el uso de la primera persona en pasado (escritos) con el uso de la tercera persona en pasado.

Se analizan segmentos en presente, diálogos y monólogos (discurso interactivo). Por ejemplo:

"Lo que más lo *torturaba era* el olor, como si aun en la absoluta aceptación del sueño algo se revelara contra eso que no *era* habitual, que hasta entonces no *había participado* del juego. "Huele a guerra", pensó, tocando instintivamente el puñal de piedra atravesado en su ceñidor de lana tejida. Un sonido inesperado lo hizo agacharse y quedar inmóvil, temblando. Tener miedo no *era* extraño, en sus sueños abundaba el miedo. Esperó, tapado por las ramas de un arbusto y la noche sin estrellas".

Consigna de lectura: ¿Cuándo en el cuento comienzan a confundirse los planos de tiempo y lugar? Anotar el comienzo.

Consigna de escritura: Escribir las frases que transmiten percepciones del personaje que le resultan raras como motociclista. Ej: "olor a pantano".

Escribir qué función cumple el enfermo de la cama de al lado en relación con la confusión del protagonista.

Segundo encuentro: 40'

Consigna de escritura: Contar una situación en la que se transmitan percepciones imposibles para el lugar en el que vives (Bariloche) y para tu universo de conocimiento poniendo en duda al lector sobre lo onírico o real de la historia.

TALLER 3

Primer encuentro: 80´

Puesta en común de los escritos elaborados en la clase anterior.

Se analizan los verbos y expresiones de percepción: huele a, tenía la sensación de, había sentido, oyó, chirriar, etc.

Consigna de lectura: Hacer un cuadro de dos columnas. De a dos, buscar en el cuento sustantivos y construcciones nominales que aludan al significado de "hospital" y anotarlas en la primera columna y sustantivos y construcciones nominales que aludan al significado de "selva" y anotarlas en la segunda columna.

Puesta en común.

Se les explicarán a los alumnos las relaciones anafóricas:

Se trata de las relaciones entre unidades lingüísticas anteriores y posteriores en una determinada cadena de significados, en la que un elemento remite a otro anterior. Las anáforas pueden ser nominales (sustantivo), verbales o clausulares (frases), sustituyen un término por otro que lo retoma ampliándolo o precisándolo. Los mecanismos que realizan estas relaciones anafóricas son la sustitución pronominal o hiperónimos y la elipsis (sustitución grado cero). (Riestra, 2009)

A continuación, se les mostrará cómo "hospital" se relaciona con los significados actualidad y ciudad y cómo "selva" se relacionan con los significados pasado y Centroamérica.

Segundo encuentro: 40'

Consigna de escritura: Escribir un cuento en tercera persona en el que el protagonista vive confundido en dos realidades: una actual y en un lugar conocido, otra pasada y en un lugar desconocido.

TALLER 6

Primer encuentro: 80´

Se socializarán los escritos. Se mostrarán avances o dificultades en el empleo de la cohesión verbal y nominal y el contar no implicado, en la construcción del sentido de un cuento fantástico. Se analizará si las narraciones hacen vacilar al lector y cómo lo logran, y si cuestionan el orden establecido.

Algunas características de la instrumentación de la secuencia:

Esta secuencia se instrumentó en el tercer trimestre del año 2015 en el CEM 104 y en el curso con las características mencionadas anteriormente.

Los elementos que permiten dar cuenta de la motivación general de los alumnos se manifestaron desde el primer encuentro ya que una vez finalizada la lectura de la obra surgió un debate acerca de las anotaciones y lo que la lectura les había provocado.

Nicolás y Amilcar, dos de los alumnos, consideraron que el cuento les había generado cierta angustia dado que a partir de ahora tenían que replantearse cuál era la realidad y ampliar su universo de conocimiento hacia otras realidades posibles.

Personalmente noté que a Amilcar el tema le despertó gran interés, lo que lo motivó a escribir un cuento fantástico que luego publicaron en la revista anual del colegio.

A algunos alumnos que solo conocían las leyes que para ellos eran naturales, la lectura los llevaba a una vacilación permanente frente a un acontecimiento en apariencia sobrenatural ya que consideraban que lo real tenía que ver con el universo que ellos conocen y en el cual se mueven diariamente. Entre otras preguntas motivantes, estas rondaron la clase: ¿podemos establecer con seguridad un límite tajante entre realidad y fantasía? ¿Cómo podemos saber que no estamos soñando? ¿Qué es la realidad?

Al igual que el personaje del cuento, los alumnos buscaban comprender qué o cuál era la realidad.

El mismo compromiso que se notó en la primera clase se mantuvo durante toda la secuencia ya que muchos de los alumnos pudieron escribir textos extensos; el porcentaje de los trabajos entregados fue superior al de otras secuencias anteriores con la cuales no se sentían tan involucrados.

Conclusiones

Sin dudas queda en evidencia que, como docentes incipientes, tenemos que suplir carencias, tanto de la formación como de los diseños curriculares y es primordial buscar nuestros propios criterios para la selección de textos con el fin de elabora secuencias didácticas con obras que consideremos puedan ser llevadas al aula.

Tenemos también que tener en cuenta que al momento de seleccionar los textos lo estamos haciendo para alumnos *reales* y no ideales y que en muchas oportunidades estos alumnos provienen de sectores desfavorecidos en varios aspectos, sociales e inclusivos, a los cuales necesitamos motivar y que esa motivación rara vez será un tránsito sin sobre-

saltos realizado sobre un conjunto de textos amigables -“algodonosos” y “abuenados”.

Con estos alumnos es importante recorrer obras perturbadoras, no siempre sencillas, que inquieten y agiten desde lo político e ideológico y también desde lo estético y que puedan poner al estudiante en el eje del proceso lector y escritor.

Referencias bibliográficas

BRONCKART J. P (2007) Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas. Buenos Aires, Miño & Dávila.

CALVINO, I. Por qué leer los clásicos, Barcelona, Tusquets (Marginales, 122), 1993

CERRILLO, P. C, 2012, Educación literaria y canon escolar de lecturas

CORTAZAR, Julio. El sentimiento de lo fantástico (conferencia) Universidad Andrés Bello, Santiago, Chile, 1982

DALMARONI, M, 2011, El Toldo de Astier, propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura

DUARTE, MD. Consideraciones en torno al canon escolar, El toldo de Astier. ISSN 1853-3124. Año 2, Nro. 3, octubre 2011

MENDOZA, A. F, 2010, Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria, Editorial del Cardo

MORO, D. La lectura literaria: educación y mercado, El toldo de Astier. ISSN 1853-3124. Año 5, Nro. 8, abril de 2014

POZUELO YVANCOS, J. M.ª: “Canon: ¿Estética o pedagogía?”, en Ínsula, n.º 600 (1996), págs. 3-4.

RIESTRA D, 2009, Prácticas de Lectura y escritura, Buenos Aires: Del Zorzal

TODOROV, 1970, Tzvetan. Introducción a la literatura fantástica Buenos Aires, ed. Paidós.

El trabajo con géneros textuales desde el interaccionismo sociodiscursivo

Prof. Juliana Fernández Rucci

jfernandezrucci@gmail.com

Universidad Nacional de Río Negro (UNRN)

Neuquén capital, Neuquén, Argentina

Resumen

La formación escolar se realiza sobre la base de un actuar comunicativo humano mediante un sustento material, cuya finalidad es provocar un efecto de coherencia en el destinatario. Ese objeto concreto es el texto, entendido como un actuar verbal que depende de las condiciones sociales de su producción, las que lo restringen. Dicha acción verbal siempre está contextualizada y dirigida por una intención interna (de allí, la definición del lenguaje como fenómeno pragmático), en el marco de la inscripción en un género ya registrado históricamente que, a su vez, moviliza tipos de discurso que ponen en movimiento tipos de razonamiento.

La propuesta del ISD es abordar la producción y el análisis de los textos a partir de su anclaje en los géneros textuales para reflexionar sobre las propiedades de dicha acción comunicativa (situada) y trabajar contenidos vinculados con el sistema de la lengua.

Palabras clave

Texto. Actuar verbal contextualizado. Condiciones sociales de producción. Géneros textuales. Tipos de discurso.

El interaccionismo sociodiscursivo y su inscripción en la psicología sociohistórica vygotskyana

Vygotsky entrelaza la psicología y la semiótica, ya que considera el signo como instrumento de mediación de la conciencia y le adscribe a la vida mental un origen social con base orgánica o biológica. Así, la individualidad es de naturaleza social y se desenvuelve

gracias a la internalización de las relaciones y los modos de razonamiento históricamente heredados. En otras palabras, Vygotsky advierte que el desarrollo humano solo puede explicarse a la luz de la historia misma, proceso que surge y se desenvuelve gracias a funciones biológicas o a una línea natural.

Por ello, la respuesta vygotskyana frente al interrogante de mediante qué instrumentos el niño/agente internaliza los elementos culturales, es el lenguaje, la herramienta de mediación por excelencia y de formación de los conceptos. Por lo tanto, en esta perspectiva, no solo es destacable el lugar instrumental que este ocupa, sino también el "otro" (un tutor, un maestro), porque es quien colabora con el arribo a las próximas zonas de desarrollo del individuo, lo que nunca sucede espontáneamente. El "otro" es la influencia externa necesaria para que se produzcan los cambios internos correspondientes al desarrollo en sí mismo. Gracias al contacto interpsicológico utilizando signos, el sujeto internaliza los modos culturales de razonamiento y comienza a pensar con palabras y a usarlas para resolver problemas. Las funciones mentales superiores o culturales implican, así, la estimulación autogenerada, la intelectualización y el dominio (la voluntad). (Wertsch, J., 1988: 43)[107].

Vygotsky desarrolla, asimismo, otro concepto crucial que explica el desarrollo de los conceptos abstractos y de la independencia del entorno para realizar operaciones mentales cuantitativas, como los cálculos. Dicho principio se denomina, en términos de Wertsch (ob. cit.: 50), *principio de descontextualización de los instrumentos de mediación,* e implica que el significado de los signos deviene cada vez más abstracto y "menos dependiente del contexto espacio-temporal en el que son utilizados (…). Con la descontextualización, se hace posible hablar de dos o tres [en relación con la referencia a cantidades] sin necesidad de especificar dos o tres *qué".* (Ob. cit.: 50). Aquí, adquiere verdadera importancia el ámbito escolar, ya que es el lugar por excelencia donde los individuos aprenden a usar los signos de manera cada vez más abstracta y donde, bajo la dirección de un adulto y la colaboración de pares más capacitados, el niño es capaz de llegar a su próxima zona de desarrollo (ZDP) o zona de desarrollo potencial, es decir, es posible que pase de lo que es a lo que puede llegar a ser. En términos de Wertsch (ob. cit.: 84), la ZDP "es la región dinámica de la sensibilidad en la que puede realizarse la transición desde el funcionamiento interpsicológico al funcionamiento intrapsicológico". De lo dicho hasta aquí, se deduce que es imposible afirmar que el individuo se desarrolla solo; ni sus conocimientos, ni su personalidad son algo dado, sino que los hombres se hacen unos a otros, y su grado de desarro-

[107] Wertsch, James (1988) *Vygotsky y la formación social de la mente,* España, Paidós.

llo, que siempre puede ampliarse, depende de la íntima conexión que mantengan entre sí, conexión que se realiza mediante instrumentos o signos convencionales (Bagú, 1984)[108].

El desarrollo humano sigue, entonces, una filiación natural o biológica, como el resto de los organismos vivos, ya que el hombre posee un sistema neuropsíquico con base fisiológica en el cerebro; pero además, sigue una social, ya que el niño cuando nace se expone a las características físicas del medio que lo rodea y a su herencia cultural, la que está cargada de significaciones o valores; el niño, así, recibe un trabajo formativo por parte de las personas que conforman su entorno, accionar que tiene como finalidad la asimilación, la reproducción y la transformación de dichas formas histórico-sociales. (Bronckart, 2010: 25)[109]. De la línea natural dependen los procesos psicológicos elementales, que son innatos, no conscientes, involuntarios y cuya finalidad es garantizar la supervivencia; en ellos, los instrumentos semióticos de mediación son nulos. En cambio, de la línea sociocultural dependen los procesos psicológicos superiores (PPS), donde el signo transforma al sujeto que lo utiliza. Entre dichos procesos, se pueden mencionar: la atención y la memoria voluntaria, la resolución de problemas y la formación de conceptos. La constitución de los PPS se denomina internalización y, como su nombre lo indica, consiste en la reorganización interior de una organización externa cultural, en la conversión de las relaciones sociales en funciones psíquicas; es un proceso evolutivo que utiliza como instrumento de mediación simbólica al signo, "lo que se traduce en la elaboración de un funcionamiento psíquico sistemático y operatorio (*el pensamiento*), más accesible al autoconocimiento (o *consciente*)" (Bronckart, ob. cit.: 25). En otras palabras, es cuando lo interpsicológico se vuelve intrapsicológico y el individuo puede regular su conducta.

El aporte del interaccionismo sociodiscursivo contemporáneo. El trabajo desde los géneros textuales.

Menciona Bronckart (ob. cit.: 26) que los aportes del ISD, al haber retomado la concepción de la ontogénesis arriba esbozada, han sido los siguientes: a) haberse focalizado en el plano de la acción como organizadora del pensamiento psicosocial; b) haber analizado el rol del lenguaje en el funcionamiento mental; y c) haber estudiado los procesos de formación general y escolar que reciben los sujetos a lo largo de su desarrollo individual.

[108] Bagú, Sergio (1984) *Tiempo, realidad social y conocimiento,* México, Siglo XXI Editores.
[109] Bronckart, Jean-Paul (2010) *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas,* Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

Respecto de esta última, en particular, dicha formación se realiza sobre la base de un actuar comunicativo humano mediante un sustento material, cuya finalidad es provocar un efecto de coherencia en el otro, el destinatario. Ese objeto concreto es el texto, entendido como un actuar verbal que depende de las condiciones sociales de su producción, las que lo restringen. La propuesta del ISD consiste en tomar "como punto de partida la psicología del lenguaje para, desde allí, abordar el campo de la lingüística". (Riestra, 2006: 17)[110]. Por lo tanto, la actividad lingüística se considera una práctica humana adquirida históricamente gracias a la constante exposición del sujeto a las propiedades del entorno, en el marco de una lengua natural; en nuestro caso, el español. Dicha acción verbal siempre está, entonces, contextualizada y dirigida por una intención interna (de allí, la consideración del lenguaje como fenómeno pragmático) orientada hacia otro sujeto, en el marco de la inscripción en un género ya registrado históricamente que se define, en este marco, como "la producción de un texto en una *situación de acción verbal*, que se puede definir por sus representaciones sobre del contenido temático a semiotizar, así como por las propiedades materiales y sociosubjetivas del contexto de su actuar". (Riestra (comp.ª), 2010: 154)[111]. Dicho de otro modo, el actuar verbal con signos se realiza en un contexto de producción específico, donde intervienen factores sociales y subjetivos que guían la acción del individuo, quien, además recurre a formatos estereotipados o cristalizados que le brindan un marco estable respecto de qué contenido vehiculizar, cómo estructurarlo y cómo poner en funcionamiento sus unidades lingüísticas composicionales. Esta herramienta que orienta la interpretación y producción de un texto son los géneros textuales, caracterizados por formas lingüísticas estables y convencionalizadas. Sin embargo, además de adoptar una determinada configuración composicional, los textos movilizan tipos de discurso: "*formas lingüísticas* caracterizadas por restricciones de selección de las unidades morfosintácticas utilizadas" (Bronckart, ob. cit.: 27). Estos tipos de discurso o tipos de semiotización, movilizan tipos de razonamientos causales y cronológicos, prácticos y lógicos, al tiempo que seleccionan las estructuras lingüísticas adecuadas para cada uno de esos procesos mentales y verbales (Bronckart, ob. cit.: 84). Por ello, es importante resaltar que siempre una propuesta didáctica que considere el trabajo sobre los géneros textuales, estará orientada fundamentalmente a reflexionar sobre las propiedades de la acción comunicativa situada y a trabajar en el mismo sentido, al tiempo, que propondrá una labor fina sobre contenidos vinculados con el sistema de la lengua: morfología, sintaxis, léxico, puntuación, procedi-

[110] Riestra, Dora (2006) *Usos y formas de la lengua escrita,* Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
[111] Riestra, Dora (Comp.ª) (2010) *Saussure, Voloshinov y Bajtín revisitados,* Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

mientos de cita, mecanismos de conexión, de cohesión nominal y verbal, y de apropiación enunciativa, entre otros (Riestra et al., 2014: 63; Sánchez Abchi, 2015)[112].

Como se advierte, el trabajo con los géneros también se enmarca en esta corriente socio-discursiva, ya que los considera herramientas en tanto son formatos o modelos "de hacer textual según la actividad humana que [los] genere" (Riestra, ob.cit., 2014: 56). Cuando se modeliza un género, es decir, cuando se lo analiza, se ahonda en sus características formales y se propone su trabajo considerando el tratamiento comunicativo, el del contenido y el lingüístico, lo que se corresponde con la articulación diseñada por esta teoría entre *uso, sentido* y *forma* de los textos.

Bibliografía citada

BAGÚ, Sergio (1984) *Tiempo, realidad social y conocimiento,* México, Siglo XXI Editores.

BRONCKART, Jean-Paul (2010) *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas,* Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

RIESTRA, Dora (2006) *Usos y formas de la lengua escrita,* Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

RIESTRA, Dora (Comp.ª) (2010) *Saussure, Voloshinov y Bajtín revisitados,* Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

RIESTRA, Dora et al. (2014) *Los géneros textuales en secuencias didácticas de Lengua y Literatura,* Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

WERTSCH, James (1988) *Vygotsky y la formación social de la mente,* España, Paidós.

[112] Riestra, Dora et al. (2014) *Los géneros textuales en secuencias didácticas de Lengua y Literatura,* Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

La gramática en el secundario. Aportes didácticos para su enseñanza a partir de la materialidad lingüística de cuentos policiales

Nora Beatriz Forte – Luciana Ferratto –Daniela Rut Melchor
fortenora@hotmail.com; luferratto@hotmail.com; nanumelchor@yahoo.com.ar

Cátedra UNESCO, sede Argentina, subsede La Pampa
Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa

Resumen

El conocimiento respecto del funcionamiento de la lengua resulta de un trabajo sostenido en el tiempo, que se inicia en la educación primaria y que correspondería sistematizar en el secundario, momento en cual los aprendices estarían habilitados cognitivamente para comenzar el proceso de reflexión de su lengua materna.

En tal sentido, el aprendizaje de la gramática constituye un instrumento eficaz para el desarrollo de las habilidades metalingüísticas en los usuarios del lenguaje escrito y, en especial, cuando se trata de jóvenes que transitan la educación secundaria. Se trata de concientizarlos de que ellos como hablantes de una lengua determinada poseen una gramática interna y que, en el ámbito del aula –en la clase de Lengua y Literatura- verán cómo puede explicitarse esa competencia lingüística. Esto permitirá a los sujetos no solo organizar los conocimientos intuitivos de la lengua que hablan sino, además, explicar y reflexionar acerca del funcionamiento de los signos lingüísticos.

En relación con estas consideraciones, nuestro propósito es realizar un aporte didáctico para enseñar gramática a partir del análisis de la materialidad lingüística de cuentos policiales. Sabemos que en la comprensión de un texto literario, se ponen en juego los saberes extralingüísticos (histórico-culturales, discursivos y pragmáticos) y los vinculados con el plano léxico gramatical y, por otra parte, que los textos literarios son hechos particulares del lenguaje que, si bien no pueden infringir de manera arbitraria las reglas de la gramática, transgreden algunas reglas del lenguaje común, estándar porque, en ellos, el lenguaje está sujeto a desplazamientos, transposiciones, juegos lingüísticos. Por lo tanto, un análisis que vincule los aspectos léxico-sintácticos posibilitará recuperar las potencialidades expresivas de las palabras y, al mismo tiempo, reflexionar cómo, a través de las *licencias* poéticas, se materializa el conjunto de saberes gramaticales en un texto ficcional.

Palabras clave: gramática – enseñanza – literatura policial – sintaxis – nivel secundario

1. Introducción

La reflexión acerca de las estructuras lingüísticas está estrechamente relacionada con las actividades de comprensión, análisis y producción de textos. Para formar usuarios competentes en una lengua determinada, es necesario que la enseñanza de la gramática no quede reducida a la repetición de conceptos ni al mero reconocimiento de categorías morfológicas y oraciones modelo, que distan de la producción que subyace de la lengua en uso. Se trata, más bien, de proponer instancias de reflexión en los diferentes ámbitos y grados de escolarización para que los alumnos puedan organizar los conocimientos intuitivos que poseen de su lengua materna, sistematizarlos y, de esta manera, explicar y conceptualizar el funcionamiento de los signos lingüísticos. De este modo, la gramática se concibe como un instrumento cultural que permite potenciar el estudio del lenguaje. En este sentido, "ya no se trata de una lectura al servicio de la identificación de elementos correspondientes a clasificaciones […] sino de una reflexión sobre elementos lingüísticos de los textos en aras a la comprensión, e incluso de la interpretación" (Gaspar y Otañi 2002).

Como es sabido, en los *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios* (NAP) propuestos para la enseñanza de la Lengua en el Ciclo Básico de la Educación Secundaria en Argentina, se afirma que corresponde a la escuela ofrecer situaciones de enseñanza que promuevan en los educandos "el interés por saber más acerca de la Lengua y la Literatura para conocer y comprender mejor el mundo y a sí mismos e imaginar mundos posibles" (p. 14) y, por otra parte, "la reflexión sistemática acerca de algunos aspectos normativos, gramaticales y textuales aprendidos en cada año del ciclo" (p. 15). A su vez, se refuerza la idea de que es necesaria "la reflexión sistemática, con ayuda del docente, sobre distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales distintivas de los textos trabajados en el año" (p. 24). Vale decir, entonces, que es tarea del sistema educativo propiciar instancias de aprendizaje donde se relacionen y establezcan puentes entre saberes lingüísticos y literarios.

Para Carmen Rodríguez Gonzalo y Felipe Zayas, los textos literarios ofrecen un ámbito apropiado para "el desarrollo de la competencia metalingüística de nuestros alumnos, pues, en la lectura de estos textos, es obligado dirigir la mirada del lector hacia la forma del mensaje" (2006: 63). Al respecto son ilustrativas las afirmaciones de Violeta Demonte cuando señala que

> "El hecho de que los textos se construyan con material lingüístico, y el hecho de que el material lingüístico se articule conforme a principios de la gramática hacen, sin embargo, que haya una zona donde los principios gramaticales y los principios discursivo- textuales se

> acomodan entre sí. La gramática, pues, es una cómoda ventana para mirar los textos" (2006: 187)

Observar los textos a través de la gramática como una ventana posibilita a los sujetos sistematizar los conocimientos intuitivos de su lengua y, al mismo tiempo, les proporciona estrategias para explicar e hipotetizar acerca de los mecanismos de construcción textual.

En relación con estas consideraciones, nuestra propuesta no se centra en la realización del análisis literario al servicio del aprendizaje de la gramática, sino en la consideración de que las potencialidades de los textos hacen que la gramática sea –en términos de María José Bravo– un recurso o *clave de lectura*, que permite colaborar en la construcción de significados. Se trata de "aprender a leer la lengua al leer un texto […] detenerse, mirar, aprender a recorrer el camino de la lectura apoyándose en la lengua" (2012: 70- 71).

El corpus seleccionado está compuesto por tres relatos pertenecientes a la literatura policial: "El crimen casi perfecto" (1941) de Roberto Arlt; "Tiempo de puñales" (1964) de Norberto Firpo y "Una basquetbolista gringa tirada en la calle" (2006) de Paco Ignacio Taibo II.[113] Los textos elegidos se enmarcan en distintos contextos de producción y, de acuerdo con sus rasgos discursivos, ilustran tres etapas de la narrativa policial.[114] En ellos, la construcción del enigma se concreta no sólo en el plano semántico sino, también, a nivel sintáctico.

[113] Con respecto a la noción de *corpus*, seguimos la conceptualización vertida por Martina López Casanova (2011), quien señala que es un conjunto de textos literarios reunidos en función de un objetivo didáctico y articulados en torno a aspectos temático- formales. Según la autora, los objetivos que orientan el diseño del corpus son: favorecer la adquisición y desarrollo de estrategias lectoras referentes a las dimensiones lingüístico-retóricas del texto literario y construir un sistema de referencias culturales y literarias que puedan activarse en la lectura de otros textos. La selección de los textos surge de una decisión didáctica del docente cuyo objetivo consiste en *invitar a percibir* en el discurso ficcional los elementos o procedimientos enfocados.

[114]Es importante señalar, además que los NAPs para 1º y 2º año del Ciclo Básico de la educación secundaria, se propone la consideración de los siguientes saberes para el eje «la literatura», entre los cuales, ocupa un lugar predominante, el abordaje del relato policial:

> Leer cuentos y novelas que posibiliten adquirir la noción de género como principio de clasificación de los relatos: realista, maravilloso y, especialmente, género policial de enigma; analizarlos y compartir interpretaciones. Esto implica recuperar los saberes previos referidos a los géneros trabajados en años anteriores y apropiarse de otros que profundicen el tratamiento de los géneros. En relación con el policial de enigma, reconocer reglas propias: personajes típicos (investigador-criminal-sospechosos); detectar los indicios que orientan la resolución del enigma y las acciones dilatorias para mantener el suspenso; identificar informantes temporales; distinguir entre el tiempo de la historia y el tiempo del relato; observar las modalidades que asume el narrador (testigo, primera persona desde la voz del investigador, entre otras). (p.23)

En las secciones siguientes, expondremos en primer lugar los lineamientos teóricos acerca del género policial y sus variantes. En segundo lugar, examinaremos las estructuras gramaticales prototípicas que organizan la materia narrativa en este tipo de relatos –las construcciones sintácticas en voz pasiva y las construcciones impersonales con sujeto tácito argumental de interpretación inespecífica– con el objetivo de visualizarlos mecanismos lingüísticos y retóricos de los textos, los rasgos constitutivos del género y su proyección en el tiempo. A través de las reflexiones, trataremos de explicitar las construcciones sintácticas que subyacen en la narrativa policial, características de las variantes: policial de enigma, policial negro y nuevo policial latinoamericano.

2. Aspectos teóricos y metodológicos

2.1.¿Quién lo hizo?

El policial se origina con un delito y con la necesidad de encontrar al culpable o en el intento de revertir las consecuencias que ese ilícito originó. En estos relatos, los personajes suelen preguntarse: quién ha realizado la acción, cómo y por qué lo ha hecho. Como derivación de la interrogación inicial, en lengua inglesa, se ha denominado al policial de enigma: *whodunit*, una contracción de la expresión: Who has done it? o Who's done it? En esta frase anida la construcción del policial clásico. El misterio funda el género y será reversionado a lo largo de los años y los lugares.

Una trama atrapante (con pequeños ganchos que incitan al lector a seguir leyendo) y una estructura sencilla (por la existencia de repeticiones) son dos de las cualidades que permiten pensar que el policial es una «buena» opción para trabajar en la clase de lengua y literatura en el nivel secundario.[115] Y, en efecto, lo es aunque no únicamente por las dos razones mencionadas en la oración anterior. Los policiales, lejos de ser un espacio de repetición, son un ejemplo de desvíos. Y estos solo pueden ser entendidos si se trabaja la literatura en "serie"; es decir, si se establecen diálogos y rupturas con los formatos establecidos por los predecesores del género.

Una de las variantes del policial es el relato de enigma o clásico y su origen se suele establecer generalmente con la publicación de tres textos de Edgar Allan Poe: "Los crímenes de la calle Morgue" (1841), "La carta robada" (1844) y "El misterio de Marie Ro-

[115] El policial –aunque su *pater* sea Poe– es un género que nace fuera de la "buena" literatura. Por este "pecado original", las afirmaciones de recuperación o de rechazo del género suelen iniciar cualquier reflexión de los críticos y los artistas al escribir sobre él. El policial, entonces, se origina, desliteraturizado, y el proceso de legitimación o el de deslegitimación es el punto de inicio de cualquiera que empiece a hablar de detectives y crímenes.

get" (1842-3). Según Jorge Rivera y Jorge Lafforgue (1996), este tipo de narrativa supone el planteo y la revelación de un enigma a partir de procedimientos lógicos. El caso se resuelve mediante la aplicación del método inductivo en el análisis de los hechos. El relato policial de enigma se plantea como un desafío intelectual al lector ya que proporcionar al lector todos los elementos necesarios para que pueda develar el misterio. Pierre Boileau y Thomas Narcejac afirman que el "quién" y el "cómo" son más importantes que el "por qué" en este tipo de relatos.

En cambio el policial negro (dura o *hardboiled*) rompe con la idea de enigma como núcleo central de la narración y con el detective como un aristócrata aficionado a los juegos mentales; éste se convierte en un profesional que realiza un trabajo y cobra por él. El inicio de esta narrativa se suele ubicar en las décadas de 1920 o 1930 en Estados Unidos, en medio del clima suscitado por la Gran Depresión, con las bandas mafiosas, la policía y el poder político corruptos. Así, irrumpen en el género la crítica a las instituciones, la denuncia del crimen organizado, la indiferencia y violencia de una sociedad cada vez más individualista.[116]

El policial ha sido escrito y sobre todo analizado a partir de la adscripción de las obras a una de las dos vertientes mencionadas. En América Latina, estos moldes siempre han resultado incompletos para estudiar los procesos escriturales regionales. De Rosso (2012, 2015) propone la historización del género policial en América Latina en tres momentos: entre las décadas de 1930 a 1960; de 1970 hasta 1990 y la última etapa, desde 1990 hasta la actualidad. Estos tres períodos están relacionados con los procesos internos que tiene el género: condensación, saturación y dispersión. La condensación se produce por la incorporación del investigador que coincide con una delimitación y reconocimiento de la crítica. En este momento, se prioriza la posición de enigma y se establece el juego inferencial con el lector. Las expresiones literarias de estos años suelen reproducir la lógica desarrollada por los prototipos europeos y norteamericanos del género y muchas veces no presentan lazos fuertes con el contexto regional de producción. La saturación, cohesiona de otro modo los elementos. Es el momento de experimentación sobre el género (pero hacia adentro), es decir, se juega y se tensan las posibilidades pero siempre se siguen escri-

[116] En este trabajo abordamos el policial desde la construcción del misterio y por esta razón estaremos más cerca de la estructura del enigma. Sin embargo, la lógica genérica suele encorsetar el análisis literario. En este sentido, seguiremos los estudios de distintos críticos y teóricos de la literatura que no se dedican expresamente a clasificar los policiales según sean de enigma o negros sino que analizan ciertas características permanentes.

biendo “policiales”. En este período, el policial que predomina es el negro con una fuerte incorporación de la historia y la política de los países latinoamericanos. En las obras literarias pertenecientes a esta etapa, se quiebra el pacto que establece la armonía entre sociedad/justicia/ley. No hay certeza de castigo posible o que este implique una justicia. En otros casos, se reconoce la imposibilidad de llegar a la verdad (Amar Sánchez 2000). El tercer movimiento es centrífugo; los motivos del policial migran hacia afuera y producen textos inestables que ya no pueden ser clasificados fácilmente en uno u otro género. Se trata entonces de una dispersión. De este modo, los límites del género se vuelven permeables y son constantemente transgredidos. Existen también otros textos en los cuales el policial aparece disperso, reducido a un conjunto de motivos que evocan esa referencia al género. Así se arma una especie de *patchwork* y el relato se tiñe de policial. Se producen textos inestables con respecto a su clasificación genérica ya que los rasgos típicos faltan, sobran o han sido desvirtuados.

Los textos literarios que se utilizamos en este trabajo pertenecen de algún modo a una o varias de las clasificaciones mencionadas en estos párrafos. “El crimen casi perfecto” de Arlt podría inscribirse sin dudas en el denominado policial de enigma y en esa primera etapa mencionada por de Rosso. El relato repite algunos esquemas clásicos y no hay incorporación de referencias locales. “Tiempo de puñales” (1964) de Firpo está más emparentado con el policial negro ya que no hay misterio porque recorremos la historia desde la focalización del asesino y no del detective. Hay algunas marcas que remiten a lo local y por sus características, podría pertenecer con cierta ambigüedad a la segunda etapa según la caracterización del crítico argentino. El texto de Taibo II, “Una basquetbolista gringa tirada en la calle” correspondería a la segunda etapa marcada por de Rosso y, por otra parte, se inscribiría en lo que la crítica ha denominado como nuevo policial latinoamericano o neopolicial. Sin embargo, este cuento de Taibo II también puede ser analizado como esas nuevas expresiones del policial de enigma que de Rosso establece como tercera etapa.

2.2.¿Cómo decirlo y cómo interpretarlo?

La reintroducción del significado en el análisis de los fenómenos gramaticales, a partir de la corriente generativista y de las gramáticas funcionales, plantea un cambio de perspectivas en la enseñanza de la lengua pues tienden a vincular la semántica con la sintaxis y el léxico se vuelve un componente independiente para la explicación de los fenómenos lingüísticos (Albano *et al.* 2006). En tal sentido, se reconoce que las piezas léxicas condicio-

nan la formación de oraciones porque no solo aportan información semántica acerca de las palabras sino que, además, arrojan resultados respecto de su realización sintáctica. Por lo tanto, un modelo de análisis que parta de estos postulados desarrollará estrategias didácticas que apuntarán a considerar cómo entran en diálogo aspectos sintácticos y semánticos en la interpretación de las oraciones.

Conforme a los aportes de las teorías que postulan las interrelaciones entre la semántica y la sintaxis, la oración no se define simplemente como la relación sintáctica entre un sujeto + predicado (es decir, SN + SV) –como lo proponía la gramática tradicional–, sino más bien, como una relación semántica de predicado + argumentos (o complementos), donde la clase léxica verbo constituye el núcleo de la oración "y como tal, establece un haz de relaciones semánticas con los sintagmas nominales [o preposicionales] que lo acompañan" (Fillmore 1971, citado por González Nieto 2001: 195).

En efecto, el verbo establece la predicación, entendida como la capacidad para referir expresiones que permiten identificar entidades del mundo extralingüístico[117] y de acuerdo con su naturaleza semántica, exige la presencia de determinados complementos (en el plano sintáctico, corresponderían a las funciones de objeto directo, objeto indirecto, complemento de régimen, complemento agente, predicativos obligatorios), los cuales desempeñan un rol en la *estructura argumental*. No obstante, el verbo puede estar acompañado por modificadores que son más externos o periféricos, denominados adjuntos, que no son obligatorios y que pueden agregarse o quitarse libremente (son los circunstanciales y los predicativos no obligatorios). Así como el verbo selecciona en el plano sintáctico a sus complementos, en el nivel semántico, asigna a sus argumentos los diferentes papeles semánticos (funciones semánticas).[118]

[117]Entendemos el concepto de «predicación» en dos sentidos: sintácticamente, el predicado es el constituyente inmediato del sujeto con el cual conforman la estructura de una oración gramatical, formalmente definida en español;por otra parte, definimos "predicación" como la capacidad de una palabra de predicar "algo" acerca de otra. En este sentido, los verbos son predicados, pero también, los adjetivos, los sustantivos y las preposiciones tienen la capacidad de predicación. La diferencia radica en que estos últimos carecen de los rasgos flexivos de concordancia con el sujeto y las categorías de tiempo y modo; por lo tanto, requieren de la presencia de un elemento gramatical que cumpla tales funciones: los verbos cópula ser o estar permiten el enlace con el sintagma nominal acerca del cual predican.

[118]En líneas generales, se reconocen los siguientes papeles temáticos: AGENTE, TEMA-PACIENTE, EXPERIMENTANTE, BENEFICIARIO, LOCATIVO, FUENTE y META. El AGENTE es quien voluntariamente realiza o causa una acción, es típicamente animado y cuando el causante de la acción no posee el rasgo de animado, se lo identifica como una causa o fuerza. El TEMA corresponde al objeto efectuado, afectado o trasladado y cuando es animado, se denomina PACIENTE. La función semántica de EXPERIMENTANTE se refiere al

De acuerdo con las características sintáctico-semánticas de los verbos –es decir, conforme a los argumentos exigidos por el verbo– seconfiguran los diferentes esquemas oracionales, como por ejemplo, transitivos, ditransitivos, copulativos, reflexivos, impersonales. Al respecto Giammatteo y Albano señalan que estos esquemas "constituyen representaciones cognitivas elaboradas a partir de nuestra comprensión de la realidad" y que, además "presentan un orden canónico o no marcado, respecto del cual las estructuras que lo alteran ya sea por énfasis, desfocalización u ocultamiento de los distintos 'actores' involucrados, se consideran marcadas" (2012: 8). Cada vez que un usuario del lenguaje formula un enunciado, realiza un acto de habla con la intención de provocar un determinado efecto sobre el receptor y, en la construcción de ese enunciado, explicita un esquema oracional «determinado».

Se denomina *diátesis* (RAE 2009) a las estructuras gramaticales que permiten expresar los argumentos del verbo y presentarlos de diferentes formas; en tanto que reciben el nombre de *voces* las manifestaciones morfológicas y sintácticas de la diátesis. Como sabemos, en español se distinguen tradicionalmente la voz activa y la voz pasiva; la primera vincula la función sintáctica sujeto con la función semántica agente y, la segunda, establece la relación entre la función sujeto y la función semántica de paciente.

En nuestra lengua sólo es posible formar oraciones pasivas con los verbos transitivos que denotan acciones. En este sentido, hay dos formas de construir la voz pasiva en español. La denominada pasiva perifrástica se forma con una frase verbal constituida por el verbo auxiliar *ser* flexionado + el participio de un verbo transitivo; esta construcción permite que el sujeto del verbo designe el paciente de la acción que este denota. Tal es el caso de: «La carta fue escrita por los estudiantes». En cambio, la denominada pasiva refleja o con *se*, se construye con la partícula *se* + verbo transitivo, como en el ejemplo: «Se escribió una carta».

Las pasivas perifrásticas, a su vez, pueden realizarse en la lengua con o sin la presencia del complemento agente. El complemento agente explícito está introducido por las preposiciones *por* y *de* (esta última es la menos habitual).Tal como explica Mª Soledad Funes, la elección de una u otra preposición para introducir el CAg está relacionada con el

que experimenta un estado psicológico o cognitivo determinado; por su parte, la función BENEFICIARIO / MALEFICIARIO alude al que recibe un beneficio o daño respectivamente. El papel temático de LOCATIVO designa la ubicación de una entidad en relación con el evento, en tanto que, el rol de FUENTE corresponde a la entidad o lugar desde donde se origina la actividad. Por último, el rol de META alude a la entidad o lugar hacia la que se dirige la actividad, que también puede ser identificada con el papel de receptor.

tipo de predicación que se establezca: el hablante elige *por* en esquemas de predicación dinámicas donde el agente reúne los atributos de [+ humano] y [+ determinado]; en cambio elige *de* en esquemas de predicaciones con entidades estáticas, en los cuales el agente posee los atributos de [- humano] y [- determinado]. Por el contrario, "cuando se desea destacar al paciente, cuando no se posee información sobre el agente o cuando se desea mantenerlo en segundo plano" (RAE 2009, 41.2 f), se omite el complemento agente.

Otro esquema oracional que permite elidir el agente es la construcción impersonal, y más específicamente, la formada por verbos con sujeto tácito argumental de interpretación inespecífica,[119] caso como por ejemplo «Tocan timbre». Como vemos, en esta oración el sujeto tácito está reflejado en la flexión verbal, porque puede reponerse el pronombre de tercera persona plural. Sin embargo, la interpretación de la oración da cuenta de que no significa que *nadie toca timbre*, sino que *alguien no determinado toca timbre*.

En el marco de nuestra propuesta, examinaremos la pasiva perifrástica con complemento agente encabezado por la preposición *por* y con la variante de oración impersonal explicitada en el párrafo anterior puesto que, en los relatos que conforman el corpus seleccionado, estos esquemas oracionales se presentan como estrategias retóricas que posibilitan interpretar la lógica del policial.

3. ¿Cómo se construye el misterio?

El cuento *El crimen casi perfecto* presenta características que lo acercan a la variante de enigma en el sentido de que existe un misterio inicial: "quién mató a la señora Stevens". Este interrogante, que estructura la materia narrativa,se explicita a partir de una pasiva perifrástica sin CAg: "La señora Stevens había sido asesinada". Se desconoce el referente de ese agente; hallarlo es el objetivo que se persigue en el texto; una vez que se lo determine, se habrá resuelto el crimen.

Ahora bien, el autor podría haber elegido expresar esta idea a través de una construcción oracional en voz activa: "El asesino asesinó a la señora Stevens". Pero esta oración resultaría carente de sentido. Mientras exista el misterio, la pasiva convierte en sujeto sintáctico al objeto directo: la señora Stevens.

[119] En la *Nueva Gramática* de la RAE se distinguen tres clases de construcciones impersonales: las de verbo sin sujeto argumental («Truena»), las de verbo con sujeto tácito argumental representado por el pronombre *se* («Aquí se vive bien») y las de verbo con sujeto tácito argumental de interpretación específica («Buscaron la salida»).

Con esta misma funcionalidad, aparecen en el relato dos pasivas sin la presencia del CAg:

"[…] el veneno había sido depositado en el fondo o las paredes de la copa […]"

"[…] el vaso utilizado por la suicida había sido retirado de un anaquel […]"

Como en el ejemplo anterior, en estos dos casos tampoco se puede reponer el agente porque se desconoce quién fue el responsable de colocar el veneno y de retirar el vaso. Se nombra a la señora Stevens como "la suicida" porque es justamente eso lo que está en discusión: la tensión entre la hipótesis del suicidio y la del asesinato. No cabe duda, entonces, que no solo acompañan sino que también contribuyen a la configuración del misterio en el relato.

Sin embargo, en este cuento aparecen cuatro pasivas más; revisarlas supone encontrar los matices y las significaciones que adquieren en la estructura de la historia narrada. Leemos en el inicio del cuento: "La coartada de los tres hermanos de la suicida fue verificada". En esta oración que da comienzo al texto, se utiliza la pasiva con la intencionalidad de enfatizar las coartadas de los sospechosos. En este caso, el agente se omite porque se sobreentiende que los únicos que pueden verificar una coartada son los sujetos pertenecientes a la institución policial. Existe una competencia cultural compartida que posibilita la elipsis del agente. Por su parte, en la oración "El periódico fue hallado entre sus dedos tremendamente contraídos" podríamos interpretar que la omisión del CAg obedece a que «lo que importa» en este segmento es destacar la imagen de la muerte que se materializa mediante el periódico y el lugar donde es hallado.

Por el contrario, las oraciones "Yo fui designado por mis superiores" y "El cadáver fue descubierto por el portero y la sirvienta a las siete de la mañana" son construcciones pasivas con CAg explícito. Podría interpretarse que la mención del agente en el primer caso alude a la intencionalidad de enfatizar en la figura del narrador, por lo que se convierte en sujeto de la oración y, a través del CAg, se explicitan las relaciones de jerarquía dentro del cuerpo policial. En el segundo caso, se utiliza la pasiva para resaltar la imagen del cadáver y la presencia del CAg aporta información secundaria en la reconstrucción de los hechos, esto es, nombrar a quienes encuentran el cadáver.

De este modo, el recorrido por las construcciones pasivas presentes en el relato permite, por un lado, reconocer la estructuración del enigma y, por el otro, realizar un análisis de las diferentes significaciones en el uso de estos esquemas oracionales.

La narrativa presente en el cuento *Tiempo de puñales* se acerca a las convenciones discursivas del policial negro, ya que no presenciamos la historia de la investigación, sino la del crimen y el detective como personaje está relegado a un segundo plano. En efecto, no se sigue al investigador sino que se ve cómo el asesino realiza «su» crimen, razón por la cual no cabría la posibilidad de hablar de la construcción de un enigma. Sin embargo, el policía de la historia introduce un misterio indescifrable, un verdadero crimen perfecto. Cuando aparece el misterio –del mismo modo que en el cuento de Arlt–, aparece un esquema oracional en voz pasiva.

El detective dice al personaje de Kuperman que "su hermano fue asesinado". Esto es una revelación para el asesino de Ludmila ya que pensaba que su hermano había fallecido en un accidente. Cuando sabe esto, lo que hace Kuperman es preguntar por el agente, entonces dice: "Dígame por lo menos quién lo mató". El misterio vuelve a construirse con una pasiva y la imposibilidad de encontrar el agente es lo que determina que el crimen se convierte en un hecho «perfecto» y por ende «irresoluble».

El cuento de Firpo reafirma la funcionalidad de la pasiva perifrástica en la elaboración del misterio y, además, posibilita el abordaje de un relato que se puede adscribir a la serie negra. En este sentido, este policial permite articular el texto de Arlt con el relato de Taibo II.

Las particularidades discursivas del cuento policial *Una basquetbolista gringa tirada en la calle* amalgaman elementos de las variantes clásica y negra. Existe un misterio central: quiénes se llevaron a las dos basquetbolistas y cómo han hecho los secuestradores para realizar el robo del riñón de una de las mujeres. De esta manera, los interrogantes "quién cometió el ilícito" y "cómo lo perpetró" son centrales en los policiales clásicos y están presentes en este relato. Con respecto a la temática, los personajes y sus modos de expresión están más cerca de las realizaciones del policial negro. Además, podríamos decir que la problemática de la frontera y el empleo de un léxico particular de la zona mexicana- estadounidense territorializa la historia de la basquetbolista en un lugar específico y con las características históricas y culturales regionales. Estas características acercan el cuento del escritor mexicano al nuevo policial latinoamericano de las décadas de 1960 y 1970.

Asimismo, el relato contiene un interrogante medular. Taibo II construye el misterio a partir del uso de otra estrategia retórica: la oración de carácter impersonal formada por verbos con sujeto tácito argumental de interpretación inespecífica. En efecto, a lo largo de los tres monólogos (el texto no tiene un narrador sino la voz de tres personajes que cuen-

tan qué es lo que saben) no se puede construir un referente claro y en el desarrollo discursivo circula entonces la misma pregunta: ¿quiénes se llevaron a las dos gringas?

En la sintaxis del relato no se observa la presencia de un sujeto expreso, sino la recurrencia de verbos con sujeto tácito de interpretación inespecífica. En el tercer monólogo, el periodista sintetiza los hechos:

> "No, si uno no es pendejo. Secuestran a una gringa, la devuelven 30 horas después sin un riñón. Los médicos dicen que es una operación profesional. Le robaron un riñón, carajo. Puta madre, sales a tomarte una chela, te atacan, matan a tu amiga a patadas, te secuestran, te meten a un pinche hospital, te operan, te sacan un riñón, te dejan ahí unas horas de postoperatorio, te tiran en la calle con un shock". (136)

En este ejemplo, se puede reconocer la estrategia del autor de remarcar el carácter impersonal de la construcción. Esto es así debido a que no hay un referente que cumpla esta función porque no hay posibilidades de reponerlo en el universo textual. La única referencia es ambigua. Sólo se menciona a un "gringo" y a un "chaparro".

A partir del uso de la impersonal, el texto de Taibo II ofrece la posibilidad de establecer el "no saber" propio de un relato de enigma. Su estrategia retórica se construye a partir de la repetición de una ausencia: nunca se responde quiénes son los secuestradores. Es una pregunta constante en los tres monólogos. La falta de respuestas se materializa en el recurso de la elipsis de sujeto.

4. A modo de cierre

En este trabajo hemos intentado reflexionar acerca de cómo el análisis de determinados esquemas oracionales nos permiten comprender el modo en que se organiza la materia narrativa de cuentos policiales.

Los motivos que guiaron la propuesta y que se sugieren desde el título, responden a la consideración de que un análisis como el presentado, que vincule los aspectos léxico-sintácticos con los elementos estructurales del policial, posibilitará recuperar las potencialidades expresivas de las palabras y, al mismo tiempo, reflexionar cómo, a través de las licencias poéticas, se materializa el conjunto de saberes gramaticales en un texto ficcional.

Este abordaje se enmarca en un cambio de perspectiva en cuanto al modo desde el cual se intenta enseñar la lengua en los diferentes niveles del ámbito educativo. En efecto, permite superar un acercamiento descriptivo y adoptar una mirada explicativa que no sólo

esté centrada en registrar y reconocer categorías de la lengua, sino también en fundamentar lo observado y reflexionar acerca de ello.

A partir de lo expuesto, el tema queda esbozado, constituyéndose como un trabajo no acabado, factible de ser ampliado en el marco del desarrollo de propuestas que articulen la enseñanza de la lengua y de la literatura en el Nivel Medio. El próximo paso será el diseño de las secuencias didácticas para enseñar aspectos gramaticales a partir de cuentos policiales.

Bibliografía

Alvarado, Maite (2011). "Enfoques en la enseñanza de la escritura". *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires, FLACSO- Manantial.

Amar Sánchez, Ana María (2000). *Juegos de traición y seducción. Literatura y cultura de masas.* Rosario, Beatriz Viterbo.

Arlt, Roberto (994). *El crimen casi perfecto*. Buenos Aires: Clarín/ Aguilar.

Boileau, Pierre y ThomasNarcejac (1968). *La novela policial*. Buenos Aires, Paidós.

Bombini, Gustavo (coordinador) (2012).*Lengua y literatura: teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires,Biblós.

Demonte, Violeta (2006). "La gramática ubicua. O cómo se miran los textos a través de la gramática".Mercedes Sedano et al. (coordinadoras). *Haciendo Lingüística. Homenaje a Paola Bentivoglio*. Caracas, Universidad de Venezuela, pp. 177-190.

De Rosso, Ezequiel. "Tres estados de la ficción policial latinoamericana". *Revista Virtual Evaristo Cultural.* Agosto 2015. Web, última consulta: 20-08-2015.

----------. "En la diáspora: algunas notas sobre los modos transgenéricos del relato policial". VIII Congreso Internacional de Teoría y Crítica Literaria *OrbisTertius*. 7 al 9 de mayo de 2012, La Plata. *Memoria académica.* Web, última consulta: 03/07/2016.

Firpo, Roberto (2006)."Tiempo de puñales". *Cuentos con detectives y comisarios*. Buenos Aires, Colihue, pp. 51-62.

Giammatteo, Mabel e Hilda Albano (2012). "La gramática en la enseñanza de la lengua materna". *I Congreso de la Delegación Argentina de la ALFAL y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica* (La Plata, 21 al 23 de marzo de 2012).

González Nieto, Luis (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: Cátedra.

Hernanz, Mª Lluisa y José Mª Brucart (1987).*La sintaxis 1. Principios teóricos. La oación simple*. Barcelona: Crítica.

Lafforgue, Jorge y Jorge Rivera (1996). *Asesinos de papel. Ensayos sobre narrativa policial.* Buenos Aires, Colihue.

López Casanova, Martina (2011). "Posibilidades didácticas de distintos *corpus* para la enseñanza de la literatura". *Glotodidáctica*, N° 1, Instituto de Estudios Mijail Bajtin, Ayacucho, Perú, pp. 140- 165.

Molina, Silvia Gumiel (2014). "Las relaciones entre el léxico y sintaxis: planteamiento e implicaciones didácticas". *Linred: lingüística en la Red* (12), pp. 1-25.

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (oct. 2011). *Ciclo Básico Educación Secundaria 1º y 2º / 2º y 3º Años, Lengua*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación

Otañi, Isabel y María del Pilar Gaspar (2002). “Gramática, lectura y escritura: aportes para redefinir el lugar de la gramática en la escuela”. Ponencia del Simposio Internacional «Lectura y escritura: nuevos desafíos», realizado en la Universidad Nacional de Cuyo el 4, 5 y 6 de abril de 2002. Disponible en: www.uruguayeduca.edu.uy/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=206404, fecha de consulta: 20 de agosto de 2016.

RAE (2009). *Nueva gramática de la Lengua española,* vol. II. Madrid, Espasa- Calpe.

Rodríguez Gonzalo, Carmen y Felipe Zayas (2006). “Sintaxis y educación literaria”. Camps, Anna y Felipe Zayas (coordinadores). Secuencias didácticas para aprender gramática. Barcelona, Graó, pp. 63-72.

Taibo II, Paco Ignacio (2006). “Una basquetbolista gringa tirada en la calle”. *Solo tu sombra fatal* México, Ediciones B.

Los artículos en la narración: formas de nombrar y de presentar a los actantes en un cuento

María Soledad Funes
solefunes@gmail.com
Universidad de Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina

Anabella Laura Poggio
anabella.poggio@gmail.com
Universidad de Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina

Resumen

En este trabajo presentaremos una secuencia didáctica pensada para trabajar específicamente el tema gramatical de los artículos definidos e indefinidos y su relación con la distribución de la información nueva o conocida en el texto, particularmente con la presentación de los actantes del relato. El enfoque teórico desde el que se diseñó esta propuesta pedagógica integrada de la lengua y la literatura es el Enfoque Cognitivo Prototípico (ECP) (Lakoff, 1987; Langacker, 1987, 1991), con aportes de la denominada "gramática pedagógica" (Camps & Zayas, 2006). La reflexión específica sobre los artículos tuvo lugar en el marco del trabajo con textos narrativos cortos, focalizando en esta oportunidad en el cuento. La implementación de la secuencia didáctica analizada en este trabajo muestra que la reflexión sobre el uso y el significado de las formas lingüísticas sólo puede adquirir sentido si se aborda a partir de su ocurrencia en textos auténticos. En segundo lugar, pone en evidencia el beneficio metacognitivo que implica recurrir a las habilidades generales del pensamiento: traer una habilidad de la vida cotidiana (como la clasificación) a la reflexión sobre la lengua permite, por un lado, resolver la tarea de lengua, pero también, entender que la lengua es parte de nuestra vida cotidiana y de nuestra manera de ver y entender el mundo. Finalmente, observamos que el ECP es una teoría gramatical que se adecua muy bien a la manera en que conceptualizan la gramática los alumnos, de forma intuitiva, porque es una teoría basada en el uso real de la lengua. El presente trabajo buscará analizar los alcances y resultados de la secuencia didáctica presentada y mostrar las intervenciones didácticas realizadas en su transcurso.

Palabras clave: secuencia didáctica – gramática – artículos – actantes – distribución de la información.

Introducción

En este trabajo presentaremos una secuencia didáctica pensada para trabajar el tema gramatical de los artículos definidos e indefinidos y su relación con la distribución de la información en el texto, en el marco del Enfoque Cognitivo Prototípico (ECP) (Lakoff, 1987; Langacker, 1987, 1991), con aportes de la "gramática pedagógica" (Camps & Zayas, 2006).

El ECP tiene como objetivo describir y explicar la lengua a partir del uso. El signo lingüístico se encuentra motivado por la Semántica y la Pragmática. Así, el valor de las formas lingüísticas en el sistema de la lengua se establece por el contexto de uso más prototípico de cada una de ellas. La gramática se concibe como emergente del discurso y los fenómenos gramaticales se abordan considerando todos los niveles de la lengua de forma conjunta: el pragmático, el semántico y el sintáctico. Es así que la gramática no se estudia a partir de oraciones aisladas, sino de formas en contexto auténtico. Entre los factores pragmáticos, englobamos parámetros textuales de análisis, como la distribución de la información y la coherencia textual, además del contexto situacional.

Por estas razones, el ECP constituye un enfoque teórico que permite abordar la lengua en uso e integrar la reflexión gramatical con el análisis literario o discursivo, ya que la reflexión metalingüística siempre parte del significado y de la intención comunicativa, que es la que motiva la selección de las formas y su ordenamiento.

La secuencia de actividades que presentaremos fue diseñada para desarrollarse en el marco de la materia Lengua y Literatura de primer año, en una escuela parroquial del barrio de Mataderos, ubicado en la periferia de la Ciudad de Buenos Aires. El curso de primer año en el que se realizaron las pruebas estaba conformado por 38 alumnos.

- ## 1. Objetivos

El presente trabajo tiene como objetivos: sistematizar el uso de artículos definidos/indefinidos en relación con la distribución de la información en el texto; observar cómo influye el tipo de artículo en la conceptualización del nominal; y reutilizar en la producción escrita la sistematización realizada en esta actividad.

- ## 2. Desarrollo de la clase

La secuencia que planteamos es una combinación de lo que Camps (2006) denomina

"SDG [secuencia didáctica gramatical] a partir de conceptos gramaticales explícitos, sintácticos o morfológicos, textuales" y la "SDG orientadas a resolver problemas gramaticales que plantea la escritura" (2006: 36).

La tarea que definimos fue atender al uso de los artículos en los textos narrativos para mostrar a los alumnos por qué se alterna el uso del artículo definido y el indefinido. La secuencia fue pensada para cuatro clases, organizadas de la siguiente manera:

2.1. Primera clase: lectura compartida y reflexión sobre la presentación de los personajes (80')

La clase comenzará con la lectura colectiva de "Cuento policial" de Marco Denevi. Como actividad anticipatoria discutiremos las ideas que les sugiere el título del cuento que van a leer: qué esperan que suceda, qué personajes esperan encontrar, etc.

Cuento policial

Rumbo a la tienda donde trabajaba como vendedor, un joven pasaba todos los días por delante de una casa (1) en cuyo balcón una mujer bellísima leía un libro (2). La mujer jamás le dedicó una mirada (3). Cierta vez el joven oyó en la tienda a dos clientes que hablaban de aquella mujer. Decían que vivía sola, que era muy rica y que guardaba grandes sumas de dinero en su casa, aparte de las joyas y de la platería. Una noche el joven, armado de ganzúa y de una linterna sorda, se introdujo sigilosamente en la casa de la mujer (4). La mujer despertó, empezó a gritar y el joven se vio en la penosa necesidad de matarla (5). Huyó sin haber podido robar ni un alfiler, pero con el consuelo de que la policía no descubriría al autor del crimen. A la mañana siguiente, al entrar en la tienda, la policía lo detuvo (6). Azorado por la increíble sagacidad policial, confesó todo. Después se enteraría de que la mujer llevaba un diario íntimo en el que había escrito que el joven vendedor de la tienda de la esquina, buen mozo y de ojos verdes, era su amante y que esa noche la visitaría.

Es esperable que la lectura de este relato suscite dudas sobre los hechos narrados, por lo que probablemente haya que leerlo varias veces. Para facilitar la comprensión, es importante también hacer hincapié en ciertos elementos clave para que los estudiantes puedan construir una hipótesis sobre el significado global del texto. Por ejemplo, llamar la atención sobre el punto de vista sobre el que se construye la voz del narrador, ya que la información sobre los hechos es parcial y está sesgada por ese punto de vista, que funciona como eje estructurador del relato.

Una vez finalizadas la lectura y las interacciones vinculadas a la comprensión del texto, reflexionaremos sobre la alternancia entre "un joven" y "el joven" con dos propósitos fundamentales: rastrear los conocimientos previos de los alumnos sobre las diferencias entre los artículos y la información que vehiculizan; y dar lugar, en la interacción social, a intercambios metalingüísticos y semánticos, que faciliten la construcción colectiva y colaborativa del concepto (Cuesta & Iturrioz, 2010).

Finalizado el debate, se les pedirá a los estudiantes que respondan una guía de manera individual, con las siguientes consignas:

1. Determinen quiénes son los protagonistas. ¿Cómo son nombrados en el cuento?
2. Para cada una de las construcciones numeradas y resaltadas en negrita, determinen cuál es el agente, cuál el paciente, y cuál es la interacción.
3. Elaboren la secuencia narrativa del relato.
4. PARA PENSAR: ¿Qué relación pueden establecer entre el inicio del cuento, cuando dice "…un joven pasaba todos los días por delante de una casa en cuyo balcón una mujer bellísima leía un libro. La mujer jamás le dedicó una mirada" y la frase final: "Después se enteraría de que la mujer llevaba un diario íntimo en el que había escrito que el joven vendedor de la tienda de la esquina, buen mozo y de ojos verdes, era su amante y que esa noche la visitaría"?
5. Expliquen por qué aparece en el texto en primer lugar UN JOVEN/UNA MUJER y más adelante EL JOVEN/LA MUJER.
6. Ordenen los nominales subrayados en una escala que vaya del más concreto al más abstracto. Recuerden tener en cuenta los siguientes parámetros: [+/-definido], [+/-contable], [+/-estático], [+/- interacción], [+/- actantes]

Las actividades planteadas tienen el objetivo de que cada estudiante pueda ordenar por escrito las ideas y los conceptos discutidos oralmente en las interacciones colectivas. Este ordenamiento escrito tiene dos propósitos: que los estudiantes vuelvan sobre los conceptos conversados y que elaboren su propia versión de ese intercambio; y, por otro lado, la escritura misma vinculada a las estrategias para fundamentar o justificar una idea.

El último punto de la actividad retoma una reflexión trabajada anteriormente sobre el *continuum* nominal concreto/abstracto[120] atendiendo, particularmente en este caso, a la determinación o indeterminación como posibilidad de identificación del objeto conceptualizado en el nominal. Al finalizar la clase, la docente recolectará todos los trabajos que utilizará como material de la clase 2.

2.2. Segunda clase: debate sobre la clasificación de los nominales (40')

Este encuentro estará destinado a revisar las escalas confeccionadas por los estudiantes para el punto 6 de la guía atendiendo a las justificaciones elaboradas por ellos para fundamentar el orden construido. El objetivo es que puedan poner en palabras aquellos mecanismos metacognitivos, tal vez espontáneos e inconscientes, que han puesto en juego en la resolución de su tarea. Esta actividad tiene dos objetivos fundamentales: observar cómo conceptualizan los nominales y que ejerciten la argumentación para explicar sus decisiones.

[120] Los resultados de las primeras experiencias sobre categorización de nominales pueden consultarse en Funes y Poggio (2015).

2.3. Tercera clase: la noción de "punto de vista" (80')

En esta clase se retomará la noción de "punto de vista" (discutida en la interacción oral como herramienta para la comprensión del texto) para proponer un ejercicio de escritura en el que haya cambio de actantes y sea necesario volver a presentarlos, lo que pondría en juego la selección de un tipo u otro de artículo.

Les daremos a los alumnos la siguiente consigna: "Reescriban 'Cuento policial' desde el punto de vista del policía que resolvió el caso". La resolución de la consigna puede llevarse adelante en forma colaborativa (en grupos de no más de dos personas) o de manera individual, dependiendo de qué objetivos específicos tenga cada docente con esa producción escrita.

Al finalizar la clase, el docente recolectará todos los trabajos para utilizarlos como material de la clase 4.

2.4. Cuarta clase: revisión de la escritura (80')

Se hará circular una copia con la transcripción de algunos fragmentos de producciones auténticas para reflexionar sobre la presentación de los actantes en el relato, la construcción del protagonista y de los otros personajes en los nominales que los designan, la correlación de los tiempos verbales (trabajados en otra secuencia anterior) y otras cuestiones emergentes, como puede ser la revisión ortográfica, la división en párrafos, etc. La idea es trabajar sobre la interacción colectiva: iremos leyendo cada uno de los fragmentos en voz alta y se les pedirá a los alumnos que propongan mejoras, que señalen lo que ellos consideren errores, incoherencias o fallas en los mensajes. Se propondrán diferentes formas de mejorar los textos que se irán consignando en el pizarrón.

3. Registro de clases: resultados

3.1. Primera clase: lectura compartida y reflexión sobre la presentación de los personajes (80')

Al comenzar la clase hicimos una lectura compartida en voz alta del texto "Cuento policial", que estuvo a cargo de la docente. La lectura fue repetida tres veces a pedido de los estudiantes, ya que decían no entender lo que había pasado en el texto. Después de la lectura, tuvieron lugar las intervenciones de los alumnos, quienes iban aportando sus interpretaciones (o sus dudas) sobre lo que efectivamente había sucedido en el cuento. La docente los orientó para que siguieran los elementos que funcionaban como claves o pistas para poder construir una hipótesis de cómo se descubre al culpable del asesinato de la

joven. Durante el intercambio se llamó la atención sobre el punto de vista del narrador, es decir, con qué actante se identificaba ese punto de vista. En este texto, este aspecto resulta fundamental para poder construir una hipótesis sobre lo sucedido, ya que la identificación del narrador con el punto de vista del joven, que resulta ser el asesino, explica la ausencia de datos que tienen que ver con la psicología del otro actante, la joven del balcón. El único dato que provee el texto es lo que la joven escribe en su diario y el hecho de que todas las mañanas estuviera sentada en el balcón a la hora en que el joven pasaba por su puerta para ir a la tienda donde trabajaba como vendedor. De a poco, y con mucha discusión, se fue vislumbrando la posible respuesta, que fue esbozada tímidamente por uno de los estudiantes: "Entonces la chica sí lo miraba. Estaba enamorada".

Una vez saldado el tema de la comprensión, se les pidió a los estudiantes que respondieran a las consignas 1-6 en parejas. Al final de la clase, la docente recogió todos los trabajos para su posterior lectura y corrección. La finalidad de recoger los trabajos era, especialmente, poder observar cómo habían confeccionado la escala del punto 6. Para resolver esta consigna, los estudiantes debían prestar atención a la combinación de atributos que se da en la conceptualización de cada nominal. Esta reflexión implica una gran dificultad metacognitiva porque los obliga a dejar de pensar de forma binaria y a tener en cuenta simultáneamente numerosas variables.

Los primeros resultados de este ejercicio mostraron que los alumnos pudieron prestar atención a uno de los atributos y no a su combinación, como puede observarse en la ausencia de criterios o en la mezcla de ellos en las escalas que elaboraron. En el **Cuadro 1** consignamos algunas respuestas a modo de ejemplo.

- **Cuadro 1.** Primera escala de clasificación de nominales [+/-concretos]

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
las joyas	grandes sumas de dinero	la platería	un diario íntimo	un libro	una mujer bellísima	el joven vendedor	aquella mujer	el joven	dos clientes	la policía	la mujer	la casa de la mujer	su casa	una mirada
un libro	un diario íntimo	las joyas	la platería	su casa	la casa de la mujer	grandes sumas de dinero	un joven	la policía	una bellísima mujer	la mujer	dos clientes	aquella mujer	el joven vendedor	una mirada
una mirada	un libro	un diario íntimo	las joyas	la platería	grandes sumas de dinero	un joven	la mujer	aquella mujer	la policía	una mujer bellísima	dos clientes	el joven vendedor	su casa	la casa de la mujer
su casa	la mujer	la platería	el joven	la casa de la mujer	la policía	el joven vendedor	un joven	un diario íntimo	un libro	una mujer bellísima	dos clientes	una mirada	aquella mujer	grandes sumas de dinero
la casa de la mujer	la platería	las joyas	la mujer	un libro	un diario íntimo	el joven	el joven vendedor	su casa	la policía	grandes sumas de dinero	una bellísima mujer	dos clientes	una mirada	
la mujer	su casa	las joyas	la platería	el joven	la casa de la mujer	la policía	el joven vendedor	un joven	un diario íntimo	un libro	una mujer bellísima	dos clientes	una mirada	aquella mujer

Como se desprende de la lectura del **Cuadro 1**, excepto en algún caso, no hay un

criterio estable para el ordenamiento de los nominales: aparecen intercalados contiguamente nominales con el rasgo [-humano] y [+humano]; plurales y colectivos entre nominales que designan claramente la cantidad; o la cosificación de una cláusula en el extremo izquierdo de la escala, atendiendo sólo al tipo de artículo que basamenta el nominal. Como se había llamado la atención sobre los significados de los artículos, parecería que en algunos casos la definición o indefinición del artículo fue el criterio utilizado, desatendiendo al tipo de entidad conceptualizada (objeto, persona, acción).

3.2. Segunda clase: debate sobre la clasificación de los nominales (40')

Una vez observadas las dificultades que habían encontrado en la confección de la escala, se les propuso una tarea previa de clasificación para que ellos mismos, a partir de esta reflexión, pudieran rehacer sus trabajos. La tarea de clasificación consistía en armar conjuntos con los nominales que ellos creían que tenían algo en común y nombrar el conjunto. Así, en su gran mayoría, agruparon "personas", "objetos de valor", "objetos", "lugares" y "acción". Una vez agrupados los nominales en conjuntos, se les pidió que ubicaran, en primer lugar, el conjunto en la escala y, en segundo lugar, que ordenaran hacia el interior cada conjunto, atendiendo a los artículos y a los modificadores que especifican al núcleo del nominal. Algunos de los nuevos resultados (que pertenecen a los mismos alumnos seleccionados al azar para el **Cuadro 1**) se pueden observar en el **Cuadro 2.**

- **Cuadro 2.** Segunda escala de clasificación de nominales [+/-concretos]

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
un libro	un diario íntimo	su casa	la casa de la mujer	las joyas	grandes sumas de dinero	la platería	el joven	el joven vendedor	la mujer	una mujer bellísima	aquella mujer	dos clientes	la policía	una mirada	
un diario íntimo	un libro	grandes sumas de dinero	las joyas	la platería	el joven vendedor	el joven	la mujer	una mujer bellísima	un joven	aquella mujer	dos clientes	la policía	la casa de la mujer	su casa	una mirada
un diario íntimo	un libro	la platería	las joyas	grandes sumas de dinero	el joven vendedor	la mujer	la policía	una mujer bellísima	un joven	dos clientes	aquella mujer	la casa de la mujer	su casa	una mirada	
las joyas	la platería	grandes sumas de dinero	un diario íntimo	un libro	la mujer	el joven vendedor	la policía	una mujer bellísima	un joven	dos clientes	la casa de la mujer	su casa	una mirada	su casa	
la platería	las joyas	grandes sumas de dinero	un libro	un diario íntimo	el joven vendedor	el joven	el joven	una mujer bellísima	un joven	aquella mujer	dos clientes	la policía	la casa de la mujer	una mirada	una mirada
un libro	un diario íntimo	las joyas	grandes sumas de dinero	la platería	el joven vendedor	el joven	un joven	una mujer bellísima	aquella mujer	una mujer bellísima	dos clientes	la policía	su casa	la casa de la mujer	una mirada

De esta forma, lograron mejorar sus escalas a partir de criterios más claros y que ellos mismos pudieron explicar, aunque siguen atendiendo predominantemente a un solo aspecto, como puede desprenderse de sus justificaciones:

- "Para ordenar estas construcciones tuve en cuenta: si eran definidos o indefinidos, también me ayudó si eran contables y por lo estático".
- "Lo ordené de esta manera porque tuve en cuenta lo más delimitado, lo que está más justificado, lo más definido, lo más estático y lo más contable".
- "Yo primero puse "un diario íntimo" porque tiene un adjetivo que lo hace ser [+definido]. Luego, "un libro" porque tiene menos características que "un diario íntimo". Después "grandes sumas de dinero" porque tiene más características que "las joyas" y "la platería". Lo que sigue son los humanos, primero van los que tienen más características y luego los grupos de personas. Luego las relaciones de posesión porque yo creo que tienen [+interacción]. Y por último "una mirada" porque yo creo que es lo más abstracto".
- "Las cosas de valor son las más concretas porque dice por ejemplo la platería y no es cualquier platería. Los cuadernos son 2° porque tienen un límite. Las personas son 3° porque son más definidas. La mirada va última porque viene de una acción".

• A pesar de las dificultades que siguen mostrando para considerar múltiples variables de forma simultánea, lograron una mejoría notable tanto en el ordenamiento de los nominales en la escala como en la expresión escrita de sus reflexiones metalingüísticas y metacognitivas. Y esto se logró con una mínima intervención didáctica que fue llevarlos a realizar una actividad de clasificación que hacen habitualmente en las diferentes materias escolares y en diversos ámbitos de su vida cotidiana.

3.3. Tercera clase: la noción de "punto de vista" (80´)

Este encuentro fue destinado al taller de escritura. La consigna propuesta fue reescribir "Cuento policial" desde el punto de vista del policía que resuelve el caso. En primer lugar, se hizo una revisión sobre la idea de punto de vista sobre el que está construido este relato para introducir la consigna. Muchos alumnos preguntaron si podían hacer el cuento "como si yo fuera el policía". Es decir que para cambiar el punto de vista les resultaba más sencillo pensarlo desde la primera persona, y así lo hicieron. La tarea se realizó de modo individual. La docente fue atendiendo las dudas y dificultades que los estudiantes iban planteando. Al final de la clase, los textos fueron recogidos por la docente.

En la corrección de los textos se observaron tres problemas fundamentales, que están estrechamente relacionados entre sí:

1. Cambio del punto de vista: se da en lo formal, pero no en el contenido. Toman la primera o la tercera persona del singular sin construir las percepciones propias del personaje policía, sino que siguen reproduciendo el conocimiento sobre los hechos que se construye en el texto original.

2. Ausencia de conflicto narrativo: no plantean un nuevo conflicto narrativo. En la mayoría de los casos, el policía entra a la casa de la joven, lee el diario íntimo y arresta al joven.

3. Reformulación de los hechos: en relación con lo observado en 1. y 2. los estudiantes "traducen" el texto original de una persona gramatical a otra pero sin reformular el punto de vista desde el que se observan los hechos.

3.4. Cuarta clase: la noción de "punto de vista" (80')

A partir de los resultados observados en la corrección, se destinó una nueva clase a reflexionar nuevamente sobre el concepto de "punto de vista" y "conflicto narrativo" a partir de las producciones de los alumnos. Se leyeron algunos textos (sin dar nombres) para ejemplificar los problemas señalados. Tratamos de reconstruir en el debate qué hechos podría haber observado este policía, qué cosas podría haber pensado a partir de las pistas encontradas, qué decisiones podría haber tomado a partir de esas pruebas, etc. Luego fueron entregados los textos originales a sus dueños para que los revisaran y reescribieran a partir de lo conversado en la clase. Al finalizar la clase, los textos fueron recogidos por la docente para su revisión.

Es importante aclarar que esta clase no estaba prevista en la planificación original de la secuencia didáctica. Sin embargo, dadas las dificultades con las que nos encontramos en la revisión de los textos, consideramos indispensable trabajar sobre las dificultades encontradas, ya que los alumnos no habían logrado resolver la consigna de escritura.

3.5. Quinta clase: revisión de la escritura (80')

Esta clase estuvo destinada específicamente a reflexionar sobre los temas gramaticales trabajados en secuencias anteriores focalizando las producciones escritas de los alumnos. La docente transcribió algunos fragmentos provenientes de las producciones de los estudiantes que eran representativos de los temas gramaticales discutidos. Ese material se fotocopió y se hizo circular entre los alumnos. A continuación, transcribimos el material sobre el que se trabajó junto con la consigna:

En los siguientes fragmentos, encuentren las formas o las expresiones que presentan problemas y propongan una mejora:

1. En una mañana mientras desayunaba en la comisaría me llegó una llamada de mi jefe, en la cual me dice que valla a la ubicación donde el me asigno. Rápidamente me dirigi al lugar donde fue el asesinato…
2. Gladis, una mujer chismosa del grupo, me empezó a contar que la joven escribía todo lo que pasaba por su mente en ese sucio y asqueroso libro, le pregunté como es que sabía esa información y me respondió que conocía a Adriana, la joven muchacha que murió, desde que tenía tres años y que ese libro se lo dió su padre antes de que muriera de una extraña enfermedad.
3. Sin que se de cuenta que soy policia le empiezo hacer preguntas sobre el tema, para saber que cosas supuestamente sabía, hasta que una cosa llego a la otra y el confesó todo, confesó que había escuchado sobre la gran fortuna de la mujer y el se tentó y una noche decidió entrar a su casa y tratar de robar algo pero el tiro le salió por la culata y ella despertó y no tuvo más opción que matarla.
4. Un hombre a tres casas dijo que ese día fue muy tranquilo y no salió a la calle, el no vió ni escuchó nada.
5. En la tintorería de la esquina el vendedor me dijo que esa noche vió pasar a un chico que se veía raro, cómo si no quisiera que nadie lo viera.
6. Luego de horas de búsqueda decidí ir a hablar con los vecinos. Nadie sabe nada, no se escucho ningun grito nada. Cuando volví mi ayudante me dice que encontró el diario de la mujer. Me sente en una silla y me puse a leer. Cuando llege al final de la página leo que la noche anterior el joven vendedor de la tienda de la esquina, de ojos verdes y buen mozo, la visitaría.
7. Ya era medianoche del día jueves, 2 de la mañana exactamente. Cuando me llamán de la comesaría, me dicen que hubo un crimen en un departamento y que valla enseguidá al lugar. Cuando me dirigí al departamento, entré y encontré el cuerpo de la mujer tirada sobre la cama con demasiada sangre dispersa por todos lados.
8. Me levanto a las 6 am como cualquier otra mañana, me duche, taza de cafe y salí al trabajo. Estaba mirando unos antecedentes de criminales archivados. Cuando recibo una llamada de una persona desconocida que decía haber visto el cadaver de una chica multimillonaria y muy linda. Fuimos a la casa y tocamos la puerta varias veces, como nadie respondia decidimos entrar.

Los fragmentos seleccionados presentan varias dificultades. En primer lugar, se observan problemas con la ortografía y la tildación, que es lo que los estudiantes señalan espontáneamente cuando se les pide una tarea de corrección de textos ajenos, lo que mostraría una cierta representación subyacente del concepto de lengua y de escribir "correctamente" para estos alumnos: la idea de lengua como norma[121]. Se observan también varios problemas en la *consecutio temporum* y en el mantenimiento de una referencia temporal, ya que saltan del pasado al presente y viceversa[122]. Por último, hay también algunas dificultades en el establecimiento de la referencia, en cómo se construye

[121] López García, M. (2012) analiza pormenorizadamente esta tradición normalista que surge con la escuela del siglo XIX y las gramáticas escolares, y se extiende hasta el día de hoy como representación subyacente del "escribir correctamente".

[122] Queda como tema pendiente estudiar si esta alternancia es sistemática y comporta un significado (podría ser que pasen del pasado al presente cuando quieren "acercar" un hecho al lector, hacerlo más vívido, más actual, más posible) o se trata de una simple distracción.

el designado en el texto (tema en el que aparecen los artículos). A veces no sabemos de qué se está hablando, o se presenta la información nueva como conocida por el lector. Esto último se debe a que ellos fueron lectores de un texto que funciona como fuente de información para el texto que están produciendo. En esa actividad, la información es conocida por ellos, que son los productores, pero no por los nuevos potenciales lectores. Tomar esa distancia y ponerse en situación de imaginar un posible lector parecería ser una tarea que no tienen automatizada todavía.

La dinámica de la clase fue ir leyendo en voz alta (como suena según las marcas de la escritura) cada fragmento y, al finalizar, los alumnos hacían sus propuestas para mejorar el texto y las íbamos anotando en el pizarrón y ellos en sus carpetas. Fue muy interesante observar cómo traían a la corrección nociones que se había trabajado previamente, como el uso del Pretérito Pluscuamperfecto o la noción de información nueva/información conocida, trabajada específicamente en esta secuencia.

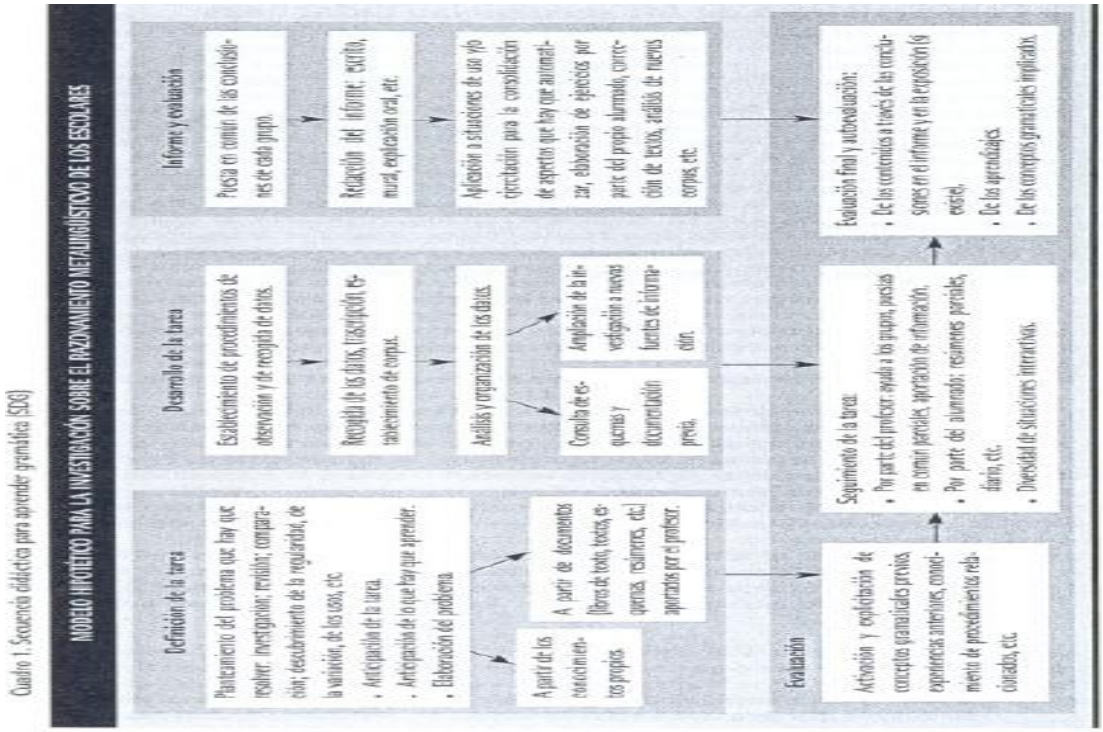
4. Análisis

La secuencia didáctica (SD) propuesta fue pensada para introducir un tema gramatical, la alternancia de los artículos definidos e indefinidos en el texto narrativo y su relación con la distribución de la información, y aplicarlo posteriormente en la producción escrita para, más tarde, sistematizar la reflexión en una tarea de corrección.

Para el diseño de la SD, seguimos el modelo propuesto por Camps (2006) que reproducimos en la **Figura 1**, con algunas adaptaciones. Seleccionamos este modelo porque está diseñado para observar el razonamiento metalingüístico de los estudiantes, y venía muy a cuenta de nuestro principal objetivo: observar cómo influye el tipo de artículo en la conceptualización del nominal. Para poder observar las conceptualizaciones que hacen los alumnos era necesario apelar a las reflexiones metalingüísticas y metacognitivas que ellos realizan al llevar a cabo una tarea.

En primer lugar, definimos la tarea, que estaba relacionada con los usos de las formas: observar los modos en que se presentan los actantes en una narración y reflexionar sobre la alternancia de los artículos definidos e indefinidos en el texto narrativo y su relación con la distribución de la información. Una vez realizada la lectura de “Cuento policial” se apeló a los conocimientos previos de los alumnos sobre el uso de los artículos. Cuando se les preguntó por la diferencia entre “un joven” y “el joven” ellos respondieron intuitivamente: “es la primera vez que aparece”. En este caso, los conocimientos previos se exploraron a partir de la lectura de un texto elegido para tal fin.

Figura 1. Modelo de SD propuesto por Camps (2006: 33) para el seguimiento del razonamiento metalingüístico



Una vez presentado y discutido el tema a tratar, la diferencia de significado entre el artículo definido y el indefinido se puso en práctica en el desarrollo de la tarea de confeccionar la escala de nominales. Como describimos más arriba, la tarea no resultó exitosa en una primera instancia porque los alumnos atendieron a un solo atributo de cada nominal y no a la combinación de rasgos que los definen. En la clase destinada a la reelaboración de las escalas, en la que se propuso una tarea de clasificación previa, se discutió con los alumnos el atributo [+/-definido] en relación con el tipo de basamento una vez que habían agrupado los nominales conformando conjuntos en base a las características más íntrinsecas a cada entidad conceptualizada. Más adelante, en la tarea de producción escrita, se vuelve a poner en juego este conocimiento, aunque de manera implícita, es decir, a un nivel procedimental[123]. En este sentido, si bien no se les pidió la elaboración de un informe, la secuencia didáctica contó con dos momentos de reflexión metalingüística: la justificación de las escalas y la corrección de las producciones escritas de los compañeros. En ambas situaciones se pudo observar que los estudiantes realizan reflexiones de tipo metacog-

[123] Tomamos el concepto de reflexión metalingüítsica de Fontich & Camps (2013: 8): "Therefore in the metalinguistic activity undertaken by individuals, it is possible to distinguish three different levels: a procedural and non-verbalised level, a level verbalised in a common language and a systematised verbalised level which is expressed in specific metalanguage. We can call metalinguistic knowledge these three different types of knowledge about language".

nitivo y metalingüístico de manera intuitiva, y que son expresadas con un lenguaje cotidiano. Lo interesante es que los alumnos pueden activar este tipo de habilidad de pensamiento cuando desarrollan este tipo de tareas, a pesar de no tener el nombre teórico o científico del concepto. Esta observación coincide con los planteos de la gramática pedagógica, que distingue entre gramática implícita y gramática explícita (Camps y Zayas, 2006), así como con los presupuestos del ECP, enfoque que entiende que la gramática está en la base de la percepción que experimenta el sujeto sobre el mundo.

5. Conclusiones

La implementación de la secuencia didáctica analizada en este trabajo deja algunos resultados de gran interés. En primer lugar, muestra que la reflexión sobre el uso y el significado de las formas lingüísticas sólo puede adquirir sentido si se aborda a partir de su ocurrencia en textos auténticos. El uso real de las formas deberá ser el punto de partida de toda propuesta pedagógica que pretenda apoyarse en las intuiciones gramaticales de los estudiantes. Como pudimos observar, a pesar de no haber vocabulario técnico, siempre hay reflexión metalingüística en los estudiantes cuando se los enfrenta a una tarea de escritura o de revisión de textos escritos, reflexión que es necesario incentivar sin la necesidad de adscribir a una lista de términos acuñados por una teoría particular, sino pensando desde lo intuitivo. Este punto de partida facilitaría el pasaje de una gramática implícita a una gramática explícita ya que, al trabajar con formas genuinas que responden a una intención comunicativa que justifica la existencia del texto, aflorarán naturalmente los conocimientos intuitivos que los estudiantes tienen como hablantes nativos de la lengua porque se están pensando desde el significado y desde su funcionalidad dentro del mensaje construido. Una vez que el tema a tratar haya sido puesto en consideración desde las distintas macrohabilidades (comprensión, producción, revisión) podrá ser sistematizado y se producirá el pasaje hacia la gramática explícita.

En segundo lugar, esta secuencia didáctica muestra que recurrir a las habilidades generales de pensamiento redunda en un beneficio metacognitivo: traer una habilidad de la vida cotidiana a la reflexión sobre la lengua permite, por un lado, resolver la tarea de lengua, pero también, y sobre todo, entender que la lengua es parte de nuestra vida cotidiana y de nuestra manera de ver y entender el mundo.

En este sentido, podemos decir también 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 gra-

mática los alumnos, de forma intuitiva. Además, en coincidencia con los planteos de la gramática pedagógica, el ECP refuerza la necesidad de operar con los sustantivos en contexto, y también trabajar con un discurso auténtico y completo.

Bibliografía

Cuesta, C. & Iturrioz, P. (2010). "Tengo una concepción de la didáctica de las lenguas que otorga gran importancia al objeto y a la lengua en tanto realidades sociales e históricas". Entrevista a Jean-Paul Bronckart, en: *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, 5 (5), 56-63.

Camps, Anna (2006). "Secuencias didácticas para aprender gramática" en: Camps, Anna y Zayas, Felipe (coords.). *Secuencias didácticas para aprender gramática.* Barcelona, Graó, pp. 31-37.

Fontich, X. y Camps, A. (2013). "Towards a rationale for research into grammar teaching in schools". *Research Papers in Education*. London, Routledge. Taylor&Francis Group (pp.1-29)

Funes, M. S. y A. Poggio (2015). "Enseñar gramática en la escuela media: una propuesta desde el Enfoque Cognitivo Prototípico", *Revista Lenguas en contexto*, 12, 100-114.

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.

Langacker, R. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar. Descriptive Applications*, vol 2. Stanford, Stanford University Press.

López García, M. (2012). "La enseñanza de la lengua escolar como proyecto de identidad nacional: el contexto socio educativo". *Revista Argentina de Historiografía Lingüística*, 4(2), 117-132.

Taller de Escritura Ficcional: El *Fanfiction* Apropiación y Reescritura del Texto Literario

Ninoska Godoy Estay
ninoska.godoy.e@mail.pucv.cl
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Viña del Mar, Chile

Resumen

Este trabajo presenta una propuesta didáctica titulada "Taller de escritura ficcional: *Fanfiction*, apropiación y reescritura del texto literario", cuyo objetivo principal es promover y/o propiciar la escritura ficcionada. Está orientada a que los estudiantes desarrollen habilidades de análisis y producción de textos de ficción mediante la interpretación de la lectura de fragmentos específicos de *La Divina Comedia* de Dante Alighieri como son: "Inferno" cantos: I, II, III, "Paraíso" cantos: I, II, III y "Purgatorio" canto XXX para realizar esta tarea los estudiantes deberán analizar referencias narratológicas y de sentido, para luego utilizarlas en la creación de un texto ficcionado que dé cuenta de su ejercicio interpretativo.

Este proyecto está dirigido a estudiantes que cursan Tercer año de Enseñanza Media para contribuir al desarrollo de las habilidades de escritura literaria en la escuela secundaria.

Este proyecto adscribe a lo que se conoce como Nuevos estudios sobre literacidad cuyo objetivo es describir e indagar sobre las prácticas de lecto- escritura de jóvenes fuera de las aulas. Estas nuevas formas de escribir están ligadas a la sociabilización, es decir, la escritura es un medio para validarme como sujeto frente a otros.

Es por ello que los jóvenes están familiarizados con las nuevas formas de creación literaria presentes en la web 2.0. En este contexto se inscribe el *fanfiction,* escritos de ficción realizados por seguidores de una obra literaria, serie de TV o película, como una herramienta en la que tanto el docente, como mediador y el estudiante como aprendiz son ca-

paces de hacer converger variadas habilidades para realizar ejercicios escriturales de ficción.

Una de las motivaciones de este proyecto es acercar los textos canónicos presentes en los planes de lectura ministeriales, como textos posibles de ser estudiados en profundidad y sujetos a interpretaciones variadas las cuales son piedras angulares de creación literaria.

El taller que se propone en este proyecto es de carácter teórico- práctico por lo que requiere de la participación activa y colaborativa de los alumnos en el desarrollo de las sesiones las que se componen de tareas que requieren del desarrollo de habilidades cognitivas superiores como son: el reconocimiento, el análisis y la creación de textos literarios.

Palabras clave: *Fanfiction,* NEL, apropiación, escritura creativa, taller literario.

Introducción

La enseñanza de la literatura en el curriculum actual enfocado en el desarrollo de competencias comunicativas se instala desde una perspectiva utilitaria en tanto material para enseñar lengua excluyendo contenidos y habilidades referentes tanto al conocimiento de los diversos géneros, como interpretación de la obra literaria en el caso particular de este trabajo, la narrativa.

Cabe mencionar, que a lo largo de la historia de la enseñanza de la lengua y la literatura se han implementado dos enfoques de enseñanza de la disciplina: historicista cuyo objetivo es que el estudiante conozca la mayor cantidad de obras literarias y las asocie con la mayor cantidad de autores posibles siendo solo una tarea relativa a la memoria y la repetición

Por otro lado se encuentra el enfoque de comentario de texto cuyo objetivo radica en que el estudiante se acerque a la obra literaria como un especialista y sea capaz de examinarla desde su estructura tanto interna como externa. En la actualidad estos enfoques aún siguen presentes en muchas aulas convirtiéndose en un factor que además de estar obsoleto aleja cada vez más a los estudiantes de la literatura dentro del aula.

Teresa Colomer[124] (1997) propone un nuevo modelo de enseñanza de la literatura acorde a los tiempos actuales, el modelo de educación literaria el cual tiene como principal

[124] Ct, "Entender la educación literaria como un aprendizaje de interpretación de los textos ha renovado su enseñanza en las aulas" (98)

objetivo la formación del lector e incentivar la lectura extensiva dentro y fuera de la sala de clases además de fomentar la crítica y reflexión acerca de la obra literaria.

El objetivo de este trabajo es demostrar la potencialidad que presenta la escritura vernácula, entendida como aquella que los estudiantes realizan fuera de las aulas, y la lectura que se realiza de los textos literarios en el aula. Presentando una posibilidad de estudiarlos lejos del carácter rígido que supone un texto canónico sino más bien como un objeto posible de ser estudiado y examinado en su profundidad, siendo así la lectura y la interpretación literaria la piedra angular de la escritura del texto *fanfiction.*

A lo largo de este trabajo se expondrán las ideas que sustentan la propuesta y como ella puede ser implementada en las aulas.

Los principales cambios que el paradigma de educación literaria supone en la enseñanza de la literatura

Los paradigmas de educación literaria han transcurrido desde un enfoque historicista enfocado en el conocimiento de épocas literarias y/o artísticas con sus respectivas obras y autores representativos donde el alumno más competente era aquel capaz de memorizar y reproducir dicha información. Otro modelo es el llamado comentario de texto en el que el propósito es formar estudiantes que examinen los textos como lo haría un experto en la materia para esto requiere conocer los textos desde una perspectiva formal y analizarlos a partir de sus elementos constituyentes. Por lo que el foco estaba puesto en el libro.

El enfoque de competencia literaria tiene como objetivo formar lectores es por ello que se busca fomentar el gusto por la lectura entendiendo esta como una actividad privada que puede ser socializada por medio de la discusión y la reflexión frente al texto. La lectura se aleja de la instrumentalización y de la evaluación sumativa para acercarse a un medio de disfrute y ocio. Así también se espera fomentar instancias de interpretación de la lectura alejados de la comprensión lectora que busca reproducir el texto

La lectura se puede desarrollar desde tres propósitos:

- Lectura como hábito
- Lectura por placer
- Lectura como medio de adquisición de conocimiento

La Importancia que tienen las líneas de progreso en la formación de lectores competentes

Las líneas de progreso no se refieren solo a un punto al que se debe llegar sino al desarrollo durante el proceso de la competencia literaria y el gusto por la lectura por parte de los estudiantes

Estas están relacionadas con el cambio de paradigma desde la educación literaria a partir de un enfoque de comentario de texto a uno que propone la formación de una competencia literaria y el fomento de la lectura:

1. Dejar de ver al libro como algo ajeno e inalcanzable para comenzar a verlo como algo cercano y no siempre relacionado con la evaluación
2. Dominio de las habilidades y/o estrategias lectoras de manera experta
3. Conocimiento de diversos tipos de textos y géneros, sus características y reglas de manera experta
4. Fomento del goce por la lectura (lectura extensiva) entendiendo esta como una actividad de ocio.
5. Ampliar el corpus de lectura diferenciando la lectura intensiva de la extensiva
6. Progresar desde los niveles de comprensión hacia los de análisis e interpretación de los textos
7. Contextualizar las obras para su mejor recepción

Colomer plantea una panorámica del proceso lector desde la adquisición de lenguaje, exponiendo que en la primera infancia por medio de modos semióticos distintos a las palabras son capaces de entender una cadena de acontecimientos, al avanzar el tiempo los niños se sienten más cercanos a las historias fantásticas, así también son capaces de reconocer elementos de quiebre de la realidad como el humor o la figurización. En este sentido también se explicitan los principios de los cuentos infantiles como por ejemplo, la preferencia de animales para las tramas que relatan hechos como la muerte o la horfandad.

Se entregan también claves para que el gusto por la lectura que se formó en la infancia pueda incrementarse por medio de claves que inciden en la construcción de sentido— entendiendo esta como apropiación— como plantea Chartier. Las claves se relacionan tanto con la construcción de un contexto propicio para la lectura y la conexión con otras manifestaciones artísticas:

El aprendizaje de formas prefijadas de la literatura, este punto se relaciona con la estructura narrativa y la construcción del discurso

La familiarización con las distintas voces que construyen el relato, este apartado se relaciona con los distintos narradores presentes en el relato. El niño ya no escucha solo una voz en su cabeza sino muchas perspectivas distintas.

La incursión en la experiencia estética, este punto se relaciona con un aspecto sensorial en tanto como se adquiere la información presente en el texto.

La posibilidad de expandir la experiencia vivencial, este punto dice relación con la empatía y la identificación que tenga el niño con los personajes presentes en el texto que generan un estado de verdad frente a lo que él lee.

La ampliación del mundo conocido por los lectores, aquí se plantea que la lectura favorece el aumento del conocimiento de mundo puesto que da a conocer distintas realidades.

La incursión en el ámbito cultural, aquí se plantea que todo texto se relaciona con otros y forman parte del saber cultural.

Por otro lado se plantea la necesidad de conectar lo que los niños y adolescentes leen con lo que la escuela propone para de esta forma incentivar el proceso de lectura independiente que realiza el alumno y dar un espacio a la inclusión a nuevos textos con el fin de transformarlo en un proceso de socialización de la lectura.

Fomentar el hábito lector de nuestros estudiantes desde el contexto escolar

Margallo (2011) propone siete claves para el fomento de la lecturas ancladas en tres pilares: la organización de espacios para la lectura en el establecimiento, ya sea en biblioteca o en aula; actualización por parte del docente en cuanto a didácticas y/o estrategias que desarrollen tanto habilidades de comprensión, análisis y reflexión frente a los textos, entendiendo que el profesor tiene un rol de guía en lo que a lectura refiere. Así también ampliar el abanico de lecturas actualizándolo continuamente desde mi perspectiva respondiendo a dos preguntas; ¿Qué les interesa a mis estudiantes? ¿Qué les gusta leer?

Respecto a las claves estas son:

1. Delimitar un tiempo para la lectura autónoma y silenciosa: Este punto no es del todo desconocido en nuestro contexto escolar, sobre todo en los niveles de educación bási-

ca en los que se persigue mayor fluidez por parte del estudiante, En educación media, en cambio esta práctica se realiza muy poco o derechamente está alejada del aula de lengua y literatura. En el contexto del fomento de la competencia literaria y la formación de lectores, que se fomente este espacio es fundamental ya que en el los estudiantes pueden leer lo que les gusta lejos de la presión evaluativa. Así también se deben crear espacios de discusión y socialización de esas lecturas mediante actividades como recomendaciones o presentación de libros, un punto clave es la participación del grupo en su totalidad incluido el docente quien actúa también como ejemplo desmitificando el papel escolarizado de la lectura e instaurándola como una actividad de ocio

2. Dinamizar el tiempo dedicado a la lectura: Este punto se relaciona con el anterior en tanto asumir a la lectura como una actividad que se realiza en grupo a pesar de ser privada, es decir una instancia en la que se puede socializar e interactuar por medio de actividades como grupos de lectura en la que se discuta acerca de libros y las temáticas que en ellos se tratan, jugar con las expectativas del grupo, es decir, detener sus lecturas en instancias en las que ellos se vean inmersos en sus libros. Intercambiar la lectura silenciosa por instantes de lectura en voz alta, implementar espacios de lecturas dramatizadas o en las que el docente participe también como lector siguiendo en su rol de guía o modelo para sus estudiantes. Aquí también cabe la idea de fomentar la identidad lectora de los estudiantes validarse frente a sus pares.

3. Desplegar un menú variado y relevante de lecturas: Uno de los principales problemas del plan lector nacional es su escasa actualización, pero como profesores se debe buscar instancias de actualización del corpus de lectura para los distintos niveles de enseñanza media. Esta actualización, como menciona la autora no requiere de un gran gasto ya que con los medios tecnológicos actuales podemos acceder a libros gratuitos.

Por otro lado, seleccionar lecturas es otro aspecto a considerar, el docente debe diferenciar qué libros son propicios para espacios de lectura individual, en tanto potencien a la lectura como actividad de ocio y libros de mayor complejidad que requieran la guía del docente para abordarlos de manera efectiva

Derribar la concepción de que toda lectura se evalúa o debe tener una nota sumativa también acerca más a los jóvenes al libro ya que cada interpretación es distinta y no existe solo “una respuesta correcta”

4. Tener en cuenta las prácticas lectoras de los adolescentes: Asumir que los estudiantes no leen, solo porque no se ven interesados en las lecturas que tienen lugar en la clase de lengua y literatura es un error en el que caen muchos docentes. En la actualidad y

gracias a las nuevas tecnologías podemos ver que los adolescentes leen y escriben fuera del aula incluso forman parte de comunidades lectoras en las que se validan frente a sus pares tanto como lectores como escritores. Como docente se debe conocer estos espacios para saber ¿Qué leen? ¿Cómo leen? Cómo y qué escriben? Entendiendo estas prácticas vernáculas como un puente entre los diversos modos de lectura, Así también la búsqueda de temáticas y/o libros que traten temas de su interés para fomentar el desarrollo tanto del hábito lector como el desarrollo de competencias de lectura.

5. Educar la capacidad de disfrutar de las lecturas: "La argamasa con la que se construye el hábito lector es la del placer; por tanto, el inicio de las prácticas lectoras suele asociarse a experiencias de gratificación inmediata. Para alentar el impulso de leer se recomienda utilizar primero los resortes que más fácilmente atrapan al lector como la intriga —lecturas que nos arrastran y enganchan— y la identificación —las que nos ponen en la piel de sus personajes—." Margallo (2011:11). Siguiendo la idea de la autora se puede por una parte buscar textos que sean potenciales "enganchadores" que tengan tramas que los atraigan e inciten a seguir leyendo textos similares, para luego con el tiempo y según su progreso lector aumentar la complejidad de los textos y de las actividades relacionadas con el abordaje de los mismos, ya sea la discusión o actividades relativas al análisis y la reflexión de sus lecturas. Por otro lado, abrir el espectro de gamas de interés, es decir, pasar de la temáticas a los motivos que me mueven a leer aquí se pueden distinguir dos: el gusto por aprender y el gusto por la obra o goce estético, Margallo aclara que estos son aspectos de mayor complejidad y que por tanto deben ser abordadas mediante la guía del docente que como expuse anteriormente debe estar atento tanto al progreso de las habilidades lectoras, manejar libros de diversa complejidad (que ya han sido leídos por sus estudiantes) e instaurar actividades de socialización de la lectura. De esta manera saber cuándo y cómo pasar al siguiente nivel.

6. Conectar el espacio de lectura con todas las asignaturas: La lectura es una actividad transversal no solo debe darse en el aula de lengua y literatura como también los textos que en ella se aborden deben ser exclusivos de la asignatura

Aquí también cabe la llamada colegialidad, donde los docentes tengan instancias de discusión acerca de los temas que abordan en sus asignaturas y ver cómo pueden ser tratados o como los libros los dan a conocer. Un ejemplo puede ser la conexión entre la asignatura de historia y lengua y literatura: Si en Historia están abordando el tema de la Guerra de Arauco pueden leer fragmentos de La Araucana para ver las diversas perspectivas invo-

lucradas en el conflicto. De esta manera el conocimiento deja de ser parcializado y exclusivo de una asignatura en particular.

7. Familiarizar a los estudiantes con el circuito social del libro: Buscar instancias en las que los estudiantes puedan conocer el circulo en el que se distribuye el libro con todo el proceso que eso implica para así formarlos como consumidores culturales como también productores de nuevas formas de cultura en tanto producción vernácula.

Fomentar la visita a bibliotecas municipales, a ferias de libros tanto nuevos como usados, visitas a eventos como desafío saga todos de naturaleza gratuita. De no ser posible acercar el círculo del libro a la escuela con bibliotecas itinerantes. La idea fundamental es que los estudiantes dejen de ver al libro como un elemento lejano o solo adscrito a la escuela.

En conclusión, todas las medidas antes mencionadas no dependen de un organismo gubernamental sino de los docentes que enseñan lengua y literatura quienes tienen la oportunidad de formar lectores no solo competentes sino asiduos a la lectura por placer.

¿Por qué razones las TIC se presentan como una alternativa potente para renovar la enseñanza de la literatura en el ámbito escolar?

Las TIC en el nuevo paradigma de la competencia literaria y la formación de lectores tiene un papel fundamental ser un puente y un "gatillador" en algunos casos entre el libro, el docente y el estudiante.

Las TIC no deben ser una mera herramienta en el aula, en tanto cambio de formato de papel a digital, sino como un recurso con potencialidades para explotar en la clase de lengua y literatura, un ejemplo de esto son las redes sociales las que pueden ser usadas como contextos en los que puede llevarse a cabo una discusión acerca de una lectura instaurando comunidades de lectura en blogs o páginas de Facebook administradas por el docente.

Al respecto Zayas (2011) sostiene:

> "La relación entre TIC y educación literaria podemos considerarla en dos direcciones. Por un lado, Internet aporta nuevos objetivos a la educación literaria. Ya no podemos ser ajenos a la presencia de la literatura en la Red, o a las nuevas formas de lectura que las tecnologías digitales están introduciendo. Además, las TIC pueden contribuir a lograr de un modo más eficaz los objetivos tradicionales rela-

cionados con la comprensión de los textos literarios, puesto que proporcionan herramientas y recursos multimedia para la creación y la recreación de textos, y para la publicación de las producciones de los alumnos." (4)

En este sentido las nuevas tecnologías de la información requieren a su vez del desarrollo de competencias y/o destrezas más complejas por tanto también se presentan como un desafío en el aula un ejemplo de esto puede ser enseñar a los alumnos a navegar en un texto de naturaleza hipertextual en tanto saber cómo se lee si existen más formas de hacerlo además de la que se realiza en la lectura en papel, o aprender a discriminar la información presente en la red aprendiendo la importancia de las fuentes enseñando métodos de exploración que vayan en pos de la formación de estudiantes investigadores capaces de aprender de manera autónoma

¿Cómo podemos incorporar las nuevas tecnologías (usos didácticos) en propuestas didácticas para formar lectores?

Zayas (2011) menciona algunos ejemplos en los que se pueden utilizarse las tecnologías de la información se pueden separar en tres categorías:

1. TIC's para la información: Aquí las nuevas tecnologías pueden ser potenciadas como herramienta que facilite la búsqueda y discriminación de información. En esta instancia el docente tiene un rol de guía durante el proceso que fomente el desarrollo de habilidades necesarias para el abordaje y tratamiento de la información por parte del estudiante.

2. TIC's para la socialización: En este contexto las tecnologías de la información son un espacio que potencia la discusión y el intercambio de ideas en el caso concreto de la asignatura se puede adscribir a los grupos de lectura espacios en los que se socializa y el alumno se valida como lector frente a sus pares. Un ejemplo de esto son los blogs de comunidades lectoras, los foros de discusión, o en el ámbito audiovisual; los llamados booktubers

3. TIC's para la creación: En este contexto las tecnologías de la información son espacios para la producción de lo que Bordieu llama bienes culturales, como son blogs literarios, fanfics, podcast de reseñas literarias, líneas de tiempo interactivas revistas digitales por mencionar algunas.

Descripción de la propuesta

El objetivo principal de esta propuesta didáctica es promover y/o propiciar la escritura ficcionada en el siguiendo una metodología basada en el *fanfiction*. Está orientada a que los estudiantes desarrollen habilidades de análisis y producción de textos de ficción mediante la interpretación de la lectura de fragmentos específicos de *La Divina Comedia* de Dante Alighieri, a saber: *"Inferno" Canto I, II, III y* "Purgario" *Canto XXX*. Para realizar esta tarea los estudiantes deberán conocer y analizar con referencias narratológicas e interpretar para construir significados o sentido, para luego utilizarlas en la creación de un texto ficcionado que dé cuenta de su ejercicio interpretativo.

Este proyecto está dirigido a estudiantes que cursan Tercer año de Enseñanza Media y pretende contribuir al desarrollo de las habilidades de escritura literaria en la escuela secundaria. Asimismo, adscribe a lo que se conoce como *Nuevos estudios sobre literacidad* cuyo objetivo es describir e indagar sobre las prácticas de lecto- escritura de jóvenes fuera de las aulas. Estas nuevas formas de considerar la escritura están ligadas a la sociabilización, es decir, a la escritura como medio para validarse como sujeto frente a otros.

Es por ello que los jóvenes están familiarizados con las nuevas formas de creación literaria presentes en la web 2.0. En este contexto se inscribe el *fanfiction,* escritos de ficción realizados por seguidores de una obra literaria, serie de TV o película, como una herramienta en la que tanto el docente, como mediador y el estudiante como aprendiz son capaces de hacer converger variadas habilidades para realizar ejercicios escriturales de ficción.

Una de las motivaciones de este proyecto es acercar los textos canónicos recomendados en los planes de lectura ministeriales, como textos posibles de ser estudiados en profundidad y someterlos a interpretaciones variadas las cuales servirán como piedras angulares para creación literaria.

El taller que se propone en este proyecto es de carácter teórico- práctico por lo que requiere de la participación activa y colaborativa de los alumnos en el desarrollo de las sesiones, las que se componen de tareas que pretenden contribuir al desarrollo de habilidades cognitivas superiores como son: el reconocimiento, el análisis y la creación de textos literarios.

Esta propuesta nace desde la necesidad de abordar la escritura del texto narrativo en tanto, producción de texto e imbricación de las habilidades de lecto- escritura, así también la educación

literaria en las plataformas digitales a partir del contexto de socialización y validación que se da en este contexto.

Al no encontrar en los programas del nivel aprendizajes vinculados a la producción de texto narrativo esta propuesta no se contextualizó en una unidad de aprendizaje específica. Es por eso que se decidió implementar la modalidad de taller literario, modalidad que se ajusta de mejor manera como contexto para el logro de los objetivos del taller.

En conclusión, esta propuesta se ajusta a lo que sostiene (Zayas: 2011) que propicia el uso de las TIC's en el aula de lengua no desde la perspectiva del cambio de soporte de las actividades sino más bien como un puente y/o gatillador entre los contenidos de la clase de lengua y literatura y lo que los estudiantes conocen y donde se desenvuelven con propiedad como nativos digitales

Bibliográfia

Alighieri, D., Pezuela. & Horia, V. (2015). *La divina comedia*. Madrid: Edaf.

Casacubierta , D. (2003). *Creación colectiva : en internet el creador es el público*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Cassany, Daniel. "Leer y escribir literatura al margen de la ley." CILELIJ [I Congreso Iberoamericano de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil]. Actas y Memoria del Congreso. 2010.

Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En Lomas, C. (coord.). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (pp.123-142).Barcelona:Horsori

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros.* México: Fondo de cultura económica.

Cortés, Santiago. (2006). "El blog como un tipo de literatura popular: problemas y perspectivas para el estudio de un género electrónico", en Culturas Populares. [en línea], núm.3, disponible en http://www.culturaspopulares.org/textos3/articulos/cortes.html. Recuperado: 4 de febrero de 2014.

Coto, Benigno Delmiro.(2002) La escritura creativa en las aulas: en torno a los talleres literarios. Vol. 173. Graó.

Jenkins, Henry (1992). *Textual Poachers : Television fans& Participatory Culture. Studies in Culture and Communication*. New York : Routledge

Lévy, Pierre.(2002) Cibercultura Informe al Consejo de Europa. Barcelona: Editorial Anthropos.

Lomas, C. (1999). La educación literaria en la enseñanza obligatoria. *Kikiriki. Cooperación educativa ,* 64. pp. 43-50

Mansilla Torres, Sergio. (2006). "Literatura e identidad cultural." Estudios filológicos 41 pp.131-143.

Margallo, A. M. (2012). Claves para formar lectores adolescentes con talento. *Leer. es*, pp. 1-13.

Martos Núñez, Eloy. (2006). "Tunear los libros: series, fanfiction, blogs y otras prácticas emergentes de lectura." Revista OCNOS nº 2 pp. 63-77.

Zayas, F. (2011). Educación literaria y TIC. *Aula de Innovación educativa*, *19*(200), 32-

Lectura y escritura literarias en la formación académica
Una experiencia dentro del aula de arte-literatura en la universidad

Magíster y Especialista Fabián Gabriel Mossello
Profesor Regular Universidad Nacional de Villa María
Villa María, Córdoba- ARGENTINA
fmossello@gmail.co

Resumen

Leer y escribir han sido desde siempre "haceres" que organizaron la dinámica de la enseñanza en el nivel superior. De todos modos no se constituyeron en objetos en sí para una reflexión teórica y práctica sino desde hace unas décadas. En el campo de la escritura y la lectura de literatura aparecen los trabajos inaugurales del italiano Gianni Rodari, y en Argentina los de Alma Maritano, Maite Alvarado, y los agrupados bajo el nombre del Gaffein, entre otros. En ellos se enfatiza aquellas ideas que Roland Barthes delineara en sus ensayos inaugurales, entre las que se destaca la concepción de una escritura literaria en tanto práctica artesanal entre el estilo individual y la masa colectiva de la lengua.

Enseñar literatura desde estos paradigmas implica una alternativa didáctica dinamizadora respecto de las tradicionales estrategias de lectura y escritura utilizadas en la enseñanza superior.

Este trabajo despliega algunas reflexiones resultado de una práctica e investigación en el campo de la lectura y la escritura ficcional en el contexto del aula universitaria. En particular nos referiremos a las experiencias recogidas en dos asignaturas gemelas y correlativas denominadas Arte I y Arte II en la Universidad Nacional de Villa María, Córdoba; asignaturas electivas dentro del Núcleo de Formación Común que se les brinda a los estudiantes.

Palabras clave: escritura, lectura, universidad, didáctica, educación

Este trabajo es una reflexión, en parte teórica, en parte práctica, sobre la enseñanza de la literatura en el Nivel Superior a través de un espacio curricular estructurado a manera de taller, y que cubre tanto la lectura como la escritura de literatura. La reflexión tiene su origen la práctica desarrollada en el Módulo de Arte, Taller de Literatura, perteneciente a la Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina.

I. La pregunta

Las nuevas investigaciones sobre el lenguaje, en particular desde la segunda mitad del siglo pasado, en el marco también del desarrollo de disciplinas como la pragmática, la sociolingüística, el análisis del discurso, entre otras, han abierto otros horizontes para trabajar lo literario en los distintos niveles de la educación. Así, los cambios se han hecho notar lentamente en las aulas de literatura en la sustitución paulatina de las viejas recetas de la imitación, la reproducción, la copia (Maritano, Alvarado) para instalar la idea de que leer y escribir suponen procesos interactivos como afirma (Kenneth S. Goodman. 1986), que involucran al sujeto durante todo el proceso.

De todos modos, y a pesar de que han pasado muchos años y muchas propuestas educativas, en el contexto de la Educación Superior Universitaria no son frecuentes los espacios para la lectura y la escritura de literatura ajustados a los cambios que propone el nuevo paradigma.

Podemos, sin incurrir en generalizaciones, considerar dos tipos de espacios que coexisten dentro de las universidades argentinas y que tienen como actor necesario las carreras profesorados y licenciaturas en lengua y literatura. Dos propuestas diferenciadas por sus objetivos, metas, metodologías y modos de evaluar.

En primer lugar, dominan el escenario los clásicos ámbitos para la enseñanza de la literatura sujetos a la lógica de la cátedra universitaria, espacio diferenciados por sus temas y corpus - literatura argentina, latinoamericana, europea, entre otros- pero coincidentes en sus metodologías. En general, salvo algunas excepciones, estas cátedras están marcadas por lo conductual, la evaluación sumativa, y la reproducción de saberes. En algunos casos se enfatiza algún tipo de crítica particular -comparatista, estilística, política o semiótica- pero es decisivo el enfoque histórico.

En segundo lugar, tal vez como contraefecto a aquella enseñanza centrada en el contenido, y en sintonía con los primeros experimentos educativos de la Escuela Nueva, entre otros, aparecen las ofertas de los llamados espacios extracurriculares para la creación literaria. Designados de múltiples maneras, pero que recuerdan a muchos proyectos no necesariamente educativos –café literario, salón, tertulia- se fueron perneando en los campus universitarios, casi siempre como proyectos de extensión; espacios más bien construidos a partir de la idea romántica del lector libre y del escritor-genio. Así, del rigor conceptual hemos saltado al libre juego significativo.

De alguna manera, la Universidad (y datos recientes muestran que sigue siendo una tendencia actual) resuelve la falta de espacios para la creación y la lectura literarias con estos espacios extracurriculares, sujetos a la idea del acercamiento a la literatura como actividad sensibilizadora, la lectura del placer y la escritura sin demasiados despliegues teóricos y corrección.

En esta dicotomía falta un tercer tipo de espacio: el del taller como espacio germinal del conocimiento; un espacio en el que leer y escribir es un *trabajo* (Barthes, R, 1981, 44); un trabajo artesanal que involucran procesos cognitivos complejos. Leer y escribir literatura es una práctica social que compromete al tallerista en múltiples dimensiones -cognitiva, pragmática, patética-. En este caso,

> La modalidad de taller, [aporta] desde la práctica más que desde la teoría la concepción de texto móvil, nunca cerrado definitivamente, siempre en estado de versión modificable. Cada lectura de un texto producido en taller revela a su autor las múltiples lecturas posibles y lo invita a revisar, modificar y mejorar hasta donde decida" (Finocchio, A.M. FLACSO, clase 21, 6).

Así, sobre la base de una lectura que resignifica el objeto, es decir, una lectura multiplicadora, la práctica de taller potencia el desarrollo de estrategias y habilidades que van más allá de la mera reproducción de contenidos.

II. Fundamentos para una propuesta de taller creativo en la Universidad

La lectura y la escritura de literatura pueden ser abordada teniendo en cuenta estas ideas en un entorno específico del aula universitaria. Ámbito que supone, por lo general,

un grupo *heterogéneo* de alumnos (estudiantes de música, cine, sociología, ciencias políticas, idiomas o letras, y otras carreras), situación que dinamiza la propuesta y diversifica las motivaciones.

Para empezar, debemos partir, como ya se dijo, de la idea de que la lectura y la escritura son trabajos (Barthes) que implican estrategias del sujeto frente al lenguaje. Leer no es sólo decodificar, y escribir usar una tecnología. Son prácticas densas, complejas que involucran al sujeto en distintos órdenes de su hacer. Esto implica considerar la lectura y la escritura como trabajos del pensamiento, de la acción, de la pasión. Una propuesta 'volumétrica', en la que los tres órdenes se implican.

Además, estos órdenes, tanto para leer como para escribir, no deben interacturar sólo para resolver una consigna. Es necesario partir de la idea de que la práctica de escritura, por ejemplo, es también proceso que debe propiciar reflexiones sobre el mismo hacer. Siguiendo el "modelo propuesto por Flower y Hayes, la composición de un escrito se realiza a partir de tres operaciones básicas y recursivas (planificación, textualización y revisión), pues no suponen una secuencia sino que varían de acuerdo con la situación de escritura que plantea cada texto en particular" (FLACSO, clase 21).

Por otro lado, leer y escribir en la Universidad deben ser prácticas intertextuales, interdiscursivas e interdisciplinares. La resolución del problema que supone la lectura de literatura o la concreción de un proyecto de escritura, deben abrirse a otras perspectivas, como los problemas de género, de los límites entre ficción y no ficción, del lector, del lenguaje, de las conexiones con el campo literario, cultural e histórico, entre otros. Un diálogo abierto con saberes disciplinares como los de la teoría literaria, las historias de la literatura, la crítica, las didácticas específicas. Esto permite complejizar las prácticas, densificar sus alcances y redimensionarlas significativamente en contextos de la Educación Superior.

En otro sentido, la reflexión sobre la escritura y la lectura permite superar 'el momento sensibilizador' para propiciar la construcción de conocimiento ¿Qué ocurre cuando resolvemos una consigna de lectura o de escritura? ¿El sujeto es el mismo después del desafío que suponen estas prácticas? Nuestro punto de partida es la afirmación de que leer y escribir transforman al sujeto, modifican su visión de mundo, y aportan nuevas formas de conocer.

Por último, afirmamos, que lejos de la idea de que la literatura es un tipo de discurso excluyente por la naturaleza de su lenguaje, los temas, y el espacio de circulación, la propuesta que realizamos supone considerar la lectura y la escritura como prácticas inclusivas, atravesadas por los itinerarios individuales y colectivos de una cierta comunidad. Esto implica pensarlas como haceres sometido a las tensiones que articulan, no sólo el campo literario, sino también social, histórico e ideológico. Todos pueden escribir, todos pueden leer; basta sólo proponerse el ejercicio artesanal (Barthes) de hilvanar palabras, de ejecutar la partitura del lenguaje, de saborear las páginas "levantando la cabeza" para buscar las reminiscencias del texto. Esto que afirmamos supone la discusión sobre un tema delicado: canon literario. Martín Kohan afirma al respecto que:

> La temática del canon literario toca un aspecto fundamental del trabajo de los docentes (pero también del trabajo de los escritores, los críticos, los periodistas culturales, los bibliotecarios, los editores, los traductores, los sociólogos, etc.), en la definición del canon se dirimen centralidades y periferias, valores y disvalores literarios, consagraciones y postergaciones, pedestales y olvidos; también se determina qué literatura va a ser leída y qué literatura no va a ser leída, y de qué manera va a ser leída la que sea leída (dentro de qué tradición, con qué categorías, con qué sentidos); en la definición del canon literario se dirime también una manera de concebir una identidad (aquella a la que una determinada literatura puede interpelar; ya sea por ejemplo la literatura latinoamericana, o la literatura judía, o la literatura argentina, o la literatura universal, etc.)"(Kohan Martín, FLACSO, clase 11).

Al respecto Ana María Finocchio reflexiona que "la biblioteca no es fija, (…) Cada mudanza siempre trae un nuevo ordenamiento, una recolección" (FLACSO, clase 21). Estas ideas del canon como espacio móvil deben iluminar nuestra práctica de taller que no se podrá restringir sólo al campo de lecturas y las propuestas de escritura en base a autores clásicos (para nuestro campo literario -Borges, Marechal, Arlt, Puig-). Es necesario abrir el diálogo a autores que invocan otras estéticas, soportes, y circuitos de lectura, digamos Conti, Moyano, Fontanarrosa, entre otros, multiplicando los estilos y los medios -historieta, cine, teatro representado-. La dinámica del campo de lecturas es una de las claves de este tipo de taller; un canon abierto y permeable permite el juego de las lecturas posibles, enriquece las categorías problemáticas y ofrece al tallerista una visión más amplia de qué es la literatura.

Un punto importante en estos talleres universitarios es el salto necesario de lo discursivo a lo social, cultural, histórico, que supone considerar al texto, además de un lugar donde construir lo literario, un momento del decir sobre lo que le pasa al tallerista. En estos talleres de literatura es frecuente el salto a las historias de vida, imbricadas de los

datos que provienen del contexto crítico de producción. Emergen, entonces, textos que constituyen, como dice Leonor Arfuch "las narrativas del yo, que configuran un espacio biográfico no como una mera sumatoria de géneros diversos, "nobles" o "plebeyos", sino como un horizonte de inteligibilidad para leer, sintomáticamente, tendencias de la cultura y de las formas de ser y hacer de nuestro tiempo" (Arfuch, L. Clase 3). En el fondo de la cuestión, la lectura y la escritura desembocan inevitablemente en el sujeto, es decir, en un recorrido que retorna al Yo. Por todo, consideramos que este modo de leer y escribir literatura propende a la construcción de subjetividades que en su sutura (Hall, Stuard. 2003) modela las identidades.

Por último, el taller que describimos es curricular. Es decir integra el conjunto de asignatura que deberá aprobar un alumnos regular. Por lo tanto, se debe evaluar, poner una o varias notas ¿Cómo evaluar la creatividad, la imaginación?

Creemos que en términos todavía provisionales, se puede calificar en un taller de lectura y escritura atendiendo a distintos aspectos de las prácticas: * Al proceso de lectura y escritura. Se puede 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:

> *Al producto. 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. *Al proceso. También "escribir siempre es reescribir, por lo tanto, es necesario convertir nuestra práctica de corrección en práctica de lectura o revisión de los textos de nuestros alumnos para orientar su reescritura" (Finocchio, A.M. FLACSO). 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.

Los lineamientos mostrados no constituyen niveles a cumplir de manera secuenciada. Más bien tienen la intención de proponer una paleta de aspectos a tener en cuenta, como líneas de acción para organizar unas prácticas -leer y escribir- en relación con un objeto a priori problemático -la literatura- en un contexto tan rico como complejo -la Educación Superior Universitaria-. Como dice M.P. Gaspar "Una intuición que suele circular

socialmente y que ha tenido fuerte impronta en las prácticas [educativas] (…) es la de que la lectura constituye un acto por medio del cual se "decodifica", esto es, a partir de los signos gráficos se asocian esos signos con sonidos y con significados. De la misma manera, se suele considerar que escribir es "volcar las ideas sobre el papel" (…) Lo cierto es que leer es mucho más que decodificar y escribir no es sólo trazar signos que representan ideas. Por tanto, leer y escribir (y también hablar y escuchar) son tareas que ponen en juego muchos otros conocimientos. Es función de [las instituciones educativas] (…) (y de todos los docentes) colaborar para que los alumnos aumenten los conocimientos involucrados en las tareas de lectura y escritura" (Gaspar, M.P, clase 24. FLACSO).

Enseñar la lectura y la escritura creativa en la Universidad es un desafío todavía abierto que supone una multitud de caminos por recorrer. Desafío para los profesores que deben estimular su inteligencia para entender el cambiante mundo de las aulas universitarias; desafío para el alumno que se encontrarán con un espacio de consignas a resolver que muchas veces ponen en juego su propia cultura.

Así, la literatura, ese discurso que calla, afirma, discute, refuta y reescribe cosmovisiones, es un buen punto de partida para enseñar en la Universidad a través de estos talleres que seguimos pensando.

Bibliografía

Barthes, Roland (1984) Los susurros del lenguaje. BsAs: Edicial, 1984.

Cano, F. (2010) Sobre la enseñanza de la literatura (o de las tensiones entre el quehacer docente y el quehacer lector). Clase 23. Especialidad en Lectura, Escritura y Educación.

Goodman, Kenneth (1986) La lectura, la escritura y los textos escritos. Universidad de Arizona. Mímeo.

Gaspar, M. P. (2010) La lectura y la escritura en el proyecto escolar (o de cómo la lectura y la escritura no son patrimonio de un área). Clase 24. Especialidad en Lectura, Escritura y Educación.

Kohan, M. (2010) Notas sobre el canon. Sitio: FLACSO. Clase 11.

L. Lotito. La lectura. Textos, lectores, prácticas y enseñanza de la lectura. Clase 22.

Maite Alvarado (coordinadora)(2001) ENTRE LÍNEAS. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura. FLACSO-Manantial, Buenos Aires.

Sarlo Beatriz (compiladora) (1981) El mundo de Roland Barthes. BsAs: Cátedra.

Primer grado: la literatura en la enseñanza de la lengua

Pablos, Cristina María
pabloscris@gmail.com
Escuela Primaria N° 321
San Carlos de Bariloche, Río Negro, Argentina

Resumen

El presente trabajo, denominado "Primer grado: la literatura en la enseñanza de la lengua" se realizó a partir de aspectos tomados de mi práctica en primer ciclo de nivel primario.

En los primeros años de la escuela primaria la alfabetización inicial es transversal a todas las áreas curriculares. Cada área tiene su corpus específico para trabajar sus contenidos a través de actividades de lectura y escritura.

El área de lengua es atravesada por los corpus de las otras áreas. Los textos literarios, en los primeros grados son utilizados para los ratos libres y el recreo, desde el lugar de la lectura por "disfrute" o, inclusive, como premio. La literatura no es considerada como un placer estético específico en el desarrollo de la imaginación, la autonomía y la reflexión.

Para abordar este tema parto de una experiencia realizada como docente de primer grado y, para esta comunicación, presento la situación de mi propia práctica desde la perspectiva del interaccionismo socio-discursivo.

Me baso en De Mauro (1986) respecto a la teoría de la calculabilidad, para fundamentar la postura de que la lengua no puede ser enseñada como matemática o naturales.

Fundamento la importancia del desarrollo de la imaginación y la creatividad a través de Vigotski (2007).

La experiencia con la alfabetización desde la literatura permitió desarrollar y ejercitar las funciones de la imaginación en los niños.

Algunas modificaciones que se registraron, en los enunciados de la interacción en clase, pueden indicar como el desarrollo y la ejercitación de las funciones psíquicas superiores pueden manifestarse a través de acciones nuevas en el área disciplinar de lengua.

Esto mostraría cómo esos procesos internos de cada individuo se originan desde el exterior, en las relaciones interindividuales de la clase.

Palabras clave: Lengua- Literatura - Imaginación – alfabetización inicial

Introducción

Este trabajo de investigación en alfabetización inicial surge desde la necesidad de priorizar la apropiación de la lengua, como actividad con otros, en el primer ciclo de la escuela primaria.

¿La enseñanza de la lengua presenta el desafío cognitivo adecuado para el desarrollo de nuestros niños hoy?

En una investigación anterior se plantea que *"La lengua en la escuela es enseñada de forma mecánica, separada de la literatura, dejando de lado la imaginación para priorizar acciones que también son desarrolladas en otras disciplinas."* (Pablos, 2014: 68)

En primer ciclo la alfabetización es transversal a todas las áreas, porque la prioridad es que los niños aprendan a leer y escribir, desde esa perspectiva el resto de los contenidos pasan a ser los insumos de la lengua.

Para el aprendizaje de una lengua ¿sirve realizar clasificaciones de sustantivos o preposiciones en forma aislada? Estas actividades se tornan un desafío cuando se trata de contenidos matemáticos o científicos en los que se necesita precisión para separar, ordenar, clasificar, probar una idea científica, etc. Son conceptos ya construidos científicamente y los niños aprenden a partir de ellos.

Marco teórico

En el aprendizaje de las ciencias naturales el trabajo es con el objeto de investigación, se enseña a través de modelos didácticos similares a los modelos científicos para predecir, explicar, describir, realizar hipótesis, indagar.

En la enseñanza de la matemática se utilizan modelos didácticos relacionados con el entorno del niño, el colectivo, el dinero, la pared de ladrillos, los contornos geométricos cotidianos, son algunos de ellos.

Matemáticas o naturales, la relación es siempre con un objeto inanimado. Desde la teoría de la calculabilidad en un concepto ya cerrado, como explica De Mauro (1986: 105) "*...entre los años treinta y cincuenta del siglo pasado los matemáticos y los lógicos elaboraron una rigurosa teoría de la "calculabilidad" y definieron los requisitos para que un conjunto de símbolos significativos pueda considerarse un cálculo*." , es decir con reglas cerradas.

Como docentes fuimos formateados en nuestra escolaridad y luego formados para enseñar priorizando ese concepto de calculabilidad.

Si el aprendizaje de la lengua se realiza con clasificaciones de letras o palabras se la estaría enseñando a partir de reglas y símbolos cerrados, en esa metodología no tiene cavida el contexto. A partir de un texto dado, podríamos preguntarnos, por ejemplo, ¿qué es más util? relizar listados de sustantivos, o sustituirlos dentro del texto, por otros sustantivos, en busca del sentido y la forma.

De Mauro (idem: 106) explica que una lengua es una semiótica no-no creativa, porque de manera sistemática combina reglas en unidades fijas intruduciendo nuevas fiormas, dejando de lado otras, etc. *"...una lengua implica la convergencia de diversas formas generales, prelingüísticas y no lingúísticas, de la inteligencia humana: la inteligencia combinatoria, claro está, y la inteligencia propiamente creativa, capaz de producir y entender cosas radicalmente nuevas*."

En discordancia con las características del cálculo matemático, las lenguas se van costruyendo en el diálogo con el otro, las frases y los enunciados se posicionan en la situación comunicativa en la que están surgiendo. Necesitan de la actividad real para que la ejercitación escolar resulte significativa en el aprendizaje, que deberá involucrar la reflexión en las tareas de la gramática para anclar la situación.

Según De Mauro (ibidem) Estas tareas son: la relación entre el signo y el enunciado que guían a la comprensión, la concordancia entre los signos para encontrar el sentido, y las diferentes clases de palabras para facilitar esa comprensión.

"Cada vez que tememos no ser comprendidos, cada vez que no comprendemos, citamos las palabras ya dichas o que nos preparamos a decir, las glosamos y las comentamos, nos preguntamos o aclaramos el significado y la forma. Donde la no no-creatividad crea el riesgo de opacidad y disociación en el uso, la metalingüística reflexiva nos permite dar y pedir explicaciones, dar y obtener claridad, aclarar el proceso de la mutua comprensión y del diálogo" (De Mauro, ibidem: 121)

La lengua es metalengua para lograr la comprensión en la acción desde el diálogo. Este ejercicio es imposible realizarlo desde un cálculo con resultados y reglas cerradas, porque un enunciado se va construyendo con el otro y desde el otro, por si sólo no existe, no tiene fundamento, se significa en la palabra desde lo conocido por cada uno y en ese ensanchamiento de significados es que se va construyendo la indeterminación semántica de las lenguas.

El aprendizaje de la escritura no es un proceso espontáneo ni se adquiere unicamente por estan en contacto con personas alfabetizadas, como sí sucede con la oralidad. La lengua escrita se aprende a través de procesos socioculturales que involucran actividades de lectura y escritura.

El desafío de la enseñanza de la lengua es realizar asociaciones y sustituciones de forma pertinente para que la comunicación resulte efectiva, para esto serán necesarios el conocimiento

social junto con la condición biológica de cada uno, para ir transformando la posibilidad de conocer, es decir, desarrollar en el diálogo la aptitud gnoseológica según Bagú (1970).

El contexto de ocurrencia de la investigación

La comunidad educativa en la que trabajo se encuentra formada por muchas familias de origen chileno que tienen por costumbre utilizar muy pocas palabras en el uso diario o la forma dialectal es diferente a la nuestra, esa manera de comunicar se traslada a la escuela. Esta diversidad muchas veces se torna un obstáculo cuando debería ser una oportunidad, porque es considerada como fracaso del aprendizaje ("esos chicos no pueden, no saben, no quieren, las familias no acompañan, etc, "), en lugar de ser un desafío para la enseñanza.

En las aulas conviven niños con accesos variados a toda clase de textos (libros, revistas, películas) junto con niños que carecen de material letrado en sus casas; los segundos son niños que comunican una frase a través de palabra sueltas, en voz baja y sólo cuando se les pide que hablen. El problema didáctico es cómo se lleva adelante la alfabetización inicial para que el que tiene dificultad en el uso de la palabra aprenda a hacerlo y el que la usa sin dificultad no pierda interés.

En esta escuela no hay aún un proyecto institucional de alfabetización inicial. La enseñanza de la lengua se realiza desde el contexto conocido por el niño, en algunos casos con aprestamiento, ligado al concepto de madurez biológica, para que, de forma metódica y repetitiva incorporen el dibujo de las letras dejando de lado el significado y la reflexión, otras veces será desde la conciencia fonológica, a través de los sonidos de las letras en sus nombres y palabras conocidas por los niños.

Es responsabilidad del docente que se encuentra en primer grado decidir desde qué marco teórico se abordan estos contenidos. La decisión también incluye la forma en que se trabaja desde la literatura.

En relación a los textos literarios, en los primeros grados son utilizados para los ratos libres y el recreo, desde el lugar de la lectura por "disfrute" o, inclusive, como premio. La literatura no es considerada como un placer estético específico en el desarrollo de la imaginación, la autonomía y la reflexión.

Anteriormente se ha planteado que en la actualidad, en las aulas de primer ciclo, se trabaja desde el entorno conocido por el niño para abordar los diferentes contenidos de las áreas curriculares. Nos preguntamos cuál es el entorno conocido por los niños en el área de la lengua.

La lengua primaria, cotidiana, es la lengua que ya conocen y, salvo algunos acuerdos, necesarios para entendernos en el aula, sobre los diferentes significados y pronunciaciones que traen desde las familias, no es necesario profundizar en ella, entonces se recurre a otras disciplinas para

incorporar los conocimientos relacionados con el área de lengua, y así comienza la escritura de oracionesdescontextualizadas, informes, historias, resúmenes, etc. por lo que la lengua se transforma en herramienta de otros contenidos.

La lengua podría ser la herramienta de la transmisión de la literatura en la escuela, ya que el texto literario introduce el contexto para que los textos escritos que se usan en el aula resulten significativos, estimulen la imaginación y el sentido poético.

Vigotski (2007: 31) plantea que la imaginación toma insumos de la realidad para crear la fantasía, pero es algo más complejo que unir elementos reales y fantásticos "*...sino combinando producciones ya realizadas de la fantasía y ciertos fenómenos complejos de la realidad*.

En primer grado transcurrió más de un mes para conseguir que una niña abriera la boca para modular sus palabras y que todos pudieran escuchar su voz.

En la búsqueda de actividades para dos grupos de niños con momentos diferentes del desarrollo, se tomó la decisión de trabajar por rincones con la lectura de un cuento, pero con actividades de diferente complejidad (algunos escribían palabras, otros oraciones, algunos una historia), esto permitió asistirlos en la escritura de forma personalizada. Los logros fueron significativos ya que trabajaron desde los niveles de desarrollo que cada uno logró en la construcción del conocimiento.

No obstante, se observó que esta modalidad de trabajo en forma constante profundizaría la brecha de desigualdades, como los niños se encontraban separados por niveles cognitivos, la tracción del desarrollo permanecía en los diferentes grupos.

La siguiente propuesta, una secuencia didáctica para alfabetizar a través de la lectura y escritura de cuentos, consistió en articular la literatura con el área de lengua, pero sin la modalidad de rincones de trabajo, para que el desarrollo de la imaginación circulara con palabras y enunciados por el medio ambiente del aula.

Todos los niños trabajaron con la misma complejidad, desde un mismo contexto conocido y creado entre todos: la lectura y recepción de la obra literaria.

Se leyeron cuentos de Liliana Cinetto: *La casa que tenía sueño* y *La mancha* entre otros, partiendo de la lectura del docente para producir el efecto de sentido del texto literario en los niños y poder realizar las actividades de lectoescritura necesarias para la alfabetización. La secuencia incluyó:

<u>Algunas actividades desde la oralidad con el grupo total:</u> Preguntas sobre los cuentos: ¿por qué todos llegaban tarde a sus trabajos?, ¿quiénes viven en la casa?, ¿alguna vez se quedaron dormidos?, ¿qué pasó?, ¿le gustó a la casa que se fuera?, ¿por qué?, ¿a dónde se fue la mancha?,

¿por qué sus amigas se reían?, ¿alguna vez se mancharon con tinta?, ¿qué hicieron?, ¿qué hizo la nena?, etc.

Dibujos de casas diferentes en el pizarrón: una casa que se ríe, que llora, qué duerme ¿cómo es? (Llorona, risueña, dormilona, etc.) Un títere en forma de mancha ¿qué es?, ¿qué nombre le ponemos?, ¿qué hace?, ¿con quién?, ¿a dónde?, etc.

Algunas actividades de escrituras en grupos pequeños: A partir de una parte de la secuencia temporal del cuento, tenían que escribir qué pasaba. Escritura de palabras y oraciones en el pizarrón sobre la nueva historia. Corrección grupal a partir de reflexionar juntos: ¿cómo se lee?, ¿qué letra falta?, ¿se escribe así?, ¿por qué, qué falta/ sobra?, etc.

Algunas actividades de escritura y lectura individual: Cada uno leyó su texto. Completar palabras y oraciones, crucigrama, juego con letras móviles, etc.

Las tareas de la gramática en el ensanchamiento de significados permitieron hablar de una casa que tenía sueño o dormía mucho, o comía poco, o tenía sed, etc. que no existe en la realidad, pero sí en la imaginación de este grupo de niños de primer grado.

En el diálogo entre los niños la indeterminación semántica de la lengua funcionó entre ellos para ampliar los significados, guiados por la docente en la construcción de sentidos. La interacción, entre docente y alumnos y alumnos entre sí, fue un estímulo para la producción de un nuevo texto colectivo, donde los niños ya estaban predispuestos para trabajar juntos.

Luego de la lectura, por parte del docente, del cuento *La mancha,* los niños le pusieron atributos de fantasma a las manchas del texto original, creando una nueva historia, construida por todo el grupo, completando, entre ellos, cada nueva idea para ser interpretada, acordada y escrita entre todos. El nuevo texto se llamó *María y los fantasmas* (en el cuento original es una mancha de tinta que va pasando de un lugar a otro). La docente fue escribiendo en el pizarrón lo que los niños iban diciendo, corrigiendo, cambiando, modificando, hasta que todos quedaron conformes con el nuevo texto.

Los niños escribieron y dibujaron la secuencia temporal del nuevo cuento. Agrupados, ya no por niveles, sino entre niveles para la realización de una parte del cuento por grupo. Luego del armado del libro con tapa, título (se realizó una selección de títulos para la elección de uno de ellos), contratapa, autores y fecha. Cada uno de los integrantes de ese primer grado participó en la lectura del cuento, a los niños de nivel inicial, segundo grado y tercer grado.

"Entendemos por actividad creativa aquella actividad humana que produce algo nuevo, ya se trate de una producción a partir de un objeto del mundo externo o de alguna construcción del intelecto o del sentimiento que sólo se den y se manifiesten en el interior del ser humano" (Vigotski 2007: 25)

Este autor explica que la imaginación es una actividad creadora del cerebro humano, en esta actividad se realizan diferentes combinaciones para que las palabras, que se usan en la realidad, puedan ser interpretadas de maneras distintas. El hombre necesita de las dos funciones de combinaciones que realiza el cerebro para producir algo nuevo.

Una de esas funciones es la de reproducción o repetición de normas de conducta elaboradas anteriormente, junto con huellas de impresiones antiguas. En esta función el hombre no está creando algo nuevo, solo se limita a combinar de manera diferente algo ya existente.

La segunda función se denomina creadora combinatoria: *"El cerebro no se limita a ser un órgano capaz de conservar o reproducir nuestras experiencias pasadas, sino que se constituye también en órgano combinatorio, creador, capaz de reelaborar y crear, en base a los elementos de experiencias pasadas, modelos y enfoques nuevos. Si el hombre limitara su actividad a repetir el pasado estaría exclusivamente abocado al ayer y se mostraría incapaz de adaptarse a un mañana diferente. Es justamente esa actividad creadora del hombre la que lo convierte en un ser que se proyecta hacia el futura, capaz de crear y de modificar su presente*" (idem: 26)

Cuando imaginamos el futuro no estamos activando huellas pasadas o normas ya elaboradas, estamos creando nuevas ideas, nuevas imágenes en nuestro cerebro, a partir de experiencias vividas que ya fueron sometidas a cambios y reelaboraciones. Todos los ámbitos culturales son creaciones humanas porque la cultura es una creación del hombre.

Conclusión

Los cuentos trabajados en este primer grado habilitaron a los niños a realizar combinaciones diferentes que activaron a la función de la imaginación, creando nuevas imágenes, nuevas ideas. Estas imágenes guiaron a los niños a nuevas combinaciones para formular y reformular nuevas ideas (una mancha de tinta que se mueve y habla, una casa que llora o se ríe.)

Combinaciones realizadas en las funciones cerebrales que quedarán instaladas en el intelecto de cada uno de esos niños para usar en otras interacciones.

Las actividades de lectura y escritura involucran procesos de aprendizaje que traccionan al desarrollo, acceder a la literatura permite poner en tensión las experiencias cotidianas. Cuestionar la realidad propia amplía las fronteras para pensar, crear, imaginar, inventar, para luego construir.

Bibliografía:

Bagú, S.(1970). *Tiempo, realidad social y conocimiento.* Buenos Aires: Paidós.
De Mauro, T. (2005) *Primera lección sobre el lenguaje*. México: Siglo XXI.

Vigotski, Lev S. (2007) *Escritos sobre arte y educación creativa de Lev S. Vygotski.* Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Pablos, C. (2014). El uso de la herramienta en la escuela primaria. En D. Riestra, S. Tapia y M. Goicoechea (pp. 1287-1290). *Cuartas Jornadas de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas.* Viedma: UNRN.

Experiencias singulares, voces plurales o las formas del asesoramiento institucional hacia la construcción colaborativa de enseñanzas y aprendizajes en torno a lo literario infantil

Nombre de las autoras/Institución/Dirección electrónica:
Natalia Rodríguez
IFDC Bariloche-Universidad Nacional de Río Negro Sede Andina, Bariloche
rodrigueznat75@hotmail.com
Mariana Sagardoyburu y Ma. Eugenia Fernández
Jardín Arco Iris, Bariloche
jardinarcoirisfgn@gmail.com
San Carlos de Bariloche, Río Negro, Argentina

Resumen

La presente comunicación refiere al Proyecto de asesoramiento institucional "*Decir el camino que lleva a la experiencia literaria y su enseñanza.* Construcción colaborativa de abordajes pedagógico-didácticos en torno a lo literario infantil en el Jardín Arco Iris", desarrollado en Bariloche, en 2015. Dicho proyecto representó el encuentro entre un interés del Jardín, a partir de una lectura diagnóstica de la realidad de la institución y la comunidad escolar en relación con la lectura literaria, y una inquietud compartida por parte de las docentes-capacitadoras en torno a la potencialidad del asesoramiento institucional como dispositivo de co-formación, discusión y reflexión sobre la práctica.

Así, se orientó un acompañamiento sistemático que abarcó las instancias de planificación, implementación y evaluación de secuencias didácticas en salas de maternal e infantes tanto como de proyectos institucionales de promoción del libro y la lectura. Los ejes teórico-metodológicos del proyecto fueron la configuración de *itinerarios de lectura,* la intervención docente habilitante de la *conversación literaria*, la significación del *ambiente de lectura* y la *comunidad lectora*.

Este escrito expone en la pluralidad de las voces de capacitadoras, directivos, docentes la experiencia realizada y su singularidad, atendiendo a las formas del *asesoramiento institucional* como modalidad de capacitación que permitió una adecuación a las necesidades, características y trayectoria previa de la institución.

En correlación, se analiza la dinámica de trabajo del proyecto (reuniones de formación y reflexión; material teórico utilizado; dispositivos de registro de la práctica, de

la experiencia de capacitación a través del género "cuaderno de bitácora" y de comunicación interna/intercambio de producciones). Asimismo, se interpelan las repercusiones pedagógicas (en el plano de lo didáctico-reflexivo) que las propuestas de enseñanza de la literatura generaron en los actores intervinientes, indagándose a su vez las proyecciones de las nuevas modalidades de articulación de la formación permanente en lengua y literatura.

Palabras clave: formación permanente en lengua y literatura- experiencia pedagógica-asesoramiento institucional- escuela infantil - enseñanza de la literatura

Ponencia

Introducción

La presente comunicación refiere al Proyecto de asesoramiento institucional "*Decir el camino que lleva a la experiencia literaria y su enseñanza.* Construcción colaborativa de abordajes pedagógico-didácticos en torno a lo literario infantil en el Jardín Arco Iris", desarrollado en Bariloche, en 2015.

Este escrito expone en la pluralidad de las voces de capacitadoras, directivos, docentes la experiencia realizada y su singularidad, atendiendo a las formas del *asesoramiento institucional* como modalidad de capacitación en correlación con abordajes de la dinámica de trabajo, las repercusiones pedagógicas que las propuestas de enseñanza de la literatura generaron en los actores intervinientes, indagándose a su vez las proyecciones.

Los caminos del Jardín

El año 2013 enmarca para el Jardín Arco Iris el inicio del Proyecto designado como "Lectores del mundo" fundamentado a partir de la significatividad otorgada a la literatura y al lenguaje cotidiano para leer, soñar, reflexionar, imaginar, jugar y recrear escenarios, teniendo como meta que todos puedan contar lo propio, lo vivido, lo real para transformarlo a favor de la construcción de la identidad subjetiva.

Este proyecto se sostuvo durante el año 2014 en articulación con el planteo de un nuevo desafío representado por el cambio de los nombres de las salas, interpelando la tradición instituida durante veinticinco años de la vida institucional.

Cambiar el nombre de las salas implicó un trabajo propositivo y de selección partiendo de profundizar en la obra de un autor y en vinculación con la propuesta de construcción colectiva de un libro por sala en función de posibilitar a los niños y las niñas su participación activa en la configuración de la identidad individual y grupal.

La evaluación realizada a finales del 2014 habilitó un planteo centrado en que lo que se reconoce no son puntos de llegada, sino más bien estadios transitorios y nuevos puntos de partida para seguir avanzando. La mirada evaluativa de la institución y sus integrantes llevó a animarse a la pregunta que problematiza y en consecuencia, a repensar conjuntamente las prácticas institucionales en los niveles macro y micro.

En instancias posteriores, se consolidan las prioridades para el Proyecto Pedagógico Institucional (PEI) del 2015, basadas en sostener, consolidar y profundizar la propuesta pedagógica desarrollada en los últimos años como confirmación del protagonismo del niño y la tarea de docentes que se comprometen a una enseñanza propiciatoria de prácticas ajustadas desde el conocimiento, revisadas con apertura y flexibilidad.

En este punto, se destaca la participación de dos docentes de la institución en el Programa "Primerísimos Lectores" del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. Ello habilitó el enriquecimiento en cuanto a las miradas del campo de la educación literaria en consonancia con la provisión de libros de literatura infantil de calidad estética y literaria, permitiendo otras posibilidades de la biblioteca escolar.

Así, surge la necesidad de prolongar un espacio y un tiempo real para la capacitación con el aporte de especialistas y a modo de profundizar la totalidad de la institución aspectos centrales de la enseñanza de la literatura en el nivel inicial.

Desde este encuadre, el equipo directivo gestiona los contactos que derivaron en el encuentro del Jardín Arco Iris con el Instituto de Formación Docente Continua (IFDC) Bariloche en articulación con la Universidad de Río Negro (UNRN) (Sede Andina).

Los caminos de las capacitadoras

Según el Documento "El asesoramiento pedagógico a las escuelas" (Ministerio de Educación de la Nación, INFOD), asesorar pedagógicamente a instituciones escolares representa una de funciones de los IFD centrada en "una tarea colaborativa de interpelación, reflexión y análisis de las prácticas pedagógicas".

En sintonía, el citado documento especifica que “a través de esta tarea se hacen visibles los fundamentos, justificaciones y argumentos que se 'generan' en dichas prácticas, como así también las concepciones subyacentes respecto de los sujetos, de los objetos de conocimiento, de las estrategias de enseñanza y de aquello que los docentes suponemos produce cambios conceptuales en los alumnos”.

Desde este encuadre, la función y tarea de asesoramiento pedagógico a escuelas “se vincula con el desarrollo profesional docente en la medida que involucra las problematizaciones de maestros y directivos en torno de sus propias prácticas y, al hacerlo, inicia múltiples diálogos acerca de concepciones de los procesos de aprendizaje y de enseñanza situados y a su vez, dialécticamente nutre a los IFD de insumos para resituar el proceso formador (…) cuando los IFD buscan mejorar la práctica en las escuelas también inciden en teorías y prácticas de los propios institutos, en tanto acrecientan el saber acerca de la escuela, insumo fundamental para la formación inicial”.

Por ende, “esta condición de doble llegada, a las prácticas de escuelas y a las de la formación inicial docente, obra a modo de bisagra entre dos instancias de desarrollo profesional: los docentes de las escuelas asesoradas y el desarrollo profesional de los mismos docentes formadores/asesores”.

El asesoramiento pedagógico a escuelas es, en definitiva “una acción colaborativa, situada en la escuela, y que pone a distintos sujetos en interacción”. En consonancia con el documento marco, “insistimos en el concepto de actividad situada en tanto hace referencia al contexto específico donde la práctica se realiza (…) las características de la comunidad, la distribución de los roles, las funciones, las tareas, los horarios, los tiempos institucionales, los contenidos son entre otros, algunos componentes que ameritan ser considerados en el asesoramiento”.

Encuadrándose en la normativa aludida, en el IFDC Bariloche la figura del “asesoramiento pedagógico a instituciones” es una modalidad posible de la formación permanente en combinación con los cursos de capacitación que conforman la oferta anual.

En el caso particular de la experiencia que comunicamos, el asesoramiento involucró una acción articulada con la UNRN (Sede Andina), Lic. en Letras al quedar conformado el equipo capacitador por una docente del IFDC Bariloche y una profesora de la Lic. en Letras y del Profesorado en Lengua y Literatura, UNRN.

Encuentro de caminos

Tal como dejamos expresado antes, el proyecto surgió a partir de una inquietud compartida en cuanto a problematizar los abordajes en torno a la enseñanza de lengua y la literatura en instituciones de educación inicial y a reconocer la potencialidad de las instancias de acompañamiento institucional en la concreción de proyectos de lectura como dispositivos de formación, discusión y reflexión sobre la práctica.

Los primeros acercamientos entre el equipo de trabajo y el equipo directivo del jardín permitieron retomar el vínculo entre el IFDC Bariloche y la institución y trazar un panorama de acción articulado con la UNRN (Sede Andina) para profundizar el conocimiento de la singularidad de esta escuela infantil, así como interiorizarse respecto de los proyectos y proyecciones institucionales sobre la promoción del libro y la lectura, y específicamente la enseñanza de la literatura en las salas de maternal e infantes.

En este contexto, se realizó una intervención inicial para conocer las propuestas y actividades que se venían desarrollando en la institución y se propuso una nueva mirada en lo relativo a la enseñanza de la literatura desde interpelar la selección de textos, en correlación con la noción de *itinerarios de lectura* o *recorridos lectores* (Cañón y Hermida, 2012).

En sus instancias iniciales, este caminar juntos abarcó reuniones con el equipo directivo y con las maestras referentes del proyecto institucional sobre literatura que el jardín ya venía desarrollando como parte de su PEI. Los intercambios que se configuraron en ese contexto posibilitaron discusiones en torno al diseño del proyecto, con aportes orientados a la construcción de articulaciones integrales con el marco teórico y metodológico del proyecto de asesoramiento, los ejes y contenidos definidos.

La modalidad de asesoramiento institucional implicó construir conjuntamente los propósitos de la intervención, así como los ritmos y modalidades de trabajo, adaptándolos a las necesidades de la institución: de hecho, los encuentros se realizaron siempre en el espacio del jardín y en momentos ya establecidos por el equipo para sus reuniones de trabajo, y las fechas se fueron acordando en función de las actividades que se iban realizando en sala, para discutir, revisar en conjunto y hacer los ajustes necesarios.

El proyecto en sus devenires

Para referirnos a los devenires del proyecto, corresponde observar en primer orden, que uno de los aspectos más innovadores, tanto para el equipo del jardín como para las capacitadoras, fue la dinámica de encuentros y de intercambio de propuestas.

Después de la primera jornada de presentación que incluyó algunos momentos de exposición teórica por parte de las capacitadoras, el resto de las reuniones se constituyeron en encuentros de trabajo conjunto, en los que se fueron construyendo progresivamente las propuestas didácticas para llevar a las salas y éstas se retroalimentaron con las discusiones colectivas. Las docentes trabajaron en parejas que compartían la misma sala en diferentes turnos, con un "equipo ampliado" de cuatro maestras de salas de bebés y de deambuladores de ambos turnos.

En todos los encuentros hubo un momento de "ronda de novedades", en la que cada equipo presentó sus avances -itinerarios planificados, selección de libros, registro de las actividades ya realizadas- y todas las participantes (directivos, compañeras y capacitadoras) aportábamos con observaciones y sugerencias. En estos intercambios, verdaderas "conversaciones" a la manera de Chambers (2007), fue clave la cuestión de la *distribución de la palabra*: no se trataba de exponer lo hecho ante las capacitadoras, que sancionarían "correcto" o "incorrecto" (desde un enfoque evaluativo), sino de compartirlas con todo el equipo, explicitando dudas, percepciones y criterios utilizados, que recibían la retroalimentación de compañeras y capacitadoras indistintamente.

En este sentido, nos apoyamos en una fortaleza institucional, como lo es la tradición ya instalada del trabajo en equipo y los intercambios en torno a planificaciones; esto hizo que la incorporación de las capacitadoras en la dinámica fuera fluida y progresivamente, cada vez más "natural".

En segundo lugar, subrayamos que otro aspecto que jugó un lugar central en la capacitación se relaciona con los registros de actividades: por una parte, registros fotográficos o audiovisuales de las actividades; por otro, registros narrativos que cada docente fue abordando desde sus preferencias y posibilidades. Los espacios de escritura permitieron un entramado de relatos de actividades, dichos de los participantes y reflexiones pedagógicas que aportaron a la (auto)evaluación y enriquecieron los espacios de encuentro.

Estos registros se compartieron a través de un dispositivo de comunicación que fue propuesto como complemento de los encuentros presenciales: un Dropbox en el que cada integrante fue subiendo sus producciones (planificaciones, fotos, registros) para que todas pudiéramos tener acceso a ellas, comentarlas por escrito y retomarlas en las reuniones. Esta modalidad resultó novedosa para la institución y fue evaluada como un aporte -desde el aprovechamiento de las nuevas tecnologías- a nuevos esquemas de trabajo colaborativo.

El espacio de trabajo virtual habilitó el intercambio de los diseños de los itinerarios de lectura en la especificación de los ejes organizadores, los criterios de selección y la secuenciación de los textos seleccionados; el planteo de inquietudes relacionadas con las lecturas teóricas y/o las planificaciones de las propuestas áulicas e institucionales; ensayos en cuanto a la formulación de preguntas para los momentos de conversación literaria.

La segunda parte del año se dedicó a la preparación de jornadas institucionales de lectura, y esto dio lugar a otras formas de trabajo, ya que se formaron grupos responsables de cada jornada, integrados por docentes, directivos, secretaria, que trabajaron cada uno en el diseño de una propuesta y luego en su implementación, con la colaboración de todo el equipo del jardín. [125]

Otras estrategias implementadas en los encuentros fueron la "mesa de libros" para mirar, elegir, comentar, ubicándonos todas en el lugar de lectoras y la discusión de lecturas teóricas en relación con las propuestas pedagógicas. Este último objetivo resultó difícil de incorporar, en tanto resultaba un desafío trascender la contraposición teoría-práctica que aparece fuertemente instalada en muchos espacios de capacitación. Así, desde la coordinación se optó por proponer dos trabajos de escritura (a mitad y al final del recorrido) que apuntaran a integrar esta doble dimensión.

En el primer caso, como cierre integrador de la etapa centrada en las propuestas que se llevaron a las salas, quedó planteado un trabajo escrito como oportunidad de apropiarse de los materiales bibliográficos y reconstruir el recorrido realizado en cada sala. [126]

125

Las propuestas realizadas fueron: *Dale que te cuento* (narración oral de historias con participación de abuelas y abuelos de la comunidad); *Viajes en cuento* (ambientación de "escenarios de lectura" para que los chicos y sus familias se sentaran a leer libros especialmente seleccionados para cada espacio); *ContARTE* (lectura de cuento y entrevista al autor/ilustrador, con propuesta de producción plástica para todo el jardín); *El dado que toca, toca…porque la historia es loca* (escritura de cuentos con los chicos y sus familias, a partir de personajes y situaciones dibujadas en dados).

[126] Este primer trabajo solicitó elaborar un escrito individual que incluya la reconstrucción narrativa de la experiencia (la experiencia como totalidad y/o un momento significativo), la narración de lo hecho en lo que respecta a la selección de los textos, la configuración de los itinerarios, el diseño de la propuesta, la implementación de las actividades de la secuencia, los ajustes; la referencia a aspectos de los materiales teóricos leídos (Cañón y Hermida, 2012; Chambers, 2007; Bajour, 2008) en relación con la práctica realizada; la autoevaluación de la experiencia (lo que resultó, lo que modificarían, los ajustes que realizarían en futuras prácticas). Para esto, se sugirió buscar apoyo en las planificaciones, en los registros fotográficos y/o audiovisuales y/o narrativos de la experiencia, en las notas sobre la bibliografía leída.

En el segundo caso, a modo de cierre de la etapa enfocada en las propuestas institucionales se propuso realizar un escrito sobre la experiencia de enseñanza de la literatura enmarcada en la *Jornada literaria institucional*.[127]

A medida que íbamos transitando (y construyendo) este recorrido anual, se fue generando un bagaje de producción e intercambios, en su mayor parte escritos, que recopilamos en el documento "Decir el camino que lleva a la experiencia literaria y su enseñanza". En este texto híbrido, que se fue transformando poco a poco en una bitácora del proyecto, quedaron registradas las diferentes intervenciones, como "instantáneas" de cada instancia de trabajo, dando cuenta de las expectativas, incertidumbres y reajustes en tiempo real (a diferencia de la mirada retrospectiva del relato, que necesariamente reorganiza la narración en función de su "aquí y ahora").

Gran parte de la experiencia que aquí compartimos se pudo reconstruir gracias a este documento, testimonio "en crudo" del proceso, que nos permitió, al leerlo ahora unos meses después, los intensos ritmos de la construcción conjunta.

(Des)andar las repercusiones

Este proyecto de acompañamiento y asesoramiento pedagógico habilitó a las docentes de la institución la interpelación de sus prácticas en cuanto a la enseñanza de lo literario infantil, enriqueciéndolas desde lo teórico, posibilitando los cruces entre teoría y práctica, desafiando desde perspectivas renovadas y hacia enseñanzas renovadoras.

Como punto de partida fue necesario repensar desde la teoría y en aproximación con la práctica los *por qué* de la literatura en la educación inicial. Las lecturas teóricas invitaron a otras miradas sobre los sentidos que justifican la literatura en las salas de jardín maternal y de infantes.

Por su parte, los *cómo* se resignificaron desde la propuesta de selección para el diseño de itinerarios lectores configurados a partir de lazos y enlaces entre libros, recorri-

[127] Dicho escrito contempló dos instancias: la elaboración del inicio del texto, partiendo de la elección de una de las opciones dadas (una selección de fotografías como "álbum"; la recreación de un diálogo imaginario entre dos o más personajes de uno de los cuentos seleccionados para la propuesta o entre un personaje y uno de los actores involucrados en la experiencia; la selección de fragmentos de los registros escritos; los versos de un poema, un texto poético personal y que resulte representativo de la experiencia; comentarios *oídos al pasar*, de los diferentes actores involucrados en la experiencia; el título y el comienzo de un cuento inventado por ustedes que diga la experiencia involucrando la ficción); la justificación de la elección del punto de partida hacia una mirada reflexiva alrededor de la práctica que exprese las preguntas que provocó la experiencia, las sorpresas que generó, las repercusiones de la propuesta (en los chicos, en la comunidad, en el equipo docente, en el plano personal), los desafíos que implicó, las proyecciones que se abren.

dos que recortan imágenes como el patrón que permite el trazado de relaciones, favoreciendo cierta dialéctica entre los textos. [128]

Dichas selecciones posibilitaron la combinatoria articulada de criterios como son el gusto personal de cada docente, el gusto de los/as niños/as de cada sala, las anticipaciones respecto de lo que ese texto despertaría en los pequeños lectores, o en qué los interpelaría, la calidad estética y literaria.

Articulando los *por qué* y los *cómo* de la enseñanza de la literatura los desarrollos de Chambers (2007) se volvieron anclaje teórico y metodológico para repensar la conversación literaria desde una perspectiva que orientó a situar como protagonistas a los/as niños/as, sus lecturas, interpretaciones, significaciones, en definitiva su palabra.

Las docentes valoran como sumamente enriquecedora la participación activa en espacios de reflexión y construcción conjunta en torno a lo literario infantil sobre la base del intercambio de dudas, certezas, experiencias, para ser evaluadas, enriquecidas, criticadas (en términos de crítica constructiva), con fundamentos de base sólida en función de la recreación de las prácticas cotidianas.

Sintetizando, tal como expresó una de las maestras evaluando la experiencia: "no hay vuelta atrás".

En cuanto al equipo directivo, la capacitación representó un puente habilitante de tiempos y espacios para reflexionar colectivamente en torno a otras formas de interacción entre la literatura, los/as niño/as, las docentes y las familias.

La mirada de directora y vicedirectora valoriza la experiencia del asesoramiento por ser generadora de reflexiones en relación a leer las necesidades institucionales de modo de dar respuestas que favorezcan avances. También, a desarrollar estrategias facilitadoras de las propuestas pedagógicas del cotidiano escolar e incluso, a traspolar algunos de los componentes distintivos de este proyecto a otros espacios de trabajo institucional.

Además, la institución reconoce que el espacio de formación continua significó un hito para la comunidad docente en virtud del enriquecimiento implicado en pensar los ambientes creativamente, en resolver conjuntamente elecciones, decisiones, acciones

[128] A modo de ejemplo, el itinerario diseñado para sala de bebés y de deambuladores abrevó en las imágenes representadas por el mar, el agua, la noche, la luna como paisajes. La selección incluyó los siguientes textos: *El barquito de papel*, de Amado Nervo; *Luna lanar*, de Silvia Schujer; *Un son para los niños antillanos*, de Nicolás Guillen; *La luna*, de Zunilda Borzoni; *Sobre el mar*, de Dora Alonso.

que derivaron en prácticas equiparables a genuinas construcciones colectivas en las que los/as niños/as como ya se expresó, han tenido un papel preponderante.

Hay algunas imágenes que acercan al impacto generado en la comunidad educativa, en las familias: abuelas que se hacen presente en el jardín para ensayar cuentos antes de contarlos, preparando las narraciones en sus casas para compartir los cuentos con los nietos; familias que han decidido regalar libros para algún festejo especial en sus casas; tíos entusiasmados en las propuestas para leer y compartir libros con sus sobrinos; familiares con el mismo entusiasmo que los niños del jardín ante propuestas literarias, emoción y conmoción manifestadas en silencios significativos en narraciones, familias manipulando libros con actitudes de concentración, leyendo o narrando cuentos a muchos niños; esfuerzo y participación de las familias aportando los materiales solicitados para el armado de los escenarios.

Estas imágenes junto a las miradas, sonrisas, gestos que fue posible observar durante el desarrollo de las diferentes propuestas permiten vislumbrar los efectos generados en algunas familias en relación a la posibilidad de ampliar su propio capital cultural, simbólico, disfrutar de la literatura, ahondar desde otra perspectiva el vínculo con los niños y las niñas.

Por otra parte, las propuestas literarias implementadas han tenido diferente impacto para todos y cada uno de los niños y las niñas, enriqueciendo sus trayectorias particulares, brindando la oportunidad de experienciar la lectura literaria desde bebés en la configuración de los caminos lectores personales, constitutivos de la propia subjetividad, vivenciando estos aprendizajes como una oportunidad de enlazarse con el mundo de las palabras, de armar lazo con otras personas significativas, de enriquecer sus mundos de fantasías, arte, palabras.

En la evaluación de las docentes, otra de las posibilidades que brindó este proyecto fue la de dar trascendencia a la construcción implicada en pensar y diseñar posibles itinerarios de lectura para las salas de bebés y de deambuladores. Esta acción se materializó en la comunicación presentada en el marco de la *II Jornada de Intercambio de Experiencias de Mediadores de Lectura y Escritura*, destinada a docentes, bibliotecarios, estudiantes de carreras de profesorado, organizada por UnTER Bariloche y el IFDC Bariloche. [129]

[129] La *II Jornada de Intercambio de Experiencias de Mediadores de Lectura y Escritura* se realizó en Bariloche, en 2015, en el contexto de la III Edición de la "Fiesta de la Palabra".

Finalmente, desde el rol y función del capacitador surge la pregunta: ¿en qué sentido aportó el proyecto a la institución? Dado que en el jardín ya se leían cuentos en las salas, pensamos que el principal aporte fue el de revalorizar y dar sentido a las decisiones pedagógicas en torno a la enseñanza de la literatura.

En esa línea y reconstruyendo el proyecto desde este presente, podemos reconocer la potencialidad de dos ejes. Por un lado, el *hacer pedagógico* (en sala, en las propuestas institucionales, con niños y familias) que se dio a lo largo del proyecto; por otro lado, las *oralidades* en clave de conversaciones y las *escrituras* en torno a ese hacer: por parte de las docentes, elaboración de itinerarios, de planificaciones, de registros, de reflexión sobre la práctica; por parte de las capacitadoras, escritura de las propuestas de trabajo, devoluciones, que instauraban una suerte de "comunicación epistolar" a partir de estos objetos, y la bitácora "Decir el camino…" corporizó, al sumarlo, la totalidad de las experiencias de estos meses de trabajo.

Estas aproximaciones a la escritura en sus diversas modalidades nos encontraron *pensando en el papel* y hacia la recreación del "hacer" cotidiano.

Sigue el camino

En el cierre de esta comunicación y porque el camino sigue, decimos que las repercusiones a las que nos referimos antes, fueron retomadas en proyección a delinear el Proyecto Literario del año 2016.

Debido al ingreso al Jardín de nuevas docentes, se decidió designar a dos maestras que habían participado de la experiencia del asesoramiento para el envío de la bibliografía teórica aportada así como para la reconstrucción de las propuestas didácticas áulicas e institucionales que se llevaron a cabo en 2015, de manera de darlas a conocer.

Luego, se realizó una reunión en la que las dos docentes designadas socializaron los saberes más representativos de la construcción con el fin de actualizarlos y para abrir el diálogo sobre las posibles propuestas aúlicas para el año en curso, acordando los pormenores de la implementación.

La modalidad de trabajo se referencia en la experiencia transitada con anclaje en la configuración de itinerarios de lectura a nivel aúlico en la primera parte del año y en la representación de espacios de lectura compartida que involucran a la totalidad de la comunidad educativa, en la segunda mitad del año. Se sostienen también, las reuniones institucionales como tiempos y espacios de reflexión y construcción compartida, posibi-

litando la realización de ajustes necesarios en función de los procesos y sus niveles de realización.

Esta "segunda vuelta" del proyecto apuntó a trabajar con los itinerarios de lectura pero habilitando en todas las salas un espacio para la conversación literaria y su registro, dimensionado como una instancia primordial para la construcción colectiva de significados.

En cuanto a las propuestas literarias institucionales, es decir, las que se realizarán en la segunda mitad del año y que involucran tanto a los/as niños/as, docentes y directivos, como a las familias y comunidad del jardín, se busca trabajar a partir de las evaluaciones realizadas, de las potencialidades y los obstáculos representados en las propuestas anteriores con el fin de construir nuevos dispositivos metodológicos y hacia propuestas superadoras.

Para finalizar, decimos que la convicción que motoriza es la misma en oportunidad del proyecto de asesoramiento y en su actualización y recreación en el marco del presente ciclo lectivo: habilitar experiencias de lectura literaria compartida con sistematicidad y continuidad en vinculación con tiempos y espacios propiciatorios de conversaciones literarias como claves para la formación de futuros lectores, capaces de construir significados y de leer y comprender el mundo con la posibilidad de transformarlo y transformarse.

Bibliografía

BAJOUR, C. (2008). "Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura". En: Imaginaria, N° 253.

CAÑÓN, M. y C. HERMIDA (2012). *La literatura en la Escuela primaria. Más allá de las tareas*. Buenos Aires: NOVEDUC.

CHAMBERS, A. (2007a). *Dime*. México: FCE.

---------- (2007b). *El ambiente de la lectura*, México: FCE.

Consignas para la producción escrita creativa en el ámbito de la escuela primaria (Spa Literario).

Vilma Vodnik, Liliana Sosa.
v.vodnik@gmail.com
Institución: Colegio Sagrado Corazón de Jesús.
Buenos Aires, Argentina.

Resumen

Los espacios teóricos que brindan sustento a la práctica que se expondrá son: el interaccionismo socio-discursivo y el Diseño Cultural, cuyos referentes son respectivamente J. P. Bronckart (1997) y P. del Río – A. Álvarez (1990). La teoría monista irriga las prácticas abordadas por la Dra. Riestra (2014) y sus colaboradoras: Dra. María Victoria Goicoechea y la Lic. Stella Maris Tapia, cuyos escritos se tomaron como modelo para el desarrollo de la propuesta y su implementación en la escuela primaria. Por extensión se citan los conceptos de Leontiev (1983) acerca de la teoría de la actividad y de Vygotski (1982) respecto al desarrollo del lenguaje vinculado a la construcción del pensamiento en el intercambio social.

La propuesta pretende hacer una contribución a la didáctica de la textualización con aportes culturales del ámbito de las artes visuales, completando el espacio de creación con música de relajación. Lograr que alumnos y alumnas se apropien de las complejas propiedades que los textos sustentan a través de diversos géneros, supone consignas claras y realizables que orienten la construcción del conocimiento lingüístico articulando el sentido y las estructuras morfosintácticas. Esta práctica involucra la presentación de textos literarios que actúan como modelos, que son inspiradores para la actividad de escribir y pretenden ser reelaborados en el proceso de apropiación.

Las consignas son direccionadoras de la acción didáctica (Riestra 2004), y procuran vehiculizar intervenciones con la finalidad de que los aprendices se apropien de los contenidos que subyacen en las distintas capas del hojaldre textual (Bronckart 1997). Esta práctica ofrece tareas muy específicas en los mecanismos de textualización y enunciación (voces) con la pretensión de que los niños y niñas interactúen con los distintos aspectos del texto para lograr una producción escrita propia, inspirada en géneros literarios.

Palabras clave: Interaccionismo Sociodiscursivo – textualización- consignas – teoría de la actividad- escribir

1. Introducción.

"… el hombre que apareció tenía un aire serio, educado, parecía una persona tratable. (…) El primer ciego se sintió lisonjeado, fíjense, un escritor instalado en mi casa, …" José Saramago, Ensayo sobre la ceguera (pág. 292).

El interaccionismo social sitúa sus investigaciones en el desarrollo humano. Toma las teorías construidas por Vygotski (1982) y Leontiev (1983). Por esto su mirada se enfoca en las intervenciones sociohistóricas que el contexto brinda especialmente en los espacios pedagógico –didácticos. Ellas involucran necesariamente el lenguaje y las actividades asociadas a él. En este lenguajear (Maturana, 1996), es decir, el accionar del lenguaje que participa en las actividades humanas, surgen las capacidades mentales y la conciencia, cuya formación deviene de la interiorización de las acciones del lenguaje.

Esta propuesta didáctica comparte espacios comunes entre la Literatura y la Lengua, unidas necesariamente al Lenguaje. Asocia otros productos culturales de los ámbitos de la pintura y la música para enriquecer el contexto en el que se producirá la actividad de escritura. Ofrece al aprendiz, múltiples aportes de la cultura que completan el contexto de producción haciendo participar también a los sentidos de la vista y el oído involucrados en el desarrollo de capacidades.

La planificación de cada taller supone consignas que direccionen la actividad de escribir hacia la construcción de textos pertenecientes a diferentes géneros. Para esto se analizan las posibilidades del texto que se propone como modelo y se proyecta la intervención que tendrá el aprendiz. Las consignas se estructuran para que el sujeto que aprende tenga la posibilidad de intervenir y apropiarse de las propiedades de los textos. Para esto, se las organiza con el fin de que tengan una acción eficaz en los tres estratos del "milhojas" textual (Bronckart 1997). Es decir, las consignas actuarán a nivel de la infraestructura del texto, a nivel de los mecanismos de textualización y/o de los mecanismos de responsabilidad enunciativa. Por tratarse de niños/as del nivel primario, la docente decide, según el texto propuesto, en qué nivel del hojaldre textual comprometerá a actuar al alumno/a en cada taller. Esto requiere una cuidadosa planificación de la consigna (Riestra, 2004), que es la herramienta que posibilitará la intervención y apropiación de los saberes inherentes al texto, ya que actúa como formadora del pensamiento a través de las acciones del lenguaje.

La cita de Saramago, muestra al escritor/a como persona *tratable*, y a quienes los otros "miran" o evalúan como alguien, cuya presencia es apreciada socialmente y digna de estimación y orgullo. Toda propuesta de escritura ha de considerar vehiculizar también una mirada social valiosa sobre esta actividad tan persistente en el ámbito escolar y sobre aquellos que la realizamos.

2. Aportes teóricos al sustento de la práctica.

I. Lo emocional se halla imbricado con el lenguajear.

Maturana (1996) describe la organización autopoiética como rasgo característico de los seres vivos: se producen a sí mismos de manera constante. Pero este "producirse a sí mismos" no permanece encapsulado o aislado en el hermetismo. La conducta autopoiética de un organismo establece interacciones con la conducta autopoiética de otro/s organismo/s. Se genera así una serie de interacciones recursivas: "De esta manera, se desarrolla una cadena tal de interacciones eslabonadas que, aunque la conducta de cada organismo en cada interacción es determinada internamente por su organización autopoiética, dicha conducta es para el otro fuente de deformaciones compensables y, por lo tanto, puede calificarse de significativa en el contexto de la conducta acoplada. Estas son interacciones comunicativas" (Maturana y Varela 1970/1994. Rosas- Sebastián, (2008) p. 72). Se puede inferir entonces que la estructura de cada organismo ha favorecido la coordinación de acciones y que "se ha establecido un dominio consensual de coordinaciones de acciones, aquello que Maturana considera un dominio lingüístico, en el cual se definen conductas lingüísticas" (op. cit., p. 72). Este autor señala la poderosa influencia del emocionar vinculado al lenguajear: "la vida humana es siempre un fluir entrelazado e inextricable del emocionar y de racionalidad a través de los cuales traemos de la mano diferentes dominios de la realidad" (op. cit., p. 75).

Esta propuesta quiere hacer consciente la interacción que se establece con el lenguajear a nivel de acciones hechas con el lenguaje que pueden influir sobre los aprendices a través de las emociones.

II. La contextualización cultural participa en la formación del lenguaje.

Amelia Álvarez (1990) enfatiza el carácter cultural del medio físico en que está inserto el niño que aprende, como factor de suma importancia en el desarrollo cognitivo. Destaca la necesidad poner en práctica la actuación ecológica del niño que paralelamente favorecerá también su funcionamiento psicológico verbal: "En términos

ecológicos, podríamos decir que hay una enorme carga de contenido no visible (el programa) y una apoyatura muy débil en el contenido visible (el medio); o en términos cognitivos, que hacemos predominar la modalidad de funcionamiento psicológico verbal sobre la visomotora" (Álvarez, 1990). Del Río y Álvarez (1990) proponen el diseño de recursos físicos asociados a instrumentos psicológicos que puestos en interacción a través de actividades de enseñanza – aprendizaje en la Zona de Desarrollo Próximo (Vigotsky, 1982) actúen como ayuda significativa para el desarrollo. Se trata por lo tanto, de enriquecer el contexto de actividades con recursos muy bien programados, conociendo qué es lo que el aprendiz necesita y puede manejar desde su sistema funcional en la ZDP: "no trataremos por tanto de enseñar lo que la humanidad sabe, sino lo que el niño pueda usar con sentido" (Álvarez, 1990, p. 53).

Una estrategia fundamental para proveer ayudas eficaces, es el diseño de las consignas (Riestra 2004) como la tarea que genera una herramienta psicológica que puede dar sustento a la importancia de los recursos físicos articulados con los instrumentos psicológicos (Vygotski, 1982). Así, actividad y entorno conforman integralmente el contexto de las acciones para el aprendizaje: "Debe suponer un auténtico rediseño del aula y los espacios escolares como zonas de actividad de instrucción- aprendizaje en la ZDP y definir el medio en función de las actividades y no viceversa, como es habitual" (Álvarez, 1990, p. 56).

Las ayudas o préstamos sociales de esta propuesta se hacen efectivos a través de mediaciones instrumentales como imágenes de pinturas de artistas plásticos acompañados de textos literarios de escritores y poetas para provocar acciones del lenguaje que son los textos. La consigna direcciona "el trayecto de elaboración mental que permitirá apropiarse de una manera u otra de determinadas capacidades discursivas" (Riestra, 2004). A través de las consignas se contribuye a ampliar la interiorización del signo lingüístico (Voloshinov, 1992), porque éste actúa sustituyendo los elementos de la realidad. Así, "el habla se convierte en los mediadores con los que construimos un nuevo contexto- el contexto intralingüístico" (Álvarez, 1990). Esta actividad de escritura llevará a la formación de nuevos significados, propios de cada aprendiz, construidos con saberes y elementos del contexto socio- histórico- cultural.

La contribución que se genera a través del Spa Literario selecciona imágenes del arte pictórico universal para actuar sobre los motivos de los aprendices, que tienen la oportunidad de verbalizar sus sensaciones, gustos y opiniones sobre lo que ven. La palabra mediatiza los efectos que produce el arte. Tras el diálogo inicial se les informa

sobre los orígenes de la obra, el artista y su tiempo. Sigue a esta actividad en que la oralidad es protagonista, una actividad de lectura, que tiene alguna alusión o conexión con la imagen expuesta. El texto de lectura es literario e invita a descubrir lo connotativo, a develar nuevas interpretaciones, a enriquecer los significados y completar el sentido con las experiencias personales de los aprendices. Finalmente se propone una actividad de escritura muy concreta que se inspira en el texto modelo que sustenta los niveles del hojaldre textual (Bronckart, 1997) y que se articula con las sensaciones surgidas de la imagen. La intención es enfocar la práctica de enseñanza en el desarrollo no sólo de las capacidades discursivas de los aprendices sino también fortalecer la operatoria del signo lingüístico en las funciones mentales superiores a través de la interiorización sociocultural, porque "la cultura de la escuela no se ha integrado con la real y los sistemas de actividad no mantienen relaciones claras de desarrollo con los sistemas funcionales superiores" (Álvarez, 1990, p. 54).

La actividad rectora sería la escritura que funciona incluida en un sistema de actividades, mediatizado por herramientas (físicas y mentales) integradas a la motivación del aprendiz y entramado en el contexto sociocultural. Es decir, "una actividad principal que lo reorganiza (al sistema) funcionalmente y que Vygotski (1982) denominaba actividad rectora" (op. cit. p. 54). Desde esta perspectiva queda claro que la consigna de escritura no es la única que interviene en esta propuesta. Esta consigna rectora, supone necesariamente un andamiaje de consignas que preparan, cooperan y organizan la actividad de escritura, operando desde un trasfondo de ingeniería para la producción del texto.

III. La consigna: herramienta mental que direcciona la actividad.

La enseñanza de la Lengua en la escuela primaria tiene la obligación de afianzar las habilidades recientemente adquiridas por los aprendices en referencia a la alfabetización. Hay múltiples aspectos que confluyen en la práctica diaria de la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua en el ámbito escolar. La propuesta didáctica debe atender simultáneamente la enseñanza y el aprendizaje para lograr los objetivos de una y otro. La consigna elaborada en forma consciente y planificada reúne estos planos de la labor escolar en el área de Lengua. La consigna deberá vehiculizar simultáneamente las dimensiones praxeológica y epistémica: "Enseñar Lengua en la formación escolar supone abordar el desarrollo de dos dimensiones disjuntas y simultáneas: una praxeológica (la textualización o las acciones de la actividad de

lenguaje) y una epistémica (la composición gramático - proposicional de los tipos de discurso)" (Riestra y colaboradoras, 2014, p. 20).

Es fundamental para el enseñante, tener presente que el Lenguaje es el objeto de estudio cuya construcción social e histórica a través de las Lenguas, atraviesa a las personas que actúan ante él como un prisma, el cual recibe y a su vez transforma el haz de luz (Lenguaje) durante el proceso de apropiación, restituyéndolo al ámbito social para que suscite nuevas transformaciones. Es la herramienta que aporta a la formación del pensamiento y la conciencia, los forma y a su vez transforma por efecto de la misma acción internalizada. En otras palabras: "Al considerar en particular los textos como acciones del lenguaje y operaciones psicológicas, el Interaccionismo socio- discursivo está sintetizando los estudios psicológicos y lingüísticos en una perspectiva integradora de dos campos disciplinares, en tanto delimita el objeto de estudio, el lenguaje, como práctica social, colectiva, de realización individual, mediante las lenguas como construcciones históricas, también colectivas y, por ello, dinámicas y arbitrarias, que nos permiten interactuar, entendiéndonos y transformándonos a nosotros mismos el proceso de conocer" (op.cit., p. 22).

En este marco teórico la consigna es concebida como una herramienta a modo de telar que entrama los hilos de la enseñanza y el aprendizaje en un mismo tapiz, es decir, que actúa para "…entender las mentes en sus acciones intramentales que se exteriorizan en los productos textuales, es decir, los trabajos escritos de los alumnos" (op.cit., p. 24).

La consigna involucra procesos psicológicos y capacidades de textualizar. Al analizar los productos empíricos que emanan de la implementación de las consignas no debe pasarnos inadvertida "…la correlación entre las acciones propuestas por los docentes y las realizadas por los alumnos…" (op.cit., p.25). Para que el producto empírico realmente se ajuste a la consigna, se hace necesario secuenciar una serie de consignas previas que preparen el contexto de realización efectiva. Por ejemplo: La consigna es: *Escriban la descripción de un fantasma partiendo de la imagen.* Para que la secuencia descriptiva reúna las características gramaticales que le son propias, será necesario:

- Identificar previamente secuencias descriptivas en textos literarios de géneros variados.
- Analizar la adjetivación, el uso de diversos recursos literarios (imágenes sensoriales, comparaciones, metáforas, etc.), el uso de verbos en Pretérito Imperfecto del Indicativo en las secuencias descriptivas.

• Verbalizar las sensaciones que suscita la imagen, haberla dotado de palabras y con ellas haber construido significaciones personales y por qué no colectivas sobre la imagen. Conocer el significado histórico de la obra de arte y haber construido nuevas significaciones desde la mirada del contexto actual.

La Teoría de la actividad de Leontiev (1983) arroja luz sobre este aspecto: una actividad supone siempre la previa elaboración de acciones que deriven en la realización de la actividad propuesta. Prescindir de las acciones previas, vulnera la lógica de la actividad propuesta. La formulación y la posterior realización de las consignas no escapan a la Teoría de la actividad.

Según el mencionado autor: "Una característica psicológica de la actividad es que va específicamente asociada a una clase particular de impresiones psíquicas: las emociones y los sentimientos. Estas impresiones no dependen de procesos separados, especiales, sino que están siempre determinadas por el objeto, el desarrollo y el destino de la actividad de las que son parte integrante" (Leontiev, 1983, p. 241). En la propuesta del Spa Literario, se atiende y alienta especialmente la vinculación de las impresiones con la actividad de escribir. Para suscitar la relación consciente de lo psíquico con la actividad de escritura se hace uso de las acciones: "Una acción es un proceso cuyo motivo no coincide con su objeto (es decir, con aquello hacia lo cual tiende) pero pertenece a la actividad en la que entra la acción considerada" (op.cit., p. 241). Así, el objeto debe presentarse al sujeto en su relación con el motivo de la actividad para que la acción se cumpla.

IV. Aportes del contexto sociocultural del arte

Según Vigotsky (1997), en la interacción entre personas se producen los aprendizajes mediatizados por el lenguaje. En todo aprendizaje hay una instancia de imitación: "Si nos fijamos en la conducta del hombre, en todas sus actividades, percibimos fácilmente que en ella cabe distinguir dos tipos básicos de impulsos. Podría llamarse a uno de ellos reproductor o reproductivo: suele estar estrechamente vinculado con nuestra memoria; su esencia reside en que el hombre reproduce o repite normas de conducta ya creadas y elaboradas o resucita rastros de antiguas impresiones" (Vigotsky , 1997, p. 7).

En las investigaciones realizadas por este autor, se manifiesta la relación del lenguaje con la percepción: "El niño comienza a percibir el mundo no sólo a través de

sus ojos, sino también a través del lenguaje" (Vigotsky, 2000, p. 59). En esta propuesta se pretende establecer nuevas relaciones desde la percepción focalizada en la imagen y en el contexto construido a partir del lenguaje manifiesto en el texto modelo. Estas interacciones (mediatizadas por el lenguaje) darán lugar a un nuevo producto, el texto empírico, emanado de la re-creación que cada aprendiz elabora a partir de esta experiencia. Así: "Además de la actividad reproductora es fácil advertir en el hombre otra actividad que combina y crea (…) Toda actividad humana que no se limite a reproducir hechos o impresiones vividas, sino que cree nuevas imágenes, nuevas acciones, pertenece a esta segunda función creadora o combinadora" (Vigotsky, 1997, p. 9).

Por tratarse de un espacio de creación literaria, las lecturas alternativas y los múltiples significados emanados del texto modelo (polisemia, Bruner,1988) activan la imaginación junto con la producción de significados y sentidos. Una vez más, el lenguaje plasmado en textos contribuye al desarrollo de las facultades humanas: "La actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la variedad de la experiencia acumulada por el hombre,…"(Vigotsky , 1997, p. 17)

3. La propuesta de escritura.

Recorriendo el trayecto del uso, el sentido y la forma en la producción escrita.

"… escribir y pensar son una sola cosa, la escritura es un ser total." [130] (Barthes, 2003, p. 130)

La escuela puede crear contextos enriquecedores con el aporte de otros sectores de la cultura, de los que el lenguaje se apropia y a su vez los transforma y se transforma a sí mismo, produciendo un doble efecto: interno en el alumno y externo en el contexto que construye para otros.

En la citada propuesta se trabaja a partir de textos modelo que ostentan los tres niveles estructurales superpuestos (Bronckart, 2004): infraestructura, mecanismos de textualización y mecanismos de posición enunciativa. Los talleres de escritura se focalizarán predominantemente en alguno de los tres, sin dejar de lado los otros. Se trata de orientar a los niños en la producción escrita enfatizada en alguno de los aspectos del texto, ya que les resulta una tarea compleja atender simultáneamente a la totalidad de los niveles. En paralelo al análisis de Bronckart, se desarrolla la propuesta didáctica

[130] Barthes, R. (2003). *El grado cero de la escritura*. Flaubert y la frase. En referencia a sus estudios sobre este autor.

que invierte el orden en cuanto a USO, que se refiere al último nivel, el SENTIDO, circunscripto al segundo nivel y la FORMA que hace referencia al primero (Riestra, 2006).

Y por qué debería saber (usted)[131] *si es o no es propio usar el posesivo femenino, Soy escritor, se supone que debemos saber estas cosas." José Saramago, Ensayo sobre la ceguera (pág. 292)*

Consigna*: Escriban imágenes sensoriales que les sugieren las pinturas de Mac Entyre.*

La profesora de Plástica orienta el conocimiento de los niños hacia el contexto de producción del artista, su técnica, y los significados que transmitió en sus obras. Se escuchan las apreciaciones de los niños en cuanto a las pinturas que observan.

En el presente taller trabajamos con imágenes sensoriales. Para esto, se han rastreado imágenes sensoriales en diversos textos pertenecientes a distintos géneros, y se las ha clasificado según el sentido que predomina: vista, oído, olfato, gusto o tacto. Se ha analizado su uso en los textos, y se ha jugado oralmente a cruzar palabras referidas a distintos dominios sensoriales (sinestesia). Se ofrece una lista de adjetivos que pueden usar y combinar según su gusto y necesidad. La lista comprende adjetivos invariables y otros pertenecientes a los géneros. Se explicita que pueden variar el género y número de los adjetivos para lograr la concordancia con los sustantivos que incluyan en sus escritos (concordancia morfo-sintáctica). En esta oportunidad no se parte de un texto, porque se alienta a los niños/as a hacer uso del lenguaje, a que sientan seguridad y confianza en sí mismos, de que están habilitados para la actividad escrita. El placer de tomar el lenguaje como juguete para la producción de nuevos sentidos y significados se manifiesta en las múltiples creaciones de los niños. Se aprecia el uso que hacen de oraciones unimembres en la producción de este texto, que más bien parece un ensayo de texto, que los habilita para combinar palabras con múltiples sentidos y apropiarse de una habilidad de escritura que podrán utilizar en producciones más complejas. Esta consigna se destaca en el nivel del **uso**. Pero no ignora los niveles del **sentido** y la **forma**.

Consigna: *Escriban la descripción de un fantasma e imaginen las sensaciones que experimenta el que lo ve.*

La actividad de escritura consiste en la descripción de un fantasma, en primer lugar. Se orienta a los niños para que escriban dos párrafos: uno con la descripción y

[131] Agregado por la autora.

otro con las sensaciones del observador. El texto modelo elegido es *El fantasma de Canterville*, de Oscar Wilde (2003), p. 15, que fue analizado en los tres niveles del hojaldre textual a través de acciones breves que destacan elementos básicos del entramado textual. La profesora de Plástica propone la observación del cuadro de *E. Munch: El grito*. Hace referencia al contexto histórico de la obra. Se citan las palabras del artista que motivaron la obra. Los aprendices comentan las sensaciones que se generan a partir de la imagen. La actividad de escritura se realiza con música de relajación. Los niños escriben la secuencia descriptiva (Adam, 1992): ámbito privilegiado para las imágenes sensoriales, la adjetivación, la personificación, la comparación y otros recursos literarios. Roza con el segundo nivel: los mecanismos de textualización especialmente en el aspecto de la cohesión verbal, ya que predominantemente se sirve de los verbos en Pretérito Imperfecto. Por supuesto, no deja de lado la conexión y la cohesión nominal, pero se enfatiza la cohesión verbal. El desarrollo de esta actividad de escritura circula por los senderos del **uso**, la construcción del **sentido** y la adecuación de la **forma**.

Consigna: *Formulen preguntas que puedan tener la misma respuesta que propone la poetisa en su obra.*

La imagen que se propone desde el área de Plástica es *Gabrielle et Coco, de Renoir.* La profesora de Artística sitúa al pintor y su obra en su momento histórico, describe brevemente su técnica y evoca las sensaciones que produce la imagen en el diálogo con los alumnos/as.

El texto modelo adoptado es el poema titulado: *Balada*, de Emma Pérez Téllez. Consta de 4 estrofas de dos versos cada una. La autora presenta con sublime sencillez el uso de la pregunta retórica. Se dan a conocer los datos de la autora y su obra y se explica el significado de *balada* como composición poética con una métrica particular: dividida en estrofas de varia rima que terminan en un mismo verso a manera de estribillo (diccionario virtual de la RAE). La comprensión de este poema es muy accesible para niños de escuela primaria, y siendo poesía, ostenta una maravillosa musicalidad que toca las fibras del placer literario en sus lectores. Toda producción escrita en el Spa Literario se acompaña con música de relajación.

Con esta propuesta se trabaja sobre el **sentido**, dado que las preguntas deben ser formuladas teniendo en cuenta la respuesta, por lo tanto, los niños deberán buscar la coherencia entre pregunta y respuesta al momento de escribir. Otro aspecto fundamental

y no menos importante es el uso de signos de interrogación, la presencia del vocativo seguido de coma, con lo cual deberán usar minúscula al elaborar la pregunta. Asimismo podrán hacer uso de los pronombres enfáticos como primera palabra de cada pregunta. Estos conocimientos gramaticales se cristalizan en la **forma** que adoptará el texto, y son condiciones que no pueden pasarse por alto en la realización de esta consigna. Se deja de lado la exigencia de la métrica, conocimientos que aún ignoran los niños de este nivel.

4. Conclusiones.

"Pensé que un hombre puede ser enemigo de otros hombres, de otros momentos de otros hombres, pero no de un país: no de luciérnagas, palabras, jardines, cursos de agua, ponientes" (J. L. Borges, El jardín de los senderos que se bifurcan, p. 88)

Las propuestas de actividades de escritura encuentran a menudo resistencias en los aprendices: dicen que no se sienten inspirados, que no saben qué escribir, ni cómo hacerlo. El lenguaje es inherente al desarrollo humano, él mediatiza las acciones sociales y la escuela lo adopta en sus intervenciones formativas. Hacer conscientes al enseñante y al aprendiz involucrados en el accionar comunicacional de que obran con y en el lenguaje es el eje que nos muestra el Interaccionismo Sociodiscursivo. Con la enseñanza participamos en el desarrollo del lenguaje a partir de las posibilidades que ofrece la Lengua, por esto, no podemos desestimar como objeto de estudio la gramática.

Esta propuesta didáctica suma el aporte de los bienes culturales, sociales e históricos que se interiorizan en el humano a través del signo lingüístico (Voloshinov, 1992), el cual actúa mediando y a la vez promoviendo el pensamiento conformado en las interacciones sociales vinculadas a las actividades: "La internalización de las formas culturales de conducta implica la reconstrucción de la actividad psicológica en base a las operaciones con signos" (Vigotsky, 2000). La formulación de consignas escolares en el marco del ISD sintetiza estos conocimientos a modo de construcción ingenieril que actuará en la formación del pensamiento del que aprende.

Aportar a la enseñanza de la escritura en la escuela primaria supone para el enseñante, elaborar y ensamblar consignas (Riestra 2004) que abarquen el entorno cultural y socio- histórico (como el signo que actúa desde afuera) y la actividad psicológica que operará en el interior del aprendiz. Así, "la transformación de un

proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos" (Vigotsky, 1997), que se pueden observan en la articulación de consignas que conducen hacia la apropiación de las propiedades de los textos.

El sujeto que aprende, se ve atravesado por las acciones que generan las consignas en la construcción del aprendizaje, de modo que los logros en la escritura son siempre graduales y su relevancia pasa muchas veces desapercibida incluso para el aprendiz, pero "…existe creación no sólo allí donde da origen a los acontecimientos históricos, sino también donde el ser humano imagina, combina, modifica y crea algo nuevo , por insignificante que esta novedad parezca al compararse con las realizaciones de los grandes genios" (Vigotsky, 1997).

***Bibliografía**:*

Álvarez, A. y Del Río, P. (1990) Educación y desarrollo: La teoría de Vygotski y la Zona de Desarrollo Próximo. *Desarrollo psicológico y Educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza, pp.93 - 119.

Álvarez, A. (1990) *Diseño Cultural: Una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma histórico- cultural.* Infancia y aprendizaje. Centro de Investigaciones para la Educación y el Desarrollo Humano. Artículo *ttps://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48353.pdf*

Barthes, R. (2003) *El grado cero de la escritura* y Nuevos ensayos críticos. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Borges, J. L. (2016). *Ficciones, El Aleph*. Bs. As. Sudamericana.

Bruner, J. S. (1988) *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, Gedisa.

Leontiev, A. (1983). *El desarrollo del psiquismo*. Madrid. Akal Editor.

Rosas, R. y Sebastián, Ch. (2008) *Piaget, Vigotski y Maturana: constructivismo a tres voces*. Buenos Aires. Aique Grupo Editor.

Riestra, D.; Goicoechea, M. V. y Tapia, S. M. (2014). *Los géneros textuales en secuencias didácticas de Lengua y Literatura.* Buenos Aires: Noveduc.

Saramago, J. (1996). *Ensayo sobre la ceguera*. Buenos Aires. Alfaguara (2015).

Vigotskii, L. S. (1997). *La imaginación y el arte en a infancia* (Ensayo psicológico). México, Colección Fontamara.

Vigostky L. (2000) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica S. L.

Voloshinov, V. N. (1992) *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid, Alianza Editorial S.A.

Wilde, O. (2003). *El fantasma de Canterville y otros cuentos*. Buenos Aires. Plaza Dorrego Editores S. R. L.

La evaluación integradora a través de propuestas de escritura en taller como alternativa a la prueba tradicional

Beatriz Vottero y Graciela Csáky
Universidad Nacional de Villa María
beatriz.vottero@gmail.com
grakilis@gmail.com

Resumen:

La especialización de las didácticas que diferencia las áreas de Lengua y de Literatura ha desarrollado conocimientos específicos pero también ha contribuido, colateralmente, a fragmentar la mirada sobre el trabajo en las aulas. En los planes de estudios de la formación de profesores esta bifurcación se apoya en los recorridos particulares de los docentes, pero dificulta la mirada integradora que necesita un futuro profesor. De este modo, cuando los estudiantes cursan la residencia o práctica profesional tienden a pensar sus clases también de manera desarticulada.

En un esfuerzo por contribuir a compensar ese sesgo, en el Profesorado en Lengua y Literatura de la UNVM venimos trabajando en las residencias docentes con una modalidad donde los alumnos proponen actividades de evaluación integradora basadas en tareas de escritura poética o de ficción, que intentan modular los complejos saberes sobre el lenguaje que se ponen en juego en producciones de esa índole: gramática, teoría y crítica literaria, narratología, poética y –por supuesto– lectura literaria.

Independientemente de que el tema asignado en las escuelas de residencia sea básicamente de "Lengua" o de "Literatura", la actividad final de escritura en taller que nuestros residentes proponen a sus alumnos se orienta a condensar y reformular los contenidos desarrollados, favoreciendo la exploración de las posibilidades de la lengua (semántica, sintáctica, morfológica, fonética) al tensar la palabra en el marco de las condiciones retóricas concretas de cada género discursivo elegido, e indagando en particular en sus variantes sociolingüísticas.

Partimos de la convicción de que es en la tarea de *escribir* donde el aprendiz consolida y ordena sus conocimientos y construye otros nuevos. En este sentido, si la consigna de escritura está bien planteada, los chicos se verán desafiados y motivados a trabajar de manera colaborativa, profundizando la reflexión sobre las macro y micro-unidades de la lengua y sus posibles y múltiples combinaciones, apreciando que el tra-

bajo con el lenguaje poético o literario les proporciona el desafío que requiere conocer las reglas, precisamente para poder tensarlas y potenciarlas produciendo un lenguaje nuevo, más rico, más intenso, menos estandarizado, más abierto, más fiel a la compleja condición humana.

Es en este sentido que nos alienta y guía la palabra de Gianni Rodari: "No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo".

"para producir sentidos nuevos, es decir, fuerzas nuevas,
apoderarse de la cosas de una manera nueva,
socavar y cambiar la subyugación de los sentidos"

Roland Barthes
en: *Diez razones para escribir*

En los últimos años hemos asistido a cierta tendencia a especializar las didácticas que ha contribuido, tal vez de manera imprevista, a fragmentar la mirada sobre la enseñanza del lenguaje.

En un esfuerzo por superar esa perspectiva sesgada, en la cátedra de Práctica Profesional Docente III del Profesorado en Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Villa María venimos trabajando en una experiencia que parte de la idea tan claramente expresada por Irene Klein, entre otros, de que es en las propuestas de escritura donde la lengua y la literatura dejan de comportarse como senderos que se bifurcan.

Y a veces las buenas ideas no provienen o no han surgido, necesariamente, pensadas para el aula. Por eso elegimos como punto de partida recuperar la propuesta del emblemático Grupo Grafein, surgido en Argentina en la década del '70.

Recuerda Alcira Bas, miembro del grupo de la primera hora, sobre los inicios: "[el nombre] fue elegido especialmente por ser la primera persona del verbo escribir en griego, grafo; es decir, grafein significa yo escribo, y esa primera persona sonó a la reafirmación, al desafío de un yo que puede escribir" (Bas, 2015).

Sabemos que Grafein se definía como un taller de escritura que procuraba diferenciarse de los clásicos talleres literarios y más aún de los cursos de redacción. Quizá por eso pudo sostener una notable elasticidad en propuestas de escritura que exploraban y tensaban las potencialidades de la lengua, jugando con sus vertientes posestructuralis-

tas, surrealistas y oulipianas partiendo siempre de las condiciones del sujeto que practica la escritura: *yo escribo*.

Por la misma época, precisamente en 1970, en *S/Z*, Barthes sugería que el lector debía abandonar la seriedad y acceder "a la voluptuosidad de la escritura". Ya había sostenido en *La muerte del Autor* (1967) que "un texto está formado por escrituras múltiples, procedentes de varias culturas, [que] establecen un diálogo, una parodia, una contestación". Y agregaba: "existe un lugar en el que se recoge toda esa multiplicidad, y ese lugar no es el autor, como hasta hoy se ha dicho, sino el lector". Pero al distinguir la *obra* en tanto propiedad exclusiva del autor consagrado y territorio del dixit; del *texto* como "una infinitud que no remite a la idea de lo inefable sino a la de juego, variación, dislocación"[132], podemos arriesgar que Barthes pensaba, sin dudas, en un lector que escribe.

Al poner en escena ese lector que escribe o reescribe absorbiendo múltiples textos en la producción de uno nuevo y original estaba proponiendo, sobre todo, un modo revolucionario de tratar la literatura, el lenguaje literario y la lengua.

Se trataba de posiciones que, aun partiendo de la academia, emergían de alguna manera como contra-académicas. Grafein las absorbió y resignificó, surfeando ellos mismos por la tangente de las aulas, en una tarea de extrañamiento del lenguaje que amalgamaba la libertad del arte con las técnicas de las disciplinas más ceñidas.

Rescatamos este concepto y esta experiencia colectiva con el ánimo de que nos ayude a pensar en nuestras prácticas como enseñantes en un campo que se define, básicamente, por esa doble envergadura: la lengua y la literatura. Una articulación cuya obviedad no impide, sin embargo, que cada área de conocimiento se desplace por carriles paralelos (y a veces, inexplicablemente opuestos) en la formación de los futuros profesores.

A imagen de Jano, el dios de la mitología romana con dos caras, los planes de estudios se construyen casi siempre sobre un tronco bifronte, cuyo ensamble se supone a cargo del área de formación pedagógica a través de ¿una didáctica?, ¿dos didácticas?, ¿una enseñanza diferenciada?

---

[132]Notas:

En *De la obra al texto*, publicado en la Revue d'Esthetique, Francia, en 1971. Incluido en *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*, Paidós, 2013

Los consabidos cerrojos sobre los contenidos de lengua o de literatura nos impiden oxigenar los pasadores. ¿Será que un nuevo currículo deberá revisar las clásicas taxonomías para que podamos pensar(nos) desde vasos comunicantes o desde un universo uno, más abierto a ampliar aquella misma tangente del aula que a clasificar los continentes?

En el tramo de la práctica profesional docente de la formación de grado estas preguntas (que por lo general no quitan el sueño a los demás profesores) se convierten en graves cuestiones para quienes debemos acompañar a los alumnos residentes en el diseño de una planificación de clases.

El primer condicionante parte casi siempre de las propias escuelas de residencia: el tema que a cada uno le es asignado por su tutor de aula. Tema de Lengua o tema de Literatura. Ergo: cada practicante intentará, conforme lo que le haya tocado, un consecuente recorrido en reversa por los saberes aprendidos en una o en otra de las pistas determinadas, y sobre todo hará –como ya se sabe por innúmeras investigaciones– un reciclaje de lo que ha quedado sedimentado en su memoria de alumno de la secundaria.

Es por ello que en nuestro espacio de trabajo intentamos cuestionar fuertemente este presupuesto desde las primeras clases con los propios alumnos que iniciarán sus residencias, con el ánimo de que, una vez que cada uno comience a diseñar su planificación a través de un guion conjetural, no se ate a los clásicos contenidos y a las clásicas actividades. El propósito es que se asuman desde la integridad de su formación como enseñantes de Lengua y de Literatura, en cualquiera de los tramos de los programas escolares que les corresponda atravesar.

En otras palabras: que comprendan que cuando se enseña Literatura se puede enseñar Lengua, y viceversa. O incluso que podemos establecer una bisagra no sólo posible, sino necesaria, imprescindible. Para ello, promovemos que prioricen la modalidad de lectura y escritura en taller al momento de pensar en su secuencia didáctica para la práctica de aula, de modo que integren un trabajo con géneros discursivos literarios y no literarios; e insistimos particularmente en que se animen a proponer una instancia de evaluación con escritura ficcional, sin forzar, obviamente, sus decisiones personales ni el marco programático escolar en que se inserte el tema o módulo asignado.

Nuestro sustento teórico es amplio y arraiga en el campo de las investigaciones y experiencias con talleres de escritura, pero destacamos como piedra fundamental la tradición de Grafein. Recordemos que hacia finales de los ’80, luego de atravesar la noche

de la dictadura y la diáspora de sus miembros, Grafein ya no existía como grupo pero se proyectaba a través de quienes lo habían integrado. Así, la idea de taller de escritura o mejor, de *escritura en taller*, reaparece como propuesta de la mano de Alvarado y Pampillo, esta vez para la escuela y para la universidad[133].

Es en esa línea que definimos una modalidad de taller que integre los saberes de Lengua y de Literatura en el aula *no* a través de la inclusión esporádica de alguna actividad de escritura creativa, sino como una condición de trabajo sostenido, con fuerte sentido lúdico, donde se explora la ficción a través de diversas posibilidades[134]. Decimos *lúdico* en su sentido más genuino: todo juego es una variante del *como si* que impone un pacto de lectura a través de un contrato que determina reglas para los desplazamientos y los roles, estimulando la creatividad para salir airosos, en la medida en que todo juego es una tensión de fuerzas que requiere de conocimientos, originalidad e ingenio.

La propuesta, conforme se fue consolidando, se orientó naturalmente a profundizar y reforzar la necesidad de diseñar buenas consignas. Y en ese marco apareció como problemática singular la instancia de evaluación.

¿Cómo podían nuestros alumnos evaluar los aprendizajes de los chicos de modo que las escuelas quedasen conformes con los resultados de su paso como residentes uni-

[133] En 1982 aparece *El taller de escritura*, de Pampillo, inserto en una colección de Plus Ultra (Buenos Aires) destinada a la formación en Literatura Infantil y Juvenil. Si bien fue un libro pensado en principio para la escuela primaria y para espacios no formales, pronto cobró interés también en el Nivel Medio. En 1988 se publica *Talleres de escritura. Con las manos en la masa*, de Alvarado y Pampillo (Buenos Aires, Libros del Quirquincho), donde las autoras distinguen claramente entre un taller literario tradicional, que convoca a escritores principiantes y es coordinado generalmente por un escritor consagrado; y los talleres de escritura para todos, sobre las bases de Grafein.

En 1988 tienen la oportunidad de generar una experiencia novedosa en la formación universitaria de grado, al crearse la cátedra de Taller de expresión I en la Carrera de Ciencias de la Comunicación de la UBA, que organizaron y dirigieron, y que se convertirá en un semillero fundamental donde se destacan nombres como Fernanda Cano, Irene Klein, Marina Cortés, entre otros.

En 1993 se publica *El nuevo escriturón, Curiosas y extravagantes actividades para escribir*, de Alvarado, Bombini y Feldman, con ilustraciones de Istvan; *El lecturón I. Gimnasia para despabilar lectores* y *El lecturón II. La máquina de hacer lectores*, ilustrados por Gustavo Roldán, en la colección Libros del Quirquincho (Buenos Aires, Coquena Grupo editor). Un par de años antes se había publicado en la misma colección *El pequeño lecturón. Vitaminas para lectores*, de Alvarado y Feldman. Todos han sido reeditados en 2010-2012 por El Hacedor – Quipu y proponen muchas consignas de trabajo en taller, sobre todo para niños. Maite afianzaba un personal y profundo compromiso con la formación infantil, pregonando que la buena literatura es aquella que pueden leer Incluso los niños (título de su libro aparecido con el subtítulo *Apuntes para una estética de la infancia*, con Horacio Guido, como compiladores de una selección de textos de grandes pensadores, publicado en 1993 por La marca, Buenos Aires).

[134] En este sentido cuestionamos fuertemente la taxonomía base del enfoque comunicativo que opone textos ficcionales y no ficcionales, y que viene a renombrar la literatura desde un concepto falaz, equívoco e insuficiente.

versitarios, y a la vez construir un instrumento de evaluación alternativo a las modalidades tradicionales de pruebas estandarizadas, adecuado a las secuencias didácticas que elaboraban?

Si bien en toda práctica de taller se puede hablar de un proceso de evaluación permanente donde los índices de ponderación son muchos y variados, la instancia de práctica de aula de los residentes, como segmento inserto en un marco escolar que la excede, implica la necesidad de que la experiencia cierre de alguna manera con una tarea integradora, tanto para los alumnos destinatarios como para el proceso del practicante. Pensamos, entonces, redoblando la apuesta, en una actividad de evaluación final basada en consignas de escritura de invención[135].

Armar *esa* consigna sigue siendo uno de los retos más importantes del periodo de residencia. La propuesta debe recoger los contenidos desarrollados a través de una producción preferentemente ficcional convocando los conocimientos relacionados con el uso del lenguaje oral y escrito. La idea es que plantee un problema a resolver, tal como se propone reiteradamente en lo que se conoce como programa Alvarado (Nieto, 2014), a través de una producción en un género discursivo bien definido que puede integrarse, eventualmente, a otras producciones en diversos lenguajes. Promovemos que ese trabajo implique para los alumnos de las escuelas de residencia un proceso de escritura de cierta complejidad, con restricciones[136] orientadas a poner en juego conocimientos del área de Lengua, sobre todo gramaticales y sociolingüísticos. La experimentación con el aspecto ficcional, en tanto, va a convocar saberes del área de Literatura (sobre la literatura y sobre la teoría literaria, incluso provenientes del campo de la crítica), independientemente de que el género solicitado sea estrictamente literario, o no.

El segundo aspecto de la consigna, de la misma importancia que la precisión de su diseño, es propio de la actividad de taller y se refiere al proceso de socialización de las producciones y de devolución de parte del residente-docente. Sabemos que la escritura en taller es "una modalidad en la que se privilegia la producción y en la que los textos producidos son leídos y comentados por todos" (Alvarado, 2001:38). En este mo-

[135] El término escritura de invención era preferido, por Maite Alvarado, al de escritura creativa, basándose en el concepto de *inventio* de la retórica clásica. Cf. Cap VI del libro homónimo, Escritura e invención en la escuela, de Maite Alvarado (2013:153ss).

[136] El concepto de restricción no implica tanto una prohibición, como supondría el uso corriente del término, sino más bien un encauzamiento preciso de los términos del contrato que debe suponer la consigna de escritura. Proviene de la vertiente oulipiana de Grafein y establece tanto las *vallas* como el *trampolín* del trabajo de resolución (dos conceptos metafóricos que están en la base de la consigna de Grafein)

mento se presenta para el practicante un nuevo desafío para el que debe haberse preparado: evaluar a través del género *comentario*. Para ello la correcta elaboración de la consigna deberá contener, precisamente a través de las restricciones, cada uno de los criterios con que luego serán leídas y valoradas las producciones. Esos criterios deben considerar los saberes lingüísticos y literarios que atravesarán el trabajo de resolución, conforme el problema o desafío planteado.

En este sentido los comentarios, lejos de fijar una calificación (aun cuando se permita desde la escuela asignar una valoración numérica), propiciarán y acompañarán la relectura y propondrán eventualmente una reescritura, favoreciendo siempre procesos cognitivos "vinculados a la metacognición y a la flexibilidad que es propia de la creatividad y del pensamiento crítico" (Alvarado, 2013:184). Para Grafein el coordinador (rol que todos iban asumiendo consecutivamente) era el encargado de leer descubriendo "las huellas del intertexto" (Tobelem et al, 1994), es decir, capaz de una reflexión no sólo sobre los textos sino sobre los procesos de escritura.

En 1988 se publicaba *Talleres de escritura. Con las manos en la masa*, de Alvarado y Pampillo, donde se cuestionaban los modelos ágrafos en las escuelas en consonancia con una deficiente formación en escritura en el trayecto inicial de grado de los profesores, preparados por la universidad más como "tomadores de apuntes" que como futuros enseñantes. Transcurridas casi tres décadas, creemos que el desafío sigue vigente, al igual que aquel otro que Maite denunciaba, al repasar el derrotero de la enseñanza de la escritura, expresando que "quizá la ausencia más significativa en los enfoques para la enseñanza de la escritura en los últimos años sea la experimentación con la lengua, bajo la forma del juego, la poesía, el disparate o el humor. (…) El predominio de un enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua ha subordinado la reflexión gramatical a las prácticas de comprensión y producción de textos con distintas funciones. La preocupación por trabajar con una diversidad de clases textuales y por promover un desempeño competente en distintas situaciones comunicativas, ha eclipsado el valor que tiene el conocimiento de los niveles inferiores al texto: la oración, la frase, la palabra. Ese conocimiento, que se obtiene de la manipulación reflexiva de las distintas unidades de la lengua, la experimentación y la transgresión de sus convenciones, hace a los usuarios más seguros y más libres, a la vez que tiende un puente hacia la literatura, promoviendo lectores más suspicaces y potenciales escritores; su ausencia, como contrapartida, encierra la amenaza de erigir la eficacia comunicativa en el único objetivo de la producción escrita y de su enseñanza. En este sentido, la literatura y la gramática aportan herra-

mientas imprescindibles para proponer prácticas de escritura que propicien el pensamiento crítico, la invención, el conocimiento de la lengua, sus límites y sus posibilidades, *además* de la eficacia en la comunicación" (2001:49-50).

"Escribir para producir sentidos nuevos, es decir, fuerzas nuevas, apoderarse de la cosas de una manera nueva, socavar y cambiar la subyugación de los sentidos". *Yo escribo* implica un gesto de confianza mutua y en sí mismos de los dos sujetos necesarios para el acontecimiento siempre singular de la enseñanza y del aprendizaje. Quizás, y esa es nuestra esperanza, podamos ver desde una mirada heterodoxa aquello que andamos buscando.

Bibliografía

Alvarado, Maite y Gloria Pampillo (1988) Talleres de escritura. Con las manos en la masa. Buenos Aires, Libros del Quirquincho

Alvarado, Maite (2001) Enfoques de la enseñanza de la escritura. En: Alvarado, Maite (comp) Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura. FLACSO Manantial, Buenos Aires

Alvarado, Maite (2013) Escritura e invención en la escuela. Selección y prólogo de Yaki Setton. Buenos Aires, FCE

Barthes, Roland (1991) S/Z. Madrid, Siglo XXI

Barthes, Roland (2003) Variaciones sobre la escritura. Buenos Aires, Paidós.

Barthes, Roland (2013) La muerte del Autor. En: El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura. Buenos Aires, Paidós

Bas, Alcira (2015) Talleres de escritura: de Grafein al Taller de Expresión I. Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura. Cátedra UNESCO para la lectura y escritura. Vol 2 (3) Julio de 2015, pp 9-22

Klein, Irene (2007) La narración. Buenos Aires, Eudeba.

Klein, Irene (Coord.)(2007) El Taller Del Escritor Universitario. Prometeo, Buenos Aires.

Klein, Irene (2008) La ficción de la memoria. La narración de historias de vida. Prometeo, Buenos Aires.

Klein, Irene et al (2011) Cuando escribir se hace cuento. Un taller de ficción. Prometeo, Buenos Aires.

Nieto, Facundo (2014) "El 'programa Alvarado'. Aportes para una renovación de la didáctica de la literatura". En: Exlibris (enseñanza) N° 3, Revista del Departamento de Letras de la UBA; Buenos Aires, pp: 35-48.

Tobelem, M., Alvarado y Rodríguez (1994) Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura. Buenos Aires, Santillana [Altalena, Madrid, 1981]

La enseñanza de la lengua y la literatura en la escuela secundaria

“Dar de leer”. Una mirada a la lectura desde la pedagogía culinaria para el aprendizaje en servicio.

Alvarez, Carlos Daniel
Institución: IFD Santa María Catamarca- Sec. Nº11 Abel Acosta y EPET Nº5
Dirección electrónica: camor535@hotmail.com

Resumen

La presente propuesta se presentó desde la cátedra *Problemas de la Enseñanza de la Literatura* dictada en el tercer año del Profesorado en Lengua y Literatura buscando su funcionalidad en dos momentos: primero motivando la producción concreta de actividades de lectura por parte de los estudiantes de la carrera y segundo realizar la aplicación en el nivel secundario. El espíritu o ideología de esta mirada a la lectura es el de concebir el Dar de leer con el *Dar de comer* en toda la magnitud e importancia que ambas palabras (leer y comer o comer y leer, ¡hay para todos los gustos!) transmiten mediadas por el verbo DAR en su esplendor tanto denotativo como connotativo. Es decir, el entregar o transmitir algo que se tiene o posee a alguien (a quien no debemos subestimar o sobreestimar respecto a que lo tiene o no) o en su versión más subjetiva: transmitir desde la pasión más profunda el gusto ideal o experimental de algo que se vivió (la propia experiencia de la lectura). En esta línea es que se inscribe esta mirada pedagógica culinaria o gastronómica del acto de leer como algo sujeto al ofrecimiento y a la elección del paladar del sujeto lector.

Palabras clave: Actividades de lectura- Paladar lector- Pedagogía culinaria- Comer y leer.

1. Introducción

1.1 Consideraciones Generales

Este trabajo es parte de una investigación que se realizó desde la Cátedra Problemas de la Enseñanza de la Literatura del IFD Santa María Catamarca (Valles

Calchaquíes)[137].

En el marco del trabajo hemos analizado programas de trabajo o proyectos curriculares, con el propósito de poder determinar concepciones, criterios o miradas al momento de seleccionar corpus literarios para alumnos del nivel secundario.

Desde lo teórico se sigue la idea de que la lectura tiene que ver con el gusto en el sentido de degustar, el gusto no se escribe ni se lee; el gusto es lo que se degusta; el gusto es de los otros (Larrosa, 2003). Desde esta idea es que los docentes de Literatura (a modo de hipótesis), y sería aplicable a más áreas científicas o no, tienen la noble responsabilidad de ser conscientes de lo que dan de leer (comer a nuestros fines) pues lo que se da de leer es lo que aún no se sabe leer (Larrosa, 2003). En este sentido para poder incluir al alumno en las lecturas debe tenerse en cuenta el "paladar lector", sus experiencias previas, sus experiencias como comensal de la lectura. Es desde estas ideas que el profesor deberá elaborar su "carta" de selección, presentación y promoción de los múltiples y variados alimentos (los textos en sí) a partir de lo que sondeo, conoce y hasta indagó de sus potenciales clientes (los alumnos en su generalidad y particularidad). ¿Cómo y dónde se materializaría en sí esta "carta", estas propuestas? En las estrategias didácticas que atraviesan y son vertebradoras de las propuestas de lectura para cada clase, para cada autor, en definitiva para cada alumno "comensal".

Respecto a la cuestión del canon al momento de selección se entiende que "el canon literario escolar exhibe en su lógica lo que la literatura es en la escuela: pone en evidencia todas las operaciones de selección y recorte, su carácter más o menos arbitrario por el cual cierta literatura se lee en la escuela (…) permeable, atento a la novedad, con zonas francas a la vez que replegado en su constante relectura" (Bombini, 1998). Desde esta mirada se indago si el canon es medular en el proceso de selección a través de criterios explicitados por parte de los docentes.

1.2 Metodología

Trabajamos con dos grupos de textos:

a. Un conjunto de 15 entrevistas realizadas en 2012 y 2016: diez a docentes en ejercicio y cinco a alumnos avanzados del último año del Profesorado en Lengua y Literatura. El cuestionario de la entrevista incluía tópicos referidos a: Concepciones que se tienen al enseñar o dar de leer literatura, Criterios tenidos en cuenta al momento de

[137] El proyecto, denominado "Dar de leer, dar de comer" fue dirigido por el profesor Carlos Daniel Alvarez se realizó entre 2014 y 2016.

seleccionar textos, Grado de apertura del corpus literario respecto a los puntos de vista de los estudiantes.

b. Un informe de análisis realizado en veinte proyectos o programas curriculares, haciendo foco en la justificación del corpus literario ofrecido por los profesores a cargo de los cursos del nivel secundario.

Se tuvo en cuenta para el análisis aspectos cuantitativos y cualitativos.

2. Análisis del material

Lo arrojado por las entrevistas permite determinar que los docentes intentan complementar la Lengua con la Literatura aunque esto se complejiza por cuanto se tiende a separarlas y en ese afán se termina enseñando o abordando solo una de las dos. En esta línea y respecto a la Literatura la mayoría de los docentes responden que la enseñan, no consideran que la orientan o guían, trayendo como consecuencia el hecho de evaluar el sentido que el propio docente le da a la obra. Esto se vincula directamente con lo respondido en cuanto a que el canon personal y profesional del docente es determinante por sobre de los gustos o "apetitos" lectores del estudiante.

En cuanto a lo que se tiene en cuenta al momento de elegir o seleccionar una obra sobresale solo la mirada del docente que da de leer lo que él mismo ya leyó o lo que le recomendó otro colega o hasta lo que se recomendó en alguna jornada o congreso de la materia.

La mirada personal del docente respecto a lo que considera que brinda la Literatura parte de la idea de considerarla una herramienta del lenguaje, pocos son los que la consideran un discurso estético o literario con múltiples mensajes a develar.

Respecto a lo analizado en los diseños o proyectos curriculares de docentes del nivel secundario se pudo detectar que la gran mayoría de los docentes seleccionan obras literarias que se encuentran dentro de sus gustos lectores. Además consideran, la gran mayoría que la literatura es una herramienta que permite a los alumnos acercarse al mundo artístico del arte y a su uso estético del lenguaje. Algunos docentes consideran la falta de tiempo para abordar las obras literarias durante un año (esto se manifiesta en un 60% de los proyectos).

Otro punto a destacarse es el hecho de que algunos profesores explicitan en sus propuestas el hecho de leer en clase como una debilidad, es decir, se considera que los alumnos deberían leer en clases, en las aulas, acompañados de sus docentes para que el acto de leer no se convierta en un mero "encargo". Por último, desde la óptica del canon

literario escolar y el gusto lector del alumno, se determinó que en la mayoría de los docentes sobresale un corpus literario canónico que busca particularizarse en tres dimensiones del espacio literario: Argentina, Hispanoamérica y Universal. En cuanto al gusto lector subyace una contradicción en cuanto a que la mayoría de los docentes no considera el gusto o "paladar" lector de sus alumnos mientras que si consideran el goce o placer lector; ideas desencontradas pues ¿cómo pretender llegar al placer lector si se impone u obliga a leer, a consumir, determinada obra?

Algunos criterios a tener en cuenta al momento de seleccionar el corpus literario a leer podrían ser:

Criterios para la selección de obras de información

He aquí algunos criterios que pueden ser considerados a la hora de seleccionar obras de información:

- **Contenido y tratamiento del mismo.** Tema, cobertura, prestigio del autor/a o editor/a, interés y entusiasmo en la transmisión, actualidad, rigor, objetividad, diferencia entre opinión e información, adaptación a los/as destinatarios/as y a sus conocimientos, ausencia de omisiones, sobreentendidos y prejuicios, motivación hacia la profundización, regularidad en las puestas al día.

- **Estructura interna.** Organización del contenido (capítulos bien delimitados, apartados y subapartados con títulos explícitos, claridad en la presentación de la información en varios niveles, relación equilibrada entre el texto principal y los complementarios), lógica en la presentación de los contenidos, progresión en la introducción de nuevos conceptos, existencia de herramientas de consulta (sumarios, índices, glosarios...), posibilidad de uso autónomo por parte del alumnado.

- **Texto y estilo.** Título interesante y con "gancho" relacionado con el contenido, calidad de la redacción o de la traducción, nivel del vocabulario y de la sintaxis, adaptación al nivel de comprensión de los destinatarios.

- **Aspectos visuales**. Tipografía clara, texto manuscrito o de imprenta, maquetación adecuada, legibilidad, relación equilibrada y coherente entre los textos y las imágenes, pertinencia e interés de los elementos visuales, calidad de las imágenes, presencia y claridad de esquemas y gráficos.

- **Aspectos materiales.** Aspecto atractivo y estimulante, suficientes datos de identificación externa; tamaño, peso, calidad del papel, encuadernación resistente adecuada a los/as usuarios/as.

- **Relación calidad/valor/precio.** Grado en que satisface las necesidades de la biblioteca, posibilidad de usos diversos, posibilidad de uso por el máximo número de alumnos/as.

3. Conclusiones

Retomando la hipótesis del trabajo, de alguna manera, se corrobora que la mayoría de los docentes no tienen en cuenta los gustos lectores de sus alumnos, esto se materializa en el hecho de que al proponer el corpus literario del proyecto no se interiorizan por los antecedentes lectores de la clase, provocando por ejemplo la repitencia de ciertas obras de año a año. Se rescata el hecho de que algunos docentes, la minoría, prioriza la lectura en clase, es decir dedican clases y tiempos para leer junto a sus alumnos. Respecto a la concepción culinaria del dar de leer, los docentes no conciben que las lecturas y los textos son "alimentos" por lo que no proponen lecturas para su elección. Por lo tanto, este trabajo permitió comprender una nueva mirada acerca de la lectura: la de considerarla un acto de decisión y gusto. Uno lee para saciar muchas veces una suerte de apetito cultural y artístico. El ser humano desea por naturaleza conocer y esto se hace a través de la oportunidad de elegir. Oportunidad muchas veces negadas a los alumnos lectores, a los comensales del "restó" áulico quienes siguen ante la espera de una auténtica "carta" de ofrecimiento.

Bibliografía

Bombini, Gustavo: *Lengua y Literatura, Teorías, Formación Docente y Enseñanza*. Ed Biblos, 2012.

Larrosa, Jorge: *Entre las lenguas, Lenguaje y Educación después de Babel*, Laertes, Barcelona, 2003.

Diálogos Universidad - Escuela Secundaria: proyecto Interinstitucional Malvinas y Memoria

Silvina Barroso
sbarroso@hum.unrc.edu.ar
Carla Borghi
cborghi@hum.unrc.edu.ar
Belén Urquiza
belu_urquiza@msn.com

Universidad Nacional de Río Cuarto
Río Cuarto, Córdoba, Argentina

Resumen

La presente propuesta intenta insertar la cuestión Malvinas en los programas curriculares de algunas escuelas secundarias de la ciudad de Río Cuarto para instalar la reflexión crítica y política, a partir de la indagación de las conceptualizaciones, sentidos, percepciones y valoraciones que articulan la forma en que se comprende esta problemática con los actores de la institución escolar. Para ello nos proponemos estudiar diferentes sentidos y posiciones culturales y construir categorías analíticas, a partir de un corpus amplio y heterogéneo de novelas, poesías, cuentos, relatos testimoniales y películas sobre esta temática, en tensión con los lugares comunes del discurso público y escolar. La propuesta de trabajar tres escuelas en red nos permitirá avanzar en la construcción de paradigmas de trabajo colaborativo, participativo y flexible, con comunidades de diálogo abiertas entre docentes y estudiantes.

Para la construcción de una propuesta pedagógica que aborde la construcción de la memoria se necesita, en primer lugar, la revisión de la singularidad del acontecimiento, la cuestión Malvinas, en diálogo y tensión con un presente desde el que articular sentidos para la construcción de la memoria simbólica/ ejemplar que supere -desde la integración- en sus reflexiones la memoria individual -los sentidos vividos de la experiencia traumática del testigo/protagonista- y la memoria colectiva -configurada a partir del relato de grupos (familiares, excombatientes, veteranos de Malvinas)- para la construcción de una memoria social, pública. Es decir, nos proponemos construir en el espacio del aula problematizaciones, interrogantes, tensiones entre la elaboración personal, íntima

de la experiencia traumática de la guerra (de esta guerra) y la elaboración social y política de los sentidos públicos de ese acontecimiento.

Palabras clave: Malvinas -Memoria social - Escuela secundaria-

Diálogos Universidad - Escuela Secundaria: proyecto Interinstitucional Malvinas y Memoria

> Las Malvinas, aquí en Argentina, son uno de los tantos motivos de patriotismo puro (para la mayoría) como la Selección nacional de fútbol, o Los Pumas
> (estudiante 3er. año Leonardo Da Vinci)
>
> Les molestaba John Lennon porque cantaba en inglés
> pero no se les cruzó por la cabeza expropiar 500000 hectáreas
> de la Patagonia que estaban en manos inglesas (estudiante 6to. año Galileo Galilei)
>
> Las heridas todavía no cierran, tanto para las familias como para los mismos héroes que pusieron su cuerpo para combatir y no tuvieron recompensa como debían. A cambio con lo único que quisieron haberse encontrado era con los aplausos y el agradecimiento de la sociedad por haber dado lo mejor… Es por esto que tenemos que generar conciencia y trabajar sobre la memoria […]
> recordar que las Malvinas son argentinas, luchar desde el pensamiento y el conocimiento
> (estudiante 5to. año Santa Eufrasia)

Introducción:

La presente propuesta intenta acercar algunas de las líneas de trabajo sobre el tratamiento de la cuestión Malvinas en la escuela secundaria. Se basa en el trabajo realizado en el marco de un proyecto interinstitucional cuyo equipo está conformado por docentes del epartamento de Letras de la UNRC y Profesores de Lengua y Literatura de las escuelas secundarias Santa Eufrasia, Leonardo da Vinci y Galileo Galilei de la ciudad de Río Cuarto- Córdoba, Argentina.

En 2015, la Secretaría de Asuntos Relativos a las Islas Malvinas, Georgias del Sur, Sandwich del Sur y los Espacios Marítimos Circundantes del Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto de la Nación y el Ministerio de Educación de la Nación a través de la Subsecretaría de Gestión y Coordinación de Políticas Universitarias abrió una convocatoria en la que se propuso a las Universidades investigar Malvinas. La UNRC presentó un proyecto de investigación titulado “Repensar Malvinas desde el discurso público/escolar. Construcción de categorías analíticas desde la literatura y el cine” que fue aprobado. De él se desprenden las consideraciones que aquí presentamos.

La propuesta antes señalada se dio en el marco de dos conmemoraciones centrales para la Cuestión Malvinas: el 50° aniversario del "Alegato Ruda" y de la Resolución 2065 (XX) de la Asamblea General de Naciones Unidas. En este contexto, se consideró importante instalar la discusión sobre la temática en las escuelas secundarias como forma de hacer visible un discurso que articula sentidos de identidad, de nacionalidad y de soberanía, entre otros. Esta discusión es fundamental para la construcción de nuevos conocimientos y el desarrollo de nuevos abordajes sobre una temática -Malvinas- que para Argentina es una política de Estado y un reclamo imprescriptible, tal como lo establece la Cláusula Transitoria Primera de la Constitución Nacional.

De este modo, el presente proyecto se propone insertar la cuestión Malvinas en los programas curriculares de las escuelas secundarias para construir con los estudiantes una reflexión crítica y política, a partir de la indagación de las conceptualizaciones, sentidos, percepciones y valoraciones que articulan la forma en que se comprende esta problemática con los actores de la institución escolar. Para ello, nos proponemos estudiar diferentes sentidos y posiciones culturales y construir categorías analíticas, a partir de un corpus amplio y heterogéneo de novelas, poesías, cuentos, relatos testimoniales y películas sobre esta temática, en tensión con los lugares comunes del discurso público y escolar. La propuesta de trabajar tres escuelas en red nos permitirá avanzar en la construcción de paradigmas de trabajo colaborativo, participativo y flexible, con comunidades de diálogo abiertas entre docentes y estudiantes.

El objetivo principal que guio la elaboración de este proyecto fue incorporar a las propuestas curriculares de escuelas secundarias la problematización del tópico Malvinas, propiciando un abordaje crítico y político desde diferentes perspectivas con el convencimiento de que si tratamos Malvinas en las escuelas exclusivamente en la efeméride del 2 de abril, solo contribuiremos a sostener discursos vacíos de sentidos críticos y políticos sobre la cuestión.

Por otro lado, el trabajo sobre la memoria en relación con Malvinas nos interpela como docentes para comprometernos en una construcción capaz de instalar la problematización de la causa, la guerra y la cuestión Malvinas; conceptualizaciones que nos proponen pensar la dinámica pasado, presente y futuro en los procesos de construcción de sentidos (y de memoria) con estudiantes de la escolaridad secundaria que en general identifican Malvinas con la guerra de 1982 y repiten con una certeza aporística: “Las Malvinas son argentinas”.

Partimos de la elaboración de un diagnóstico a partir de la aplicación de un instrumento muy simple que constó de tres preguntas: ¿Qué pensás acerca de las Malvinas?, ¿Qué pensás acerca de la guerra de Malvinas?, y ¿Cuál es el primer recuerdo que tenés de haber escuchado hablar acerca de Malvinas?. Dicho instrumento se aplicó en cursos de CBU (1º,2º y 3º años de diferentes escuelas) y en cursos del CO (4º,5º y 6º años, también de distintas instituciones). A partir de este instrumento indagatorio, se sistematizaron algunos núcleos de sentido que nos permitieron diseñar estrategias de intervención pedagógico-didácticas para instalar la cuestión Malvinas en las escuelas como eje transversal en diferentes unidades didácticas, fundamentalmente de las cátedras de Lengua y Literatura. No encontramos grandes diferencias entre escuelas ni entre niveles en las cuestiones más básicas de las respuestas. No obstante, se marcó una diferencia en algunos cursos que habían abordado la discusión en otras áreas disciplinares, por ejemplo desde geopolítica, aunque en general repetían fórmulas fijas para referirse a la temática. Las respuestas con mayor grado de incidencia pueden leerse en el siguiente cuadro:

Ejes problemáticos		**3er. S E**	**4to. y 5to. S. E**	**6to. S. E**	**5to. IPEM 79**	**6to. G. G.**	**1ero. LDV**	**3er. LDV**
1	• Las Malvinas son Argentinas • Es un recurso estratégico • Última colonia británica	59 1	26 3 3	28 13 3	8	27 19	21	16
2	• No debió existir por Injusta, por inferioridad de condiciones, por ser innecesaria y estar perdida desde un principio/ una locura • Intereses del gobierno militar	51	6	36 2	2	33 1	18	16 6 1
*	• Jóvenes no preparados • Inocentes • Hombres valientes /héroes	6 8 5	14	16	1	18 4	5 4	5 3
3	• Escuela • Relato familiar • Cine	30 13 20	14 9 2	10 3	6	12 11 7	15 6 2	13 8 3

Santa Eufrasia:

3er. año A, B y C: 89 alumnos

4to y 5to. años : 50 alumnos

6to. año: 38 alumnos

Galileo Galilei:

6to año A y B: 50 alumnos

IPEM 79

5to año: 8 alumnos

Leonardo Da Vinci

1er. año 19 alumnos

3er. año: 20 alumnos

Como podemos advertir en el cuadro anterior, de la aplicación del primer instrumento se pudieron derivar algunas hipótesis: en primer lugar, todos los estudiantes repiten una frase que es una certeza y que no admite ninguna consideración ni puesta en crisis: "Las Malvinas son argentinas"; de un total de 274 estudiantes, 261 alumnos entregaron el cuestionario. De los 261 estudiantes, 169 afirmaron contundentemente que las Malvinas son argentinas, otros 52 expresaron con términos diferentes el mismo sentido. En general, explicaban esta posición muy brevemente y con argumentos vinculados a la cercanía territorial, a la pertenencia a la Plataforma marítima y al sentimiento que el pueblo argentino tiene por las Islas. En esas respuestas aparece la importancia de recuperar Malvinas también como recurso estratégico y económico (el petróleo y el dominio de la Antártida).

En segundo lugar, la otra cuestión que tampoco deja lugar a dudas en las respuestas de los estudiantes, es que la guerra es injustificable. Asociada a esta afirmación es recurrente como un núcleo de significaciones, que tampoco admiten duda, la referencia a la inferioridad de condiciones de Argentina frente al ejército de Gran Bretaña. El argumento central para tildar la guerra de "injusta", "una locura", "innecesaria", "una atrocidad" es fundamentalmente la asimetría táctica, armamentistística, alimenticia, de vestimenta entre ambos ejércitos en beneficio de Inglaterra.

Por otro lado, llama la atención que aparecen como un emergente necesario en esta "conversación" la figura del soldado construido con tres rasgos al parecer contradictorios: *héroes valientes*, aunque *sin condiciones para la guerra*, y *víctimas inocentes* de las decisiones del gobierno de facto. Este aspecto es notable porque no formó parte de nuestro cuestionario, es decir, no interrogamos específicamente sobre los actores de la guerra y, sin embargo, no deja de aparecer en las respuestas de los estudiantes, independientemente del rango etario.

Otro aspecto importante de notar es que la escuela es el lugar donde se construye el conocimiento, aunque simplificado, sobre Malvinas. 65 estudiantes señalan que es en la escuela donde recuerdan haber escuchado por primera vez hablar de Malvinas (mediante actos, relatos de maestras, testimonios de excombatientes). Esta última respuesta nos reafirma la importancia de la institución escolar para la densificación de discusiones y la construcción de problemáticas en relación con este acontecimiento vital para la memoria y la identidad histórico/social nacional. En este sentido, Halbwachs (1925-2004) sostiene que las instituciones sociales tradicionales (como la escuela, la familia) constituyen "marcos sociales para la memoria"[138] y solo desde dichos marcos se logra una construcción social y ejemplificadora del acontecimiento.

La lectura de las respuestas de los estudiantes y el trabajo con las mismas nos fueron aportando datos, perspectivas, sentidos con los que las nuevas generaciones comprenden Malvinas. Dichos emergentes fueron sistematizados en otros esquemas mucho más explicativos que el que presentamos en esta instancia y desde los cuales diseñamos diferentes propuestas de trabajo intra e interinstitucional.

Cada docente diseñó su propuesta didáctica de acuerdo a las características de su propio grupo. En las mismas se propusieron diferentes lecturas y modos de discusión y reelaboración de la información a los fines de que al finalizar la unidad los estudiantes elaboraran diferentes textualidades en las que pudiéramos leer sus percepciones/representaciones sobre la cuestión. Uno de los núcleos centrales de la propuesta implicaba la lectura de textos literarios como propuestas desde las que tensionar sentidos fijos y simplificados que funcionan en el imaginario nacional, no solo entre los jóvenes de las escuelas.

[138] Halbwachs introduce la noción de marco o cuadro social para referirse a que las memorias individuales siempre están enmarcadas socialmente. Los marcos son portadores de las representaciones generales de la sociedad, de sus valores y necesidades. Esto implica la presencia de lo social incluso en los momentos más individuales como el "hacer memoria".

Malvinas, Literatura y escuelas

Las narrativas que trabajan como tópico la guerra de Malvinas renuncian, según Sarlo, a la construcción de explicaciones y mantienen una relación dinámica entre los sentidos comunes de la experiencia, los sentidos impuestos por el discurso autoritario y los sentidos construidos en los años anteriores a la guerra. "Presentan así un discurso caracterizado por formas figuradas sobre el conjunto de hechos y experiencias que se rehúsan a incorporarse dentro de las nociones convencionales de realidad, verdad o posibilidad. Esta movilidad del sentido, la tensión que se establece entre las formas figuradas, diseña un espacio discursivo abierto a la interpretación." (Sarlo, 1987: p.72)

De este modo, la literatura sobre Malvinas se erige como memorial y no como un monumento, en la medida en que no pretende generar un anclaje ni un relato unívoco, sino una apertura de sentidos. "Malvinas no puede ser la verdad del monumento porque se constituye una y otra vez como acontecimiento, y de esto dan cuenta las novelas, la proliferación de textos que (…) continúan tratando no de apresar un sentido sino de mostrar la imposibilidad de fijarlo (…)" (Chiaretta y Filippi,2014:p.218)

Desde estas concepciones y desde la convicción de que es desde la escuela que las nuevas generaciones participan activamente en la construcción de memoria social sobre los acontecimientos históricos que han dejado huellas en la identidad nacional y que interpelan para un trabajo con la memoria por la lucha por los DDHH, para la búsqueda y el reclamo de verdad y justicia elaboramos esta propuesta. Es decir, con la convicción de que como docentes debemos trabajar para la construcción de una "pedagogía de la memoria del horror"(Joan-Carles Melich, 2006) que sin olvidar la singularidad del acontecimiento nos permita integrarlo en una serie histórica desde donde pensarnos junto a otros y aprender de los otros cómo sobrevivir a la experiencia pasada traumática y transformadora del orden vital y, a la vez, integrarlos a un presente desde el que proyectar esa experiencia para que no vuelva a ocurrir (de allí la necesidad para una pedagogía de la memoria de superar la memoria literal por la memoria ejemplar). "La comparación que se lleva a cabo por medio de la memoria «simbólica» nada tiene que ver con la semejanza de los «hechos históricos», sino con la ética. Es el recuerdo del pasado lo que «pone en marcha» la acción en el presente, aunque éste sea distinto –históricamente hablando– del pasado (entre otras cosas, como ya he puesto de manifiesto, siempre lo es, jamás dos acontecimientos son idénticos)" (ídem: 121).

Para la construcción de la memoria ejemplar social, la literatura cobra un rol fundamental en tanto la "memoria que salva es la de la imaginación" (Duch, 2005: 140). Siguiendo estos principios, desde la UNRC, Institución coordinadora del proyecto, se organizaron encuentros con escritores de ficciones sobre Malvinas a los que asistieron estudiantes de distintas escuelas. El objetivo era que, previa la lectura de los textos, los chicos compartieran impresiones, dudas, inquietudes sobre las diferentes obras. El ciclo con escritores consistió en cinco encuentros llevados a cabo entre abril y junio de 2016:

08/04: Fernando López: autor de la novela "*Arde aún sobre los años*".

06/05: Patricia Ratto: autora de las novelas "*Trasfondo*" y "*Nudos*"

18/05: Carlos Godoy: autor de la novela "*La construcción*"

01/06: Patrio Pron: autor de las novelas "*Una puta mierda*" y "*Nosotros caminamos en sueños*". (En teleconferencia)

10/06: Gustavo Caso Rosendi: autor del poemario "*Soldados*" y excombatiente de la guerra de Malvinas.

Así, entre lecturas históricas, políticas, de opinión, literarias, canciones, textos de los medios de comunicación en los aniversarios y de la época, informes (como el "Informe Rattenbach") entre otras textualidades, los alumnos trabajaron en la producción de informes de lectura (GG y SE), foros de discusión (GG), artículos de opinión, ensayos (LDV, GG), discusiones orales (IPEM 79, SE, LDV, GG). Previo a las producciones de los estudiantes hubo un continuo trabajo en el aula y domiciliario (además de los encuentros con escritores antes mencionado) que sostuvieron producciones que dan cuenta de un alto grado de reflexión y discusión.

Los chicos dicen

Los estudiantes de los 6tos. años del colegio Galileo Galilei trabajaron con textos teóricos para construir conceptos de literatura y de ficción. Leyeron Saer, Culler, Barthes, Sarlo; por otro lado abordaron la novela fundacional de Rodolfo Fogwill, *Los pichiciegos-1983* y el poemario de Gustavo caso Rosendi, *Soldados.* A estas lecturas les sumaron artículos de historia y de interpretación política. Desde estos marcos, articularon sentidos para el trabajo en una secuencia que incluyó dos momentos: en un primer momento se trabajó en foros de discusión en la Plataforma Moode, y en un segundo momento en la elaboración de un ensayo. En el foro 1 respondían a la siguiente consigna: ¿Qué rol tuvieron y tienen los medios en la configuración de los relatos y la circulación

de significaciones sobre la guerra de Malvinas? En el foro 2: ¿Qué sentidos se construyen sobre el soldado/veterano/excombatiente en todos los discursos estudiados (ficcionales o no ficcionales), posteriores o coetáneos al suceso? En el foro 3: ¿Qué sentidos se proponen sobre la guerra? Y en el foro 4: ¿Cuál es el modo (forma, género, perspectiva narrativa) que se decide utilizar para contar la guerra? ¿Por qué? Una vez que los estudiantes dedicaron más de un mes en construir estas discusiones entre todos, se les solicitó la elaboración de un ensayo[139] sobre aquellos aspectos de Malvinas que quisieran abordar.

Los estudiantes del 5to. año del colegio Santa Eufrasia luego de discusiones y lecturas trabajaron específicamente con literatura. Uno de los textos leídos y evaluados fue "Clase 63"de Pablo De Santis. Otra de las consignas consistió en la escritura de un texto reflexivo en torno a "pensar Malvinas" integrando las discusiones en clase, los textos leídos y las conclusiones elaboradas en el grupo clase y sistematizadas por la docente. El 3er. año del Colegio Leonardo Da Vinci también integró en un breve texto argumentativo, en grupos de 2 ó 3 estudiantes, sus opiniones sobre Malvinas. A partir de todas las producciones señaladas, elaboramos el siguiente análisis.

En primer lugar, no escapan a la afirmación "las Malvinas son argentinas", sin embargo en el desarrollo de los textos usan argumentos que están lejos de los clichés; es más en uno de los ensayos titulado "¿Argentinas?", un estudiante plantea justamente la banalidad de la repetición de esa frase vaciando de complejidad una problemática tan importante para el sentir y la identidad nacional: "Las Malvinas son argentinas. Frase que nos inculcan desde nuestros comienzos escolares, la que se repite diariamente… la que cuando llega el 02 de abril no deja de mencionarse. Ahora bien. ¿Por qué decimos que son argentinas? ¿Realmente lo son? Considero que esa frase refleja un desinterés social que no toma con seriedad y con la complejidad de la temática, por lo tanto se repite sin pensar" (GG). Desde ese umbral de reflexión se articulan argumentos que exploran en la historia colonial del virreinato, en las resoluciones de la ONU, en el estatuto implantado de los kelpers para no atender al argumento de autodeterminación, en el

[139]Es de notar que, más allá del tema específico, la experiencia también nos ofreció un dato fundamental para quienes enseñamos en las escuelas secundarias. Los estudiantes escribieron textos de entre tres y seis páginas de genuina elaboración propia, sin cortar y pegar más que citas textuales, debidamente señaladas para ilustrar y demostrar con categorías teóricas lo que sostenían desde sus propias argumentaciones. Es decir que si trabajamos con la construcción de conocimiento denso en discusiones en el aula, los estudiantes de la escuela secundaria sí pueden ser productores de textos académicos complejos.

anticolonialismo -integrando Malvinas en un entramado histórico político junto a Japón y Gibraltar-, en argumentos geográficos, entre otros.

El discurso de los estudiantes tampoco escapa al tono trágico para referirse a la guerra, la condición de guerra injusta se repite en los ensayos y se condensa en epítetos dramáticos condenatorios. Es notable en sus producciones la fuerza de la denuncia hacia la última dictadura cívico-militar en relación a Malvinas (mandar chicos de 18 años a la guerra sin la preparación, el armamento, la vestimenta, la comida necesaria para hacerle frente, -solo en muy pocos casos se refieren a la violación de derechos humanos en el campo de batalla-) y cierto tono más neutro para referirse a la represión y violación de DDHH producido en el continente en contra de la población civil. Los estudiantes reproducen el discurso del lamento[140], que se impone tras la derrota en junio de 1982, y que construye víctimas (los excombatientes pasan a ser "los chicos"), respondiendo a la tradición de la neutralidad bélica argentina y apostando a las vías diplomáticas.

En todas las producciones (ensayos, artículos de opinión, foros) los estudiantes de diferentes cursos y colegios reflexionan sobre las implicancias de Malvinas como factor aglutinante de lo nacional, como elemento indispensable de la construcción de un nosotros capaz de otorgar una identidad colectiva que opera a través de un sistema simbólico: nombre, bandera, himno, panteón de héroes. Como sostiene Kohan y otros (1994) "la coyuntura de un conflicto o de una guerra, como en el caso de Malvinas, exaspera el poder aglutinante del nosotros y convierte a los otros en enemigos; por lo tanto la posibilidad de escapar a la instancia globalizadora del Gran Relato Nacional resulta más difícil todavía". Los trabajos de los estudiantes rescatan el uso político que el gobierno de facto hizo de ese nosotros, y de ese sentimiento nacionalista que genera Malvinas, para sostener su posición y la de Galtieri en particular, en un contexto de crisis y de reclamos (aunque el contexto de crisis y reclamo de marzo de 1982 no es recuperado en ninguno de los discursos. Se alude al contexto pero sin ahondar en él.)

Uno de los ejes sobre los que más críticos se muestran, independientemente de la escuela y del curso, es el papel de los medios de comunicación[141] de la época. Entien-

[140] Han predominado, según Kohan, dos formas de contar la guerra de Malvinas: la versión triunfalista y la versión del lamento. Si bien la segunda versión intentó cuestionar a la versión triunfalista, no logró hacerlo de modo contundente ya que ambas terminaron participando de la lógica del Gran Relato Nacional. Cuando hablamos del Gran Relato, nos referimos a ese relato que toda nación moderna construye para homogeneizar, definir un "nosotros" frente a un "ellos".

[141] Creemos que en el contexto actual, funciona en el colectivo social la conciencia del rol de los medios como configuradores de realidades y de sentidos de realidad funcionales a posicionamientos político-ideológicos y no como meros comunicadores de hechos.

den, sin excepción, que los medios fueron un instrumento de poder que en complicidad con el gobierno militar sostuvo hasta el último momento la versión triunfalista nacionalista manteniendo engañada a la sociedad civil. La construcción de la victimización de los soldados (pobres chicos) y de la sociedad civil (el dolor de los familiares, un pueblo que perdió a sus hijos) se filia a los excombatientes para hacer un cuerpo común, engañados/usados por el gobierno y por los medios. Esta fórmula consolatoria que funcionó en la Argentina pos dictadura como estrategia de formación de memoria colectiva fundada en el sostenimiento de una sociedad civil "inocente" que necesitó construirse como espectadora y víctima del horror, sin responsabilidades, sigue funcionando en el discurso escolar sin habilitar espacios para la reflexión sobre el apoyo de la población civil, sindicatos, agrupaciones políticas, empresarios a la guerra[142], y el rol de los MCM funciona como argumento acrítico para su justificación.

Respecto de la construcción de la figura del excombatiente funcionan, como ya lo hemos mencionado, tres rasgos: 1) el heroísmo basado en la valentía, el honor del ser protagonista de la guerra 2) la poca instrucción y preparación para la guerra y 3) la víctima por las condiciones en las que se desempeñó con heroísmo. Si bien la derrota, y las burdas condiciones en que se desempeñaron los soldados, obturan la posibilidad de un relato épico por momentos se integra, para el abordaje de la temática, al tono trágico del lamento un tono elegíaco de los héroes. En relación con la propuesta literaria, si bien citan el funcionamiento disruptor de la literatura, les cuesta muchísimo transpolar el tono irónico y burlesco de la literatura al tratamiento intelectual propio del tema; es más muchos estudiantes leen en la construcción de la resistencia desertora de Fogwill en los pichis una reafirmación del frío, el hambre, el hacinamiento de los soldados en los pozos de zorro malvineros. En los textos de los estudiantes se evidencia cierta necesidad de recuperar para el tratamiento del tema rasgos del relato épico y el nacionalista como estructura compensatoria y consolatoria a los excombatientes, soldados reales de las clases 62 y 63, excombatientes que los visitan en las escuelas y les cuentan, les brindan el testimonio de la experiencia del que vivió y sobrevivió al horror de la guerra, y sobre los que sienten que quitarles el estatuto heroico y relegarlos solamente al lugar de los "pobres pibes" es seguir traicionándolos. Así, como señalan Chiaretta y Filippi, los alumnos de las escuelas dejan ver en sus discursos rastros "(d)el dilema irresoluble para los com-

[142] No podemos asegurar en este trabajo porque no se indagó directamente si esa estructura consolatoria y exculpatoria también funciona sobre el rol de la sociedad civil al respecto de las violaciones a DDHH (torturas, muerte, desaparición de personas, robo de bebés, centro de detención y de tortura clandestinos) durante la última dictadura cívico militar.

batientes reales, para los que están afuera de los textos, que se vuelve insoportable y que debería ser subsanado con políticas económicas, no con relatos estatales épicos. (2014: p.222).

Más allá de la necesidad de resarcimiento para las víctimas, entendemos que hacer memoria implica también la transmisión hacia las generaciones futuras. Que la memoria no es una y que irá variando, y que las nuevas generaciones quizás consigan tomar la distancia que hasta ahora nos impide formular discursos más claros para comprender Malvinas. Que esa memoria debe construirse valorando la ligazón entre el presente y ese pasado que insiste en su presencia por los efectos y huellas que ha dejado en este presente. Que es tarea de docentes e investigadores mantener viva la memoria allí cuando los lineamientos políticos parecen volverse opuestos a su sostenimiento, y tratar de propiciar que esa memoria sea una memoria viva, abierta, que escape al riesgo permanente de su "museización". Este es nuestro aporte, nuestra propuesta de trabajo en las escuelas para la construcción de una genuina "pedagogía de la memoria del horror"

Bibliografía

Chiareta, Florencia y Filippi, Elisa (2014) "Representaciones antiépicas de la guerra de Malvinas" en *Síntesis* Núm 5, pp. 117-131, FFyL, UNC, Córdoba.

Duch, Lluís. (2005). "La memoria que salva", en Arellano, A. (coord.). *La educación en tiempos débiles e inciertos*, Barcelona: Anthropos, pp. 137-147.

Halbwachs, Maurice (2004) [1925]: *Los marcos sociales de la memoria*, Barcelona: Anthropos Editorial.

Jelin, Elizabeth (2002) *Los trabajos de la memoria.* Buenos Aires. Argentina: Ed. Siglo XXI

Kohan, Martín y otros (1994) "Trashumantes de neblina" en *Revista Espacios*, nº 13, Dic. 1993-Marzo 1994, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, pp. 82-86.

Mélich, Jean –Carle (2006) "El trabajo de la memoria o el testimonio como categoría didáctica". En *Revista Enseñanza de las Ciencia Sociales*, Núm 5, pp. 115-124, Universitat de Barcelona, Barcelona, España.www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127625011

Sarlo, Beatriz (1987) "Política, ideología y figuración literaria" en AAVV. *Ficción y política. La narrativa argentina durante el proceso militar*, Alianza Editorial Buenos Aires.

Misión: ¿imposible? La lectura de los clásicos en la escuela media

Cecilia Beatriz Caruso
I.S.P. "Dr. Joaquín V. González"
Buenos Aires, Argentina

Resumen:

¿Es solo una quimera en el siglo XXI tratar de enseñar y leer en la escuela textos clásicos que requieren, de parte de docentes y alumnos, un tiempo y una dedicación a la que ya no estamos acostumbrados? ¿Qué tienen estos textos para ofrecer dentro del ámbito escolar? Intentaremos en este artículo reflexionar sobre estos interrogantes.

Palabras clave:

Literatura – Clásicos – Lectura – Didáctica – Canon

"Clásico no es un libro (lo repito) que necesariamente posee tales o cuales méritos; es un libro que las generaciones de los hombres, urgidas por diversas razones, leen con previo fervor y con una misteriosa lealtad."[143]

Jorge Luis Borges

¿Es imposible, en el siglo XXI, leer clásicos en la escuela media? ¿Es sólo una quimera, en la era de la tecnología y la velocidad, tratar de enseñar y leer con nuestros alumnos textos clásicos que requieren, de ellos y de nosotros, un tiempo y una dedicación a la que ya no estamos acostumbrados? ¿Qué ofrecen estos textos para que los consideremos tan importantes e insoslayables dentro del ámbito escolar? ¿Cuál es el rol de la literatura infantil y juvenil en la escuela? Estos, y muchos otros, son los interrogantes que se presentan a la hora de elegir un corpus de lecturas en el nivel medio; intentaremos, en este breve artículo, reflexionar sobre algunos de estos interrogantes.

La guerra entre clásicos y literatura infantojuvenil es una batalla que se viene librando hace ya mucho tiempo. A partir de los años '80, el gran auge de la literatura juvenil y el marketing desplegado por las editoriales, hicieron que estas novelas tomaran un lugar preponderante en las aulas de la Argentina. Algunos profesores se vieron librados de la obligación de leer los clásicos sugeridos (¿impuestos?) por planes escolares y empezaron a elegir textos que lograran una mayor identificación con los alumnos con el fin de fomentar la lectura. Guiados por una nueva premisa: incentivar la lectura placen-

[143] Borges, Jorge Luis (2009) "Sobre los clásicos" en *Obras Completas II*. Buenos Aires, Emecé.

tera, se dejó de lado la lectura de textos importantes de la cultura ya que se consideraban demasiado difíciles, "oscuros", para los alumnos. Lo importante era que descubrieran el placer de una actividad en textos sencillos y llanos. Al final, leer más era leer mejor.

Aunque no pueda generalizarse completamente, los clásicos fueron apartados de los *currículums* (tal vez no de los explícitos, pero sí de los ocultos) y algunas generaciones de jóvenes, como la mía propia, no tuvieron la experiencia de leer en la escuela el *Martín Fierro*, ni escucharon las alocadas aventuras del Quijote y menos aún supieron que existía un héroe llamado Rodrigo Díaz de Vivar. Pensando estas cuestiones, retomo una idea de Ana María Franco al referirse sobre la selección de textos para uso escolar:

> *"Esa selección nunca es arbitraria ni estrictamente personal, obedece a múltiples y complejos factores: lo que se considera literatura en un momento histórico determinado, lo que se supone que la escuela debe brindar a los estudiantes, lo que es posible y necesario leer para continuar el proceso de formación lectora. Influyen en esa selección – entre otras cosas – la formación profesional de los docentes, su propia historia como lectores, las concepciones de literatura, de lector de literatura y de adolescencia que han podido construir ellos en razón de su profesión. Aparecen también criterios externos generados desde las propuestas editoriales y, a veces, las sugerencias que ofrecen los documentos curriculares."*[144]

Esta decisión de "borrar" a los clásicos de la escuela se debe, tal como Franco lo explicita, a múltiples factores. Sin embargo, creo que deberíamos centrarnos, para pensar nuevamente en este conflicto, en la figura del profesor, sus decisiones, sus miedos, sus gustos, sus deberes, su formación.

El primer punto de discusión acerca de la lectura de clásicos en la escuela es el nivel de exigencia del libro para con el alumno y, también para con el profesor. De unos años a esta parte, no es extraño escuchar a docentes que digan *"mis alumnos no pueden leer eso", "no entienden lo que se les pregunta"*, *"no comprenden nada de lo leído"*, *"hay que trabajar comprensión lectora con textos más sencillos"*. Estas cuestiones, y muchas otras que se nos escapan, han fomentado el uso de una literatura que pueda vincularse de manera inmediata con la realidad cotidiana del alumno y que, además, no requiera demasiadas explicaciones. La lectura de clásicos en la escuela se tildó de "prácti-

[144] Franco, Ana María (2012) "Didáctica de la literatura juvenil en la escuela media: un silencio pedagógico" en *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura.* Cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura I. Departamento de Letras. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Año 3, Nro.5.

ca agonizante" pero no sólo por su ardua lectura, sino por el dificultoso trabajo que implicaba enseñarlos.

Carolina Cuesta, en su trabajo: *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela.*[145], plantea que el docente siente que tiene que bajar el nivel de exigencia que les pide a sus alumnos porque estos no logran comprender aquello que se les ofrece. La autora realiza una práctica etnográfica, relevando y dando a conocer diferentes observaciones de clases de Lengua y Literatura en la escuela media, y propone revisar la práctica cotidiana, repensando las preguntas que se les hacen a los alumnos sobre los textos pero, sobre todo, atendiendo a sus respuestas:

> *"De esa manera, muchas veces se cuestiona la posibilidad de leer clásicos en la escuela en tanto que la "dificultad" de relacionar los conocimientos que ya poseen los alumnos en el sentido de "previos" y los nuevos (generalmente, conocimientos históricos) estaría dada por la distancia temporal. Por el contrario, desde esta posición etnográfica, se puede atender a lo que ya saben los alumnos y no a lo que deberían saber para poder leer "correctamente" un texto".*[146]

Con este criterio, sin subestimar a los alumnos, puede encararse la lectura de los clásicos en la escuela. Saber preguntar, pero sobre todo, saber escuchar, sería el puntapié inicial para lograr trabajarlos. No esperar respuestas "de manual" sino intentar indagar en aquello que ya saben, para lograr que descubran aquello que desconocen. El rol del docente debe ser, entonces, el de mediador y facilitador.

Para el profesor, la enseñanza de los clásicos también debe ser un desafío. Un desafío porque le implicará poner en su práctica toda la creatividad que pueda llevar adelante, porque deberá formarse, repensar la lectura de esos textos canónicos sin quedarse estancado en lecturas oficiales, estereotipadas, deberá darle la oportunidad al texto a que se abra y siga diciéndole cosas. En palabras de Ítalo Calvino: "*Un clásico es un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir"* [147] Entonces, ¿por qué coartarle la palabra en las escuelas?

Con esta premisa presente, elegí trabajar el vínculo entre *Antígona* de Sófocles y la versión de Jean Anouilh, estrenada en 1944, con un curso de 4to. año de la Ciudad

---

[145] Cuesta, Carolina (2006) *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela.* Buenos Aires, Libros del Zorzal.
[146] Op. Cit 3.
[147] Calvino, Ítalo (1992) *¿Por qué leer los clásicos?* México, Tusquets editores.

Autónoma de Buenos Aires. ¿Por qué un texto del siglo V a.C. había sido reescrito a mediados del siglo XX? ¿Cuáles eran las temáticas recurrentes en ambos textos? ¿Qué cambiaba, qué se mantenía? ¿Por qué era importante que fuera el mismo argumento? ¿Qué nos quería decir Sófocles? ¿Y Anouilh? Con esto en mente, la lectura se abrió, no solo para los chicos, sino también para mí misma, y las actividades propuestas para trabajar el texto tuvieron ramificaciones inesperadas. Así, surgió el trabajo con la canción *"Tribulaciones, lamentos y ocaso de un rey imaginario… o no"* de Sui Generis. Esta canción, que habla de un rey loco, tirano, desbancado por su pueblo, fue un motor más que interesante para que los alumnos pensaran el concepto de tiranía, opresión, libertad y rebelión que, de diversos modos, está presente en ambas obras. Los alumnos pudieron vincular el tema musical con la obra a partir de la figura de Creonte, pero también hicieron paralelos con tiranías de nuestro propio país, pasadas y presentes, así como también con otras realidades políticas y sociales de América y el mundo. Finalmente, reescribieron la letra del tema musical, vinculándolo directamente con la historia leída.

Por otro lado, los alumnos realizaron un "Cuestionario Proust" –célebre cuestionario pensado por el escritor francés– interrogando a los diversos personajes de la obra, discutiendo entre ellos qué podrían contestar a partir de los argumentos leídos, justificando desde las dos versiones trabajadas.

La escritura no estuvo ausente en el aula. Como la obra dio la posibilidad de indagar sobre las características del teatro en la antigua Grecia, escribieron cartas como si ellos mismos fueran un jovencito del siglo V a.C., contando las características del teatro a un joven del siglo XXI.

Posteriormente, también escribieron un diario griego e, intentando reproducir el género de la editorial de opinión, crearon textos, informando y dando su opinión sobre lo que estaba sucediendo en palacio entre Creonte y Antígona, siempre con la premisa de poder justificar aquello que aparecía en sus escritos.

El clásico, aun lleno de polvo como muchos creen, pudo abrir puertas para entender la cotidianeidad, e incluso escribir sobre ella. Se fomentó, en palabras de Harold Bloom, una "lectura herética"[148] de los textos clásicos Tal vez, más descontracturada pero que permitió a los chicos conocer y aprehender estos textos sin sentirlos alejados o desvinculados de su propia vida.

El tiempo dedicado a la obra es otra clave que debe tenerse en cuenta a la hora de elegir un clásico para trabajar en el aula. Es imposible encarar estos textos sin otorgar-

[148] Gamerro, Carlos (2003). *Harold Bloom y el canon literario.* Madrid, Ed. Campo de Ideas.

les un tiempo considerable. Por otra parte, la lectura compartida se vuelve una tarea fundamental. Las interpretaciones que se hagan en clase, acompañadas activamente por el docente, serán otra de las claves para el trabajo con textos canónicos. Sostenemos que es importante un trabajo pormenorizado con los textos, que se detenga en situaciones, personajes y detalles, y no una lectura "por arriba" que los alumnos puedan realizar solos, sin un mediador guía.

Por otro lado, quisiera recordar una frase que en una ocasión me dijo una colega: *"cuando salgan del colegio nuestros alumnos, algunos no van a volver a tocar un libro".* No puede obviarse, entonces, que la escuela tiene una función democratizadora del saber de la que debe hacerse responsable. No leer clásicos no implica solamente "facilitarles la tarea" a los alumnos, sino negarles una parte importante de la cultura escrita a la que, muchos de ellos, no tendrán acceso de otro modo. No hay que pensar que evitar los clásicos está revitalizando o renovando la práctica de enseñanza de Lengua y Literatura sino que, por el contrario, está convirtiendo a la lectura de textos fundantes de nuestra cultura en un valor propio únicamente de la élite intelectual de un pueblo. Es importante que la escuela no olvide que, desde su lugar en la sociedad, puede "abrir puertas" y "derrumbar muros culturales"[149] como considera Ramón Flecha:

> *"Todas las personas tienen inteligencia cultural (...) Lo principal es que tanto la propia persona como quienes interactúan con ella tengan el convencimiento que puede lograrlo y exista la oportunidad de demostrarlo."*[150]

Devolver los clásicos a las aulas es entonces, también, parte de un posicionamiento político que el docente debe tener en cuenta a la hora de elegir su corpus de textos a trabajar. En este contexto, también puede retomarse a Ítalo Calvino quien considera que:

> *"La escuela debe hacerte conocer bien o mal cierto número de clásicos entre los cuales (o con referencia a los cuales) podrás reconocer después "tus" clásicos. La escuela está obligada a darte instrumentos para efectuar una elección; pero las elecciones que cuentan son las que ocurren fuera o después de cualquier escuela."*[151]

---

[149] Flecha, Ramón (1997) *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo.* Barcelona, Paidós.
[150] Íbidem.
[151] Op. Cit. 5.

La escuela media es el espacio coincidente con el tiempo en que los jóvenes intentan ahondar, construir y consolidar su propia identidad. Se ponen en juego sus deseos, sus intereses, sus gustos. Los jóvenes empiezan a conocer a los otros y a reconocerse a sí mismos, y tienen la posibilidad maravillosa de poder elegir su futuro: quiénes quieren ser, qué amarán, por qué cosas lucharán, cuáles son sus ideales, cuáles sus sueños… Darles la oportunidad de leer clásicos no solo les permitirá conocer más y mejor su cultura, su pueblo, su historia, sino también será una forma en que comenzarán a penetrar en su propio interior. Podrán verse reflejados en los maravillosos héroes, locos, aventureros y extraños personajes que los clásicos han guardado entre sus hojas:

> *"Shakespeare no nos hará mejores, tampoco nos hará peores, pero puede que nos enseñe a oírnos cuando hablamos con nosotros mismos. Por consiguiente, puede que nos enseñe a aceptar el cambio, en nosotros y en los demás, y quizá la forma definitiva de ese cambio…"*[152]

Que el docente se haga cargo del desafío intelectual y creativo que le presentan los clásicos debe ser casi una obligación. Son textos posibles de trabajar si como docentes aprendemos a escuchar a nuestros alumnos, si podemos leer sus opiniones, si estos textos nos permiten interrelacionar conceptos y saberes, teniendo en cuenta el tejido cultural que el alumno posee y si esos textos les permiten interrogarse un poco más acerca de su vida, de su universo, de su humanidad y de quienes lo rodean.

Siempre habrá textos relegados y no puede dejar de tenerse en cuenta la importancia del propio gusto del docente, ya que no se puede transmitir el amor y la pasión por algo, si no se lo ama primero. Tampoco hay que censurar los textos nuevos que, incluso, es probable que algún día se transformen en clásicos. Lo fundamental será elegir con responsabilidad, siendo consciente de que cualquier decisión tiene sus implicancias y consecuencias. La elección debe estar fundamentada con un objetivo y fundamento claros, pero sobre todo debe ser una elección que no menosprecie al lector que tenemos frente a nosotros en las aulas. Debemos considerar a los alumnos como seres capaces de comprender y experimentar los mismos sueños, pasiones y desafíos que anidan en los textos clásicos. Estas lecturas, incluso, podrían ayudar a despertar o reconocer estos mismos sentimientos en el interior de nuestros jóvenes.

[152] Gamerro, Carlos (2003). *Harold Bloom y el canon literario.* Madrid, Ed. Campo de Ideas.

La lectura de los clásicos requerirá de nosotros, los docentes, un trabajo más consciente y probablemente, más pormenorizado y extenso. Pero, leer más no es, necesariamente, leer mejor. Detenerse en la lectura, escuchar y relevar las interpretaciones que los jóvenes hagan de los textos, permitirse jugar con el lenguaje y "desacartonar" lecturas será un buen comienzo para la instauración de los clásicos en las aulas de Lengua y Literatura de la escuela media.

Podemos finalizar diciendo, entonces, que con una selección responsable, consciente y con claros objetivos, a la que debe sumarse una elaboración creativa, y receptiva, que busque la actualización del clásico seleccionado, logrando que los alumnos puedan transponer algún conflicto, pasión, deseo, saltando los límites temporo-espaciales del contexto de producción de la obra y así apropiarse de ese clásico, estos textos seguirán leyéndose con fervor y lealtad, tal como los pensaba Borges. Y, además, si les abrimos las puertas de nuestras aulas, es seguro que su mensaje no será una misión imposible ni se autodestruirá en diez segundos…

Archivo y colección como conceptos estructurantes de la enseñanza de la literatura

María Laura Carracedo
proflauracarracedo@gmail.com
IIELA – UNT
Tucumán

Resumen

Las planificaciones y programas de Literatura de la escuela secundaria suelen estar determinadas por diversos factores que limitan las posibilidades de exploración: las propuestas editoriales, la falta de tiempo, la comodidad de repetir lo actuado en años anteriores o por otros colegas o los plazos de entrega. En gran parte de estos casos, el docente es, en realidad, reproductor de propuestas pensadas por otros o para otros.

Este trabajo propone articular una serie de conceptos operativos en el diseño de clases de literatura colocando la centralidad de la tarea en las decisiones que toma el profesor.

Desde esta perspectiva, es fundamental asumir que las y los maestros y profesores deben ser autores de su propio currículum de clases dentro de un marco normativo que en alguna medida limita su tarea: los diseños curriculares jurisdiccionales. De esta manera, asumimos un enfoque epistemológico en el que la construcción de la propuesta áulica se configura desde el fortalecimiento de la formación disciplinar individual.

En este punto, el diseño de un "**aula de literatura**" (Gerbaudo, 2011) permite organizar los contenidos desde dos criterios: "**archivo**" y "**colección**". El primero, tiene en cuenta la propuesta de Foucault (1969) en contacto con la perspectiva de Arlette Farge (1991). El concepto de **colección** (Sánchez, 1999) sugiere el armado de una propuesta curricular que evita los métodos aplicacionistas y le otorga a cada planificación de clases de literatura el "sello" de autor de un profesional quien se asume, en el decir de Walter Benjamin, como un "coleccionista" de textos con los cuales trabajar en sus aulas desde una perspectiva hermenéutica a partir de la cual la conjetura y la validación les permitan a los y a las estudiantes, como propone Ricoeur (2000), intentar diferentes **interpretaciones**.

Palabras clave: archivo – colección - aulas de literatura - docente autor del currículum - interpretación.

Introducción

Las planificaciones y programas de Literatura de la escuela secundaria suelen estar determinadas por diversos factores que limitan las posibilidades de exploración. Mencionamos a modo de ejemplo las abundantes propuestas editoriales, la falta de tiempo generada por el pluriempleo, la comodidad de repetir lo actuado en años anteriores o por otros colegas o los plazos de entrega de documentos que presionan a los y a las profesoras a cumplir con aspectos formales en desmedro de una elección ajustada a cada grupo de trabajo. En gran parte de estos casos, el docente es, en realidad, reproductor de propuestas pensadas por otros o para otros. A estos factores, tan comunes en la práctica docente argentina, se suma el hecho de que, en líneas generales, las propuestas no suelen explicitar la perspectiva epistemológica desde la cual se plantean. Si bien, algunos de los manuales más nuevos se organizan a partir del trabajo con unidades organizadas en función de las prácticas del lenguaje, evitan que el profesional experimente el desafío de diseñar sus clases a partir de la indagación, la búsqueda, la experimentación, pues el manual limita su rol a la de un coordinador que guía el recorrido que los estudiantes deben realizar por el libro.

Esta problemática relacionada con la práctica de la enseñanza de la literatura, pone en evidencia la desarticulación existente entre la formación y la práctica profesional desarrollada en el trajín diario de las aulas de la escuela secundaria. Creemos que es necesario devolverle al docente un papel protagónico que lo habilite a realizar propuestas personales para grupos particulares de modo tal que puedan gestionarse nuevos roles nacidos a partir de la dinámica de nuevas clases.

Para ello es fundamental ofrecer un campo categorial que permita tramitar diferentes perspectivas. Consideramos que los aportes de Analía Gerbaudo (2011) y los conceptos de *archivo* y *colección* pueden articularse para ofrecer una opción renovadora en las horas de Literatura. Apelamos entonces a una serie de categorías que se proponen como una alternativa para el diseño de las clases y que buscan otorgarle centralidad a las decisiones que toma el profesor pues consideramos que estas últimas son el eje fundamental para que nuestros estudiantes puedan construir luego sus propios aprendizajes.

Archivo y colección: dos categorías fundamentales

El concepto de *archivo* es plurisignificativo. En su sentido más amplio, un archivo tiene una cierta connotación de pluralidad pues remite a un conjunto de datos o documentos. En esta línea, la idea de escritura también es fundamental. Michel Foucault

(1969) piensa al archivo no como *la suma de todos los textos que una cultura ha guardado en su poder como documentos de su propio pasado* sino como un sistema que permite *que todas esas cosas dichas no se amontonen indefinidamente en una multitud amorfa ni se inscriban tampoco en una linealidad sin ruptura* […] *sino que se compongan unas con las otras según relaciones múltiples* […][153]. Su propuesta se aleja de la concepción tradicional del archivo asociada a los documentos o los espacios que los albergan para focalizar su mirada en la relación tiempo – discurso. Por eso sostiene que *"las prácticas discursivas desarrollan sistemas que instauran los enunciados como acontecimientos (con sus condiciones y su dominio de aparición) y cosas (comportando su posibilidad y su campo de utilización). Son todos estos sistemas de enunciados (acontecimientos por una parte y cosas por otra) los que propongo llamar* ***archivo****."*[154] Por otro lado, Arlette Farge (1991) considera al archivo como fuente escrita que nos remite a algún origen. En esta línea, Farge (1991), quien realiza una revisión crítica del valor del documento, sostiene que *"Lo visible, ahí en esas palabras esparcidas, son elementos de la realidad que, por su aparición en un tiempo histórico dado, producen sentido. Sobre su aparición es sobre lo que hay que trabajar."*[155]

Como categoría operativa, el concepto de *archivo* permite el armado de lo que llamamos metafóricamente una *"caja de herramientas"* (Nofal y Benites, 2015) es decir de un conjunto de categorías conceptuales útiles para sedimentar criterios de trabajo. En este punto, es fundamental tener en cuenta que el profesional debe apropiarse de un marco teórico que le permita fundamentar su propuesta pedagógica. Coincidimos con Gerbaudo en que lo primordial no es la línea teórica asumida por el docente sino la actitud de lectura, y profundización realizada. En este sentido es importante el estudio y la formación teórica que habilite a cada profesional a diseñar sus clases. La idea no es ofrecer la reproducción de una "receta" que ofrezca instrucciones para ser aplicadas en el aula, sino construir un archivo conceptual que refuerce el trabajo que el docente hace con sus alumnos dentro y fuera del espacio curricular.[156] Desde esta perspectiva, entonces, el archivo docente tiene múltiples alcances: como constructo, hace referencia a las

[153] Foucault, Michel; *La arqueología del saber*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina, 2002

[154] Foucault, Michel; op.cit, pág.219

[155] Farge Arlette; *La atracción del archivo*, Valencia. Institucio Alfons El Magnanim 1991 págs. 27-28

[156] Analía Gerbaudo introduce el concepto de "*reinvención categorial situada*" como una posibilidad de intervención de los conocimientos, de adaptar (y no de adoptar) determinadas teorías en función a las situaciones particulares de enseñanza que el sujeto docente experimenta. Sostiene que este concepto "busca poner a la vista los actos de creación gestados en la tradición teórica que se distingue de la mera adopción de "lo nuevo" con independencia tanto del contexto de producción de la teoría como del contexto de empleo que se aparta de la (pseudo)legitimación de prácticas por la apelación a la "cita de autoridad" pegoteada como "marco teórico" o "corolario" de lo que se escribe."

lecturas y conceptos de los cuales el docente se ha apropiado en tanto profesional de la enseñanza y en tanto lector especializado en una disciplina determinada (en nuestro caso, la literatura). Acá se incluye su "caja de herramientas", es decir, aquellos conceptos operativos con los que piensa y diseña sus clases y los que elige llevar efectivamente a ellas. Una última dimensión se relaciona con el archivo de trabajo, es decir con todos los textos reales que tiene en su poder (los que están incluidos en su biblioteca y en su textoteca según los términos de Laura Devetach) o a los que puede acceder para incorporar en las prácticas de lectura de sus estudiantes.

Todo archivo se configura a partir de una variedad de tipos discursivos. Es en esta diversidad en donde el docente debe buscar los textos y las estrategias adecuadas a cada grupo de trabajo en particular. Se abre paso entonces, a la *poética del coleccionismo* (Sánchez; 1999) punto fundamental en el que se fusionan la relación entre lectura y selección. Para Yvette Sánchez la lectura supone seleccionar, clasificar y categorizar, tres acciones fundamentales para organizar una colección la cual se articula a partir de la organización de unidades en un corpus formado según diferentes criterios de coherencia que otorgan sentido de unidad a lo diverso. Sánchez establece una estrecha relación entre la actitud coleccionista y la lectura y la escritura. Esta mirada se completa con la perspectiva de Walter Benjamin quien sostiene que el coleccionismo combate la dispersión; es una forma de conocimiento en tanto se opera sobre las afinidades y sobre los nexos que ligan a los diferentes objetos. Esta conexión nos lleva a tener en cuenta también las consecuencias cognitivas que se desprenden de cada corpus organizado por el docente (y por qué no, por los alumnos) coleccionista. Operativamente, una colección textual debe estar organizada de forma tal que permita a nuestros estudiantes establecer relaciones, indagar sentidos y, en definitiva, construir saberes. Así pensada, la literatura se transforma en una experiencia vital que enriquece el conocimiento. En este sentido, citamos a Walter Benjamin cuando sostiene que "*Coleccionar es un fenómeno originario en el caso del estudio: el estudiante colecciona su saber"*[157] , un saber literario que no tiene porqué construirse desde alguna filiación histórica o regional, como continúa haciéndose aún en muchas aulas.

Proponemos los conceptos de archivo y colección como dos categorías que connotan un proceso de trabajo individual, de indagación e investigación realizado por el docente y que le permitirán ser el autor (y no el reproductor) de un proyecto de trabajo diferente para cada grupo con el que interactúe.

[157] Benjamin Walter; *El libro de los pasajes. Madrid. Ediciones Akal. 2005*

El docente protagonista

La formación en teoría y en crítica literaria implica el acceso a determinados saberes académicos que no deben ser necesariamente transformados en "objetos de enseñanza" (Bombini, 2005) que se "bajan" o transponen a las aulas. Estos conocimientos que forman parte de lo que hemos llamado "archivo conceptual" constituyen el marco que le permitirá al docente firmar sus programas y planificaciones asumiendo en ellas una autoría personal, que involucra decisiones, cuerpo, palabras y afectos en tanto lo relacionan con un grupo particular de estudiantes. En este sentido creemos que ese protagonismo se evidencia en la configuración de lo que Analía Gerbaudo denomina "aulas de literatura", constructo referido al "*conjunto de decisiones previas que se ponen en juego[…] a lo largo de un período lectivo: la selección de contenidos, de materiales, los corpus, […] los envíos (es decir, interpelaciones que conducen a textos que no se "enseñarán" ni se incluirán en la evaluación pero que se incorporan en las relaciones que establece el docente), el diseño de las evaluaciones[…],etc. Este concepto llama la atención por el carácter artesanal y complejo de cada propuesta […]*[158]*".* A la luz de este planteo, pensamos que el diseño del aula de literatura debe ser abierto. El o la profesora debe diseñar una planificación flexible que permita enfrentar imprevistos, revisar o reiterar lo enseñado o incorporar otros temas que surgen de la interacción con los y las estudiantes. Esta propuesta debe contemplar zonas de trabajo que aborden la lectura de textos literarios como una práctica cotidiana. Estas experiencias deben dar lugar al desarrollo de otras prácticas del lenguaje. En este punto, los NAP y los Diseños Curriculares Jurisdiccionales habilitan el trabajo con prácticas de lectura, escritura y oralidad atravesadas por la reflexión lingüística. Queda claro entonces que el aula de literatura no constituye un listado de contenidos sino una propuesta de aprendizajes que transforman a la literatura en una experiencia con el conocimiento.

Desde esta perspectiva, es fundamental asumir que las y los profesores deben ser autores de su propio currículum de clases dentro de un marco normativo que en alguna medida limita su tarea: los diseños curriculares jurisdiccionales. De esta manera, asumimos un enfoque epistemológico en el que la construcción de la propuesta áulica se configura desde el fortalecimiento de la formación disciplinar individual.

[158] Gerbaudo, Analía; "El docente como autor del currículum: una reinstalación política y teórica necesaria", en *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Rosario. Homo Sapiens Ediciones. 2011.págs. 19-20.

A modo de sugerencias

Al inicio de este escrito establecimos una estrecha relación entre los conceptos de archivo, colección, lectura y escritura. La formación literaria de los docentes es un factor que les permite armar diferentes colecciones a partir de una selección de textos que les propongan a los y a los jóvenes desafíos intelectuales, que puedan despertarles inquietudes, dudas y que les permitan activarles preguntas, cuestionamientos, identificaciones surgidas desde los diferentes modos de leer. A partir de esa movilización interna, pueden desarrollarse prácticas de oralidad organizadas en conversaciones literarias. En este espacio deben ofrecerse algunos conceptos teóricos que les permitan pasar de la práctica de lectura inicial e indagatoria a otra más crítica. La proyección de una diapositiva con un par de conceptos fundamentales puede funcionar como un puente entre el texto literario y la teoría literaria. Las prácticas de oralidad también son espacios plurívocos en los cuales las voces ajenas de los compañeros o del docente pueden iluminar zonas de la lectura. Este intercambio nacido de prácticas de lectura y de oralidad puede transformarse en una puerta para realizar un ingreso hermenéutico al texto, es decir, generar la posibilidad de que esas lecturas les permitan a los jóvenes desarrollar la sensibilidad para poder percibir algo movilizador en el discurso del otro. Seguimos a Ricoeur (2000) cuando proponemos que el aula sea un espacio que habilite interpretaciones y no análisis textuales en tanto estas últimas tienden a ser prácticas descriptivas y aplicacionistas. La interpretación, en cambio, promueve la construcción de sentidos y el ejercicio del pensamiento. En este punto valoramos la actividad de nuestros estudiantes como sujetos lectores que deben hacerse responsables de cerrar con su lectura e interpretación un texto abierto por un escritor ausente.

La construcción de saberes nace de las prácticas de lectura y oralidad y se fortalece con las prácticas de escritura. Es en estas prácticas donde pueden tramitarse espacios que permitan incluir diversos niveles reflexivos: por un lado, las reflexiones sobre los textos leídos implican haberse apropiado de ellos y por otro, las reflexiones relacionadas con los hechos del lenguaje les permiten explorar los funcionamientos del sistema de la lengua escrita en relación a ciertas normas relacionadas con la corrección. De más está decir que los estudiantes también pueden construir colecciones de estos textos en función de diferentes intenciones individuales o colectivas.

La idea es trabajar una relación personal con la literatura sin considerar que los autores son miembros de un panteón sacro. En definitiva, proponemos establecer junto a

nuestros estudiantes un vínculo que les permita vivir experiencias creativas que se sumen al descubrimiento de sus propias potencialidades.

Conclusiones

Reflexionar sobre las propias prácticas es el punto de partida que nos permite desarrollar en el aula una nueva perspectiva relacionada con la enseñanza de la literatura. En este sentido consideramos que planificar en función de un "**aula de literatura**" es una opción que permite probar diversas alternativas. Una de ellas es la organización de los contenidos desde dos criterios: "**archivo**" y "**colección**". El "docente archivista" da cuenta de diversos archivos: en primer lugar, de una formación teórica sustentada desde su lugar de lector e investigador, situaciones que le permiten armar una "caja conceptual" respaldatoria de sus decisiones pedagógicas. En segundo lugar, debe considerar su archivo textual enriquecido por todos los textos que posee y a los que puede acceder. Por su parte, el concepto de **colección** sugiere el armado de una propuesta curricular que evita los métodos aplicacionistas y le otorga a cada planificación de clases de literatura el "sello" de autor de un profesional quien se asume, en el decir de Walter Benjamin, como un "coleccionista" de textos unidos por diferentes hipótesis y con los cuales busca trabajar en sus aulas desde una perspectiva hermenéutica a partir de la cual la conjetura y la validación les permitan a los y a las estudiantes, intentar diferentes **interpretaciones**. De esta manera las aulas serán espacios donde la literatura haga resonar las voces de los jóvenes quienes tienen mucho para decir y de quienes tenemos mucho para aprender.

Bibliografía

Benjamin Walter; *El libro de los pasajes. Madrid. Ediciones Akal. 2005*

Bombini, Gustavo; *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires. Lugar Editorial. 2009

Devetach, Laura; *La construcción del camino lector*. Córdoba. Comunicarte. 2008

Farge Arlette; *La atracción del archivo*, Institucio Alfons El Magnanim (Valencia), 1991

Foucault, Michel; *La arqueología del saber*, Buenos Aires, Argentina, Siglo XXI Editores.2002

Gerbaudo, Analía; "El docente como autor del currículum: una reinstalación política y teórica necesaria", en *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Rosario. Homo Sapiens Ediciones. 2011

Nofal, Rossana y Benites, María Jesús (coord.); *Enseñanza de la Literatura. Literatura e inclusión social: debates, conflictos y propuestas*. Tucumán. Ministerio de Educación de la provincia de Tucumán. 2015

Ricoeur Paul; *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México. Siglo Veintiuno editores. 2005

¿Quién le pone el cascabel al gato y la nota a los alumnos? Reflexiones sobre la evaluación y la acreditación en el aula de Literatura

Daveloza, Valeria Beatriz
vdaveloza@gmail.com
Cátedra de Enseñanza de la Literatura – FFyH- Universidad Nacional de Córdoba.
Córdoba, Argentina

Resumen

Este trabajo consiste en la sistematización de una experiencia llevada a cabo con alumnos de 3° año de Nivel medio en la cual los estudiantes realizaron actividades de lectura, escritura creativa, revisión de textos, producción de *arte-factos* y de evaluación con acreditación. A través del acuerdo de criterios conjuntos cada estudiante llevó a cabo un proceso de evaluación autónoma cuya nota final era rectificada o ratificada por todos los compañeros y profesor. Esta secuencia permitió la revisión crítica de supuestos presentes en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios y en los Diseños Curriculares de la provincia de Córdoba, a la vez que tensionó prácticas instaladas en el quehacer docente en relación a los roles, la posibilidad de promover la autonomía de los estudiantes y las lógicas escolares y los procesos individuales y grupales en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje y la acreditación escolar.

Palabras clave: evaluación – acreditación – escritura creativa – valoración- experiencia literaria

Introducción

> *"Cómo se sabe, entonces, si lo que hemos enseñado es lo que se ha aprendido; que lo que fue leído, fue escrito; que lo que fue dicho, fue copiado; que lo que fue entregado, será devuelto? (…) Si lo sabremos, diré, será mucho pero mucho después. Quizá cuando ya no estemos aquí para saberlo o para oírlo contar…"*
>
> Carlos Skliar. *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado*

Ansiedad, festejos, tristeza, una serie de murmullos y gritos de algarabía: *"¡Me saqué un 8! ¡Gracias profe!"*... o bien, por lo bajo y entre dientes, *"me saqué / me puso un 3 vieja de…"*. Nuestros alumnos suelen ser muy transparentes y estos comentarios

de agradecimiento (o maldiciones varias dirigidas a nuestra persona) sólo demuestran que *no saben por qué se les asigna esa calificación*. No importa cuán detallados seamos con nuestros comentarios y devoluciones. No importa cuán claros y explícitos creamos que son nuestros criterios. Para nuestros alumnos la nota es *algo que sucede* y difícilmente puedan ver las dimensiones que hay detrás de la asignación de un número como única respuesta a su desempeño.

En otras ocasiones, más peligrosas por sus consecuencias, acreditación y relación afectiva son dos caras de una misma moneda ¿Cómo explicar que uno no califica porque ame u odie? ¿Es fácil para un adolescente separar ese *nosotros que nos queremos tanto* de la objetividad con la que debemos acreditar? ¿Comprenderán nuestros alumnos qué significan los criterios con los cuales tratamos de calificar la construcción de su identidad lectora? ¿Qué indicadores son los que pueden guiarnos hacia una acreditación numérica en este proceso? Sobre todo teniendo en cuenta que en su mayoría los docentes no hemos sido formados concienzudamente en la cuestión de la evaluación y acreditación, como tampoco lo hemos sido en *prácticas para experimentar la literatura*: el taller de lectura y escritura sigue siendo uno de los grandes ausentes en la formación de grado universitario, por ejemplo.

La actual diversidad docente muestra la convivencia de modelos teóricos y concepciones sobre la literatura que difícilmente podrían responder al mismo modelo de acreditación. Por eso, antes de comenzar a reflexionar debemos tomar postura: ¿enseñamos una mirada sobre la literatura o sólo discursos que hablan sobre literatura (historiografía, crítica literaria, por ejemplo)? Nuestra respuesta es clara: queremos enseñar literatura. Ahora bien, el *qué* y el *cómo* siguen siendo cuestiones que requieren juntarnos a pensar, discutir, compartir y reflexionar con nuestros pares.

Como te digo una cosa, te digo la otra

En los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP) de Nación y los Diseños Curriculares (DC) de la Provincia de Córdoba para educación secundaria se hace un fuerte y necesario hincapié en la dimensión formativa[159] que tiene la literatura al

[159] "Es muy importante que el aula se organice como taller de lectura y escritura; en esta modalidad, se privilegia el intercambio de opiniones e interpretaciones acerca de los textos. Se trata de un espacio que habilita la formulación de preguntas por parte de los alumnos en relación con lo que comprenden o no comprenden (o creen no comprender) y que ofrece la oportunidad de que pongan en escena sus saberes, que provienen tanto de sus experiencias de vida como de las experiencias de pensamiento que les han proporcionado otras lecturas." (NAP, 2011, p.18) y, "El objeto de enseñanza, en consecuencia, no lo constituyen únicamente los saberes sobre la li-

reconocer su especificidad disciplinar. Este posicionamiento nos parece de justicia histórica para con todos aquellos lectores que sufrieron de prácticas deteccionistas[160], desvinculadas de la experiencia estética que implica la literatura (con todo lo que ella tiene de esquivo, resbaloso y poco cuantificable).

Teniendo esto en cuenta: ¿Qué vamos a evaluar los profes de Literatura? ¿El proceso de cada alumno? ¿Los conocimientos que tengan *sobre* Literatura? ¿La relación que establezcan con este objeto esquivo? Y en esos casos, ¿cómo traducir una experiencia claramente cualitativa, vital, de construcción de subjetividades a una escala numérica?

Ante la encrucijada, los docentes históricamente hemos dado tres tipos de respuesta: a) decidimos acreditar *otra cosa* (análisis sintáctico, producción de textos expositivos, por ejemplo); b) puntuar aquellos elementos constitutivos del texto literario que sí se dejan aprehender (tipo de narrador, tiempo, espacio, estructura interna / externa, características reconocibles de cierto movimiento estético, etcétera). Esta reflexión no pretende erradicar del aula de literatura conceptos teóricos, sino resignificarlos en una práctica de abordaje que realmente tenga algún impacto en nuestros alumnos[161], que sirva, como dice Bombini (2006), para "alargar la mirada". Dicho de otro modo: enseñar conceptos teóricos y luego identificarlos en un texto literario es poner la carreta delante de los bueyes, lo que implica, además, el riesgo de clausurar otro tipo de lecturas, diferentes, propias. Si nuestros alumnos saben que hay que reconocer cierta característica en un texto, van a leer hasta dar con ella o forzarán el texto hasta que puedan *explicarlo* por el concepto teórico demandado.

O bien, c) No calificar, aunque disfrutemos del taller, trabajemos de manera alternativa, comprometida con nuestros alumnos. En muchas ocasiones hemos visto el la dedicación de los chicos cuando la actividad los motiva, su esfuerzo por superarse,

---

teratura, sino también las prácticas de lectura y escritura propias de este ámbito, consideradas desde la dimensión personal (como configuradoras de subjetividad e identidad) y la sociocultural" (Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba, 2012, p.39).

160 "Denomino diseccionismo o deteccionismo a la práctica que promueve la mera identificación de categorías en un texto sin recuperar el trabajo de descripción para la generación de hipótesis de lectura, preguntas sobre el texto, sobre sus circunstancias de producción, su circulación, su recepción, el efecto de sus procedimientos en los lectores de diferentes épocas, etcétera" (Gerbaudo, 2008, p.59).

161 "Las voces críticas proponen ahora que la escuela incida menos en la reacción y más en el esfuerzo de colocar a los niños y niñas [y jóvenes] como colaboradores en la búsqueda del significado y en la observación de cómo se han construido esos efectos" (Colomer, 2005, p.196).

sea cual sea la propuesta, y aún así no los calificamos, porque, ¿cómo le ponemos número al placer, al pensamiento crítico, a la experiencia, al compromiso?

Preguntarse por *la nota* en otros tipos de actividades escolares devela la necesidad de instalar nuevas prácticas de evaluación y acreditación[162] que atiendan a esas dimensiones. Parece fácil, claro: ¿alguien sabe cómo se hace?

Llaves viejas no abren puertas nuevas

En primer lugar, sería bueno que nos preguntáramos qué tipo de docente somos: *"A docente evaluador, alumno aprobador"*, dice el adagio. En una lógica escolar crediticia, muchas veces nos lamentamos por el grado de especulación de nuestros alumnos: los *me hace falta un 8, me alcanza con un 6,* son moneda corriente en los pasillos al momento de zafar de los exámenes finales. Esta actitud, nunca deseada por nosotros, muestra que la nota es algo que *sucede* y que en pocos casos nuestros alumnos pueden relacionarla con su proceso de aprendizaje[163].

Gran parte de esta actitud tiene que ver con que todavía estamos buscando las herramientas para que nuestros alumnos desarrollen una reflexión crítica sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. En las últimas décadas hemos visto modos de aproximación a la escritura y a la lectura que se apoyan en el principio de autonomía del alumno: ubicarlos en el momento de su aprendizaje en el cual se encuentran, explicitarles los criterios según los cuales asignamos la calificación, y hasta diseñar rúbricas de autoevaluación[164]. ¿Son trasladables estas experiencias al campo de la enseñanza de la Literatura? Y si lo fueran, ¿deberíamos seguir siendo los docentes los que den cuenta del proceso lector? ¿No serían los mismos alumnos los más capacitados para demostrar (se/nos) la construcción de su identidad lectora?

---

[162] No vamos a especificar las diferencias conceptuales y las consecuencias prácticas que tienen ambos términos en el aula. La bibliografía sobre el tema es amplia y variada. Como consulta recomendamos: http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/publicaciones/Capac%20Nivel%20Secundario/Documento%20Evaluacion%20Secundaria%2021-10-11.pdf

[163] "En la mayoría de los países, para evaluar a los alumnos utilizamos el sistema de las notas. Esa evaluación apunta más a clasificar y a seleccionar, que a estar pendiente de hacer progresar al alumno […] Mientras estemos en una situación mercantil, en una situación además basada en una mentira, el alumno hará mal su trabajo, nosotros lo castigamos con una mala nota y la cosa se define así…" (Meirieu, 2013, p.22)

[164] El DC para Ciclo Orientado de la Provincia de Córdoba propone unas grillas interesantes para la evaluación de la escritura (DC, 2012, p.63), pero tanto en el Ciclo Básico, como en el Orientado se evita mencionar el hecho de la evaluación / acreditación en Literatura, aunque haya claros lineamientos y posicionamientos sobre qué es enseñar Literatura.

Con los años hemos desarrollado muchas herramientas alternativas de evaluación: bitácora lectora, cuaderno de viaje, cartas al autor/a o a un personaje, informes, escritos, producciones artísticas varias y seguimos sin resolver la cuestión de la nota. Somos rehenes y cómplices de la contradicción del sistema: se habla de la Literatura y la formación lectora como un complejo proceso cualitativo, pero el sistema de acreditación es numérico. La solución provisoria ya la mencionamos: no calificar o lo que no es mejor, calificar a todos con una *nota simbólica:* ¿Todos los trabajos son de igual calidad? ¿Todos demuestran excelencia en su manufactura, su producción, en su compromiso con la tarea[165]? No pretendemos ser obturadores, autoritarios, violentos. Pero tampoco deberíamos ser condescendientes, permisivos, festivos porque en esa actitud no ayudamos a que nuestros alumnos profundicen y visibilicen su propio proceso de aprendizaje.

Compartir una experiencia

Parece que se nos exige mucho: no ser condescendientes pero tampoco obturar procesos y no ser autoritarios. Evaluar, asignar, calificar y ayudar a ser críticos y reflexivos. Enseñar contenidos y también colaborar a ampliar sus recorridos estéticos. Sin embargo, por mucho que esto implique es una realidad cotidiana que todos los docentes, con más o menos dudas, resolvemos cada año escolar. Sabemos que la forma de mejorar nuestras prácticas es pensar, inventar, proponer y evaluar junto a nuestros pares aquello que ha demostrado potencial en el aula.

Las inquietudes que atraviesan esta reflexión surgieron de una experiencia con las dos divisiones de 3er año de una escuela de Córdoba, Capital. En particular, fue un trabajo de taller con Haikus en el cual los alumnos desarrollaban artefactos para combinar los distintos poemas que habían producido. Si bien fue un trabajo corto (5 hs. cátedra en total), implicó un gran compromiso de los chicos en la lectura y escritura de los haikus y en la confección del dispositivo. Al momento de presentar las producciones sentimos que una nota puesta por el docente sería injusta, parcial y que no daría cuenta del proceso real de trabajo.

[165] "Finalmente, el alumno tiene un derecho y es el de la perfección. El alumno tiene el derecho de que le exijamos la perfección, es el derecho mayor del alumno que le dice a su maestro 'Exíjame', 'Exíjame´ la perfección, así voy a poder progresar y voy a poder aprender'. Y esa perfección no es solamente para la universidad, también puede ser para el jardín maternal. Es el adulto que exige la perfección, más que evaluar la mediocridad de sus alumnos. Realmente allí hace su trabajo de educador…" (Meirieu, 2013, p.23).

Además, queríamos insistir en ciertos aspectos del trabajo áulico como un modo de presentar el aula de Literatura. Queríamos que nuestros alumnos vieran de manera autónoma[166] su proceso de aprendizaje al revisar la actuación propia y la del grupo; que pensaran en los distintos criterios con los cuales asignamos notas; que desarrollaran y valoraran otras habilidades propias y de sus compañeros (manuales, por ejemplo); y finalmente, que consideraran la calificación como parte un proceso.

Ante las dudas que manifestaron los chicos paraautocalificarse, les propusimos una herramienta, bastante simple. La grilla se basa en notas pares, con una serie de criterios, orientadores y un bloque *holístico* que permitió a los chicos ubicarse *grosso modo* en relación a su producción. Todos debían tenerla completa al momento de la exposición.

¿Cómo nos sentimos con el trabajo?	**Insatisfechos**		**Satisfechos**	**MUY satisfechos**	
Calificaciones Criterios	**2**	**4**	**6**	**8**	**10**
Compromiso en la escritura (trabajé a conciencia, hice varias versiones, reescribí, corregí).					
Creatividad en la escritura (pensé rimas nuevas, no repetí la fórmula, busqué provocar efectos, etc.).					
Presentación del dispositivo (el diseño está cuidado, es un artefacto bello, funciona, la presentación no está improvisada, ensayamos, etc.).					
Trabajo en grupo (participé activamente, traje materiales, aporté ideas, fui solidario, respeté las ideas de mis compañeros).					
Resolución de conflictos (nos escuchamos, aportamos ideas, mantuvimos el diálogo, hubo un clima de respeto).					

[166] "No se puede enseñar la autonomía como se enseña el uso del subjuntivo. *La autonomía se desarrolla mediante la experiencia vivida durante el proceso de aprendizaje.* Es fruto del esfuerzo de aprender (…) significa fomentar la capacidad de tomar decisiones, así como la independencia y la responsabilidad personal de los que están aprendiendo. Habrá que ofrecerles a los alumnos situaciones en las que puedan experimentar varias estrategias y técnicas de aprendizaje (…) Este procedimiento ayuda al estudiante a tomar conciencia de sus propios recursos y estrategias subyacentes, los cuales, por lo general, están *dormidos* o, incluso, bloqueados por las experiencias, a veces negativas, del período escolar." (Giovannini, 1994, p.110. La cursiva es nuestra).

Luego de las presentaciones, el grupo de trabajo, los demás compañeros y la profe también podían opinar sobre la calificación. El haber dispuesto sólo notas pares nos dejó un margen de negociación y reflexión: hubo algunos 7 y 9 como notas finales.

El mayor aprendizaje de esta experiencia fue para nosotros mismos: *nuestros prejuicios fueron más fuertes de lo que pensábamos*. Decidimos acreditar de este modo con cierto resquemor, convencidos de que ante la posibilidad de calificarse, los alumnos reclamarían un 10 para cada uno. Sin embargo, como sucede muchas veces cuando los docentes nos corremos del centro para dar voz a nuestros alumnos, los chicos fueron muy agudos y críticos en sus reflexiones. De 63 alumnos sólo uno de ellos pidió una nota más alta que la que el grupo, sus compañeros y el docente a cargo habían acordado. Cuando el resto de la clase pidió que justificara ese pedido según la grilla, el mismo alumno reconoció que estaba *mangueando* nota (una especie de acopio para tiempos más difíciles).

Esta experiencia nos convenció de varias cosas: Si el centro del aprendizaje son los alumnos, ¿por qué no ceder el lugar central de la acreditación de vez en cuando? Hacer visibles los criterios, exigirles excelencia, transparentar los mecanismos de evaluación, hacerlos responsables de sus acciones son parte del desarrollo de nuestros alumnos. Si queremos sujetos críticos, tenemos que ayudarlos a pensar(se) críticamente. Es un camino largo, pero vamos en buena compañía.

Referencias bibliográficas

Bombini, Gustavo (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura.* Buenos Aires: Libros del zorzal.

Colomer, Teresa (2005) *Andar entre libros*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

Giovannini, A. (1994). *Hacia la autonomía en el aprendizaje* ASELE Actas IV. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/asele/pdf/04/04_0109.pdf

Gerbaudo, Analía (2008). *La Literatura en la escuela secundaria argentina de posdictadura*. *Horizontes Educacionales.* Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/979/97912446005.pdf

_____ (2013) *Algunas categorías y preguntas para el aula de literatura. Álabe 7*. Recuperado de: http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/121

Meirieu, Philippe (2013). *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Recuperado de: http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursos/media/docs/eje01/eje01-sugeridos06.pdf

Pinta tu aldea y escribirás: Reflexiones en torno al lugar de las identidades culturales en la Enseñanza de la Literatura

María Alejandra Forgiarini
mariale_for@hotmail.com

Cátedra de Enseñanza de la Literatura, Facultad de Filosofía y Humanidades
(Universidad Nacional de Córdoba)
IPEM N° 165 "Presbítero José Bonoris"
Ciudad, País: Colonia Caroya, Córdoba, Argentina.

Resumen

El abordaje de la literatura en la enseñanza escolar cobra relevancia considerando que, por su complejidad y riqueza, fomenta el acceso a distintas formas de pensamiento, entre ellas la capacidad crítica y autónoma para abordar diversos discursos sociales. Desde tal perspectiva, en la presente ponencia se comparte una experiencia didáctica realizada con estudiantes de 4° año del Nivel Medio; en la cual, a partir de un recorrido lector previo por diversos mitos universales, se llevó a cabo la indagación en el acervo cultural de la propia comunidad (buscando testimonios de abuelos y vecinos de la ciudad); base de las producciones ficcionales que los jóvenes elaboraron recreando y dando cuenta de una apropiación singular de esas historias en torno a costumbres o creencias populares.

Los procesos desarrollados, que condujeron a la elaboración de libros artesanales, han fortalecido las capacidades individuales y grupales vinculadas con la oralidad y la escucha; la lectura y la escritura creativa; así como la resignificación de contenidos dispuestos desde los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios y los Diseños Curriculares de la provincia de Córdoba. Pero además, pone en evidencia que si deseamos formar lectores críticos y productores autónomos de la palabra, debemos generar espacios que les posibiliten intentarlo.

Palabras clave: enseñanza - práctica literaria-escritura creativa- identidades culturales- procesos lectores-

"…A mí me contó un pajarito que estamos hechos de historias."
Eduardo Galeano

Introducción

Leer es mucho más que una práctica, un trabajo o un pasatiempo. Más que una obligación o un deseo. Porque leer es ejercer un derecho, es fortalecer el crecimiento hacia la libertad y es, también, una manera de ampliar el horizonte desde el cual mirar el mundo y la propia existencia en él.

Desde que ingresan al mundo, las personas comienzan a recibir e interpretar los significados portados por este; sentidos que en gran medida llegan a través de las voces de los otros. Se trata del arte milenario de contar el mundo, de hilvanar un imaginario en el cual la existencia propia y las ajenas se vuelven parte de una trama misteriosamente viva sobre la geografía del planeta (Petit, 2015).

Ahora bien, si volvemos nuestra mirada sobre la escuela, cabe preguntar ¿qué lugar ocupan actualmente las narraciones y los versos transmitidos oralmente por la memoria de la comunidad? Las nanas o canciones infantiles bastan para ejemplificar que los primeros contactos con la literatura se establecen mediante la cultura popular, transmitida por la palabra dicha antes que escrita. Se trata de un reservorio del imaginario colectivo, que permanece en la memoria y es permanentemente renovado por el paso de una a otra generación (Watson, 2009) para configurarse como patrimonio compartido.

Sin entrar en detalles sobre su mutabilidad, sobre los cambios implicados en versiones, adaptaciones o traslaciones escritas, nos interesa poner de manifiesto la importancia de que los encargados de la Enseñanza de Literatura vayan un poco más allá de la incorporación de "La leyenda" o "El mito" entre los títulos de las unidades programadas; y se detengan a escuchar ese caudal literario que traen los estudiantes (que son el legado de sus antecesores, marca de la identidad personal y familiar). En otras palabras, se trataría de prestar atención a las textotecas internas (Devetach, 2009) de cada uno de los lectores, lo cual permitiría dar cuenta de esa diversidad cultural presente en las aulas, como base para continuar y enriquecer el itinerario por la literatura en sentido pleno.

Las raíces del proyecto

Lo expuesto en los párrafos precedentes motivó a desarrollar, durante el segundo trimestre del ciclo lectivo 2015, el proyecto "Relatos de la Comunidad: Pinta tu aldea y escribirás", como parte de las prácticas de lectura, escritura y oralidad programadas en el espacio curricular de Lengua y Literatura. Estaba dirigido a un grupo de cuarto año de enseñanza media del IPEM N°165 "Presbítero José Bonoris", de la ciudad de Colonia Caroya, provincia de Córdoba.

Los estudiantes fueron motivados a indagar en el reservorio propio de la memoria familiar y comunitaria; a apropiarse de ésta a través de narraciones ficcionales que la recrearan; y, de este modo, acercarse al hacer literario desde el lugar de participantes activos. Asimismo, y tal como enfatizan los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (2012) y los Diseños Curriculares de la Provincia de Córdoba (2012), el objeto de enseñanza y de aprendizajes, no ha estado formado por conceptos y categorías de análisis sobre lo literario, sino por las propias prácticas de lectura, oralidad y escritura literaria, en las cuales cobra sentido la teoría.

Se trató de una experiencia que desacomodó la propuesta tradicional de abordar literatura a la cual estaban acostumbrados los estudiantes; basada en atender las interpretaciones legitimadas por el docente en torno a una obra dada previamente y responder una serie de interrogantes para demostrar haber hecho "la" lectura "correcta".

El desafío se presentaba desde el mismo hecho de salir a buscar el material para modelar sus propios relatos. Consideramos que esta búsqueda, a la vez, podría configurarse como una vía posible para superar el temor que muchos de estos estudiantes han experimentado al tener que enfrentarse con una hoja en blanco, un lápiz, una consigna que les pedía "inventar un cuento" sin más; y la incertidumbre de no saber en qué lugar de su imaginación escudriñar para comenzar a escribir.

Se trató también de una experiencia que intimidaba, pues, como desarrollaremos a continuación, instaba a indagar en las fibras íntimas de las subjetividades. El foco estaba puesto en aquellos relatos que, en vez de conservarse entre los estantes más altos de la biblioteca escolar, laten en la cotidianidad de las ciudades, en las calles o alrededor de la mesa familiar; a pesar de que quienes los hacen discurrir no les otorguen el valor estético de la palabra literaria.

Al respecto, cabe decir que los relatos orales no sólo han ocupado históricamente un lugar marginal en el campo literario (lo cual parte de la relación que

etimológicamente une a "literatura" con la "letra", la grafía escrita); sino que, en la actualidad, las vidas agitadas de quienes circulan por las sociedades globalizadas, con trabajos full-time y medios de comunicación incluidos, inciden para que sean cada vez menores las posibilidades de que un joven se siente a escuchar lo que sus padres o abuelos tengan para contarle. Recuperar una parte de esta experiencia íntima ha sido también un objetivo de la propuesta.

El recorrido previo

Al inicio del ciclo lectivo, los estudiantes enfrentaron una pregunta casi "existencial" para quienes nos dedicamos a trabajar con este objeto tan singular como heteróclito: "¿Qué es la literatura?" No se trató de una actividad analítica ni de una exposición exhaustiva, sino de un intercambio dialógico a modo de "lluvia de ideas" sobre las nociones previas que los jóvenes de entre 14 y 16 años poseían en torno a "lo literario". El objetivo era, precisamente, problematizar los supuestos y comenzar a movilizarlos, sumándoles más dudas que certezas. Es decir, desplazarlos del "lugar común" al cual la mayoría había recurrido en sus respuestas ("son los libros", "son cuentos, novelas poesías", "es una materia que hay que estudiar"), para conducirlos hacia un panorama más complejo del campo literario, considerándolo como una oquedad que no termina de rellenarse sino provisoriamente, con todas aquellas producciones a las cuales un grupo socio-cultural, en una época determinada, le adjudica el valor de "literario"; más allá de etiquetas o adjetivaciones adjuntas (Eagleton,1985; Andruetto, 2009).

En relación con esto, ¿qué es lo que valora la sociedad hoy? ¿Y en qué lugar queda la narración oral? Porque "un pajarito", como reza la cita de Galeano, es quien lo cuenta, pero alguien lo escribe y es a partir de ese acto que los jóvenes lectores se encuentran actualmente con el acervo de las culturas antiguas y de otras más cercanas.

De hecho, previo al desarrollo del proyecto, y atendiendo al eje de "Literatura Universal" previsto desde los Diseños Curriculares para el primer año del Ciclo Orientado, se destinaron una serie de clases para que los estudiantes exploraran diferentes relatos míticos[167] que, como tales, intentaban dar respuesta a las preguntas

[167]A partir de la lectura, los estudiantes se encontraron con el viaje de Hunahpú e Ixbalanqué en el *Popol Vuh*, y con el de Odiseo en la obra de Homero; conocieron cómo se fundó Tenochtitlán, Cuzco y Roma; más aún, cómo surgió el mundo, la vida y la muerte según los relatos mayas, egipcios o bíblicos.

profundas del ser humano de acuerdo con la cosmogonía singular de cada grupo socio-cultural (Campbell, 2001). Asimismo, en el caso de las narraciones leídas en clase, se ponía en evidencia una manera de contar (una sintaxis, un léxico) diferente a la empleada actualmente; un modo distinto de concebir el mundo. Más aún, una costumbre distante, remota para los jóvenes.

Frente a esto, cabe destacar que el patrimonio cultural transmitido desde tiempos primitivos a través de la oralidad supera la épica de los mitos, para incorporar la diversidad de los saberes cotidianos, tales como relatos de asuntos, supersticiones, consejos culinarios, secretos medicinales o anécdotas humorísticas. Este caudal es compartido con un decir singular, más lúdico, indagador, y poético, que el de los intercambios inmediatos.

Entonces, ¿qué sucede hoy con los relatos orales, con esa sabiduría transmitida por las voces de los mayores? ¿Hay, en nuestra comunidad, relatos para contar? Al abrir el diálogo en el aula, los estudiantes intercambiaron fragmentos de su acervo familiar: "A mí me cuentan sobre la época de los inmigrantes, de cómo vinieron de Italia, del viaje en barco, de cómo llegaron a Colonia Caroya y que no había nada y tuvieron que empezar a hacer todo", compartió Ayelén[168], mientras varios de sus compañeros coincidían en que a ellos les habían contado lo mismo.

Fue a partir de este intercambio que los estudiantes se propusieron rastrear aquellos relatos sobre esa parte de la historia que para muchos se presentaba como lejana pero que, sin embargo, les estaba siendo legada como propia.

La búsqueda de relatos

En principio, docente y estudiantes confeccionaron una lista de costumbres y lugares sobre los cuales indagar: se mencionó la típica avenida de plátanos y la parroquia; la elaboración de chacinados y del vino patero. Luego, organizados en pequeños grupos (dos a cuatro integrantes), llevaron a cabo un trabajo de campo en torno a la opción seleccionada por cada uno. Esto supuso entrevistar a familiares y

[168]Cabe aclarar que Colonia Caroya fue fundada en 1878 por un grupo de inmigrantes italianos (provenientes específicamente de la región friulana); luego de que el presidente Nicolás Avellaneda promulgara la *Ley de Inmigración y Colonización (Nº 817)* con el objetivo de poblar el país. Actualmente, el crecimiento de la localidad abrió sus puertas a nuevos migrantes, provenientes tanto de la capital cordobesa como de regiones aledañas del norte provincial, o de países limítrofes como Bolivia o Paraguay. Sin embargo, las raíces italianas de los "nonos gringos" perviven como marca de la identidad cultural.

vecinos, acercarse a los sitios típicos de su comunidad, salir del ámbito escolar para encontrarse con la memoria colectiva. Memoria del pasado pero también del presente del que forman parte los propios jóvenes.

A través de esta actividad de búsqueda, los estudiantes pudieron comprender ciertas tradiciones que perviven o son recreadas en la actualidad (por ejemplo, la Fiesta de la Vendimia, la Sagra, la Fiesta del Salame, realizadas anualmente en la comunidad). Del mismo modo, el apropiarse de los relatos contados por sus mayores los condujo a otorgar una cuota de valor nueva a instituciones o lugares de la ciudad; cuya presencia ha sido naturalizado por los ojos de las nuevas generaciones, pero cuya historia ha implicado luchas de poder, intereses encontrados, trasformaciones en el paisaje y anécdotas tejidas a su alrededor. A continuación compartimos la que una de las jóvenes, Stefanía, llevó a la clase:

> A mí me contaron sobre los plátanos de la avenida, de que cuando a un intendente se le ocurrió plantarlos, toda la gente de la Colonia se enojó, porque no querían gastar agua para regarlos...*Guay a Dio*[169] con la seca que había...El agua de las acequias era para las viñas, los cultivos...Entonces, mi abuelo se acuerda de que de día los más chicos tenían que ir con baldecitos a regar los arbolitos...Pero a la noche, cuando nadie los veía, muchos jóvenes y no tanto iban a arrancarlos...Después, los de la municipalidad volvían a plantar otros...Y así, por mucho tiempo. Hoy ya nadie se acuerda de eso, los plátanos tienen cien años y dan una sombra hermosa.

La actividad cobra relevancia en tanto refuerza el sentido de pertenencia a la comunidad, clave para un desarrollo activo, pleno, de la ciudanía. Al mismo tiempo, incide en la identidad, personal y colectiva, en tanto ésta, en su pluralidad, se asienta en esa amalgama de narrativas y de experiencias históricas (Urresti, 2008). En consonancia con esto, la oralidad puede situarse como parte de las prácticas socio-culturales compartidas y comprometidas con la configuración y la conservación (que es a la vez renovación) de las identidades culturales.

La apropiación de los relatos

Escuchar a la memoria colectiva, al otro, ha permitido encontrarse con un caudal de relatos sobre la historia de la comunidad; una materia fértil para la labor de contar, de escribir ficción. En especial, porque esta última nos habilita a decir la realidad de una manera especial; hacer extraño lo cotidiano y renovar nuestra posición en el tablero social.

[169]Expresión italiana que equivale a "¡Ay, Dios mío!" y que en Colonia Caroya todavía se escucha, como huella de los migrantes italianos.

Precisamente, a partir del material recolectado (y documentado a través del registro escrito de entrevistas, así como de audios o fotografías), los estudiantes tuvieron que asumir el rol de escritores para volcar los relatos oídos en un texto ficcional que sería presentado ante los demás en la forma de un libro artesanal. Es decir, se trataba de experimentar el proceso de compilación y traslación al cual se ha sometido desde hace siglos la literatura oral.

Para esto, se seleccionó al taller como el formato pedagógico más adecuado para potenciar la dimensión artesanal y situado de la práctica de escritura (Andruetto y Lardone, 2011). La labor de la escritura implicó una secuencia de borradores que fueron revisados por la docente y el propio grupo-autor, pero también se realizó una lectura colectiva de los textos que cada uno había "preseleccionado". La docente compartió la cuota de poder-saber (Foucault, 1995) con cada uno de los estudiantes, ya que fueron ellos los encargados de hacer sugerencias, preguntar sobre lo que no se entendió ("¿No teníamos que hacer un cuento?", "Está mejor esta versión, te engancha más"). El acto de escuchar es una práctica que supone comprender al otro, respetar su palabra, para luego hacer valer la propia, en un intercambio que enriquezca lo realizado por cada uno. Tal como los jóvenes visibilizaron, la intersubjetividad es fundamental para que la lectura y la escritura se colmen de significado (Vottero, 2012).

En ese intercambio, y a través de las reflexiones metalingüísticas y metaliterarias efectuadas por los propios estudiantes, se pusieron en circulación y se contextualizaron los aprendizajes en torno a la Lengua y a la Literatura. Entre estos, podemos nombrar los referidos a la puntuación ("Está todo junto..., tendrías que agregar más puntos, o comas"); la coherencia y cohesión ("Me parece que repetís mucho...", "no se entiende quién es ese 'él'"); el orden del relato y las rupturas temporales ("No entendí, ¿cómo llegan hasta ahí?"); la voz narradora y el punto de vista ("Che, tendrías que contar todo en primera persona...¿O el que narra no es tu abuelo, cuando era joven?"), el concepto de verosimilitud ("A mí me parecería más creíble si el personaje fuera..."); asimismo, los saberes vehiculizados por la tradición oral de los descendientes inmigrantes en especial, así como de las zonas rurales en general ("¿Eso fue así? A mí me contaron que acá antes había ladrones de gallinas, de chanchos", "Sí, las carneadas eran toda una fiesta familiar").

La docente fue la encargada de habilitar las posibilidades para apropiarse de los relatos orales, reformulándolos. Esto supuso fortalecer la escritura de narraciones; es decir, esa capacidad vinculada con un modelo mental que no se apoya en la percepción

inmediata o el contexto, sino en la dimensión simbólica de las palabras (Bruner, 1981; Colomer, 2005).

Para culminar, la última instancia del trabajo en taller correspondía a la elaboración de un libro artesanal, a través del cual presentar y acercar los relatos orales a los demás: los destinatarios serían sus compañeros, junto a los familiares y demás integrantes de la comunidad que visitaran la muestra anual de trabajos escolares. De esta manera, los estudiantes podían situar la producción escrita realizada como una práctica cultural que, desde el aula, se abriera hacia la comunidad escolar y social en general

Durante esta tarea recibieron la colaboración de las áreas curriculares correspondientes a Artes Visuales y Lenguaje Multimedia[170]. La integración de diversos lenguajes artísticos permitió enriquecer el proceso de creación, la historia construida y el objeto libro.

Más aún, esta instancia fomentó en los jóvenes el acercamiento y manipulación de este objeto cultural en tanto resultado de un procedimiento artístico, técnico, lingüístico; incidido por decisiones estéticas y éticas de autores y editores. Cabe decir que las lecturas previas de libros álbum[171], compartidas al inicio de la jornada de los talleres, cobraron un papel relevante durante este momento de producción. Orientados por la docente, distinguieron las partes del libro, manipularon modelos de plantillas para editar, seleccionaron tipografías; compaginaron imágenes con texto en cada página; armaron la tapa y contratapa; atentos siempre al modo en que estas elecciones incidían sobre la construcción de la historia relatada. Así, en el libro realizado por Gisel y Martina, podemos leer:

Inmersos en
Ese lugar, luego
De haber bajado
Las escaleras (...)

El juego con la distribución del texto colabora con la construcción de la escena en la cual los personajes bajan al sótano familiar, lugar mencionado en varios de los relatos orales recolectados.

En el mismo libro, podemos ver/leer una página salpicada de gotas distribuidas en el blanco a modo de lluvia torrentosa, en medio de lo cual se haya el siguiente

[170]Esta última pertenece a la propuesta curricular de la Orientación Arte-Multimedia que cursan los estudiantes.

[171]Entre ellas, destacamos la lectura de *Benjamino*, pues su autora, María Teresa Andruetto, ha recuperado un relato escuchado durante su infancia, perteneciente a la literatura oral italiana. Por tanto, fue tomado como referente del hacer de los estudiantes.

enunciado: “Se trataba de una ¡TERRIBLE TORMENTA!”. Ante los ojos del lector, se hace evidente la gravedad del acontecimiento.

Los ejemplos bastan para reflexionar de qué manera los jóvenes se han valido del diálogo entre los dos lenguajes sobre los cuales “respiran” los libros álbum, imágenes y palabras, para trasponer la oralidad sobre el papel (Bajour, 2010); es decir para intentar recuperar algún vestigio de aquellas voces que se han encargado de relatarles un trozo de la memoria colectiva, con sus tonos, sus gestos y sus silencios.

El hacer docente

La propuesta buscaba generar en los estudiantes la inquietud por esa mirada poética del mundo cotidiano que atraviesa la literatura oral; asimismo, enfatizar la configuración de un espacio, dentro del aula, movido por un tiempo diferente al de la obsesión de evaluaciones y acreditaciones cuantitativas; un tiempo regido por el ritmo de los estudiantes, a nivel individual y grupal, en las diferentes prácticas con la palabra: desde la escucha de relatos orales, durante la indagación de campo, hasta la producción de un libro artesanal que los resignifique, como cierre del trabajo en taller.

Por ende, la labor de la docente ha sido desplegar una multiplicidad de estrategias didácticas, a través de una propuesta efectuada artesanalmente, que atendiera a razones no solo epistemológicas sino también políticas, estéticas, ideológicas (Gerbaudo, 2013). De este modo, durante la puesta en marcha se ha ocupado de coordinar, sugerir, intervenir, orientar, acompañar, exigir, desafiar y, entre otras acciones, evaluar las maneras singulares en que cada uno de los jóvenes participaba e iba progresando de las diversas prácticas literarias.

Para esto, fue útil usar planillas de seguimiento; pero también, el intercambio con los otros en instancias como la ronda de lectura entre pares o la Muestra Anual de Trabajos, fue un insumo clave para que los propios estudiantes valoraran sus procesos y producciones. Si bien hubo una calificación numérica a fines de la acreditación, esta surgió como fruto de tales intercambios entre docente y estudiantes.

Conclusión

Durante el transcurso del proyecto, tanto en la instancia de la indagación en el campo como el trabajo en taller, se puso en evidencia que la participación en tales prácticas de escritura y lectura otorgan a los jóvenes un rol más activo en torno a la apropiación de sentidos y de conocimientos.

Se trató de fortalecer el sentido de pertenencia, conocer y reconocerse como parte del acervo cultural de la comunidad, comprometerse en esa práctica milenaria de la narración de anécdotas, relatos, historias que van configurando una identidad colectiva de la cual se es protagonista activo.

Al respecto, compartimos la certeza de que la escuela es el espacio socio-cultural más propicio para dar a todos las mismas oportunidades de acceder al bagaje cultural, apropiarse de la palabra (leída, escuchada, dicha, escrita) y manipularla en sentido pleno, de modo crítico y creativo (Lerner, 2001; Andruetto, 2015).

Más aún, quienes estamos encargados de la Enseñanza de la Literatura, en tanto mediadores del lenguaje, tenemos el desafío de que esta apropiación se haga efectiva, para garantizar el derecho zambullirse en las profundidades de lo literario. Pero también, y en estrecha relación con lo anterior, para potenciar, o para hacer visible, el poder que tiene la palabra en la configuración del mundo y en la posibilidades de habitar en él desde las singularidades que nos identifican.

Bibliografía

Andrueto, María Teresa (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba, Comunicarte.

_____ (2015). *La lectura, otra revolución*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Andrueto, María Teresa y Lardone, Liliana (2011). *El taller de escritura creativa en la escuela, la biblioteca*, el club.Córdoba, Comunicarte.

Bajour, Cecilia (27/07/2010). *La voz nace del silencio.* Revista *Imaginaria* N°275. Recuperado de: http://www.imaginaria.com.ar/2010/07/la-voz-nace-del-silencio/

Bruner, Jerome (1981). *Realidad mental y mundos posibles*. Madrid, Gedisa.

Campbell, Joseph (2001). *El héroe de las mil caras: Psicoanálisis del mito*. México, Fondo de Cultura Económica.

Colomer, Teresa (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela.* México, Fondo de Cultura Económica.

Devetach, Laura (2009). *La construcción del camino lector.* Córdoba, Comunicarte.

Eagleton, Terry (1983). *Una introducción a la teoría literaria*. México, Fondo de Cultura Económica.

Foucault, Michel (1995). *El sujeto y el poder.* En Terán, Oscar (comp.). *Michel Foucault. Discurso, poder y subjetividad*. Buenos Aires, El cielo por asalto.

Gerbaudo, Analía (2013). *Algunas categorías y preguntas para el aula de literatura*. Revista *Álabe 7*. Recuperado en http: www.revistaalabe.com.

Lerner, Delia (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario.* Buenos Aires, Paidós.

Ministerio de Educación de la Nación (2012). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios-Lengua y Literatura.* Campo de Formación General Ciclo Orientado. Consejo Federal De Educación. Recuperado en:
http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/180-12_06.pdf

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2012). *Diseño Curricular del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria. Orientación Arte (Multimedia).* Documento de trabajo 2012. Tomo 18. Recuperado en:http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/ORIENTACION_ARTES_multimedia%2017-02-2012.pdf

Petit, Michel (2015). *Leer el mundo*. Buenos Aires, Fondo de cultura Económica.

Urresti, Marcelo (2008). *Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar.* En Emilio Tenti Fanfani (comp.). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Vottero, Beatriz (2012): *Leer y escribir literatura en la escuela secundaria. Una alternativa pedagógica y didáctica para el currículum troncal.* V Congreso Internacional de Letras. Recuperado en: http://2012.cil.filo.uba.ar/sites/2012.cil.filo.uba.ar/files/0387%20VOTTERO,%20BEATRIZ.pdf

Watson, Stella (s/f): *La canción infantil tradicional. Eje de proyectos interdisciplinarios.* Ministerio de Educación de la *República* Argentina. Recuperado en:
http://193.147.33.53/selicup/images/stories/actas4/comunicaciones/ensenanza/WATSON.pdf

Andamios de la planificación de la literatura en el ciclo superior

Franco, Ana María
francoanamaria@fibertel.com.ar
Facultad de Ciencias de la Educación (UNComahue)
ARGENTINA

Palabras clave: literatura – investigación – didáctica – manuales - planificación

Introducción

Las evidencias que como investigadoras fuimos reuniendo y como docentes de la cátedra de Didáctica Especial y Residencia del Profesorado en Letras de la Universidad del Comahue en estos últimos diez años nos dan algunas pistas para reconocer un estado actual de modos de planificar la enseñanza de la literatura en algunas escuelas secundarias de la región del Alto Valle de Río Negro y Neuquén.

En este trabajo daremos cuenta de cómo el contenido de entrevistas realizadas a docentes del Ciclo Superior, sus planificaciones o programas en uso, fueron puestos en diálogo con distintos materiales que en conjunto nutren a los docentes en el momento de pensar sus clases de literatura y plasmarlas en sus planificaciones anuales[172].

El manual en la historia de la enseñanza de la Lengua y la Literatura.

Nos parece necesario hacer una breve introducción histórica que muestre que siempre hubo materiales que ayudaron a los docentes a pensar sus propuestas de trabajo. Sería extenso reseñar la historia del manual en la escuela secundaria argentina. Por otra parte, hay quienes se han referido con consistencia académica a circunstancias que rozan el tema. Gustavo Bombini, por ejemplo, señala aquel manual de 1908 de Emilio Alonso Criado, *Apuntes de Literatura Argentina*, pensado para facilitar la tarea de estudiantes de los Colegios Nacionales y Escuelas Normales[173], y lo destaca como significativo porque registra la primera discusión historiográfica en un texto escolar de Literatura que liga la historia de la literatura a la historia política. Ya desde entonces, y aun anteriormente, existieron debates que presentaban diferentes desafíos sobre una materia que

[172] Si bien el objeto de nuestra investigación es conocer los criterios de selección puestos en juego cuando los docentes eligen los textos literarios que darán a leer en 4° y/o 5° año del secundario, en algún momento pensamos en cuáles son los materiales que nutren a los docentes entrevistados. Hemos reunido setenta planificaciones en nuestro trabajo de campo y observamos que algunas remiten a propuestas presentes en los manuales y otros soportes. Esta investigación titulada *"Ficción de ficciones: el canon literario en el ciclo Superior"*, da continuidad a una investigación previa realizada sobre el mismo objeto en los primeros años de la escuela media.

[173] Bombini, Gustavo Los arrabales de la literatura Bs As., Miño y Dávila, 2004 p.97

debía jerarquizarse mediante prácticas vitales y dinámicas para su enseñanza. Sí podemos recordar que históricamente –en nuestro país desde la creación de los colegios nacionales- el manual fue un texto pensado para los alumnos pero también muy funcional al docente que produjo en el ámbito académico enfervorizados debates[174].

Luego, la enseñanza de la Literatura generó una abundante producción de textos escolares que han regido gran parte del siglo XX hasta nuestros días. Casi todos se presentaban con un fuerte planteo historiográfico por períodos, como eran los de Fermín Estrella Gutiérrez, Arturo Berenguer Carisomo. En ellos el estudiante leía información sobre épocas, autores, obras y comentarios que después reponía en clase con su docente en paralelo a la lectura completa o fragmentaria de la obra literaria. Lo cierto es que lo que se enseñaba hasta los '60 estaba más cercano a la historia de la literatura que a la lectura de textos literarios.

En los '70, las *Antologías* de Lacau y Rosetti marcaron un antes y un después en la enseñanza de esta materia, porque allí había un modo particular de conectar la literatura con la música, la plástica y otras artes y ofrecían propuestas de trabajo para el aula que las distanciaban de los manuales más tradicionales.

A esos textos les sucedieron, en los '80, propuestas como las de Alfredo Veiravé o Fernández de Yácubsohn, ambos adjuntaban carpetas didácticas de antología de textos y actividades sobre los mismos. También circularon como novedosos los manuales para 4° y 5° de Oscar Lanzillotta en A-Z editora, o los textos para Literatura editados por Santillana[175] y organizados según la contextualización histórica, movimientos, fragmentos literarios y actividades en un único volumen.

Los '90 impusieron un modo de leer diferente, atravesado por el paradigma lingüístico comunicacional y la fuerte irrupción del mercado editorial con nuevas políticas que desarticularon la tradición editorial de la Argentina. Esos manuales dialogaban con los diseños curriculares de la Ley Federal de Educación de 1993 y se extendieron hasta 2006 momento en que la LFE estuvo en vigencia. Ellos otorgaban a la literatura un valor discursivo utilitario distante de la tradición humanística. Por eso también la oferta fue muy variada, se pasó de concebir la organización de la materia como Literatura a formularla como "Lengua y Literatura" o "Literatura y Comunicación" para 1°, 2° y 3°

[174] Remito a la polémica en torno al manual como uno de los ejes centrales en Cerisy-la-Salle en Francia en 1969. En: Literatura y Educación Barthes, Booth, Ceserani, Kuentz y otros. Estudio preliminar de G. Bombini. Bs As., CEAL, 1992. Particularmente el artículo de Pierre Kuentz, El reverso del texto. P.34-65.

[175] Las ediciones anteriores a la sanción de la LFE estuvieron a cargo de Graciela Bracaccini, Silvia Calero, Gabriel De Luca y Nidia Tagliabue y conservan la periodización de literatura española para 4° año y argentina e hispanoamericana para 5°.

Polimodal. Las autorías estaban a cargo de equipos de trabajo. Algunos sellos emblemáticos de esa época fueron Santillana, Kapelusz, AZ, Puerto de Palos. Y no faltaron propuestas que intentaban una labor innovadora tales como los Literator IV y V de Daniel Link en Ediciones del Eclipse, o Luz, cámara… ¡Literacción! IV y V de Irene Ciannis, Marta Gaddi y Andrea García editados en Club de estudio. En este momento, recordaremos también que el "clásico" manual se desglosó en un conjunto de libros menos voluminosos que desarrollaban grandes contenidos ambos campos, el de la lengua y el de la literatura pero en esos momentos la literatura perdió espesura; como ejemplo recordemos las propuestas de Longseller y de Aique[176].

Desde la sanción de la LNE en 2006 y hasta la actualidad, poco se han modificado las formulaciones del mercado editorial, salvo que los textos que se ofrecen hacen referencia explícita a los NAP como lineamientos curriculares considerados para su elaboración, y ya no ocultan que los negociados entre las editoriales se resuelven en empresas monopólicas. Sí se hacen presentes en los nuevos textos las contribuciones de la perspectiva de la lectura y la escritura como prácticas culturales.

El manual, que fue un texto utilitario y presentó su objeto, la literatura, de manera fragmentaria, que la enfocó con mayor o menor éxito, con deseos de innovación a veces, perdió su función de texto dedicado al uso del alumno. Para bien o para mal su destino fue resignificado. De eso nos ocuparemos ahora.

El uso actual del manual, o acerca de los últimos años del manual en la escuela secundaria

Según vimos en el apartado anterior, con el paso del tiempo las propuestas se han ido reformulando. Se han mantenido en general la mirada historiográfica, movimientos, géneros y tipologías textuales, y se han agregado conceptos tomados de la teoría literaria tales como ficcionalidad, relaciones transtextuales e intertextualidad[177], parodia, etc…

Probablemente a partir de fines de los '70 y desde los 80' quienes hemos estado en ejercicio de la docencia y en contacto con diferentes realidades jurisdiccionales e institucionales fuimos testigos de aquel abandono que mencionamos anteriormente.

[176] Los libros de Aique se ofrecían con cuadernillos de trabajo para los alumnos y abundantes prácticas de lectura y escritura. Longseller editó entre 2001-2010 una serie de nueve textos de unas 90 páginas cada uno, a cargo de autores reconocidos en el campo de la enseñanza como Bombini, Allegroni, Frugoni, Blake, Sardi, Cuesta. En ellos se advierte la presencia de las prácticas de lectura y escritura como contenidos de enseñanza de la lengua y la literatura, posición que predominará a partir de la sanción de la LNE en 2006.

[177] Ver pag. 15, cap. 1 de Literatura 2, europea y norteamericana, y Lengua para Polimodal editado por Puerto de Palos en 2001, Madrid. Allí se presentan en un apretado subtítulo las distinciones de Gérard Genette.

Tenemos como hipótesis que lo que envejeció al manual fue la concepción "manualística" del conocimiento en tanto enciclopédico, con compartimentos estancos. La mayor innovación de los últimos manuales ha sido la diagramación en un intento de hacerlo similar o parecido a una página web, con recorridos en los que predomina lo visual, la información acotada en procura de lograr un lector que interactúe con el texto de una manera más autónoma.

Actualmente, el manual parece haber desaparecido para el alumno pero no para el profesor, sobre todo en 4° y en 5° año. Veamos algunos *usos*…

Uso 1

Este texto que presentamos como ejemplo es un recorte del diálogo entre el entrevistador y un docente, Pablo, a cargo de la Literatura en 4° y 5° año:

> "**- ¿… tenés en cuenta los manuales para planificar?**
> -Sí… chusmeo algunos manuales /…/, los hojeo para ver cómo abordan los temas que me interesan, pero no se los doy a los chicos. Me parece que el manual limita muchísimo, por lo menos en los alumnos.

Tomo la cita anterior para rastrear la influencia de los manuales en el trabajo de los docentes. ¿Cuánto de lo que aportan los manuales y otros soportes en uso para el secundario influye en la elaboración de planificaciones o clases de los docentes? ¿Cómo esos libros de texto afectan a los docentes cuando deben decidir el trabajo con la literatura en el ciclo superior?

Parecería que los docentes ven en el manual no solamente las trabas que ofrece la fragmentación de los textos literarios sino que además perciben un recorte o selección con el que no se identifican y que inhibe su propia libertad.

Por otra parte, los docentes manifiestan que cuentan con pocas las posibilidades de analizar el manual, por difícil acceso, por falta de tiempo, porque no entienden plenamente la concepción del conocimiento que se traduce en las actividades propuestas[178].

Nos importa rescatar qué dicen otros docentes sobre los manuales, qué muestran sus planificaciones, ver qué alimenta el manual.

Uso 2

En el siguiente diálogo nos dice Karina:

> **E.: -¿Usás manuales para vos o para los alumnos? Porque acá veo que me mostraste un cuadernillo**
> **K.:** -No, uso unos manuales para mí, para sacar digamos la parte teórica que va a acompañar después a las obras que leemos. La parte teórica para los alumnos.

[178] Hay docentes que explicitan "vacíos" que entendemos se relacionan con esa "capacidad para discernir cuál es la autoridad textual más amplia que mueve a la editorial que impulsa un texto al mercado" Negrín, Marta "Profesores sin libros de texto". En: Actas VI Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. 2007. Salta.

E.: -Les armás un cuadernillo entonces…
K.: -Sí, sí… Tienen qué es la literatura, qué es la intertextualidad, le incluí algunos cuentos, también incluí algunas partes de La cautiva, bueno… las biografías de Borges, de Roberto Arlt…"

Vemos cómo Karina transparenta el uso del manual para su propio estudio de cuestiones teóricas que luego llevará al aula. Esto muestra que está vigente para sacar contenidos teóricos, para guiarla y que además lo valora como herramienta para confeccionar cuadernillos para los alumnos. Igualmente, como decía el docente anterior el manual ya no está en manos de los alumnos pero conserva una porción de credibilidad para pensar la planificación y lo usa ella misma para preparar sus clases; aunque deberíamos convenir que no puede ser lo único que use.

Uso 3

Ailín, otra docente entrevistada, nos comenta otro uso del manual para la elección no ya de teoría sino de textos, y dice sobre la selección de poesías:

"A.: -Una selección de esas de manual que tienen las cortitas de Alejandra Pizarnick, un par pusimos. No me acuerdo qué más. Las elegimos para comparar tema, estructura, distintas formas de enunciación. O sea las elegimos específicamente para que cada una mostrara algo / …/ hemos buscado… por ejemplo, ahora llegó la selección de poesía de Juan Gelman."

En su caso, va al manual en busca de la poesía y a la poesía para identificar temas, estructura, enunciación.

En general, otra pervivencia de los manuales se da en la poesía que los docentes acercan a los alumnos, por ejemplo, sonetos del Renacimiento, los clásicos "En tanto que de rosa y azucena" y otros tópicos renacentistas aparecen en el cap. 3 Literatura española de Santillana Polimodal de 1998[179] y también en el cap. 5 de Una literatura argentina, americana y universal de Kapelusz/Norma de 2012[180]. Las vanguardias recuperan poesías de Huidobro, Octavio Paz, Girondo...

Reconocemos en este representativo grupo de docentes entrevistados a usuarios del manual y de otras fuentes para pensar su plan de trabajo con la literatura. Ellos lo admiten en las entrevistas y primordialmente –dicen- los usan como modo de pensar ideas, tomar propuestas, ver textos, títulos que pudieran colaborar con su permanente formación, para acrecentar su canon personal y los propios gustos, para sumarlo a las recomendaciones de otros… Mayormente, según las entrevistas analizadas, los docentes afirman que los materiales que emplean son elaborados por ellos mismos en tanto entendamos que elaborados por ellos mismos significa seleccionar de la selección del manual.

[179] Manual a cargo de Griselda Gandolfi y Martina López Casanova.
[180] Este texto ya remite a un equipo de ocho autores que trabaja bajo la dirección de Mariana Podetti.

Soportes que reemplazan al clásico manual. Las nuevas tecnologías.

Algunas veces, los docentes encontraban en el manual una manera de acercarse a lo "novedoso". Una profesora con larga antigüedad recordaba que a fines de los '80 en un texto de Santillana[181] descubrió la presencia de Juan Forn y su novela Frivolidad, cuando todavía no se hablaba de esas "voces ásperas" que ponen su marca a los años '90. Y allí mismo también la presencia del teatro en Decir sí de Griselda Gambaro, obra que muchos años después trabajó con sus alumnos para prepararlos para las Olimpíadas de lectura que organizaba la Facultad de Humanidades de esta Universidad del Comahue.

Sin embargo, pareciera que los docentes de hoy no encuentran en el manual este aspecto que puede haber sido reemplazado por la amplitud que ofrece el universo de Internet. Ciertamente, esto además está muy ligado a lo generacional. Las nuevas camadas de docentes y profesores estarían indagando y aceptando con más naturalidad el mundo de los bloggers y la infinidad de propuestas didácticas que ofrecen distintas páginas oficiales y privadas de la Internet. Una tendencia que además creció entre los docentes por la posibilidad del trabajo que el programa *Conectar igualdad* posibilitó con la distribución de computadoras a los alumnos.

De alguna manera, las nuevas tecnologías han ido cubriendo las funciones del manual en soporte papel y se han convertido en un recurso frecuentemente incorporado por los docentes a su trabajo. Un par de ejemplos que comentaremos, nos dice Mariana:

> *"*Yo trabajo con la compu. Les pido que lo descarguen en pdf…" /…/ Lo digital funciona."

Y Rosita:

> **"E: Y vos, para preparar tus clases de lit… ¿cómo hacés para estudiar vos? ¿contás con manuales que te ayudan?**
> **R:** Sí, tengo una serie de libros que son los que consulto y después busco en Internet /…/ las páginas del Ministerio, algunas vienen en la misma computadora que nos dan, ya están cargadas."

Ellas mismas, no obstante, se muestran cautas acerca de la seriedad de los blogs. Ven que no siempre hay en ellos citas de autoridad, que no tienen el rigor que presentaba el manual… y admiten que es un mundo por explorar e investigar. En la cátedra de Didáctica Especial nuestros mismos alumnos tienen sospechas sobre estos materiales.

Maia, otra de las docentes entrevistadas, nos cuenta que propone a sus alumnos de 5° año Actividades con TIC asociadas: por ejemplo, la elaboración del "tráiler del libro" trabajado en el plan lector. En su planificación se lee:

[181] Rodríguez, Avendaño, Aime, Cetkovich y otros La lengua y los textos 3 Bs. As., Santillana, 1996

> "Trabajo a realizar grupalmente entre finales del primer trimestre y principios del segundo. Recurso TIC a utilizar: Windows MovieMaker /Open Movie Editor. Audacity. /…/ Elaboración un poster digital estilo pop-art. Recurso TIC a utilizar: Glogster – Paint…"

Vale aclarar que esta docente tiene competencias avanzadas sobre el mundo de la informática. Esto es una invitación a asumir que no deberíamos dejar pasar el tiempo de nuestra autoformación para incorporar estas herramientas.

Antes, los viejos manuales de autores presentados como prestigiosos docentes y académicos estaban autorizados por el estado. Hoy, en cambio, los autores son colectivos, no siempre remiten a una autoridad académica en el caso de Internet y los textos editados son responsabilidad de un equipo editorial.

El libro de texto, los manuales, las búsquedas en Internet siguen generando polémica, porque los docentes no siempre acuerdan con los contenidos propuestos, porque consideran al manual un texto caro que distrae la posibilidad de comprar en primer lugar la obra literaria "prefiero que compren la novela" dicen, y jamás se los darían a los alumnos. Otras causas: no acuerdan con las actividades que ahí proponen. Sin embargo, dicen conocer varios manuales y recursos digitales de los que se sirven para estudiar ellos mismos, hacer sus propios recortes y adecuaciones a la hora de elaborar los conocidos cuadernillos de características artesanales que ofrecen a los alumnos.

Algunas conclusiones provisionales

En términos generales, el manual es frecuentado por el docente para tomar algunos elementos teóricos, a la manera de antología para extraer de ahí autores, cuentos y poesías que originan los conocidos cuadernillos. También podríamos afirmar que se ven en varias planificaciones algunas similitudes entre el índice del manual y la lógica de su formulación. No pocas planificaciones de 4° año se plantean el trabajo anual con cierto criterio cronológico que inicia con el concepto de literatura, el mundo griego de los mitos y el teatro clásico, y desarrolla en las unidades que le siguen ejes temáticos en torno a diferentes tipos de héroes, y antihéroes. Ellas parecen guardar parentesco con el planteo de los manuales de Puerto de Palos y de Comunicarte[182].

Como ya dijimos, con el avance de las herramientas tecnológicas en las aulas de los últimos años (netbook, celulares…), también admiten que suman Internet como

[182] Antokoletz, A., Cochetti, S. D'Onofrio, J. y otros Literatura 2 y Lengua. Polimodal Bs As, Puerto de Palos, 2001 Ver índice y cap. 2 a 10.

Delgado, Myriam y Ferrero, Isabel Literatura 4 La aventura del lector. Córdoba, Comunicarte, 2012. Ver índice y módulos 2 a 5.

fuente de consulta y posterior intercambio entre docentes. Es ya bastante común ver que los alumnos leen del celular los cuentos propuestos por el docente… o ¡una novela!

Destacamos las decididas voces de no pocos docentes que ven en la elaboración de sus propios materiales la posibilidad de considerar que sean variados, con diferentes grados de dificultad, con criterio de flexibilidad porque están destinados a distintos tipos de agrupamientos (individuales, en parejas, en grupos… trayectorias más personalizadas…) En definitiva, ellos evitan el uso de un manual y recurren a diferentes fuentes, porque es el modo que un docente tiene de expresar que en sus prácticas importan la creatividad y renovación pedagógica, la autonomía y emancipación, la oportunidad de desarrollar la propia capacidad intelectual[183].

Consideramos que las relatorías de los docentes, las propuestas plasmadas en sus planificaciones y programas, los materiales que seleccionan, postulan modos de leer, y a partir de las lecturas que proponen, instalan, reafirman, modifican e interpretan una especie de canon escolar que nos parece bastante ecléctico, como hemos referido en otros trabajos de nuestra investigación[184].

Probablemente, enunciar algunas características de las conductas de los docentes que hemos conocido en estos años pueda interesar para comprenderlos, para que nuestras reflexiones nos ayuden a atender sus demandas actuales.

¿Qué observamos en los profesores? Brevemente, tres cuestiones.

-Buscan dar de todo un poco, a veces con poca preparación previa y escasos debates entre colegas. El individualismo de los profesores es una cuestión no menor para resolver.

-El peso que los manuales y otras fuentes tienen desnudan también la ausencia de las discusiones entre colegas sobre el sentido de la enseñanza de la literatura, qué, por qué, cómo y para qué dar textos literarios.

-No hay menciones significativas sobre la especificidad que la literatura tiene como discurso. Así, se corre el riesgo de presentarla como un discurso más, y de enfatizar el interés del docente en el análisis de tipologías textuales a las que se reduce la producción escrita.

[183] Nobleza obliga recordar a alguno de nuestros alumnos de Didáctica y hoy docente demostrando una lucidez ejemplar para trabajar con Cuarteles de invierno, de Osvaldo Soriano en 4° año de una escuela pública. Avanzando clase a clase con los capítulos de la obra con preguntas y actividades que ponían a los alumnos en situación de relectura, reflexión y socialización de lo que el texto les mostraba.

[184] Etchemaite, Fabiola *De los clásicos a los contemporáneos. El canon es un caos por descifrar.* En: Actas del II Congreso de la Lengua y la Literatura en la escuela secundaria. 7,8 y 9 de septiembre de 2011 La Plata.

Acaso debamos reconocer que de aquel fragmentarismo del manual, acusado por los críticos en su operación de recortar y censurar, algo ha quedado en las actuales prácticas de los profesores. Hoy quizás, sin advertir extrañamiento ni reflexión, ellos mismos se han convertido en autores de sus propios manuales cuando plantean planificaciones, cuadernillos de trabajo, búsquedas virtuales y materiales, a veces con objetivos muy diferentes a los del colega que da literatura en el curso paralelo. El resultado de "cada maestrito con su librito" puede devenir en calamitoso desde el momento en que clausuran la discusión sobre el "valor" de la literatura en la escuela secundaria, una literatura que pide redefinirse en nuevos contextos culturales.

Finalizamos este trabajo con dos preguntas y una advertencia.

¿Seguirá esta literatura ubicada en aquellos "márgenes" o "arrabales" identificados en los orígenes de su enseñanza?[185]

¿Cómo dialogan los profesores de hoy con la literatura y con las sucesivas mediaciones didácticas que plantean en los espacios concretos de las aulas?

Si como docentes no desarrollamos actitudes de indagación sobre lo que hacemos y ofrecemos como literatura, es muy probable que las decisiones que tomemos se vuelvan muy azarosas y estaremos vedando a los jóvenes la oportunidad de interpelar la literatura y adentrarse en lo que los textos literarios vienen a decirle al lector.

Bibliografía

Barthes, Booth, Ceserani, Kuentz y otros. Literatura y Educación . Bs As., CEAL, 1992.

Bombini, Gustavo Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960) Bs As, Miño y Dávila, 2004

_____ Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura. Bs As, libros del zorzal, 2006

Etchemaite, Fabiola *De los clásicos a los contemporáneos. El canon es un caos por descifrar.* En: Actas del II Congreso de la Lengua y la Literatura en la escuela secundaria. 7,8 y 9 de septiembre de 2011 La Plata.

Negrín, Marta *Profesores sin libros de texto*. En: Actas VI Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. 2007. Salta.

Manuales citados

Berenguer Carisomo, Arturo Historia de la literatura argentina y americana Bs As, Laserre, 9 ed, 1969

[185] Remitimos al título de la tesis doctoral del Dr. Gustavo Bombini, Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960) Bs As, Miño y Dávila, 2004, que el autor desarrolla en su primer capítulo

Veiravé, Alfredo Literatura hispanoamericana y argentina Bs As, Kapelusz, 4ª ed, 1980
Fernández de Yácubsohn, Martha Literatura española e hispanoamericana. Modelos de análisis Bs As, Kapelusz, 1979
Lanzillotta, Oscar Literatura 4º y Literatura 5º Bs As, A-Z editora, 1989
Bracachini, G., Calero, S., De Luca, G. y otros Literatura Española y Literatura Argentina e Hispanoamericana Bs As, Santillana, 1994.
Gandolfi, G., López Casanova, M. Literatura Española Bs As, Santillana Polimodal, 1998
De Luca, G., Di Vicenzo, D. Literatura argentina y latinoamericana. Conectada con literatura universal Bs. As., Santillana Polimodal, 1998
Link, Daniel Literator IV y V Bs As, Ediciones del Eclipse, 1994.
Ciannis, Irene; Gaddi, Marta y Andrea García Luz, cámara… ¡Literacción! IV y V, Bs As, Club de estudio, 1995
Rodríguez, Avendaño, Aime, Cetkovich y otros La lengua y los textos 3 Bs. As., Santillana, 1996
Gandolfi, Griselda y López Casanova, Martina. Literatura española Bs As, Santillana Polimodal, 1998
Autores Varios Antokoletz, A., Cochetti, S. D'Onofrio, J. y otros Literatura 1, Literatura 2, Literatura 3 Polimodal Bs As, Puerto de Palos, 2001
Autores Varios Lengua y Literatura. Polimodal Bs As, Longseller, 2001-2010. Nº 1 El universo de los textos, por V.Sardi, Nº 2 El lenguaje en acción, por G.Bombini, Nº 3 La maquinaria literaria, por C.Cuesta, Nº 4 Los discursos sociales, por V.Sardi, Nº 5 El mundo del sentido, por Sergio Frugoni, Nº 6 Las palabras en la vida cotidiana y en la literatura, por V.Sardi, Nº 7 La narración en la literatura y en los discursos sociales, por Cristina Blake, Nº 8 La ficción como creadora de mundos posibles, por V. Sardi, Nº 9 La construcción del imaginario nacional, por Andrés Allegroni.
Autores Varios Podetti, Mariana (Dir.) Una literatura argentina, americana y universal. Las cosmovisiones mítica, trágica y épica en las literaturas de Occidente. Bs As, Kapelusz/Norma, 2012
Delgado, Myriam y Ferrero, Isabel Literatura 4 La aventura del lector. Córdoba, Comunicarte, 2012.

Selección literaria: ¿Una cuestión de gusto?

Carolina Girardin. carogira@yahoo.com
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue
Centro Provincial de Enseñanza Media N°29.
Cipolletti, Argentina

Resumen

Cómo seleccionar. Qué seleccionar. Qué incluir. Qué dejar de lado. Qué hacer con la tradición. Qué hacer con la tradición escolar. Son todas preguntas – entre muchas otras- a las que nos enfrentamos los docentes de Literatura en el momento de seleccionar textos literarios para leer y trabajar con nuestros alumnos y alumnas en 4to y en 5to año de la escuela secundaria. Y son preguntas que guían e análisis de planificaciones y entrevistas a docentes sobre las que trabajamos en el proyecto de investigación que integro: *Ficción de ficciones: el canon literario en el ciclo superior de la escuela medi*a dirigido por María Dolores Duarte y Fabiola Etchemaite en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNCo.

El propósito de mi trabajo será analizar parte de los criterios de selección de literatura de los y las docentes en los dos últimos años del secundario. En el trabajo sobre las entrevistas a docentes hemos detectado una mención recurrente al "gusto" en frases como por ejemplo *incluí esa novela porque les gusta a los chicos* o *ese es un libro que me gusta mucho a mí.* Es intención de este escrito analizar la noción de gusto en toda la complejidad que merece e intentar también determinar cuál es el rol de la escuela en la construcción de ese "gusto lector". Por último, y si la extensión del trabajo nos lo permite, detenernos en el espacio que ocupan -o no- las lecturas de los y las adolescentes por fuera de la escuela: qué eligen leer, qué comparten qué piden. Para ello recurriremos entonces a entrevistas no sólo a docentes sino también a estudiantes de los dos últimos años de la escuela secundaria. Voces que no suelen frecuentar este tipo de escritos y que considero necesario incluir.

Palabras clave: selección literaria- canon- corpus- gusto- lector

Introducción: El Gusto

La cuestión del gusto surge en las entrevistas desde el comienzo de esta investigación. En la primera etapa del proyecto trabajamos sobre el Ciclo Básico y en las entrevistas surgía con mucha frecuencia la mención al gusto de los y las estudiantes como un factor determinante en el momento de seleccionar. En el proyecto actual en el que trabajamos sobre el Ciclo Superior aparece también el gusto asociado a los y las alumnas y alumnos pero con menor frecuencia y sí surge en reiteradas entrevistas el gusto personal de la docente o el docente como uno de los motivos más importantes en el momento de elegir qué llevar al aula y qué dejar.

Como docente de Lengua y Literatura sé también que es una de las frases más comunes que aparecen en nuestras reuniones de Departamento “no, ese no me gusta” o “me encanta; démoslo este año”. En esos intercambios es un criterio que no se cuestiona y que se acepta con bastante naturalidad. Es interesante llevar al aula libros que nosotros mismos disfrutamos. Ahora, cuando nos detenemos a pensar sobre este criterio con otra distancia es uno de los que resulta más difícil de delimitar y de caracterizar. Aparece como asociado al tan mentado “placer de leer”, ligado a los libros “que funcionan” que las y los docentes vuelven a elegir, que alumnas y alumnos no rechazan, que no les implica un martirio leerlo, que “lo entienden” entre otros. El gusto de los y las estudiantes parece tener que ver con no quedar afuera del libro, con poder acceder, construir un sentido, una lectura posible. La sociología de la cultura puede arrojar luz sobre este análisis y recurrimos a ella para intentar asir este concepto que muchas veces se nos escapa.

El gusto del docente

Detengámonos ahora en las entrevistas. Mariana, una de las docentes plantea:

Bueno... lo que pasa es que a mí me gusta mucho la literatura (risas) es que es difícil tratar cosas que no me gusten. Entonces no tengo demasiado problema. Cuarto y quinto es un poco consensuar entre el canon y la apertura del canon literario.

En este fragmento vemos cómo la docente se posiciona respecto de su objeto de estudio, de su vínculo con la literatura y cómo el criterio que se relaciona con el gusto hace que

la selección resulte más sencilla “entonces no tengo demasiado problema”. Otro aspecto interesante que plantea es la tensión entre el canon y la apertura del canon, este “consensuar” ya no como un lugar seguro (como el gusto) sino como un espacio de conflicto.

En otra entrevista (en realidad este es un grupo de discusión, fue una entrevista hecha a ocho docentes que discutían entre ellos y ellas los temas que las entrevistadoras íbamos proponiendo), una de las docentes dice:

Es lo que me gusta, y trato de poner muchos autores contemporáneos, autores que circulan, que se ven, que no están instalados por las editoriales, lo que corresponde a los autores contemporáneos […] Yo la elegí (la novela) por esa proyección, porque a mí me gustaba mucho. Desde ese criterio yo trabajé el texto. También es muy subjetivo. Si a mí me gusta, si a mí me apasiona puedo hacerla ver

Y más adelante:

“Y en cuanto a la selección yo soy de los que... yo doy lo que a mí me gusta leer porque cuando lo leo lo leo con muchas más ganas, le pongo muchas más ganas, hago todo el climax que yo quiero”

Luego, el mismo docente habla de una de las novelas que selecciona:

“Ardiente paciencia de Skarmeta que a mí me gusta mucho es una de mis novelas favoritas”

En los enunciados de estos y estas docentes vemos el gusto personal asociado a escritores contemporáneos que están como “por fuera” de la escuela y que ellos y ellas leen más allá de su trabajo docente. En este sentido, encontramos que comparten un espacio de lector (adulto, de literatura contemporánea) con el alumno. Cuando Bombini escribe “La trama de los textos” (libro del 89 que marcó o al menos dejó una huella la formación y en la práctica docente) ya habla de este espacio del docente lector clandestino: *“También los textos del docente como lector (aquel lector clandestino que era cuando inició sus estudios en letras) y que vacila en incluir su literatura porque la*

rigidez de los programas de estudio y/o la poca flexibilidad de los jefes de departamento y/o la posible sanción de los inspectores y otras "autoridades" se lo impiden. (Bombini: 2005: 21) Otro contexto, otros problemas pero en común la presencia de esa selección de textos más personales, más contemporáneos como propuestas de lectura.

Entre estos textos "más nuevos" que se alejan del canon tradicional encontramos: a Lucía Puenzo (*Wakolda, La furia de la langosta)* Fabian Casas (con *Los Lemming y otros. Ocio y Veteranos del pánico. Ensayos bonsai*), dos policiales muy recurrentes: *Crímenes imperceptibles* de Guillermo Martínez y *Tuya* de Claudia Piñeiro. Cristian Alarcón con *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia.* Y otros dos que aparecen con mucha frecuencia tanto en 4to como en 5to año que no son tan recientes pero que sí es reciente su ingreso a las escuelas: *Los pichiciegos* de Fogwill y *Operación Masacre* de Rodolfo Walsh.

En la elección de estos textos vemos criterios de selección que se cruzan: uno es el gusto del docente, otro es la temática que responde -sobre todo en los dos últimos- a aspectos y problemáticas que la escuela no leía y tenía como deuda hacerlo, otro es la posibilidad de conseguirlo en las librerías o en las bibliotecas (canon disponible). En el caso de las bibliotecas coincide con una política cultural y educativa que dotó de una gran cantidad de libros a las bibliotecas de escuelas públicas.

Cuando el o la docente propone en el al aula un libro porque le gustó aparece entonces como una generosidad, como un espacio en el que confluyen lecturas y lectores, libros que el o la docente lleva, sabiendo que está llevando una parte de sí. En otra entrevista (en la que trabajábamos sobre Ciclo Básico) una docente planteaba que no llevaba al aula García Lorca para protegerlo porque a ella le gustaba mucho.

De todas formas, como criterio de selección no es suficiente en sí mismo. En una reunión de Departamento en la que me tocó compartir una colega (de muchos años, muy reconocida en la escuela) le planteaba a una compañera (más joven, más nueva) que esos libros se daban porque a ella le gustaban y punto. La situación se nos complicó. Creo que nadie va a cuestionar la riqueza del trabajo cuando uno lleva al aula la literatura que disfruta. Pero no puede ser el único ni el más importante de los criterios.

El gusto: centrado en los estudiantes

En otros momentos, el gusto aparece como criterio de selección pero asociado al gusto de los y las estudiantes. Consideramos que este criterio es mucho más riesgoso que el anterior (el gusto docente que se percibe como insuficiente). Entramos en el riesgo de caer en lo que Montes denomina una "lectura cómoda" en "La Gran Ocasión" (2007:20) *El lector hace su juego y de esta manera lo ajeno deja de ser ajeno. Sin embargo, el equipaje, a veces, le juega en contra. Una caja de herramientas cerrada y fija puede conspirar contra la lectura. Muchas veces sucede que el lector perezoso, que aprendió a jugar un juego, solo aspire a repetirlo. En este caso irá dejando de leer. Se refugiará en un género y rechazará todo lo que quede fuera de ese género. Leerá sólo cuentos de terror. O sólo un tipo de historieta.* […] *Es ahí cuando el maestro, el bibliotecario, el mediador interviene. Parte de su tarea -y una tarea mayor- será sacudir la pereza, volver a poner a los lectores frente al enigma.*

Si los docentes eligen sólo por lo que a los chicos les gusta estarían dejándolos en ese espacio. Otra de las docentes, Graciela nos cuenta que seleccionan:

> *por género, el policial, que a los chicos les gusta más... se puede trabajar por género, como el fantástico...va más por género que por lugar.* Y continúa: *nos damos cuenta cuáles son los géneros que más les agradan... entonces, como en el público no hay (…) entonces vemos cuáles son los que les puede llamar más la atención a ellos, por eso trabajamos género policial o fantástico.*

En otra de las entrevistas ante la pregunta sobre la permanencia o cambio de textos seleccionados de año a año una de las docentes pone el gusto de los chicos como determinante de esa modificación:

En cuarto año el año pasado habíamos leído "El llano en llamas", "Pedro Páramo" y a los chicos no les gustó. Entonces lo cambié.

En otra de las entrevistas trabajadas lo que se percibe es que "lo que a los chicos les gusta" orienta la selección de un determinado corpus de textos que luego crece, se modifica y deriva en otros. Veamos un ejemplo sobre lo que dice una de las docentes en el grupo de discusión:

Y después en 5to, siempre en función a ese tema (autores contemporáneos). Eso, la primer parte del trimestre, y la segunda parte del año, es en función de los intereses que ellos van teniendo y van pidiendo, y hacés como un giro

Para entender la complejidad de este riesgo pueden sernos productivos algunos conceptos relacionados con la sociología de la cultura. En “El sentido social del gusto” (2010:32) Bourdieu plantea que *Lo que se llama gusto es precisamente la capacidad de hacer diferencias entre lo salado y lo dulce, lo moderno y lo antiguo, lo romántico y lo gótico , o entre diferentes pintores, o entre diferentes maneras de un mismo pintor, y, en segunda instancia de probar y enunciar preferencias. Y, el defecto, la ausencia , la privación de categorías de percepción y de principios de diferenciación conduce a una indiferencia mucho más profunda, más radical que la simple falta de interés del esteta hastiado* […] *Porque no se ha hecho nada para desarrollar en ella* (la gente) *la líbido artística, el amor al arte, la necesidad de arte, que es una construcción social, un producto de la educación.*

El gusto es una construcción social determinada entre otros factores, por la familia, la edad, el lugar de procedencia y también por la escuela. *Aquello que yo llamo habitus* plantea Bourdieu (2010:38) , *el hecho que los individuos son también producto de condiciones sociales, históricas, etc. Y que tienen disposiciones (maneras de ser permanentes, la mirada, categorías de percepción) y esquemas (estructuras de invención, modos de pensamiento, etc.) que están ligados a sus trayectorias (a su origen social, a sus trayectorias escolares, a los tipos de escuela por los que han pasado).*

El gusto no es ajeno a la escuela, no es un elemento que el o la docente puedan tomar como un factor externo a ellos y determinarlo como criterio único de selección. En un capítulo posterior (2010:68) Bourdieu plantea la posibilidad de imponer determinado arbitrario cultural: *Designando y consagrando ciertos objetos como dignos de ser admirados y apreciados, ciertas instancias -como la familia o la escuela, que están investidas del poder delegado de imponer un arbitrario cultural.*

Parecería que, al enunciar este criterio (el gusto de los chicos), los docente perdieran de vista esta dimensión social del gusto y, es que en realidad es un asunto mucho más complejo. Hacer explícita esa complejidad es uno de los propósitos de este trabajo ya que creo que al hacerla visible se puede enfocar y trabajar de otra manera. Sobre esta aparente simplicidad trabaja Sergio Miceli en Altamirano (Comp. 2002:113) *Aunque muchas veces se pueda tener la impresión de que las preferencias en el ámbito del gusto se explican en función de inclinaciones y tendencias individuales*[...] *diversas investigaciones contemporáneas han mostrado y comprobado las bases sociales en las que suelen basarse los patrones considerablemente diferenciados del gusto de los*

diversos grupos y las categorías jerárquicas en una formación social determinada.

Están en juego entonces diferentes nociones o niveles de gusto: el gusto personal del docente y el gusto de los y las estudiantes. Sobre estos dos niveles que inciden en la selección literaria trabaja Duarte (2010) y plantea que *la suposición planteada en términos de "les gusta" o "los engancha" parece desconocer que el gusto en tanto capacidad de valorar favorable o negativamente un objeto cultural es una compleja construcción cultural e ideológica factible de modificar.* También analiza el gusto del docente como criterio de selección y propone que "e*l docente como participante activo en la formación del gusto" dirá Claudia López refiriéndose al peso que tiene el hecho de dar literatura en la escuela. Su posición no apuesta a la selección contemplando los gustos del alumnado, sino los propios gustos del docente.*

En las entrevistas analizadas no pareciera que un criterio remplaza al otro como plantea López sino que se presentan en simultaneo o en diferentes momentos ambos criterios (es decir, los docentes platean que algunos libros los eligen porque le gustan a ellos mismos y otros, porque le gustan a los chicos).

Qué pasa cuando el libro no les gusta los y las estudiantes. Voy a coincidir en este aspecto con una de las docentes que plantea en la entrevista que cuando a sus alumnos no les gustó el libro que ella había propuesto cambió el modo de trabajarlo y no el libro seleccionado. Coincido en que no es preocupante que no les guste. En esos intercambios orales que se dan en clase mis alumnos y alumnas me han planteado, no me gusta, no lo puedo seguir leyendo, leo tres páginas y me pierdo. Y ante la pregunta Qué creés que es lo que te hace perder contestan es que cambia de repente, no sabés dónde está, no sabés quién está hablando, no sabés si los que le hablan están locos o están muertos (clase con alumnas y alumnos de 5to año en torno a Pedro Páramo) Voces narradoras, tiempo de la historia y tiempo del relato, flashbacks, construcción del los personajes, etc. son algunos de los conceptos que están atravesando ese "no me gusta". Entonces, no importa que no les guste. Tienen mucho para decir sobre su lectura aunque haya quedado a mitad de camino. Cuesta (:27) haciendo un análisis de intervenciones de alumnos plantea que *"Paradógicamente" en una "lectura del displacer" se centra toda la "comprensión"*. Tenemos mucho por trabajar en esa inconformidad, en esa incomodidad. Y tenemos mucho por leer juntos, en clase. Creo también que esta incomodidad no puede ser permanente y que una como docente busca libros que generen las dos cosas, estos desafíos y un alivio, un descanso y uno que les guste, no pensando en la aceptación de los 24, 30 estudiantes que tengamos, sino libros que

construyan un lector lo más cercano a ellos posible y entonces el desafío no sea permanente y la autonomía en la lectura aumente. Esto sin embargo, se relaciona más con los aspectos metodológicos que con los criterios de selección (tema que aquí nos ocupa) pero es inevitable que eso nos pase cuando hablamos del aula.

Por último, hay un tema que es importante aunque aparece poco es lo que de verdad les gusta. No ya como lo que aceptan, no rechazan o disfrutan de las propuestas del aula de Literatura sino lo que de verdad leen por fuera de la escuela. Los docentes de Lengua y Literatura desconocemos muchos de los libros que ellos y ellas eligen, porque no los consideramos literariamente valiosos (pienso en toda la serie de John Green tan promovida por las editoriales) o las sagas que se relacionan con seres fantásticos (*Crepúsculo* en un momento y la saga *Hush Hush* los últimos años) . También aparece un Murakami recomendado por una abuela muy lectora, Pecetti con *Frin* recomendado por una madre maestra a un hijo (que aunque tenga 17 años y esté en 4to año le viene muy bien leerlo), uno de los policiales más vendidos en diferentes lugares del mundo (*La chica del tren* de Paula Hakins el año pasado). Plantea Cuesta (2006:39,40) en el mismo libro en relación a estos aspectos *Lo que nos ayuda a plantearnos estas investigaciones (*desde una posición sociológica y cultural) *son preguntas como ¿Conocemos realmente qué vínculo sostienen las personas con la lectura? Y más específicamente ¿Conocemos realmente cómo nuestros alumnos leen literatura? Desde esta última pregunta, podemos comenzar a reconocer que las convicciones sobre la comprensión lectora y el placer de la lectura no pueden ayudarnos a explicarles a los alumnos – ni pueden darnos explicaciones a nosotros mismos- acerca de por qué la literatura no necesariamente debe hablarles de algo que se asemeje a la "realidad" o a "sus realidades"* […] *No tiene por qué contarles una historia que inmediatamente les guste, les provoque placer ni los entretenga de manera inmediata.*

No es verdad que no leen. No es verdad que no les gusta leer. No es verdad qué sólo leen juvenil ad hoc o sagas de vampiros. Nuestros alumnos y alumnas son muchos, son muchas y tienen muchas maneras de leer y gustos literarios distintos. Creo que no debemos darles de leer más de lo mismo y caer en el riesgo que Montes nos advierte. Pero también creo que tenemos que saber qué leen, qué escriben – conocer la poética del lector en términos de Seppia, Etchemaite (1998)- para poder trabajar desde allí, sin desconocerlos como lectores.

Para cerrar elijo dos fotos, dos momentos en mi escuela. Uno es una conversación con Jimena, una alumna de 4to año. Me avisó a principio de año que le

cuesta leer, que se pierde. Hasta ahora elige para leer grabaciones de lo que yo les pido que lean y lee escuchando. Así sí lee pero se le complica con novelas más extensas o para volver sobre el texto. Me dice una mañana: "Yo no puedo pedirle a usted que sea deportista si no le es ¿Por qué usted puede pedirme que sea lectora?"

La otra, es una conversación entre dos alumnos. En el pasillo, antes de entrar al aula, uno, Lautaro es alumno mío, el otro no. Los veo charlando con un cuaderno en la mano. Les pedí permiso para escucharlos. Discutían sobre la rima y la métrica de lo que habían escrito (no estoy segura en qué género se inscribe quizás rap). Era bellísimo. Los dos tienen desaprobada Lengua desde principio de año.

Quizás estas escenas no se relacionan directamente con el tema abordado en este trabajo. Quizás sea yo que desde que estoy en este proyecto cada tanto "piso el palito" y me escapo de la mirada de investigadora (que me vuelve a la objetivación del sujeto) y me meto en el aula otra vez. Quizás es que por eso se me vuelve tan interesante este trabajo. Si vamos a hablar del gusto de los estudiantes asumamos la complejidad que esto tiene, e intentemos acercarnos o al menos conocer lo que de verdad les gusta.

Bibliografía

Altamirano, Carlos (Director) (2002). *Términos críticos de sociología de la cultura.* Bs. As. Paidós.

Bombini, Gustavo (2005). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura.* Lugar Editorial. Bs.As.

Bordieu, Pierre (2010). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura.* Bs.As. Siglo XXI editores.

Cuesta, Carolina (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela.* Bs.As. Libros del Zorzal.

Duarte, María Dolores (2010) *El canon escolar:frontera de fronteras.* Quintas Jornadas sobre Didáctica de la Literatura. Instituto de Enseñanza Superior Alicia M de Justo. 23 y 24 de Septiembre de 2010. Bs.As.

Fowler A. (1979) *Género y canon literario* en Garrido Gallardo M. *Teoría de los géneros literarios*

Montes, Graciela (2007) *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura.* Bs. As. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Seppia, Ofelia y Etchemaite, Fabiola (1998) *La poética de los chicos* en Revista Crítica educativa, Año 3 N° 4. Bs. As.

La comprensión lectora: un proceso transversal

Marcela Laura Guerreiro
fliarisso@hotmail.com
Colegio Universitario Patagónico - UNPSJB
Rada Tilly, Chubut, Argentina

Resumen

Ser escuela es actuar como una comunidad profesional de aprendizaje que con sentido de pertenencia se compromete colectivamente con los procesos de mejora de la enseñanza de sus estudiantes.

La dificultad en la comprensión de textos es una problemática que atraviesa a todos los espacios curriculares, las "jornadas de sensibilización" sobre esta y otras temáticas muestran que es posible aprender de y con otros colegas en un contexto alternativo de formación.

La comprensión adquiere un rol preponderante dentro de los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y el proceso de enseñanza-aprendizaje de la misma no debe ser responsabilidad únicamente de quienes enseñan Lengua sino de todos. Cada docente debe esforzarse para que sus alumnos comprendan los textos que enseña y aprendan los contenidos propios del espacio curricular que tiene a cargo.

Este espacio de encuentro institucional que privilegia la colaboración, el diálogo y la reflexión sobre la propia práctica docente puede convertirse en el escenario adecuado donde sea posible poner en juego procesos de intercambio de pareceres, planteo de propuestas, cambio en las prácticas curriculares y toma de decisiones en la búsqueda compartida de alternativas de solución a problemáticas comunes.

Palabras clave: lectura - comprensión – transversalidad- escuela media - reflexión

El interés y la preocupación por la comprensión lectora de los alumnos está en la agenda del docente y año tras año se instala nuevamente la temática cuando los medios de difusión se refieren a los resultados que arrojan los exámenes de ingreso a las universidades o los informes de las pruebas de evaluación PISA que muestran que 8 de cada 10 alumnos argentinos de 15 años de edad no comprenden lo que leen. Sin dudas, pode-

mos decir que todos somos sensibles a esos resultados estadísticos, a esa proporción o, mejor dicho, desproporción numérica que pone sobre la mesa una seria falencia en la formación de nuestros estudiantes. El punto es que, si bien las cifras hablan del "hacer" de los alumnos, la mirada debiera trasladarse al "no hacer" de los docentes que somos quienes formamos a esos chicos. Sus fracasos son nuestros fracasos.

Los docentes somos co responsables del desempeño de nuestros estudiantes y quienes podemos promover los cambios en la escuela, por eso urge la reflexión y la acción para revertir los problemas de comprensión lectora que observamos en el aula.

Sabemos que la lectura y la escritura son condiciones centrales para la educación pero también somos conscientes de las dificultades que tienen los alumnos para comprender lo que leen, no importa la extensión o el contenido del material con que trabajen: se trate de consignas, problemas, textos expresivos o informativos, el problema se manifiesta y generalmente disponemos de pocas herramientas para ayudarlos.

En contraposición con este problema puntual y generalizado que se observa en las aulas, uno de los objetivos generales de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) plantea lo que se espera que, al finalizar esa etapa, lleguen a ser los estudiantes: lectores independientes, expertos y críticos con la información escrita que manejan y que se les ofrece y que sean capaces de construir activamente significado a partir del texto que lean.

Sin lugar a dudas, los objetivos son muy ambiciosos respecto del lector que se espera formar, sobre todo cuando contrastamos esa expectativa con la realidad cotidiana que se observa en el aula: estudiantes que no siempre comprenden lo que leen y que difícilmente puedan alcanzar la independencia y autonomía lectora que se espera que logren. El punto es que, diagnosticada esta situación, tenemos que asumir que somos los docentes quienes tenemos la tarea de desvelarles el proceso reflexivo que conlleva el uso de herramientas en contextos reales de lectura, ayudarlos a aprender a utilizarlas a través del andamiaje oportuno, transfiriéndoles la responsabilidad de su uso independiente (Calero, 2012, 2013).

Siguiendo en la línea de generalizar situaciones, también es frecuente que los docentes de Lengua seamos los depositarios de la demanda y queja de nuestros colegas porque consideran que somos los especialistas en la materia quienes debemos dar respuesta y solución a la problemática expuesta. Pareciera que leer y escribir se enseñan y ejercitan únicamente en nuestro espacio curricular y que está en nosotros responsabilizarnos y mejorar las posibilidades de comunicación de los alumnos. Pareciera también

que los docentes de Lengua tenemos el compromiso tácito para asumir y mejorar las competencias de lectoescritura de los estudiantes. Está la impronta que es únicamente en Lengua donde se enseña a leer y a escribir y, por consiguiente, desde está en nuestras manos solucionar todos los inconvenientes de lectoescritura que se manifiestan: mala ortografía, dificultades el leer, escasez de vocabulario, imposibilidad de explicar algún concepto con palabras propias, por mencionar algunos de los males.

Planteada esta introducción y conscientes de la centralidad que tienen la lectura y la escritura en la escuela secundaria para el aprendizaje de los estudiantes, pareciera obvio tener que recordar que se accede a la información (verbal o escrita) a través del domino que tenemos de la lengua y del desarrollo de las capacidades para alcanzar ese conocimiento: leer, escribir, hablar, escuchar. Con esto queremos enfatizar que, en todas las áreas se necesita de la lectura, la escritura, la escucha atenta o la palabra audible para aprender, claramente la Lengua atraviesa el curriculum escolar

Los textos específicos, las explicaciones que brinda el docente, las propuestas de trabajo que propone exigen que los estudiantes desarrollen las cuatro macro habilidades mencionadas tanto en la clase de lengua como en la de física, sociales o matemáticas. Todos necesitamos y hacemos uso de la palabra oral y escrita para comunicar nuestro saber, nuestra especificidad, lo que aprendimos y aquello que podemos enseñar.

En este sentido, dos docentes del área de Lengua decidimos plantear al interior del Colegio secundario en el que trabajamos una jornada de sensibilización en relación a la transversalidad que tiene la Lengua en el Proyecto Institucional.

Para plantear el involucramiento de todos con el tema, propusimos pensar la transversalidad de la Lengua como un hecho, una circunstancia que nos atraviesa, que nos une como individuos y como docentes por el uso que hacemos del lenguaje, instrumento que nos posibilita enseñar y aprender.

Quisimos que, al pensar en la transversalidad de la Lengua se pudiera valorar que hay problemáticas que la atraviesan, como es el caso de la comprensión lectora., y que es necesario detenerse en el por qué se manifiestan esas dificultades y acordar entre todos los docentes algunas estrategias de abordaje y acompañamiento para apoyar el aprendizaje autónomo de nuestros alumnos. Con la intención de presentar y favorecer la reflexión sobre la propia práctica docente, coordinamos una jornada de sensibilización sobre la temática “La comprensión lectora: un proceso transversal”. Esta propuesta, que desarrollamos con la dinámica de aula taller, estuvo dirigida a todos nuestros colegas: directivos, preceptores, profesionales de equipo técnico y docentes.

Para el diseño de las actividades de la jornada, consideramos que debíamos presentar una serie de contenidos focalizados en el “hacer” del docente más que en el “hacer” o “no poder hacer” del estudiante.

La primera actividad los puso en situación de comprender que es el especialista de la propia disciplina quien debe enseñarle a los chicos a leer y a escribir porque conocen las convenciones de su propia materia. Con esa intención pedimos que se agruparan por áreas o espacios curriculares afines para que pudieran comentar sus modos de trabajo, inquietudes y decisiones que adoptan cuando el grupo de estudiantes presenta dificultades para comprender los textos con los que trabajan. Los comentarios fueron recurrentes, más allá de la especificidad de cada grupo de docentes, hicieron referencia al desconocimiento que manifiestan los estudiantes respecto del lenguaje específico de las disciplinas, a la escasa habilidad y predisposición para la toma de apuntes, a la escasez de vocabulario que se pone en evidencia cuando deben explicar aquello que leyeron o estudiaron, a la falta de motivación que presentan frente a la lectura, o las reiteradas dificultades que observan en la comprensión de consignas de trabajo.

Una vez que se puso de manifiesto que las dificultades de compresión de los estudiantes se evidenciaban de la misma manera, tanto en lengua como en matemática o sociales, quienes coordinamos la actividad del día, nos propusimos desarrollar algunos conceptos que pudieran “arrojar” luz a la temática, sabiendo que, probablemente, sea la comprensión lectora una de las debilidades en la formación de los estudiantes.

Mirarnos en nuestro quehacer diario y asumir que aun sabiendo que los chicos presentan dificultades para comprender lo que leen, no siempre abordamos conscientemente el asunto como objeto de conocimiento. ¿Por qué será? Tal vez, porque cuando enseñamos lo hacemos poniendo todo el esfuerzo en lo conceptual y escasa atención en el “cómo”, en las habilidades y destrezas que tienen los chicos para entender lo que leen, como si se tratara de un proceso obvio, de algo que ya traen incorporado casi de manera natural, como si ese “hacer” se alcanzara de manera intuitiva damos por hecho que, si el texto no presenta dificultades en cuanto a su vocabulario o si explicamos en otros términos lo que dice una consigna, quienes saben leer pueden comprender lo que está escrito.

Sin embargo, no es tan simple y lineal la comprensión lectora, porque en la interacción que establecen lector y texto es donde radica el fundamento de la comprensión. En este proceso de comprender, el lector/estudiante relaciona la información que el autor le presenta en el texto con la información que tiene almacenada en su mente, este

proceso de relacionar la información nueva con la antigua es el que posibilita la comprensión, el aprendizaje. La lectura está brindando información, significados de un autor que se articulan con significados y conocimientos previos o de mundo que tiene el lector. “Esta reconstrucción del sentido de un texto, el lector la realiza a partir de su perspectiva propia de la lectura. Busca el significado a partir del contexto y lo compara con lo que sabe sobre el tema, integrando a sus conocimientos previos, a toda su carga de experiencias personales, a esta nueva información.” (Cicarelli, 2009)

Desarrollar aspectos teóricos del proceso de la comprensión lectora pueden resultar esclarecedores para gran parte del equipo docente de una escuela secundaria, sobre todo si pensamos que muchos de ellos no han tenido formación pedagógica o que este contenido no está presente en todos los planes de estudio de los profesorados. Por estos motivos y con la intención de abordar la problemática de los estudiantes que tenemos a cargo y favorecer la reflexión sobre la propia práctica docente en el Colegio, consideramos que era necesario partir de un marco conceptual común, y desarrollar de esa manera el tema de “La problemática de la lectura: qué es leer, qué estrategias se emplean, qué dificultades se presentan en el proceso de comprensión”. Este punto de partida resulta interesante para orientar la mirada del docente hacia aquellos aspectos que debe tener en cuenta cuando planifica su clase. Sus acciones debieran estar orientadas, por ejemplo, por preguntas tales como: ¿cómo leer? ¿para qué leer? ¿cómo estudiar? ¿qué significa estudiar? ¿quién enseña a estudiar?

Hablar de comprensión o no de un texto, nos obliga a desviar la mirada hacia el material de lectura. Por eso, consideramos que en la jornada de sensibilización también debía ser desarrollada la temática referida a “las dificultades que presenta el texto”: cuánto influye o condiciona el texto que proponemos para que sea trabajado/leído por nuestros estudiantes. Reflexionar y asumir que muchas veces cuando seleccionamos los materiales de lectura perdemos de vista a los destinatarios y esos textos no parten de los saberes previos que tienen nuestros alumnos o que tal vez fueron escritos para otros niveles de enseñanza. Saber que los dos motivos mencionados van a ocasionar problemas de comprensión, es importante, pero lo es más cuando concientizamos que esta dificultad que observemos en los estudiantes no está asociada a las capacidades que tienen los chicos como lectores, sino que es producto de la selección inadecuada del texto que realizamos los docentes.

La elección del texto o material de trabajo es, precisamente una de las tareas más complicadas que tenemos como docentes, porque, cuando seleccionamos, lo que hacemos es valorar en función de criterios propios. Por eso, es necesario que evaluemos la pertinencia o no de los textos sabiendo que la no comprensión de los mismos puede estar relacionada con el lector, el texto o los contextos. Considerar estas variables nos posibilitará anticipar dificultades o posibilidades de comprensión en los lectores estudiantes, y también podrá clarificar el tipo de actividades o tareas que resulten convenientes de formular en función de los propósitos del espacio curricular y las características del texto en sí mismo. Si incorporamos estas acciones a nuestra práctica diaria, implicaría asumir que, en el ámbito de la educación obligatoria, la lectura es objeto y contenido de todas las áreas, y no sólo un instrumento de aprendizaje.

Cuando pensamos en los contenidos que debían ser desarrollados en la Jornada de sensibilización dirigida a nuestros compañeros de trabajo, valoramos que también era necesario detenernos en la enseñanza de estrategias, porque todo lector se comporta estratégicamente: decodificando e infiriendo información, organizándola en relación a sus esquemas mentales, interactuando con el texto. El punto es que las estrategias necesitan ser aprendidas y ejercitadas antes de automatizarse: debo aprender a manejar un auto, una bicicleta, ejercitar y luego sabré cómo proceder automáticamente.

En el caso de la comprensión lectora, está en los docentes ayudar a los chicos enseñándoles a desarrollar estrategias de lectura. ¿de qué manera podemos hacerlo? Algunos ejemplos son: concientizándolos sobre la finalidad de la lectura, activando los conocimientos previos, favoreciendo que hagan predicciones, que observen los elementos paratextuales, que infieran o hipoteticen sobre determinados aspectos del texto. Si generamos estrategias del lector estaremos formando lectores autónomos

En definitiva, es incumbencia de todos los docentes de una escuela comprometernos con el proceso de generar alumnos capacitados para comprender lo que leen. Las técnicas para comprender un texto, los modos de leer, las estrategias para abordarlo según el propósito, la estructura, los tipos de conocimientos previos, las preguntas e hipótesis de partida se aplican de igual manera en todas las áreas, porque leer y comprender son procesos cognitivos indispensables para el aprendizaje de todas las materias.

Esta experiencia que compartimos intenta mostrar que es posible el mejoramiento en la comprensión lectora de los estudiantes si abordamos esta problemática de manera conjunta y desde la perspectiva del docente crítico que reflexiona sobre su propia práctica y que es capaz de interrogarse en su quehacer pedagógico para provocar los cambios que son necesarios. Está en nosotros fortalecer la enseñanza de destrezas y de herramientas para el aprendizaje de la comprensión lectora; contenido que se omite y para el que no hay demasiadas pautas ni enseñanza sistemática pero que está visto que es posible abordar.

Sin dudas, se puede revertir la situación siempre y cuando todo el cuerpo docente de una institución asuma la responsabilidad que le cabe y acuerde estrategias comunes de enseñanza y acompañamiento para apoyar el aprendizaje autónomo de los alumnos, porque se aprende a aprender "comprendiendo", en un proceso siempre ascendente de formación personal y mediante aprendizajes sucesivos. Por eso, es el docente de cada escuela quien tiene que enseñar para que sus estudiantes estén capacitados para comprender lo que leen.

Para ir dando cierre a esta exposición, y con la intención de valorar la propuesta que presentamos como una experiencia innovadora y posible de replicar en todos los establecimientos escolares, queremos recordar que las transformaciones en educación no tienen que ser necesariamente invenciones para ser consideradas innovaciones, sino que en su "hacer" implican una nueva práctica, una actitud, un posicionamiento como el que deseamos que cada docente adopte ante el hecho educativo de la comprensión lectora.

Por eso y con la intención de que los cambios sean profundos y permanezcan, es fundamental que tengan sentido y sean compartidos por aquellos que han de llevarlos a cabo, es decir, que respondan a sus preocupaciones y necesidades. Si la comprensión lectora es una preocupación compartida, está en nosotros iniciar el cambio poniendo el norte en la comprensión lectora. Somos los docentes quienes tenemos esta tarea a cargo, quienes debemos trabajar pensando sobre el proceso de pensar que tienen los chicos.

Si enseñamos estrategias de comprensión lectora estaremos formando lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de todo tipo. Esta competencia instrumental no se dará de un momento a otro ya que necesita práctica y

maduración, es por eso que precisa ser desarrollada en todo el proceso de aprendizaje, en todas las áreas y durante toda la escolaridad.

Bibliografía

Avendaño, F., Perrone, A. (2010) *La didáctica del texto. Estrategias para comprender y producir textos en el aula.* Santa Fe, Homo Sapiens Ediciones.

Cubo de Severino, L. (2005) *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora.* Córdoba, Comunic-arte.

Marín, M. (2006) *Lingüística y enseñanza de la lengua.* Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 2006.

Marín, M. , Hall, B. (2010) *Prácticas de lectura con textos de estudio*. Buenos Aires, Eudeba.

Nogueira, S. (2010) *Manual de lectura y escritura universitarias. Prácticas de taller.* Buenos Aires, Biblos.

Sánchez Miguel, E. (2004) *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Buenos Aires

Comprensión/producción textual en las aulas
Una incompatibilidad ontológica

Magda Beatriz Lahoz
magdabeatriz_lahoz@yahoo.com.ar
Universidad Nacional de San Juan, Facultad de Filosofía Humanidades y Artes
San Juan, Argentina

Leonardo Matias Hidalgo
polyfron@gmail.com
Universidad Nacional de San Juan, Facultad de Filosofía Humanidades y Artes
San Juan, Argentina

Resumen

En relación con la producción textual, el intercambio áulico registra una diferencia entre las expectativas del docente de Lengua y el producto del alumno. Generalmente, para los docentes la comprensión y producción de textos están vinculadas con la trama sígnica global en la que se desenvuelve el hombre, por lo que el éxito comunicativo implica un encuentro intra e interpersonal impulsado por motivos y deseos (Gómez Macker, 1997). Así, para el docente estas prácticas discursivas que atraviesan el aula, son sinónimo de saber compartido sobre el mundo, creatividad, contribución para el logro de un hombre libre en una sociedad democrática. De ello da cuenta la bibliografía de mayor circulación entre los profesores, los NAPs, los Fines y Objetivos de las instituciones educativas. Por el contrario, el rastreo en el corpus nos revela que los alumnos conciben las tareas de comprensión/producción como instrumentales, como una mera adquisición de técnicas y procedimientos eficientes para el tráfico de datos.

Postulamos que es necesario trabajar a partir del conocimiento y aceptación de estas concepciones diversas antagónicas. El costo de no hacerlo implica una incomodidad para todos los actores de la escena educativa que adhieren -o terminan por adherir- a prácticas simplificadoras de repetición literal, lineal y descontextualizada. De lo que se deriva una actitud de renuncia a entender los fenómenos y procesos en términos de interacción de factores en un marco multicausal. En otros términos, se produce una reducción de la demanda cognitiva (Pozo y Monereo, 1999: 93).

Sostenemos que la explicitación de las distintas concepciones que las partes albergan sobre la comprensión/producción textual, adquiriría un carácter epifánico en tanto

posibilitaría que el signo circule, ponga en entredicho, permita incompatibilidades ontológicas.

Palabras claves

Comprensión/producción textual, concepciones incompatibles, escena educativa.

Introducción

Nos proponemos situarnos en la brecha existente entre las expectativas de los docentes respecto a la elaboración textual y el producto de los alumnos. Si bien el corpus analizado se circunscribe a los primeros dos años de la carrera de Letras en la Universidad Nacional de San Juan (en las asignaturas Comprensión y producción textual I y II), no desconocemos sus antecedentes en el Nivel Medio.

En el Simposio Internacional "Lectura y Escritura: nuevos desafíos" (2002), de la Cátedra UNESCO, Mendoza, López, Ana C. y Pabla Diab, en su ponencia "Polifonía y jerarquización de la información en textos de alumnos preuniversitarios", al revisar las operaciones de lectura y las prácticas de escritura que aparecen en los trabajos de los alumnos de Semiología del CBC de la Universidad de Buenos Aires, dicen:

> "La mayor parte de los alumnos que arriban al CBC se enfrentan con una experiencia como el parcial en gran medida nueva para ellos. La idea que pueden hacerse de este tipo de práctica entra en contradicción con lo que efectivamente se espera de ellos; esto es, el poder elaborar un texto expositivo argumentativo que dé cuenta, obviamente en relación con la pregunta, de la lectura, comprensión y elaboración de la bibliografía leída, vinculadas, a su vez con el trabajo sobre las exposiciones del docente durante las clases."

En sus conclusiones, las autoras señalan:

> "Pareciera que el alumno, […], realiza una lectura fragmentada de los textos fuente, donde no tiene en cuenta el tema central, las relaciones jerárquicas causales, sino que avanza buscando la mención de aquel concepto sobre el que supone que será interrogado, en el caso de los parciales."

Esta disparidad que evidencian las citas nos lleva a reflexionar y precisar cuáles son las concepciones que constituyen el andamiaje de los docentes en relación con la producción de textos académicos y cuáles las que tiene el alumno.

Desarrollo

Un ejercicio interesante para situarnos en el imaginario desde el cual los docentes llevamos adelante nuestra práctica, es remitirnos a algunos de los fines y objetivos que declara el capítulo II de la ley de Educación Nacional:

> b) Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores.
> c) Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.
> l) Fortalecer la centralidad de la lectura y la escritura, como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento.

Coinciden en su amplitud y ambición con los de la Universidad Nacional, en nuestro caso, de San Juan[186]:

- Formación integral del hombre para vivir una existencia plena que le permita una experiencia completa del mundo de los valores en relación con los demás hombres.
- Formación de un hombre libre en una sociedad democrática centrada en ideales de independencia y participación.
- Formación de un hombre comprometido con el ser nacional y con su realidad local y regional.

En consonancia con dichos fines y objetivos, todos los docentes, pero especialmente los de Lengua, entendemos la comunicación como proceso central y constitutivo de toda cultura; concebimos los textos escritos u orales, es decir, el objeto con el que trabajan todas las disciplinas y que pretendemos que nuestros alumnos interpreten y elaboren, como productos culturales atravesados por lo ideológico, las actitudes, los conocimientos sociales e individuales y plasmados en una textualidad, tal como queda cristalizado en el capítulo referido a la educación secundaria de la misma ley.

> **TITULO II EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL**
> **CAPÍTULO IV EDUCACIÓN SECUNDARIA**
> **ARTÍCULO 30**

[186] Fines generales de la Universidad Nacional de San Juan: Título I, Cap. I, Art. 2º del Estatuto Universitario. Universidad Nacional de San Juan, Anexo Ordenanza Nº 5/98 -AU- Texto Ordenado.

> La Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios.
> Son sus objetivos:
> b) Formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio.
> c) Desarrollar y consolidar en cada estudiante las capacidades de estudio, aprendizaje e investigación, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, como condiciones necesarias para el acceso al mundo laboral, los estudios superiores y la educación a lo largo de toda la vida.
> d) Desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española y comprender y expresarse en una lengua extranjera.
> e) Promover el acceso al conocimiento como saber integrado, a través de las distintas áreas y disciplinas que lo constituyen y a sus principales problemas, contenidos y métodos.
> g) Vincular a los/as estudiantes con el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología.

En un intento por no escindir la comprensión y producción de textos lingüísticos de la trama sígnica global en la que se desenvuelve el hombre, los docentes nos proponemos, como una expectativa de logro fundamental, que nuestros alumnos empleen la lengua conscientes de que la forma no es independiente del significado ni de la función del texto y caracteriza al alocutor.

Entendemos la lectura y la escritura como procesos que involucran una semántica y una sintaxis dentro de los límites del enunciado y en el contexto de la complejidad pragmática que se pone en juego en toda práctica significante, en dominios tan vastos como la capacidad de interactuar con los demás seres humanos, la autoconstrucción del yo y la competencia semiológica en general. Además del componente propiamente lingüístico o gramatical, es evidente para el profesor que los textos producidos por los alumnos deben dar cuenta del conocimiento de patrones culturales, puesta en escena, dominio de sí mismo. Esto implica las competencias sociolingüística, situacional, etnosocio-cultural, el conocimiento de los rituales socio-culturales (en particular, los principios de la cortesía), que dan el conjunto del "saber compartido" o "saber sobre el mundo", fundamental para poder participar en intercambios comunicativos.

Buscamos concientizar acerca de cómo el mensaje enviado y el mensaje recibido tendrán sentidos compartidos en función de quién los emite, de quién los interpreta y de los contextos específicos en los cuales son producidos.

Al decir de Rinaudo, M. C. y Vélez de Olmos, G[187], entendemos que el pensamiento crítico estriba en la capacidad de pensar acerca de nuestro pensamiento, de autorregular los aprendizajes, de aplicar los procesos de supervisión y evaluación, de monitorear la propia actuación lingüístico-comunicativa, de trabajar con estrategias metacognitivas, es decir, estrategias que operan sobre otras estrategias, pensamiento que se piensa a sí mismo, que se evalúa.

Esperamos del alumno, en consecuencia, la intencionalidad de aprender del y con el texto, de escribir para comunicar, persuadir, informar, entretener, problematizar, compartir dudas o certezas, causar placer; la toma de una serie de decisiones sobre qué estrategias usar, cuándo usarlas y cómo adaptarlas a un texto particular. También esperamos conductas flexibles que les permitan modificar las estrategias para adaptarlas a los diferentes tipos de textos y a los diferentes propósitos de la comunicación. Asimismo, solicitamos a nuestros alumnos el reconocimiento de sus dificultades o fracasos en el proceso de comprensión o de construcción textual.

Tal como aparece insistentemente en los documentos oficiales precitados, la meta de la integración resulta capital para el logro de una ciudadanía libre y comprometida a la par que instrumental para la circulación del conocimiento: "formación integral", "educación integral", "saber integrado". Esto se traduce, en particular en el Nivel Superior, en la exigencia de lograr textos que revelen el manejo de la bibliografía con un orden mental propio.

Por su parte, para acercarnos a la concepción que guía el accionar de los alumnos en el ámbito académico recurrimos a sus textos. En la mayoría de sus producciones se advierten aquellos rasgos de atextualidad que tan recurrentemente son denunciados por los docentes, los investigadores, y en múltiples foros, reveladoras de problemas no sólo de producción sino fundamentalmente de comprensión textual.

> "Los exámenes llegan en algunos casos a ser no-textos, es decir, acumulación de oraciones sin relación entre ellas. […] En otros casos observamos cómo el estudiante recorta fragmentos de bibliografía que incluyen conceptos mencionados en la pregunta de parcial y los transcribe poco más o menos de memoria en sus respuestas. Otra dificultad que se hace evidente durante la corrección de los parciales, relacionada estrechamente con lo que dijimos anteriormente, y que además conduce a los mismos resultados (respuesta insatisfactoria en cuanto a la organización y jerarquización de la información), lleva a

[187] Enseñar y Aprender. Orientaciones para favorecer los aprendizajes académicos en la universidad. U.N. de Río Cuarto. Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Ciencias de la Educación. 1996.

pensar en la falta de comprensión que tiene el alumno en cuanto a la operación intelectual que debe realizar para poder responder con corrección."[188]

El rastreo en el corpus nos revela que un porcentaje considerable de alumnos conciben las tareas de comprensión/producción como instrumentales, como una mera adquisición de técnicas y procedimientos eficientes para el tráfico de datos. En el intento de responder a un título que solicita desarrollar el tema de la comunicación humana, recurren a fórmulas más o menos estereotipadas que han logrado captar como esenciales en el discurso del profesor y en la bibliografía. Así se multiplican expresiones que en algún punto caen en la ambigüedad, en la incoherencia y, por lo tanto, en la alienación. Tanscribimos algunos párrafos de distintos textos:

> "La comunicación humana es un fenómeno que no se reduce a lo lingüístico, ya que somos capaces de cargar de significado a todas las cosas y así logramos comunicarnos no sólo con palabras, sino también con el mundo que nos rodea."
>
> "La comunicación es un proceso dinámico y complejo que constituye la base en la relación entre los hombres, el lenguaje es la vía privilegiada para la comunicación, es un medio para expresar nuestras ideas y ponernos en interacción con el mundo, no obstante las palabras son representaciones del pensamiento humano tan simbólicas como pueden serlo los gestos, las artes, la moda, etc."
>
> "El hombre para comunicarse pone en marcha un proceso muy complejo, porque funciona como un sistema donde intervienen diferentes partes antes de obtener un resultado.
>
> Para poder transmitir, utilizamos un lenguaje, al que hay que atender en un sentido lato, para comprender las dimensiones fundamentales que nos proporciona: expresión, significación y comunicación." [sic.]

Conforme avanzan en la carrera advertimos un intento de refinamiento pretendidamente más sofisticado en las estrategias desplegadas por los alumnos para ajustarse al imaginario docente. A la memorización de expresiones clave, se le suman los hipérbatos, el uso excesivo de un metalenguaje técnico que aparece como figura del discurso, nominalizaciones y mención de posiciones teóricas sólo en la superficie mientras que el sinsentido es el eje que recorre el informe.

Sirva de ejemplo el siguiente fragmento producido en la instancia escrita del examen final de Comprensión y Producción II[189], ante la consigna de elaborar un texto que

[188]López, A. y Diab, P. "Polifonía y jerarquización de la información en textos de alumnos preuniversitarios. Simposio Internacional "Lectura y Escritura: Nuevos Desafíos" (2002). Cátedra UNESCO, Mendoza.

[189] Esta asignatura tiene despliegue cuatrimestral, se ubica en el segundo año de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Letras y tiene como objetivo fundamental reflexionar sobre las prácticas de textualización y los procesos a ella vinculados.

responda a la bibliografía trabajada en clase y cuyo título es: "Hacia un pensamiento crítico y creativo a través de los procesos de comprensión y producción"

> "Intentaré abordar y expresar de manera eficaz y pertinente lo que me parece la función más magnánima y de insoslayable importancia que tienen los procesos de producción y comprensión textual. Dicha función, tamaña empresa; es la de crear un pensamiento crítico como principio fundacional, radical si quiere, de la tarea fundamental de adquirir y crear conocimiento y enriquecer la cultura.
>
> Para comenzar el desarrollo de esta temática, tomaré la palabra de L. Gómez Mácker, el cual nos dirá que la compresión humana es entendida como la capacidad que tiene el hombre de percibir entidades y conocerlas, de asimilarlas y repensarlas; y luego resignificarlas en función de sus competencias previamente adquiridas En otras palabras, el proceso de comprensión humana supone la confluencia de una cantidad de procesos internos, los cuales están todos orientados a crear significación." [sic.]

Confusión lexical, problemas de puntuación, expresiones subjetivas impertinentes, uso inapropiado de ítemes léxicos recurrentes en el trabajo de la asignatura, desarfortunada presencia de marcadores discursivos cuya evidente función es la de demostrar conciencia de la superestructura, dificultades para citar, son algunas de las pistas que revelan el esfuerzo del alumno por lograr el estilo que a su juicio el docente espera. Tanto que llega a violar el Principio de Relevancia, según el cual el mensaje tiene que ser máximamente significativo con un mínimo coste de procesamiento [Ruiz de Mendoza Ibáñez, 2001].

Producciones de esta naturaleza constituyen verdaderos espejos deformantes que invitan a la reflexión y nos recuerdan a Juan Ignacio Pozo y Nora Scheuer (1999:87) cuando señalan que cambiar la forma de abordar el aprendizaje y la enseñanza requiere, además de la instrucción procedimental, un cambio en la forma en que tanto profesores como alumnos conciben el aprendizaje.

> "[…] tanto profesores como alumnos elaboran representaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza que en muchos casos no proceden principalmente de una instrucción directa, puesto que no se corresponden con las teorías del aprendizaje estudiadas formalmente (Strauss y Shilony, 1994). Más bien, […], estas representaciones parecen adquirirse de modo implícito a través de la práctica diaria en escenarios educativos, y a su vez estar configuradas por rasgos bastante generales de los modos de pensar de las personas."[190]

Si bien los profesores estamos advertidos acerca de que la lectura y la escritura son procesos arduos y laboriosos, difícilmente llevamos esa concepción a los actos de manera radical y sistemática. La gran cantidad de contenidos a desarrollar, lo escaso del

[190] Pozo y Scheuer (1999) "Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas" en *El aprendizaje estratégico.* Pozo y Monereo (coord.) Madrid: Santillana Siglo XXI. P. 88.

tiempo de dictado, los grupos numerosos de alumnos son algunas de los argumentos que esgrimimos cuando el proceso no es tal y lo que se piden son resultados posibles de ser evaluados.

Por otra parte, cuando analizamos los modos de evaluar se detectan ciertas conductas recurrentes que ponen en evidencia que, para el docente, la voz de los autores y la suya propia, constituyen un fetiche, no son negociables, por lo que el orden mental propio se reduce a los modos de enlazar la palabra ajena. Difícilmente se coloca al alumno como fuente, como responsable de una forma que posibilita un contenido [Slavoj Zizek, 2003]

En la ponencia titulada "Alumnos y docentes atrapados entre retazos de palabra ajena", presentada en el Congreso Nacional de la Cátedra UNESCO, 2014, Rosario, Lahoz y Cuadros, analizan los textos de los alumnos y también las respuestas de los docentes. Señalan en estos últimos al menos tres posiciones:

> "[…] una admisión sin cuestionamientos de la reproducción textual de lo leído/escuchado, o bien una evaluación tan global que conduce a la aceptación de discursos absurdos "...pero que demuestran que el alumno ha estudiado" Así, en muchas ocasiones, el docente devalúa textos sencillos en los que el estudiante intenta la imbricación entre la palabra ajena y la propia y sortea, de este modo, el riesgo de las ficciones científicas. Esto revela cómo suele caerse en las redes de un "parecer" discursivo en el que se produce el peligroso desajuste entre el pensamiento y la expresión."

Una problemática de distinta naturaleza es la que advertimos en un parcial de Comprensión y Producción I[191], cuyo inicio citamos:

> Título: Lo correcto en el uso del lenguaje y el criterio de adecuación
>
> "A menudo solemos encontrarnos en situaciones en los que debemos adecuar nuestro vocabulario cotidiano al contexto donde estamos.
>
> La mayoría de las veces depende de la clase social a la que pertenece el hablante, si este es nivel socio económico medio-alto tendrá buen uso de las normas lingüísticas al igual que su forma de vestir, sus modales y costumbres. Pero si es de clase es más común la falta de competencia que le permitan manejar un lenguaje adecuado.
>
> Existen ciertas normas "La norma objetiva" se delimita en términos cuantitativos (estadisticos) y "norma subjetiva" se define con esquemas de valores ("prestigioso" versus" no prestigioso")" [sic.]

Con las palabras de la bibliografía, el alumno expresa sus concepciones, sus prejuicios, su cosmovisión. Y el párrafo en cuestión es rematado con un MAL por parte del docente.

[191] Asignatura de despliegue cuatrimestral, de primer año de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Letras. Tiene como objetivo fundamental la lectura comprensiva e interpretativa de múltiples fuentes bibliográficas y la elaboración de textos expositivos-informativos coherentes, precisos e informados.

Conclusión

Todos estos ejemplos constituyen oportunidades para tender puentes que acerquen ambas orillas. Cuando hablamos de saberes previos, generalmente pensamos en contenidos pero raramente ponemos en foco las diferentes concepciones acerca de lo que conocemos y de cómo conocemos, de lo que unos y otros entendemos por abordar científicamente ciertas temáticas.

Postulamos que es necesario trabajar a partir del conocimiento y aceptación de estas concepciones diversas y antagónicas. El costo de no hacerlo implica una incomodidad para todos los actores de la escena educativa que adhieren -o terminan por adherir- a prácticas simplificadoras de repetición literal, lineal y descontextualizada, de lo que se deriva una actitud de renuncia a entender los fenómenos y procesos en términos de interacción de factores en un marco multicausal. En otros términos, se produce una reducción de la demanda cognitiva (Pozo y Scheuer, 1999: 93).

Una posible vía para salvar estas distancias la ofrece el marco teórico cognitivo que amplía el concepto de significado, ya que deja de considerarlo como posible de ser analizado sólo a partir de condiciones de verdad, o de una lista de rasgos componenciales, y lo estudia a partir de su uso pragmático, del conocimiento de mundo del hablante y de su mirada cultural. La perspectiva cognitiva, fuertemente anclada en la experiencia que permite la proyección conceptual, constituye un marco propicio para trabajar con la creatividad de ese usuario de la lengua que es el alumno.

El problema es filosófico y se nos antojan dos soluciones: a) los docentes de Lengua continuamos concibiéndonos como poseedores de un conocimiento privilegiado de la relación, relación esencial, inmodificable y valiosa, entre el símbolo y la cosa, como responsables de la misión de iniciar a los recién llegados en ese conocimiento a fin de rescatarlos de la barbarie, reconciliarlos con la palabra “verdadera” del otro e incorporarlos a una “élite rodeada de misterio”, la de los alfabetizados (Peter Sloterdijk, 1999), o b) apostamos a colocarnos junto al alumno como investigadores de las soluciones lingüísticas propias y ajenas frente a distintos desafíos retóricos.

Entendemos que la Lingüística Cognitiva permite esta tarea de usuarios de la lengua en "captura" de un significado, en un contexto áulico cuyo objetivo es la proyección conceptual (Osorio, 2000)] antes que la conservación de verdades previas y, en este sentido, la consideramos un puente hacia diferentes verdades.

Bibliografía

Congreso de la Nación Argentina (2006*) Ley de educación Nacional N° 26.206*

Consejo Federal de Educación (2012) *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Lengua y literatura.*

Cuenca, M. J. & Hilferty, J. (1999) *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.

Dewey, J. (1993) *La reconstrucción de la filosofía*. Barcelona: Planeta-Agostini.

Jacotot, J. (2008) *Enseñanza universal, Lengua materna*. Buenos Aires: Cactus.

Lahoz, M. B. y Cuadros, M. R. (2014) *Alumnos y docentes atrapados entre retazos de palabra ajena.* Congreso Nacional de la Cátedra UNESCO, Rosario.

Lahoz, M. B. y López Maggioni, L. F. (2015) *Escritura en el aula. Entre la violencia de repetir y el esfuerzo de la proyección conceptual*. VIII Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, San Miguel de Tucumán.

López, A. y Diab, P. *Polifonía y jerarquización de la información en textos de alumnos preuniversitarios*. (2002) Simposio Internacional "Lectura y Escritura: Nuevos Desafíos". Cátedra UNESCO, Mendoza

Osorio, J. (2003) "La Metáfora", en *Trabajos lingüísticos N°1*. Disponible en: www.udec.cl/~prodocli/serie/

Peronard, M., Gómez Macker, L., Parodi, G., Núñez, P. (1997) *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Santiago: Editorial Andrés Bello

Pozo y Scheuer (1999) "Las concepciones del aprendizaje como teorías implícitas", en Pozo, J. I. y Monereo, C. (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana Aula XXI

Rinaudo, M. C. y Vélez de Olmos, G (1996) *Enseñar y Aprender. Orientaciones para favorecer los aprendizajes académicos en la universidad*. Córdoba: U.N. de Río Cuarto. Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Ciencias de la Educación.

Ruiz de Mendoza Ibáñez, F. J. (2001) *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación 8*, noviembre 2001. ISSN 1576-4737. Disponible en: http://www.ucm.es/info/circulo/no8/ruiz.htm.

Sloterdijk, Peter (1999*) Reglas para el Parque Humano. Una respuesta a la "Carta sobre el Humanismo" (El discurso de Elmau.)* Trad.: La Valle, Fernando. Conferencia pronunciada en el Castillo de Elmau, Baviera, en julio de 1999, con motivo del Simposio Internacional "Jenseits des Seins /Exodus from Being / Philosophie nach Heidegger", en el marco de los Simposios del Castillo de Elmau sobre "La filosofía en el final del siglo" (Philosophie am Ende des Jahrhunderts).

Universidad Nacional de San Juan (1998) Estatuto Universitario. San Juan

Zizek, S. (2003) *El sublime objeto de la ideología*. Buenos Aires, Siglo XXI.

¿Sueñan los alumnos con futuros eléctricos? Un pequeño aporte desde la literatura para un trabajo de la lectura interdisciplinaria.

Marcela Malberti, Alejandra Rodríguez
marcelamalberti@hotmail.com; alejarodr@yahoo.com.ar
EESO N° 272 Juan Bautista Alberdi,
Rosario, Argentina.

Resumen

En el proceso enseñanza-aprendizaje, la lectura siempre se ha comportado como plataforma necesaria para adquirir los saberes que se ofrecen en el curriculum de la escuela media. Cada asignatura en su planificación contempla y requiere de los alumnos un adecuado manejo del vocabulario y una capacidad para relacionar conceptos básicos que conforman su estructura epistemológica. Es sabido que a menudo las presuntas fallas en el vocabulario específico son sólo síntomas de un aspecto más profundo. La práctica de la lectura autónoma es un factor fundamental para adquirir instrumentos de interpretación y producción intelectual en todas las áreas del conocimiento. Desde la Literatura entendemos la importancia de la lectura en su triple aspecto de: competencia, experiencia y práctica cultural. En este sentido, pensamos que resulta fundamental diseñar y ejecutar proyectos institucionales de lectura y escritura que no sólo conciernan a lo literario. Nuestro punto de partida implica una lectura interdisciplinaria de textos clásicos de la ciencia ficción porque creemos que en su esencia confluyen dos tipos de saberes, el literario y el científico. Este tipo de lectura presupone además, poder relacionarlos con otros lenguajes, el plástico, el audiovisual con el fin de contribuir a la comprensión literaria y científica de un mismo fenómeno. Nuestro punto de llegada ideal sería la formación de un sujeto- lector autónomo, crítico e inmerso en un estado de lectura constante.

Palabras clave: **lectura-disciplinas-deficiencias- ciencia ficción-estrategias.**

> Desde la perspectiva del lenguaje, la oposición entre la ciencia y las letras es pertinente, lo que ella pone de relieve no es forzosamente lo real y la fantasía, la objetividad y la subjetividad, lo Verdadero y lo Bello, sino solamente unos diferentes lugares de la palabras. Según el discurso de la ciencia el saber es un enunciado, en la escritura (la literatura) es una enunciación.
>
> (*Lección Inaugural, Barthes*)

1. A modo de introducción

Es nuestra sociedad actual es común escuchar los siguiente comentarios "los adolescentes cada vez leen menos" "… les cuesta comprender las consignas," "están todo el día con el celular", etc. Aparentan ser verdades de Perogrullo pero son realidades del siglo que nos atraviesan. Sin ánimo de ofrecer una solución mágica o salvadora, como docentes del área Literatura creemos necesario reflexionar acerca de estas cuestiones. Es una problemática que parece ser originada en el área Lengua y la resolución a los problemas de ortografía, comprensión y redacción debería ser sólo patrimonio de nuestra disciplina.

Sin duda, compartimos estas inquietudes con docentes de todas las áreas de nuestra escuela. Desde ese diagnóstico pensamos, entonces, en la posibilidad de elaborar un proyecto que incluyera no sólo contenidos lingüísticos y literarios sino también la mirada y los contenidos de las ciencias y que posibilitara entender la currícula desde una perspectiva transversal.

2. Fundamentación

En el proceso enseñanza-aprendizaje, la lectura siempre se ha comportado como base y soporte para todos los saberes del curriculum de la escuela media. En este sentido resulta fundamental planificar proyectos institucionales de lectura y escritura si se quiere generar transformaciones desde y hacia los saberes específicos.

> Los proyectos institucionales y de aula, que son independientes de la planificación habitual, conjugan los conocimientos, estrategias y habilidades que cada alumno debe alcanzar-conforme a las prescripciones curriculares- con los recursos considerados más pertinentes. Por su parte, en el proyecto es necesario incluir variadas situaciones de enseñanza: la lectura en voz alta

de los adultos hacia los estudiantes (…) la lectura entre todos del mismo texto, la lectura en grupos de diversos textos: la lectura silenciosa.[192]

Ahora bien, si entendemos la lectura como compañera invisible y necesaria en todas las áreas, y además tenemos puesto nuestro objetivo a largo plazo en formar alumnos que sean lectores autónomos y críticos, también consideramos y concluimos que a veces los fracasos en las asignaturas son fallas de lectura. Esto es, cada área en su planificación y en sus objetivos contempla y requiere de los alumnos un adecuado manejo y relación de conceptos básicos que conforman su estructura conceptual. Es sabido que a menudo las presuntas carencias en el vocabulario específico y científico son sólo síntomas de un aspecto más profundo: se ha eludido o elidido el germen que lo sustenta: la lectura. Entendemos esta actividad no es sólo como un mero mecanismo de traducción. Es un proceso de creciente complejidad donde son necesarias estrategias y competencias que se forman a través de las múltiples actividades cognitivas. Siguiendo a Oggle

> *estas estrategias que permiten que el alumno focalice de modo más interactivo en los textos y que generan la conciencia de que los textos son producto de autores específicos-, en general, incluyen algunas forma de escritura y anotación, dado que la mayor parte de la lectura informativa asociada con la escuela exige también que el alumno maneje y retenga ideas claves.*[193]

De este modo acercarse a la lectura en un **área de contenidos** requiere de diversas acciones: la figura del docente mediador se hace necesaria como guía. En ese sentido, nos apoyamos en una lectura centrada en el texto con el fin de ofrecer estrategias que ayuden al alumno a asumir una postura activa frente una lectura informativa.

Como método de trabajo de nuestro proyecto utilizamos el sistema KWL (**Qué sabemos, qué queremos saber, qué necesitamos saber aún)**. Consiste en colocar estas tres categorías en una tabla de tres columnas. El docente debe preguntar a sus alumnos qué saben sobre un tema específico antes de iniciar la lectura de un texto científico o de divulgación. Se genera, así, un torbellino de ideas a partir del cual puede aparecer disenso entre los alumnos. El docente, entonces, anota esas preguntas en la segunda columna **Qué queremos saber**. A continuación los estudiantes redactan sus propias preguntas

[192] Ministerio de Educación *Prácticas de la lectura en las escuelas*, Cuadernillo pedagógico, pág.6

[193] Dona M. Oggle, Lectura y vida. *Cómo apoyar la participación activa en la lectura de textos expositivos*, Año 2001, diciembre N°4, pág.2

en el cuaderno. Finalmente se lee el artículo propuesto. "*Durante la lectura escriben la información en la tercera columna Qué aprendimos-que incluye la nuevas ideas encontradas, las respuestas a sus preguntas y las nuevas preguntas que pueden surgir".*[194]

Como dijimos más arriba, pensamos la Lengua y la Literatura, como un espacio flexible y transdisciplinar que nos permite abordar y encontrar conexiones desde las lecturas de textos literarios hacia otros no literarios, de otros campos del saber. El género de ciencia ficción se presenta como el más pertinente para realizar esta experiencia: su verosímil parte de la racionalidad para luego arribar a otros mundos paralelos utópicos o distópicos.

Si partimos de un lenguaje altamente denotativo propio de la ciencia podemos inferir significados connotativos gracias a la polisemia de las palabras. Pero para ello necesitamos el sujeto activo de lectura. El lenguaje del discurso científico está organizado alrededor de la oposición entre lo verdadero y falso. Es un juego de lenguaje que estructura proposiciones según su valor de verdad. El discurso literario, en cambio, se desentiende de ese aspecto porque el valor estético de un texto es tanto mayor cuanto más entran en contradicción valores diferentes. Es un juego peculiar donde habrá que tener en cuenta no sólo sus aspectos formales sino también sus efectos.

El estado de tensión y movimiento entre esos dos reinos-científico y literario- y sus ´métodos-verdad, verosímil-halla un espacio fértil y potente de significación en la ciencia ficción.

Es en ese itinerario de tensiones que nuestros alumnos se convertirían en sujetos lectores. Un "sujeto lector" entendido como *un sujeto en movimiento abierto a un lenguaje en movimiento. De este modo, la enseñanza de la lectura aparece como la pura apertura del sujeto al lenguaje y a sus posibilidades de formación y de transformación.*[195]

3. ¿Cómo construimos el proyecto?

Como el objetivo de la tarea que nos propusimos se centra en un diálogo interdisciplinario, que tiende a la formación de lectores críticos, pensamos en el género de la ciencia ficción ya que, dada su hibridez, atraviesa distintos saberes. La pertinencia de

[194] Op. cit.pág.3.
[195] Jorge Larrosa (1996) *La experiencia de la lectura, estudios sobre literatura y formación*, Barcelona.

este factor nos llevó a seleccionarlo como eje de nuestro proyecto institucional de lectura.

Este género nos posibilita además, entonces, indagar acerca del tiempo, de cómo pensar la temporalidad, nos introduce en las utopías, distopías o utopías felices y por último nos lleva a interrogarnos sobre qué es ser humano hoy. La ciencia ficción es un género narrativo que se ha desarrollado tanto por la fascinación que producen los avances científicos y tecnológicos como por el temor que despiertan. A menudo, los relatos de esta clase se ambientan en un mundo futuro dominado por la tecnología. En muchos de ellos, se narra el contacto entre humanos y extraterrestres, o entre humanos y androides, robots o cyborgs.

Partimos de un lema que pudiera resultar lo suficientemente abarcador y atractivo para los jóvenes: *¿Sueñan los alumnos con futuros eléctricos?* Esta frase intenta "dialogar" con la novela de Philippe Dick llamada "*¿Sueñan los androides con ovejas eléctricas?".* El texto transcurre en 1992, varios años después de la lluvia radioactiva provocada por la *Guerra Mundial Terminal*, que destruyó gran parte de la tierra. Este polvo radiactivo contaminante no se había originado en ningún país y no había sido previsto, y sin embargo, se había ido extendiendo hasta abarcar gran parte del globo. El protagonista de la historia, Rick Deckard, tenía una oveja que murió de tétanos y la reemplazó por una réplica eléctrica del animal para mantener las apariencias. Las empresas encargadas de crear, reparar y atender animales eléctricos gozan de popularidad en esta sociedad. Preguntar si el animal del vecino es eléctrico se considera descortés, más aún que *averiguar si los dientes, el pelo o los órganos internos de una persona son genuinos*. Los androides son usados en colonias humanas, principalmente la de Marte, pero muchos de ellos huyen a la tierra para escapar de la soledad del planeta rojo y para ser libres de la esclavitud a la que los someten los humanos.

Consideramos que esta novela no sólo propone un mundo alternativo y ambiguo entre los humanos y las máquinas sino que logra suscitar preguntas argumentales y otras cuestiones éticas como: el límite entre lo artificial y lo natural, el simulacro, la realidad, la decadencia de la vida y la sociedad.

4- Objetivos

- ✓ Contribuir a la comprensión literaria y científica de un mismo fenómeno.
- ✓ Fomentar y mejorar la adquisición de competencias de lectura y escritura.

- ✓ Intentar romper un modo de leer cristalizado, introduciendo a los lectores en la dificultad, enfrentándolos a sus propias limitaciones y a la búsqueda de estrategias para superarlas.
- ✓ Buscar la pluralidad de sentidos de un texto poniéndolo en relación con otros.

5- Destinatarios

Alumnos del ciclo básico y del ciclo superior de la EESO N° 272 Juan Bautista Alberdi, ubicada en Álvarez Thomas 1521, de la ciudad de Rosario. Padres y Asociación Cooperadora de la misma institución.

6- Coordinación

El proyecto estuvo a cargo de las docentes de Lengua quienes trabajaron en coordinación con las docentes de otras áreas implicadas.

7- Diseño

Se basó en ejes temáticos que interconectaron otras disciplinas: Física, Biología, Historia, Geografía, Ética y Ciudadanía, Filosofía y Artes Visuales.

Los ejes a abordar fueron: **el tiempo, las utopías y la humanidad.**

Partimos de la lectura de textos literarios en todos los cursos, teniendo en cuenta su complejidad creciente según los niveles. Estas lecturas ficcionales nos llevaron a interrogarnos acerca de conceptos propios de otras asignaturas que se introdujeron en las otras áreas a través de lecturas académicas, no ficcionales. Dicho de otro modo, **las** preguntas surgidas desde la lectura literaria, pudieron encontrar respuestas en otras prácticas de lectura.

A continuación, se leyeron artículos propios de las áreas de contenidos, focalizando en el diagrama de KWL. Al finalizar esa lectura dirigida, se procuró con los docentes específicos la producción de artículos o textos explicativos por grupos.

Para ello propusimos las siguientes lecturas:

- Primer año:

Marco Denevi "*Esquina Peligrosa"*.

Ray Bradbury *"Crónicas Marcianas"*.

Héctor Oesterheld "*Exilio"*

- Segundo Año:

Fredric Brown: *"Un regalo de la Tierra"*

Ray Bradbury: *"Farenheit 451"*

Héctor Oesterheld*: "El eternauta"*

Isaac Asimov: *"El racista"*.

- Tercer Año:

Aldous Huxley: *"Un mundo feliz"*

George Orwell. *"1984"*

Fredrick Brown: *"Arena"*

- Cuarto Año:

A.Bioy Casares: *"La trama celeste"*

A. Bioy Casares: *"Plan de evasión"*

H.G. Wells: *"La máquina del tiempo"*

- Quinto año:

Adolfo B. Casares. *"La invención de Morel"*

Philippe Dick. *"¿Sueñan los androides con ovejas eléctricas?"*

Philippe Dick: *"El hombre en el castillo."*

Ejes temáticos posibles a partir de la lectura de las obras antes mencionadas:

- Teoría de los universos paralelos que surge en la década del cincuenta con Huge Everett.
- Conceptos relacionados con la neurofisiología
- Video de Youtube de María Belén Subirán. Los planetas. La temperatura.
- La clonación.

- 1984, la película. La censura. La libertad y la esclavitud.
- Fahrenheit, la Película.
- Categorías de tiempo y espacio.
- Nuestro planeta, su atmósfera, explosiones nucleares.

Esto significa plantearse una serie de preguntas para encontrar mejores maneras de hacer las cosas. Entre tales cuestiones figuran:

- ¿Cómo ayudar a las personas a salir de la pobreza y obtener buenos empleos al tiempo que protegemos el medio ambiente?
- ¿Cómo proporcionar a todo el mundo acceso a la energía limpia y velar porque nuestras necesidades energéticas no contribuyan al cambio climático?
- ¿Cómo cerciorarnos de que todos tengan agua, alimentos y la nutrición que necesitan?
- ¿Cómo lograr que nuestras ciudades ofrezcan una calidad de vida decente a todo el mundo?
- ¿Cómo crear mejores sistemas de transporte que nos permitan llegar donde queremos sin causar demasiada congestión ni contaminación?
- ¿Cómo asegurarnos de que nuestros océanos estén sanos y la vida marina no se ve amenazada por la contaminación y el cambio climático?
- ¿Cómo garantizar que nuestras comunidades resistirán los desastres naturales?

Algunos de los artículos que fueron leídos en las áreas de contenidos:

- Relación con Biología y Geografía**:**

Un año aislados para simular la vida en Marte, disponible en: **www.discoverymax.-marca.com/.../seis-voluntarios-pasaran-**un-ano-aislad**...**

- Relación con Ecología y Economía**:**

Energías renovables, único camino para un futuro sustentable, disponible en**:** **http://www.greenpeace.org/mexico/es/Noticias/2014/Febrero/Energias-renovables-unico-camino-para-un-futuro-sustentable/**

- Relación con Física y Astronomía**:**

El gran colisionador de Hadrones disponible en: **https://www.i-cpan.es/lhc.php.**

- Relación con Ética y Ciudadanía:

Ciudades inteligentes en el futuro disponible en **http://www.bbc.com/mundo/noticias/2013/08/130819_ciudades_inteligentes_jw_nm**

- Relación con Ética y Ciudadanía, Filosofía:

Crecimiento demográfico y sostenibilidad. Disponible en **http://www.oei.es/decada/accion.php?accion=001.**

8- Cronograma de implementación

Mes	Actividad	Cursos
Abril	Justificación del proyecto. Marco teórico: Concepto de ciencia. Denotación, connotación Concepto de literatura. Polifonía. Verosímil. Concepto de ciencia ficción. Temas frecuentes. Búsqueda de material. Armado de glosario por campos semánticos.	Todos. Se destinaron los primeros módulos de la semana
Mayo-Junio	Lectura silenciosa de cuentos y/o novelas. (Ver lecturas seleccionadas)	Cada curso con la docente de Lengua
Agosto	¿Cómo resuelve esa problemática, pasada, actual o futura: La biología, la historia, el arte, etc?	Cada curso con los docentes específicos: Biología, Historia, etc
Setiembre	Búsqueda en internet de artículos científicos. Trabajo por problemas en diferentes grupos. Producción de textos explicativos grupales.	
Octubre	El problema y tu solución. Respuestas desde lo racional y lo irracional. Producción de cuentos, novelas, intervención artística, experimentos, encuestas, etc.	Cada curso con los docentes de Lengua y los de áreas científicas
Noviembre	Muestra anual en las Ferias de Ciencias y Feria de Arte.	Todos los cursos en dos jornadas a determinar.

9- Ámbito de implementación:

En el aula, en todos los cursos del Ciclo Básico y Superior, en ambos turnos. Se realizó evento anual que consistió en:

- ✓ Participación en la feria de ciencias con lo investigado.
- ✓ Concurso de escritura de textos en cualquiera de sus formatos.
- ✓ Muestra de arte a cargo de las docentes de plástica.

10- Evaluación

Se llevó a cabo de manera constante a lo largo del año lectivo. Los docentes implicados nos reunimos en tres momentos: al inicio para explicar y coordinar el proyecto, en junio para realizar ajustes y antes de la muestra final para seleccionar los trabajos destacados. Algunas cuestiones inesperadas que no previmos fueron los debates que se generaron en el aula en relación a: la tecnología actual, los cambios en las rutinas familiares, el aislamiento, el ciberbullyng, etc. Por otra parte, con frecuencia, los alumnos se mostraron críticos frente a estos universos posibles y apocalípticos presentados en las novelas y elaboraron estrategias argumentativas para defender sus puntos de vista presentando una realidad menos amenazante.

En la última reunión planteamos una autoevaluación para ser resuelta tanto por alumnos como por docentes. Se escucharon y escribieron interesantes sugerencias y mejoras en lo referido al cronograma, los temas, la implementación, etc.

11. Algunas conclusiones.

La gestión de este proyecto demandó reuniones extra-curriculares. La implementación además generó cierto grado de reticencia porque las áreas más técnicas debían adaptar su planificación al cronograma sugerido. Sin embargo, a medida que se iba implementando, los docentes participaron de manera entusiasta. Algunas materias no pudieron ser integradas: Contabilidad, Matemática, Educación Física, Música. Es por este motivo que pensamos en la posibilidad de realizar ciertos ajustes con el fin de incluirlas en el próximo año.

En líneas generales, nuestra experiencia nos resultó transformadora: la lectura compartida, en voz alta fue una posibilidad de conocernos leyendo, como docentes, alumnos y miembros de una comunidad educativa. Como consecuencia se propició el intercambio de ideas, el debate, habilitó voces que hasta entonces no habían sido escuchadas. Desde la lectura silenciosa, hasta la compartida, pasando por la lectura para informarnos y para disfrutar, comprendimos que es una práctica compleja que requiere tiempo, constancia, escucha y autorreflexión.

En suma, creemos que con esta vivencia pudimos materializar un aporte para integrar en un diseño institucional los múltiples modos de concebir la lectura entendida desde sus tres aspectos: lectura como competencia, lectura como experiencia y lectura como práctica cultural.

8- Bibliografía

Andruetto, María Teresa *Elogio de la dificultad. Acerca del lector literario*. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=3q7k_hzY6f8

Echevarría, Karina (2003) *Qué es un proyecto institucional de lectura.* Lectura y Vida, Bs. As

Ministerio de Educación (2014) *Prácticas de la lectura en las escuelas*, Cuadernillo pedagógico.

Larrosa, Jorge (1996) *La experiencia de la lectura, estudios sobre literatura y formación,* FCE, Barcelona.

Oggle M, Donna (2001) *Cómo apoyar la participación activa en la lectura de textos expositivos* Revista "Lectura y Vida" de la Asociación Internacional de Lectura

Petit, Michel (2003) *La lectura íntima y compartida* Ponencia de las Jornadas Aragonesas de Bibliotecas Escolares y Promoción de la Lectura. 10º Aniversario de «Leer juntos» - Ballobar

Solé, Isabel (1992) *Estrategias de lectura* Editorial Graó, Barcelona.

Las neurociencias en el aula de lengua y literatura. Una propuesta para abordar el teatro en el Secundario.

María Carolina Reynoso Savio
mcarolina_rs@yahoo.com.ar

Instituto "La Inmaculada / EPET Nº 4
General Acha, La Pampa, Argentina

Resumen

Esta comunicación da a conocer una propuesta de enseñanza-aprendizaje del género teatral en la clase de Lengua y Literatura de 4º año de Secundaria. El foco está puesto en la lectura de obras literarias clásicas de diversos períodos. En acercar a los jóvenes a obras que, fuera de la escuela, generalmente no leerían.

Para el abordaje de la temática, la realización de las actividades y la forma de trabajo se hace uso de los aportes de las neurociencias para la educación.

Se parte del relato oral de un mito. Se hacen presentes los disfraces. El docente explica. Se utilizan proyecciones y presentaciones en PowerPoint. Se lee teoría y se producen resúmenes y mapas conceptuales. Aparecen las producciones escritas y orales de los alumnos, las representaciones, etc. Todo esto, en torno a la lectura de las obras literarias.

Palabras claves

Propuesta didáctica, neurociencias, literatura, teatro, producción.

Introducción

La presente comunicación tiene como fin dar a conocer una propuesta para trabajar el teatro (origen, características, tradición y vanguardia) en 4to de Secundario.

El modelo que se presenta a continuación se aplicó en dos escuelas de la localidad de General Acha, provincia de La Pampa:

a) "La Inmaculada", una institución de gestión privada, confesional (salesianos), orientación en comunicación;

b) "EPET Nº 4", una escuela de gestión pública, técnica, orientación "técnico electromecánico".

La propuesta intenta ofrecer a los alumnos:

- elementos y herramientas que son de utilidad para el estudio de la lengua y de otras disciplinas;
- lecturas que, generalmente, no realizan por elección propia;
- conocimientos de literatura y arte que hacen a la cultura general que, no siempre, por sus propios medios e interés buscan o se acercan fuera de la escuela.

Por esta razón, se abordan obras de teatro que son clásicos de la literatura universal, textos explicativos, mitos, técnicas/textos de estudio, textos orales y el análisis literario.

El abordaje hace uso de los aportes de las Neurociencias con el fin de lograr una mejor enseñanza que consiga "aprendizajes para siempre".

El aporte de las neurociencias

El ser humano es una unidad de cuerpo, cerebro y mente (UCCM) que se relaciona con el medio ambiente (UCCMMA). De este medio llegan los estímulos y ante ellos, la UCCM tiene dos caminos:

a) Camino corto: instintivo, rápido, también llamado "cerebro primitivo". Los estímulos del medio ingresan, por los sentidos, al cerebro. El primer filtro es el SARA (Sistema Activador Reticular Ascendente) ubicado en el tronco cerebral. Si pasan ese filtro, acceden al Tálamo (donde se integran) y, de allí, pasan a las vías placer-dolor que evalúan si esa información es peligrosa o no para la supervivencia. Si la Amígdala cerebral considera que ese estímulo es peligroso, pone en alerta al hipotálamo, quien enviará la respuesta corporal para salir/enfrentar la situación peligrosa para la UCCM. Si la información es a favor de la supervivencia, es el Núcleo Accumbens quien interviene y alerta al hipotálamo, quien envía una respuesta corporal, en este caso vinculada al placer porque la situación no atenta contra la UCCM.

b) Camino largo: lento, utiliza los Lóbulos Prefrontales, también llamado "cerebro evolucionado". La diferencia con el camino corto es que la información pasa del Tálamo a la corteza. Entonces, la evaluación que se realiza es más completa y accede a los lóbulos prefrontales. Por ende, la respuesta que envía el hipotálamo es mucho más precisa que la que se obtiene con el camino corto (la cual puede ser imprecisa o errada).

Conocer lo expresado anteriormente es relevante para el trabajo en el aula. Lugar en el que se debe evitar activar "el modo supervivencia". El alumno debe querer quedar-

se y no huir de la clase. Por ello, el espacio en el que se va a llevar a cabo el proceso de enseñanza – aprendizaje debe ser limpio y ordenado, con elementos conocidos y con un docente que brinde seguridad, que el joven pueda asociarlo al placer. Es importante generar en los alumnos serotonina, es decir, un neurotransmisor que otorga seguridad. "Los niveles altos de serotonina producen calma, paciencia, serenidad, control de uno mismo, sociabilidad, adaptabilidad y humor estable" (Asociación Educar, 2015: 13).

En un contexto que permite que la UCCM de los alumnos se sienta segura, que no se distraiga con otros estímulos (a favor o contra-supervivencia), el docente puede incorporar todos los estímulos necesarios para captar la atención hacia el aprendizaje que desea conseguir. Para atrapar la atención del SARA a favor del aprendizaje, es necesario generar sorpresa o traer la novedad. Se puede lograr a través de cambios en la voz, el volumen y el ritmo de habla; cambios visuales (colores, imágenes, videos); cambios en el movimiento del docente y de los mismos alumnos; humor; que el docente muestre entusiasmo con lo que enseña, porque así "contagia"; un espacio ordenado y limpio, con elementos que ayuden a concentrarse en el tema en cuestión; preguntas que despierten la curiosidad; proponer desafíos que atrapen, que "llamen" a ponerse en acción y para los cuales hay que trabajar el tema a enseñar (por ejemplo, armar X objeto, organizar X fiesta); llevar un objeto, un disfraz, algún elemento alusivo al tema; hacer que ellos lleven algo en relación con lo que se va a trabajar, o un elemento que no saben para qué es y después, en la clase, ahí se enteran; contar un anécdota sobre la biografía del autor/artista que se va a estudiar – usar la narrativa en la enseñanza (atraparlo con un relato); un juego (a partir del cual se reflexiona y se llega al tema de enseñanza), etc.

Este tipo de actividades generan dopamina, un neurotransmisor que garantiza la atención y la memorización de los conocimientos. En palabras de los doctores y neurosicoeducadores de Asociación Educar (2015: 11), la dopamina "desempeña un extraordinario papel en el aprendizaje de la memoria. Necesitamos de un alto nivel de dopamina para que el cerebro esté motivado para mantener la atención y fijar los conocimientos". Cabe agregar que también se puede generar "dopamina por anticipación". Es decir, cuando un estímulo, una situación, un ambiente que para la UCCM fue agradable, ésta va a generar dopamina anticipadamente cuando se encuentre ante una situación igual o parecida. Por eso, si el medio ambiente del joven (el contexto de estudio) es seguro y enriquecido, se puede volver atractivo.

Con todo esto, se logra la atención focalizada y, entonces, se puede llegar a áreas más elevadas del cerebro como la Corteza Cingular Anterior. En esta etapa, se requieren

de estímulos más elaborados, más atractivos y actividades que comprometan el hacer y el ponerse en acción; porque para poder avanzar en el desarrollo de los conocimientos que se pretenden abordar en las clases, no se debe olvidar, además de la dopamina, de otro neurotransmisor: la noradrenalina. Éste aumenta los niveles de energía y la memoria, y se vincula con el hacer. "Su liberación es esencial para sentir energía y pasar a la acción. Su bajo nivel produce cansancio. La noradrenalina se encarga de crear un terreno favorable para la atención, el aprendizaje y la sociabilidad. Un nivel bajo provoca falta de atención, escasa capacidad de concentración y de memorización" (Asociación Educar, 2015: 12).

En estos momentos, el alumno ya debe haber alcanzado una atención selectiva y sostenida en el tiempo. Se puede alcanzar la plenitud de los lóbulos prefrontales, quienes activan la atención ejecutiva voluntaria. Por consiguiente –como expresan los especialistas de Asociación Educar–, "si captamos la atención y activamos los lóbulos prefrontales, e integramos la información, la repasamos de diversos modos, utilizando todos los sentidos para activar la potenciación a largo plazo[196], el hipocampo trabajará llevando la información a la corteza para pasar de la memoria de corto plazo, a la intermedia y finalmente a la de largo plazo" (2015: 27).

Si a lo dicho se le suma la importancia de las emociones en el proceso de aprendizaje; es relevante considerar un buen clima de trabajo áulico y rostros que promuevan el acercamiento, porque se garantiza que los conocimientos se fijen en la memoria.

La propuesta didáctica

Los contenidos propuestos fueron "unidad 3 - Género teatral: La obra dramática. Origen y sus elementos (Grecia clásica). Tipos de teatro (especialmente, características de la tragedia y de la comedia). Características del texto dramático. Texto dramático y texto espectacular. Estructura del texto teatral. Puesta en escena. Las vanguardias en el teatro" (citado de la Planificación entregada en las escuelas nombradas anteriormente).

El tiempo estimado es de 20/22 clases (la carga horaria es de dos módulos semanales); es decir, entre dos meses y medio y tres meses. En este caso, se desarrolló durante los meses de Julio a Octubre (tener en cuenta que en Julio es el receso invernal).

[196] Potenciación a largo plazo: "una intensificación duradera en la transmisión de señales entre dos neuronas (sinapsis) que resulta de la estimulación sincrónica de ambas y que luego contagian a otras". Se considera "uno de los mecanismos celulares principales del aprendizaje y la memoria" (Asociación Educar, 2015: 3).

En cuanto al desarrollo de la unidad, por razones de organización y para una mejor explicación en esta comunicación, se lo dividió en cuatro etapas y, al final, se comenta cómo se evaluó.

- 1ra etapa:

Para captar la atención del curso, se comienza con el relato, oral, del mito de Dionisio. Historia que llama la atención a los adolescentes por ser el dios del vino, por haber completado su período de gestación en el muslo de Zeus, porque los dioses griegos siempre "atrapan" el interés de los educandos, etc.

A partir de este relato, se introduce en el contexto. "¿Qué tendrá que ver este dios griego con el surgimiento del teatro?", pregunta el docente. Interrogante que dispara diversas respuestas. Interrogante que los invita a pensar, a conectar ideas, a activar sus saberes previos.

Entonces, se abordan las festividades en honor al dios del vino, las grandes dionisíacas, el ditirambo, aparece el coro y el anfiteatro, las máscaras, la importancia que toma el teatro para la educación del pueblo griego, entre otros temas. Luego, se continúa con las características de la tragedia.

Esto se trabaja por medio de la explicación del docente con imágenes y cuadros presentados en diapositivas de PPT. Los estímulos visuales captan mucho la atención del alumno. Se utilizan mapas conceptuales realizados con el programa Cmap Tools y una proyección, en dibujos animados, "Historia del teatro y la tragedia" que sirve como material de recapitulación, ya que colabora en la incorporación del saber por su cualidad de material visual, bien gráfico, por los ejemplos que aporta y por el comentario posterior que se realiza en la clase, en base a lo visto.

También es importante destacar que si el docente se maravilla ante las imágenes, por ejemplo de los anfiteatros, esto contagia y entusiasma al estudiante.

Los apuntes tomados durante la explicación-charla explicativa, se complementan con la lectura de textos teóricos. A partir de todo ese material, los alumnos arman sus propios resúmenes. Esto ayuda a la comprensión y apropiación de los saberes, porque le permite al joven decodificar la información (al hacer un resumen con sus propias palabras). Como indica el Dr. Roberto Rosler (2014), "recordamos mejor lo que nosotros producimos". Entonces, el alumno está formateando la información con los circuitos cerebrales de su propio cerebro.

La lectura literaria de esta etapa es una tragedia griega. En esta caso se propuso *Edipo rey* de Sófocles, pero puede ser otra, por ejemplo *Las troyanas* de Eurípides.

Para el día de la comprobación de lectura[197], se les pide a los alumnos que traigan una tela grande (colores posibles: blanco, natural, púrpura, terracotas). Puede ser un mantel, una cortina, una sábana… pero no se les dice para qué es. Sólo se les pide que la traigan y que lean la tragedia griega acordada. El día establecido, con esa tela, deben seguir las instrucciones del docente para ponerse esa tela a la manera del himatión o "toga griega". Todo esto es previo a hablar sobre la tragedia (exponer lo leído, hacer un comentario literario). Esto activa el SARA, genera dopamina y repuestas positivas (no de huida) porque genera curiosidad ("¿para qué esa tela en Lengua?"); los pone en movimiento porque deben pararse al costado del banco para vestirse, seguir el orden de los pasos para que la toga quede bien puesta; provoca risa porque no "les sale" cómo acomodar el traje, por cómo se ven a sí mismos y a sus compañeros; genera actitudes solidarias porque se ayudan entre ellos, ya que colocarse la toga requiere de la ayuda de un otro ("somos seres sociales"). Genera buen clima. El vestirse, ayuda y sirve para atrapar la atención y, luego, de pista para recordar todo lo visto sobre el teatro griego.

En los días siguientes, se realizan actividades de análisis literario para profundizar en la comprensión e interpretación de la obra, aplicar los conocimientos teóricos y valorar la importancia de la lectura y el conocimiento de textos tan distantes en el tiempo para ellos.

Cabe aclarar que este tipo de actividades se realizan en clase y se corrigen de forma oral. Siempre se llevan dos o tres puntos de tarea, con los que se inicia en la clase siguiente. Sirven para ponerse en situación (tanto alumnos como docente) y, también, poder detectar dudas, confusiones, etc. y poder resolverlas entre todos.

- 2da etapa:

En una segunda etapa, se abordan las características del teatro tradicional y se leen dos obras, en este caso comedias, para trabajar otro tipo de teatro. Se comienza con la comprobación de lectura (escrita) de *El viaje del señor Perrichón* de Eugène Labiche.

Con un mapa conceptual, se explica lo que es la comedia, se citan y se comentan ejemplos. Se trabaja (oralmente) por qué la obra leída podría entrar en este subgénero.

Así también, se incursiona sobre el edificio teatral, las diferencias entre el texto dramático y el texto espectacular, las partes de una obra, el clímax, acotaciones y parla-

[197] Las obras literarias se indican a principio de año y con fechas estipuladas. Un mes antes de dicha fecha, se recuerda su lectura y se establece el día que debe estar leída. Entonces, se realiza una comprobación de lectura (oral o escrita). El fin es, simplemente, que todos tengan la obra leída y poder empezar a trabajar con ella.

mentos, actos y escenas, tipos de personajes, etc.; desde la lectura de textos teóricos, toma de apuntes de explicaciones y la producción de cuadros sinópticos.

Se realizan actividades de análisis literario, contexto de la obra, autor, comprensión, temática, personajes, relación con otros temas del programa, etc. y se termina con la producción de un texto en el que analizan, explican y ejemplifican por qué *El viaje del señor Perrichón* es una obra de teatro y por qué es comedia. Aquí se utilizan saberes de años anteriores, como estructura y características del texto expositivo.

La segunda obra es *La importancia de llamarse Ernesto* de Oscar Wilde. Esta vez, la comprobación de lectura es oral y, luego, se realizan actividades de contextualización de la obra y análisis (comprensión, temas, el porqué de su título, personajes y sus relaciones, clímax, tipo de teatro, etc.)

Para trabajar el concepto de texto espectacular, motivarlos y que puedan poner en práctica lo visto, se propone montar la representación de dos o tres escenas de alguna de las obras leídas. Para ello, en grupos, debieron elegir un fragmento de una obra teatral y repartir funciones: quién actúa, de quién, qué vestuario, qué escenografía, si se necesita sonido… Esto implica tener en cuenta el contexto, todo lo visto sobre cómo leer e interpretar un texto dramático, lo necesario para llegar a un texto espectacular y, al trabajar en equipo, se pone en uso "el cerebro social" y se genera dopamina por anticipación, ya que ellos mismos piden representar. Así mismo, genera noradrenalina porque invita al hacer.

- 3ra etapa:

Se inicia con la pregunta "¿Alguna vez escucharon la palabra 'vanguardia'? ¿Dónde? ¿Alguien sabe lo que significa? o ¿Podríamos deducir su significado por el uso que se le da, por el contexto en el que aparece?" En la mayoría de los casos, la respuesta es "moda de vanguardia". A partir de este diálogo en el que se activan sus saberes provenientes de un lugar extra-escolar, se los lleva a la etimología de la palabra y se vuelve a esos lugares donde ese término fue empleado para, ahora, darle más sentido y significación.

Se muestran cuadros, se traen ejemplos de música para poder notar la ruptura de la vanguardia en el arte. Se retoman relatos trabajados (en éste u otros años), sin saber que eran vanguardias. A partir de ahí, se los introduce en el teatro de vanguardia. Entonces, se dan a conocer las características de este tipo de teatro, se comentan; el docente recrea/representa algún ejemplo. Se puede mostrar algún video breve o fragmento de una puesta en escena de una obra de vanguardia, por ejemplo, el musical *Calígula* de Ci-

brian – Mahler. También, se comenta y se los lleva a reflexionar sobre el contexto en el que aparecieron las vanguardias, las posibles reacciones de los espectadores al encontrarse con ese tipo de teatro por primera vez.

En esta etapa se leen fragmentos de obras vanguardistas como *La cantante Calva* de E. Ionesco, *Ubú rey* de A. Jarry, *Seis personajes en busca de autor* de L. Pirandello. En ellos se analiza dónde aparece la ruptura (tema, escenario, contenido, vestuario, estructura, etc.). A su vez, se abordan textos explicativos y, para integrar los saberes, se les pide a los alumnos armar un cuadro comparativo "teatro tradicional – teatro de vanguardia".

- 4ta etapa:

Previo a la evaluación final, se realiza una actividad que los jóvenes esperan con muchas ganas: "festejar lo aprendido". Consiste en llevar afiches y fibrones para volcar en ellos todo lo que se aprendió en esos meses. Mientras trabajan, de a dos o tres alumnos, se comparten galletitas o alguna golosina. Luego, cada grupo muestra a sus compañeros lo que anotó en el afiche; ya sea con un cuadro sinóptico, a modo de ítems, o con el gráfico/esquema que les haya sido más útil o cómodo para expresar sus saberes.

Esto permite, a los alumnos, reconocer cuánto saben, cuántas obras han leído y qué temas deben profundizar o estudiar un poco más; y, al docente, reforzar e indicar qué se necesita releer o repasar antes de la evaluación.

- Evaluación:

La evaluación se realiza en proceso y al cierre. Es decir,

a) por medio de la comprobación de lectura de las obras literarias, las tareas y los trabajos diarios, los orales pautados, los de recapitulación y durante la autocorrección y puesta en común de lo analizado, las producciones individuales y la representación en pequeños grupos; y

b) una pequeña evaluación a mitad de unidad, que permite monitorear el aprendizaje, "relaja" porque a los jóvenes les tranquiliza que no sea "tanto para estudiar" y permite avanzar sobre seguro. Y la evaluación final, a continuación de la actividad de integración, como cierre de unidad.

Conclusión

Los resultados obtenidos fueron positivos, porque los jóvenes llegaron más seguros al momento de evaluación ("sabían que sabían"). La experiencia personal de montar

una escena les permitió ver el teatro desde otro lugar. Se sentían satisfechos de lo que habían aprendido.

Conocer cómo funciona el cerebro humano, cómo actúa la UCCM, de qué modo aprende el hombre, permite poder lograr mejores procesos de enseñanza-aprendizaje.

En esta comunicación se intentó ver un modo, una opción de abordar el teatro teniendo en cuenta los aportes de las neurociencias al intentar captar la atención de los educandos, llegar a activar sus lóbulos prefrontales e integrar la información haciendo uso de diferentes estrategias, presentando actividades que activen saberes previos, utilicen todos los sentidos posibles, repasen la información de diversos modos para conseguir "aprendizajes para siempre"; es decir, que puedan ser almacenados en la memoria a largo plazo.

Bibliografía

AA.VV. (2015). "Introducción al estudio del cerebro emocional". En: *Asociación Educar para el Desarrollo Humano*. Disponible en: www.asocacioneducar.com

AA.VV. (2015). "Introducción al estudio del sistema nervioso 4". En: *Asociación Educar para el Desarrollo Humano*. Disponible en: www.asocacioneducar.com

AA.VV. (2015). "Potenciación a largo plazo. Depresión a largo plazo. Sistema atencional". En: *Asociación Educar para el Desarrollo Humano*. Disponible en: www.asocacioneducar.com

AA.VV. (2015). "Sistema atencional y memoria". En: *Asociación Educar para el Desarrollo Humano*. Disponible en: www.asocacioneducar.com

Biggs, John (2005). *La calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, Narcea.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos.* Buenos Aires, Paidós.

Pozo, Juan Ignacio (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje.* Madrid, Alianza.

Rosler, Roberto (2014). "Cómo lograr que sus alumnos recuerden aun cuando no quieran recordar". Conferencia en *4º Congreso-Taller Neurociencias, educación e inteligencia emocional*, 25 de octubre de 2014, Asociación Educar, Buenos Aires.

Rosler, Roberto (2015). "Capturología, el arte de captar la atención". Conferencia en *5º Congreso-Taller Neurociencias, educación e inteligencia emocional*, 12 de septiembre de 2015, Asociación Educar, Buenos Aires.

Willis, Judy (2009). "Estrategias para convertir la información en conocimiento: cómo atravesar los filtros cerebrales que limitan el aprendizaje". En: *Descubriendo el cerebro y la mente* (revista gratuita de neurociencias y neurosipoeducación, de la Asociación Educar), septiembre de 2009.

Las TIC en la formación docente y em las aulas de Lengua y Literatura

A correção textual interativa em textos produzidos no ambiente *Moodle*: avanços na interação com o aluno?

Luzia Bueno
luzia_bueno@uol.com.br
Universidade São Francisco
Itatiba/SP-Brasil

Milena Moretto
milena.moretto@yahoo.com.br
Universidade São Francisco
Itatiba/SP-Brasil

Claudia Abreu de Jesus Feitoza
claudia.feitoza@usf.edu.br
Universidade São Francisco
Itatiba/SP-Brasil

Resumo

A produção de respostas discursivas na universidade é bastante comum nos diferentes cursos de graduação e mesmo nos exames de avaliação de cursos no Brasil, como Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Contudo, a correção que é realizada nestas questões não aparece como foco em pesquisas sobre produção textual, nem mesmo quando se trata de discussões sobre letramento acadêmico e sobre os textos produzidos na universidade. Nesta apresentação, nosso objetivo é discutir os tipos de correções realizadas em textos produzidos no ambiente *Moodle*, nas atividades do Programa de Formação Geral da Universidade São Francisco, por estudantes do último ano de diferentes cursos de graduação. O Programa de Formação Geral é uma iniciativa institucional desta universidade que visa aprimorar o desempenho em leitura e escrita de estudantes do ensino superior, uma vez que estes chegam a este nível de ensino com várias defasagens que lhes impede de seguir com sucesso o seu curso universitário. Neste Programa, no segundo semestre de 2014, os alunos leramtextos de diferentes gêneros sobre 4 temas, organizados em 4 coletâneas, que foram trabalhadas no decorrer de um semestre; logo no início do Programa e depois, após cada coletânea, os alunos responderam a uma questão sobre o tema tratado. Esses textos foram

corrigidose é sobre esta correção que a presente apresentação se centrará. Como aportes teóricos, partimos das discussões sobre ensino de gêneros de Bronckart (1999, 2006, 2008, 2010) e de Schneuwly & Dolz (2004); de Bakhtin (2009) sobre gêneros e compreensão responsiva ativa; deRuiz (2001), que defende que há 4 formas de correções de textos realizadas pelos professores: indicativa, resolutiva, classificatória e textual-interativa. Os resultados da análise permitem refletir sobre as correções de textos no ambiente *Moodle* e a potencialidade destas no desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos.

Palavras-chaves: correção de textos; respostas discursivas; gêneros textuais; letramento acadêmico; ambiente *Moodle*

Introdução

O ensino superior vem ganhando a cada ano mais alunos, mas estes chegam cada vez mais com dificuldades na leitura e escrita de textos que tenham uma linguagem esperada para a universidade. Frente a isso, muitas universidades brasileiras têm buscado formas de ampliar os conhecimentos desses estudantes, propondo cursos de Leitura e Produção de textos desde o primeiro semestre dos cursos de graduação ou instituindo Programas de Leitura.

Com o avanço das tecnologias, essas medidas para auxiliar os alunos, muitas vezes, são desenvolvidas em ambientes *on-line* como o *Moodle* que, embora tragam vantagens, também geram alguns problemas no desenvolvimento de um trabalho, principalmente em relação à produção escrita dos estudantes.

Neste artigo, pretendemos discutir sobre uma relevante questão em um programa de leitura e produção escrita desenvolvido em uma universidade particular brasileira: a correção de textos no ambiente *Moodle*. Para apresentarmos a nossa discussão, iniciamos trazendo o quadro teórico em que nos apoiamos; a seguir, expomos o Programa de Leitura e escrita e a correção de textos nele realizada, encerrando com as considerações finais.

1.Gêneros, textos e tipos de correção

Em nossos trabalhos de leitura e produção de texto, assumimos como pressuposto que existem letramentos (em espanhol, alfabetizacion) múltiplos e que essa existência deriva

do fato de que há diferentes capacidades de linguagem, cujo domínio associa-se à capacidade de interação por meio dos textos orais e escritos em cada esfera de atividade. Por isso, é possível encontrar letramento jurídico, religioso, acadêmico, etc. de acordo com a esfera de atividade humana em que os textos circulam. Dessa forma, em nossa sociedade, encontramos falantes letrados nos gêneros textuais de seu grupo social e esfera da atividade, mas que podem ter um domínio menor de gêneros de outros grupos ou atividades, diferentes das suas.

Nessa perspectiva, tomamos o letramento acadêmico como necessário para a vida na universidade,o qual pressupõe modos de ler, escrever, falar e escutar diferentes daqueles realizados no cotidiano. Conforme Kleiman, Vianna e De Grande (s/d, s/p), o letramento acadêmico pode ser definido como

> [...] uma prática social situada, que envolve estratégias discursivas relacionadas com capacidades para usar códigos utilizados nos contextos acadêmicos, para ler e escrever textos nos gêneros dessa esfera, a fim de acessar os conhecimentos produzidos pela academia, para interagir com seus pares por meio das linguagens adequadas às situações vivenciadas na universidade, para mobilizar modelos sócio-cognitivos (por exemplo, gêneros) para alcançar metas, para acessar recursos culturais, tecnológicos, para experimentar novas situações e para aprender e construir novos conhecimentos em contextos acadêmicos.

Para Kleiman, Vianna e De Grande (s/d), o estudante que ingressa no ensino universitário costuma ter grandes dificuldades em relação às práticas de letramento dessa esfera, pois, geralmente, desconhece as regras e as expectativas sobre a sua leitura e escrita no meio acadêmico, principalmente, porque tais questões não costumam ser explicitadas.

Visando realizar um trabalho na universidade para desenvolver o letramento acadêmico, nos apoiamos no Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), conforme Bronckart (1999, 2006, 2008) e nas pesquisas sobre análise de estudos e/ou implementação de propostas didáticas para o ensino e aprendizagem de gêneros textuais, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004).

O ISD é um quadro teórico interdisciplinar que parte das discussões teóricas do Interacionismo Social e procura avançar em relação à compreensão do papel da linguagem como central no desenvolvimento humano, conforme Bronckart (1997, 2006, 2008). Para compreender melhor esse papel e sua relação com a emergência do

pensamento consciente (Vigotski, 2010), o ISD assume como alguns de seus focos de análise os textos e as mediações formativas, ressaltando o papel destas na inserção do ser humano no mundo cultural que o cerca.

Em suas discussões sobre a linguagem, o ISD apoia-se em Bakhtin/Volochinov(2009, p. 45), seguindo as suas regras metodológicas para a análise da linguagem:

> 1. Não separar a ideologia da realidade material do signo (colocando-a no campo da "consciência" ou em qualquer outra esfera fugidia e indefinível).
> 2. Não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social (entendendo-se que o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizada e que não tem existência fora deste sistema, a não ser como objeto físico).
> 3. Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material.

Ressalta-se, assim, no ISD, a importância de perceber o contexto de produção e a ligação dinâmica deste com o texto produzido. Além do fato de que "cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade" (Bakhtin/Volochinov, 2009, p. 33). E cada texto dialoga com outros, "toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e construída como tal" (Bakhtin/Volochinov,2009, p. 101), ou seja, todo texto espera uma compreensão responsiva ativa do seu interlocutor a fim de que outros textos sejam gerados.

Percebendo essa importância dos textos nas interações humanas e o seu potencial para o desenvolvimento humano, no ISD,as propostas de intervenção nas mediações formativas em um trabalho com gêneros textuais visam a contribuir para amobilização de capacidades de linguagem pelos alunos, ampliando o seu poder de agir nas diversas situações comunicativas de que participa.

Conforme Dolz e Schneuwly (2004), essas capacidades podem serdivididas em três: as capacidades de ação; as capacidades discursivas, e as capacidades linguístico-discursivas. Elas dizem à mestria de diferentes aspectos implicados na produção de um texto: saber gerenciar o contexto de produção, conteúdo temático e fazer a escolha do gênero adequado (capacidade de ação); saber estruturar o texto, implicando-se ou não e dando uma certa ordem na apresentação dos conteúdos temáticos (capacidade discursiva); saber escolher as marcas linguísticas que são típicas daquele gênero e que

podem contribuem para produzir os sentidos desejados (capacidade linguístico-discursiva). Para o desenvolvimento dessas capacidades, é preciso organizaro ensino de modo a contemplar atividades que levem o aluno a perceber as diferentes dimensões implicadas na elaboração de um texto.

Vários trabalhos já foram feitos discutindo as intervenções didáticas e as análises de textos necessárias para realizar tal trabalho. Contudo, um ponto que consideramos relevante para ser discutido e que pouco é tratado nas pesquisas brasileiras é a questão de como corrigiros textos dos alunos produzidos para atender as tais atividades que visam levar ao desenvolvimento de capacidades de linguagem.

Em um dos poucos trabalhos sobre a correção produção textual, encontramos o de Ruiz (2001),que, após analisar vários textos corrigidos por diferentes professores do Ensino Fundamental, constata a existência de 4 tipos de correções:resolutiva, em que o professor resolve todos os problemas do texto do aluno; indicativa, em que há a indicação dos problemas, grifando-os, por exemplo; classificatória, na qual há conjuntamente a indicação e classificação dos erros, usando códigos para o aluno identificar os seus erros; e, por último, a textual-interativa, em que o docente, por meio de bilhetes, conversa com os alunos, assumindo neste caso a posição de um leitor do texto que expressa as suas dúvidas, seus comentários e também os seus elogios.

Segundo Ruiz (2001), cada tipo de correção interferirá no trabalho do aluno de diferentes formas, ampliando ou restringindo o seu poder de ação e revisão dos textos. Em Bueno, Scaransi e Calza (2012,p. 19), encontramos um resumo dos problemas e das vantagens do uso de todos os tipos, uma vez que as autoras defendem a ideia de que, no ensino, vale a pena conjugar as várias formas. Vejamos os problemas evantagens:

> a) a correção resolutiva: impede o aluno de refletir sobre os seus erros, mas pode ser eficaz quando o aluno fez a última versão do texto e não haverá mais possibilidade de reestruturação, ou mesmo quando o aluno usou uma palavra considerada difícil para a sua faixa etária;
> b) a indicativa: pode deixar o aluno em dúvida sobre o que exatamente está errado (ortografia, acentuação, concordância, escolha de palavras, etc.), mas pode contribuir muito quando se vai focar em um único ponto, na reestruturação, por exemplo, quando o professor deixar indicado para todos os alunos onde em seus textos há um problema de uso da vírgulas;

c) a classificatória: se os códigos não estiverem bem definidos podem gerar confusão (o: ortografia ou oralidade?), mas podem ajudar o aluno a corrigir os seus textos, aprendendo mais sobre uma escrita com mais qualidade durante as atividades de reestruturação;

d) textual-interativa: se os bilhetes não forem objetivos e específicos também podem dificultar a compreensão do aluno, mas podem ser muito válidos para que aluno perceba o que tem que trabalhar mais visando à compreensão de seu leitor.

Assim, como todos esses modelos de correções foram usados em sala de aula em situações de interação direta entre professor e aluno, acreditamos que qualquer efeito negativo da escolha de um ou outro tipo possa ter sido minimizado no diálogo entre professor e aluno.

Contudo, essa questão dos tipos de correção parece-nos merecer uma reflexão maior ao tratarmos das correções possíveis de serem realizadas nos ambientes de mediações formativas virtuais. Para fazermos essa discussão, vamos nos deter no trabalho realizado no Programa de Formação Geral de uma universidade brasileira; antes, porém,faremos uma breve apresentação desse programa e do contexto de produção de texto dos alunos, deixando para tratar depois do contexto de correção do professor.

2.O Programa de Formação Geral

O Programa de Formação Geral (PFG)é online e ocorre por meio do ambiente virtual de aprendizagem *Moodle.* Foi instituído em 2014 pela pró-reitoria acadêmica de uma universidade particular do interior de São Paulo visando desenvolver o letramento acadêmico nos alunos universitários. Esse programa busca aliar o desenvolvimento de capacidades de linguagem com um programa de Letramento Acadêmico (inserção do aluno na cultura de leitura e escrita da universidade) e ocorre inteiramente via Educação a Distância (EAD). Nos documentos do Programa, é dito que seus objetivos são:“levar o aluno a desenvolver e aperfeiçoar as habilidades de leitura e escrita; aprender de forma autônoma; construir ativamente o seu conhecimento; vivenciar o gosto pela leitura e criar hábitos de leitura; desenvolver posturas investigativas frente às questões do cotidiano acadêmico; desenvolver habilidades cognitivas como capacidade de inferência, de antecipação, análise, síntese e generalização de conceitos; compreender

os diferentes gêneros textuais e tornar-se capaz de operar com eles; compreender a estruturação dos textos em diferentes formas, diferentes linguagens, diferentes modos de abordar os temas e diferentes pressupostos de leitura".

O Programa é desenvolvido *on-line*, no ambiente *Moodle*, onde o aluno encontra todo o material necessáriopara realização das atividades, configurando-se como uma disciplina do curso. Para isso,são utilizadas coletâneas elaboradas por professores do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Instituição em colaboração com a Pastoral Universitária. As atividadessão organizadas em quinzenas a partir de uma coletânea com um tema central abordado em textos de diferentes gêneros textuais, mas com destaque para os textos argumentativos, como editoriais, charges e artigos de opinião.Após a leitura da coletânea, os alunos realizam as atividades avaliativas: questões de múltipla escolha sobre o tema, a estrutura ou a linguagem dos textos lidos;produção de textos; discussões de filmes relativos aos temas trabalhados na sala virtual do Programa .Há ainda os fóruns de debates com professores sobre as questões relativas ao tema da coletânea, às questões respondidas ou a produção textual de artigos de opinião que realizam.

Os temas abordados são os sugeridos pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC) para a formação geral do aluno, a saber:1) "Cultura e arte" mas relacionadas as questões das "Relações de trabalho","Sociodiversidade e Multiculturalismo"; 2) "Avanços tecnológicos" juntamente com"Ciência, tecnologia e sociedade" e"Tecnologias da Informação e comunicação"; 3) "Democracia, ética e cidadania" aliadas às questões de"Políticas Públicas" e " Responsabilidade social" e 4) "Ecologia" incluindo as suas relações com a "Globalização e Política Internacional" e "Vida urbana e rural"

No primeiro semestre do PFG, ele foi oferecido somente aos alunos do último ano de cursos, uma vez que estes que passariam por uma avaliação nacional (ENADE) na qual os estudantes deveriam realizar uma prova sobre conhecimentos específicos do curso e conhecimentos gerais sobre a sociedade, conforme indicam os temas acima citados.

Entre as atividades propostas pelo Programa que esses alunos deveriam desenvolver estava a produção de textos, que foi organizada em 5 momentos, no decorrer do semestre. Nessas produções, solicitava-se ao aluno que produzisse um texto dissertativo-argumentativo a partir da temática lida e discutida na quinzena por meio

dos textos da coletânea e dos fóruns de debate. Feitos os textos no espaço *Moodle*, estes eram corrigidos também nesse espaço pelos professores responsáveis pelo Programa.

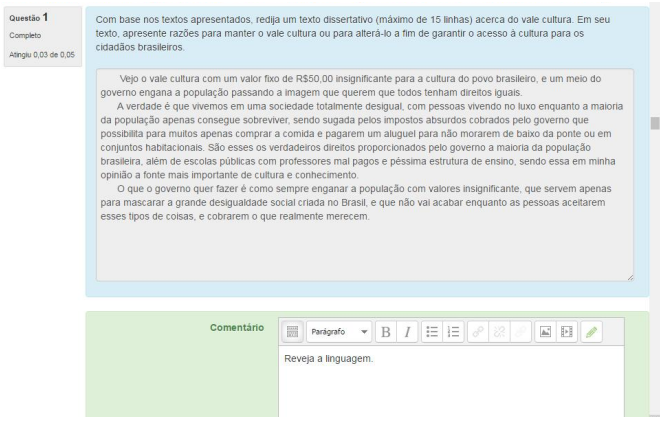
Para dar a sua nota, o professor deveria seguir a grade pré-estabelecida e divulgada aos alunos no ambiente *Moodle*. Nesta grade, há critérios relativos ao tema, estrutura e linguagem do texto.

3. A correção de textos no ambiente Moodle

Não há como negar a importância que os cursos online vêm ganhando em nossa sociedade e, portanto, não podemos deixar de lado a necessidade de buscarmos meios de aprimorarmos as ferramentas para que se possa fazer um trabalho de ensino que propicie o desenvolvimento das capacidades de linguagem do aluno. Assim, pensando em pontos de reflexão que gerem esse aprimoramento, vemos como necessário discutirmos algumas questões que nos parecem essenciais.

No ambiente *Moodle*, o aluno deveria ler a proposta de produção de texto e inserir o texto que ele produziu, como se pode ver a seguir. O professor tem o espaço do comentário para inserir o seu recado para o aluno:

Produção 1



Fonte: Programa de Formação Geral, 1ª Edição, 2014

Ao verificarmos os textos produzidos no ambiente Moodle pelos estudantes e a correção realizada, o primeiro ponto que nos chama a atenção é o fato de que as ferramentas possíveis de serem empregadas limitam a ação do professor, uma vez que não é possível fazer marcações diretamente no texto do aluno. Esse fato ocorre em razão da maneira que a atividade era postada, uma vez que o envio se dava em um

campo específico onde o aluno digitava o texto e não em forma de anexo por meio de ferramenta de edição de texto (como o word).

Diante de tantos empecilhos, não é possível fazer no texto as correções resolutivas, indicativas ou mesmo classificatória. Logo, a impossibilidade de usar as várias formas de correção, em um primeiro momento, parece ser uma vantagem, já que se torna obrigatório usar a correção textual-interativa apontada por Ruiz (2001) como sendo a mais produtiva na correção, por permitir um diálogo com o aluno.É preciso considerar, entretanto, que o envio da atividade produzida ocorria por meio de campo de respostas e não em forma de arquivo. Mas, ainda que o envio em forma de anexo fosse possível,outros aspectos viriam à tona, sobretudo àqueles que ocorrem no trabalho e manuseio com arquivos digitais em grande quantidade. Um exemplo desses outros fatores seria a maior complexidade em fazer o download das centenas de arquivos e corrigi-los com marcas de correção em ferramenta de edição de textos. Além disso, ainda que isso fosse feito, há outro empecilho em que o professor se esbarraria: não há como fazer a devolutiva em formato de arquivo anexando o texto corrigido, o que poderia ser feito apenas por meio de e-mail cadastrado dentro da sala virtual, fator este que – em se tratando de um ambiente virtual de aprendizagem onde a quantidade de alunos parece ser ilimitada – tende a dificultar ainda mais o trabalho do professor.

Nesse contexto surge a questão: seria mesmo possível esse diálogo, considerando as condições e restrições do ambiente, ou mesmo do trabalho do professor de um modo geral? Conforme o quadro teórico do ISD em suas relações com as discussões de Bakhtin/Volochinov (2009, p. 117), "... a palavra é extraída pelo locutor de um estoque social de signos disponíveis, a própria realização deste signo social na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais" que se desenvolvem em dado momento histórico.

Dessa maneira, para dialogar com o texto do aluno, é preciso que o professor possa ficar na posição de um leitor, que faz a compreensão responsiva ativa. Mas, é preciso considerar que para esse tipo de leitura e correção demandam tempo, uma vez que se caracterizam justamente pelos apontamentos individuais em cada texto. No entanto, paradoxalmente, com o avanço das tecnologias e sua incorporação ao mundo do trabalho, um dos pontos mais problemáticos é o relativo ao tempo: a velocidade propiciada pelos ambientes virtuais de aprendizagem passa a ser vista como aspecto positivo de praticidade e encurtamento de distâncias. Portanto, o professor, principalmente nas atividades mediadas pela tecnologia, precisaria ser mais rápido em

vários aspectos: em sua leitura, em sua correção e em seu retorno para o aluno. E nos ambientes *on-line* – ondese destaca a velocidade das informaçõese a não limitação do espaço físico, como em uma sala de aula– então supõe-se se que poderia também atender a mais alunos.

Mas como ser rápido em uma correção de textos que têm por base o diálogo e a interação nesse ambiente Moodle? A solução encontrada no período pelo grupo de professores responsáveis e equipe gestora foi fazer a indicação do problema, mas de um modo mais breve e direto. Isso ocorreu em razão de que todos os envolvidos no Programa – como costuma acontecer geralmente com todos os professores –estarem em várias outras atividades cotidianas do ambiente acadêmico presencial, além das interações no ambiente virtual. Assim, as correções de textos nesse ambiente caracterizavam-se com mais uma das inúmeras outras tarefas realizadas pelos professores.

Apesar de haver a orientação do grupo para que as correções fossem breves e diretas, na dinâmica das correções de textos, os professores envolvidos preferem distanciar-se dessa prescrição a fim de buscarematingir mais diretamente os alunos e vão mudando a sua forma de correção, como vimos na análise das devolutivas dos outros 4 textos produzidos. Fica claro que os professores buscam atingir o aluno e não simplesmente cumprir a tarefa de corrigir os textos. Os professores percebem o destinatário do seu discurso, ou seja, conforme o ISD e Bakhtin/Volochinov (2009, p. 117), eles percebem que"toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém.".

Buscando atingir o aluno, os comentários aos textos das demais produções tentam especificar mais claramente os problemas de cada texto, com frases como "Reveja o seu ponto de vista em relação à Amazônia" ou "Pense no leitor e traga dados estatísticos". Nesses comentários, os professoresprocuram dialogar bem mais com os alunos. Para isso, elaboram ferramentas: partindo dos textos dos alunos, os professores construíram um conjunto de recados que poderiam ser retomados e replicados para vários textos. Vale destacar, entretanto, que se houvesse um número menor de alunos, o professor nem precisaria recorrer a esse tipo de solução, podendo ter mais tempo para dialogar com cada texto por meio de uma correção textual-interativa.

A solução para essa nova interlocução não veio das ferramentas do próprio sistema, mas da ação e reflexão do próprio professor. É lógico que é necessário que o professor reflita e aja, mas as pesquisas sobre o trabalho docente vêm apontando cada

vez mais a precarizaçãodas condições de trabalho do professor, principalmente, com as tecnologias, já que cabe sempre ao docente adaptar-se às máquinas para atender as demandas de suas novas tarefas.

Se as pesquisas apontam a importância de uma correção textual interativa ou mesmo da conjugação dos vários tipos de correção, é necessário, então, buscar meios de as ferramentas proporcionarem as condições para que os professores as façam. Sem isso, não há como promover diálogos que levem os alunos ao desenvolvimento de suas capacidades de linguagem.

4. Considerações Finais

Nesta apresentação, buscou-se promover uma discussão acerca da correção de textos produzidos em um ambiente virtual de aprendizagem (*Moodle*) em um programa institucional voltado para o desenvolvimento de capacidades de linguagem no ensino superior. Dentre as atividades desenvolvidas nesse programa, buscamos analisar as devolutivas das produções textuais feitas pelos alunos, de modo a refletir sobre o tipo de correção adotado.

Embora o trabalho com textos no ambiente *on-lin e*seja, sem dúvida, muito importante, é necessário dar aos professores melhores condições para a correção desses textos. Isso porque, ao substituir o papel pelo texto no formato *on-line*, o professor fica limitado a usar das ferramentas que o sistema dispõe.

Além disso, aspectos da EaD que aparentemente parecem tornar o trabalho do professor mais prático, rápido e dinâmico por ter como motriz a hiperconexão acabam por , na verdade, configurar-se como um propulsor do aumento da carga de trabalho, a qual coloca em risco a qualidade com que este pode ser desempenhado.

Frente a isso, torna-se necessário haver mais que um desdobramento dos professores que, sozinhos,buscam soluções para os problemas que enfrentam no ambiente virtual. Em se tratando das produções textuais, em específico, é preciso existir uma parceria entre designer de cursos *on-line* e docentes a fim de juntos construírem um diálogo mais profícuo que efetivamente leve ao desenvolvimento e avanço dos alunos em relação às suas capacidades de linguagem.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. (2003) Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV. (2009) Marxismo e Filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sóciológico da linguagem. São Paulo: Hucitec.

BRONCKART, J-P. (1999) Atividade de linguagem, textos e discursos: por um InteracionismoSociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha.São Paulo: EDUC.

_____. 2006. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Organização Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio [et al] . Campinas, SP: Mercado das Letras.

_____. 2008. O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras.

BRONCKART, J.-P.; MACHADO, A. R. (2004). Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.) O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina. Eduel: p. 131-163.

BUENO, L. ;Scaransi, Rafaela ; CALZA, E. M. F. . (2012). Primeiras palavras: a nossa proposta de trabalho com gêneros textuais. In: LUKJANENKO, Maria de Fatima, BUENO, Luzia, CALZA, Eliana Maria Fattori, ROCHA, Renata Correa. (Org.). Primeiras palavras: a nossa proposta de trabalho com gêneros textuais. 1ed.Itatiba: Secretaria de Educação, v. 1, p. 9-22.

KLEIMAN, Angela; VIANNA, Carolina; DE GRANDE, Paula. (S.D) 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 set. 2013.

RUIZ, Ruiz, Eliana Maria Severino Donaio. (2001). Como se corrige redação na escola. Campina, SP: Mercado de Letras.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (2004). Gêneros Orais e escritos na escola. Campinas: Mercado das Letras.

VIGOTSKI, L.S. (2010). A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes.

Interacción en un aula virtual de profesorado de lengua

A. Cruz Cabral
cruxcruci@gmail.com
Consejo de Formación en Educación (Uruguay)
Montevideo, Uruguay

Resumen

En este trabajo se estudian algunos aspectos de la interacción dentro de un espacio virtual de aprendizaje en plataforma Moodle. Los mensajes que constituyen el corpus corresponden a una actividad del profesorado de lengua, en modalidad semipresencial. La tarea es obligatoria y tiene lugar en un foro. Los participantes son el tutor, moderador natural del foro, y los alumnos del curso. La presentación de la consigna y el texto de la misma constituyen el punto de partida de la interacción. Se estudia su desarrollo atendiendo especialmente a la apertura, cierre y cambios de tópico durante la tarea.

Palabras clave: profesorado, interacción, aula virtual, formación a distancia, español.

Introducción

En este trabajo se estudian algunos aspectos de la interacción para una tarea dentro de un espacio virtual de aprendizaje en plataforma Moodle. La actividad corresponde a un curso de grado de nivel terciario en modalidad semipresencial, es obligatoria y tiene lugar en un foro.

Los participantes son el tutor y los alumnos del curso. La relación de poder es asimétrica, asociada a la función docente o estudiante (cf. Fairclough, 1989: 38-39) y legitimada institucionalmente. El profesor se ubica en una situación de poder en relación al alumno, es el experto en los contenidos del curso y además es quien asigna tareas, corrige, guía y evalúa el desempeño otorgando calificaciones que determinan la acreditación o las condiciones para rendir un examen. También es el moderador natural del foro y tiene la potestad de regular la interacción.

La presentación de la consigna y el texto de la misma constituyen punto de partida de la interacción. A partir de allí se generan mensajes de los alumnos donde se resuelve la tarea y se plantean dudas. Se intercalan respuestas del docente y algún comentario

entre pares. El análisis se focaliza en las expresiones de apertura, de cierre y en ocasionales cambios de tópicos.

Cabe destacar que, aún cuando haya equivalencias con la interacción cara a cara, la comunicación a distancia mediante el uso de foros virtuales tiene características particulares determinadas por el medio (comunicación diferida y uso de la escritura, entre otros).

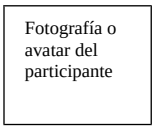
El foro de aprendizaje

"Según Constantino el «discurso electrónico» representa «...una forma de comunicación interactiva compuesta por textos escritos electrónicamente -básicamente mediante teclado y pantalla- que aparecen en las pantallas de los escritores/lectores». (2006, 241). Afirma que los foros de aprendizaje corresponden al «discurso electrónico asincrónico (DEA)», es decir «comunicaciones de interactividad diferida (delayed interactivity)» (2006, 242). En este tipo de comunicaciones existen rasgos propios del intercambio oral interpersonal con copresencia (Constanino, citando a Davis y Brewer: 1997, 3)." (Cruz Cabral, 2013: 23).

El mismo autor propone una clasificación de los tipos de participación. A efectos de este estudio se considera tanto la "participación aditiva" como la "participación interactiva" dado que en ambos casos se trata de respuestas a la consigna inicial. En el primer caso se trata de contribuciones sobre el tópico de la tarea que no contienen peticiones que generen un flujo discursivo. Por el contrario, "[la participación interactiva] tiene un carácter de respuesta a una contribución anterior o se apoya explícitamente en otra para desarrollar lo propio" (Constantino, 2006: 250).

En el marco de esta tarea se identifican como participaciones de carácter aditivo los textos de los alumnos que solamente presentan la respuesta exigida para el cumplimiento de la tarea. Las "participaciones interactivas" incluyen las reflexiones de los estudiantes sobre sus propias contribuciones o sobre las de sus compañeros, las peticiones al docente y las devoluciones de este. En algunos casos los comentarios del docente cierran la secuencia y en otros dan lugar para continuar la comunicación.

El formato de los mensajes en Moodle es el siguiente:



Asunto [orientación para la lectura]

de Nombre Participante APELLIDO PARTICIPANTE – día de la semana, fecha, mes, año, hora: minutos

Cuerpo de texto [mensaje del participante]

Mostrar mensaje anterior | Partir | **Responder**

La opción "Responder" (se agregó destacado en negrita) genera un espacio de respuesta en el nivel inmediato siguiente.

En el aula virtual donde se ha realizado el estudio, la interacción para cada tarea transcurre en un único foro. Suele comenzar con un breve mensaje del tutor donde el "asunto" designa la nueva tarea asignándole un número ("Clase Nº") y el "cuerpo de texto" remite a un archivo disponible para descargar.

Aunque puede haber variantes en los niveles (respuestas anidadas en otras respuestas), todas las interacciones relativas a una misma tarea se anidan a partir del mensaje del tutor. Tanto el docente como los estudiantes mantienen como "asunto" el número de clase durante la tarea. Existe la posibilidad de edición para agregar alguna especificación de subtema pero no se utiliza, la única intervención que se observa en algún caso es el borrado de indicación de respuesta "Re:" que se genera automáticamente.

Se observa una organización del siguiente estilo (esquema simplificado):

Clase NºX / Mensaje del tutor [remite a un archivo descargable]
→ | Re: Clase NºX / Mensaje de alumno A [nivel 1]
⇒ | Re: Clase NºX / Mensaje de alumno C [nivel 2]
⇒ | Re: Clase NºX / Mensaje de alumno A [nivel 2]
⇒ | Re: Clase NºX / Mensaje de tutor [nivel 2]
→ | Re: Clase NºX / Mensaje de alumno B [nivel 1]

Las participaciones ubicadas en el primer nivel responden directamente a la consigna. Las participaciones de nivel dos y subsiguientes 'responden' a otras del nivel precedente. Esto es, el espacio físico del texto se genera y se inserta a partir de la opción "Responder" de un comentario anterior quedando en un nivel más interno –corrimiento a la derecha- de la visualización en pantalla.

En conjunto, los mensajes relativos a la tarea constituyen un único texto generado por una interacción coherente desde el punto de vista temático (tema de la tarea),

aunque no necesariamente exhiben cohesión. Los textos se relacionan con discursos previos o con cuestiones relativas al curso que los participantes conocen y pueden vincular.

Además de los elementos verbales, cuando se utiliza de manera apropiada la organización visual de los foros permite inferir a quién se dirige el hablante en primera instancia aunque haya otros participantes aludidos (esquema *ut supra*). Asimismo, si la ubicación de los textos se realiza de manera descuidada, contribuye a la confusión. A modo de ejemplo se propone la siguiente situación:

> Betina, escribe un comentario y dos compañeros de curso, Jorge y Mara, le responden. Otro participante, Alberto, se suma al hilo de discusión con una respuesta dirigida a Jorge.

Si las respuestas se ubicaran adecuadamente, el esquema sería el siguiente:

Mensaje de Betina
→ | Mensaje de Jorge para Betina / ubicación adecuada
  ⇒ | Mensaje de Betina para Jorge / ubicación adecuada
  ⇒ | Mensaje de Alberto para Jorge / ubicación adecuada
→ | Mensaje de Mara para Betina / ubicación adecuada

Sin embargo, puede ocurrir que el mensaje no esté dirigido al destinatario que señala la disposición visual; un esquema posible:

Mensaje de Betina
→ | Mensaje de Jorge para Betina / ubicación adecuada
  ⇒ | Mensaje de Betina para Jorge / ubicación adecuada
  ⇒ | Mensaje de Mara para Betina / **ubicación inadecuada** (Mara responde a Jorge)
→ | Mensaje de Alberto para Jorge / **ubicación inadecuada** (Alberto responde a Betina)

En este caso:

- Alberto tiene como destinatario a Jorge pero ubica su texto de manera que, por la estructura del foro, visualmente se entiende que responde a Betina;

- Mara se dirige a Betina, pero su comentario se ubica como respuesta al mensaje de Jorge.

En la interacción estudiada –corpus- no se pudo acceder a la distribución en pantalla, pero la información de las ubicaciones se reconstruyó observando los "asuntos" y los datos de fecha y hora en las respuestas. Luego de revisar la secuencia, se concluyó que las participaciones se ubicaron en una posición visualmente apropiada acorde al destinatario.

Cuando el tutor publica un mensaje puede dirigirse a un alumno en particular y los demás resultan destinatarios no aludidos, por ejemplo "Muy bueno tu comentario, Alumno 0.". También hay casos en los que se dirige a todo el grupo como en "Puede contestar quien quiera hacerlo, no solo Alumno 6 [nombre de pila].".

Los alumnos no publican comunicaciones dirigidas específicamente a otro alumno, aunque sí hay "participaciones interactivas" que se apoyan en contribuciones de pares, por ejemplo:

> "Continuando el planteo de Alumno 5 [nombre de pila] y la confirmación del Profesor, [complementa la respuesta a la consigna proporcionada por Alumno 5] Sigo estudiando." ("Alumno 7")

Tampoco se observan textos dirigidos solamente a los compañeros de grupo ya que, en todos los casos, el contenido se publica en el marco de la realización de la tarea y requiere revisión del tutor. En base a esa mirada obligatoria por parte del tutor puede entenderse que, cuando los alumnos no especifican otro destinatario, la comunicación está dirigida a este y a la vez abierta a la lectura de los compañeros de curso. En el ejemplo anterior el "Alumno 7" parte de la contribución de un compañero de curso (Alumno 5). Por defecto se dirige al docente que ya ha validado lo que presentó el "Alumno 5" y deberá evaluar el nuevo aporte. El texto no incluye saludo inicial ni final, ni tampoco otras marcas que permitan determinar con certeza si el estudiante está considerando o no la lectura de los compañeros de curso. Sin embargo, de los dos doce alumnos que intervinieron en el foro, solamente este tomó como punto de partida el trabajo presentado por otro estudiante para comentarlo. Esto indica que el "Alumno 7" se involucró en la interacción considerando a sus pares. En otros términos, si tomó en

cuenta para su tarea el aporte de sus compañeros, se puede suponer que la presentó para ser leída por ellos y no solo para corrección del docente.

El caso se puede contrastar con los siguientes mensajes consecutivos del "Alumno 3":

A. "Hola a todos. [Respuesta a la consigna]"
B. "Profesor: Por correo interno le envío un mensaje."

En el primer mensaje (A) "todos" considera al profesor que debe corregir la tarea y a los compañeros de curso. El segundo mensaje, dirigido exclusivamente al docente, se formula aparte y señala inequívocamente al destinatario.

El siguiente texto del "Alumno 1" presenta un saludo inicial dirigido al tutor y un saludo final para "todos", no obstante se entiende que el alumno asume la lectura de sus compañeros. Es decir, el texto no está dirigido a ellos, pero son tenidos en cuenta y eso se explicita en "Saludos a todos".

> "Hola profe, en primer lugar lo felicito por el Simbosio (sic), me comentó Alumno X que fue increíble!!! lástima que no pude ir!!! pero ya habrán (sic) otras portunidades!!!
> Le envié un correo
> Saludos a todos
> Alumno 1 [nombre de pila]"

Si bien el mensaje no exige respuesta, supone una posición de lectura, de atención, por parte de los pares, estos son "destinatarios directos" que "deben participar y prestar atención". En la comunicación presencial los participantes en "posición de escucha" "producen signos que implican su atención" (Madfes, 2006: 170), en un foro virtual pueden monitorearse indicadores equivalentes, pero se requiere un minucioso análisis de los "informes" que la plataforma genera automáticamente durante la navegación. Esos registros se acceden fuera del foro y requieren permisos que los alumnos no poseen.

Considerando el conjunto de ejemplos mostrados puede afirmarse que en el marco de la realización de la tarea (obligatoria) el docente es el destinatario principal de todos los comunicados de los alumnos. Aunque las pautas ofrecen la posibilidad de discusión,

no hay evidencias de que interese, los comentarios de los alumnos se orientan fundamentalmente a entregar la tarea para corrección del docente. Obsérvese el siguiente fragmento de la consigna:

> "Les pido que cada uno elija qué quiere analizar de las palabras que lo componen [al texto de trabajo]. Todos tienen que trabajar un rasgo lingüístico. *Si ya se dijo, pueden intervenir para comentar, manifestar una opinión contraria, pero siempre tienen que presentar uno, cada uno de ustedes, distinto a los señalados por los demás*."

Se agregó destacado en cursiva al fragmento que implica la lectura atenta de lo publicado por otros miembros del grupo como parte de la tarea. Corresponde, además, que los alumnos tomen en cuenta los mensajes del docente ya que guían el desarrollo de la actividad.

Apertura, cierre y cambios de tópico

Apertura y cierre

La interacción estudiada tiene como eje temático una tarea concreta. La apertura queda marcada por una intervención del tutor dirigida a todos los alumnos, aunque no hay un cierre que también involucre a la totalidad. La interacción finaliza con el último mensaje publicado por un alumno ("Alumno 12") pero no hay marcas de cierre. El intercambio en el foro continúa con un mensaje que da inicio a la tarea siguiente. A partir del mismo los participantes dejan de agregar mensajes sobre el tema anterior y se dedican al siguiente comenzando una nueva interacción.

Eventualmente, el desarrollo de todas las tareas en un mismo foro sin un mensaje de cierre del tutor ni impedimentos de configuración que eviten la continuidad, permitiría agregar más contribuciones. Sin embargo, al comenzar el nuevo eje temático, los participantes entienden que la interacción anterior finalizó (la fecha del último mensaje de la tarea finalizada es anterior a la del mensaje que abre la nueva tarea).

Durante la interacción la mayor parte de los alumnos se limita a exponer el trabajo requerido sin consultar al tutor. En algunos casos reciben una devolución por parte de este, por ejemplo:

C. Alumno 0: "Hola a todos, [Respuesta a la consigna]"
Tutor: "Muy bueno tu comentario, Alumno 0 [nombre de pila]."

D. Alumno 5: "Aporto algo breve, que observé y es [respuesta a la consigna] Sigo leyendo. Saludos. Alumno 5 [nombre de pila abreviado]"
Alumno 5: "[Continúa la respuesta a la consigna] Hasta la próxima. Alumno 5 [nombre de pila abreviado]."
Tutor: "Bien Alumno 5 [nombre de pila]. También en algunos casos quería decir 'pues'. Saludos, Tutor [nombre de pila]"

E. Alumno 2: "Hola: [Respuesta a la consigna] Saludos"
Tutor: "Alumno 2 [nombre de pila]: no me queda claro cuando dices (…) Y ¿cuál crees que es el motivo de (…) Y en el verbo 'veer' ¿Es un caso de (…) Tutor [nombre de pila]"

En (C) el docente valora positivamente la participación; en (D) el aporte del alumno se realiza en dos etapas, el profesor también lo valora positivamente y agrega un dato complementario. En (E) orienta al alumno mediante preguntas para mejorar la respuesta, sin embargo no hay continuidad en la secuencia ya que el alumno no hace acuse de recibo ni reformula. Para los tres casos la secuencia es:

- Tutor (consigna)
- Alumno (respuesta)
- Tutor (devolución).

El "Alumno 8" no recibe ningún tipo de respuesta, su intervención es:

> "Un breve aporte. [Respuesta a la consigna –no es breve-] Saludos
> Alumno 8 [nombre de pila]"

La interacción tiene una apertura explícita para la tarea, pero el cierre viene dado por un cambio abrupto en el "hilo de discusión" (tópico en curso: la tarea que

corresponde a la "Clase Nº X"). Todos los cambios de tópico que implican cambio de tarea se ubican en la misma línea vertical dentro del foro: en el extremo izquierdo de la pantalla.

Cambios de tópico durante la tarea

En la secuencia estudiada se introducen dos cambios de tópico, pero no se registra respuesta del tutor (destinatario por defecto) ni toma de turno de algún compañero. De este modo, no se genera una secuencia, cada nuevo tópico se agota en el comentario inicial.

El primer cambio de tópico es la felicitación que publica el "Alumno 1" en relación a un simposio reciente (*ut supra*). Aunque está dirigido al docente "Hola profe (…) lo felicito (…) Le envié un correo" la elección del foro en lugar de la mensajería privada o del correo del aula virtual torna el mensaje de carácter público (todos los participantes del curso pueden leerlo) y el alumno es consciente de eso según se infiere del saludo final: "Saludos a todos". Además, el mismo alumno responde a la consigna en un mensaje aparte. Ante el comentario sobre el simposio podría haberse dado una intrusión por parte de otro participante para agregar algo sobre ese tópico, pero no ocurre. Tampoco hay respuesta del docente en el foro, por ejemplo un agradecimiento por la felicitación o una indicación de que vio el "correo".

El otro mensaje donde se suma un tema ajeno a la tarea es parte de un intercambio entre el Alumno 12 y el tutor. El Alumno 12 responde a la consigna y a la vez incluye una consulta.

Mediante el saludo inicial "¡Hola a todos" y el saludo final "Saludos a todos", el alumno involucra a los compañeros de grupo. No obstante, incluye una consulta específicamente dirigida al tutor (señalado en cursiva):

F.	Alumno 12:	"¡Hola a todos! [Respuesta a la consigna] *Profesor, [consulta] ¿Es así?* Saludos Alumno 12 [nombre de pila]"
	Tutor:	"Alumno 12 [nombre de pila]: es como dices al final. (…) Tutor [nombre de pila]"
	Alumno 12:	"*Gracias Tutor [nombre de pila]. Aprovecho para avisarle que el viernes voy a su clase en [Nombre del centro educativo]*. Saludos a todos Alumno 12 [nombre de pila]"
	Alumno 12:	[Continúa la respuesta a la consigna]

La consulta es atendida, pero el docente no ofrece acuse de recibo para la comunicación de inasistencia al encuentro presencial. Tampoco se observan intrusiones dentro del nuevo tópico –encuentro-. Otro participante podría, por ejemplo, manifestar su imposibilidad de concurrir. El esquema es el siguiente:

- Tutor (consigna –tópico: tarea-)
- Alumno 12 (respuesta y consulta –tópico: tarea -)
- Tutor (respuesta a la consulta –tópico: tarea-)
- Alumno 12 (aviso al tutor –cambio de tópico: encuentro-)
- Alumno 12 (continúa su respuesta –tópico: tarea -)

Estos cambios de tópico durante la tarea constituyen un ruido y pueden generar problemas para la lectura (a mayor cantidad de texto y mayor número de mensajes más inconvenientes se generan). En estos casos, quien escoge cambiar el tópico está haciendo un uso inapropiado del medio y es esperable que no reciba respuesta del tutor dentro del foro. Para comunicaciones de ese estilo correspondería abrir un nuevo tema dentro del foro, comunicarse por mensajería instantánea o por el correo electrónico de la plataforma. Al insertar el mensaje en la discusión de contenidos del curso se genera:

- un desvío para los pares (no es obligatorio enterarse de los asuntos de los compañeros pero sí leer sus respuestas a la consigna);
- un problema para el tutor (debe responder y a la vez evitar que se continúe generando ruido).

Una respuesta por mensajería instantánea puede solucionar el problema. Por ejemplo, el tutor podría comunicarse exclusivamente con el “Alumno 1” para agradecer su comentario sobre el evento y exclusivamente con el “Alumno 12” para informar si hay otra fecha para el encuentro, o si debe presentar algún justificativo para la inasistencia. Con el corpus disponible se verifica ausencia de respuesta del profesor a los mensajes incluidos en los dos cambios de tópico, pero no se puede afirmar que dicha respuesta no exista ya que puede haber sido transmitida por otra vía dentro del aula virtual.

Conclusiones

En este estudio se abordó la interacción durante una tarea en un curso de nivel terciario. La actividad se desarrolló en un foro virtual de aprendizaje en plataforma Moodle. La consigna proporcionada por el docente constituye un acto directivo que, en un contexto de entrega obligatorio, tiene como consecuencia la respuesta de los alumnos. Todos los participantes tienen el derecho y el deber de contribuir a la interacción.

Excepto en la apertura y en un texto donde se indica que "todos" pueden responder a una pregunta realizada, el tutor dirige sus mensajes a un alumno concreto cada vez. Es preciso destacar, sin embargo, que los otros participantes también deben leer los textos, sean presentaciones de sus compañeros o correcciones del profesor. Aunque los saludos –cuando se presentan- pueden ser inclusivos, los comentarios se publican fundamentalmente para lectura del docente y no para los pares. Esto es consistente con la presentación obligatoria de la tarea en el foro, pero aún así, excluye voluntariamente el diálogo con los compañeros de grupo sobre los temas en estudio.

La organización propia del foro no habilita un cambio radical de tópico ya que correspondería generar otro tema o elegir otra vía de comunicación. Los dos mensajes que cambian el tópico hacia temas no relacionados dentro de la actividad, funcionan como ruido y no reciben respuesta en ese espacio. Tampoco generan intrusiones que formen "hilos de discusión" a partir de ellos, de modo que cada desvío se agota en un único mensaje.

Hay una instancia muy clara de apertura de la tarea pero no se incluye un cierre explícito. Se sobreentiende que ha finalizado cuando comienza la siguiente actividad con un cambio de tópico en el foro: el docente abre un nuevo hilo de discusión, cambia el número de la tarea en el "asunto" y anota indicaciones en cuerpo de texto.

Es opción del tutor usar un solo tema para todas las tareas; si lo escogiera, podría generar un tema nuevo y separarlo dentro del mismo foro. También es pertinente señalar que el tutor responde a todas las demandas pero que, cuando no las hay, no necesariamente ofrece una devolución. Las que incluye en general están constituidas por una evaluación positiva del trabajo realizado, en algunos casos se agregan correcciones u orientaciones para continuar. Ningún alumno que -por iniciativa del tutor- recibió una

devolución para mejorar, publicó otro texto corregido. Sí lo hicieron quienes solicitaron una guía o consultaron dudas.

Referencias bibliográficas

Constantino, G. (2006). Discurso didáctico electrónico: los modos de interacción discursiva en el aula virtual en contraste con el aula presencial. *Linguagem em (Dis)curso*, *6* (2), pp. 241-267.

Cruz Cabral, A. (2013). La escritura en los espacios virtuales de aprendizaje. *Revista de la Sociedad de Profesores de Español del Uruguay* (SPEU), 7, pp. 23-27.

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.

García Cabrero, B., Márquez, L., Bustos, A., Miranda, G. A., Espíndola, S. (2008). Análisis de los patrones de interacción y construcción del conocimiento en ambientes de aprendizaje en línea: una estrategia metodológica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *10* (1). Recuperado el 28 de setiembre de 2016, de Universidad Autónoma de Baja California: http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-bustos.html.

Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal*. Madrid, Gredos.

Madfes, I. (2006). Polifonía en la entrevista médica: el acompañante o el pariente pobre de la interacción médico-paciente. *Oralia*, *9*, pp. 167-184.

Curriculum plurilingüe en la formación de profesores de L1 y L2: Una experiencia didáctica basada en recursos de la Web

Gustavo Daniel Constantino
TIC-CIAFIC/CONICET – FHAYCS/UADER
gustavo.constantino@gmail.com

Resumen

El fenómeno del plurilingüismo, –más allá de su avance global y de ser considerado en general políticamente correcto a pesar de presiones en contrario–, presenta varias facetas que lo caracterizan como un conjunto heterogéneo de actitudes, realizaciones y tendencias recursivamente relacionadas con las políticas educativas y con procesos de enseñanza (Moreno Cabrera, 2006). En efecto, como tal es un fenómeno que revaloriza la enseñanza de las lenguas, pero al mismo tiempo echa luz y permite una revisión de concepciones de enseñanza asumidas acríticamente y de cuestiones que revelan prejuicios, sesgos y deficiencias en la teoría y práctica didácticas. En este sentido, es claro hoy como la interconexión multimedia digital a escala global permite alternativas comunicativas interpersonales y de conocimientos ilimitadas, que se traduce en un abanico de posibilidades no solo para la práctica plurilingüe en general, sino para la formación de los docentes de lenguas en particular. El problema que se plantea puede ser formulado de la siguiente manera: ¿Qué grado de implicación tienen los docentes y los estudiantes de lenguas (L1y L2) respecto al fenómeno del plurilingüismo? ¿Qué uso hacen de los medios que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y en especial la Web, ofrecen para a una formación plurilingüe? ¿Cuáles son las transposiciones posibles y sus efectos concretos?

Para intenta dar unas primeras respuestas –con base empírica– a los interrogantes planteados, realizamos una experiencia investigativa en sede universitaria. Tomando como base el enfoque curricular de acceso a la información (Lemke, 2005) y su derivado, el modelo didáctico del *eCurriculum* (Constantino, 2010, 2014), aplicamos un diseño instruccional híbrido (presencial con TIC) abierto al plurilingüismo de las lenguas romances y al inglés, en una asignatura propedéutica común a un programa de formación de docentes de español (L1), inglés, francés y portugués (L2). Se relevaron aspectos inherentes tanto al diseño híbrido, como a la propuesta curricular flexible y multilingüe. Además, se identificaron las dificultades encontradas por los estudiantes (por ejemplo, relacionadas o derivadas de diversos grados de competencia digital y desconoci-

miento de algunos formatos del discurso académico), las preferencias en la elección del material de estudio, las actitudes frente a propuestas de intercomprensión lingüística, etc. En particular, se postuló como hipótesis la dificultad constituida por la ruptura de la propuesta didáctica con las representaciones sociales estándar de la docencia, de los textos universitarios y del rol del estudiante. También se identificaron otros factores contextuales que condicionan una innovación en esta línea.

Sobre la base de la interpretación de los resultados de la experiencia, –en clave de los principios del plurilingüismo–, la reflexión teórico-práctica nos lleva a plantear la necesidad de una reconceptualización de la formación de docentes de L1 y L2, tanto desde las coordenadas didácticas de los elementos del diseño curricular como de las políticas lingüísticas de la educación (y del sistema educativo) en general. En ambos casos, un marco o encuadre *glocal* (global-local) nos parece adecuado para pensar la formación, en la medida en implica la atención a las realidades locales en su entramado regional y global, histórico y social, sin reduccionismos prejuiciosos. En este sentido, se exige un replanteo del eje de formación pedagógico-didáctica que aproxime su perspectiva mediante una adecuación o especificación a las cualidades de las lenguas y sus exigencias epistémicas. Y en ambos casos (curriculum y docencia) el éxito depende de contar con profesores universitarios de L1 y L2 "practicantes" del plurilingüismo.

1.- Plurilingüismo y enseñanza de las lenguas

El plurilingüismo es hoy un fenómeno global en el que se puede diferenciar dos aspectos fundamentales en cuanto a su conceptualización: uno de ellos es la situación en la que se utilizan varias lenguas; el otro es la ideología que valora positivamente y, por lo tanto, considera deseable el mantenimiento de las situaciones plurilingües (Moreno Cabrera, 2006).

En una apretada síntesis, tenemos que el plurilingüismo:

- Revaloriza la enseñanza de las lenguas;
- Revela prejuicios, sesgos y deficiencias en la teoría y práctica didácticas;
- Facilitado por interconexión multimedia digital a escala global;
- Ofrece alternativas comunicativas interpersonales y de conocimientos ilimitadas;
- Implica un abanico de posibilidades no solo para la práctica plurilingüe en general, sino para la formación de los docentes de lenguas en particular.

Desde la Didáctica de las lenguas, el fenómeno es objeto de intenso estudio y desarrollo (González Piñeiro, Guillén Díaz y Vez, 2010; Piñeiro, Díaz, y Jeremías, 2010; Sáez, Lorenzo y Vez, 2011; Bhatia y Ritchie, 2012).

Sin embargo, el plurilingüismo, –más allá de su avance global y de ser considerado en general políticamente correcto a pesar de presiones en contrario–, presenta varias facetas que lo caracterizan como un conjunto heterogéneo de actitudes, realizaciones y tendencias recursiva-mente relacionadas con las políticas educativas y con procesos de enseñanza (Moreno Cabrera, 2006). En efecto, como tal es un fenómeno que revaloriza la enseñanza de las lenguas, pero al mismo tiempo echa luz y permite una revisión de concepciones de enseñanza asumidas acrítica-mente y de cuestiones que revelan prejuicios, sesgos y deficiencias en la teoría y práctica didáctica. En este sentido, es claro hoy como la interconexión multimedia digital a escala global permite alternativas comunicativas interpersonales y de conocimientos ilimitadas, que se traduce en un abanico de posibilidades no solo para la práctica plurilingüe en general, sino para la formación de los docentes de lenguas en particular.

La cuestión se revela de gran interés en la medida en que, por ejemplo, a diferencia de Europa, no contamos con políticas educativas que consideren el plurilingüismo. Y en cierto modo, no se tenga, por razones de carácter socio-histórico, una conciencia de sociedad multilingüe en nuestro país (Arnoux y Bein, 2010; Hirsch, y Serrudo, 2010; Varela, 2011).

2.- Cuestiones de investigación

Por lo apuntado en el parágrafo anterior, nos plantemos los siguientes interrogantes:

- ¿Qué grado de implicación tienen los profesores y los estudiantes de lenguas (L1 y L2) respecto al fenómeno del plurilingüismo?
  La hipótesis de sentido común sostiene que quien estudia una lengua extranjera está, en cierto modo, abierto a otras lenguas. Pero, por otro lado, se puede pensar que también puede estar focalizado en la lengua meta objeto de estudio. Y aquí es dónde el planteo implica también a los profesores de lenguas: ¿Admiten y promueven el plurilingüismo?
- ¿Qué uso hacen de los medios TIC disponibles, y en especial la Web, para a una formación plurilingüe?

Obviamente, el uso de las TIC no compete solamente a los profesores y estudiante de lenguas (materna y extranjera). Pero no podemos ignorar que la Web se ha constituido en el vehículo principal de la comunicación (Mercer, 2000) y de los contenidos multilingües.

- ¿Cuáles son las transposiciones posibles y sus efectos concretos?
  Este es un interrogante que surge del diseño de investigación planteado y llevado a cabo. Es decir, el planteo implica tanto a los profesores de lenguas de otras asignaturas del plan de formación de docentes en L1 y L2, como de otros docentes universitarios, puesto que el fenómeno no es exclusivo de este ámbito disciplinar, sino que invade y permea todo el espacio académico.

Estos interrogantes han dado curso a una investigación empírica de tipo cualitativo, encuadrada en el enfoque de la investigación-acción, que describimos en el parágrafo 4 (Lee, & Benati, 2007; Davis, 2011; Bygate, Swain & Skehan, 2013).

Pero antes, trataremos el fenómeno del plurilingüismo en clave del curriculum abierto a la Web y, en particular, del eCurriculum.

3.- eCurriculum y plurilingüismo

El impacto de la Internet en el curriculum y la aparición de un nuevo paradigma en la educación fueron avizorados y propuestos por Jay Lemke a principios de los '90. Lemke (1994, 2005) también fue clarividente al plantearlo como una guerra entre paradigmas, un conflicto entre el paradigma del curriculum prescripto (o "educación curricular") y el paradigma del "curriculum de acceso a la información", tal como lo denominó:

> *"El paradigma fundamental de la educación curricular, que en general no ha cambiado en los dos últimos siglos, está por entrar en colisión frontal con el mayor cambio en la tecnología de acceso a la información desde la invención del tipo móvil. Y el choque ocurrirá precisamente en un momento de nuestra historia en que se ha hecho imposible imponer un canon universal de contenidos curriculares a una sociedad diversa y multicultural. Espero profundamente que el dominio del modelo curricular de la educación sea destruido de una vez para siempre después de ese choque."* (Lemke, 2005, 21)

Este choque previsto no ha producido, hasta el momento, un cambio sustancial. Sí un cambio cosmético, un cambio de formato y soporte, como es la digitalización de los contenidos curriculares y su publicación en la Web. Esto se define como el "Curriculum en la Web", entendido como: (1) la operación de hacer disponible en material curricular en sitios determinados de acceso para los estudiantes, o también (2) la selección y organización de materiales presentes en la Web enlazados para facilitar el acceso directo de los estudiantes. También puede considerarse una combinación de ambas disposiciones físico-digitales del contenido (Constantino, 2014).

En experimentaciones e investigaciones sobre la formación docente con TIC que hemos realizado entre 2005 y 2010, pudimos observar lo siguiente (Constantino, 2010, 2014; Constantino y Morán, 2012):

1) La preocupación inicial por generar materiales de aprendizaje realizados por expertos con contenidos cualitativamente superiores por características tales como la actualidad, profundidad, consistencia y coherencia en la presentación de los núcleos temáticos, como condición *sine qua non* para la calidad formativa, fue cediendo su lugar de privilegio a la construcción compartida de un curriculum en el que dichos materiales ocupaban un lugar más, cuya relevancia respecto al proceso global dependía fundamentalmente de la interacción entre docentes, tutores y alumnos/as;
2) Asimismo, en muchos casos los alumnos/as, pero también los tutores, aportaban información de fuentes diversas, ya fuera subiendo documentos a la plataforma como también aportando enlaces o links a sitios de la Web. El resultado era una selección y tratamiento temático diferente a la propuesta del docente experto cristalizada en el módulo o documento de base. Por consiguiente, la vigilancia epistemológica entre curriculum prescripto a nivel de contenidos dejaba de ser unidireccional, mono-referencial;
3) En concreto, la red de conocimiento construida y activada durante la clase virtual era diferente a la red de conocimiento del documento propuesto. Por tanto, la arquitectura instruccional tenía una dinámica que iba modificando los planos del diseño original durante la construcción, asumiendo el carácter de *ruptura epistemólogica* del actuar docente.

Todo esto nos llevó a reflexionar sobre un nuevo tipo de curriculum, en línea con el modelo de Lemke (2005), aparentemente paradójico y complejo, que parte de un bo-

ceto y cuyo resultado final no es totalmente previsible. Paradójico en apariencia porque podría pensarse que si no se obtiene lo pensado de antemano es un curriculum engañoso o malogrado; complejo en apariencia porque si los límites son muy permeables, la cantidad y calidad de fuentes de información es difícil de controlar y unificar. Sin embargo, es posible lidiar con las apariencias y asegurar un resultado conforme con competencias prometidas mediante un proceso armónico más que con contenidos estáticos. Este nuevo tipo de curriculum implica que

> *"Los individuos exploran libremente grandes bases de datos multimedia, adaptando lo que sus necesidades e intereses percibidos a la información disponible; transforman y sintetizan esta información para lograr objetivos sociales particulares. Posteriormente, ellos u otros evalúan los resultados de su trabajo según diversos criterios funcionales.* (Lemke, 2005, 20)

En síntesis, el gran cambio consiste entonces en que lo que se propone con el *e-Curriculum* no se trata ya del curriculum ***en la*** Web, sino de ***la Web como curriculum*** (Constantino, 2010, 2012).

Entre los muchos obstáculos que se pueden encontrar y postular como objeciones al eCurriculum, quizás uno de los más importantes es el carácter multilingüe de los contenidos en la Internet. Sin entrar en cuestiones específicas, el plurilingüismo se revela simultáneamente como causa y condición de promoción de un eCurriculum.

4.- Coordenadas de la experiencia y resultados

Para intenta dar unas primeras respuestas –con base empírica– a los interrogantes planteados, realizamos una experiencia investigativa en sede universitaria. Tomando como base el enfoque curricular de acceso a la información (Lemke, 2005) y su derivado, el modelo didáctico del *eCurriculum* (Constantino, 2010, 2014), aplicamos un diseño instruccional híbrido (presencial con TIC) abierto al plurilingüismo de las lenguas romances y al inglés, en una asignatura anual propedéutica del área pedagógica común a un programa de formación de docentes de español (L1), inglés, francés y portugués (L2). En particular, durante el ciclo lectivo 2014, se implementó la experiencia con 49

alumnos/as universitarios de segundo año, de la cátedra de Didáctica de los profesorados en Lengua y Literatura, Inglés, Francés y Portugués[198].

Una de las hipótesis teóricas era que las carreras de profesorado de lengua materna y lenguas extranjeras son un contexto ideal para plantear un eCurriculum plurilingüe. Además, se relevaron aspectos inherentes tanto al diseño híbrido, como a la propuesta curricular flexible y multilingüe. La propuesta didáctica primordial consistió en la búsqueda en la Web de documentos académicos (principalmente artículos, *papers*) sobre los temas de la asignatura, en diferentes lenguas; sugiriéndose que cada alumno/a buscara y seleccionara artículos en la lengua meta de su carrera. Esta actividad estuvo diseñada como trabajos prácticos y se brindó una breve capacitación de búsqueda académica en la Web (buscadores especializados, sitios de compartición libre de trabajos, etc.). Uno de los objetivos derivados era la conformación de un glosario técnico-didáctico multilingüe. Las coordenadas de la experiencia pueden resumirse en:

- diseño instruccional híbrido (presencial con TIC) abierto al plurilingüismo de las lenguas romances y al inglés
- Artículos, libros digitales, documentos, etc., sobre los temas programáticos en cualquiera de las lenguas estudiadas
- Construcción compartida de un glosario multilingüe que evidencie las diferencias conceptuales de las tradiciones didácticas (europea y americana; anglosajona y francófona; etc.)

Se identificaron las dificultades encontradas por los estudiantes (por ejemplo, relacionadas o derivadas de diversos grados de competencia digital y desconocimiento de algunos formatos del discurso académico), las preferencias en la elección del material de estudio, las actitudes frente a propuestas de intercomprensión lingüística, etc. En particular, se postuló como hipótesis la dificultad constituida por la ruptura de la propuesta didáctica con las representaciones sociales estándar de la docencia, de los textos universitarios y del rol del estudiante. También se identificaron otros factores contextuales que condicionan una innovación en esta línea.

Los resultados que destacamos son:

[198] De la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (FHAyCS) de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER), Sede Concepción del Uruguay.

- Relevamiento de obstáculos y ventajas de un enfoque plurilingüe con TIC: logramos inferir de los datos los factores a tener en cuenta en la implementación de un eCurriculum;
- Detección de resistencia en el alumnado a la utilización de Lenguas Extranjeras: paradójicamente, encontramos que la mayoría de los alumnos/as prefería trabajar con material en lengua materna;
- Desconocimiento de subgéneros del discurso académico;
- Apoyo a la hipótesis de la dificultad constituida por la ruptura de la propuesta didáctica con las representaciones sociales estándar de la docencia, de los textos universitarios y del rol del estudiante;
- Necesidad de atención al contexto situacional del estudiante (inter y extra cátedra), a sus conocimientos previos en relación con la "estructura epistemológica propia".

5.- Conclusiones, nuevas cuestiones y prospectiva

Es indudable que el impulso para el desarrollo de la Didáctica de L2 no es solo inmanente, –producido por la dinámica de la evolución de las lenguas y del mejoramiento de su enseñanza–, sino que es deudor de fenómenos más abarcadores como la globalización, –con el plurilingüismo como efecto relevante para la Didáctica de la L2–, las Tecnologías de la Información y la Comunicación que han configurado la Sociedad del Conocimiento y del Aprendizaje, –siendo la Internet y su evolución en la Web 2.0 sus exponentes definitorios–, y el avance de los formatos discursivos multimedia que expanden las posibilidades expresivas e impregnan la vida cotidiana de las personas. Quizás no haya campo disciplinar en el que impacten con más fuerza las innovaciones en los aspectos mencionados que en la enseñanza de las lenguas.

Sobre la base de la interpretación de los resultados de la experiencia, –en clave de los principios del plurilingüismo–, la reflexión teórico-práctica nos lleva a plantear la necesidad de una reconceptualización de la formación de docentes de L1 y L2, tanto desde las coordenadas didácticas de los elementos del diseño curricular como de las políticas lingüísticas de la educación (y del sistema educativo) en general. En ambos casos, un marco o encuadre *glocal* (global-local) nos parece adecuado para pensar la formación, en la medida en implica la atención a las realidades locales en su entramado regional y global, histórico y social, sin reduccionismos prejuiciosos. En este sentido, se exige un replanteo del eje de formación pedagógico-didáctica que aproxime su perspec-

tiva mediante una adecuación o especificación a las cualidades de las lenguas y sus exigencias epistémicas. Y en ambos casos (curriculum y docencia) el éxito depende de contar con profesores universitarios de L1 y L2 "practicantes" del plurilingüismo.

Referencias bibliográficas

Arnoux, E. y R. Bein (Comps.) (2010). *La regulación política de las prácticas lingüísticas*. Buenos Aires: Eudeba.

Bhatia, T. K., & Ritchie, W. C. (Eds.). (2012). *The handbook of bilingualism and multilingualism* (2nd ed.). Malden (MA): Wiley-Blackwell.

Bygate, M., Swain, M. & Skehan, P. (2013). *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing*. New York (NY): Routledge.

Constantino, G.D. (Ed.) (2006). *Discurso Didáctico*. Buenos Aires: Isla de la Luna.

Constantino, G.D. (2010). Constantino, G.D. 2010. Del curriculum interdisciplinar al e-curriculum: Nuevos modelos para la construcción del conocimiento del profesor, en *Formazione & Insegnamento*, anno VIII – numero 1/2, pp. 79-98

Constantino, G.D. (2014). *Paradigmas curriculares: el Curriculum en la Web versus la Web como Curriculum*. En: Virtual Educa Perú, 2014.

Constantino, G.D. & Lourdes Morán (2012). Configuraciones curriculares en la formación blended y online: el surgimiento del e-curriculum. En: Jerónimo Montes, José Antonio (Coord.) *Aprendizaje y mediación pedagógica con tecnologías digitales*. México: UNAM. pp. 377-386 [ISBN 978-607-02-4148-2]

Davis, K. (Ed.) (2011). *Critical Qualitative Research in Second Languages Studies. Agency and Advocacy*. Charlotte (NC): IAP.

Derosas, M. y P. Torresan (2011). *Didáctica de las lenguas culturas. Nuevas perspectivas*. Buenos Aires: Editorial San Benito.

Ellis, R., & Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. New York (NY):Routledge.

González Piñeiro, M.; Guillén Díaz, C. y J.M. Vez (2010). *Didácticas de las lenguas modernas. Competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Síntesis.

Hirsch, S. y A. Serrudo (Comps.) (2010). *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires: Noveduc.

Lee, J. F., & Benati, A. G. (2007). *Delivering processing instruction in classrooms and in virtual contexts: Research and practice*. London: Equinox.

Long, M.H. & C.J. Doughty (Eds.) (2011). *The handbook of language teaching*. Malden (MA): Wiley-Blackwell.

Lorenzo, F.; Trujillo, F. & J.M. Vez (2011). *Educación bilingüe.* Madrid: Síntesis.

Mackey, A. (Ed.). (2012). *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide*. Malden (MA): Wiley-Blackwell.

Mercer, Neil. (2000). *Words and Minds: How We Use Language to Think Together*. London (UK): Routledge. [Palabras y mentes. Barcelona: Paidós.]

Moreno Cabrera, J.C. (2006). *De Babel a Pentecostés: manifiesto plurilingüista*. Barcelona: Horsori.

Piñeiro, M. G., Díaz, C. G., & Jeremías, J. M. V. (2010). *Didáctica de las lenguas modernas: competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Síntesis.

Sáez, F. T., Lorenzo, F., & Vez, J. M. (2011). *Educación bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas*. Madrid: Síntesis.

Varela, L. (Ed.) (2011). *Para una política del lenguaje en Argentina*. Caseros: Eduntref.

La construcción del discurso y la escritura colaborativa

Laura Ferrari
Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento
lferrari1@live.com.ar
Lorena Bassa
Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad Nacional de Quilmes
bassalorena@gmail.com
Guadalupe Álvarez
Conicet, Universidad Nacional de General Sarmiento
galvarez@ungs.edu.ar

Resumen

En un estudio previo (Ferrari& Bassa 2016), hemos buscado discernir aspectos de la actividad metalingüística que se profundizaron, activaron o quedaron relegados en una experiencia de escritura colaborativa mediada por tecnología. Esta comunicación tiene por objetivo profundizar las conclusiones preliminares a las que se llegó en esa oportunidad .Para ello partimos de lo expuesto por Camps et al. (1997) que señalan que la actividad metalingüística se evidencia de manera más manifiesta en la producción textual en colaboración.

Como ya señalamos en esa oportunidad, consideramos la actividad metalingüística con un alcance amplio que abarca diversas operaciones de corrección, manipulación y reformulación lingüística, con distintos grados de elaboración y de uso de metalenguaje (Rodríguez Gonzalo, 2012).

Las discusiones registradas, en la experiencia mencionada, en torno a los análisis desarrollados dan cuenta de la movilización de recursos lingüísticos para fundamentar y modalizar las intervenciones de un modo más intenso que en los trabajos individuales.

En este caso en particular, nos interesa analizar la configuración de las unidades jerarquizadas del discurso que se estructuran en unidades más complejas que mantienen entre sí relaciones de significado, en las producciones grupales mediadas por tecnología. Partimos de los supuestos planteados por Garrido (2013, 2014) acerca de la construcción del discurso, constituido por estructuras jerarquizadas constituidas por oraciones que se adaptan al tipo textual.

En una segunda instancia, nos interesa indagar si existe alguna relación entre los grados de complejidad en la estructuración discursiva y los niveles de reflexión metalingüística manifestados en los comentarios metadiscursivos.

Palabras clave: escritura colaborativa, reflexión metalingüística, unidades de discurso, relaciones de significado, géneros discursivos.

Introducción

En un estudio previo (Ferrari & Bassa 2016), hemos buscado discernir aspectos de la actividad metalingüística que se profundizaron, activaron o quedaron relegados en una experiencia de escritura colaborativa mediada por tecnología. Esta comunicación tiene por objetivo profundizar las conclusiones preliminares a las que se llegó en esa oportunidad. Para ello, inicialmente, presentamos el marco teórico conceptual del cual partimos; a continuación, exponemos las características generales de la experiencia educativa; y, finalmente, proponemos el análisis de una serie de casos específicamente seleccionados para mostrar el modo en que la interacción y escritura colaborativa activan (o no) la actividad metalingüística. Nos centraremos en una dimensión específica de esta actividad: la configuración de las unidades jerarquizadas del discurso.

Marco teórico

El aprendizaje y la escritura colaborativa en el actual contexto digital

En las últimas décadas, el advenimiento de las tecnologías digitales e interactivas ha renovado esta reflexión ya que se han abierto nuevas posibilidades didácticas vinculadas al aprendizaje colaborativo y, en particular, a la escritura colaborativa.

Desde la perspectiva del aprendizaje colaborativo (Dillenbourg, 2002; Stahl, Koschmann & Stuthers, 2006) se estudia el aprendizaje no solo como proceso individual sino también, y fundamentalmente, como proceso grupal. Como señala Dillenbourg (2002), el aprendizaje colaborativo no es ni un método ni un mecanismo. Según este autor, los grupos aprenden cuando desarrollan ciertas actividades que gatillan mecanismos específicos de aprendizaje. Estos mecanismos incluyen mecanismos individuales (inducción, deducción, compilación…) junto con mecanismos que se activan en las interacciones (explicación, desacuerdo, regulación mutua…). Así, este autor concibe al aprendizaje colaborativo como un contrato didáctico con características específicas.

En este mismo sentido, Galegher and Kraut (1994) entienden el proceso de escritura colaborativa como una negociación en la que los miembros de un grupo discuten el significado de ciertos datos para lograr una solución adecuada al problema planteado.

También desde este enfoque, se distinguen dos formas de trabajo en grupo: la cooperación y la colaboración**.** Mientras que, al trabajar cooperativamente, los estudiantes resuelven las tareas de manera individual y luego combinan los resultados parciales en el producto final; en el trabajo colaborativo, se comprometen con una tarea común, que es construida por todo el grupo. En este sentido, es que entendemos que el trabajo colaborativo es una maximización de las potencialidades individuales a partir de una tarea en común (Anijovich et al, 2009).

El trabajo colaborativo entre pares puede ser facilitado mediante diversas aplicaciones de la red 2.0 que, con diferentes variantes y alcances, posibilitan y potencian esta modalidad de trabajo en pequeños grupos. En particular, en esta experiencia de escritura colaborativa, hemos implementado el uso de documentos compartidos (en adelante DC) de Google Drive. Se trata de un servicio de alojamiento de archivos de la empresa Google que ofrece a cada usuario un espacio de memoria gratuito para almacenar sus archivos. Estos archivos son, además, accesibles desde diversas computadoras y permiten la edición sincrónica de un documento por parte de varios usuarios.

Finalmente, queremos señalar, porque es relevante para el análisis que se hace en esta comunicación, que los DC registran las sucesivas ediciones que realizan los editores de cada documento Esto queda guardado con distintos colores (asignados para identificar a los distintos editores) en cada DC. Evidentemente, esto permite explicitar el proceso de escritura grupal de modo detallado a partir de la función “Historial de revisión”.

En función de estas características de edición simultánea e interactiva de los DC, en los últimos años, se han realizado distintas experiencias, aún incipientes, de implementación de documentos compartidos para facilitar y analizar distintas modalidades de escritura colaborativa en el nivel superior (Castellanos Sánchez & Martínez De La Muela, 2013; Delgado & Casado, 2012).

En general, las descripciones de estas experiencias se centran principalmente en dos aspectos. Por un lado, indagan en las posibilidades y limitaciones de la aplicación percibidas por los usuarios (accesibilidad, sencillez, facilidad para manejar su interfase, etc.). Por otro lado, analizan su vínculo con la red 2.0.

Sin embargo, esta comunicación busca más bien una reflexión en torno a algunos aspectos vinculados a la didáctica de la escritura que, frecuentemente, son invisibilizados en las consignas que proponen la producción textual colaborativa. Específicamente, nos interesa dar cuenta de diversos aspectos del proceso de escritura y de la actividad metalingüística.

La escritura y la actividad metalingüística

Según Camps et al. (2000, 2007), la actividad metalingüística es inherente tanto a la comprensión como a la producción textual dado que ambos procesos involucran actividades de monitoreo e implican cierta habilidad para analizar el uso del lenguaje. El grado de explicitud de este tipo de actividad, sin embargo, puede variar.

De acuerdo con diversos estudios psicológicos sobre la capacidad de considerar la lengua como objeto de conocimiento (Culioli, 1990; Karmiloff-Smith, 1992; Gombert, 1990), Camps y Milian (2000) determinan diferentes manifestaciones del saber metalingüístico. Por un lado, proponen pensar en actividad implícita que no se verbaliza porque es inherente al uso. Por otro lado, postulan una actividad metalingüística explícita que se verbaliza ya sea a partir del lenguaje cotidiano o de un metalenguaje científico.

Consideramos, asimismo, que la reflexión metalingüística y la realización de paráfrasis que favorezcan la explicitación de distintos tipos de construcciones constituyen prácticas pedagógicas adecuadas para la enseñanza de la lengua. En este sentido, Brucart (2000) afirma que este tipo de reflexión puede contribuir a mejorar las habilidades lingüísticas de los estudiantes; pero, para que esto sea posible, es necesario que se los haga reflexionar sobre su propia competencia como hablantes nativos. Y agrega que esto es posible si se parte del contenido para llegar a la forma. De ahí la importancia dada en esta experiencia a una búsqueda de mayor conciencia y control en el proceso de escritura (e. g. Otañi y Gaspar, 2001; Di Tullio, 2002, 2005; Ciapuscio, 2006; Alvarado, 2007).

En este sentido, Adoumieh (2009: 19), en seguimiento de Fraca de Barrera y Maurera Caballero (2006), señala que las estrategias de enseñanza centradas en el nivel metalingüístico tienen como núcleo central la reflexión y como eje periférico el conocimiento y que, en torno a ellos, giran componentes no lineales sino recursivos: 1) intencionalidad y toma de conciencia; 2) conocimiento previo, nuevo e integrado (que se conforma a partir de los dos anteriores); 3) pre-instrucción, co-instrucción y post-instrucción y 4) organización del texto, revisión y ajustes.

Por otra parte, diversos estudios (Arnoux, 2006; Camps, 1994; Camps y Ribas, 1996; Milian, 1996) han mostrado que una herramienta efectiva para intensificar la actividad metalingüística es el trabajo en colaboración. Este tipo de actividad, entonces, se puede promover en un grupo de escritura, orientado al uso del lenguaje, su observación y reflexión. De acuerdo con Camps et al. (2007), la interacción entre pares promueve una actividad metalingüística intensa que no sería posible en soledad. A su vez, es esta interacción social la que brinda marcos para el conocimiento compartido que llevan a la internalización y reflexión individual; por ejemplo, facilita la representación posterior de posibles interlocutores mientras escriba, esto es, promueve la interiorización de lo intersubjetivo por la consideración -e, incluso, la integración- de puntos de vista. Además, de acuerdo con estos autores, para comprender profundamente este tema, se requiere de microanálisis de la interacción grupal a fin de detectar el surgimiento de actividad metalingüística.

Gramática y discurso

Para empezar a echar luz sobre la relación entre la gramática y el discurso nos detendremos en la concepción de lingüistas como Garrido (2013, 2014), quien en la búsqueda de constituyentes mayores en el discurso, parte de dos unidades: la gramática y el texto.

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 consideradas 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 menores.

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 (hipotácticas) y coordinación (paratácticas).

Este enfoque, llamado “configuracional”, da lugar a una estructura de constituyentes organizada mediante relaciones sintáctico-semánticas y otros elementos de cone-

xión, como las anáforas, los marcadores discursivos, las redes léxicas, el aspecto, el tiempo y el modo verbal, 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.

2. Características de la experiencia y del análisis realizado

Como ya se ha dicho, en esta experiencia se propone la realización de trabajos prácticos obligatorios en pequeños grupos (3 o 4 estudiantes) en documentos compartidos en Googledrive. Estos grupos son conformados por los estudiantes de la asignatura Lengua del Curso de Ingreso de la Universidad Nacional de Quilmes. Se propone la realización de trabajos prácticos obligatorios en pequeños grupos (3 o 4 estudiantes) en documentos compartidos en Googledrive.

En particular, se estudian muestras de los dos primeros Trabajos Prácticos exigidos. El primero consiste en realizar un análisis de la situación comunicativa de un texto académico o periodístico; el segundo solicita la composición de una contratapa de editor de un libro de no ficción a partir de los datos paratextuales que son brindados a los estudiantes.

Lo que nos interesa seleccionar aquí son algunas observaciones de las producciones y del proceso de escritura a partir de entender la construcción del discurso de un modo dinámico relacionando diversos constituyentes para conformar unidades intermedias y complejas (Garrido, 2013).

En esta experiencia se exige a cada subgrupo planificar en párrafos, previo a comenzar el proceso de puesta en texto. A su vez, señalamos que de cada género propuesto se han discutido en clase planificaciones “modélicas” en las que se establecen las funciones textuales que no pueden omitirse.

El material de análisis está conformado, entonces, por el proceso de escritura registrado en el historial del documento compartido, los intercambios de los subgrupos a través de la aplicación Whatsapp (principalmente en mensajes de audio) y entrevistas en profundidad realizadas a algunos de los estudiantes. En particular, para esta comunicación, se seleccionaron sólo algunos intercambios en los que se evidencia los parámetros analizados.

Es interesante desatacar que la inclusión del intercambio de Whatsapp no estaba planteada en el diseño previo a la realización de la investigación. Surgió, empero, esta necesidad por la respuesta mayoritaria a la consigna que acompaña los trabajos grupales respecto de cómo se organizaron para realizarlo. Allí, se da cuenta de que el intercambio más rico en algunos grupos se dio en esa aplicación y específicamente a través de mensajes de audio, como ya señalamos. Estos dos comentarios respecto de la organización grupal son muestra de ello:

a) "Para realizar el trabajo práctico creamos un grupo en WhatsApp con el objetivo de mantenernos en contacto **de manera directa y dinámica**. A través del grupo cada uno expuso el análisis personal del texto y seguido de esto **comparamos y debatimos** aquellos puntos donde existía un enfoque diferente. Por último, pasamos nuestro análisis final a este documento compartido." (Tomado del TP grupal)

b) "La organizaciòn del trabajo pràctico fue atravès de un grupo que creamos en whatsapp, en el cual **intercambiamos opiniones e ideas** mediante audios, **arreglando horarios de encuentros** donde nos conectabamos y realizamos el trabajo." (Tomado del TP grupal)

Las expresiones destacadas en negrita, que nos pertenecen, apuntan justamente a señalar que la aplicación fue percibida por muchos estudiantes como el medio más adecuado para realizar un intercambio que se pautó de manera sincrónica en algunos grupos (como lo demuestra el ejemplo b). Una vez detectado, entonces, este espacio de intercambio por la investigadora docente se intentó recuperar estas discusiones mediante dos formas: a) pidiendo a los estudiantes que reenvíen sus audios, b) recuperando las discusiones en las entrevistas en profundidad.

Con menor frecuencia (dos grupos de un total de dieciocho) utilizaron la aplicación Facebook para realizar sus intercambios[199]. Sin embargo, dado que el intercambio en este espacio fue de menor intensidad y calidad, no nos detendremos para analizarlo en profundidad.

Concluimos, finalmente, que para el proceso de escritura colaborativa mediada tecnológicamente los estudiantes recurren a la integración de varias aplicaciones que se com-

[199] El siguiente comentario sobre la organización grupal da cuenta de esto: "Para realizar este trabajo cada integrante formuló por su propia cuenta cada uno de los ítems a desarrollar y luego por la red social Facebook los comparamos y decidimos ir armando las respuestas definitivas a base de lo que escribió cada una."

plementan para la realización de la tarea. Esto es tema para otra comunicación pero que debe ser tenido en cuenta para la planificación de este tipo de actividades.

2.1 Reflexiones en torno a la estructura discursiva

A continuación, justamente hemos seleccionado distintos intercambios entre los estudiantes que realizan reflexiones metacognitivas vinculadas a la progresión temática en sus producciones. Intentaremos, como ya anticipamos, analizar estos diálogos siguiendo a Garrido (2013) ya que entendemos que su propuesta aporta categorías para dar cuenta de las inquietudes y problemas que surgen en el proceso de escritura.

Como hemos adelantado, cada subgrupo parte de una planificación en párrafos. Aún así muy frecuentemente aparece mucha dificultad para "empezar a escribir". Desde el enfoque de Garrido (2013), el modo de desplegar una función en constituyentes del discurso se presenta como un importante desafío para la escritura.

Un ejemplo concreto de esto lo vemos en el siguiente caso. El grupo 7 ya había realizado la planificación de la contratapa de un libro de no ficción acerca de la comunicación político-electoral y había establecido que iba a comenzar su texto haciendo una presentación del tema. Entonces genera el siguiente intercambio mediante mensaje de texto (IWT):

Estudiante 1: y com empezamos…
Estudiante 2: presentado el tema
E 1: pero como [emoticón con la lengua afuera]
E 3: explicando que habla de política
E 1: cooooooommmmooo!!
[IWT 7]

En él se da cuenta de la claridad de la función textual que se debe desarrollar pero no cómo se pueden desplegar. Lo que sigue son extractos de los intercambios por audio (IWA 7) que siguieron:

Estudiante 3: Para mí, podemos decir que si usted lector quiere ganar una elección…
E1: eso no se podía, lo de usted no se podía
E2: y si tiramos unas preguntas [IWA 7]
E1: [emoticón de ok] [IWT 7]

De este intercambio surge, entonces, la propuesta de la enumeración (de interrogantes, en este caso) como estrategia para realizar una presentación temática. Por lo tanto, el análisis del modo en que se despliegan aquí los constituyentes es provechoso como re-

flexión metadiscursiva para la textualización. Y esto es lo que se evidencia en el intercambio entre los autores.
Y efectivamente, en la producción final, despliegan el tema a partir de la enumeración de preguntas del siguiente modo:

¿Cómo conseguir más votantes? ¿Existe una fórmula para el triunfo? ¿Cómo mejorar los discursos? Estas cuestiones serán abordadas de forma tal que el candidato pueda convencer de manera efectiva a los votantes asegurándose el puesto deseado.

Analizado desde la construcción del discurso podemos ver que presenta una serie enumerativa (Afantenos y otros 2012). En este caso aparece directamente la lista (a, b y c) y la anáfora nominal "Estas cuestiones".

a) ¿Cómo conseguir más votantes?
b) ¿Existe una fórmula para el triunfo?
c) ¿Cómo mejorar los discursos?

De este modo, los elementos de esta lista están en una relación paratáctica, ya que sus constituyentes son de igual jerarquía. A su vez, en su conjunto establecen una relación hipotáctica de la oración siguiente que cumple una función de "cierre" de la enumeración (Garrido, 2013). De este modo, el intercambio entre pares habilitó una reflexión metadiscursiva que resolvió un "problema de escritura" (Alvarado, 2003).
De hecho, reiteradamente aparecen imprecisiones en el constituye "cierre" de la enumeración o, puntualmente, con la anáfora nominal.
El siguiente comienzo de la contratapa del grupo 10 es muestra de esto:
¿Cómo ganar votos? ¿como hacer buenos discursos políticos? Serán respondidas en este libro […]

Otra relación entre constituyentes sobre la que queremos detenernos es en la ampliación, particularmente en un caso en que se produce a partir de la introducción de una cita textual para justificar una afirmación. Esto sucede, por ejemplo, en la consigna en la que se solicita el análisis fundamentado de la situación comunicativa de un texto académico o periodístico.

En este caso, se establece una relación hipotáctica entre un constituyente (que amplía o prueba) y otro (que es el justificado). Esta relación jerárquica se puede consta-

tar ya que el constituyente que justifica puede omitirse por estar supuesto en lo afirmado. Los recursos con los que se establece esta relación de ampliación también suele ser despertar incertidumbres en los grupos.

Al respecto nos interesa indagar las transformaciones que se manifiestan (o no) en el pasaje de lo planificado a lo redactado. Para esto analizaremos tres ejemplos que van desde uno con máxima explicitación de la relación entre constituyentes a otro con dificultades para su establecimiento.

Ejemplo 1 de pasaje de texto planificado a texto redactado:

En él, se observa un enlace claro entre constituyentes (cada oración) que establecen esta relación:

Planificación:

Destinador: Mark Knapp, especialista en señales no verbales.
Cita: " son muchas las observaciones de la impostura, tal como los "ojos esquivos" del mentiroso"

Texto redactado:

hemos llegado a la conclusión que el destinador es Mark Knapp, quien presenta conocimientos especializados en señales no verbales. **Esto se ve claramente en la siguiente cita:** "son muchas las observaciones de la impostura, tal como los "ojos esquivos" del mentiroso".

Aquí la anáfora "Esto" permite evidenciar la integración de la segunda oración a lo afirmado en la primera. Además, se usa el verbo *ver* como indicación deíctica que guía oyente en su lectura.

Ejemplo 2 de pasaje de texto planificado a texto redactado:

Planificación:

El texto se encuentra en español castellano y se utiliza un vocabulario formal y técnico. "Ekman y Friesen desarrollaron un marco teórico en relación con la manifestación de señales no verbales respecto a la impostura".

Texto redactado:

En cuanto a los códigos que se ponen en puesta en el texto, en el lingüístico la lengua natural es el español y utiliza un vocabulario formal y técnico (''Ekman y Friesen desarrollaron un marco teórico en relación con la manifestación de señales no verbales respecto a la impostura'').

Aquí, la relación jerárquica se manifiesta a través de la puntuación. Así, el inciso es una estructura parentética que mantiene una relación no explicitada por el resto del texto.

Ejemplo 3 de pasaje de texto planificado a texto redactado:

En el siguiente caso, sin embargo, surgen dificultades, justamente, para establecer esta relación.

Planificación:

destinador = Anthony Giddens, con saberes específicos en sociología.
Cita: "El amor expresa una atracción física y personal que dos individuos sienten el uno por el otro".

Texto redactado:

[…] el destinador es Anthony Giddens, quien posee saberes específicos en sociología. "El amor expresa una atracción física y personal que dos individuos sienten el uno por el otro".

De hecho, en este caso no se observa transformación entre lo punteado en la planificación (interna al grupo) y el texto final (que debería ser pensado para un lector "externo").

En síntesis, podemos rastrear en estos casos (guiados también por el historial de cambios) una reflexión implícita sobre este tipo de relación hipotáctica propia de los textos académicos en los que se solicita una justificación que incluya una cita textual. Una reflexión didáctica pareciera, con todo, poder enriquecer las variantes para su concreción en los textos de los estudiantes.

A modo de cierre

Así, estos ejemplos buscan señalar la potencialidad del enfoque de la construcción del discurso (Garrido, 2013) en la enseñanza de la escritura y, en particular, cómo herramienta analítica y de intervención en los procesos de escritura colaborativa mediada por tecnología.

Entendemos que, por un lado, esto se debe a que se trata de una perspectiva que tiene una alcance textual, es decir, que permite abordar (explicar) procesos de composición más allá de lo oracional. Por otro lado, sostenemos que consiste en una propuesta teórica contextualizada ya que se concreta de distinto modo en el género discursivo que se está produciendo.

En síntesis, se trata de una perspectiva discursiva que dialoga productivamente con momentos del proceso de escritura en la que los estudiantes suelen necesitar recursos estratégicos (cómo empiezo, como amplío el tema, cómo relaciono lo expuesto con lo anterior, entre otros).

La escritura colaborativa mediada por tecnología, por su parte, es una metodología de trabajo que permite registrar reflexiones y dificultades de los estudiantes en torno al proceso de escritura que permiten diseñar estrategias de intervención acordes a las necesidades diagnosticadas.

Específicamente en lo que relativo a la mediación tecnológico de la escritura colaborativa, el análisis de esta experiencia permite demostrar que el espacio del documento colaborativo no "alcanza" y que los grupos tienden a integrar para esta tarea otros espacios (Whatsapp, Facebook) que consideran más dinámicos para el intercambio metadiscursivo.

Bibliografía

ALVARADO, M. (comp.) (2001). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura.* Buenos Aires: Flacso manantial.

ALVARADO, M. (2003). La resolución de problemas. *Revista propuesta Educativa*, Buenos Aires, Ed. Novedades educativas, 1-6.

ANIJOVICH, R.; CAPPELLETTI, G.; MORA, S. & SABELLI, M.J. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y Estrategias*. Buenos Aires: Paidós.

BRUCART, J. M. (2000). La estructura del sintagma nominal: las oraciones del relativo. En: I. BOSQUE y V. DEMONTE (eds.) Gramática descriptiva de la lengua española. Madrid: Espasa Calpe, 395-522.

CAMPS, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.

CAMPS, A.; GUASCH, O,; MILIAN, M.; & RIBAS, T. (2007). El escrito en la oralidad: el texto intentado.*Archivos de Ciencias de la Educación*, vol. 1, núm. 1, pp. 1-19.

CAMPS, A.; GUASCH, O,; MILIAN, M.; & RIBAS, T. (2000), Metalinguistic Activity: the link between writing and learning to write. En A. Camps & M. Milian (eds.), *Metalinguistic Activity in Learning to Write. Amsterdam*: AUP, pp. 103-124.

CAMPS, A. & MILIAN, M. (2000). La actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. En Anna Camps y Marta Milian (comps.), El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. Santa Fe: Homo Sapiens, pp. 7-23.

CAMPS, A. & RIBAS, T (1996). La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar. Memoria de investigación. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) – Ministerio de Educación y Cultura.

CAMPS y otros. (1997). Actividad metalingüística durante el proceso de producción de un texto argumentativo. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, n.º 11, pp. 13-28

CASTELLANOS SÁNCHEZ, A. & MARTÍNEZ DE LA MUELA, A. (2013). Trabajo en equipo con Google Drive en la universidad online. Dialnet, 13 (63), 75-94.
CIAPUSCIO, G. (2006). Los conocimientos gramaticales en la producción de texto. Homenaje a Ana María Barrenechea, 157-169. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires/EUDEBA.
CULIOLI, A. (1990). Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations. Paris: Ophrys, vol. I.
DELGADO, V., & CASADO, R. (2012). Google Docs: una experiencia de trabajo colaborativo en la universidad. Enseñanza & Teaching, 30 (1), 159-180.
DILLENBOURG, P. (2002). Over-scripting CSCL: The Risks of Blending Collaborative Learning with Instructional Design. En: KIRSCHNER, P. A. (ed.) Three Worlds of CSCL: Can we Support CSCL? Herleen: Open Universiteit Nederland, 61-92.
DI TULLIO, Á. (2002). Gramática y texto escrito. Las trampas de la coordinación. *Propuestas de Rosario*, 7, 2002, 57-66.
DI TULLIO, Á. (2005). Manual de gramática del español. Buenos Aires: La isla de la luna.
FERRARI, L. & BASSA, L. (2016) Escritura colaborativa y actividad metalingüística. Ponencia para el *VIII Congreso Internacional de la Cátedra Unesco para la Lectura y Escritura*, Costa Rica.
GALEGHER, J. & KRAUT, R. E. (1994). Computer-mediated communication for intellectual teamwork: An experiment in group writing. *Information Systems Research. 5*(2), 110-138.
GARRIDO; J. (2014) Unidades intermedias en la construcción del discurso. *Estudios de Lingüística del Español* 35 (2014), pp. 97-115.
GARRIDO, J. (2013) Léxico y argumentación en la estructura del discurso. En Léxico y argumentación en el discurso público actual, coordinado por Carmen Llamas, Concepción Martínez Pasamar y Manuel Casado, 105-127. Francfort del Meno: Lang.
GOMBERT, J. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.
KARMILOFF-SMITH, A. (1994). El niño como lingüista. En*Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid: Alianza, pp. 51-89.
MILIAN, M. (1996). Contextual factors enhancing cognitive and metacognitive activity during the process of collaborative writing. En GERT RIJLAASRSDAM, H. VAN DEN BERGH & M. COUZIJN (eds.), *Effective Teaching and Learning of Writing. A Handbook of Writing in Education*. Amsterdam: Amsterdam University Press, vol. 14, pp. 372-386.
OTAÑI, L. & GASPAR, M. del P. (2001). Sobre la gramática. En: ALVARADO, M. (coord.) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura.* Buenos Aires: Flacso manantial.
RODRÍGUEZ GONZALO, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Didáctica de la Lengua y la Literatura / Didática da Língua e a Literatura. Revista Iberoamericana de Educación (monográfico) / Revista Ibero-americana de Educação (monográfico).*OEI, (59).
STAHL, G.; KOSCHMANN, T. & SUTHERS, D. (2006). Computer-supported collaborative learning: An historical perspective. En: *Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, 409-426.

La enseñanza de la escritura con inclusión de TIC: primeros avances de un estudio cualitativo en el aula de Lengua y Literatura

Alejo Ezequiel González López Ledesma
alejogll@hotmail.com
UNGS – UBA – CONICET
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

Resumen

En este trabajo presentamos los primeros avances de una investigación de doctorado destinada a estudiar la forma en que los docentes de escuela secundaria incorporan las TIC a la enseñanza de la escritura en el área de Lengua y Literatura. Luego de exponer brevemente el problema y los objetivos de la investigación, repasamos el marco teórico que compone nuestro trabajo, constituido al mismo tiempo por la perspectiva histórica, cultural y disciplinar desde la cual conceptualizamos las prácticas de enseñanza de la escritura en el sistema educativo argentino (Williams, 1981; Viñao, 2002; Rockwell, 2009), y la mirada relacional, cultural y didáctica a través de la cual comprendemos la inclusión de las TIC en la enseñanza (Burbules y Callister, 2001; Dussel, 2011; Maggio, 2012).

También damos cuenta de la metodología seleccionada. Para ello, presentamos el enfoque etnográfico desde el cual concebimos el sistema educativo, la cultura escolar y la subcultura disciplinar, y señalamos los alcances de este enfoque, así como la necesidad de generar orientaciones metodológicas para la enseñanza (Rockwell, 2009). Por último, presentamos los resultados provisorios que arroja nuestro estudio de campo luego de su primer año de desarrollo. Para ello, abordamos sucintamente el primer caso observado en el marco del estudio de campo.

TIC, Escritura, Didáctica específica, Lengua y Literatura, Tecnología Educativa

Introducción

El proyecto de doctorado que presentaremos a continuación asume como punto de partida dos problemas provenientes de áreas de estudio distintas. El primero de estos problemas ha sido abordado en nuestro país por el campo de la Tecnología Educativa, y

se vincula al nuevo y heterogéneo escenario tecnológico que configura las escuelas de nuestro país como producto tanto de las políticas educativas de dotación de dispositivos tecnológicos como de las nuevas tecnologías que han ingresado a las escuelas en los últimos años sin la mediación de esas políticas (Dussel, 2011).

Tal como lo entendemos, este nuevo escenario representa un desafío pedagógico en dos sentidos estrechamente imbricados (Tedesco, 2012). Primero, tal como señalan de forma relativamente consensuada los diferentes estudios locales del campo de la TE, la incorporación de nuevas tecnologías en el contexto escolar no se traduce directamente en una mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje que allí se desarrollan. Segundo, la transformación cualitativa que supone el nuevo escenario tecnológico para la escuela demanda revisar y repensar los marcos interpretativos sobre la enseñanza (Burbules & Callister, 2001; Dussel, 2011; Buckingham, 2012; Maggio, 2012) y construir conocimientos dedicados a comprender lo modos en que las nuevas tecnologías atraviesan los procesos que se desarrollan en el ámbito escolar.

El segundo problema que nos convoca ha sido conceptualizado por el campo de la Didáctica especial de la Lengua y la Literatura -más específicamente, por la línea de estudios socioculturales e históricos que se desarrollan en el marco de esta área (Bombini & Cuesta, 2006)- y aborda las problemáticas que han conllevado a lo largo de la historia reciente los procesos de innovación destinados a generar transformaciones y mejoras en la disciplina escolar en cuestión. En este sentido, diversos trabajos dedicados a analizar los avatares de la enseñanza de la Lengua y la Literatura han sabido dar cuenta de las dificultades y vacíos metodológicos que los sucesivos aplicacionismos desarrollados en el marco de reformas curriculares y pensados en términos de actualización de contenidos han traído para las prácticas de enseñanza que se desarrollan en las clases de Lengua y Literatura.

Si entendemos a las TIC como formas culturales, atravesadas por configuraciones simbólicas, que, a su vez, encuentran injerencia en términos propositivos y a través de diferentes enunciaciones en diseños curriculares, trayectos de formación, materiales didácticos, etc., se torna visible la necesidad de comprender el nuevo escenario que conforman como parte del entramado de reflexiones sobre la Didáctica de la Lengua y la Literatura. A su vez, comprender el sentido que se les asigna a las TIC como parte de la enseñanza de esta disciplina resulta fundamental para trazar puentes y un diálogo que permita no caer en aplicacionismos que hagan que la inclusión tecnológica gire en el va-

cío y sin un sentido didáctico contextualizado, respetuoso de cómo se enseñanza y aprende en las escuelas de nuestro país.

Asumiendo como punto de partida estos problemas, el objetivo que nos hemos propuesto para esta investigación es caracterizar las metodologías de enseñanza de la escritura que adoptan los docentes de Lengua y Literatura (LyL) cuando incorporan tecnologías digitales a su práctica docente. A partir de allí, buscaremos detectar prácticas que puedan servir para generar pautas para los docentes del área de LyL que busquen incluir las TIC a la enseñanza de la escritura.

Las preguntas que guían nuestra investigación son las siguientes:

- ¿Qué metodologías de enseñanza de la escritura utilizan los docentes de LyL en experiencias educativas con inclusión de TIC y cuáles son las características de esas metodologías?
- ¿Qué tecnologías digitales se incorporan en la enseñanza de la escritura de LyL y qué función cumplen esas tecnologías?
- ¿Qué cambios atraviesan los conocimientos escolares de LyL a partir de la inclusión de TIC en la enseñanza de la escritura?
- ¿Qué representaciones poseen los docentes de LyL respecto de la inclusión de TIC en la enseñanza de la escritura?
- ¿Qué características metodológicas presentan las buenas prácticas de enseñanza de la escritura con inclusión de TIC?

Cultura escolar y disciplina

Tal como se insinúa en la conceptualización que hemos realizado del problema de investigación, este estudio se nutre de un marco teórico que concibe la enseñanza de la Lengua y la Literatura desde una perspectiva sociocultural e histórica. En este sentido, a través de los estudios locales de la didáctica sociocultural de la Lengua y la Literatura (Bombini & Cuesta, 2006), hemos retomado los aportes realizados a la investigación educativa por Elsie Rockwell (2009). Su trabajo nos ha servido para realizar una síntesis entre etnografía e historia que resulta sumamente productiva. La primera nos permite dar cuenta de la cultura escolar en su cotidianeidad. Revela aquello que se oculta de los discursos y documentos oficiales, y que conforma el todo heterogéneo y diverso de la experiencia y de las situaciones con las que se enfrenta el investigador en la escuela. A partir de la segunda, nos alejamos de la descripción objetiva como pretensión

positivista y, en consecuencia, la diversidad cotidiana del aula se torna inteligible en tanto que conformada por procesos que no necesariamente se inscriben dentro del discutido concepto de reproducción de Bourdieu. Para dar cuenta de esta idea, Rockwell retoma el concepto de historización de Raymond Williams:

Historizar "no equivale a describir la historia social de la escuela en diferentes cortes sincrónicos del pasado, si con ello se deja la impresión de que la cultura escolar corresponde a la norma vigente en cada momento. Historizar significa que encontremos en cualquier corte los sedimentos de periodos anteriores, así como los cambios que se anuncian antes de que queden inscritos en la norma oficial, es decir, buscar la coexistencia de saldos residuales y de prácticas emergentes, que se entrelazan con las tendencias dominantes en cualquier momento histórico [Williams, 1981]" (Rockwell, 2009: 165)

A su vez, nuestro estudio busca detectar esos sedimentos históricos en el marco de uno de los productos más originales de la cultura escolar: la disciplina escolar. Tal como afirma Viñao (2002), cada disciplina posee una historia propia, que la aleja de la esencia estática que se le ha asignado desde conceptualizaciones universalistas. Las disciplinas evolucionan, cambian de denominación; sus contenidos se transforman. La metáfora que las pinta de cuerpo entero es la de un organismo vivo. Al mismo tiempo, son espacios de poder en disputa, atravesados por los intereses de diversos actores; tienen límites, formas de legitimación y valoración que distinguen el afuera del adentro. "Las disciplinas son, pues, fuente de poder y exclusión profesional y social. Su inclusión o no en los planes de estudio de unas u otras titulaciones constituye un arma a utilizar con vistas a la adscripción o no de determinadas tareas a un grupo profesional" (Viñao, 2002: 70-71).

Las subculturas que conforman las disciplinas están compuestas por una variedad de tradiciones que hacen que los profesores tengan diferentes orientaciones pedagógicas y concepciones de la enseñanza (Goodson, 2000, p. 141). Estas tradiciones de orientaciones y concepciones hacen a los códigos de cada docente y a la integración como parte de una comunidad en el marco de la disciplina. A su vez, esos códigos permiten marcar una distancia respecto de la cultura científica y de los saberes pedagógicos, y conforman los saberes empíricos que el docente posee como fruto de su práctica profesional (Viñao, 2002: 72).

Esos saberes, esas concepciones de la enseñanza a través de las cuales el docente de una disciplina concibe su práctica y que son distintas de los saberes pedagógicos que están registrados en los documentos, resultarían invisibles a los ojos del investi-

gador si optara por una metodología poco cuidadosa de la cotidianeidad de la escuela y de lo no documentado. También serían difícilmente detectables de no ser por la mirada histórica que permite comprenderlos en términos de tradiciones, bajo la lupa de una historicidad que los revela como continuidad y ruptura, y les otorga una silueta que de otro se perdería en el mar del puro presente. Es por estas razones, precisamente, que el aporte de la etnografía educativa en el sentido en que la plantea Rockwell resulta fundamental para el trabajo que nos proponemos.

Las TIC como formas culturales

Tal como lo hemos adelantado al formular el problema que aborda nuestro estudio, las tecnologías digitales que forman parte del nuevo escenario tecnológico de la escuela -y que exceden las voluntades que hacen a las políticas educativas de dotación tecnológica- no representan, desde la perspectiva que asumimos, artefactos susceptibles de ser sometidos unidireccionalmente a unos usos predefinidos, sean estos de la naturaleza que fueren. En este sentido, hacemos nuestra la reflexión de Burbules y Callister (2001) en torno al carácter relacional de la tecnología, cuando afirman que estas también nos usan en la medida en que están atravesadas por configuraciones que forman parte de los condicionantes que les dan contorno a nuestras formas de construir conocimiento y comunicarnos (Burbules & Callister, 2001). Siguiendo esta línea, las TIC configuran entornos y soportes a través de los cuales se despliegan diversas prácticas culturales con características específicas que si bien han comenzado a ser estudiadas en relación con sus desafíos para la cultura escolar (Dussel, 2011), aún continúan mayormente inexploradas en sus implicancias para la Lengua y Literatura[200].

Acordamos, en este sentido, con los planteos del campo de la Tecnología Educativa, que nos brinda un marco sólido para, en un mismo movimiento, rescatar el carácter cultural de las tecnologías que han hecho su ingreso a la escuela y asignarle a ese proceso una orientación profundamente didáctica y atenta a al contexto específico y a los objetivos que atraviesan la escuela.

Es por esta razón que rescatamos para nuestro estudio de carácter disciplinar los aportes de la TE y los aportes de sus referentes cuando afirman que en virtud del cambio cultural y cualitativo que representa, la inclusión de nuevas tecnologías en la escuela nos interpela como educadores a revisar y expandir los marcos a partir de los cuales interpretamos las prácticas de enseñanza (Maggio, Lion & Sarlé, 2012). De este

[200] Una de las propuestas locales más interesantes en torno a la enseñanza de LyL medidada por nuevas tecnologías son las actividades de trabajo con tecnologías desarrolladas por Cecilia Magadán en *Enseñar Lengua y Literatura con las TIC* (2014).

modo, podemos comprender la forma en que las tecnologías digitales nos interpelan en "una reestructuración de lo que entendemos por conocimiento, de las fuentes y los criterios de verdad, y de los sujetos autorizados y reconocidos como productores de conocimiento" (Dussel, 2011:16), y entran en diálogo con una cultura distinta, la de la escuela y la subcultura de sus disciplinas. El desafío, en vistas de este reordenamiento, es comprender la negociación que se desarrolla entre culturas distintas y, a partir de allí, evitando todo aplicacionismo, dotar a la innovación de un sentido histórico y significativo para las búsquedas propias de la escuela y sus disciplinas.

El caso del proyecto Trabajo de Arañas

El caso que analizaremos a continuación es el proyecto de escritura titulado "Trabajo de Arañas", que, durante los meses de agosto y septiembre, desarrolló una docente de Lengua y Literatura de en un cuarto año del turno mañana de una escuela pública del norte de la Ciudad de Buenos Aires. El proyecto, que tuve la oportunidad de observar en toda su extensión, tuvo una duración de 6 clases (algunas de 40 y otras de 80 minutos), a lo largo de las cuales los alumnos trabajaron en grupos de entre dos y tres integrantes en el marco de un taller de escritura. Para resolver la consigna de escritura que sirvió como punto de partida del proyecto, los alumnos -29 en total- utilizaron: 1. las netbooks del PCI que tenían disponibles (alrededor de una por equipo); 2. el blog de Lengua y Literatura del curso, que la docente diseñó a comienzos del año escolar, y a cuyo uso los alumnos ya están habituados; 3. la aplicación Twine, que permite escribir relatos hipertextuales e hipermodales a partir de una estructura de recuadros en los cuales se pueden ingresar textos y también hipertextos que conducen a otros cuadros y, de este modo, habilitan la ramificación del relato hipertextual.

Lo primero que detectamos al analizar el caso del proyecto Trabajo de Arañas es que de la mano de la hipertextualidad ingresa al aula de Lengua y Literatura un contenido nuevo, que, no obstante esto, traza puentes con otros conocimientos de la Lengua y la Literatura, y puede ser abordado desde diferentes tradiciones metodológicas propias de la enseñanza de la disciplina.

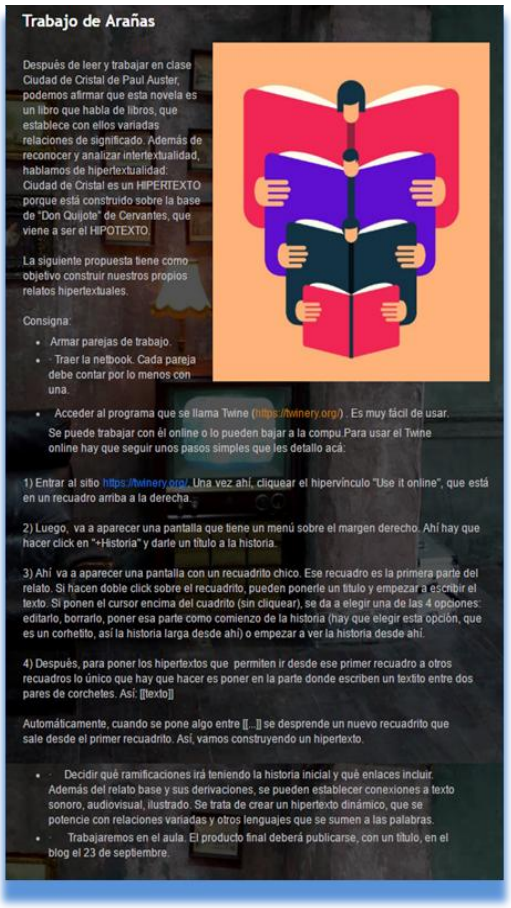
Las observaciones de clase realizadas nos permitieron detectar en el proyecto una primera parte que se caracterizó por presentar un abordaje metodológico oral y expositivo de la hipertextualidad como fenómeno teórico. Aunque breve, la exposición oral de las características de la hipertextualidad realizada por la docente al iniciar el proyecto presentó dos características que nos parecen relevantes para comprender los modos en que los conocimientos vinculados a las nuevas tecnologías ingresan en la escuela

y en la enseñanza de las disciplinas. En primer lugar, el objeto de conocimiento que supone la hipertextualidad, eje de la propuesta del proyecto, fue introducido en la clase a partir de la recuperación, oral y expositiva, de los contenidos abordados a lo largo de la cursada y sobre todo, de aquellos contenidos trabajados en las clases inmediatamente anteriores al proyecto: "Voy resumiendo ideas. Vimos que Ciudad de cristal es una novela sobre novelas. Aprendimos a reconocer la intertextualidad a través de la parodia. Vimos las relaciones con la obra de Poe y Cervantes." (…)

De este modo, el objeto de conocimiento que es la intertextualidad antecede a la hipertextualidad, que, más adelante, es introducida por la docente a través de una explicación oral, acompañanada del trazado de un cuadro en el pizarrón, sobre los conceptos de hipertexto, hipotexto e hipertextualidad: ""En la hipertextualidad hay un texto relacionado con otro texto, que vamos a llamar hipotexto." Algunos alumnos toman notas, otros observan a la docente. "Primero tenemos el hipotexto, en base al cual se arma el hipertexto."" (…)

De este modo, en un primer momento, la hipertextualidad se plantea como un concepto que, por contigüidad, se articula con el de intertextualidad, que los alumnos han trabajado antes en la cursada. El supuesto que se desliza es que en ambas hay relaciones entre textos. Esta articulación, vale la pena señalar, elude cualquier mención a las formas de producción del conocimiento en Internet y, en cambio, se inscribe en el campo de la teoría literaria. Esto se percibe en el uso por parte de la docente del concepto de hipotexto, que Genette desarolla al explicar la hipertextualidad como una de las cuatro formas de la trascendencia textual.

Luego, esta relación de contiguidad entre intertexto e hipertexto toma un cariz más preciso cuando, más adelante en la secuencia de esta primera clase, la docente presenta la consigna del proyecto, que también ha publicado en el blog del curso:



Aquí no se nos ofrece una contigüidad entre enunicados vinculados por el hecho de relacionar textos, sino que, más bien, se despliega una reconceptualización del concepto teórico de la intertextualidad a partir de la hipertextualidad: las obras literarias son hipertextos e hipotextos. Este pasaje es quizás el que mejor condensa la articulación entre intertexto, objeto de conocimiento escolar tradicional en la enseñanza de la lengua y la literatura, e hipertexto, el nuevo objeto de conocimiento que ingresa al aula.

En lo que resta de la consigna -luego de las indicaciones técnicas sobre el uso de la aplicación Twine-, la hipertextualidad se fuga del ámbito de la teoría literaria para transformarse en una indicación constitutiva de la consigna de escritura en el marco de la propuesta de creación de una historia que busca trascender lo textual para internarse en las posibilidades multimodales que brinda Internet. En la consigna, podemos ver que esa búsqueda asume la denominación de "hipertexto dinámico".

Por otra parte, la observación realizada nos revela que luego de que la consigna de escritura es presentada y de que, por tanto, aparezca una nueva metodología de enseñanza, la del taller, la clase adopta una nueva dinámica. El intercambio que de allí en adelante se desarrolla entre docente y alumnos en torno a la consigna se puebla de preguntas sobre qué y cómo escribir. Tal como lo entendemos, esto se debe también en gran

medida a la consigna, que es sumamente amplia en cuanto a los desafíos de escritura que pone en juego, ya que se centra principalmente en aspectos vinculados al soporte de escritura, el programa Twine y su uso, y en menor medida hace alusión a la posibilidad de incorporar obras o géneros que podrían servir como punto de partida o ramificación de la escritura.

Lo interesante aquí es que a pesar de la preeminencia de las pautas vinculadas al uso de la aplicación en el cuerpo de la consigna y, por ello, de una posible instrumentalización de la consigna en pos de un "uso" de la hipertextualidad, en la clase se activa un proceso que no redunda en la parálisis de los alumnos ante la hoja en blanco. La amplitud del desafío activa un diálogo, habilitado y favorecido por la docente, que está atravesado por preguntas sobre las posibilidades que abre la hipertextualidad en la escritura y que abarca reflexiones de distinto tipo.

Estas reflexiones se ordenan, al menos en un primer análisis sobre la observación, en torno a dos fenómenos. El primero de ellos es el ingreso de las prácticas culturales de los alumnos como parte de la escritura del primer borrador del relato hipertextual. En este sentido, el hipertexto, entendido en el marco de esta clase en términos de intertextualidad, deja el terreno de la exposición teórica para tornarse objeto de una reflexión oral que se condensa en preguntas sobre cine, literatura, música, pero también sobre lecturas que han realizado los alumnos a lo largo del curso de Lengua y Literatura, que pasan a constituir posibles ramificaciones en el marco de la escritura hipertextual de relatos.

El segundo fenómeno observado se vincula estrechamente con el anterior en la medida en que, como parte de las explicaciones que recibe la docente cuando circula por los grupos, los alumnos conceptualizan su escritura a partir de los géneros que conocen y asocian a la hipertextualidad. En este sentido, a medida que transcurren las primeras clases del proyecto, la escritura de hipertextos pasa a ser conceptualizada en términos de "Wikipedia" o "Escribe tu propia historia". Estos modos de distinguir las estructuras hipertextuales pasan a formar parte del escenario discursivo con que los alumnos conceptualizan su práctica de escritura hipertextual y distinguen distintas formas de estructurar las relaciones entre los textos que componen sus prácticas de escritura.

Conclusión

A modo de conclusión, cabe señalar que si bien aquí hemos realizado apenas una primera presentación del análisis de uno -el primero- de los casos que componen el trabajo de campo del estudio que estamos desarrollando, aun así podemos ver el modo

en que la metodología etnográfica, con los aportes de la antropología histórica, se revela como una vía sumamente productiva para comprender los modos en que las innovaciones se introducen en el aula de Lengua y Literatura. Esas innovaciones suponen continuidades y rupturas con los saberes escolares y disciplinares, y con las tradiciones de enseñanza que vuelcan en sus clases los docentes del área, a la vez que entablan diálogos con los saberes abordados en las trayectorias de cada curso en su contexto específico.

Queda por delante abordar otros casos de secuencias de Lengua y Literatura que permitan comprender con mayor precisión y en profundidad los diferentes modos en que se establece el diálogo entre las pautas culturales de la escuela y la subcultura disciplinar, y las características que atraviesan a las prácticas y objetos propios del escenario de la cultura digital. De este modo, podremos comprender los modos en que las TIC ingresan al aula, por fuera de discursos grandilocuentes, poco cuidadosos de los procesos de innovación que llevan adelante los docentes en el por momentos invisible día a día de la escuela.

Bibliografía

Bombini, G., & Cuesta, C. (2006). Lengua y Literatura: campo de la didáctica específica y prácticas de enseñanza. En Fioriti, Gema (comp.), *Didácticas Específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza* (53-77). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Buckingham, D. (2012). *Más allá de la tecnología*. Buenos Aires: Manantial.

Burbules N. y Callister T. Jr. (2001*). Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías*. Buenos Aires: Granica.

Dussel, I. (2011). Aprender y enseñar en la cultura digital. *Documento Básico del VII Foro Latinoamericano de Educación: aprender y enseñar en la cultura digital.*

Goodson, I. (2000). *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro.

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad.* Buenos Aires: Paidós.

Maggio, M., Lion, C., & Sarlé, P. (2012). Creaciones, experiencias y horizontes inspiradores, la trama de Conectar Igualdad. *Buenos Aires: Educ. ar SE.*.

Magadán, C. (2014). *Enseñar Lengua y Literatura con las TIC*. Buenos Aires, Cengage Learning Argentina.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.

Tedesco, J.C. (2012). Una computadora por alumno. En *Especial RelPe*. Consultado en http://www.oei.es/noticias/spip.php?article10818

Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. México, Ediciones Morata.

Os professores na educação a distância e as suas funções

Angélica Ilha Gonçalves
angelllig@yahoo.com.br
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Santa Maria, Brasil.

Resumo

Desde 2006, o Brasil vem desenvolvendo cursos de graduação a distância através da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Considerando que esta modalidade ainda é recente no país, especialmente no sistema público, e que muitas perguntas surgem sobre o processo de ensino e aprendizagem a distância, este trabalho tem por objetivo investigar o que dizem os documentos oficiais sobre o papel dos professores que trabalham na educação a distância (EaD), e o que pensam os professores sobre as suas próprias funções nesta modalidade. Para isso, a base teórica é orientada por documentos oficiais (Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009, Manual de Atribuições dos Bolsistas e Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, de 2007), assim como por autores como Belloni (2006) e Neves e Fidalgo (2008). Os participantes da pesquisa foram três professores de uma universidade federal do Brasil, sendo dois professores tutores e um professor formador. Tais participantes trabalharam em um curso de Letras Espanhol a distância, em uma disciplina intitulada Espanhol I.

Palavras-chave: EaD. Professores. Funções.

Introdução

Os novos suportes da informação, produzidos através das tecnologias da informação e comunicação (TICs), permitiram o desenvolvimento da educação a distância (EaD) *online*. Ainda que, atualmente, se discuta mais sobre este tipo de educação, na década de 1970 países como Inglaterra, Espanha e Venezuela já haviam criado suas primeiras universidades abertas (ALVES, 2009).

No Brasil, por outro lado, isso só ocorreu em 2006, com o Decreto nº 5.800, de 8 de junho. Como consequência, muitos cursos de graduação começaram a ser oferecidos totalmente a distância, como é o caso do curso de Letras Espanhol. Ao considerar este contexto diferente em que o professor adquire um novo papel, neste trabalho, se

pretende investigar, por um lado, o que dizem os documentos oficiais sobre o papel dos professores que trabalham na EaD e, por outro, o que pensam os professores sobre as suas próprias funções nesta modalidade.

Assim, a pesquisa foi desenvolvida com três professores de uma universidade federal do Brasil, sendo dois professores tutores e um professor formador. Tais participantes trabalharam em um curso de Letras Espanhol a distância, em uma disciplina intitulada Espanhol I.

Para investigar as funções dos professores é necessário, inicialmente, traçar algumas considerações sobre a EaD no Brasil. Por isso, a próxima seção apresentará um breve histórico sobre esta modalidade no país.

Educação a Distância no Brasil

A primeira citação oficial sobre EaD no Brasil foi realizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), mais precisamente no artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. No entanto, foram necessários nove anos para que esse artigo fosse regulamentado e as condições de oferta de cursos a distância fossem esclarecidas, o que foi possibilitado pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.

Nesse decreto, a EaD é caracterizada como a modalidade educacional em que os estudantes e os professores desenvolvem suas atividades educativas em lugares e/ou tempos diferentes, sendo que "a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação" (BRASIL, 2005, p. 01).

Entretanto, não são apenas a distância física e a necessidade do uso de tecnologia para a mediação didático-pedagógica que diferenciam a EaD da educação presencial, pois a interação a distância é o ponto crucial para que haja compreensão e comunicação entre alunos e professores (MOORE; KEARSLEY, 2011).

Com as TICs existentes hoje, essa interação pode ser proporcionada com a utilização de recursos apropriados, o que não era possível há mais de um século atrás quando iniciou a oferta de cursos a distância no Brasil. Embora a EaD só tenha sido regulamentada no ano de 2005, desde 1900 haviam anúncios em jornais do Rio de Janeiro oferecendo cursos profissionalizantes por correspondência (ALVES, 2009). Esse período em que os materiais didáticos eram enviados pelos correios ficou conhecido como a *primeira geração* da EaD.

A *segunda geração* começou com o surgimento das novas mídias de rádio e de

televisão, em que o Brasil se destacou consideravelmente com os cursos oferecidos por meio dessas tecnologias. Porém, passou por momentos de estagnação devido à falta de incentivo público durante a década de 1970, em que países como a França, a Inglaterra e a Espanha criaram as suas universidades abertas (ALVES, 2009).

Atualmente, o país passa pelo o que é denominado por Alves (2009) como o período "mais moderno" ou, ainda, a *terceira geração* da EaD, em que se destaca a utilização do microcomputador, da tecnologia de multimídia, do hipertexto e de redes de computadores (MAIA; MATTAR, 2009).

Com o uso da internet, a EaD começou a ser desenvolvida também de forma *online*, contudo foi apenas em 2006 que o Brasil instituiu a Universidade Aberta do Brasil (UAB), através do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. A finalidade da UAB, segundo esse decreto, é a expansão e a interiorização da oferta de cursos superiores a distância no país.

Dessa forma, a UAB se caracteriza por oferecer cursos em nível superior para as camadas da população que apresentam dificuldade de acesso à formação universitária, sendo constituída por um sistema integrado por universidades públicas brasileiras (UAB, 2012). Para que essas universidades possam oferecer cursos superiores a distância, é preciso que haja um ambiente virtual apropriado e recursos tecnológicos adequados às necessidades de cada curso, assim como professores qualificados. Tais docentes assumem, na EaD, diferentes papéis que serão abordados na seção seguinte.

Os professores na EaD

Na EaD, existem diversos profissionais que colaboram para o andamento e a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, o que também ocorre na educação presencial. No entanto, o professor nessa modalidade passa a desempenhar múltiplas funções, atuando como "autor", "editor", "tecnólogo educacional" e "artista gráfico", ou seja, é transformado numa espécie de "entidade coletiva" (BELLONI, 2006).

A Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009 (BRASIL, 2009), apresenta uma relação de seis profissionais responsáveis pelo ensino a distância na Universidade Aberta do Brasil: coordenador/coordenador-adjunto da UAB, coordenador de curso nas instituições públicas de ensino superior (IPES), coordenador de tutoria nas instituições públicas de ensino superior (IPES), coordenador de polo, professor–pesquisador e tutor.

Nessa Resolução, no Manual de Atribuições dos Bolsistas (UAB, s.d.) distribuído

às instituições pela UAB e no próprio *site* da UAB, o papel de professor é desempenhado por dois profissionais com atribuições específicas: o "professor pesquisador" e o "tutor". Nesse caso, as atribuições dos professores pesquisadores seriam:

> • elaborar e entregar os conteúdos dos módulos [...]; • adequar conteúdos, materiais didáticos, mídias e bibliografia utilizadas para o desenvolvimento do curso à linguagem da modalidade a distância • realizar a revisão de linguagem do material didático [..]; • adequar e disponibilizar, para o coordenador de curso, o material didático nas diversas mídias; • participar e/ou atuar nas atividades de capacitação desenvolvidas na Instituição de Ensino; • desenvolver as atividades docentes da disciplina […]; • coordenar as atividades acadêmicas dos tutores […]; • desenvolver as atividades docentes na capacitação de coordenadores, professores e tutores mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de capacitação; • desenvolver o sistema de avaliação de alunos [...]; • apresentar ao coordenador de curso, ao final da disciplina ofertada, relatório do desempenho dos estudantes e do desenvolvimento da disciplina […] (UAB, s.d., p. 3).

Pela citação, o professor pesquisador possui como principais atribuições elaborar o material didático que será utilizado na disciplina, revisando a linguagem, os conteúdos, as mídias e a bibliografia utilizada, assim como atuar nas atividades de ensino. A atividade de tutoria, por sua vez, pode ser desenvolvida presencialmente ou a distância. Como esse trabalho foi realizado com professores tutores a distância, a seguir são apresentadas as suas atribuições:

> • mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas; • acompanhar as atividades discentes [...]; • apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes; • manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações do cursista no prazo máximo de 24 horas; • estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes; • colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes; • participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino; • elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria; • participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável; • apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos pólos, em especial na aplicação de avaliações (UAB, s.d., p. 3-4).

De maneira geral, o professor tutor a distância é responsável por orientar o aluno durante sua aprendizagem, garantindo que o discente seja atendido em todas as suas necessidades, sejam elas dúvidas sobre os conteúdos ou dificuldades na realização das atividades propostas. Além disso, também precisa apoiar o professor pesquisador durante a disciplina, participar de capacitações e do processo avaliativo.

Já nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007), a denominação utilizada é "docente" e "tutor", sendo que as atribuições apresentadas se assemelham às apresentadas no Manual. É possível que haja, ainda, um professor responsável pela elaboração dos materiais da disciplina, conforme apresenta Belloni (2006):

- Professor pesquisador: pesquisa e atualiza as teorias e as metodologias utilizadas na sua disciplina específica.
- Professor formador: é o responsável por orientar o estudo e a aprendizagem, apoiando o aluno em suas pesquisas.
- Professor tutor: orienta o aluno durante seus estudos, esclarecendo dúvidas, explicando questões sobre os conteúdos e participando do processo de avaliação.

Como é possível observar, os documentos oficiais que tratam sobre o papel desempenhado pelos professores na EaD denominam como "professor" ou "docente" apenas o "formador", sendo o professor tutor chamado apenas de "tutor. Porém, cabe salientar que ambos exercem atividades docentes, sendo responsáveis pelo processo de ensino e por possibilitar a interação no ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Delineamentos da pesquisa

Esta pesquisa, caracterizada como qualitativa e como um estudo de caso, foi desenvolvida em um Curso de Letras Espanhol a distância de uma universidade pública federal, do estado do Rio Grande do Sul, vinculada ao sistema da Universidade Aberta do Brasil.

Este curso teve sua primeira turma no ano de 2009 e, no momento da realização da pesquisa, apresentava dez polos. A disciplina escolhida foi a denominada Espanhol I, pois era uma das disciplinas com maior número de professores (quatro no total), e em sua ementa constava que seu objetivo era desenvolver as habilidades de compreensão e produção oral e escrita, dominar, em nível inicial, as estruturas linguístico-comunicativas e as suas funções no desempenho da língua.

Essa disciplina era ofertada para seis polos, com um total de 149 alunos atendidos por um formador e três tutores. Desse número, dois dos professores tutores aceitaram participar da pesquisa e o professor formador. Dessa forma, participaram profissionais com os seguintes perfis:

FA (**F**ormador **A**): graduado em Letras Espanhol e Literaturas no ano de 2005 e mestre em Letras, possuía sete anos de experiência com educação presencial e tinha experiência anterior com EaD como revisor de materiais.

T1A (**T**utor **1 A**): graduado em Letras Espanhol e Literaturas no ano de 2010, tinha experiência de três anos com a educação presencial e não tinha experiência com a EaD antes de sua atuação como professor tutor.

T2A (**T**utor **2 A**): graduado em Letras Espanhol e Literaturas no ano de 2010. No momento da realização da pesquisa, era mestrando em Educação. Começou a atuar com educação presencial no início de 2012 e não tinha experiência anterior com EaD.

Escolhida a disciplina e com a anuência dos professores, a pesquisa foi desenvolvida a partir de três instrumentos utilizados, posteriormente, para a realização da triangulação de dados. Inicialmente, foi aplicado um questionário antes do início do semestre letivo da disciplina (fevereiro de 2012), com o objetivo de possibilitar o mapeamento de crenças iniciais e o levantamento das informações pessoais, profissionais e das expectativas dos professores.

Durante a primeira semana de aula, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas com a intenção de evidenciar as crenças dos professores sobre suas funções na EaD e esclarecer algumas respostas apresentadas nos questionários. A entrevista foi novamente desenvolvida ao final da disciplina, buscando identificar possíveis mudanças nas crenças desses professores, assim como verificar convergências e/ou divergências em suas crenças e ações.

Além do questionário e das entrevistas, foram feitas observações no ambiente virtual de aprendizagem utilizado (Moodle). Assim, foi possível observar a proposta do ambiente, a realização das atividades, a interação por meio das atividades e dos recursos utilizados, sem interferir em suas realizações.

Segundo Martins (2006), os resultados advindos de fontes diferentes oferecem maior grau de confiabilidade ao estudo. Dessa forma, a partir dos dados coletados com a utilização desses três instrumentos foi realizada uma triangulação de dados (TRIVIÑOS, 1987), sendo a análise desenvolvida por meio do processo de leitura e releitura (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) e baseada na abordagem contextual dos estudos de crenças (BARCELOS, 2001; SANTOS, 2010; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010), na qual o contexto é fundamental para o seu entendimento.

Funções, atribuições e crenças dos professores

As informações sobre as atribuições dos professores foram apresentadas para eles durante uma capacitação realizada para atuar na EaD, oferecida pela própria instituição. Essa capacitação foi realizada por T1A antes de atuar como professor tutor da disciplina de Espanhol I e, por FA e T2A, concomitantemente com a disciplina e a distância.

Segundo os professores, nessa capacitação foram disponibilizadas algumas leis que tratavam sobre o assunto, sendo que T1A e FA citam o termo de compromisso que assinaram ao ingressarem na universidade, como um dos documentos que também tratava sobre essas atribuições.

Embora os professores tenham tido acesso a essas informações, os excertos 1 e 2 mostram que os professores tutores reconhecem que há diferença entre o que acreditavam ser as suas atribuições e o que constava nesses documentos, pois pedem que seja desconsiderado o que está escrito oficialmente sobre as atribuições.

> [1]
> **P[201]:** O que tu dirias que são as tuas funções ou atribuições?
> **T1A:** Minhas funções? Pois é, o que eu acredito que são ou o que elas são? (Entrevista 2)
>
> [2]
> **P:** Quais foram as tuas atribuições?
> **T2A:** Tá, desconsiderando então aquele termo lá de compromisso que a gente assinou que tem tudo aquilo, tá, desconsiderando aquilo. (Entrevista 2)

Assim, os três professores reconhecem as suas atribuições principalmente pelo trabalho que desenvolveram, ou seja, pela própria prática, e não pelos documentos lidos sobre o tema. A experiência com a disciplina influencia principalmente os professores tutores, pois na entrevista 2 houve uma ampliação do que acreditavam ser as suas atribuições.

Esse fato pôde ser percebido através da comparação dos dados coletados. No questionário e na entrevista 1, os professores tutores não mencionaram o auxílio na elaboração do material didático utilizado. No entanto, esses professores passaram a afirmar que também fazia parte de suas atribuições buscar por materiais complementares para a disciplina (entrevista 2), o que pode ser identificado nos excertos 3 e 4.

> [3]
> **P:** Quais foram as tuas atribuições?

[201] A utilização de P nos excertos refere-se à pesquisadora, e as transcrições foram realizadas com base em Koch (2006).

> **T1A:** [..] eu acho que o tutor ele é um guia junto com o aluno ahn, eu policiei bastante, digamos, os alunos, eu acompanhei se estavam participando, se estavam acessando, se estavam fazendo [...] tirar dúvidas, provocar algum de repente, sugerir ahn:: o material adequado. Eu postei em alguns momentos material complementar meu assim, que eu elaborei em outros momentos né. Mas no geral, resumindo, o papel assim mais é de observar, fazer as correções, tirar as dúvidas, dar os feedbacks né, no geral acaba se resumindo a isso né, mas tem várias coisas que você faz nisso. (Entrevista 2)

> [4]
> **P:** O que tu dirias que são as tuas atribuições?
> **T2A:** Eu acredito que eu tenha e deva né, contribuir no material, eu tenho que. Nossa! Eu ia usar um termo agora detestável, vigiar os alunos. Não, eu tenho que acompanhar o processo né de:: acesso ao Moodle, de realização das tarefas, de participação nos instrumentos. Éh:: eu não ia usar vigiar, mas no fim das contas, é mais ou menos isso né. Acompanhar as dúvidas deles, os desenvolvimentos né que eles fazem, se estão com dúvidas ou não, eu respondo. (Entrevista 2)

> [5]
> **P:** Mas o que caracterizaria os professores tutores como "perfeitos"?
> **FA:** [...] é que sempre que o aluno precisava dos tutores, precisava de uma reposta ou precisava de um conselho eles estavam ali pra ajudar, pra né, pra ajudar esse aluno, pra esclarecer ou então pra comentar algo né. (Entrevista 2)

Pelos excertos 3, 4 e 5 é possível perceber que a crença principal sobre a atribuição do professor tutor está relacionada com o "cuidar do aluno", já que é responsável por "guiar", "vigiar", "aconselhar", "acompanhar", etc. Por outro lado, a principal atribuição do professor formador é supervisionar o trabalho que é desenvolvido pelos professores tutores e organizar a proposta das atividades no ambiente. Porém, o excerto 6 mostra que FA entende que desenvolveu o trabalho de formador e tutor.

> [6]
> **P:** O que tu dirias hoje que foram as tuas funções dentro dessa disciplina?
> **FA:** [...] as minhas funções foram abrir as semanas, colocar links disponíveis, disponibilizar novos materiais e também responder as: mensagens dos alunos né, porque apesar da minha função não ser esta né, de tá constantemente respondendo eu, como era muitos polos, 6 polos, muitos alunos, eu dividia essa tarefa com os tutores também né a distância. Então, eu, a minha função foi praticamente de professor e tutor ao mesmo tempo né, como todo professor né. (Entrevista 2)

Segundo FA, não faz parte de sua atribuição responder as dúvidas dos alunos, porém no Manual de Atribuições dos Bolsistas (UAB, s.d.) e no próprio Termo de Compromisso[202], assinado pelo professor, consta que o formador deverá participar de

[202] O Termo de Compromisso citado pelos professores apresenta as mesmas atribuições encontradas no Manual de Atribuições dos Bolsistas (UAB, s.d.).

atividades de docência das disciplinas do curso. Nesse caso, se orientar os alunos durante o processo de aprendizagem é considerado como uma atividade docente, então essa também seria uma de suas atribuições.

Além da capacitação realizada pelos professores, as suas atribuições também foram definidas dentro do próprio grupo, pois os professores informaram que no começo da disciplina dividiram o trabalho, ficando os professores tutores responsáveis por acompanhar dois polos cada.

Essa divisão foi efetuada via e-mail, pois até a realização da entrevista 1, os professores não haviam feito uma reunião presencial ou a distância para conversarem sobre a disciplina. A falta dessa reunião foi ressaltada por T1A e T2A como um fator que dificultou o conhecimento sobre o que seria desenvolvido durante o semestre.

Por essa razão, os professores não sabiam responder questões relacionadas às atividades que seriam desenvolvidas na disciplina ou sobre as ferramentas que seriam utilizadas. As suas respostas, conforme apresentadas nos excertos 7 e 8, versavam sobre o fato de não terem conversado sobre o assunto ou sobre apenas acompanharem o que estava sendo postado pelo professor formador.

> [7]
> **P:** E quais serão os outros recursos para desenvolver a produção oral?
> **T1A:** Quem tem esse conhecimento total dela é o professor formador né, eu vou acompanhando o que ele publica ali né, o que tem publicado. (Entrevista 1)
>
> [8]
> **P:** Serão utilizados outros recursos para desenvolver a produção oral?
> **T2A:** [...] a gente não conversou ainda sobre isso. (Entrevista 1)

Por essa razão, T1A afirma que "estava no barco acompanhando ele andar" (Entrevista 2). O desconhecimento de tudo o que seria desenvolvido na disciplina e também a informação de que o professor formador não poderia modificar a forma como os conteúdos estavam sendo abordados, fez com que surgisse a crença de que havia uma limitação para trabalhar a disciplina.

Essa crença foi apresentada por T1A e T2A, pois o próprio professor formador teria comentado que a disciplina havia sido elaborada por um professor conteudista (professor pesquisador, segundo BELLONI, 2006) da instituição e que não poderia ser modificada. No entanto, FA afirmou nas entrevistas que teria "liberdade" para mudar o que fosse necessário.

A questão da "liberdade" para desempenhar as funções também foi algo que gerou

crenças diferentes entre os professores. Para FA (excerto 9), os professores tutores tinham liberdade para sugerir materiais para a disciplina, pois seriam esses professores os responsáveis por "contestar" ou "responder" aos alunos. No entanto, T1A discorda, afirmando que não sentia que havia essa liberdade para fazer sugestões sobre a disciplina.

> [9]
> **P:** Como ficou sabendo dessas atribuições? Leu algum material, houve explicações da coordenação, como ficou sabendo?
> **FA:** [...] eu sou o professor responsável pela disciplina, mas em nenhum - eu sempre escuto os tutores, eu sempre, quando vou postar alguma coisa nova, eu digo "guris o que que vocês acham" sabe? Eles tem essa liberdade, eu dou essa liberdade pra eles, Angélica, porque às vezes o professor tá tão né, tá, assim, num, achando que, ele é o dono da disciplina e ele pode fazer o que quiser, não precisa ouvir o restante, eu acho que não, porque depois quem terá que contestar, ahn:: poderá responder pros alunos será o tutor - [...] (Entrevista 2).

Cabe salientar que apesar do professor formador considerar que será o professor tutor quem deverá responder aos alunos, caso surjam dúvidas sobre os conteúdos e atividades, não houve uma explanação logo no começo da disciplina sobre como ela seria desenvolvida. Provavelmente, isso tenha ocorrido em função das demais atividades de cada professor, pois todos afirmaram que possuíam pouco tempo para atuarem na EaD, dedicando-se principalmente durante os fins de semana.

Considerações finais

Em todo curso a distância, professores formadores e professores tutores possuem diversas atribuições. Inicialmente, as crenças sobre essas atribuições foram investigadas por se acreditar que não tendo as mesmas funções, as crenças de professores formadores e professores tutores seriam igualmente diferentes. No entanto, os dados coletados mostraram que há similitudes.

As crenças sobre as atribuições de cada profissional são semelhantes, sendo que o professor formador é visto como aquele que se dedica a orientar de maneira geral o trabalho que será desenvolvido e o professor tutor como aquele que auxilia mais diretamente os alunos.

As designações utilizadas para nomear cada profissional coincidem com as encontradas no *site* da UAB, na Resolução CD/FNDE Nº 26, de 5 de junho de 2009 (BRASIL, 2009) e no Manual de Atribuições dos Bolsistas fornecido pela UAB. Nesses documentos e no *site*, apenas o formador é citado como "professor ou pesquisador". Por

outro lado, o tutor é entendido como "profissional selecionado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB para o exercício das atividades típicas de tutoria".

O tratamento dado por esses documentos ao professor tutor é refletido na maneira como o professor formador se refere aos seus colegas. Apesar de FA acreditar que o trabalho em grupo é essencial para o desenvolvimento da disciplina, ao se referir aos professores tutores afirma que são "meio que subordinados" ao professor formador (FA).

Essa distinção também é percebida na fala dos professores tutores, que se referem a si mesmos apenas como "tutor" e ao formador como "professor". No entanto, essas designações não parecem inquietar os professores tutores, pois em nenhum momento criticam as suas atribuições e/ou as do professor formador. Pelo contrário, a atuação do formador condiz com o que os tutores esperam.

Entretanto, foi possível observar que para tratar sobre as suas funções e atribuições, os professores baseiam-se na própria prática e não nos documentos oficiais ou em formações anteriores. Ademais, o fato de não terem realizado reuniões para a organização do que seria desenvolvido, foi um fator que dificultou a visão da disciplina como um todo.

Dessa forma, a participação em todo o processo de desenvolvimento de uma disciplina a distância é fundamental para a formação de um grupo coeso de trabalho, com conhecimento de todas as atividades, recursos e das funções que lhes compete. Essa pode ser uma maneira de garantir maior envolvimento, eficiência e melhoria no trabalho.

Bibliografia

ALVES, J. R. M. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (orgs.). **Educação a distância:** o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 08-13.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2001. p. 71-92.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. 115 p.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 set. 2016.

_____. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394 de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/decreto5622.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2016.

_____. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/decreto5800.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais de Qualidade para a EaD**. Brasília, DF, 2007. 31 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009**. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/resolucao_fnde_n26.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2016.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, C.; MATTAR J. **ABC da EaD**. 1.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. 160 p.

MARTINS, G. de A. **Estudo de caso:** uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2006. 101 p.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância:** uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2011. 398 p.

NEVES, V. S. I.; FIDALGO, F. S.. **Docente virtual na educação a distância:** condições de trabalho na rede privada de ensino. Seminário Nacional de Educação profissional e tecnológica. 2008, p. 01-09. Disponível em:<http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/quarta_tema3/QuartaTema3Artigo7.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2016.

RICHTER; M. G. **Aquisição, Representação e Atividade**. v. 6. Santa Maria: UFSM, PPGL-Editores, 2008. 82 p.

SANTOS, E. F. dos. **Crenças sobre o ensino-aprendizagem de inglês (LE) em contexto de formação profissional:** um estudo de caso. 2010. 196 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.174 p.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. **Manual de atribuições dos bolsistas.** s.d. 4 p. Disponível em: <http://www.uapi.ufpi.br/fisica/arquivos/file/BOLSA_ATIRBUI%C3%87%C3%95ES_Resolucao_No-26-5-de-junho-09_Anexos_I-II-e-III-1.pdf>. Acesso em: 20 set. 2016.

_____. **Sobre a UAB. O que é**. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18>. Acesso em: 20 set. 2016.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Crenças e ensino de línguas** – foco no professor, no aluno e na formação de professores. 2. ed. Campinas, SP: Fontes Editores, 2010. p. 219-231.

Primeros pasos en la alfabetización mediada por soportes digitales: exploraciones en el profesorado de Nivel Inicial

Valeria Kelly
vkelly@ens1caba.edu.ar

Escuela Normal Superior 1. Pte. Roque Sáenz Peña
C.A.B.A., Argentina.

Resumen:

La alfabetización inicial en lectoescritura entró en el desarrollo curricular del área de Prácticas del Lenguaje de la formación docente para el Nivel Inicial desde el año 2000 en la Ciudad de Buenos Aires. Desde entonces se destina el segundo nivel de la asignatura a iniciar a los estudiantes en los fundamentos teóricos y las prácticas propias del Nivel Inicial en la materia. Sin embargo, actualmente, los chicos de este siglo crecen en un medio en el que muchas prácticas de lectura y escritura a su alrededor se dan sobre una pantalla. ¿De qué manera esto puede impactar en las propuestas alfabetizadoras en las salas de los jardines de infantes? ¿Cómo tomamos lo que saben/hacen los chicos con los dispositivos digitales? ¿Lo consideramos leer y escribir, es decir, son primeros pasos en el camino de la alfabetización? Estas preguntas aparecen con frecuencia en las aulas del profesorado. Cuestiones que se están discutiendo en torno a las prácticas de lectura y escritura en el marco de la cultura digital pueden aportar fundamentos para una reformulación -necesaria y bastante urgente- de la alfabetización en el Nivel Inicial. Esta ponencia presenta la experiencia que se desarrolla desde hace cuatro años en el dictado de la materia Prácticas del Lenguaje 2 en el Nivel Inicial. Se incluye una selección de referencias teóricas, relevamientos de prácticas por parte de niños de 2 a 6 años, y la elaboración de propuestas que se llevan a cabo en espacios de práctica, como puntos de partida para la construcción de una didáctica de la alfabetización que integre la cultura digital.

Palabras clave: Formación docente - Nivel Inicial – Alfabetización – Soportes digitales.

1. Introducción

Este trabajo presenta la experiencia que desarrollo desde hace cuatro años en el dictado de la materia Prácticas del Lenguaje 2 en el Nivel Inicial del ENS Nº1, Presidente Roque Sáenz Peña, de la Ciudad de Buenos Aires. A partir de 2012 comencé a integrar contenidos relacionados con la cultura digital en el módulo correspondiente a la alfabetización inicial. Por acuerdo institucional, esta asignatura tiene como uno de sus principales objetivos el de iniciar a los estudiantes en los fundamentos teóricos y las prácticas propias de la alfabetización el lectoescritura para el Nivel Inicial. Ahora bien, actualmente, los chicos de este siglo crecen en un medio en el que muchas prácticas de lectura y escritura a su alrededor se dan sobre una pantalla y ellos están comenzando a acceder a ellas a través de diversos dispositivos. ¿De qué manera esto puede impactar en las propuestas alfabetizadoras en las salas de los jardines de infantes? ¿Cómo tomamos lo que saben/hacen los chicos con los dispositivos digitales? ¿Lo consideramos leer y escribir, es decir, podrían ser los primeros pasos en el camino de la alfabetización? Estas preguntas aparecen con frecuencia en las aulas del profesorado, por un lado, y por otro, desde numerosos ámbitos académicos se están analizando diversas cuestiones en torno a la reconfiguración de las prácticas de lectura y escritura en el marco de la cultura digital. Estas tres situaciones -lo que hacen los chicos, las inquietudes de los estudiantes y las investigaciones académicas- pueden ser el puntapié para una reformulación a nivel curricular -necesaria y bastante urgente- de la alfabetización inicial en lectoescritura. Como si todavía faltara un incentivo, la siempre provocadora Emilia Ferreiro viene diciendo desde hace varios años frases tales como: "*Ahora también lucho por el acceso a los libros y a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en todas esas escuelas y en todas las escuelas" –agregó– "Pero no hablo, porque creo que no corresponde hablar, de educación digital o de alfabetización digital. Hablo de alfabetización, a secas, la que corresponde a nuestro espacio y tiempo"*[203]. No queda sino recoger ese guante.

Para esto, el presente trabajo incluye referencias teóricas y justificaciones de política educativa que sostienen la propuesta en curso, así como la implementación de estrategias didácticas en las clases del profesorado. Finalmente se presentan algunas conclusiones a las que arribamos con las estudiantes en relación a esta problemática, en la in-

[203] Ferreiro, E. *Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando?* (2004) Trabajo presentado en Salamanca, España, y publicado en las Actas de las 12ª Jornadas de Bibliotecas Infantiles y Escolares. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 13-32

tención de identificar puntos de partida para la construcción de una didáctica de la alfabetización que integre la cultura digital.

2. La alfabetización en el Nivel Inicial en el marco de la cultura digital

A partir de 2000, en lo que representa un primer paso, las tecnologías digitales encontraron su lugar en Prácticas del Lenguaje 2 a través del uso de un blog y de listas de correo electrónico. Su sentido estaba dado por el hecho de que brindaban soluciones a cuestiones comunicativas, de difusión de novedades y eventos relacionados con el área y de organización del trabajo. También representaron un espacio para la colaboración en la elaboración de síntesis de las clases semanales, actividad que aportaba en simultáneo al seguimiento del aprendizaje de las estudiantes. A partir de la consideración de una serie de factores, a partir de 2012 las TIC comenzaron a entrar como contenido curricular, considerando su relación con la producción y recepción de mensajes escritos. Con esta decisión, estas tecnologías pasaron de ser mediadoras en la construcción de conocimientos a ser un objeto de estudio en la asignatura de la mano de la alfabetización inicial.

La iniciativa tuvo dos motores principalmente, uno de naturaleza epistemológica, provocado por las transformaciones comienzan a percibirse en las prácticas sociales relacionadas con la lectura y escritura en el marco de la cultura digital; y otro, de orden pedagógico, teniendo en cuenta la convicción metodológica de trabajar con las prácticas reales, motivadas y significantes de los niños, tanto como punto de partida como de horizonte.

En primer lugar voy a referirme la cuestión epistemológica, y que puede presentarse a partir de una evidencia: el objeto de conocimiento de la alfabetización se está transformando. La práctica social de la lectura y la escritura no es la misma, al menos, que en el siglo pasado. Las tecnologías digitales han dado lugar a un proceso de transformación de prácticas culturales ya considerado irreversible, al que se denomina habitualmente como *cultura digital* (Doueihi, 2010). Avanzada la segunda década de este siglo se hace evidente que se trata de un fenómeno mucho más complejo, profundo y permanente que el uso fluido y frecuente de un artefacto en particular. Existe el consenso tanto a nivel académico como social que el cambio cultural que tiene lugar en esta era es comparable al provocado con la invención de la imprenta, aunque algunos autores van más allá, y trazan semejanzas con la invención de la escritura (Kress, 2005; Gubern,

2010), en tanto a partir esta tecnología se dio el fuerte viraje de los grupos humanos prehistóricos hacia las organizaciones sociales y sus modos de regulación. De esta manera, estas tecnologías participan del ecosistema cultural en el que nacen y se desenvuelven los niños actualmente. Más aun, están mediando en muchas de las interacciones interpersonales de los adultos, se están modificando números prácticas sociales relacionadas con los usos del lenguaje, tanto oral como escrito, por lo que no es arriesgado afirmar que el desarrollo de las competencias comunicativas en general estará ligado de algún modo a estas tecnologías.

De allí que los saberes relacionados con el buen desenvolvimiento en la cultura digital han impactado en el centro del concepto de alfabetización.

(...) "la cultura digital representa un profundo clivaje en la construcción sociohistórica de lo que se entiende por alfabetización. En efecto, la emergencia de la cultura digital supone transformaciones profundas de distinto orden entre las cuales se incluyen la legitimidad de las jerarquías y la reestructuración de los valores culturales. Así, la cultura digital viene a desestabilizar las categorías y valores establecidos alrededor de la cultura a través, entre otros elementos, de las nuevas dinámicas propuestas para la producción, circulación y apropiación del conocimiento" (Brito, 2015: 5)

En el mismo sentido, es posible afirmar que, de una manera similar a lo que sucede con las prácticas propias de la cultura letrada, las prácticas digitales tienen relación con el capital cultural del ámbito familiar y escolar que rodea al niño (Necuzzi, 2013). Paralelamente, plantean también cuestiones de inclusión social y educativa e interpelan a la institución escolar, en su función social de democratización de los saberes. Estas consideraciones tienen su correlato en proyectos y políticas educativas de dispar alcance que comienzan a integrar las tecnologías digitales en las salas de los jardines de infantes. El tipo de dispositivo, la calidad de las aplicaciones y las dinámicas de trabajo con estas tecnologías en el nivel son aun objeto de grandes debates, que exceden este trabajo.

La pregunta que sí corresponde hacerse en este marco se relaciona, en cambio, con los procesos de alfabetización en el marco de la cultura digital y es, precisamente, si el soporte es tan relevante en la construcción del sistema de lectoescritura. Al respecto hay diferentes puntos de entrada. Por un lado es posible encontrar algunas conceptualizaciones dentro del amplio espectro que abarcan los estudios sobre la alfabetización digital. En ese ámbito existen algunos abordajes que presentan un sesgo mayormente semiótico, como el de *los nuevos alfabetismos,* que hace hincapié en las nuevas prácticas

significantes a las que dan lugar los textos digitales. Allí encontramos por un lado a quienes formulan un nuevo paradigma para comprender y llevar adelante los procesos de alfabetización que contempla, además de los procesos psicolingüísticos, una dimensión crítica, analizando la incidencia de los discursos sociales en su vinculación con el poder (Gee, 2007; Greene, 2005). Dentro de esta misma línea, muchos especialistas ponen el foco en los cambios que están atravesando las prácticas de lectura y escritura en la sociedad, así como la noción misma de texto, que en su índole digital, admite diversidad de lenguajes o modos - multimodalidad – así como alteraciones en su linealidad – hipertextualidad (Lankshear y Knobel, 2011; Kress, 2005). Muy cercano a estos abordajes se encuentran los aportes de David Buckingham, quien plantea justamente la impronta semiótica de las tecnologías digitales, a quienes propone denominar "tecnologías de la representación", en lugar de la consabida sigla TIC.

Otros aportes relevantes provienen del campo de la investigación en psicogénesis, que ya está tomando como objeto de estudio la alfabetización inicial mediada por soportes digitales. Entre las investigaciones adquiere especial relevancia la realizada por Claudia Molinari, bajo la dirección de Emilia Ferreiro, en la que se comparan escrituras realizadas de manera manuscrita y con computadora por niños en etapa de construcción del sistema de escritura. Allí pudo verse que el cambio de tecnología no provocaba una variación en los criterios que utilizaban los niños para producir sus escrituras. Dicho de otro modo, los niveles de conceptualización de la escritura no son dependientes del instrumento utilizado ocasionalmente para producir las marcas. Las investigadoras lo fundamentan explicando que las hipótesis que orientan las escrituras infantiles son muy profundas, en tanto se trata del modo en que conciben un sistema de marcación que ha sido socialmente construido[204]. Aun así, dejan planteados algunos interrogantes en torno a la mayor visibilidad que podría tener el pasaje de una a otra hipótesis al escribir en la computadora.

Finalmente, es relevante el hecho de que importantes referentes de la alfabetización en lectoescritura inicial, como B. Braslavsky, la mencionada E. Ferreiro, M. Nemirovksy, D. Cassany, entre otros investigadores, han alertado acerca de la necesidad de poner en consideración el impacto de los medios digitales en la construcción de las prácticas de lecturas y de escritura desde sus inicios.

[204] MOLINARI, G. y FERREIRO, E. (2007) "Identidades y diferencias en las primeras etapas del proceso de alfabetización. Escrituras realizadas en papel y en computadora". En Revista Lectura y Vida. Año 28. Número 4. Diciembre 2007. Buenos Aires.

El segundo motor, de orden pedagógico, es que desde el paradigma de alfabetización en el que trabajamos, partimos de lo que los chicos efectivamente hacen con el lenguaje escrito, tanto al otorgar sentido a trazos simbólicos, como a interpretar significados a partir de ese tipo de trazos. Actualmente este tipo de acciones se pueden dar en soportes digitales, a veces antes o al mismo tiempo que se realizan con un lápiz sobre una hoja. Los chicos con los que nuestros estudiantes se van a encontrar en las salas de jardín no diferencian la funcionalidad de un libro de un celular en tanto portadores de mensajes escritos. Ellos leen íconos en las pantallas, encuentran palabras conocidas que les permiten avanzar en un hipertexto, escriben las iniciales del sitio al que quieren acceder en la ventana del navegador porque saben que éste presentará el nombre completo. En otras palabras, se comunican a través del lenguaje escrito y de otros sistemas simbólicos, quizás más intuitivos pero igualmente codificados, de manera exitosa. De qué manera estos primeros comportamientos permitirían –o no- reconfigurar una didáctica de la lengua escrita, es uno de los desafíos que nos convocan en el aula del profesorado.

Lo cierto es que tanto en las salas de cinco años y, en algunos casos, de cuatro, los niños ya se inician en competencias de lectoescritura, a través de la producción y lectura de mensajes breves, la escucha de textos escritos y la identificación de discursos propios de la cultura letrada (noticias en los diarios, etiquetas, etc.). Se trata en la mayoría de los casos, de tipos de texto que también están circulando en soporte digital y que para los niños comienzan a ser muy familiares.

El ejemplo más representativo está dado hoy por los mensajes escritos que circulan en los teléfonos celulares. Por lo tanto, todas las consideraciones en torno al fenómeno de lo digital aquí expuestas impactan directamente en el desarrollo curricular de la alfabetización en el Nivel Inicial y, en consecuencia, en la formación docente; en la medida en que se construyan certezas acerca de lo determinante que las tecnologías digitales puedan ser en el proceso de alfabetización, será preciso profundizar el modo en el que se insertan en los diseños curriculares de la formación de los futuros maestros.

3. El trabajo en el aula del profesorado

Actualmente los profesorados para docentes de Nivel Inicial incorporan en su gran mayoría un espacio curricular específico para las TIC, en el que se abordan contenidos relacionados con abordajes pedagógicos mediados por estas tecnologías y se presentan criterios de selección de software, aplicaciones y contenidos digitales destinados al pú-

blico infantil. En cambio, la presencia de las TIC en las otras asignaturas no se encuentra presente a nivel de los diseños curriculares. En este sentido, cada docente decide con qué fines y en qué medida las tecnologías digitales se integran en el dictado de su materia. Esto aplica también para el dictado de la materia Prácticas del Lenguaje y por consiguiente al abordaje de los contenidos referidos a la alfabetización inicial.

La experiencia que estoy compartiendo en este trabajo consiste justamente en comenzar a integrar este componente digital en las clases de alfabetización, con la característica de que se trata de una instancia de exploración conjunta, de construcción de un saber didáctico que todavía está buscando sus límites y sus alcances. Esta intención de mi parte es explicitada desde el inicio del trabajo a las estudiantes, quienes en su gran mayoría se muestran muy interesadas en avanzar sobre la temática.

Por el momento el objetivo es que las futuras docentes comiencen a construir una mirada sobre el fenómeno que esté sostenida por investigaciones, referencias teóricas, experiencias reales. A través de una dinámica de trabajo muy similar a la que se realiza en la enseñanza de la alfabetización, la propuesta en este caso es avanzar con pasos conocidos sobre un territorio nuevo.

Al abrir la problemática de los niños frente a las pantallas, la reacción hasta el momento es la misma: incluso las estudiantes más jóvenes, de casi veinte años, expresan fuertes tensiones entre la maravilla y lo alarmante. En ningún caso naturalizan la escritura en pantalla, como sí lo hacen frente a la escritura manuscrita de los niños pequeños. Cabe señalar que en general el mayor desafío en la enseñanza de la alfabetización es que las estudiantes desnaturalicen las prácticas letradas y las puedan comprender como un sistema de origen cultural, histórico, y al código alfabético, como un modo de notación entre otros posibles. El uso de la escritura, con todas las convenciones culturales y semióticas que supone, es totalmente transparente para las estudiantes de nivel superior, aun con las dificultades en la expresión escrita que presentan sus producciones (o quizás por eso mismo). Incluso son pocos los casos que pueden dar cuenta de su propia experiencia de alfabetización o que recuerdan cómo era no saber leer y escribir.

Para abordar la problemática digital, entonces, en el proceso de alfabetización en lectoescritura, comenzamos a trabajar en tres direcciones:

- Lectura de bibliografía sobre el tema.
- Relevamientos de prácticas por parte de niños de 2 a 6 años a partir de una guía de observación, en el ámbito doméstico.

– Exploración de propuestas realizadas por docentes en actividad y elaboración de nuevas actividades.

Dado que el tema de las referencias teóricas no difiere mayormente de lo expuesto en el apartado anterior, a continuación se presenta la instancia de observación de las prácticas de los niños con dispositivos digitales.

Relevamiento de las prácticas

El objetivo de esta actividad es comenzar a construir una mirada que se sustente en categorías de análisis, de modo de entrar en tema con una menor carga de prejuicios y valoraciones. Incluso la presento como una invitación a la actitud de investigación, dado que para reconstruir una propuesta de alfabetización necesitamos hilar fino y para eso, mirar a fondo, sin juzgar.

A partir de las siguientes preguntas, las estudiantes observan a los niños a partir de una guía orientadora.

La guía trabaja sobre las siguientes categorías y preguntas:

Categorías	Preguntas
Autonomía	¿Qué acciones realiza de manera independiente? ¿Pide asistencia a algún mayor? ¿Para qué?
Interacción	¿Utiliza el mouse? ¿Qué tipo de signos o símbolos interpreta para interactuar con el programa? ¿Sigue hipervínculos con textos? ¿Utiliza el audio? Describir ¿Utiliza micrófono? Describir ¿Usa el teclado? Describir ¿Escribe? Describir. ¿Explora sitios o programas nuevos o sigue una rutina? Describir
Comunicación	¿Establecen contacto con otros niños o personas a través del dispositivo? ¿Con quiénes? ¿Con qué tipo de programa o herramienta? ¿De manera sincrónica o asincrónica?
Actitudes	Describir la/s actitud/es (Por ejemplo: concentración, risa, curiosidad, enojo, impaciencia, etc.)
Mediaciones según los chicos (preguntas a los niños, después de observarlos	¿Cómo saben lo que tienen que hacer para usar la computadora? ¿Cómo saben las reglas de los juegos? ¿Usan la computadora solos o acompañados por alguien más? ¿La usan con amigos? ¿Usan algún dispositivo digital en la sala del jardín? ¿Cuál?

El número de casos entrevistados no representa una muestra suficiente para sacar conclusiones estadísticas sobre las prácticas de los niños pequeños con los dispositivos digitales, pero el ejercicio sí resulta productivo en términos de la construcción de una mirada más organizada y articulada del fenómeno por parte de las futuras docentes.

Hecha esta aclaración, y ante la falta de relevamientos a nivel nacional sobre estas nuevas prácticas por parte de los niños pequeños, bien vale compartir las tendencias que pueden observarse a partir de estas entrevistas. En relación con la autonomía, la gran mayoría de los niños saben elegir y acceder al programa o aplicación de su interés en las pantallas táctiles, así como muchos también en las computadoras, utilizando un mouse, pero piden ayuda cuando surge algún imprevisto (el programa no abre, aparece un aviso que bloquea la pantalla, etc.). La interacción con el dispositivo se da a través de las flechas de avance y retroceso y del mouse, en el caso de los juegos. El uso de los hipervínculos se realiza desde íconos, mayormente. Son más los casos en lo que se manejan por rutinas que quienes se inclinan por explorar nuevos espacios. Uno de los usos más frecuentes es el visionado de videos, películas, programas infantiles, a modo de televisión portátil y a demanda.

En cuanto a las comunicaciones, son contados los niños que establecen contacto con otras personas a través de los dispositivos. En los últimos dos años aparecieron casos en los que los chicos envían audios por whatsapp con la mediación de algún adulto. Mención aparte merece el aspecto actitudinal, dado que la variedad de emociones y actitudes es muy amplia, desde el enojo hasta la risa, pasando también por una gran concentración y quietud, pero también por manifestaciones corporales como bailar, aplaudir, cantar, gritar.

Finalmente, en cuanto a lo que ellos mismos refieren respecto de cómo aprenden a usar los dispositivos o cómo conocen las reglas de los juegos, casi la mitad no da respuesta. Del resto, la mayoría dice que le enseñó alguien mayor, como los padres, hermanos, incluso algún abuelo y una minoría a través de la prueba y error.

Propuestas de los docentes

La tercera línea de trabajo está representada por la exploración de propuestas realizadas por docentes en actividad. En el marco de una capacitación a distancia desde el organismo oficial de formación continua de la Ciudad de Buenos Aires, la Escuela de Maestros, puedo conocer de primera mano una gran variedad de actividades en torno a la producción de textos en soporte digital en las aulas. En ese espacio planteo un trabajo

de reflexión entre docentes de todos los niveles y áreas, no solo de Nivel Inicial, ya que el objetivo es poner en diálogo las prácticas que ya se están realizando en las escuelas con los materiales teóricos en circulación, con la intención de ir construyendo una didáctica de la alfabetización que integre el componente digital. Así, el planteo inicial de este espacio de formación es: el objeto de estudio en la alfabetización cambió, en tanto los modos de representación y de circulación de los mensajes están cambiando. ¿Cuál es y cómo se enseña? La primera parte enuncia una certeza que provoca temores, pero las preguntas a continuación instalan un desafío muy interesante, porque estamos todos parados en la misma línea de largada. En general los docentes que llegan a este espacio de capacitación tienen la gran intuición de que ellos tienen algo para hacer con lo que los chicos traen de la cultura digital, y que es muy importante que no quede fuera del aula, pero no saben qué, por lo que la invitación es a construir ese saber, que es un saber didáctico.

Algunas de las producciones que surgen en este espacio, particularmente las que están destinadas al Nivel Inicial o a primer grado de la escuela primaria, son analizadas por las estudiantes del profesorado y pasan a integrar el repertorio de buenas prácticas que alimenta las planificaciones que realizamos durante el cursado.

4. Conclusiones

A partir de esta articulación de relevamientos de primera mano, lecturas teóricas y valoración de trayectorias de docentes en actividad, el módulo de alfabetización inicial en lectoescritura se va enriqueciendo año a año, tanto en cantidad como en complejidad.

En este proceso, se va generando un consenso entre las estudiantes de que los docentes del Nivel Inicial pueden favorecer el contacto de los niños pequeños con las prácticas y los productos propios de la cultura a la que se están integrando, mediando de una manera crítica y productiva, con menos prejuicios y mejores herramientas para la toma de decisiones didácticas. Asimismo, estas jóvenes comienzan a construir una mirada crítica sobre sus propios procesos de apropiación de las tecnologías digitales, tanto en sus aspectos sociales como pedagógicos – en su doble rol de estudiantes y futuras docentes-, sin dejar de lado todo lo concerniente a la construcción de ciudadanía que estos nuevos medios habilitan.

Ya desde nuestra perspectiva, la de la formación de docentes, se torna indudable que se requiere de un trabajo a futuro – pero lo más cercano al presente posible - sobre la inscripción curricular de estos nuevos saberes, no solo con la intención de validarlos

sino también de construir un abordaje pedagógico sobre ellos, específico para el nivel. Entre lo que ya sabíamos hacer y lo que nuestros niños necesitan saber hacer se abre un espacio para la indagación y la creación de nuevas propuestas alfabetizadoras por parte de docentes, estudiantes de profesorado y especialistas. Avanzar en el relevamiento del estado de situación sobre acceso y uso de tecnologías digitales por parte de la primera infancia más allá de los contextos escolares, a fin de identificar tendencias y modos de apropiación particulares al contexto regional, sería un paso fundamental para el diseño de propuestas innovadoras.

Una vez más, si bien comenzamos hablando de alfabetización, cuando este concepto se mueve, mueve a toda la didáctica y con ella, a los cimientos de la educación en general.

Bibliografía

Braslavsky, B. (2003) "*¿Qué se entiende por alfabetización?",* En: Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura, Año 24, N°2, pp. 1-17. ISSN 0325/8637

Brito, A (2015) *Nuevas coordenadas para la alfabetización: debates, tensiones y desafíos en el escenario de la cultura digital*. Cuaderno SITEAL TIC. Buenos Aires: SITEAL-OEI-IIPE UNESCO

Buckingham, D. (2008): *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital.* Buenos Aires: Manantial.

Doueihi, M. (2010). *La gran conversión digital*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Ferreiro, E. *Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando?* (2004) Trabajo presentado en Salamanca, España, y publicado en las Actas de las 12ª Jornadas de Bibliotecas Infantiles y Escolares. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez

Gubern, R. (2010). *Metamorfosis de la lectura*. Barcelona: Anagrama.

Guersney, L. & Levine, M. (2015), *Tap, click, and read: Growing readers in a world of screens*. Washington D.C.: Jossey-Bass, Wiley.

Kelly, V. (2016) *Primera infancia frente a las pantallas: de fenómeno social a asunto de Estado.* Cuaderno SITEAL TIC. Buenos Aires: SITEAL-OEI-IIPE UNESCO

Kress, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación.* Granada, Ediciones El Aljibe-Enseñanza Abierta de Andalucía.

Lankshear, C. y Knobel, M. (2011). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid:Morata

Martín, E. y Marchesi, Á. (2006) *Propuestas de introducción en el curriculum de las competencias relacionadas con TIC.* Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología/PROMSE-Argentina – IIPE UNESCO, Buenos Aires.

Molinari, G. y Ferreiro, E. (2007) *"Identidades y diferencias en las primeras etapas del proceso de alfabetización. Escrituras realizadas en papel y en computadora".* En Revista Lectura y Vida. Año 28. Número 4. Diciembre 2007. Buenos Aires.

Nemirosky, M. (2004): *"La enseñanza de la lectura y la escritura y el uso de soportes*

informáticos". En Revista Iberoamericana de Educación Número 36: Septiembre-Diciembre 2004.
Teubal, E. y Guberman, A. (2014) *Textos gráficos y alfabetización múltiple*. Buenos Aires: Paidós.

Lengua y Literatura en el secundario a distancia para adultos: innovación curricular y mediación digital

Valeria Kelly y Verónica Pena
valeriakelly@gmail.com / vebepena@gmail.com

Programa de Educación Secundaria a Distancia- Universidad de Buenos Aires
C.A.B.A., Argentina

Resumen

El curriculum de nivel secundario asociado a campo de la Lengua y la Literatura encuentra múltiples desafíos a la luz de las prácticas de lectura y escritura contemporáneas, el hipertexto, la multimodalidad, géneros discursivos en ciernes y en diferente nivel de formalización. Si a esta escena se suma una propuesta destinada a adultos y en modalidad a distancia a través de plataformas virtuales, el desafío adquiere proporciones cercanas a una aventura didáctica. Esta ponencia presenta el proyecto de trabajo para la asignatura Lengua y Literatura que desde 2010 se desarrolla en el Programa de Educación Secundaria a Distancia para adultos dependiente de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires, destinado a trabajadores no docentes de la universidad y a las mujeres beneficiarias del programa Ellas Hacen, del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. A partir de una breve descripción del Programa y de su dispositivo pedagógico, se desarrollan los fundamentos y ejes curriculares del programa de la materia Lengua y Literatura que fue reformulado en 2015, a partir de cinco años de permanente reflexión y construcción colectiva por parte del equipo docente y la coordinación del área. Decisiones didácticas curriculares que además de la selección y secuenciación de contenidos, contemplan una dinámica particular de enseñanza, la elaboración de materiales en línea e impresos y modalidades de acompañamiento y evaluación de los aprendizajes, en el marco de una propuesta que se orienta hacia los objetivos de la inclusión y la calidad educativas. Se abren también interrogantes acerca de las posibles transferencias del conocimiento didáctico construido en esta experiencia particular hacia las aulas del nivel secundario presencial.

Palabras clave: Curriculum – Secundario - Educación virtual – Adultos - Innovación

Introducción

Esta ponencia presenta el proyecto de trabajo para la asignatura Lengua y Literatura[205] que desde 2010 se desarrolla en el Programa de Educación Secundaria a Distancia para adultos dependiente de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires, destinado a trabajadores no docentes de la universidad a partir de una iniciativa de APUBA, la Asociación del Personal de la UBA. Sus destinatarios iniciales son los trabajadores no docentes de esta casa de estudios pero la propuesta fue valorada y recibida por otras instituciones (SENASA, el Programa Ellas Hacen, del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y a partir del año próximo, municipios de la Provincia de Buenos Aires). Tiene reconocimiento oficial y validez nacional mediante la Resolución Nº2177/11 del Ministerio de Educación de la Nación. Cuenta al momento con 270 estudiantes entre trabajadores no docentes de la Universidad y mujeres destinatarias del Programa Ellas Hacen, y 174 egresados.

Su propuesta de tres años incluye una etapa de Formación general y otra de Formación orientada (Economía y Gestión de las Organizaciones, Salud y Acción Social). La primera etapa organiza la trama curricular en tres áreas: Comunicativo-expresiva, Científica y Socio-cultural. La asignatura Lengua y Literatura comparte con Herramientas informáticas, Inglés y Disciplinas artísticas el espacio curricular orientado al desarrollo de competencias comunicacionales y expresivas de los estudiantes.

El programa del SAD se proyectó durante 2009 e inició sus actividades en abril de 2010. Recién en septiembre de ese año el Consejo Federal de Educación estaba acordando los primeros documentos sobre la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos desde la creación de la Dirección correspondiente, a partir de lo establecido por la Ley de Educación Nacional Nº 26.206 en 2006. Es decir, el desarrollo de nuestra experiencia fue ocurriendo en paralelo a todo un proceso de producción normativa y curricular relativa a la especificidad de la EPJA y que viene sintetizando una historia de experiencias muy diversas y dispersas, y de este modo colaborando en definir para ella una identidad. Algunos aspectos hoy centrales en los lineamientos curriculares oficiales ya estaban presentes en nuestro diseño: la organización modular y un sistema centrado en la carga de trabajo total del proceso de aprendizaje y no solamente las de los espacios de tutoría presencial, como era de esperar en una propuesta de educación a distancia. Pero en estos siete años de tarea lo que más hemos aprendido como equipo de Lengua

[205] Además de las autoras, este equipo está integrado por Paula Bein, Edith Bello, Verónica Lichtmann y Marina Rios.

(para no extendernos en cuestiones más generales), tiene que ver con la atención a la diversidad de trayectorias, a la recuperación y validación de los conocimientos construidos por la experiencia adulta, y la integración de los lenguajes, géneros y formas de producción y circulación de los discursos producidos por las tecnologías digitales en la cibercultura.

Innovación curricular y….

Al comienzo de nuestra experiencia con la materia en el SAD tomamos como base materiales producidos para el programa Adultos 2000 en el ámbito de la C.A.B.A. Nos había interesado inicialmente su atención inicial a los textos informativos como aquellos que más se vinculan con la necesidad ciudadana de las personas adultas respecto de la interpretación de las noticias y con el reencuentro con los materiales de estudio, en muchos casos perdidos de vista por varios años, y una bella selección de textos literarios. No obstante, a medida que avanzábamos en el diálogo con nuestrxs alumnxs sobre los temas del programa a través de este material, nos íbamos distanciando más y más de su referencia, creando guías y más guías suplementarias hasta que nos decidimos a elaborar un trayecto formativo propio, proceso que se dio entre el segundo cuatrimestre de 2014 y que aún continúa acercándose a su versión ¿final?

Desarrollar un nuevo programa de estudio para cada uno de los tres niveles en que se organiza la materia y escribir nuestros propios materiales fue una manera de poner negro sobre blanco qué era lo que veníamos aprendiendo con nuestrxs alumnxs y creando en nuestro espacio educativo. Empezamos abriendo grietas de incertidumbre sobre qué formas de apropiación de los bienes culturales era valioso propiciar a través de la literatura cuando nuestras alumnas del Ellas Hacen nos planteaban que lo que más leían eran los libros que sus hijxs traían de la escuela y al mismo tiempo se cruzaban en su relato la necesidad de compartir ese momento, pero también la de tener una relación propia no infantil con la poesía o la narrativa; o cuando nuestrxs alumnxs trabajadorxs universitarixs daban cuenta de un conocimiento y lenguajes específicos propios de sus tareas no académicas en un espacio académico que implica profundamente el valor del saber en la construcción de los vínculos y jerarquías institucionales. Empezamos nuestra tarea preguntándonos a rajatabla qué de lo que enseñábamos realmente tenía retorno, es decir: sobre cuáles temas o prácticas nuestrxs alumnxs hacían devoluciones que nos permitían saber que aprendían.

La toma de decisiones implicó algunas posiciones de base, que es el centro de lo que nos interesa compartir en este espacio entre colegas. En primer lugar, una obviedad que nunca está de más explicitar: el curriculum de un secundario para adultxs no es una versión abreviada de los contenidos de la escuela secundaria para jóvenes. En segundo lugar, decidimos esforzarnos en limpiar prácticas aplicacionistas en cuanto a la presentación del saber sobre la Lengua y la Literatura en favor de prácticas de transferencia contextualizadas. En tercer lugar, acortar las distancias entre la reflexión sobre textos literarios y no literarios, aun cuando nuestro programa del tercer módulo se centre en la literatura. En cuarto lugar, desde una perspectiva sociocrítica sobre las variedades lingüísticas, explicitar el conflicto lingüístico y poner a la normativa en un espacio de reflexión más que de transmisión acrítica. En quinto lugar, dar lugar a la metáfora y trabajar la integración entre lenguajes verbales y no verbales, y entre la oralidad y la literacidad. Finalmente, asumir la producción de textos en soporte digital como una competencia a construir dentro de la didáctica, entendiendo que no se trata de un simple pasaje de mecanización, sino que el soporte incide en la producción de sentidos. Sobre este último punto nos extenderemos más adelante

Estas decisiones aportaron un encuadre de trabajo que permitió negociar los contenidos mínimos oficiales para la modalidad con otra lógica. Así, nuestro primer módulo tomó como eje la investigación en la palabra propia; el segundo, el encuentro – siempre en tensión- con la palabra de lxs otrxs; el tercero, las contribuciones de la creación y la ficción a la configuración y reflexión sobre la realidad y sus modos de representación.

Para no exceder los límites de este espacio, presentamos a continuación algunos objetivos de los módulos que pueden transmitir particularmente esta perspectiva:

Selección de objetivos de aprendizaje por nivel

Nivel 1

−Ganar confianza en el uso del lenguaje como forma de expresión personal y colectiva, a partir del intercambio fluido entre pares, con los docentes y el entorno social.

−Iniciarse en la producción de textos en soporte digital a través del uso de procesador de textos, herramientas del aula virtual y otras aplicaciones.

−Reconocer algunos elementos gramaticales que aporten al desarrollo de la competencia lingüística a partir de los desafíos comunicativos que se planteen.

Nivel 2

−Reconocer y ampliar el discurso propio en su interacción con el discurso ajeno.

–Identificar e incorporar las características propias de los discursos correspondientes a los ámbitos de estudio a través de la reflexión sobre los mecanismos lingüísticos.

–Identificar e incorporar las características de los discursos enfocados en la argumentación.

Nivel 3

–Dar cuenta de la lectura de obras literarias de diversos géneros, autores, culturas y épocas.

–Producir textos de invención y exploración estética con el fin de reconocer y desarrollar la propia capacidad de recrear el discurso literario.

–Formarse como lectores independientes, a través del desarrollo de criterios personales para elegir autores y obras según sus propios intereses.

–Compartir la lectura de producciones propias y de los pares.

–Valorar la actividad literaria como una parte constitutiva de la cultura, que contribuye a la formación de la identidad individual y colectiva.

Otro de los puntos arriba mencionados que creemos importante ilustrar es el referido al trabajo sobre las relaciones entre oralidad y literacidad, que interpelan la tradición de la didáctica de esta materia en general y en la modalidad a distancia en particular, totalmente enfocada a la comprensión, producción y reflexión de los discursos escritos. La siguiente actividad también es ejemplificadora de la perspectiva de trabajo en general:

Actividad de textualización (extracto)
Primera parte:

1. Grabá el texto que planificaste la clase anterior.

La clase anterior, pensaste y planificaste algo que querías decir por escrito, a alguien, por qué, para qué; anotaste a tu manera algunas ideas, las ordenaste, te imaginaste un tono de esa escritura, más o menos formal, más o menos sincero, más o menos directo (o irónico, o metafórico, o…). Ahora lo vas a decir. Pero no lo vas a escribir todavía. Lo vas a grabar.

¿Grabar? Sí. Porque en ese camino en el que la escritura cambió nuestra cultura, del que hablábamos hace un par de clases, también cambió la oralidad, que ya no es fugaz: a las palabras no se las lleva el viento (eso le ha traído problemas a más de uno que "no resiste archivo").

¿Qué tenés para grabar tu discurso?: ¿tu celular, un grabador de casetes? Todo sirve.

2. Anotá todo lo que te pasó mientras grababas.

¿Te soltaste?, ¿te trabaste?, ¿te fuiste del hilo porque te entusiasmaste?, ¿volviste a empezar y borraste la versión anterior?, ¿por qué? ¿Paraste porque pasó algo en el medio que te interrumpió?: los chicos en casa, el perro, el timbre, un/a compañero/a en el trabajo…

¿Cambiaste cosas que ibas a decir porque al escucharlas no era lo mismo, no sonaban igual que las habías pensado?

¿Qué te pasa ahora escuchando esa grabación?, ¿qué descubrís que dicen tus palabras y que no habías "planificado"?, ¿hay algo que hubieras querido decir que sigue callado o confuso?

NOTA: Guardá esta grabación, no la borres, hacé una copia de seguridad: la vas a usar para las actividades de profundización.

Segunda parte

Vamos a poner la lupa sobre la "puesta en texto":

1. Tomá la grabación que hiciste en la actividad de inicio y a realizar su desgrabación: armate de paciencia, de un papel y de lápiz o birome, de goma o borrador líquido. Vas a transcribir lo que dijiste en esa grabación, sin comas, sin puntos, todo de corrido lo que escuchás.

2. Volvé a escuchar la grabación para ver si anotaste todo lo que dijiste y ahora sí, vas a atender a las pausas y anotar **con otro color** las comas y los puntos.

3. Mirá todo el escrito:

Ahora vas a tratar de reconocer párrafos, momentos en los que el desarrollo del tema avanza hacia un nuevo subtema. Buscá los sustantivos que se relacionan con el tema central en tu texto y subrayalos: ¿cómo va cambiando la forma de nombrar el asunto, el conflicto, la cuestión de la que hablás? Ah, ¿no va cambiando, repetís siempre las mismas palabras?: hora de resolverlo. Fijate hacia dónde estás queriendo llevar el asunto, pensá en sustantivos (más o menos sinónimos, no tan sinónimos) que nombren ese camino, guiá a tu lector a través del desarrollo del tema.

Los vas a marcar con una doble raya de color: //, allí donde deben producirse.

4. Vas a leer el escrito en voz alta: ¿qué diferencia "suena" respecto de lo que habías grabado?

5. Vas a tipear el texto en un procesador digital para pasarlo en limpio (más o menos, igual, lo vas a seguir corrigiendo): ¿cómo se siente este nuevo paso?, ¿qué comodidad o incomodidad sentís entre escribir a mano o tipear? ¿Qué marcas aparecen automáticamente en la página-pantalla?, ¿qué podés aprender de ellas?

Retomamos la etapa de la toma de decisiones. La elaboración de la maqueta de edición nos enfrentó a la necesidad de un planteo realista centrado en las posibilidades de nuestrxs alumnxs en cuanto a la carga real de trabajo que pueden abordar en sus contextos vitales, y apostamos por la intensidad de las experiencias, su imbricación en el cotidiano, antes que por la extensión de explicaciones y actividades que raramente se cumplieran en un empobrecedor "como si". Pusimos, entonces, el foco en la posibilidad de enseñar preguntas: los aprendizajes que buscamos tienen que ver con la producción de interrogaciones sobre los objetos de la Lengua y la Literatura, con la autoevaluación sobre las propias prácticas de lectura y escritura en un proceso de creciente toma de conciencia y autonomía, lejos de una serie de definiciones de conceptos como contenidos cristalizados y ejercicios de aplicación.

El lugar de la conceptualización, en cambio, está al servicio de las respuestas a las preguntas que inician cada clase y explicitan la clara intención de organizar la experiencia lingüística y comunicativa, y favorecer la construcción de un discurso que permita hablar sobre la palabra propia y ajena.

Unidad 3. Lenguaje para conocer el mundo: el texto explicativo

Clase 10: ¿Me lo explicás?

Preguntas: ¿Cómo hago para que me entiendan cuando explico algo? ¿Y cuando me explican, siempre entiendo? ¿Hay alguna manera de entenderlas mejor o más fácilmente? ¿En qué situaciones tengo que explicar algo?

Palabras clave: Conceptos. Clasificación. Definición. Ejemplo. Reformulación. Cuadro sinóptico. Relaciones léxicas: hiperónimos/hipónimo; sinónimos/antónimos.

Trabajamos así en un diseño didáctico que organiza los contenidos en unidades y éstas en clases semanales, que presentan una dinámica que plantea un juego entre la variedad y la rutina, lo imprevisto y lo previsible. La dinámica propia del lenguaje, dicho de otro modo. Tensión ésta que también se inscribe en la tradición, cada vez más convulsionada, de la educación a distancia, que es la otra variable fuerte a considerar en este proyecto.

…mediación digital

Los cambios en las prácticas de lectura y escritura, y - ¿en consecuencia? ¿por causa de? – la manera de aprender en el marco de la cultura digital son actualmente tema de fuertes debates, objeto de investigaciones en variados ámbitos académicos, con-

tenidos de políticas educativas nacionales y regionales, por mencionar algunos de los movimientos de mayor evidencia. Difícilmente alguna didáctica pueda sustraerse al impacto que esto trae tanto a nivel de los contenidos curriculares como de las mediaciones de los diferentes campos del conocimiento. La de nuestra área no es una excepción en este fenómeno. Lenta pero inexorablemente están entrando a las aulas nuevos géneros textuales y se intentan nuevas clasificaciones que den cuenta de la emulsión entre los textos que se producen y circulan actualmente en soporte digital. Lo hipertextual y lo multimodal tienen consecuencias en los modos de significación y en la transacción de sentidos de una relevancia tal que no dan tregua a quienes estamos en actividades de docencia e investigación educativa. No podemos – no debemos – no mirarlos, tomarlos, llevarlos al aula. Pero sabemos que no sabemos cómo catalogarlos, organizarlos, secuenciarlos, evaluarlos; en otras palabras, modelarlos como objetos de enseñanza.

Sin embargo, en el marco de un secundario para adultos a distancia, dictado a través de un campus virtual, la necesidad de trabajar con estos nuevos objetos es inevitable: enseñamos a través de hipertextos, de recursos multimodales, de desarrollos discursivos distribuidos en el espacio – finito e incalculable – de una pantalla. Esto trae una doble consecuencia. Por un lado, el soporte digital es el medio, el entorno en el que debe suceder gran parte de la construcción del lenguaje que la asignatura propone. Un elemento más a sumar a lo que ya señalamos como punto de partida: las experiencias escolares previas, la valoración del bagaje de una vida adulta, el cruce con el mundo del trabajo y/o de su falta. Por otra parte, cursar a través de un aula virtual implica la construcción de nuevos discursos académicos, más dialógicos en su intención y por tanto, en su forma: el foro, el correo electrónico, la escritura colaborativa. Aun si no se incluyeran nuevos formatos textuales como el muro, el perfil, el posteo, el viral, el fanfic (que, no obstante, en efecto, integramos), el solo hecho de estudiar a través del campus nos lleva a reflexionar sobre los primeros textos mencionados que no por nuevos, se encuentran menos codificados.

La virtualidad conmovió también el ámbito de la educación a distancia, a tal punto que en algunos ámbitos esta expresión es impugnada, dado que las coordenadas de espacio-tiempo se han alterado, y por tanto, el proceso tradicional de enseñanza en la modalidad, también. El circuito *selección de contenidos – elaboración del material didáctico – su distribución – implementación curricular del programa;* la estabilidad del proceso durante largos períodos de tiempo; los cálculos de rentabilidad; la estandarización de contenidos, actividades, instrumentos de evaluación, por mencionar algunos de sus ras-

gos salientes, se ven radicalmente interpelados por la existencia creciente de plataformas en las que lxs mismxs docentes pueden editar, crear contenidos, enlazar con materiales a disposición en la red, etc. No es éste el espacio para profundizar en este aspecto, pero sí es importante esta consideración porque también fue esta transformación en la modalidad uno de los factores que entraron en tensión en el momento de rediseñar la asignatura y sus materiales.

El entorno virtual es más flexible, y con esto queremos decir: editable, actualizable, personalizable, contextualizable, que los tradicionales materiales impresos. Capitalizando esta característica, pensamos un desarrollo modular que diferencia, en cada clase, secciones expositivas y secciones con actividades, de modo que según los contextos de implementación, pueda permanecer el núcleo conceptual pero variarse el tipo y número de actividades, la selección de textos a leer, la mayor o menor cantidad y calidad de material audiovisual, componente siempre sujeto a factores de conectividad y acceso a determinado tipo de dispositivos. Ahora bien, una realidad que tensiona con esta disponibilidad al cambio habilitada por el entorno virtual tiene que ser negociada siempre con la versión del módulo que efectivamente será impresa, dado que todos, docentes y estudiantes, navegamos a dos aguas, entre el mundo digital y el material. Aquí encontramos uno de los puntos en discusión actualmente, que expresa las diferentes lógicas que atraviesan la cultura contemporánea.

La estrategia de enseñanza se activa no sólo a través de los materiales didácticos sino del trabajo de acompañamiento de un equipo de docentes que, en el marco de este proyecto, adquieren el rol de *tutor*, también heredado de las configuraciones propias de la educación a distancia. En nuestro caso, las docentes tutoras asumen todas las responsabilidades de la tarea educativa presencial, en tanto participan de la elaboración del programa, producen material didáctico –en este caso, hipertextual y multimodal- , plantean consignas de trabajo y evalúan las producciones de los estudiantes. El acompañamiento se da en las dos modalidades, a través del aula virtual y presencial. En el primer caso, se utilizan diferentes herramientas que provee la plataforma, de las cuales, las de uso más frecuentes son los foros y los módulos de entrega y retroalimentación de trabajos prácticos, pero también se han implementado el diario de lecturas, en el que los estudiantes van volcando sus experiencias con los textos en un formato similar al blog, el glosario colaborativo y el afiche digital. Las tutorías presenciales tienen también un sello propio, no son equivalentes a lo que entiende por una clase. Si bien consisten en un encuentro semanal, éste puede variar en su duración, entre una o dos horas según el

caso, ya que los estudiantes consultan todas las materias el mismo día; en la asistencia, ya que este espacio no es obligatorio; en la dinámica, ya que se negocia en cada oportunidad entre las expectativas del docente y las necesidades puntuales de los estudiantes. Aun así, hemos podido elaborar un encuadre, que es el que le da una identidad particular al espacio, y que consiste en priorizar las prácticas de lectura y de escritura y la discusión que estas acciones provocan. Hablamos de los significados que ponen en circulación los estudiantes al leer y al escribir, los allí presentes, con sus tonos, su estados de ánimo, su cansancio o su sorpresa. Así, es posible afirmar que en siete años de experiencia, tanto docentes como estudiantes pueden prever qué es lo que va a suceder en ese rato, aunque todas las variables de la clase tradicional estén alteradas.

Estas experiencias son una de las principales fuentes de reflexión para el equipo docente, en relación con el lenguaje, su didáctica, la educación de adultos, la modalidad a distancia. Es así que dedicaremos el cierre de este trabajo a plantear los nuevos problemas con los que nos vamos encontrando y sobre los que estamos trabajando actualmente.

En tanto nos encontramos encuadrados en un proyecto de educación a distancia, la reflexión sobre los materiales didácticos adquiere un lugar preponderante. Una de nuestras preguntas al respecto, que ya ha sido planteada anteriormente, es cómo articular la estabilidad de un material impreso con el enfoque multimedial de la materia y la flexibilidad de la dinámica virtual, más receptiva de las contingencias y de la personalización del curso a las trayectorias individuales. En este juego provocado por la convivencia, todavía con certificado de buena salud, de la cultura impresa y la cultura digital, también nos preguntamos cómo avanzar en el planteo de una fungibilidad del material que habilite y oriente las prácticas de estudio sin predeterminarlas y que, además, no compita con la participación en el campus.

Otra cuestión de gran centralidad que nos preocupa es la referida a la aparición de la “voz escrita” de los estudiantes en estos entornos virtuales. Por razones de extensión, aunque el problema es de lo más pertinente para este ámbito, solo haremos una breve referencia al modo de apropiación de la lengua escrita que la gran mayoría de las personas pone en funcionamiento para los intercambios cotidianos, aquellos hasta ahora estaban destinados a producirse principalmente en la oralidad. Para decirlo breve y claro, es un modo que prescinde en gran medida de la norma. Los motivos son diversos, complejos y hay mucha discusión en torno a este fenómeno, tanto en ámbitos académicos como en la calle y los medios de comunicación. El dilema aquí es que en un entorno virtual, don-

de el intercambio pedagógico se da a través de la escritura, la cuestión de la norma se hace visible como nunca antes. ¿Entorpece el intercambio? ¿Todas las normas son iguales en ese sentido? ¿Revela una falta de respeto por el otro? ¿O por la institución? ¿O por el idioma? Todas estas preguntas admiten un sí y un no por respuesta. Lo que más nos preocupa, entonces, en relación con este punto, y en este momento, es cómo incrementar la socialización de la palabra en el campus, con esta discusión como telón de fondo. Discusión de la que, vale aclarar, participan todos los docentes del programa, pero que claramente dirige las miradas al equipo de Lengua y Literatura.

Finalmente, estamos atentas también a observar en el proceso de nuestros estudiantes, de qué manera, así como se trabaja en la apropiación del lenguaje escrito, sería posible al mismo tiempo, impulsar la construcción de un lenguaje propio en el marco de lo académico, un modo de escribir propio de un adulto que está cursando el nivel secundario.

El ingenio de Julio, el electricista, para pensar el circuito de la comunicación como un circuito eléctrico por el que fluye energía. La reflexión de Javier, el plomero, de pensar la validez del discurso de un ingeniero para imponer su explicación sobre un arreglo imposible y fracasado que él tuvo que y pudo resolver. Su conclusión, a partir de la exploración poética, de que en él viven dos lenguas: una, la de sus pensamientos, la que aprendió en el campo santiagueño, y otra, que traduce a duras penas aquella, en la ciudad donde trabaja y estudia; su posibilidad de comparar las estructuras lingüísticas de esos dos fraseos. La sorpresa de Roberto, el asistente de biblioteca, al preguntarse por qué rodeado de tantos libros en su ámbito de trabajo, no se le había ocurrido nunca tomarlos para sí y leerlos. La decisión de Ariel de dejar su signo interrogativo de protesta en una planilla de registro de asistencia laboral, donde una injusta trama de connivencias se había naturalizado, después de haber leído “Un signo en el espacio” de Calvino. Una miríada de historias de reencuentros familiares (en presencia o en ausencia) mediada por la lectura de relatos o poemas.

Detrás de cada decisión tomada por el equipo hay una historia con algún alumno o alguna alumna de lxs que aprendimos.

Bibliografía

Kress, Gunther (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Granada, Ediciones El Aljibe-Enseñanza Abierta de Andalucía.

Lankshear, C. y Knobel, M. (2011). Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula. Madrid:Morata

Martín, E. y Marchesi, Á. (2006) *Propuestas de introducción en el curriculum de las competencias relacionadas con TIC.* Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología/PROMSE-Argentina- IIPE UNESCO, Buenos Aires.

Pena, V y Rios, M. (2015) *Prácticas del lenguaje en la era digital. Palimpsestos Siglo XXI*. Buenos Aires: La Crujía

Um olhar discursivo sobre o uso das (novas) tecnologias: ensino de língua e jogos identitários

Vania Maria Lescano Guerra
vguerra1@terra.com.br

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Três Lagoas (MS) Brasil

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo discutir o uso das (novas) tecnologias de informação, a partir de discursos de professores de Língua Portuguesa que atuam em escolas públicas de Mato Grosso do Sul (Brasil), bem como analisar as representações identitárias do sujeito professor que permeiam esses discursos, tendo como base o arcabouço teórico da Análise do Discurso (AD) de origem francesa, a partir de Pêcheux (1988) e Coracini (2015). Os recortes, que compõem o arquivo de pesquisa, são constituídos por respostas a questionário semiestruturado aplicado a dois professores participantes da pesquisa e visa a identificar, na materialidade linguística, a alteridade, o contato com o diferente, problematizando os efeitos de sentido que incitam o surgimento desses discursos no cotidiano escolar. O método utilizado é o arqueogenealógico de Foucault (1987), que tem por meta problematizar a emergência desses discursos na contemporaneidade, a partir das regularidades enunciativas e de sua dispersão. O processo analítico possibilitou a compreensão de que as (novas) tecnologias surgem no ambiente escolar cada vez com mais força e que o comportamento dos alunos é fortemente influenciado pela ideologia da globalização, que produz indivíduos cada vez mais imersos nos meios tecnológicos, modificando, dessa forma, o modo de agir, de ver o mundo e, consequentemente, o modo de ensinar e de aprender.

Palavras-chave: discurso; professor; língua; identidades; (novas) tecnologias.

Palavras introdutórias

Propõe-se valorizar, a importância de se reconhecer e acolher identidades plurais sem representar ameaças ou quaisquer formas de naturalização do preconceito e desrespeito à vida humana, independentemente de sexo, cor, gênero, credo, etnia,

nacionalidade. Nessa esteira, este texto discute a possível relação entre as (novas) tecnologias de informação e o seu uso na escola, a partir do discurso de professores de Língua Portuguesa, bem como analisa as representações de aluno, a construção identitária do sujeito professor e a concepção de novas tecnologias que permeiam esses discursos. Levando em consideração que o sujeito do século XXI faz uso das tecnologias de informação, que a compreensão dessas tecnologias se tornou uma exigência na sociedade e que a educação sofre a interpelação das (novas) tecnologias na prática docente, a pesquisa visa analisar o discurso sobre a docência na atualidade e sua articulação com a produção das identidades dos professores. Tais tecnologias não são apenas os computadores, mas também a televisão, o DVD Player, o projetor (data show), veículos de imagens e vídeos, entre outros.

Nessas condições de produção, partimos da hipótese de que a estrutura escolar, assim como o corpo docente, não está acompanhando as mudanças necessárias para atender aos alunos da atualidade e que o professor, que até então se via como o detentor do saber, entra em crise de identidade. A partir do levantamento dessa hipótese, mobilizamos o objetivo de estudar e problematizar a construção identitária do sujeito professor de Língua Portuguesa que atua efetivamente em sala de aula, no momento sócio-histórico da inserção do cenário tecnológico na prática docente. O trabalho tem, como objeto de análise, questionários respondidos por professores de escolas da rede pública de ensino que atuam em escolas públicas no município de Bonito (MS/Brasil).

A escolha por esse tema justifica-se uma vez que os trabalhos acadêmicos, de modo geral, têm como foco de investigação os benefícios das tecnologias na educação, desconsiderando o discurso do professor e sua posição nessa nova era. E na busca de realizar um gesto de interpretação, o discurso oriundo dessa materialidade é analisado mediante uma visão transdisciplinar de pesquisa: da perspectiva da AD**,** de linha francesa, sobretudo pela abordagem pecheutiana (1988), e do artifício teórico-metodológico foucaultiano de análise, o arqueogenealógico.

Da perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa (AD)**,** optamos por contribuir na reflexão sobre a construção identitária do sujeito professor na era digital; isso implica considerarmos o sujeito como histórico e sempre em processo de constituição. As escolas se encontram num momento de "renovação"

com a entrada dos computadores e outros materiais tecnológicos na sala de aula. E é dada ao professor a missão de inserir esses meios tecnológicos de forma produtiva em suas aulas. Desse modo, analisamos e interpretamos os lapsos, as falhas, os silenciamentos, os sinais gráficos: as marcas que constituem a materialidade de escrita textual, espaço onde o sujeito significa.

Numa tentativa de sistematização, em relação ao discurso dos professores produzidos a partir das respostas do questionário aplicado, analisamos a conjuntura sócio-histórica do acontecimento, bem como o lugar de onde falam esses sujeitos e quais representações carregam. Identificamos a alteridade, o contato com o diferente, visando a relacionar os efeitos de sentido que incitam o surgimento desse discurso no cotidiano escolar e que estabelecem sua representação. O arquivo de pesquisa é composto por respostas de questionários aplicados no mês de junho de 2014. Optamos por professores de língua materna, uma vez que foi necessário delimitar critérios para a obtenção dos discursos**;** por isso, elegemos seis professores com formação na área de Letras e que lecionam para turmas de sexto ao nono ano do ensino fundamental. Por uma questão ética, houve o cuidado em não identificá-los.

Aplicamos dois questionários: O primeiro foi composto por seis perguntas relativas ao trabalho docente, com a intenção de instigar os professores a falarem sobre as (novas) tecnologias na escola. As perguntas foram: "O que você pensa sobre o trabalho docente na atualidade?"; "Em sua opinião, o que precisamos fazer para melhorar o trabalho docente?"; "Para você, o que é mais importante no processo de ensino?"; "Diga o que pensa sobre o professor do século XXI"; "O que você pensa sobre a estrutura da instituição escolar da atualidade?"**.** Deixamos um espaço no final para que o professor pudesse escrever sobre alguma questão que ele considerasse importante e que não tivesse sido contemplada pelas perguntas anteriores.

No momento de coleta de dados para a pesquisa, foram feitas visitas às escolas de Bonito (MS-Brasil) a fim de conversar com os professores e convidá-los para que pudessem responder aos questionários. Convidamos todos os professores de Língua Portuguesa, mas verificamos que alguns não se manifestaram, mesmo não sendo obrigatória. Refletindo sobre a perspectiva da hospitalidade, seríamos nós vistos pelo professor como um estrangeiro em seu ambiente de trabalho? Segundo Derrida (*apud* CORACINI, 2007, p. 111), "o

estrangeiro ‘é aquele que, fazendo a primeira pergunta, me põe em questão’, me questiona, questiona meus valores, meus hábitos, minhas crenças; e porque me questiona me perturba...”. Assim, ao fazer o professor pensar sobre sua realidade e sobre si o perturbamos. Ancorados nessas reflexões, buscamos “escavar” o arquivo para obtermos contribuições e dão suporte às afirmações apresentadas no trabalho, sendo motivados pelos discursos dos professores sobre a inserção das (novas) tecnologias[1] no ambiente escolar.

O controle e a epistemologia crítica de pesquisa

Compreendemos o discurso do sujeito atravessado por várias formações discursivas, que se entrelaçam e se realizam pela língua, materializando-se nas formulações. Diante disso, problematizamos como o sujeito se constitui pelo discurso, perpassado por sentidos que a memória ressignifica a todo o momento. Memória que sofre interpelação do ambiente social e das transformações tecnológicas consequentes da pós-modernidade. De acordo com Pêcheux (1997, p. 316), “O desenvolvimento atual de numerosas pesquisas sobre os encadeamentos intradiscursivos, ‘interfrásticos’, permite à AD abordar o estudo da *construção* dos objetos discursivos e dos acontecimentos, e também dos ‘pontos de vista’ e ‘lugares enunciativos no fio intradiscursivo’”.

Vários foram os conceitos acrescentados, reformulados e que abriram espaço para que a formulação teórica da AD continuasse após a morte de Pêcheux. Numa reflexão sobre os enfrentamentos teóricos, a noção de formação discursiva é básica na AD, pois permite compreender o processo de produção de sentidos e sua relação com a ideologia. Essa noção abre a possibilidade de o analista estabelecer regularidades no funcionamento do discurso. Não se trata de neutralizar o discurso, e sim, mantê-lo em sua consistência, fazê-lo surgir na complexidade que lhe é própria (FOUCAULT, 1987). Essa complexidade do discurso esconde um conjunto de regras que permite formá-lo e constituí-lo sob uma determinada condição de aparecimento na história. O sujeito imagina que o discurso seja seu, enquanto que, na verdade, seu discurso é controlado, selecionado, organizado e distribuído segundo as regras que sua posição sócio-histórica lhe permite. O sujeito se sente coagido em alguns momentos, seja pelo

[1] Integrante de Pesquisa Interinstitucional registrada no Diretório do CNPq intitulada “Representações e Tecnologias (de si e): tramas discursivas do/no virtual”, sob a coordenação da profa. Dra. Maria José Coracini (IEL/UNICAMP-UFMS/Brasil).

dizer seja pelo calar, silenciar, aspectos esses muito importantes sobre a constituição identitária do sujeito. Esse sentimento de coerção está relacionado com as relações de poder definidas institucionalmente e que são permeadas pelo discurso.

As relações de poder se manifestam em composições escritas e faladas das instituições, como é o caso das instituições de ensino, como a "Escola", lugar de onde falam e são falados os sujeitos**,** cujos dizeres constituem os recortes desta pesquisa. Da perspectiva da AD, é possível dizer que sempre existiram as relações de saber e de poder, mobilizadas na ordem do discurso**,** no ato da enunciação, um poder que circula em rede, do qual todos os indivíduos fazem parte. Podemos afirmar então que qualquer um pode estar em posição de ser submetido pelo poder, mas também de exercê-lo (FOUCAULT, 1997). E dessa relação de poder surgem os efeitos de verdade que culminam em discursos que funcionam como normas na sociedade.

Trazemos aqui reflexões sobre o sujeito para interpretar as possibilidades que o discurso do professor, no contexto da era digital, apresenta a fim de compreender a construção da identidade do sujeito professor. A era digital, também chamada cibercultura, é o momento de transformação dos novos aparatos de informação em recursos de uso ordinário por parte das pessoas e instituições. De acordo com Rüdiger (2011), durante a segunda metade do século XX, a sociedade entrou num novo ciclo de desenvolvimento tecnológico. O surgimento da expressão cibercultura situa-se nesse contexto e considera os fenômenos que nascem à volta das novas tecnologias e das formas de comunicação: redes sociais, portais, blogs, videojogos, chats, sites de todo tipo, sistemas de trocas de mensagens, comércio eletrônico, programas de televisão e rádio interativos (via internet).

Para Foucault (1987), o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história e uma história específica. A historicidade define-se como o conjunto das regras que caracterizam uma prática discursiva. São essas regras que determinam que tal discurso, em um momento dado, possa acolher e utilizar ou, ao contrário, excluir, esquecer ou desconhecer, esta ou aquela estrutura, revelando, dessa forma, uma regularidade específica no discurso.

Os fios identitários tecidos no bojo das relações de poder

A sociedade se encontra numa mudança constante, acelerada e permanente e é justamente por esse motivo que as práticas sociais também são constantemente modificadas. Com isso, a sociedade produz uma pluralidade de identidades para os indivíduos. Para Bauman (2005), a globalização trouxe mudanças radicais e irreversíveis às pessoas. Esse sociólogo utiliza a expressão era "líquido-moderna" para a sociedade em que é preciso atender às exigências das leis do mercado de consumo, já que o *status* gera poder**;** mas ressalta que aqueles que não podem participar desse jogo tornam-se excluídos. As forças da globalização fazem com que as identidades sociais, culturais e profissionais passem por um processo intensivo de transformação**,** fazendo com que não exista mais uma identidade estável, segura e confiável: a identidade, na modernidade líquida, é reconstruída e moldada, infindáveis vezes.

Acreditamos que o sujeito professor sofra uma "crise de identidade" que pode ser conferida na materialidade linguística de seus discursos. A crise de identidade diz respeito à utilização de concepções e métodos que não são adequados ao atual momento histórico social, uma vez que a identidade do sujeito é formada e modificada em um diálogo contínuo com o mundo cultural exterior e as identidades que esse mundo oferece. A ideia de uma única identidade é uma ilusão, "uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora narrativa do eu" (HALL, 2006, p.13). A crise está no fato de que a complexidade da vida atual leva a contradições entre as identidades dos sujeitos. O sujeito tem sua identidade transformada pelo modo como é interpelado pelo sistema que o rodeia, pelas várias ideologias que perpassam os discursos produzidos nessas condições de produção e que o sujeito**,** inconscientemente**,** acaba por reproduzir em seu discurso.

Orlandi (2005, p. 46), na trilha de Pêcheux, afirma que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer, o que significa que a ideologia constitui o sujeito e que o sentido do seu discurso só existe em decorrência da relação existente entre a ideologia, a história e a língua. É na materialidade linguística que a posição socioideológica do sujeito se expressa**;** é por meio da língua que o discurso passa a ter existência material. As escolhas lexicais, o modo como o sujeito usa esses itens, marcam a presença de ideologias, mobilizando também vários discursos diferentes no interior de seu discurso, chamados de interdiscurso. A presença do interdiscurso é a manifestação de uma

memória discursiva e perpassa o dizer ou o silenciamento. Para Orlandi: "A memória tem suas características quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso", entendido como aquilo que fala antes, em outro lugar, isto é, a memória discursiva. De acordo com Foucault (1988, p.111), "é justamente no discurso que vêm a se articular poder e saber. E, por essa mesma razão, deve-se conceber o discurso como uma série de segmentos descontínuos", cuja função tática é fluida e instável. O discurso, portanto, veicula e produz o poder, e este**,** por sua vez**,** produz o saber. Ambos se implicam um ao outro: não existe relação de poder sem uma constituição do saber, nem de saber sem que se suponham relações de poder.

Dessa forma, ter conhecimento é ter poder. Do sujeito que possui saber, o poder se produz e é por meio da manipulação do conhecimento que se torna possível o controle de uns indivíduos sobre os outros. O poder é um dispositivo exercido nas práticas sociais, nas quais se dá a constituição de um saber e, ao dispositivo do poder, é atribuído um caráter de naturalidade. No bojo da articulação foucaultiana (1987), o poder não é total e o saber não é unilateral. E não há como conceber os mecanismos de saber e poder sem interligá-los à resistência, pois onde há poder e saber há resistência. Existem algumas formas de manifestação da resistência dentro do ambiente escolar. Uma delas é o silêncio. De acordo com Orlandi (1993), o silêncio também produz sentidos. De um lado, está o silêncio que vem da opressão e, de outro, o do oprimido (resistência), considerado como uma forma de oposição ao poder. O silêncio não é transparente, ele não fala, ele significa. "Impor o silêncio não é calar o interlocutor mas impedi-lo de sustentar outro discurso" (ORLANDI, 1993, p. 105). Na política do silêncio, tem-se a ideia de que alguns sentidos são censurados ou por um sujeito ou por uma comunidade.

O uso das (novas) tecnologias na sala de aula

Dentro do processo da globalização se desenvolvem novas descobertas científicas e, dentre elas, estão as (novas) tecnologias de informação e comunicação (também chamadas de TICs). Esse desenvolvimento assume, no imaginário da sociedade, um valor de verdade, que, como consequência, por meio de um processo de naturalização, ganha um valor de necessidade. Nesse processo de naturalização das (novas) tecnologias, o professor se encontra numa situação

de conflito, pois**,** ao mesmo tempo em que quer dominar os meios tecnológicos de comunicação, sente-se angustiado por constatar que não tem o conhecimento necessário para dominá-los. Com isso, seu poder de autoridade legitimado pelo saber é posto à prova.

Dessa forma, é exposta a falta que é constitutiva do sujeito, que tenta de todo modo ser completo, homogêneo. Coracini (2007, p. 211) destaca que "a pós-modernidade traz o passado para negá-lo, o homogêneo e o racional para desconstruí-los (...)". Trata-se, portanto, de pensamos que o discurso do professor sobre as (novas) tecnologias instaura uma tensão na constituição da sua subjetividade, uma vez que as novas tecnologias surgiram no ambiente escolar como um meio para solucionar os atuais problemas de ensino-aprendizagem: os professores são "obrigados" a lidar com os meios tecnológicos como uma solução para a garantia de motivação nos alunos.

Na esteira de Coracini (2007, p. 212), esse sujeito apresenta-se "à revelia do inconsciente, mais se diz do que diz, o que significa que ele não tem o controle dos sentidos produzidos, já que ele se revela na mesma medida em que, intencionalmente, deseja se esconder", sob o rótulo da neutralidade ideológica e da objetividade. Com isso, refletimos que ao mesmo tempo em que desejam aprender a lidar com os meios tecnológicos, que são "impostos" no trabalho docente, alguns professores, sobretudo os mais experientes, parecem sentir medo e desconforto diante das novas tecnologias. Esse medo talvez ocorra em razão da sensação de perda de poder, pois ao professor é dada, pelo imaginário social, a imagem de detentor do saber. Com uma imagem ilusória de ser racional e capaz de controlar o ensino e a aprendizagem, o professor se sente atordoado diante da constatação de uma falta (incapacidade), de uma ignorância diante da tecnologia que é mais conhecida e dominada por seus alunos.

Segundo Castells (2003), as mudanças ocorridas no final do século XX constituem uma revolução que causa uma transformação em nossa cultura com a chegada dos meios tecnológicos. Com isso, é estabelecida uma nova era chamada de sociedade da informação, que, depois de um tempo, é chamada de sociedade do conhecimento e, por fim, acaba se tornando a sociedade da aprendizagem, pois não há conhecimento sem aprendizagem. E com esse desenvolvimento dos avanços tecnológicos, houve uma redução na distância entre a sociedade e o conhecimento produzido. Com o surgimento da internet, por exemplo,

rapidamente os meios tecnológicos têm sido difundidos. Castells (2003. p. 439) pontua que "O índice de difusão da Internet em 1999 era tão grande no mundo inteiro que estava claro que o acesso generalizado seria a norma nos países avançados no início do século XXI". Em face dessa grande difusão da internet, as pessoas, desde as mais carentes até as mais abastadas, começaram a ter acesso e a utilizar as tecnologias de informação. No entanto, isso não significa uma democratização do conhecimento, pois informação não é sinônimo de conhecimento.

Com a possibilidade de acessar informações por meio de diferentes recursos tecnológicos, temos um processo de mudança, sobretudo no que se refere à educação. O conhecimento (saber-poder), que antes era "propriedade" de alguns, agora, no século XXI, sofre um descentramento, pois esse saber-poder não se encontra mais apenas nas instituições escolares, nos centros acadêmicos ou nas universidades. Isso intervém diretamente na prática docente, já que as informações não estão mais centradas somente nos professores. Há, assim, uma mudança de paradigmas no perfil do trabalho docente. O professor, agora, tem outro papel, com outras habilidades e outros conhecimentos, pois os alunos são mais interativos e conseguem ter acesso rápido a diferentes informações. E esse movimento de (trans)formações resulta em mudanças no desempenho pedagógico, didático e educacional.

Entre discursos e sujeitos, o processo identitário

Coracini (2007) explica que, ao falar de si, o sujeito narra uma verdade sobre si mesmo, que é construída por meio de já-ditos, atravessada pelo inconsciente e interpelada pelo olhar do outro. É possível problematizar, na materialidade linguística do discurso do professor, os efeitos de sentido que promovem a sua construção identitária e verificar, a partir dos dados coletados, um gesto de interpretação da realidade em que se encontra o professor do ensino básico**;** seu modo de viver, ver e sentir um momento de transformação que ocorre na função que exerce na escola e na sociedade. Em seu discurso, existem várias "vozes" que contribuem para a construção de sentidos. Contudo, é possível vermos regularidades enunciativas nesses dizeres. Pdemos dizer que existe uma mesma formação discursiva ressoando em todos os discursos desses sujeitos.

Em razão da extensão deste artigo, trazemos apenas um recorte, P 2, que vem contemplar o discurso do professor sobre as tecnologias para o entendimento do processo de construção da identidade desse sujeito, professor de Língua Portuguesa, do ensino básico e público do município sul-mato-grossense, do Brasil. Eis a resposta dada aos nossos questionamentos:

- P2: O professor do século XXI tem deixado de ser um **transmissor de conhecimento** para ser mais **um orientador**, os alunos tem **muita informação** com o avanço da tecnologia muito fácil obter informações. **O desafio** do professor é contribuir para que o aluno seja **cidadão crítico e com valores perante** a sociedade.

A partir dos predicativos de sujeito utilizados no recorte de P2 – **transmissor, orientador -,** podemos depreender que o sujeito estabelece uma oposição entre ser professor **transmissor** e ser um professor **orientador.** O professor **transmissor** tem como única função a de transmitir conhecimento**;** mas essa função lhe foi tomada pelo avanço da tecnologia, que dispõe de toda informação que seria passada pelo professor. Com isso, ele se vê diante do desafio de se tornar um **orientador**.

Ao professor **orientador** é atribuída a função de contribuir para a cidadania do aluno, criando nele o senso de criticidade e apreensão de valores para o convívio na sociedade. Ao diferenciar as funções do professor transmissor e do professor orientador, o sujeito apresenta uma crise de identidade, pois, ao falar de si, de sua profissão, sua imagem é abalada. Antes da tecnologia, sua imagem era a de um transmissor de conhecimento e**,** agora, depois da tecnologia, ele se vê como um orientador. No discurso de P2, podemos identificar uma formação discursiva autoritária, a partir do enunciado "**transmissor de conhecimento"**, relativa a uma ideologia que tem um compromisso com a memória de um professor disciplinador**;** posto que sua "missão" era a de transmitir conhecimento, enquanto o aluno aceitava e recebia passivamente esse conhecimento transmitido pelo professor.

Antes do advento da tecnologia, o professor era a autoridade máxima dentro da sala de aula, uma vez que era dele que emanavam todos os exercícios possíveis para a realização da aula e do conhecimento. Sua autoridade foi

enfraquecida quando seus alunos passaram a obter informações por meio da tecnologia – o que exige do professor outra postura: a de um orientador que precisa ter a habilidade de subsidiar seu aluno para que ele possa transformar toda informação obtida em conhecimento. Orlandi (2011, p. 252) fala da retórica da apropriação, explicando que o professor "suficientemente munido de seu diploma, e tendo o estatuto jurídico que lhe compete, o antes aluno falará do lugar do professor, que então será próprio". Nessa esteira, P2, ao afirmar que "está deixando de **ser um transmissor de conhecimento",** deixa emergir em sua fala fagulhas do discurso pedagógico, que é um "dizer institucionalizado", ou seja, que se realiza no interior da instituição escolar. Nesse discurso pedagógico existe a concepção de ensino como uma forma de inculcar algo, na medida em que tem como objetivo a transmissão de conhecimento (informação) e a sua fixação. Com isso, o sujeito professor, ao deter o conhecimento, possui autoridade para ensinar, cabendo ao aluno aceitar como verdade os conceitos transmitidos pelo professor sem fazer questionamentos.

Orlandi (2011, p. 17) pontua que o discurso pedagógico é autoritário. Para ela, "Enquanto discurso autoritário, o Discurso Pedagógico aparece como discurso do poder". Contudo, esse discurso institucionalizado é desestabilizado quando P2 assume que está **deixando de ser** um transmissor de conhecimento. Declarando, dessa forma, que seu poder está entrando em declínio em razão do surgimento da tecnologia, e que sua função de professor passou para a de **orientador**. E como a produção dos efeitos de sentidos na linguagem se dá mediante a articulação entre sujeito e história, o momento histórico influencia diretamente no discurso do professor. Os fatos históricos, relativos ao modo como a profissão docente se desenvolveu, estão na fonte de todo dizer advindo do sujeito professor, pois sua história perpassa seu corpo e seu inconsciente, contribuindo na construção do seu discurso, resultando na formação de saberes que temos hoje: a de um professor **orientador**.

A profissão docente carrega consigo um histórico de lutas e mudanças. Inicialmente a profissão continha um caráter religioso, como uma "missão" a ser cumprida, tendo em sua raiz a crença de que a profissão docente é um trabalho feito por vocação. O discurso pedagógico tem cunho autoritário (ORLANDI, 2011) e surge com o início da profissão, pois o ensino adotado no Brasil, iniciado pela igreja católica**,** trouxe consigo um modelo autoritarista de ensino.

É ainda possível averiguar no discurso de P2, ao enunciar que seu novo papel é a contribuição para a formação de um **cidadão crítico**, que seu discurso está ancorado no discurso advindo do Estado**;** mais especificamente dos documentos oficiais da educação que ditam que a escola é responsável pela formação de cidadãos críticos. Dessa maneira, o discurso do professor está atravessado pelo discurso dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais): "Numa sociedade em que se convive com a supervalorização do conhecimento científico e com a crescente intervenção da tecnologia no dia-a-dia, não é possível pensar na formação de um cidadão crítico à margem do saber científico" (BRASIL, 1997, p. 21). Aqui verificamos que o sujeito remete seu discurso a uma formação discursiva que o domina. Isso acontece por esquecimentos, em que a formação discursiva do sujeito é determinada por uma formação exterior a ele e o sujeito tem a ilusão de que aquilo só poderia ser dito daquela maneira. Isso nos mostra o quanto o discurso do professor está impregnado pelo discurso educacional do Estado, uma vez que o sujeito interioriza esses discursos e os exterioriza como um pensamento e um valor de juízo próprio.

Para nós, a formação discursiva da institucionalidade, interdiscurso que vem do Estado**,** que tem o intuito de normalizar e regular o trabalho do professor do ensino público, vem configurar o processo identitário do profissional/professor. É possível afirmar que as ações que o Estado exerce sobre o sujeito professor, na instituição escolar, são preocupações relativas ao controle da população, seu monitoramento, sua regulagem. O Estado manipula e comanda as atitudes e funções do professor no exercício da docência**,** agindo no controle do poder. Uma dessas marcas é o modo como o Estado controla o trabalho do professor por meio de documentos oficiais**,** como os currículos (PCN), exames nacionais, projetos e programas educacionais, entre outros. Essas formas de controle estão organizadas em torno de uma estrutura burocrática dentro do sistema educacional.

Verificamos, também, no discurso de P2, uma confusão/diferenciação do que seja **conhecimento** e do que seja **informação**. O conhecimento era algo transmitido pelo professor e a informação é algo obtido por meio da tecnologia. Ou seja, ter informação não é o mesmo que ter conhecimento. No entanto, pela maneira como esses termos são mobilizados pelo sujeito em seu discurso, transborda o efeito de sentido de que a informação e o conhecimento são

sinônimos para ele**;** de que ter informação é o mesmo que ter conhecimento, pois ele alega que sua função foi assumida por um veículo de informação. É possível afirmar que o sujeito professor, ao posicionar-se como transmissor, transfere a ação de ensinar para a de transmitir conhecimento, como se o professor fosse apenas um fio condutor do conhecimento. Com isso, consideramos que, para P2, o conhecimento é um tipo de objeto do qual ele se apropria para depois transmiti-lo para o aluno, conferindo-lhe autoridade. Porém, com as (novas) tecnologias inseridas em seu ambiente de trabalho, o sujeito se vê diante de uma transformação, uma vez que a informação pode ser obtida pelo aluno instantaneamente por meio das novas tecnologias**;** isso nos leva ao gesto de interpretação de que não faria mais sentido o professor tentar continuar transmitindo as informações para os alunos.

Com isso, para P2, os conceitos de conhecimento e de informação acabam se misturando. Ao dizer que sua nova função é de ser orientador e que isso é caracterizado como um **desafio**, pois agora precisa estimular o senso crítico no aluno, o sujeito deixa emergir a imagem que ele tem do aluno: a de uma pessoa sem criticidade e sem valores. Sua antiga função de transmissor de conhecimento servia de fio condutor para que a informação chegasse ao aluno, mas não favorecia a mudança, isto é, um ambiente capaz de favorecer ou instigar transformações na realidade educacional. Aqui o efeito de sentido possível veiculado por P2 é o de que esse aluno só se tornará um cidadão crítico após ser modificado pela ação docente.

P2 manifesta também um sentido de disputa com os meios tecnológicos, especialmente ao empregar o substantivo masculino **desafio**, o que sugere uma dificuldade, pois, com o acesso dos alunos à tecnologia de informação, ficaria mais difícil tornar o aluno um cidadão crítico. Com a presença das (novas) tecnologias, as informações chegam aos alunos de modo rápido e atualizado, mas não se pode afirmar que elas serão transformadas em conhecimento. Sabemos que somente ter acesso às informações não garante a competência de saber o que fazer com ela. Agora, com as informações fornecidas por meio das (novas) tecnologias, o sujeito professor precisa ressignificar para si o que seja o conhecimento e sente a necessidade de motivar a criticidade nos alunos**,** transformando as informações fragmentadas em conhecimento sistemático e consistente.

Em seu discurso, P2 marca, ainda, a relação entre o aluno e a sociedade ao utilizar a preposição **perante,** conector cuja função é a de estabelecer relações semânticas indicando posição de fronteira ou relação simplesmente espacial da copresença entre dois elementos (NEVES, 2000, p. 726). Para o professor, o aluno e a sociedade são elementos diferentes: existe uma fronteira entre os dois, o que causa o efeito de sentido de que o aluno está fora da sociedade e só é incluído nela a partir do momento em que se torna um cidadão crítico pela ação do professor.

Algumas reflexões, (in)conclusões que ficam

Diante da análise que empreendemos, entendemos que a estrutura escolar não está acompanhando as mudanças necessárias para atender aos alunos da atualidade e que o professor, que até então se via como o detentor do saber, entra em crise de identidade. As (novas) tecnologias se constituem como o produto de uma ideologia que tem como foco o consumismo e a competitividade. E a instituição escolar está diretamente afetada por essa ideia, que é reforçada pelo discurso do Estado visando a "uma educação de qualidade".

O Estado manifesta seu poder institucional com mecanismos de controle sobre o professor uma vez que concede "cursos" para a inserção das tecnologias nas aulas e aparelhos tecnológicos para o uso dos professores e alunos. Contudo, é possível verificar que esse discurso do Estado é equivocado, pois falta infraestrutura adequada, suficiente para uma concreta e efetiva inclusão dos professores na era digital bem como para o aprendizado perpassado pelos meios tecnológicos. Essa realidade interfere significativamente na construção da identidade do sujeito professor, que se sente "sufocado", "desvalorizado", entre outros adjetivos utilizados por eles para se representarem em seus discursos. A identidade do sujeito professor é abalada, modificada a todo instante, no ambiente escolar, e o contexto histórico que estamos vivenciando acaba por fragmentar as identidades e criar outras novas.

Pela análise empreendida, pudemos constatar como a formação discursiva institucional perpassa o discurso do professor, pois é a partir dela que é determinado o que pode e não pode ser ensinado em sala de aula pelo professor. Por outro lado, o discurso do professor é o de resistência a certas determinações do Estado, uma vez que, em seus dizeres, ao falarem de si, representam estar

"sufocados", o que manifesta sua vontade de mudar o "sistema" educacional. Pode-se dizer, também, que o lugar que o professor ocupa no cenário escolar é marcado pela falta de "voz" e que, por meio desta pesquisa, deslinda-se uma tentativa de desconstruir essa realidade, pois permitimos ao outro narrar-se e, com isso, colaboramos para a construção de sua identidade, em confronto direto com a verdade produzida pela narrativa autorizada (CORACINI, 2007).

Acreditamos, portanto, que ouvir os professores por meio dos questionários é ouvir seus gritos, que, embora sufocados, abafados, constituem resistências à desvalorização e à submissão à ordem do discurso político educacional. Consideramos que as relações de saber-poder, articuladas nos discursos do sujeito professor, reforçam o discurso regulado pela globalização, que impõe aos sujeitos uma situação de incompletude, por serem "excluídos" pelos meios tecnológicos inseridos no ambiente escolar. O Estado, assim, promove um controle do poder sobre o saber do sujeito professor, ao impor determinadas políticas educacionais que devem ser seguidas. Esse governo não é exercido sobre o Estado, o território ou uma estrutura política, mas, sim, sobre as pessoas, os indivíduos, os homens e as coletividades (FOUCAULT, 2008, p. 164).

Pontuamos também que o silêncio constitui uma resistência e está localizado no discurso do sujeito professor, ou melhor, na falta do seu discurso, uma vez que muitos sentidos são censurados em sua fala e**,** também**,** pelo fato de não querer falar sobre sua profissão. Contrariamente ao que nos prometeram, do número de professores que foram convidados a participar desta pesquisa, apenas metade respondeu ao questionário.

Por fim, acreditamos que esta pesquisa não procurou esgotar todas as possibilidades de produção de sentidos e de diferentes métodos interpretativos**;** porém, esperamos ter contribuído para a compreensão da não neutralidade dos discursos, de modo a mostrar que as condições de produção influenciam diretamente na construção da identidade do sujeito, seja do aluno, seja do professor. Temos convicção, sobretudo, de que os resultados deste trabalho não podem ter um fim, mas criar um vínculo de continuidade e de novas visões sobre seu objeto, produzindo pesquisas e reflexões sobre as temáticas das relações de poder, da diversidade e das múltiplas identidades que perpassam a sociedade contemporânea.

Bibliografia

Bauman, Zigmunt. *Identidade*. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

Brasil. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Ciências Naturais. Secretaria de Educação Fundamental Brasília: MEC/SEF, 1997.

Castells, Manuel. *A sociedade em rede*. Trad. de Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

Coracini, Maria José. *A celebração do outro*: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

Ferreira, Aurélio B. de H. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

Foucault, Michel. *Microfísica do poder.* Trad. e Org. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, [1979] 1997.

_____. *A história da sexualidade* 1: A vontade de saber. Trad. de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. Trad. de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. *Segurança, território, população.* Trad. de *Maria Errnenlina Galvéo. São* Paulo: Martins Fontes, 2008.

Hall, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

Neves, Maria H. de M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

Orlandi, E. Puccineli. *As formas do silêncio*: no movimento dos sentidos. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

_____. *Análise de discurso*: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2005.

_____. *A Linguagem e seu Funcionamento*: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 2011.

Ortega, Francisco. *Genealogias da amizade*. Trad. de Paulo Quintela. São Paulo: Iluminuras, 2002.

_____. *Amizade e estética da existência em Foucault*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

Pêcheux, M. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. de Eni P. Orlandi *et al*. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2009 [1988].

_____. Análise automática do discurso (AAD-69). In: Gadet F.; Hak T. (Orgs). *Por uma análise automática do discurso:* uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. de Bethania S. Mariani. Campinas: Editora Unicamp, 1997, p.61-105.

Polato, Amanda. Um guia sobre o uso de tecnologias em sala de aula. *Revista Nova Escola,* São Paulo: n. 223, jun. 2009.

Rüdiger, Francisco. *As teorias da cibercultura*. Perspectivas, questões e autores. Porto Alegre, Sulina, 2011.

Las nuevas tecnologías en la enseñanza de la ortografía

María Isabel López
Viviana Estela Puig
Irma Graciela Miranda
ridepuncuyo@gmail.com- vivianapuig@hotmail.com- gramiranda.04@hotmail.com
Universidad Nacional de Cuyo

Resumen

Se trata de una experiencia en un entorno virtual de aprendizaje, destinada al desarrollo inteligente de la competencia ortográfica de estudiantes de los últimos años de todas las unidades académicas de la Universidad Nacional de Cuyo, desarrollada en el aula virtual dependiente de la Dirección de Educación a Distancia e Innovación Educativa de esta casa de estudios.

En el marco de los aportes de la Programación Neurolingüística y las Inteligencias Múltiples, la propuesta brinda herramientas para mejorar de manera autónoma la competencia ortográfica a partir del desarrollo de habilidades cognitivas y ejercitaciones personalizadas. En tal sentido, además de proponer contenidos específicos como puntuación, acentuación y vocabulario ortográfico de regla y de uso, ofrece estrategias de aprendizaje para superar de forma autónoma dificultades relacionadas con faltas ortográficas individuales. Al mismo tiempo, permite enriquecer el léxico al trabajar con un corpus de palabras usuales y propias del ámbito académico.

Por tratarse de una propuesta con modalidad virtual, posibilita un entorno de aprendizaje rico en interacciones interpersonales, con diferentes formas de expresión y con distintos recursos y herramientas (textuales, visuales, auditivas, audiovisuales) que promueven entornos altamente atractivos, a la vez que múltiples y no lineales vinculaciones entre el tutor, el aprendiz y el contenido.

Con el objeto de favorecer el juego de relaciones y la construcción social de significados, a través de formas de interacción y colaboración, se promueve el uso del foro y del correo electrónico.

Desde las perspectivas, pedagógicas actuales la propuesta pone énfasis en la construcción del conocimiento y en los procesos reflexivos. De allí que, la construcción de

saberes está conformada por actividades de reflexión, mediación tutorial, sugerencias de fuentes alternativas y explicaciones que favorecen los proceso comprensivos.

Palabras clave: ortografía- aprendizaje – entorno virtual - estrategias - recursos multimediales

Introducción

El presente trabajo pretende dar cuenta de la experiencia piloto del "Programa para el desarrollo Inteligente de la competencia ortográfica", dependiente de Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Cuyo y aprobado por la Resolución N° 437/2013 del Consejo Superior.

Se trata de un curso, realizado entre septiembre de 2013 y abril de 2014, que adoptó la modalidad blended-learning y se desarrolló a través el aula virtual dependiente de la Dirección de Educación a Distancia e Innovación Educativa de esta casa de estudios.

Desarrollo

Fundamentación

La ortografía es indisociable de la adquisición de las destrezas básicas para leer y escribir, indispensables en la formación elemental de todo ciudadano. No es una cuestión menor en una lengua de cultura porque es un bien social, el factor más visible del sentimiento de comunidad lingüística y cultural, y porque es inseparable de la lectura y la escritura: soporte del conocimiento e instrumento de comunicación. . Por estas razones, debe ocupar un lugar esencial en el sistema educativo.

Las sociedades que comprenden las profundas repercusiones de la adecuada alfabetización de todos sus miembros conceden a la ortografía una importancia singular porque brinda una buena imagen social y profesional. La falta de ortografía es estigmatizante para todos los usuarios de una lengua, sean profesionales o no, de ahí que la ortografía es también un factor de inclusión.

Por otra parte, la lengua es dinámica y va evolucionando conforme a los cambios de la sociedad a la que sirve como instrumento de comunicación y, al cambiar, también experimentan variaciones los aspectos convencionales que la rigen, entre ellos, la orto-

grafía. De ahí que, aun aquellos usuarios que tienen competencia ortográfica necesitan conocer las actualizaciones que ha sistematizado la Academia.

Además, escribir correctamente, desde el punto de vista ortográfico, es una destreza indispensable tanto para los estudios universitarios como para el posterior ejercicio profesional. Entre las 27 competencias genéricas establecidas en el acuerdo de Tunning se encuentra la capacidad de comunicación oral y escrita. Uno de los requisitos indispensables para la adecuada comunicación escrita es la de escritura correcta de palabras. Sin embargo, la ortografía es una dificultad que actualmente crece en nuestro país, atraviesa todos los niveles del sistema educativo y, por lo tanto, se traslada a los discursos escritos sociales, incluyendo los de los de los medios de comunicación, lo que deriva en un círculo vicioso que necesita de acciones concretas para romperse.

Fundamenta lo explicitado el informe "Escritura. Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe" (UNESCO, 2010) que, a partir de analizar producciones escritas de alumnos de sexto grado de 16 países de América Latina y el Caribe, concluyó que los alumnos argentinos y chilenos escribían una de cada diez palabras con errores de ortografía mientras que los de Cuba, Paraguay y Uruguay tenían fallas en 1 de cada 20 expresiones.

En relación con la Universidad, es posible citar a Patricia María, Coordinadora del Consultorio Ortográfico de la Facultad Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto quien señala que la situación excede a la escuela primaria y el colegio secundario. Destaca, además, que se trata de "una desvalorización social de la ortografía", y precisa: "se observa la problemática entre los estudiantes de los primeros años, aunque se han recibido consultas de jóvenes próximos a egresar que preguntan cómo pueden escribir sus tesis"[206].

En la Universidad Nacional de Cuyo, la preocupación se evidencia en las propuestas de talleres de ortografía en la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL) y en los diagnósticos ortográficos que el espacio curricular de Didáctica de la Lengua ha realizado en los últimos cinco años en la Facultad de Educación Elemental y Especial (FEEYE). Diagnóstico que ha puesto en evidencia que alrededor del 87 % de los futuros docentes llegan a tercer año con deficiente ortografía. Esta realidad llevó a que la FEEYE incluyera un taller destinado al desarrollo de la competencia ortográfica para los ingresantes de primer año. El diagnóstico inicial, realizado en los meses de diciembre y febrero de 2013, puso en evidencia que de 530 estudiantes solo 3 podían escribir un texto respetan-

[206] http://www.puntal.com.ar/noticia.php?id=38220

do la normativa ortográfica. Era muy probable que la situación fuera muy parecida en el resto de las unidades académicas.

Cabe rescatar las palabras de Juan Carlos Dido (2001:10) cuando expresa: "Por supuesto, la escuela secundaria remite el problema a la primaria y confiesa que a esa altura ya no se puede hacer nada para corregir las fallas. Por su parte, la universidad también denuncia la situación y se declara impotente, clamando por soluciones en los niveles inferiores".

En este contexto, Secretaría Académica de Rectorado nos convocó, como representantes de la FFYL y de la FEEYE, para desarrollar una propuesta piloto destinada a 200 estudiantes de los últimos años de todas las carreras de la UNCuyo, que voluntariamente desearan desarrollar su competencia ortográfica.

El hecho de que los estudiantes universitarios presentaran dificultades ortográficas y carecieran de estrategias para resolverlas autónomamente, y convencidas de que la actitud de responsabilizar de la situación a los niveles educativos precedentes, lejos de solucionar el problema, lo agrava, decidimos asumir el desafío de elaborar un programa que permitiera acompañar a los estudiantes de las carreras de grado en el desarrollo de su competencia ortográfica.

Objetivos

El **objetivo general** de nuestra propuesta fue, entonces: "Desarrollar la competencia ortográfica de alumnos de los últimos años de todas las carreras de la UNCuyo". Para ello nos propusimos que los estudiantes:

- Reflexionaran acerca de la importancia de conocer, defender y respetar la correcta escritura de las palabras.
- Construyeran herramientas para superar de manera autónoma dificultades ortográficas.
- Profundizaran los conocimientos acerca de la normativa ortográfica de la lengua española.
- Ampliaran la competencia léxica.
- Juzgaran su propio proceso de aprendizaje.

Encuadre teórico-metodológico de la propuesta

En la propuesta recuperamos los aportes de la Teoría de las Inteligencias Múltiples (TIM) y de la Programación Neurolingüística (PNL), con el fin de superar las prácticas tradicionales y brindar al estudiante la posibilidad de descubrir las estrategias más útiles para alcanzar el dominio de las habilidades ortográficas. Entendemos que estos aportes posibilitan un enfoque multidimensional que, a partir de tener en cuenta las diferentes maneras de aprender, permite reconocer los estilos propios de aprendizajes y seleccionar estrategias personales para superar dificultades.

Antecedentes

Como antecedentes es posible mencionar, en primer lugar, la investigación de Adriana Ramírez Barreto de la Universidad de Colima (2005), sobre los problemas ortográficos y de su posible solución a partir de estrategias vinculadas a las inteligencias múltiples. En segundo lugar, los aportes que Gabarró & Puigarnau sistematizan en su obra *Nuevas estrategias para la enseñanza de la ortografía* (1996) en la que recuperan los principios de la PNL relacionados con los sistemas representativos. En tercer lugar, las propuestas que Armstrong realiza en *Inteligencias Múltiples en el aula: guía práctica para educadores* (2006) en la que sostiene que los estudiantes con problemas ortográficos necesitan herramientas que vayan más allá de estrategias que pongan en juego la inteligencia lingüística.

Metodología de trabajo

El curso se realizó en un entorno virtual de aprendizaje y tuvo solo una instancia presencial en la que se tomó el diagnóstico y se explicó el manejo del campus.

El decurso metodológico contempló, en cada módulo, las siguientes instancias: recuperación de saberes previos, construcción de saberes, actividades de aplicación, reconstrucción de saberes, síntesis y evaluación.

Para favorecer el juego de relaciones y la construcción social de significados a través de formas de interacción y colaboración, propusimos el uso del foro y del correo electrónico.

Desde las perspectivas pedagógicas actuales el curso puso énfasis en la construcción del conocimiento y en los procesos reflexivos. El estudiante fue el protagonista, el centro de la metodología. De allí que planteamos la apropiación de saberes como un proceso de reconstrucción social permanente. En tal sentido, cada módulo ofrecía con-

signas claras, concretas y adecuadas a las exigencias que debía cumplir. La búsqueda de conexiones entre práctica y teoría conformaron el eje de la modalidad de trabajo.

Contenido

Para el desarrollo de la competencia ortográfica consideramos indispensable conocer la génesis de la ortografía. Por este motivo, el curso contó con un módulo preliminar que destinamos a explicar cómo y por qué surge la ortografía, el problema de la no correspondencia biunívoca fonema-grafema en el español y el abecedario vigente. También presentamos de manera esquemática los contenidos y el modo de aprendizaje de cada uno de los módulos.

En el caso del **módulo I**, titulado Estrategias, organizamos los contenidos en dos momentos. Uno destinado al autodiagnóstico, para que los estudiantes pudieran conocer sus fortalezas y debilidades relacionadas con los sistemas representativos, las inteligencias múltiples y el interés por la ortografía; y otro construido en función de que el estudiante comprendiera que las reglas no son importantes en sí mismas y en el que se daban indicaciones sobre cómo abordar los contenidos de los módulos siguientes. En todos los casos, a partir de los aportes de la PNL y las inteligencias múltiples, propusimos la construcción de estrategias personales de aprendizaje y dimos las pautas para hacerlo.

Los módulos restantes abordaron los distintos grafemas que presentan dificultad ortográfica: **b** y **v**; **c, s** y **z**; **h** y **x**; **g** y **j**; y los signos ortográficos. En este último caso incluimos: los signos de puntuación, los signos auxiliares, los signos diacríticos, las reglas generales de acentuación, el tilde diacrítico, la acentuación de palabras compuestas, el uso de mayúsculas y las abreviaturas.

Además de proponer contenidos concretos como vocabulario ortográfico de regla y de uso, brindamos en cada módulo estrategias de estudio y trabajo para que los alumnos universitarios pudieran superar de forma autónoma las dificultades relacionadas con problemas ortográficos individuales.

Relación de la ortografía con los sistemas representativos

La ortografía es un proceso en el que se ponen en juego los canales sensoriales, del que pocas personas tienen conciencia. El cerebro procesa lo percibido y la puerta de toda percepción son los órganos sensoriales. Los canales: visual, auditivo y kinestésico

constituyen los tres sentidos de representación interna más empleados. Vemos, oímos, tocamos y sentimos constantemente aunque sea de forma inconsciente.

Desde los aportes de la Programación Neurolingüística (PNL), el canal auditivo es útil para ubicar la sílaba tónica y acentuarla correctamente, pero puede confundirnos si lo utilizamos para escribir con la letra correcta una palabra. Quienes tienen buena ortografía visualizan las palabras mientras las deletrean para comprobar si están correctamente escritas, al dudar sobre la escritura de un término, lo buscan en su mente y visualizan todas las letras que lo conforman.

Las personas con canal "visual" predominante tienen pocas faltas de ortografía, ya que cuando ven una palabra "le hacen la fotografía" y "la recuperan" en el momento en que la necesitan.

Por el contrario, quienes poseen problemas ortográficos, a la hora de escribir, no recurren a la representación escrita de los vocablos. Aquellos que tienen predominio auditivo, generalmente, repiten en su interior la palabra para escucharla "ver cómo suena". Pero, en español, no hay diferencia entre el sonido de las letras "s", "z" o "c" (ce - ci) y, por lo tanto, dudan de la grafía de la palabra. Los que tienen como sistema representativo predominante el kinestésico, suelen generar una sensación sobre la palabra relacionada con sentimientos. Finalmente, quienes poseen como canal predominante el visual y escriben las palabras incorrectamente, en lugar de visualizar su escritura, visualizan lo que esta representa. Por ejemplo. Si deben escribir zorro, visualizan el animal. Esta visualización no les proporciona la correcta escritura de "zorro".

Si bien la escritura es una representación visual del lenguaje, para la escritura correcta de palabras es importante tener, también, en cuenta el componente kinestésico en el aprendizaje ortográfico, porque la única manera de convertir una estrategia en hábito es la presencia de un ancla que produzca el sentimiento de que está bien escrita.

Daniel Gabarró Berbegal (2010; 9) señala que la escritura correcta puede transcribirse como fórmula matemática, del siguiente modo:

Para escribir correctamente, se debe fortalecer el canal visual, sin descuidar el auditivo y el kinestésico. Para ello, es necesario "ampliar estos canales". Esto significa que se deben emplear técnicas y ejercicios para ensancharlos y equilibrarlos entre sí.

En el desarrollo de los canales perceptivos, son importantes las submodalidades que se emplean para cambiar cualquier imagen, sonido o sensación. Por ejemplo, cuando visualizamos un objeto determinado, la imagen puede verse con muchos colores, en blanco y negro, con brillo, opaca, grande, pequeña. Estas submodalidades son útiles en la corrección ortográfica ya que ofrecen un abanico de posibilidades para recordar la palabra bien escrita.

Ortografía e Inteligencias Múltiples

Desde la teoría de las inteligencias múltiples, la capacidad intelectual es vista como un conjunto de inteligencias distintas e independientes, que pueden desarrollarse ampliamente en un ambiente adecuado.

En tal sentido, todos los seres humanos somos capaces de conocer el mundo de siete modos diferentes: a través del lenguaje, del análisis lógico-matemático, de la representación espacial, del pensamiento musical, del uso del cuerpo para resolver problemas o hacer cosas, de la comprensión de los demás individuos y de nosotros mismos.

Los individuos se diferencian en la intensidad de estas inteligencias y en las formas en que recurren a ellas y las combinan para llevar a cabo diferentes labores, para solucionar problemas diversos y progresar en distintos ámbitos.

Cada uno aprende, representa y utiliza el saber de muchos y diferentes modos. Sin embargo, en su gran mayoría, las actividades propuestas en la educación formal para el desarrollo de la ortografía se centran en el dictado, la escritura de frases, el completamiento de crucigramas y el deletreo de palabras.

Adriana Ramírez Barreto, en su trabajo "Solución a los problemas ortográficos a partir de las inteligencias múltiples" (2005), describe las inteligencias y sugiere estrategias relacionadas con cada una de ellas.

La **inteligencia naturalista** es la capacidad para distinguir, clasificar y utilizar elementos del medio, objetos, animales o plantas, tanto del ambiente urbano como suburbano o rural. Incluye las habilidades de observación, experimentación, reflexión y cuestionamiento de nuestro entorno. Si esta es la inteligencia predominante, para mejorar la ortografía resulta útil: formar conjunto de animales o plantas vinculados a deter-

minados grafemas, por ejemplo: animales que lleven en su nombre "h" como hormiga o "g" como gato; identificar palabras que ve a su alrededor y deletrearlas; investigar la raíz de palabras y enumerar cuántas palabras puede encontrar con la misma raíz.

La **inteligencia espacial o visual** es la capacidad para observar, representar mentalmente espacios y transformarlos gráficamente en nuevas ideas visuales o espaciales; es, también, la capacidad que tiene una persona para procesar información en tres dimensiones. Las personas con marcada tendencia espacial tienden a pensar en imágenes y fotografías, visualizarlas, diseñarlas o dibujarlas. Además, poseen una aptitud especial para orientarse en el espacio. Quienes poseen esta inteligencia como dominante pueden mejorar la ortografía con actividades tales como: separar las palabras en sílabas y escribir cada una de ellas usando un color diferente; cerrar los ojos y visualizar la palabra en la mente hasta tener una imagen clara de ella; abrir los ojos y escribirla o escribir la palabra usando colores diferentes para cada letra o la parte de la palabra que cause confusión.

Las personas que poseen **inteligencia musical o auditiva** tienen habilidad para percibir, discriminar, transformar y expresarse mediante formas musicales. Son sensibles al ritmo, al tono, a la melodía, al timbre o al color tonal de piezas musicales. Algunas estrategias útiles para mejorar la ortografía de quienes poseen inteligencia musical dominante son: usar melodías que sean familiares para memorizar las letras de la palabra; recurrir a rimas para recordar palabras que responden a escritura similar o deletrear la palabra en voz alta al mismo tiempo que se la escribe.

La **inteligencia intrapersonal** se relaciona con el conocimiento de uno mismo, de tal modo que la imagen personal sea precisa, con conciencia de estados anímicos profundos, de intenciones y de motivaciones, así como también, del temperamento y deseos. Algunas estrategias que resultan útiles para mejorar la ortografía de quienes poseen esta inteligencia dominante son: imaginar la palabra escrita con el color preferido, deletrearla de atrás para adelante y señalar cuántas letras tiene; crear un propio diccionario de palabras; realizar una autoevaluación de trabajos en los que se haya tenido errores de ortografía y elaborar un listado de las palabras con error escritas correctamente.

La **inteligencia corporal** se relaciona con las habilidades que permiten utilizar el cuerpo con el fin de demostrar sentimientos, expresar ideas y facilitar el uso de las manos para crear o modificar cosas. Las habilidades físicas que la ponen en evidencia son la coordinación, el equilibrio, la velocidad, la fuerza y la flexibilidad, además de las habilidades perceptivas relacionadas con el tacto, la medida y el volumen. Si esta es la in-

teligencia predominante, las estrategias que resultan útiles para mejorar la ortografía pueden ser: usar la computadora para escribir los trabajos; escribir la palabra en el aire con el dedo índice al mismo tiempo que se repiten sus letras; bailar, cantar o actuar la palabra; hacer mímica con el significado de la palabra; leer y deletrear las palabras mientras se camina haciendo su silueta en el suelo o mirarse en el espejo mientras se dice las palabras, observando cómo se mueven los labios.

La **inteligencia lógico-matemática** es la capacidad de utilizar números y realizar razonamientos lógicos usando procesos tales como: categorización, clasificación, inferencia, generalización, cálculo y demostración de hipótesis. Esta inteligencia se observa en personas que poseen capacidad para realizar tareas relacionadas con matemática, contabilidad, estadísticas, como las de los científicos, programadores de computadoras o actividades similares. Las estrategias que pueden resultar útiles para mejorar la ortografía de quienes tienen predominio de esta inteligencia son: analizar los trabajos escritos para ver si cometió errores; escribir las palabras en orden alfabético; investigar las palabras en revistas o periódicos y observar qué tan frecuentes son las palabras en los textos; comparar y contrastar palabras en todas las formas posibles, por ejemplo el número de letras, el número de sílabas o el número de vocales; formar conjuntos con palabras que presenten la misma dificultad; identificar las palabras y clasificarlas en sustantivos, adjetivos y verbos; o en agudas, graves y esdrújulas.

La **inteligencia interpersonal** es la capacidad de percibir y distinguir estados de ánimo, sentimientos, intencionalidades y motivaciones del prójimo. Supone la habilidad para percibir expresiones faciales, tonos de voz, gestos y otorgar una respuesta adecuada a estas señales. Si esta es la inteligencia predominante, las siguientes estrategias pueden resultar útiles para mejorar la ortografía: hacer mímica con el significado de la palabra a otras personas y solicitarles que adivinen la palabra dramatizada; jugar al "ahorcado" con un compañero de clase usando palabras con dificultad ortográfica; enseñar a otros la ortografía de las palabras o jugar al 'pictionary' usando palabras que se necesite ejercitar.

La **inteligencia lingüística** es la capacidad de utilizar las palabras con el propósito de convencer, informar, narrar (de manera oral o escrita) y reflexionar acerca de los usos de la lengua. Las personas que poseen desarrollada esta inteligencia son buenos narradores de cuentos, oradores, políticos, poetas, editores de libros, periodistas, etc. Las estrategias que resultan útiles para mejorar la ortografía de aquellos en los que predomina esta inteligencia son, entre otras: buscar el significado de la palabra en el diccionario;

deletrear la palabra en voz alta; usar la palabra en una oración; investigar el origen de la palabra; buscar sinónimos y antónimos; agregar sufijos y prefijos a la palabra; inventar pistas que ayuden a recordar la palabra, por ejemplo: horario viene de hora o hacer una lista de frases que se relacionen con la palabra, por ejemplo: jugar con fuego, tener fuego, gritar ¨fuego¨.

Evaluación y acreditación

Se previeron una evaluación diagnóstica al iniciar el proceso y una evaluación final al terminar cada módulo. La evaluación diagnóstica se realizó en soporte papel en el encuentro presencial. La evaluación final de cada módulo se realizó en forma virtual. Los estudiantes debían acreditar al menos tres módulos, de los cuales el preliminar y el primero eran obligatorios y los restantes electivos.

Duración del curso

El curso tuvo una carga horaria total de 130 horas reloj. Los módulos tuvieron una duración promedio de 26 horas reloj. El módulo que demandó mayor carga horaria fue el destinado a los signos ortográficos dada la gran cantidad de contenidos que se trabajaron.

Elaboración del curso

Las profesoras responsables asumimos todas las tareas que implican el armado de un curso para un aula virtual: selección de los contenidos, producción y selección videos y otros materiales digitales, procesamiento didáctico e incorporación del curso al aula virtual de la Universidad.

La búsqueda de materiales en la web nos permitió conocer propuestas para ejercitar contenidos ortográficos con autocorrección, por este motivo, y para abaratar costos, decidimos no producir las evaluaciones de proceso en hot potatoes.

El proyecto contemplaba la elaboración y producción de un CD con la simulación del campus, sin embargo, teniendo en cuenta las posibles modificaciones que podría tener el curso en el momento de su implementación (modificaciones que efectivamente se realizaron) decidimos que esta tarea se formalizaría al concluir la etapa de evaluación de proceso.

Conclusión

El desafío de elaborar una propuesta de mejora de la competencia ortográfica para los alumnos de los últimos años de todas las unidades académicas de la UNCuyo nos presentó diversas aristas que nos llevaron a tomar las decisiones que fundamentan nuestro trabajo.

En primer lugar, pensar en una propuesta que respondiera al perfil de la institución que nos convocó: la universidad, y al perfil del estudiante destinatario del curso: alumnos de los últimos años de todas las unidades académicas.

En segundo lugar, trabajar la ortografía desde un lugar diferente, esto es, a partir de los aportes de la PNL y de las inteligencias múltiples. El desafío consistía en no repetir modos de aprendizaje escolares, ya que de alguna manera habían fracasado. Prueba de ello es la gran cantidad de inscriptos (superaron los 400) y de alumnos que finalmente realizaron y aprobaron el curso (120 estudiantes).

En tercer lugar, la conciencia de la falta de ortografía por parte de los alumnos universitarios fue un factor importante para el éxito de la propuesta. Sin embargo, dado que el curso no era obligatorio y no aplicaba para ninguna materia en ninguna carrera, el desgranamiento podía producirse. Esto nos llevó a pensar en módulos atractivos, dinámicos, entretenidos pero sin perder profundidad ni desviarnos del objetivo.

Por otra parte, proponer un curso en un entorno virtual de aprendizaje brindó la posibilidad de que los estudiantes universitarios pudieran concretarlo, ya que, por lo general, las obligaciones académicas, laborales, e incluso familiares, les dificultan la realización de cursos presenciales fuera de los planes de estudio. La cantidad de horas calculadas para realizar el curso virtual hubiesen sido impensables para un curso presencial.

Finalmente, si tenemos en cuenta la valoración que hicieron los alumnos del curso (de los contenidos, la metodología de trabajo, el desempeño de sus tutores, entre otros) los resultados obtenidos por los estudiantes en sus propias evaluaciones y las propuestas que recibimos para replicar el curso, podemos decir que logramos los objetivos que nos propusimos. No obstante, cabe destacar que, más allá de estas propuestas "remediales" pensadas desde y por la Universidad, queda una deuda pendiente del sistema escolar: garantizar la competencia ortográfica de todos los que egresan de la escuela.

Bibliografía

Armstrong, T. (2006) *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. Barcelona: Paidós.

Díaz, L & Villalobos, A. M. (2005) “Programa para el desarrollo de las competencias ortográficas en educación superior (una experiencia de aula)”. Maracay: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. En: Revista Paradigma, vol. 26, nº 1, junio 2005.

Dido, J. (2001). *Clínica de Ortografía. Una búsqueda abierta a nuevos recursos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Gabarró Berbegal, D., & Puigarnau Gracia, C. (1996). *Nuevas estrategias para la enseñanza de la ortografía. En el marco de la Programación Neurolingüística*. Málaga: Aljibe.

Gabarró Berbegal, D., & Puigarnau Gracia, C. (2010). *Buena ortografía sin esfuerzos con PNL*. Barcelona: Boira.

Gardner, H. (2003) *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Buenos Aires: Paidós.

Grinder, J., & Bandler, R. (2002). *La Estructura de la Magia* (6° ed., Vol. II Cambio y Congruencia). (E. Olivos, & M. E. Viveros, Trads.) Santiago, Chile: Cuatro Vientos.

Gutiérrez Escobar, M., López Fernández, R., Rodríguez Gutiérrez, D., Rodríguez Arencibia, R., Sánchez Ortiz, L., & Yanes Seijo, R. (2010). *Situación que presenta la ortografía en Cuba y en otros países hispanohablantes al final de la primera década del siglo XXI*. MediSur, 8(3).

Harris, C. (2002). *Los elementos de PNL*. Madrid: Improve.

O’Connor, J. & Seymour, J. (1992) *Introducción a la PNL.* Barcelona, Urano.

Ramírez Barreto, A. (2005). “Solución de los problemas ortográficos a través de las inteligencias múltiples”. En J. M. González Freire, *El español de los jóvenes universitarios*. Mexica D.F.: Publicaciones Cruz O, S.A.

UNESCO (2010) *Escritura. Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile.

Construcción de mundos posibles literarios a través de las Tics

José Luis Ortega Morales
Josefo232009@gmail.com
Universidad Minuto de Dios
Bogotá, Colombia.

Resumen

El siguiente documento es una propuesta pedagógica enfatizada en la lectura de cuentos articulada con las Tics, la misma tiene como objetivo principal, crear mundos alternos a través de la lectura y la edición de un Booktrailer.

Éste modo de pensar la literatura se articulará con el concepto de competencia literaria, entendida ésta desde las prácticas y la importancia de evidenciar "las actividades de identificación de las voces que se expresan en un texto, las tentativas de evidenciar los mecanismos de gestión de esas voces a través de las instancias formales que constituyen el narrador o el enunciador nos llevan de lleno a los aspectos más profundos de la literatura" (Colomer 2001), dichos aspectos, son la referencia desde la cual se considera los mundos posibles en la literatura, concebida ésta, como una herramienta indispensable en el proceso de escolaridad de los estudiantes, ya que, posibilitan y sostienen la construcción del sentido de la obra literaria en el ámbito escolar.

Abstract

The following document is an educational approach that emphasizes the use of ICTs when reading stories. Its main objective is to create alternate worlds through reading and the editing of a book trailer.

This way of conceiveing literature will be assembled with the concept of literary competence. We are able to comprehend this notion by the practice and the importance of demonstrating 'the activities carried out in the identification and distinction of the voices that are expressed in a text. The attempts to demonstrate the management processes of those voices through formal instances, which constitute the narrator or the speaker, lead us fully to the deepest aspects of literature' (Colomer 2001). These aspects are the foundation for believing that different worlds are possible in literature, which is an essential tool in the process of students' education since it allows and sustains the creation of meaning of literary work in schools.

Introducción

El pronunciar el mundo es un derecho que se les niega a la mayoría de los hombres y de las mujeres, ya sea porque carecen del manejo del alfabeto, o porque aun conociéndolo no tienen forma de participar en la creación y recreación de su cultura y de su historia. (Freire. 2006), sirva esta cita del mundo de la pedagogía, para reflexionar sobre la importancia de la lectura y escritura en el ámbito escolar, cabe aclarar, que cuando hablamos de lectura y escritura hacemos una separación de estas prácticas, ya que Los procesos de lectura y escritura comparten ciertas habilidades y conocimientos pero son distintos, diferencia marcada principalmente por la distinción linearización-deslinearización. "Esta distinción refiere a procesos de gran complejidad en tanto involucran el desplazamiento desde las categorías lingüísticas a un pensamiento no lingüístico o viceversa, de representaciones conceptuales a formas lingüísticas" (Nuyts&Pedersor, 1997). Mientras que linearizar implica "desarmar" una representación cognitiva en las que las relaciones se dan simultáneamente y traducirla a una secuencia en la que las relaciones se expresan, a través de un proceso de gramaticalización, mediante formas lingüísticas, por su parte deslinearizar consiste en construir un modelo mental multidimensional del significado del texto, esto es, establecer múltiples relaciones entre unidades de información.

Teniendo en cuenta lo explicado anteriormente y la reflexión intrínseca a la que nos invita Freire, ésta nos sirve para cuestionarnos sobre el acto de la lectura y la importancia que le damos a ella, ya que "el verdadero acto de leer es un proceso dialectico que sintetiza la relación existente entre conocimiento-transformación del mundo y conocimiento- transformación de nosotros mismos" (Freire. 2006). En otras palabras es la construcción del conocimiento a través de la praxis.

Esta construcción de conocimiento nos permite reflexionar sobre los procesos educativos que llevamos a cabo dentro y fuera del aula, así como es ya conocido el ingreso fuerte y exitoso de las "TIC" , (tecnologías de la información y la comunicación), en el ámbito educativo, "la pluralidad de los géneros, de culturas de lenguas, de prácticas sociales, inherente desde siempre a lo humano se ha vuelto evidente, en parte, gracias a la globalización, que ha producido efectos paradojales de agrupamiento y de segregación, y la visibilidad." (Báez, 2014).

Por lo tanto, la siguiente propuesta pedagógica literaria tiene como objetivo construir conocimiento a partir del intercambio de ideas, las mismas surgirán en el marco de los Booktrailer.

Los Booktrailer son un recurso educativo que ingreso a las aulas a partir del ingreso de las TIC a las mismas, dicho recurso son una alternativa educativa para que los estudiantes se conviertan en productores de medios y difundan sus creaciones en las redes sociales, éstas producciones van ligadas a la comprensión literaria, ya que las mismas, surgirán de la lectura de diversos cuentos dentro y fuera del aula.

El Booktrailer es un pequeño video, algo parecido a los que se hacen de las películas, que promociona o anticipa un libro. El mismo sirve para promocionar el libro en Internet, para captar un nuevo tipo de lector, para presentar con fuerza un autor nuevo, o para darle tridimensionalidad a un personaje, que a veces es real, como en el caso de las biografías, y tiene una vida rica en imágenes fuera de esa obra escrita, éste se caracteriza por:

- Poca duración
- Gran intensidad
- Funciona como un pequeño avance
- Trata de enganchar al público

Trabajar el análisis literario con los Booktrailer, nos hace pensar y reflexionar sobre los nuevos modos de comprensión literaria de los estudiantes, dado que , "la edición de un texto escrito por otro requiere tomar decisiones gráficas en función de aspectos enunciativos, para resumirlos en una nueva configuración que se impone al texto." (Báez & Ferreiro. 2008).

Esta nueva configuración de interpretar la lectura en función de algo, siendo este algo un Booktrailer, hace que los estudiantes al momento de convertirse en editores pongan en práctica la interpretación de los textos leídos, y así, formarse en un enunciador, siendo éste un sujeto discursivo, previsto de un conocimiento cultural especifico a cerca de las personas que se va a dirigir, por ello, "la enunciación en tanto acto de producir un enunciado, implica los siguientes procesos: 1) la apropiación por parte del locutor del aparato formal de la lengua para señalarse a sí mismo como sujeto; 2)la postulación del otro al cual se dirige el discurso, y 3) la expresión de cierta relación con el mundo, un modo de referir" (Báez & Ferreiro. 2008).

2. Descripción de la secuencia de enseñanza o proyecto donde se incluye esta situación y nivel de enseñanza en el que se lleva a cabo

El proyecto en sí es alfabetizar a los alumnos en las diferentes prácticas del lenguaje de un modo facilitador y no obstaculizador. Por ello, incorporamos diferentes canales de comunicación para la realización del Booktrailer, como por ejemplo: Chat, whats app, facebook, mensajes de textos y e-mails, todo lo que nos permita conocer y acceder al potencial de nuestros alumnos.

3. justificación

Esta propuesta surge, ya que en algunas provincias no se cuenta con diseños curriculares consensuados, por ello, los docentes se reúnen en departamentos por escuelas y áreas y, deciden los contenidos que desearán abordar, por otra parte, no es requisito ser docente lengua para dictar la asignatura. Así un profesora para la enseñanza primaria puede dar lengua, historia, cívica y biología. Probablemente por este motivo, los alumnos llegan a los años superiores sin haber estado en contacto con diferentes obras literarias, la lengua del manual es la que se transmite, con la carga simbólica que este término determina; es decir que las editoriales con sus coloridas presentaciones señalan un horizonte o un plan de acción. Los alumnos con los que trabajamos no pudieron mencionar más de cuatro libros cuando se les preguntó sobre que habían leído en su recorrido por el sistema educativo, por eso nos pareció interesante acercarlos al mundo de la literatura con diferentes actividades que los hiciera sentirse capaces de abordar los textos que antes les parecían complejos. Los alumnos consideraban a las obras literarias como una carga porque luego de leerlas debían contestar cuestionarios o responder a las preguntas ritualizadas sobre el autor, el contexto y el argumento de la obra.

4. Planificación de la situación didáctica elegida

La situación didáctica elegida para este trabajo es que, los alumnos puedan crear un Booktrailer o más precisamente, el tráiler de un cuento leído en clases. Este proyecto tendrá dos etapas, la primera en la que los alumnos se pondrán en contacto con las obras, ejemplos de tráiler, construirán una comunicación a través de medios digitales con los docentes, emplearán diferentes recursos tecnológicos y la segunda en la que en grupos de cuatro a seis integrantes producirán sus trailers y luego reflexionarán sobre lo que han trabajado.

Etapa de situación didáctica: edición

El primer medio que se originará será la organización de un grupo privado de la red social Facebook, llamado, allí se adjuntaron los cuentos. Además se reforzará la comunicación a través de whats app y e-mails. Con el fin de mantener siempre a los alumnos conectados, para que, entre ellos puedan intercambiar información acerca de los pasos que llevarán cabo en sus propuestas.

Luego se realizará junto con ellos las tareas de edición e interpretación de los cuentos, como también asesorarlos y/o orientarlos en la selección del texto que llevaría en cada Booktrailer. Al finalizar las ediciones de los diferentes Booktrailer, se socializará con los estudiantes sobre la interpretación de los cuentos y la experiencia de realizar un Booktrailer.

Para finalizar, se socializará con los estudiantes sobre la importancia de las herramientas tecnológicas vinculadas a las prácticas del lenguaje y, el buen aprovechamiento que le podemos dar a las mismas.

5. Conclusiones

En el transcurso del trabajo en el aula, se desarrollarán diversos aprendizajes, como por ejemplo: la generación por parte de los alumnos de cuentas en you tube para cargar sus propuestas, manejo de movie maker. Este interés por la lectura de los cuentos y la interpretación de los mismos, se verá reflejada en la edición.

Las tics son una herramienta que abre caminos y establece puentes entre el docente y los alumnos, leer y crear, la luz sobre la pantalla pareciera desarrollar todas sus potencialidades. El conocimiento es construidos por ellos mismos porque se le presenta una verdadera situación problemática a resolver. Ellos son los interesados en resolver la situación problemática, quieren exhibir todas sus habilidades, hacer lo mejor porque les gusta el desafío y la diferente forma de entender los mundos posibles en la literatura.

Ésta capacidad de la literatura como construcción del mundo, llevan al individuo a descubrir el sentido de la realidad más cercana, ya que, a través de la formulación del lenguaje se desarrollan diversas cualidades formativas y culturales para el individuo, o en palabras de Colomer,2001 “por su ofrecimiento de modelos de lengua y discurso, por su generación de un sistema de referentes compartidos que constituye una

comunidad cultural a través del imaginario colectivo y por su cualidad de instrumento de inserción del individuo en la cultura".

Referencias bibliográficas

Freire, Paulo (2006): la importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI editores, México.

Báez, Mónica (2014): Tic, alfabetización e inclusión: la práctica de edición con sordos y oyentes. Congreso iberoamericano de ciencia, tecnología, innovación y educación. Artículo 601. Argentina.

Nuyts&Pedersor, (1997):

Bajour, Cecilia (2008): Oír entre líneas: El valor de la escucha en las prácticas de la lectura. 5° jornada de reflexión sobre la lectura y la escritura. Bogotá. Colombia.

Chartier, Roger (2000): ¿muerte o transfiguración del lector? En las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones. Barcelona, Gedisa. Edición digital: Biblioteca digital Miguel de Cervantes.

Báez Mónica & Ferreiro Emilia (2008): los niños como editores de un texto publicitario. Instituto Rosario de Investigación en Ciencias de la Educación. Rosario, Argentina.

Colomer, T (2001): la enseñanza de la literatura como construcción del sentido; revista de lectura latino americana, lectura y vida.

Moro, D (2014): La lectura literaria: educación y mercado, El toldo de Astier. ISSN 1853-3124. Año 5, Nro. 8, Argentina.

Referencia bibliográfica On-line

Borges, Jorge, L (1970): El Evangelio Según Marcos: http://ciudadseva.com/texto/el-evangelio-segun-marcos/.

Poe, Edgar A (1846): El Corazón Delator: http://ciudadseva.com/texto/el-corazon-delator/

Ocampo, Silvina (1937): Cielo de Claraboyas: http://ciudadseva.com/texto/cielo-de-claraboyas/

Heker, Liliana (1999): La Fiesta Ajena: http://www.me.gov.ar/construccion/recursos/cuentos/heker-lafiestaajena.pdf

Wilde, Oscar (1919): La Piel Naranja: http://ciudadseva.com/texto/la-piel-de-naranja/

Bodoc, Liliana (2004): Rojo, Amarillo y Negro: http://ecaths1.s3.amazonaws.com/jardinerasdelsol/Bodoc-Rojo-amarillo-y-negro.pdf

Sábato, Ernesto (2000) La Resistencia: http://biblio3.url.edu.gt/Libros/sabato/resistencia.pdf

Las tecnologías de información como soporte al desarrollo colectivo de la comunicación áulica a través de las técnicas de las comunidades virtuales

Dra Ofelia Veltri
ofeliaveltri@gmail.com

Gabriela Aguilar
gabriela.aguilar@usal.edu.ar

María Verónica Repetti
veronica.repetti@usal.edu.ar

Universidad del Salvador, Buenos Aires, Argentina

Resumen

El avance del uso de la tecnología con fines áulicos de comunicación y socialización ocasiona cambios de índole pedagógico, cambios que deben ser considerados en el desarrollo de nuevas didácticas. Tal como lo indicara Vygotsky (de 1978 a 1986) el desarrollo mental de un individuo es una interacción entre ese individuo y su ambiente sociocultural y esta ponencia toma como base su teoría sociocultural. La Dra. R. Luckin (Laboratorio del Conocimiento, Universidad de Londres) toma estos conceptos y los aplica al aula nivel primario (por supuesto, con futuras aplicaciones a todos los niveles de aprendizaje) y revaloriza el análisis de un nuevo contexto de aprendizaje que tome en cuenta todos los aspectos propuestos por Vygotsky, Dewey, Piaget, Dourish (2001) y otros.

Esta ponencia presenta la aplicación en el aula de los resultados de una investigación (USAL 2013/cont.) de nuestra autoría. La investigación se centró en el uso de las comunidades de comunicación y su contribución al desarrollo desarrollo cognitivo y social en el ámbito de la educación (primaria, secundaria, terciaria) como así también en las ecologías de recursos (Luckin-Vygotsky-Dourish) y el desarrollo de un nuevo enfoque de contexto áulico. El contexto, en relación a los alumnos y al aprendizaje, es un proceso dinámico asociado a conexiones entre los individuos, recursos, situaciones vividas, experiencias, locaciones, hechos, ámbitos sociales, emociones, y otros. En nuestro primer caso de aplicación de los resultados (nivel primario), estos conceptos contribuyeron a desarrollar un enfoque diferente en el desarrollo de materiales pedagógicos virtua-

les apoyados por un soporte tecnológico. Estos materiales se desarrollan de acuerdo a la ecología de recursos de cada alumno integrante del grupo para después ser integrados a través de una comunidad de comunicación virtual en el aula o fuera de ella como actividad asincrónica. Presentaremos pasos en la diagramación de estas actividades comunicacionales a través de redes virtuales que pueden llevarse a cabo en el aula o fuera de ella.

La comunicación colaborativa es un modelo basado en la idea de que el conocimiento puede crearse a través de la interacción y la colaboración de un grupo de alumnos relacionados virtualmente y con un objetivo de aprendizaje comunicacional. Está motivado por la necesidad de información y la responsabilidad de los alumnos involucrados para
ayudarse mutuamente.

Palabras clave: comunidades de comunicación, comunicación áulica, conocimiento colectivo, tecnología, ecología, recursos

Introducción

A pesar de que un gran número de educadores se han volcado hacia lo digital y se han capacitado en el uso de herramientas digitales, no existe un cambio real en los paradigmas de enseñanza y aprendizaje. Se han adoptado nuevas herramientas, pero también se han adaptado a las estructuras vigentes. Si bien se ha producido un cambio drástico y nos encontramos inmersos en una suerte de revolución digital, no se ha logrado aun una transformación real en los paradigmas de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, no escapa a nadie el hecho de que las formas de adquirir conocimiento se han desplazado de las fronteras tradicionales y han ocupado otros espacios (desde el hogar a lo recreativo).

¿Cómo arribar, entonces, a una solución? ¿Cómo podría lograrse una transformación real? ¿Cómo propiciar el cambio para la redefinición de roles y competencias? En parte, a través de la capacitación y el desarrollo docente, para que los educadores se desplacen desde su zona de confort hacia un cambio de paradigma que conlleve la adopción de nuevos roles y competencias, nuevos escenarios y ecologías.

Marco teórico

El uso de la tecnología con fines sociales, educativos, de entretenimiento, de investigación y de aplicaciones cotidianas está generando transformaciones de diversa índole. Nuestra investigación se centra en la adquisición y desarrollo del conocimiento; el área a analizar es la presencia cada vez más notoria del conocimiento colectivo versus el enciclopédico predominante en otras épocas.

El aprendizaje colaborativo es «un modelo basado en la idea de que el conocimiento puede crearse a través de la interacción y la colaboración de individuos. Está motivado por la necesidad de información y la responsabilidad de los agentes involucrados para ayudarse mutuamente» (Echols, 2001, cit. por Villar, 2011).

En el libro Pensando en la educación (*Thinking in Education*), Matthew Lipman se plantea que la idea de CoI (Comunidades de Indagación o *Communities of Inquiry*) tiene su origen en John Dewey. Ya Dewey (Nueva York, 1859 - 1952), filósofo y psicólogo estadounidense, establecía que la educación había fracasado, ya que confundía el producto final, resultado de investigación, con el sujeto inicial de la investigación y esto llevó a los alumnos a aprender soluciones en lugar de investigar e involucrarse en la solución de un problema. Tal como la ciencia recurre al método científico para explorar situaciones problemáticas, los alumnos deberían ser capaces de hacer lo mismo, para así formar un pensamiento crítico, propio.

De J. Dewey surge, entonces, la idea de CoI (*Community of Inquiry*). La meta a alcanzar es la formación de un conocimiento colectivo más profundo y abarcativo como producto de la indagación constante. Los avances tecnológicos y la Internet facilitan dicha interacción virtual, asincrónica y ubicua, sin limitación de lugar. Tal como Caroline Haythornthwaite (2011) lo describe, la formación de este conocimiento colectivo es participativa y transformativa, es móvil y es un proceso que se enriquece al alimentarse de un *input* social y tecnológico.

Estas comunidades que se forman en pos de nuevas creaciones de conocimiento deben enfrentar el desafío que supone la gran cantidad de información disponible en línea. Al tener acceso inmediato a diversos canales de información y de entretenimiento, la atención se dispersa, lo que iría en detrimento del desarrollo de la capacidad de análisis profundo de la información, generando a su vez un síndrome de hiperactividad cerebral que también paraliza el desarrollo de la capacidad de análisis profundo. Es necesario desarrollar competencias de selección, evaluación, aplicación de la información para lograr el juicio crítico necesario no perderse en la vastedad de la información dis-

ponible. El intercambio de información entre los miembros de una CoI implica la necesidad constante de afirmación del conocimiento, lo que se logra a través de intercambios colaborativos, mediados por la tecnología. Cabe aclarar que un trabajo colaborativo no es lo mismo que un trabajo en red, sino que implica otro punto de vista: la red es una cuestión de estructura y lo colaborativo, un modo de funcionamiento. Es indispensable que este nuevo proceso de elaboración de conocimiento colectivo se entienda como intercambio de información previamente seleccionada y fruto de un análisis individual y colectivo. De lo contrario, se volvería a un "conocimiento enciclopédico pero online" y unidireccional, característico del modelo tradicional de enseñanza.

La adquisición del conocimiento mediada por la tecnología es también objeto de estudio de la neurociencia, que ha puesto de relieve cambios en el orden cerebral que rige el conocimiento y la interconectividad neuronal. Si bien los estudios son relativamente nuevos (dado que la tecnología avanza más rápido que la investigación científica) se puede afirmar que se perciben cambios en la actividad del lóbulo frontal cuando se está usando la tecnología para sus diversos fines.

Sumados a esta actividad cerebral diferente se perciben, además, cambios a nivel psicológico y sociológico. El cambio del uso social de internet al académico (compartir y elaborar conocimientos e información con un grupo virtual) constituye un desafío, ya que en el ámbito de la educación, si bien los alumnos están familiarizados con la tecnología, no necesariamente son capaces de transferir las habilidades que son capaces de manejar socialmente a su desempeño académico. De esta manera, siguen construyendo conocimiento de manera enciclopédica, cambiando al interlocutor: lo que antes venía dado por el docente, hoy lo encuentran con facilidad a través de Internet y, en vez de someterlo a un análisis riguroso, lo plasman directamente a través de técnicas de "copiado y pegado". De ahí se deriva que los docentes deben ser capaces de constituirse en verdaderos motivadores, dentro de las CoI, en las que a veces actuarán como tutores y otras como un miembro más, según la distribución natural en la asignación de roles.

El aprendizaje colaborativo (CoI) se caracteriza por la creación y asignación de roles entre sus participantes para el cumplimiento de los objetivos planteados. En este esquema cada participante cumple una función determinada que surge de la necesidad del grupo y de las habilidades particulares de cada miembro al igual que el tutor. Este último tiene bajo su responsabilidad mantener la cohesión del grupo para optimizar los resultados y, a su vez, ser el disparador de las temáticas a investigar dentro de un contexto que despierte el interés por la investigación en sí misma.

A nivel sociológico cada integrante de la CoI deberá construirse un nuevo perfil que lo identifique como un miembro activo de un grupo que responde a nuevas pautas de comunicación y que espera que él comparta los parámetros de discurso académico, sin dejar de lado la integración a este acto social virtual. Así, cada participante se sentirá motivado a hacer aportes académicos, dar opiniones personales o debatir conocimientos e información.

Las comunidades de investigación (o aprendizaje) adquieren importancia cuando son capaces de elaborar en profundidad, rediseñar y compartir el conocimiento. Estas comunidades favorecen el desarrollo social del individuo, a otro nivel, por supuesto. La dimensión social (Haythornethwaite) del conocimiento se manifiesta a través de un aprendizaje que se adquiere en comunidad. El participante se siente obligado a compartir, consultar, debatir pero con los tiempos de la tecnología, que es asincrónica y ubicua; se da lugar a una meditación o análisis previo, a no sentir las presiones de sus pares esperando su respuesta, con la posibilidad de elegir su lugar físico preferido, es decir, se alivia el impacto del estrés que puede llegar a tener un debate o comunicación cara a cara, lo que constituye una ventaja para el desarrollo emocional y social de un participante más reservado.

Las CoI (*communities of inquiry* o comunidades de investigación) proveen una experiencia educativa que contempla aspectos cognitivos, sociales y de tutoría . El aspecto social considera las áreas afectivas, de comunicación y de cohesión grupal. El gran interrogante en esta nueva experiencia es si el lenguaje escrito puede compensar la falta de contacto visual. La respuesta a esta pregunta tan compleja se encuentra hoy en el uso de saludos, muestras de afecto o de asombro mediante el uso de emoticones, puntuación, mayúscula, etc.; y en el hecho de que la identidad del grupo se genera mediante lazos de colaboración y no mediante lazos interpersonales de cada miembro.

La presencia cognitiva abarca eventos que llevan a la exploración de conocimientos, a la integración de los mismos y a la resolución de problemas. Finalmente el aspecto de tutoría se concentra en diseñar y organizar, dar instrucciones de apoyo y guiar.
El individuo que decide ser tutor y crear una CoI, como tal, debe guiar el debate y funcionar como motor de la comunidad, buscando el consenso entre sus miembros, construyendo un clima óptimo para el aprendizaje y evaluando la eficacia del proceso (Garrison).

Trabajo de campo: CoI en acción

En base al modelo teórico de Comunidades de Investigación previamente expuesto, el equipo de investigación en la Escuela de Lenguas Modernas de la Universidad del Salvador que dirige la Dra. Ofelia Veltri diseñó un trabajo de campo cuyo objetivo fue constatar que el conocimiento adquirido en una CoI presenta características superadoras con respecto al tradicional modelo enciclopédico. El trabajo de campo se llevó a cabo en el marco de la cátedra de Lengua Inglesa (segundo año) de la carrera de Licenciatura en Lengua Inglesa, ya que se consideró que el trabajo mediante Comunidades de Investigación en esta área redundaría en beneficio del aprendizaje de la lengua y promovería el desarrollo de las habilidades de investigación entre los alumnos. A continuación, se detalla el proceso de diseño e implementación de dicho trabajo de campo, así como sus resultados:

a) Pautas del trabajo: se convocó a una reunión general con los alumnos de segundo año de la carrera licenciatura en lengua inglesa para informarles de la importancia de la investigación en general y de las características y objetivos específicos de esta investigación en particular, a la cual se les invita a participar. De esta reunión surgieron doce alumnos interesados y se formaron dos grupos CoI utilizando la plataforma EDMODO. Para la efectiva concreción del objetivo pautado, se prepararon los siguientes Instrumentos de Trabajo:
   - *Algunas preguntas y respuestas* (para aclarar objetivos)
   - *Cuestionario para Integrantes* (para elegir el tema a desarrollar en un trabajo final)
   - *Guía de Pautas* (indicaciones sobre la forma de trabajar y sobre el trabajo final)
   - *Guía de Autoevaluación* (preguntas para que los integrantes evalúen su participación)
   - *Guía de evaluación del Equipo* (para los investigadores)
   - *Pautas para Trabajo de Control Individual* (para la participante control que trabaja individualmente)
   - *Pautas para el Leader de las CoI* (cómo guiar a los grupos en el desarrollo de la actividad)

b) Integrantes de los grupos CoI y selección de tema: se conformaron dos grupos de trabajo online y se pusieron a su disposición los distintos instrumentos con las pautas de trabajo (con fechas límite), los pasos a seguir en la selección del tema (centrado en el análisis de la cultura inglesa versus la americana en series de TV que reflejen dicho contraste desde el punto de vista cultural y del uso de la len-

gua) y se presentó al Leader (un integrante del grupo de investigación). Se proponía que el trabajo final fuera un ensayo sobre el tema; se esperaba que dicho trabajo fuera el resultante de un intercambio de conocimientos hasta llegar a las conclusiones pactadas por el grupo y la correspondiente escritura. El objetivo de las CoI es, precisamente, el desarrollo del conocimiento colectivo, lo que debería estar reflejado en todo el proceso de trabajo CoI. Entre las series elegidas se encuentran: Los Simpson, Big Bang Theory, Sherlock, el film "The Grand Exotic Marigold Hotel", entre otras. El tema a desarrollar debía titularse: *"There's more to TV series than meets the eye".* Como puede observarse, el tipo de tarea que se propone se encuentra encuadrado dentro de uno de los objetivos que habitualmente se plantean en las cátedras de Lengua Inglesa (desarrollo de competencias escritas), y podría extenderse a diversos objetivos como la adquisición de vocabulario o el análisis del discurso.

c) Trabajo individual de control: a los fines de contrastar los resultados del trabajo en la CoI, se postuló también un participante para trabajar individualmente, y que recibió las pautas correspondientes.

d) Evaluación específica para los resultados de las CoI: Se observó que a los grupos les costó iniciarse en la actividad, aunque una vez que superaron las incertidumbres, la comunicación fue fluida y dirigieron su atención al tema pautado, sin dar margen a ningún tipo de socialización online. No se observó un análisis grupal de las instrucciones que se les dieron a través de los diversos Instrumentos; esto se hizo evidente a medida que avanzó el trabajo. Hubo búsqueda compartida en diversos sitios de Internet y consultas grupales, incluso referente a temas lingüísticos. En general estos intercambios se fueron distanciando, lo que perjudicó el cumplimiento de las fechas límite; se percibió falta de interés genuino o una actitud de indiferencia. Respecto al incumplimiento de la fecha límite para la entrega del trabajo, se observó que solicitaron extensiones al Leader y no cumplieron con la nueva fecha de entrega. Un aspecto a destacar es que un integrante percibió una limitación en el uso de la Plataforma y sugirió la utilización de Google Docs, lo que fue autorizado: ("*Hello Andrea and Team 1! I have a technical doubt. I wanted see whether it is possible to share all in a google doc. I'm sharing one here just to check how it works. I think it can be very useful when we start writing the text. Let me know if it works and if we are allowed to use this tool. Thank you!*"). Si bien la entrega del trabajo final se vio demorada,

se comprobó que hubo mayor creatividad producto del intercambio; a la vez, hubo una mayor elaboración del texto autoimpuesta por ellos, lo que favorece el escaso uso de la opción *"copy paste"*. Si bien surgen tímidos liderazgos, todo el grupo colabora. Ejemplo: *"I already published what I thought was an adequate introduction, I also made the second paragraph, let me know what you think* ". Respecto al llamado de atención sobre el incumplimiento de la fecha límite, se registraron los siguientes comentarios: "*You're right, I'm so sorry for the delay. I've had some complicated days. I'll be working on it today*!". Al inicio hubo un intercambio muy fluido y abierto sobre la selección de las series: *"i don't know much about UK series either, but i know that they are more serious, more sinister and have more dry humor than American ones, what do u think about doing Sherlock and Elementary? We could show contrast btw these two. they are both based on the Arthur C. Doyle story and set in the modern times..."*. Se fue observando la rápida integración de modos lingüísticos propios del trabajo online ("i", "u"). El Leader del grupo respetó todas las pautas establecidas y confirió ánimo y buena predisposición: "*Hi everybody! According to the project schedule the series-selecting part should have been finished by now. Are you having any trouble in using the platform? Anything I can assist you with? Let's have fun working in the project*!". Es interesante observar como establecen límites a los ítems que deben incluir, precisamente el siguiente punto refleja un alto margen de sensibilidad cultural que es compartido por el grupo: "*I think it okay what you say Lucía, but I don't know if I would talk about racism on the paper. We've been asked to talk about American and British cultures. It would be a quite strong assumption to include racism as part of their cultures"*. Como ejemplo de búsqueda de opiniones y consenso con el grupo, el ejemplo a continuación muestra el paulatino enriquecimiento del trabajo a presentar, incluso hay un componente humorístico ("haha"): *"What I meant by stereotype was stereotype we, as foreigners, create from what we see: shallow people, competitive, they care too much about success. And specially, we should point out that this can be unreal, since TV does care about reflecting real life but they manipulate their character mostly from "market laws"(I'm not sure this expression exist in English, but you get the point haha). At least this is my point of you. What do you think?"*

e) Evaluación específica para resultados del trabajo individual de control: es interesante observar que este participante realmente trabaja en forma individual, sin

consultar al Leader, se aísla en el trabajo. La entrega del trabajo final cumple con la fecha límite, no así con la pauta de longitud del texto ni de creatividad. La consigna establecía 250 palabras y se extiende a 680, lo que indica que no ha leído las instrucciones ni ha demostrado interés por la producción final. La característica principal de su trabajo es el plagio y hace un uso sistemático de la opción "copy-paste", como lo comprobó el equipo de investigadores. Este trabajo, por lo tanto, no tiene validez. Lo más importante es que no hay desarrollo de conocimiento y éste pasa a ser un ejercicio automático de copiado. Este es un ejemplo de trabajo aislado y hasta carente de todo tipo de consulta al Leader.

f) Evaluación general del trabajo de campo: uno de los objetivos a analizar fue el componente social en una CoI: en el caso de este trabajo de campo en particular, un aspecto que debe considerarse es que el grupo pertenece a la misma comunidad educativa, es decir, se conocen y comparten códigos, tal como sucedería si se trabajase habitualmente con CoI en el ámbito de la enseñanza de la lengua en una institución educativa. Además se observa un interés inmediato por iniciar el trabajo, aunque no puedan cumplir con la fecha límite (en el caso de las CoIs). Inician con una actitud de compromiso con la tarea, pero a medida que avanza el tiempo (límite dos semanas), pareciera tornarse en una indiferencia o falta de motivación, y se distancian los intercambios productivos del inicio. Tanto en el caso de las CoIs como en el individual, resulta obvio que no existe un análisis previo de los Instrumentos de Trabajo (Instrucciones); las mismas no son ni analizadas ni consultadas con el Leader. Las CoIs consultan opiniones, establecen un diálogo (aunque incipiente) con el Leader y van así elaborando un conocimiento colectivo, opinan, seleccionan y llegan a conclusiones. Filtran sus búsquedas en Internet, las incluyen o descartan, las reconstruyen; ninguno de estos aspectos se cumple en el caso del integrante individual, quien se limita a plagiar y no filtrar lo leído. A pesar de no existir una cultura de investigación, las CoI parecerían acercarse más a ella, cumpliendo pautas acertadas, lo que no se da en absoluto en el caso del individuo control. El trabajo individual es rápido, refleja poco interés (o ninguno) en elaborar conocimientos y/o conclusiones y pasa a ser un trabajo incoherente; aspectos que no se dan en el caso de las CoIs.

Conclusión

Si bien los resultados del trabajo de campo planteado para el proyecto de investigación no fueron los esperados, fue posible comprobar que las CoI obtuvieron resultados positivos con respecto al trabajo individual. El interés en participar debería haber surgido naturalmente por el anhelo de lograr un enriquecimiento académico y personal, sin embargo sólo se observó un tímido entusiasmo por parte de las CoI. Por otra parte, los resultados finales (trabajo escrito) reflejaron un desarrollo del conocimiento compartido y colectivo (CoIs) versus un estancamiento de conocimiento en el caso del trabajo individual. Las CoI mostraron una marcada intención de consulta permanente que se ve reflejada en los cambios que van introduciendo, en contraste con el pronunciado aislamiento (incluso en su relación con el Leader) en el caso del individuo, donde la indiferencia es aún más marcada.

Estos resultados, lejos de ser desalentadores, reflejan que no solo es posible sino también deseable utilizar el trabajo mediante CoIs en el aula de Lengua Inglesa, ya que demuestran, aunque incipientemente, que la adopción de esta metodología es consistente con un nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje. A principios de 2016, al igual que con el trabajo de campo llevado a cabo en 2015, se comenzaron a implementar CoI en cursos de Lengua Inglesa, y también se constató que hubo un cierto nivel de dificultad por parte de los alumnos en lo que se refiere a su comprensión de lo que implica el trabajo en comunidades mediadas por la tecnología. Esta dificultad no es atribuible a las herramientas utilizadas en sí, sino a la falta de espíritu investigativo de los alumnos. Pasada la mitad del año académico, y poco a poco, se observó un cambio positivo.

En conclusión, si bien los resultados del trabajo de campo no resultaron concluyentes y demuestran que aún hay un largo camino por recorrer en lo que respecta a la adquisición y construcción de conocimiento mediado por la tecnología en el campo de la educación superior, es de esperar que estudios como este, su difusión y, sobre todo, su aplicación práctica y real en el aula, contribuyan a la progresiva adopción de un modelo de enseñanza-aprendizaje colaborativo. Es deseable también que las CoI se promuevan en todos los niveles educativos, comenzando por los estadios iniciales, a fin de que pueda desarrollarse el espíritu crítico y de investigación de los alumnos, que motivados por sus propios pares y bajo la guía del docente en su rol de tutor, estarán en condiciones de arribar a un conocimiento más profundo y abarcativo. De esta manera, el alumno que ingrese al nivel de educación superior, contará ya con las competencias necesarias para

proseguir con el proceso de indagación constante que demanda el desarrollo de todo profesional.

Cabe esperar que los resultados de este proyecto de investigación se vean multiplicados en un futuro no demasiado lejano y que contribuyan en cierta medida al esfuerzo colectivo de promover una mejora en la calidad del sistema educativo.

Bibliografía

Cobo Romaní, Cristóbal (2007). Aprendizaje colaborativo. Nuevos modelos para usos educativos, en Cobo Romaní, Cristóbal; Pardo Kuklinski, Hugo, *Planeta Web 2.0.Inteligencia colectiva o medios fast food,* Barcelona/México DF, Grup de Recerca d'InteraccionsDigitais, Universitat de Vic.

Coll, César (2005). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y comunicación. Una mirada constructivista, en SEPARATA Redalyc Sistema de Información Científica. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, disponible en: tp://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=99815899016.

Hernández Requena, S. (2008). *El modelo constructivista con las nuevas tecnologías aplicado en el proceso de aprendizaje*, en Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, UOC.

Johnson, D., Johnson, R. T. & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula.* Barcelona, Paidos.

Luckin, Rosemary (2010). *Re-designing Learning Contexts (Technology-rich, learner-centred ecologies)*, Londres, Routledge.

Garrison Randy (2011). *E-learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice.* Second Edition. Londres, Routledge.

Sein-Echaluce, María L. (2008) *Aprendizaje Cooperativo y B-learning: Opción o Necesidad.* Zaragoza, Conferencia Internacional de E-learning.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society.* Cambridge, MA, Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid, Paidós.

Zapata Montoya, G. L. (2010). *Posibilidades socioconstructivistas de los ambientes cibermultimediales de estudio y aprendizaje*, en Dialéctica Revista de Investigación 2010. Tecnologías de la información y comunicación, pp. 26-31.

Zañartu Correa, L. M. (2002). *Educar a jóvenes marginales con ordenadores en red,* en Revista Comunicar, disponible en www.2uhu.es/comunicar/revista.

La lectura y la escritura em la universidad

Distribución temporal de los procesos de escritura de reseñas en estudiantes universitarios[207]

Luis Aguirre[1 3], Silvina Negri[1 2], Marianela López[3]
luisaleaguirre@yahoo.com

[1] FFyL y FING. Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina)
[2] FEEyE. Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina)
[3] ESLE. Universidad del Aconcagua (Mendoza, Argentina)

Resumen

La presente comunicación tiene por finalidad caracterizar el proceso de producción escrita de reseñas académicas escritas por estudiantes universitarios y los cambios verificados en el proceso luego de un breve tratamiento. Tal tratamiento se basó en la enseñanza de los procesos de escritura y su distribución temporal estratégica y se aplicó a un grupo de estudiantes de la Universidad del Aconcagua (Mendoza, Argentina). Para obtener datos sobre los procesos activados durante la escritura, se aplicaron dos técnicas de recopilación de datos en tiempo real: *writing log* para datos subjetivos y *keystroke logging* para datos objetivos. Ambas técnicas se implementaron mediante el programa informático GREDAPEC. De acuerdo con los datos obtenidos (y con la representación gráfica del proceso a partir de tales datos), podemos destacar los siguientes resultados generales: mayor recursividad del proceso luego de la intervención, mayor actividad de revisión y mayor proporción de cambios en el texto escrito, así como cierto incremento de la calidad del texto obtenido. En investigaciones posteriores se prevé ampliar la cantidad de participantes y diversificar la formación y proveniencia de los mismos, con el fin de generalizar los resultados utilizando pruebas estadísticas.

Palabras clave: Proceso de escritura, alfabetización académica, escritura en la universidad.

Introducción

Los alumnos llegan a la universidad con grandes dificultades en habilidades de producción oral y escrita. Esta problemática, a juicio de buena parte de los profesores, debería haberse resuelto durante la escuela primaria y secundaria. A pesar de que esto

[207] El presente trabajo fue realizado en el marco de un proyecto de investigación dirigido por el primer autor y subsidiado por el CIUDA (Universidad del Aconcagua) en el año 2015. Agradecemos a la alumna becaria Merlina Acevedo por la colaboración brindada en la elaboración del mismo.

es, en parte, verdad,debemos tener en cuenta que aprender a comunicarse en el ámbito académico y profesional es un proceso que se desarrolla progresivamente, a medida que las personas cumplen nuevos roles sociales y se enfrentan con nuevas tareas.

En relación con la lectura y la escritura en la universidad, este trabajo se encuadra en lo que se conoce como "alfabetización académica", entendida como el"proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas" (Carlino 2013: 370). Se trata de incluir a los estudiantes paulatinamente en las prácticas letradas propias de la universidad y de las disciplinas. Este tipo de alfabetización promueve la participación en los géneros propios de las materias y tiene como objetivos la formación del estudiante para que este lea y escriba como un especialista de la disciplina, se apropie del conocimiento producido en el campo del saber en el que se desempeñará como profesional y componga textos de calidad.

Para enfrentar los desafíos de la enseñanza de la escritura académica, es conveniente tener presente las cuatro dificultades más frecuentes de los alumnos universitarios (Carlino, 2004): (1) escribir teniendo en cuenta la perspectiva del lector, (2) desaprovechar el potencial epistémico de la escritura, (3) tender a revisar los textos lineal y localmente (ortografía, puntuación,etc.) y (4) postergar el momento de inicio de la escritura. Una alternativa para hacer frente a las dificultades mencionadas es la enseñanza explícita del proceso de escritura de textos académicos específicos, como es el caso de la reseña. Ello debe complementarse con el análisis del producto escrito.

De acuerdo con lo expresado anteriormente, la enseñanza del proceso de composición en la universidad puede abordarse mediante la observación e imitación del modo como actúa un escritor experimentado durante la producción de un texto académico. En este sentido la calidad de los textos producidos por los estudiantes depende en gran medida de la distribución temporal de las actividades cognitivas (Breetvelt *et al.*, 1994; van den Bergh y Rijlaarsdam, 1996; Rijlaarsdam y van den Bergh, 2006; van Weijen, 2009). Una distribución temporal adecuada de las actividades cognitivas, junto con un acabado conocimiento del género discursivo, contribuye a la mejora de la calidad de las textos de los alumnos universitarios.

En el presente estudio analizaremos la distribución temporal de las actividades de escritura de reseñas académicas de formación (Alzari, D'Alessandro y Radiminski, 2014). Este tipo de reseña es usualmente producida por estudiantes universitarios en calidad de ejercicio de aprendizaje y evaluación (Alzari, D'Alessandro y Radiminski,

2014). En nuestro caso, las reseñas fueron redactadas por alumnos de segundo año del Traductorado Público de Inglés (Escuela Superior de Lenguas Extranjeras, Universidad del Aconcagua). El propósito que perseguimos fue caracterizar el proceso de producción escrita y los cambios verificados luego de un breve tratamiento basado en la imitación de las actividades de escritura realizadas por expertos.

En primer lugar, haremos una breve referencia a las teorías que orientaron la investigación; luego, presentaremos la metodología empleada en nuestro estudio y los principales resultados obtenidos. Finalmente, realizaremos conclusiones y propondremos algunos lineamientos para el abordaje de la escritura académica en las aulas universitarias.

Marco teórico

La investigación se encuadra en los estudios psicolingüísticos sobre el proceso de escritura y en investigaciones sobre el género reseña académica.

En lo relativo a los procesos de escritura, nos basamos en investigaciones sobre la distribución temporal de los mismos y su relación con la calidad textual (Álvarez y García, 2015; Beauvais, Olive y Passerault, 2011; Breetvelt *et al.*, 1994; Rijlaarsdam y van den Bergh, 2006; van den Bergh y Rijlaarsdam, 1996; van Weijen, 2009). Las investigaciones sobre la distribución temporal de los procesos de escritura parten del supuesto de que la distribución temporal de los mismos constituye un fuerte predictor de la calidad textual: "el momento en el cual una actividad ocurre, y no su frecuencia de ocurrencia, está ligada a la calidad del texto producido" (van Weijen, 2009: 8. Trad. nuestra). Investigaciones realizadas en Holanda, distinguen 11 actividades cognitivas relacionadas con la escritura (Breetvelt *et al.*, 1994; van den Bergh y Rijlaarsdam, 1996; Rijlaarsdam y van den Bergh, 2006; van Weijen, 2009). Para este trabajo, realizamos una adaptación de estas actividades de escritura, según describiremos en la sección de Metodología.

En lo relativo a los estudios sobre la reseña académica, hemos considerado diversas investigaciones realizadas en nuestro país (Alzari, D'Alessandro y Radiminski, 2014; Castro, 2005; Navarro y Abramovich, 2012). Castro (2005) determina la estructura genérica de una reseña y la formulación de la información de los distintos apartados de los que se compone el género. Navarro y Abramovich (2012) distinguen en el género una estructura conformada por la contextualización, la descripción y

evaluación y la conclusión. Alzari, D'Alessandro y Radiminski (2014) diferencian entre la reseña académica experta y la reseña académica de formación. La reseña de formación posee una estructura que se compone de cuatro partes: introducción, descripción, evaluación y (no)recomendación.

Metodología

La investigación realizada parte del supuesto de que la imitación de la distribución temporal de los procesos de escritura de escritores experimentados contribuye a mejorar la calidad de las reseñas producidas por estudiantes universitarios en español L1. El estudio, cuasiexperimental y de índole cualitativa y cuantitativa, constó de pretest y postest, con un breve tratamiento basado en el conocimiento y reconocimiento de los procesos de escritura y el modo como los escritores experimentados organizan los procesos para escribir buenos textos.

Los participantes de la investigación fueron nueve estudiantes de segundo año de Traductorado de Inglés de la Escuela Superior de Lenguas Extranjeras de la Universidad del Aconcagua.

Para recopilar los datos de las actividades de escritura realizadas por el estudiante durante la producción de su texto se emplearon las técnicas *keystroke logging* y *writing log*, integradas en un *software* denominado GREDAPEC (Aguirre, 2014).

La primera técnica mencionada, *keystroke logging*, permitió obtener datos del proceso de escritura a partir del registro temporal de las teclas presionadas en el teclado y de los botones del *mouse* durante la escritura del texto. La segunda técnica, *writing log*, consistió en que los estudiantes indicaran la actividad que realizaban mientras escribían la reseña. Ello se realizó cada 60 segundos a partir de un estímulo auditivo. En forma simultánea con el estímulo, se desplegó en la pantalla del procesador de textos el listado de actividades de escritura posibles para que el estudiante seleccionara la que estaba realizando. Las opciones fueron las siguientes:

1. Lectura de la consigna (leer o releer las instrucciones o la consigna de escritura),
2. Lectura de la fuente de información (leer o releer el texto del cual extrae la información),
3. Busca de ayuda (consultar otras fuentes y/o personas para resolver algún problema),
4. Control del tiempo (mirar el reloj o el cronómetro para verificar cuánto tiempo ha

transcurrido y cuánto resta),
5. Modificación del ambiente (cambiar el entorno físico: ruido, luz, etc.),
6. Creación u orden de objetivos e ideas ((re)formular y/o jerarquizar los objetivos e ideas con respecto al texto y a las acciones para redactarlo),
7. Automotivación (ofrecer a uno mismo incentivos para completar la tarea),
8. Tipeo del texto (ingresar caracteres nuevos en el texto),
9. Lectura del texto (leer o releer el texto que se produce),
10. Modificación del texto (alterar el texto ya escrito),
11. Actividad sin relación (realizar acciones no ligadas a la escritura).

Los datos obtenidos nos permitieron analizar el proceso de escritura, fundamentalmente a partir de la indagación de las características de los gráficos trazados por el instrumento informático GREDAPEC.

La calidad de las reseñas fue evaluada de manera holística,por jueces expertos, atendiendo a diversos aspectos discursivos: adecuación, contenido y organización, párrafos, oraciones, coherencia y cohesión y normativa y presentación (entre otros, véase Cassany, Luna y Sánz, 1994; Bañales, 2010). Para la evaluación se construyó una grilla de corrección con una escala Likert que osciló entre 1 (mínima calidad) y 5 puntos (máxima calidad). La calificación de cada texto se obtuvo del promedio de las puntuaciones asignadas por los jueces.

Resultados

Para evaluar la fiabilidad de las respuestas sobre las actividades de escritura informadas por los estudiantes, se realizó un breve ejercicio de indentificación de las mismas. Los participantes identificaron correctamente el 69,31% (Media= 14,56; SD=4,53) de 21 ejemplos de actividades de escritura, lo cual equivale un acuerdo kappa de Cohen k= 0,684, p< 0,000, que se interpreta como un acuerdo considerable (Landis y Koch, 1977). Este resultado permite confiar en gran medida en los datos aportados por los alumnos sobre las actividades de escritura realizadas durante el proceso de composición de la reseña. Ello es relevante para el logro de una descripción adecuada y fiable de los procesos de escritura seguidos por los alumnos.

Los valores o umbrales de pausa (*threshold*) se obtuvieron a partir de un ejercicio de copia de un breve texto en la computadora, cuyo proceso se registró mediante GREDAPEC. Posteriormente, se calculó el tiempo de pausa que medió entre

la pulsación de una tecla y otra durante la copia del texto. Finalmente, se promediaron los datos de pausa calculados. El valor obtenido constituyó el valor o umbral de pausa usado en los análisis. Por encima de ese valor, se supone que se encuentran las pausas asociadas a la activación de procesos sustantivos de escritura (los procesos ligados a la planificación y la revisión).

La aplicación del tratamiento modificó, en la mayoría de los casos, los patrones de conducta de los participantes durante la redacción de la reseña. Esto es, alteró el modo como los alumnos organizaron en el tiempo los distintos procesos de escritura. Tal modificación condujo a que los escritores emplearan, en el inicio del tiempo destinado a la producción de un texto, predominantemente las actividades ligadas a la planificación de la tarea de escritura y del texto, en el medio actividades o procesos de textualización, en tanto que al final se predispusieran para releer el texto y modificarlo en caso de ser necesario. Estos resultados confirman los hallazgos de algunas investigaciones anteriores (entre otros, Álvarez y García, 2015; Beauvais, Olive y Passerault, 2011; Breetvelt *et al.*, 1994; Rijlaarsdam y van den Bergh, 2006; van den Bergh y Rijlaarsdam, 1996; van Weijen, 2009).

El tiempo destinado a la actividad de revisión del texto completo (revisión global) aumentó tras la aplicación del tratamiento. Los participantes, por otra parte, activaron los procesos con más recursividad luego de la intervención, lo cual tuvo impacto en la calidad del texto escrito. Los estudiantes obtuvieron en el 66 % de los casos mejores puntuaciones en los textos producidos en el postest que en el pretest. Si bien se produjo, en general, un incremento en la calidad de los textos, el mismo fue leve, lo cual quizá sea atribuible a la brevedad del tratamiento. Por lo tanto, y de acuerdo con los análisis presentados en los apartados anteriores, el tratamiento aplicado alteró el modo como los estudiantes organizaron las actividades sociocognitivas en el tiempo de escritura y produjo algunas modificaciones en la calidad de los textos.

En relación con las características del proceso de escritura, tomaremos como caso testigo para la descripción de los resultados a uno de los estudiantes que escribió su reseña y que mostró evidentes diferencias entre el proceso de escritura del pretest y el postest. El caso fue codificado como 9TE2, a fin de preservar la identidad del alumno.

En el pretest (Fig. 1) se aprecia una marcada linealidad del proceso, ya que hay un momento de planificación al comienzo de la escritura, seguido de una textualización prácticamente ininterrumpida y la aparición de la revisión hacia el final. Prácticamente no se introducen cambios, o los cambios afectan aspectos superficiales de la reseña

producida, dado que no se observa una marcada diferencia entre caracteres introducidos en el texto (línea violeta del gráfico) y conservados en el mismo (línea de puntos rojos en el gráfico).

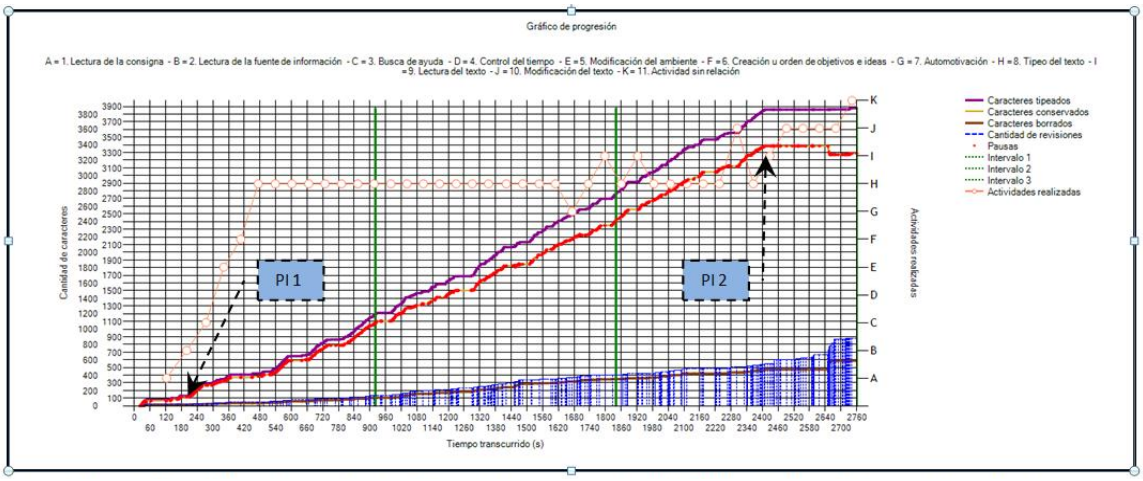


Fig. 1. Gráfico del proceso de escritura del participante 9TE2 (Pretest).

En el postest (Fig. 2), en cambio, los tres procesos se dan de forma recursiva: se manifiesta el proceso de planificación, textualización y revisión de modo constante. Además, las actividades informadas por el alumno tienen estrecha relación con la recursividad mencionada y los cambios introducidos en el texto son significativos. Tales cambios, aparentemente, son globales, si se tiene en cuenta la importante diferencia existente entre caracteres tipeados (línea violeta en el gráfico) y caracteres conservados (línea de puntos rojos en el gráfico).

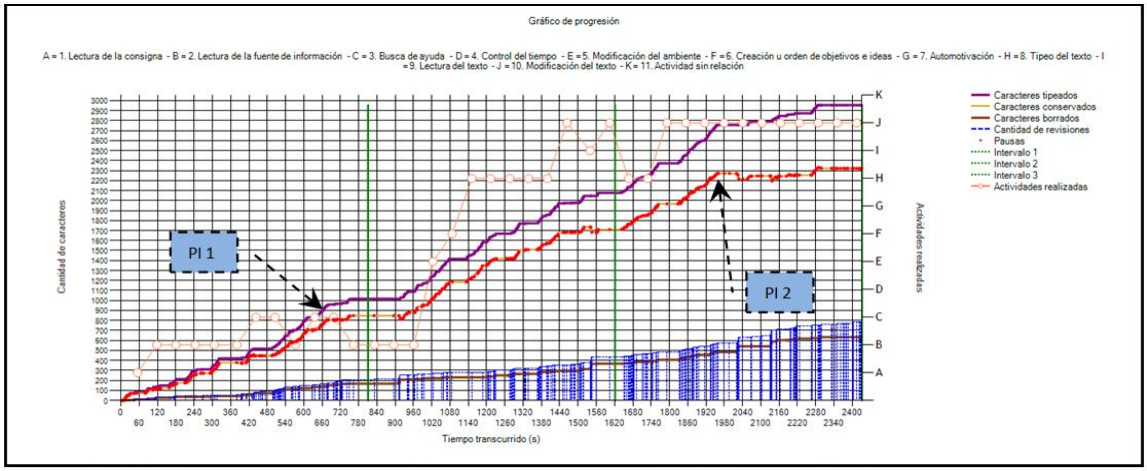


Fig. 2. Gráfico del proceso de escritura del participante 9TE2 (Postest).

El proceso de escritura del postest, de acuerdo con las características que se

aprecian en el gráfico (véase la figura 2), ha mejorado significativamente en relación con la escritura durante el pretest, teniendo en cuenta la distribución temporal de las actividades que el escritor ha realizado. Ello se aprecia gráficamente en la distribución diversa de los puntos de contorno rosa en la figura 2, en contraste con los mismos puntos de la figura 1. Por otra parte, la profundidad aparente de los cambios textuales producidos al revisar y las pausas pueden ser indicio de mayor reflexión en el proceso de escritura. Estas características del proceso contribuyen a que la reseña incremente de manera leve su calidad en el postest, a pesar de que se le haya dedicado menos tiempo a la producción del texto.

El 66,67 % de las reseñas, evaluadas holísticamente con una escala Likert de cinco puntos, presentó mejoras en la calidad, con un incremento medio de 0,50 (DE = 0,32). Por otra parte, el 33,33 % de las reseñas presentó una disminución en la calidad, con un descenso medio de 0,54 (DE = 0,28).

La calidad media de la reseña en el pretest fue de 3,61 puntos (DE = 0,74), o sea, 71,15 % sobre 100 %, en tanto que durante el postest fue de 3,76 puntos (DE = 0,36), es decir, 75,18 % sobre 100 %. Por lo tanto, mediante la aplicación de un tratamiento muy breve se verificó un leve incremento de la calidad de los textos producidos.

Conclusiones

Los resultados obtenidos en el estudio nos han servido para confirmar el supuesto de partida: la imitación de la distribución temporal de los procesos de escritura de escritores experimentados contribuye a mejorar la calidad de las reseñas escritas por estudiantes universitarios en español L1. El tratamiento basado en el modo de distribución temporal de las actividades de escritura alteró el modo como los estudiantes organizaron las actividades cognitivas en el tiempo de escritura. Hubo un incremento del tiempo destinado por los participantes a la actividad de revisión del texto completo y hubo mayor recursividad en el proceso de escritura. Asimismo, el cambio en la distribución de las actividades de escrtitura provocó un aumento – aunque muy leve – de la calidad textual, de acuerdo con la evaluación de jueces expertos.

Por lo tanto, para contribuir al desarrollo de las habilidades de escritura requeridas en la Academia, es necesario enseñar a los alumnos la distribución temporal estratégica de las actividades del proceso de escritura. Ello debe complementarse con el trabajo sobre las características del género discursivo y la retroalimentación sobre la

calidad de los textos producidos.

Como consecuencia de los resultados alcanzados, en una etapa posterior de la investigación pretendemos indagar con más profundidad los patrones de distribución de las actividades de escritura en estudiantes universitarios. Para ello, será necesario ampliar considerablemente la cantidad de participantes del estudio y ajustar aspectos del diseño metodológico. Los resultados de tal tarea permitirán pensar en transferir conocimientos a los docentes acerca de qué actividades de escritura realizan sus alumnos y qué podría hacerse para optimizarlas, a fin de contribuir a la mejora de las producciones de los estudiantes.

Bibliografía

Aguirre, Luis (2014). GREDAPEC: una herramienta informática para el estudio de la escritura digital. Ponencia presentada en el congreso La lectura y la escritura en las sociedades del siglo XXI. Rosario.

Álvarez, María Lourdes y García, Jesús Nicasio (2015) The orchestration of processes in relation to the product, and the role of psychological variables in written composition. *Anales de psicología*, 31 (1), pp. 96-108.

Alzari, Irina; D'Alessandro, Julián y Radiminski, Maricel (2014). La reseña de formación en Historia. En: Navarro, Federico (Coord.) *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Bañales, Gerardo (2010). *Escritura académica en la universidad: regulación del proceso de composición, conocimientos del tema y calidad textual.* Barcelona, Universidad Ramon Llull.

Beauvais, Caroline; Olive, Thierry y Passerault, Jean-Michel (2011). Why are some texts good and others not? Relationship between text quality and online management of the writing processes. *Journal of Educational* Psychology, 103, pp. 415-428.

Breetvelt, Iris, Van den Bergh, Huub y Rijlaarsdam, Gert (1994). Relations between writing processes and text quality: When and how?, Cognition and Instruction, 12 (2), 103-123.

Carlino, Paula (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, año 8, 26, 321-327.

Carlino, Paula (2013). Alfabetización académica, diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, N°. 57, pp. 355-381.

Cassany, Daniel; Luna, Marta y Sánz, Glòria (1994) *Enseñar Lengua*. Barcelona, Graó.

Castro, Ester (2005) La reseña. En: Cubo de Severino, Liliana (Ed.) (2005) *Los textos de la ciencia*. Córdoba: Comunicarte.

Landis, J. y Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33: 159-74.

Navarro, Federico y Abramovich, Ana Luz (2012). La reseña académica. En: Lucía Natale (Coord.) *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 39-60). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Navarro, Federico y Ana Luz Abramovich (2012). La reseña académica. En: Lucía Natale (Coord.) *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 39-60). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Rijlaarsdam, Gert y van den Bergh, Huub (2006). Writing process theory: a functional dynamic

approach. En: McArthur, C., Graham, S. y Fitzgerald, J. (eds.). *The handbook of writing research* (41-53). New York: Guilford Publications.

van den Bergh, Huub y Rijlaarsdam, Gert (1996) The dynamics of composing: Modelling Writing Process Data. En: Levy, C. y Ransdell, S. (Eds.) The science of writing: theories, methods, individual differences, and applications (pp. 207-232). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

van Weijen, Daphne (2009). *Writing processes, text quality, and task effects; Empirical studies in first and second language writing*. Utrecht: LOT. Tesis doctoral.

Representações sobre a Leitura e a Escrita de Textos Acadêmicos em Curso de Formação de Professores: Contribuições para o Processo de Didatização das Práticas Discursivas Acadêmicas[208]

Juliana Alves Assis
juassis@terra.com.br
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas),
Belo Horizonte, Brasil.

Resumo

Neste trabalho, toma-se como campo de estudo o processo de inserção em práticas de leitura e escrita de textos acadêmicos vivenciado por alunos dos períodos iniciais de curso de licenciatura em Letras em uma universidade brasileira, tendo em vista oferecer contribuições para a didatização do discurso acadêmico. Assumindo-se as contribuições da teoria das representações sociais (Moscovici, 2003; Py, 2000, 2004), do interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1999, 2006) e dos estudos do letramento acadêmico (Street, 2003; Delcambre; Lahanier-Reuter, 2011), pretende-se, por meio da análise de respostas a questionário aplicado no início do curso, identificar as principais representações dos estudantes sobre "leitura", "escrita" e "práticas discursivas acadêmicas", avaliando seus impactos no processo de formação em curso. Os resultados obtidos no estudo fortalecem a defesa da estreita relação entre as representações dos estudantes, a abordagem do objeto de ensino, os procedimentos levados a efeito na interação professor/aluno e a aprendizagem da leitura e da escrita acadêmicas.

Palavras-chave: Letramento acadêmico. Leitura. Escrita. Representações Sociais.

Introdução

A discussão trazida a este texto resulta das ações iniciais de um projeto de pesquisa em desenvolvimento no Brasil, o qual se propõe descrever e analisar o processo de

[208] Trabalho realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil.

formação inicial de estudantes universitários da área de Letras (licenciatura em Português), tendo em vista sua inserção nas práticas de leitura e escrita de textos acadêmicos, a partir do acompanhamento de grupo de alunos ingressantes no Curso de Letras da PUC Minas[209] no 1º semestre de 2014, desde o seu primeiro mês na universidade e durante os quatros anos dessa formação. Trata-se, nessa medida, de empreendimento investigativo de caráter longitudinal, que pretende, por meio de suas várias etapas e de diferentes expedientes e instrumentos metodológicos, oferecer um conjunto de orientações para o processo de didatização do discurso acadêmico na universidade.

Os dados aqui trazidos, conforme se pode depreender das informações fornecidas acerca desse projeto de pesquisa em andamento, referem-se apenas ao primeiro ano da formação dos sujeitos acompanhados.

Dos 31 alunos ingressantes no curso em questão no início de 2014 (todos convidados a integrar a pesquisa), 14 se dispuseram a dela participar, anuindo, nessa medida, às seguintes atividades previstas: preenchimento de questionário; produção de diário sobre as experiências com a escrita; participação de grupos de discussão; disponibilização de textos produzidos no âmbito das disciplinas e demais atividades universitárias.

Para esta contribuição, serão discutidos tão somente dados de questionário aplicado no 1º semestre de 2014, os quais serão abordados buscando-se identificar representações desse grupo de universitários sobre "leitura" e "escrita", sobretudo na esfera acadêmica, avaliando seus impactos no processo de formação em curso. Tal objetivo é assumido com base na assunção de que o (re)conhecimento dessa realidade deve informar sobre (e orientar) o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na universidade.

Solo teórico

Inúmeros são os trabalhos que, nos últimos anos, vêm se dedicando ao estudo das especificidades das práticas de leitura e escrita na universidade, alguns deles tendo como meta, inclusive, a partir de seus resultados, propiciar condições mais adequadas para a inserção dos estudantes no universo social e discursivo das instituições de ensino superior.[210]

[209] Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (Belo Horizonte, Brasil).

[210] Citem-se, por exemplo: Assis (2014b); Assis; Lopes; Mata; Silva (2010); Assis; Mata (2005);

Na base de muitos desses trabalhos, está a premissa de que as competências para a leitura e a escrita acadêmicas se desenvolvem a partir da vivência dos estudantes com as/nas práticas discursivas e sociais do espaço de formação do ensino superior, o que se concebe contrariamente à ideia de que as competências para a leitura e a escrita, quaisquer sejam seus usos, estariam já plenamente adquiridas pelos estudantes quando estes chegam aos estudos superiores, conforme criticam Dabène e Reuter (1986).

Assim, ainda que se admita que muitos estudantes terminem a educação básica com lacunas e/ou deficiências em sua formação para a leitura e a escrita, é preciso ter em conta que grande parte das dificuldades por eles enfrentadas ao ingressarem no ensino superior e, muitas vezes, ao longo de toda a trajetória na universidade, são inerentes à etapa de formação em que se inserem.

A aposta que se faz, portanto, é que está em jogo a compreensão, por parte dos estudantes do ensino superior, dos processos interacionais, dos papéis comunicativos, das estratégias e recursos por meio dos quais se dá materialidade a um projeto de ação linguageira na esfera acadêmica, o que demanda a vivência – e a reflexão sobre essa vivência – dos sujeitos nesse espaço social da atividade humana. Assim, em coro com Matencio (2008, p. 555), entende-se que as competências em questão pressupõem habilidades construídas "pelo sujeito como esquemas de ação e modelos estáveis de representação mental, à luz de padrões interacionais também estabilizados". Isso significa assumir, em consonância com as bases epistemológicas do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que o processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita acadêmicas deve ser vivenciado tomando-se textos empíricos como produtos da atividade de linguagem em funcionamento nas esferas de troca social.

Considerado esse ponto de vista, este trabalho ampara-se na concepção de letramento como práticas sociais fundadas no (e pelo) uso da escrita e da leitura (Street, 2003; Kleiman, 1995), reguladas por injunções sociais, culturais e históricas, em cuja atualização os discursos são postos em funcionamento. Desse modo, entende-se que o letramento varia em função do sistema de referências culturais, ideológicas e materiais que o tipifica e condiciona. À luz desse quadro, as práticas de letramento acadêmico são concebidas como espaço de produção, circulação e recepção de discursos, gerados na interação entre os estudantes, os professores e as demais vozes com as quais estes interagem.

Matencio (2002); Kleiman (2001); Grossmann; Boch (2002); Motta-Roth (2007); Pollet (2001); Silva; Mata (2002); Dabène; Reuter (1998).

No processo de letramento acadêmico, algumas dificuldades parecem ser recorrentes entre os alunos, seja na leitura, seja na escrita, conforme têm demonstrado diferentes estudos (Assis, 2014a; Assis; Boch; Rinck, 2012; Delcambre; Lahanier-Reuter, 2011; Grossmann; Boch, 2002; Reuter, 1998, dentre outros). Dentre elas destacamos, por exemplo, com base nos estudos citados: a assunção de uma postura de autor (*ethos* científico); o gerenciamento de vozes (articulação entre/com os discursos de outrem); o uso de normas técnicas; a atividade de sumarização; a identificação das estratégias responsáveis, no texto acadêmico, pela construção de legitimidade do que é dito.

Defendemos que as representações dos estudantes sobre a esfera acadêmica, suas práticas e os gêneros do discurso que nelas emergem concorrem para essas dificuldades, razão pela qual temos feito a aposta de que a teoria das representações sociais (Moscovici, 1961, 2003; Abric, 1986, dentre outros) pode ajudar a flagrar e a compreender alguns nós do processo de ensino e aprendizagem em foco, principalmente porque, com frequência, ele é marcado pelo confronto – embora nem sempre de forma explícita – entre saberes oriundos de diferentes grupos e espaços sociodiscursivos e aqueles legitimados pela instância de formação.

Partimos, portanto, do princípio de que as representações sociais condicionam fortemente os processos de ensino e de aprendizagem, quer no que respeita ao seu desenvolvimento, quer no que se refere à sua eficácia (Dabène, 1996, 2002; Onillon 2006). Elas funcionam, como bem define Py (2000), como uma espécie de microteoria simples e econômica por meio da qual interpretamos um conjunto indefinido de fenômenos. Nessa condição, orientam as participações dos sujeitos nas atividades de interação e modelam sua identidade em relação ao grupo que integram.

No trabalho de análise das representações sociais, temos tomado como *corpus* de análise o discurso produzido em situações de interação *in praesentia* ou *in absentia*, com base na premissa de que as representações sociais sejam inferíveis pelas operações textual-discursivas empreendidas pelos sujeitos, tendo em vista os recursos nele empregados e as estratégias postas em cena. Encarando, nessa medida, o discurso como o lugar de expressão das representações sociais, temos investido particularmente no exame do processo de referenciação, considerando que também a construção de referentes é orientada por representações dos objetos de estudo e de ensino (Assis, 2014b).

O que revelam os dados da pesquisa

O questionário utilizado nessa primeira etapa da pesquisa compõe-se de 26 questões,[211] em sua maioria abertas, que visam traçar um perfil desse grupo relativamente à sua relação cotidiana com a leitura e a escrita, dentro e fora da universidade, considerados, principalmente, os efeitos dos primeiros meses de contato dos estudantes com os textos teóricos estudados, seja em atividades de leitura, seja em atividades de escrita.

O grupo de estudantes participante da pesquisa compõe-se, como já assinalado, de 14 pessoas, das quais 71% se encontram na faixa etária entre 18 e 22 anos. Os demais estudantes têm menos de 30 anos. Para todos eles, trata-se da primeira experiência em curso universitário.

Dessas 26 questões, tomam-se, para discussão, as de número 20 a 23 do questionário, usadas como recurso para a apreensão das principais representações acerca da leitura e da escrita por parte dos estudantes. Todas essas questões foram redigidas de modo a incitar o estudante a registrar palavras ou expressões que mais prontamente lhe viessem à cabeça acerca das práticas de leitura, leitura acadêmica, escrita e escrita acadêmica, respectivamente. Sobre elas, assinale-se, ainda, que foram formuladas com base na premissa de que a metodologia de coleta de dados aparece como um ponto-chave que determina, prioritariamente, a validade dos estudos sobre as representações, ponto de vista de consenso para os estudiosos desse campo, conforme lembra Abric (1986). Nessa medida, está-se também assumindo que a escolha e a utilização dos instrumentos para apreender o objeto é o primeiro problema que se põe ao pesquisador interessado em investigar as representações.

A redação dos enunciados de tais questões, como se verá a seguir, revela uma tentativa de combinar o que se nomeia método interrogativo – coleta de manifestação (verbal ou figurativa) dos indivíduos concernente ao objeto de representação estudado – e método associativo – coleta de manifestação verbal espontânea, menos controlada, mais autêntica (cf. Abric, 1986, p. 60). Noutros termos, a organização desses enunciados, sobretudo a partir da orientação "palavras ou expressões que traduzam ideias, sentimentos ou emoções que primeiro vêm à cabeça", buscou promover condições para que os estudantes respondessem às questões de forma um pouco mais

[211] Grande parte das questões que integram esse instrumento esteve presente em instrumento utilizado em pesquisa anterior, cujos resultados parciais se divulgam em Assis (2014a e 2014b). Trata-se, portanto, de uma adaptação daquele primeiro instrumento, em função dos interesses da pesquisa ora em andamento.

espontânea (ou menos controlada), admitindo-se, obviamente, que a plena espontaneidade é algo incompatível com a natureza da atividade em foco, moldada que é pelas injunções sociodiscursivas do instrumento questionário. Feitos esses esclarecimentos, apresentamos as quatro questões:

Questão 20 – Escreva **três palavras ou expressões** que traduzam ideias, sentimentos ou emoções que primeiro lhe vêm à cabeça quando pensa na prática da leitura.
Questão 21 – Escreva **três palavras ou expressões** que traduzam ideias, sentimentos ou emoções que primeiro lhe vêm à cabeça quando pensa na prática da leitura na universidade (a leitura acadêmica).
Questão 22 – Escreva **três palavras ou expressões** que traduzam ideias, sentimentos ou emoções que primeiro lhe vêm à cabeça quando pensa na prática da escrita.
Questão 23 – Escreva **três palavras ou expressões** que traduzam ideias, sentimentos ou emoções que primeiro lhe vêm à cabeça quando pensa na prática da escrita na universidade (a escrita acadêmica).

Ainda sobre as questões, assinale-se que, embora os estudantes tenham sido incitados a registrar 3 palavras ou expressões para cada questão, houve casos em que apenas 1 ou 2 palavras foram inseridas, o que explica a variação no total de palavras ou expressões registradas, compiladas em tabelas que mostram as palavras/expressões mais recorrentes para cada questão.[212] Comecemos nosso exame pelos resultados referentes às questões 20 e 21, contemplados pelas tabelas 1 e 2, respectivamente.

Tabela 1: Palavras ou expressões associadas à prática da leitura (Q. 20)

Palavras ou expressões	**Número de ocorrências**
Prazer, bem-estar, paz	13
Lazer, distração, viagem	9
Informação, conhecimento, aprendizagem	7
Necessidade	2
Outras respostas	7
Total	38

Fonte: elaborado pela autora.

[212] Para a organização dos dados nas tabelas, realizou-se um trabalho de interpretação das respostas obtidas, reunindo-as por proximidade e/ou equivalência. Para as tabelas de 1 a 4, a categoria "Outras respostas" contempla ocorrências únicas, o que impediu que fossem aglutinadas. Esclareça-se, por último, que, apenas para fins de organização das tabelas, efetuou-se ajuste linguístico nos dados, optando-se por adotar formas substantivas (assim, por exemplo, "prazerosa" foi registrado como "prazer"; "difícil" como "dificuldade", "reler" como "releitura").

Tabela 2: Palavras ou expressões associadas à prática da leitura acadêmica (Q. 21)

Palavras ou expressões	**Número de ocorrências**
Dificuldade, complexidade, algo complicado	7
Tédio, cansaço	5
Conhecimento, aprendizagem	5
Necessidade de maior concentração	4
Grande extensão, necessidade de maior tempo	3
Repetição de ideias	2
Releitura	2
Outras respostas	11
Total	39

Fonte: elaborado pela autora.

Um primeiro olhar sobre os resultados apresentados, sobretudo quando se cotejam os dados das tabelas 1 e 2, oferece-nos possibilidades de interessantes reflexões sobre as representações que parecem orientar as respostas examinadas.

Primeiramente, chama a atenção, na tabela 1, o contingente de respostas que relacionam a leitura a algo provocador de sensações e sentimentos positivos (*prazer, bem-estar, paz*), possibilitador de ganhos valorizados pela nossa sociedade (informação, conhecimento, aprendizagem) e, ainda, relacionado a práticas ou situações que, em tese, não demandariam esforço ou empenho do sujeito, aqui tomadas como leves (*lazer, distração, viagem*). No exame da tabela 2, sem perder de vista o horizonte revelado pela tabela 1, ressalta-se o número de respostas a indiciar que a experiência com a leitura acadêmica é vista como penosa pelos estudantes; nessa medida a maioria das respostas dadas contempla um olhar menos positivo acerca da leitura acadêmica (*Dificuldade, complexidade, algo complicado; Tédio, cansaço*), o qual parece, também, de algum modo, ter sido orientado por uma comparação com outros tipos de leitura (*Necessidade de maior concentração; Grande extensão, necessidade de maior tempo*).

Obviamente, considera-se que a própria organização das questões em discussão (20 a 23) propicia o viés comparativo, o que não significa, entretanto, esperar que a comparação se organize necessariamente pelas polarizações e diferenças, e não pelas semelhanças. Temos aí, portanto, um aspecto importante a se considerar no processo de didatização do discurso acadêmico.

Passemos, a seguir, ao que nos revelam as tabelas 3 e 4, que contemplam respostas às questões 22 e 23 do questionário, respectivamente.

Tabela 3: Palavras ou expressões associadas à prática da escrita (Q. 22)

Palavras ou expressões	Número de ocorrências
Expressão (de sentimentos, pensamentos, opiniões)	9
Dificuldade, trabalho, algo complicado	7
Prazer, gosto, algo agradável	6
Dom, legado	3
Reescrita, rascunho	2
Outras respostas	11
Total	38

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela 4: Palavras ou expressões associadas à prática da escrita acadêmica (Q. 23)

Palavras ou expressões	Número de ocorrências
Dificuldade, trabalho, algo árduo	13
Formalidade, uso da gramática padrão, normas	9
Necessidade de esforço, dedicação, empenho	6
Medo de errar	2
Outras respostas	12
Total	42

Fonte: elaborado pela autora.

É evidente, nos resultados apresentados na tabela 4, a força da representação do texto acadêmico como algo difícil, árduo, que demanda esforço e observação de normas específicas por parte do estudante, traços que também se desenham com relação à prática da leitura, de acordo com dados da tabela 2, examinada anteriormente.

É bem verdade, ainda, conforme se nota na tabela 3, que a menção à dificuldade também ocorreu em relação à prática de escrita (tomada em sentido geral, portanto com possibilidade de abarcar várias naturezas de texto), mas é flagrantemente mais ligada à escrita acadêmica.

Examinadas separadamente as informações das tabelas 20 e 22 (sobre leitura e escrita, respectivamente) e comparadas com aquelas exibidas nas tabelas 21 e 23 (sobre leitura acadêmica e escrita acadêmica, respectivamente), chama a atenção, mais uma vez, como os aspectos focalizados como referência às práticas da esfera acadêmica não revelam sentimentos, ideias ou experiências positivas dos estudantes, tais como "*prazer, gosto,* etc.", ao contrário do que ocorreu com relação à prática da leitura e da escrita nas tabelas 20 e 22. Isso faz supor que, subjacentemente às respostas dadas, e obviamente considerando prováveis sentidos atribuídos pelos estudantes às questões em foco, residem várias representações: por exemplo, a leitura (sobretudo a literária, conforme se

pode intuir a partir das respostas compiladas) como fonte de prazer, possibilidade de evadir-se, sonhar; a leitura acadêmica como algo maçante, que entedia ou oferece muitas dificuldades ao estudante.

Obviamente, admite-se que os textos podem demandar gestos de leitura diferentes, isto é, estratégias distintas conforme sua natureza. Isso não significa, no entanto, que apenas a natureza do gênero materializado seja o fator definidor da maior ou menor dificuldade que a leitura ou escrita de um texto ofereça ao indivíduo. O ato de ler um poema, numa dada situação, pode ser visto como algo prazeroso e sem maiores entraves por um determinado leitor, ao passo que ler o mesmo poema, tomado como objeto de análise para a escrita de um ensaio, por exemplo, pode levar o leitor/escrevente a dificuldades não antes vivenciadas. A pretensa dificuldade, portanto, não se restringe à natureza do texto, e sim envolve o conjunto de fatores que integram a situação de leitura ou de escrita.

Outro aspecto a ser sublinhado com base na tabulação das respostas obtidas diz respeito ao fato de que, para os estudantes da pesquisa, a ação de escrever – sejam textos acadêmicos, sejam outros textos –, aparece mais vezes relacionada, nas tabelas 3 e 4, em comparação aos dados das tabelas 1 e 2, a fatores que marcam as dificuldades encontradas pelos estudantes.

Sobre isso, duas hipóteses merecem ser consideradas: a primeira, inclusive amparada por respostas sistematizadas na tabela 3, alude à concepção de que saber escrever é um "dom"; em consequência, algo já dado, ou seja, algo com que se nasce ou não. A segunda remete a uma representação da escrita como "um fenômeno de transcrição do pensamento", envolvendo uma relação harmônica, direta e transparente, entre pensamento e escrita. Estudos como os de Reuter (1998) e Delcambre e Reuter (2002), dentre outros, comprovam a força dessa representação no discurso dos estudantes universitários. Em qualquer das duas situações, está-se tomando a escrita como algo que parece não implicar um trabalho do escrevente, na medida em que seus requisitos seriam, inclusive, anteriores ao próprio ato da escrita: possuir o dom e/ou o saber sobre algo, isto é, conhecer bem aquilo sobre o que se escreve. Acerca desse último aspecto, não se está afirmando que o conhecimento sobre o objeto do dizer não seja fundamental para a atividade da escrita, porém isso não significa entender que as habilidades de escrita se restrinjam ao conhecimento do objeto sobre o qual se escreve. Noutros termos, o saber inclui, também, o saber dizer/escrever, numa dada situação de interação.

Para concluir

A pesquisa em que se inserem os resultados aqui apresentados está, ainda, conforme mencionado anteriormente, em sua primeira etapa. Mesmo que se admita, entretanto, que o conjunto dos dados obtidos com os demais instrumentos e expedientes metodológicos previstos para os quatro anos da investigação é que permitirá, de fato, visão mais consubstanciada acerca das representações dos estudantes sobre os objetos de estudo em questão, temos, desde já, pistas importantes a serem consideradas no processo de didatização do discurso acadêmico.

Noutros termos, faz-se a defesa de que as representações sobre as práticas de leitura e escrita (acadêmicas ou não) flagradas até então precisam ser conhecidas e compreendidas pelos professores formadores e tomadas como objeto de reflexão em conjunto com os estudantes – professores em formação –, uma vez que estas podem impedir os universitários de perceberem dimensões importantes do processo de inserção/apropriação do discurso acadêmico, as quais não podem ser concebidas pela pauta do prazer, do dom ou, de outro lado, da complexidade constitutiva, intrínseca à natureza do gênero, como nos permitem apontar os dados discutidos.

Conhecer essas representações e, principalmente, assumi-las como elementos que interferem no processo de ensino e aprendizagem em curso é um passo decisivo para que os estudantes possam redimensioná-las ao viverem sua inserção nas práticas discursivas acadêmicas a partir da compreensão ativa responsiva – portanto, dialógica, nos termos de Volochínov (2006) – dos processos interacionais, papéis comunicativos, estratégias e recursos por meio um determinado projeto de ação linguageira se materializa na esfera acadêmica.

Referências

Abric, Jean-Claude (1986). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France.

Assis, Juliana Alves (2014b, a sair). Representações sobre os textos acadêmico-científicos: pistas para a didática da escrita na universidade. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 43, n. 2.

Assis, Juliana Alves (2014a). Ações do professor e do universitário nas práticas de ensino e de aprendizagem da escrita acadêmica: o papel da avaliação e da reescrita no processo de apropriação do gênero resenha. *Eutomia* – Dossiê temático: "Contribuições do interacionismo sociodiscursivo para o ensino e a aprendizagem de línguas", Recife, v. 2, n. 14.

Assis, Juliana Alves; Boch, Françoise; Rinck, Fanny (2012). Qual abordagem erigir para pensar as práticas de leitura e escrita na formação acadêmica e/ou na vida profissional?. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 16, n. 30, p. 7-15, 1. sem.

Assis, Juliana Alves; Lopes, Maria Angela Paulino Teixeira; Mata, Maria Aparecida da; Silva, Jane Quintiliano Guimarães (2010). Formação de professores de língua materna: algumas apostas, In: Vóvio, C. L.; Sito, L. S., De Grande, P. B (Org.). *LetramentoS*: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Assis, Juliana Alves; Mata, Maria Aparecida da (2005). A escrita de resumos na formação inicial do professor de Língua Portuguesa: movimentos de aprendizagem no espaço da sala de aula. In: Kleiman, Angela Bustos; Matencio, Maria de Lourdes Meirelles (Org.). *Letramento e formação do professor*: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 181-202.

Bronckart, Jean-Paul (2006). Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Bronckart, Jean-Paul (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos*: por um interacionismo sócio-discursivo, São Paulo: EDUC.

Dabène, Michel (1996). Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural: hypothèses et options méthodologiques. In: Dabène, Michel. *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*. Paris, Bruxelles: INRP & de Boeck.

Dabène, Michel (2002). Iletrismo, práticas e representações da escrita. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 13-22, 2. sem.

Dabène, Michel; Reuter, Yves (Éds.) (1998). Pratiques de l'écrit et modes d'accès aux savoirs dans l'enseignement supérieur. *Lidil*, 17, Grenoble: Université Stendhal.

Delcambre, Isabelle; Lahanier-Reuter Dominique (2011). *Discours d'autrui et littéracies universitaires : qu'en disent les étudiants en sciences humaines ?* Communications Internationales avec actes (ACT).

Delcambre, Isabelle; Reuter, Yves (Éds.) (2002). Images du scripteur et rapports à l'écriture. *Pratiques*, Metz: Cresef, n. 113-114.

Grossmann, Francis; Boch, Françoise (2002). Referir-se ao discurso do outro: alguns elementos de comparação entre especialistas e principiantes. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 97-108, 2. sem.

Kleiman, Angela B. (Org.) (2001). *A formação do professor*: perspectivas da lingüística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Kleiman, Angela B. (Org.) (1995). *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Matencio, Maria de Lourdes Meirelles (2002). Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122.

Matencio, Maria de Lourdes Meirelles (2008). Gêneros do discurso e apropriação de saberes: (re)conhecer as práticas linguageiras em sala de aula. *Ling. (dis)curso* [*online*], v. 8, n. 3, p. 541-562.

Moscovici, Serge (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.

Moscovici, Serge (2003). *Representações sociais*: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes.

Motta-Roth, Désirée. (2007). Escrevendo no contexto: contribuições da LSF para o ensino de redação acadêmica. *33rd International Systemic Functional Congress* – LAEL/PUCSP, 2007, São Paulo, SP. Barbara, L.; Berber Sardinha, T. (Eds.).

Proceedings… São Paulo: LAEL/PUCSP. v. 1, p. 828-860. Disponível em: http://www.pucsp.br/isfc/proceedings/Artigos %20pdf/40acd_mottaroth_828a860.pdf. Acesso em: 9 maio 2009.
Onillon, Sandrine (2006). *Pratiques et répresentations de l'écrit*. Berne: Peter Lang.
Pollet, Marie-Christinne (2001). *Pour une didactique des discours universitaires*: étudiants et système de communication à l'université. Bruxelles: Éditions De Boeck Université.
Py, Bernard. Pour une approche linguistique des représentations sociales (2004). *Langages*: Représentations métalinguistiques ordinaires et discours, 154, Larousse: Paris.
Py, Bernard. Représentations sociales et discours (2000). Questions épistémologiques et méthodologiques. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 32. Neuchâtel: Université de Neuchâtel, p. 5-20.
Reuter, Yves (1998). L'écrit et le discours de recherche. *Lidil*, n. 17, Grenoble: Université Stendhal, p. 11-26
Silva, Jane Quintiliano Guimarães; Mata, Maria Aparecida da (2002). Proposta tipológica de resumos: um estudo exploratório das práticas de ensino da leitura e da produção de textos acadêmicos. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p.123-133.
Silva, Jane Quintiliano Guimarães; Matencio, Maria de Lourdes Meirelles (2005). Referência pessoal e jogo interlocutivo: efeitos identitários. In: Kleiman, Angela B.; Matencio, Maria de Lourdes Meirelles. *Letramento e formação do professor*: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 245-266.
Street, Brian (2003). What's new in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), p. 77-91.
Volochínov, Valentin [Bakhtin, Mikhail Mikhailovich] (2006). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec. Original publicado em 1929.

Conversaciones y experiencias didácticas: Leer y escribir en la umbralidad académica

Brenda Macarena Amarilla
maca.amarilla@live.com.ar
Carla Andruskevicz
vitralina@gmail.com
Romina Tor
romina.tor@hotmail.com

Programa de Semiótica, Facultad de Humanidades y Cs. Sociales, Universidad Nacional de Misiones
Posadas-Misiones

Resumen

Esta ponencia articula experiencias originadas en el grupo de estudio *Prácticas de lectura y escritura. Umbrales académicos en articulación con la enseñanza media* y en la cátedra de *Procesos Discursivos* de la Carrera de Letras.

Con la finalidad de enriquecer y poner en escena los despliegues teóricos que realizaremos en torno a la didáctica de la lectoescritura en el umbral académico, en el presente trabajo abordaremos tres experiencias estratégicas que fueron pensadas para potenciar y favorecer esta instancia educativa. En primer lugar, el dictado de talleres en el marco de un proyecto de extensión del grupo de estudio, en el cual se convocó a docentes de los últimos años de todas las áreas curriculares de escuelas secundarias del interior de la provincia de Misiones, con el objetivo de dialogar en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. En segundo lugar, presentaremos algunos resultados de encuestas sobre hábitos de lectura y escritura implementadas en el ingreso a la Carrera de Letras, en articulación con trabajos prácticos de los alumnos.

Cabe destacar que consideramos que las prácticas de la lectura y la escritura son cruciales y transversales tanto en las distintas materias de la Escuela Secundaria como en la diversidad de áreas disciplinares del ámbito Universitario. Su enseñanza involucra procesos complejos que en la actualidad –y tal como se reflexionará con algunas de las experiencias analizadas– se ven mediatizados por las TIC a partir de las cuales se ofrece

al lector/escritor una nueva manera de *descubrir mundos* estableciendo múltiples conexiones. En consonancia con ello, para el docente la utilización de estos "nuevos" soportes/ formatos hipertextuales/virtuales en el aula –junto a los *tradicionales*–puede resultar un desafío, pero también una ventaja ya que brinda a los alumnos acercamientos a la lectura/escritura a través de medios quizá más cotidianos y habituales para ellos.

Palabras Clave: lectura, escritura, umbrales, alfabetización académica

Para empezar a conversar…

En este trabajo presentaremos algunas experiencias didácticas y reflexiones que surgen de la cátedra en la cual nos desempeñamos –en los roles de docente y adscriptas, graduada y alumna avanzada/practicante– y en el grupo de estudio, investigación y transferencia del cual formamos parte.

La cátedra se llama *Procesos Discursivos* y se encuentra ubicada en el Ciclo Introductorio del Profesorado y la Licenciatura en Letras (Plan de estudio 2002) de la Facultad de Humanidades y Cs. Sociales de la Universidad Nacional de Misiones; en ella abordamos una multiplicidad de contenidos teórico-prácticos vinculados con la lecto-escritura y la alfabetización académica que involucran el desarrollo de competencias clave para un desempeño exitoso en las dos carreras. En cuanto al grupo de estudio, *Prácticas de lectura y escritura. Umbrales académicos en articulación con la enseñanza media* (Sec. de Investigación y Posgrado, Prog. de Semiótica), este nace en el año 2014 a partir de las conversaciones entre dos profesoras de Letras que, trabajando una en el ámbito universitario (justamente en la cátedra mencionada) y la otra en el del Secundario –enseñanza media–, reconocían la necesidad de instalar un diálogo entre ambos espacios educativos para fortalecer los lazos y aunar esfuerzos en torno a la enseñanza y la práctica de la lectura y la escritura de sus alumnos.

Como puede advertirse, ambos espacios se sitúan en el umbral (Cfr. Camblong 2005:33) académico al cual entendemos como una puerta de entrada que involucra un camino complejo en el cual el ingresante tendrá que conocer/reconocer/ejercitar los gestos, actitudes, hábitos y prácticas de este nuevo espacio y, al mismo tiempo, sumergirse en un proceso de aprendizaje y desarrollo de competencias que poseen sus propias características, normativas y cánones fijados y legitimados respecto a cómo leer y escribir.

En este sentido, las tres experiencias que aquí compartiremos, fueron pensadas para fortalecer esta instancia de crisis y desafío generando estrategias para transitarla –o ayudar a transitarla– tejiendo un verdadero puente entre los espacios de la escuela y la universidad.

Diálogos en los umbrales académicos: Relato de un Taller

En primer lugar, relataremos una experiencia de extensión y capacitación enmarcada en el Programa de Fortalecimiento a las Actividades de Extensión (PROFAE) de la UNaM en el transcurso del año 2015. Dicha experiencia fue propuesta por parte de nuestro grupo de estudio a partir de la instalación de un Taller titulado *Propuestas para la lectoescritura en los umbrales: Tendiendo puentes entre la Escuela Secundaria y la Universidad.*

El objetivo primordial que nos planteamos fue el trabajo conjunto con docentes de los últimos años de la Enseñanza Media, de todas las áreas disciplinares y de diversas escuelas del interior de Posadas, una de las cuales (Escuela N° 5 de San Ignacio) resultó ser la sede del Taller. Las temáticas abordadas se materializaron en un Cuadernillo Didáctico publicado por la Editorial Universitaria que denominamos "Propuestas para la lectoescritura en los umbrales".

En articulación con la dinámica y metodología establecida creemos relevante detenernos en la definición teórica y la categoría de Taller. Retomamos las voces de diversos autores trabajados en el grupo de estudio e investigación, entre ellos Alvarado, Pampillo, Cassany, Klein, entre otros.

En este sentido, Pampillo enuncia que un taller posee valor en relación a su capacidad para producir conocimientos, adquirir destrezas y reflexionar. Aquí, el coordinador no encarna el saber soberano, sino antes bien propone trabajos, plantea problemas y relaciona las respuestas (Cfr. Pampillo, 1988, 27).

Asimismo, Maite Alvarado argumenta:

> …es preciso que el docente tenga en claro que los saberes que el taller produce están directamente vinculados con la práctica y que las nociones teóricas que se imparten deben tener un sentido funcional. Un riesgo que corre el coordinador de taller es el de pretender aplicar una teoría. (Alvarado, 2013, 120).

Al momento de planificar el proyecto y los encuentros del taller, consideramos indispensable que el mismo desplegara una necesaria articulación entre teoría y práctica, y debido a que éste estaba dirigido a docentes de todas las áreas disciplinares era preciso "no dar por sentados" ciertos contenidos que habitualmente son considerados como pertenecientes al área de Lengua. Por lo tanto, debíamos ser claros en su despliegue y despertar interrogantes acerca de las propias prácticas áulicas de los docentes y de sus planificaciones curriculares.

Partimos entonces, de la necesidad de problematizar acerca de las prácticas de lecto-escritura que resultan transversales a todas las disciplinas. La elección de los contenidos –tanto para el dictado de los talleres como para el Cuadernillo didáctico– fue producto del análisis, la investigación, los debates y lecturas teóricas del equipo, los cuales nos permitieron tener una visión crítica de los procesos de lectoescritura que se presentan en la cotidianeidad del aula de la Escuela Secundaria pero también en el umbral universitario. De este modo, abordamos los siguientes tópicos: reflexiones sobre los procesos de lectura/escritura en la escuela/universidad; técnicas de estudio/formatos de síntesis, problemáticas del discurso referido, propiedades textuales y géneros académicos.

Este posicionamiento interdisciplinar y transversal de la lectoescritura discute con la concepción del lenguaje como mero medio de transmisión o vehículo del pensamiento, a partir de la cual, la escritura y la lectura parecen reducirse a un canal de expresión del contenido, desdoblando independientemente el contenido de su forma, sin considerar que estas prácticas modelan y configuran tal conocimiento.

Observamos entonces, que habitualmente la lecto-escritura se simplifica bajo esta mirada, y es considerada habitualmente un objeto de enseñanza solamente en el área de Lengua, la cual posee los dominios exclusivos de su reino (Cfr. Alvarado, 2013, 143):

> Se presupone, por consiguiente, que en Lengua se aprende a usar la herramienta para comunicar cualquier contenido; entre otros, los de las demás áreas disciplinares. En Lengua los alumnos aprenden a expresarse oralmente y por escrito. De donde se desprenden dos corolarios: 1) la lengua es un instrumento de expresión y comunicación; 2) la expresión oral y escrita es patrimonio y responsabilidad exclusiva del área de Lengua. Ambos corolarios sustentan el modo en que se encara la enseñanza de la escritura en la escuela. (Alvarado, 2013, 143)

De este modo, el Taller intentó problematizar y cuestionar esta mirada. Para ello en el primer encuentro –de los cuatro que constó el proyecto– leímos los dispositivos curriculares de las diversas disciplinas para discutir precisamente estos puntos: ¿La lectura y la escritura se presentan como procedimientos o contenidos del área? ¿Qué secuencia/estructura/trama son más comunes en el espacio curricular? ¿Qué importancia tiene la información en las materias? ¿Qué espacio ocupan la explicación o la argumentación?

Luego, nos detuvimos en las prácticas áulicas de los docentes para indagar en torno a las estrategias de lectoescritura de sus clases, las dificultades en estos abordajes, la preparación de los alumnos para el umbral universitario, etc. Posteriormente y en progresión con el desarrollo de los siguientes encuentros abordamos:

- El concepto de *alfabetización académica temprana* (Cf. 2006) propuesto por Marín;
- La reflexión acerca de la construcción de las consignas en las aulas del secundario a partir de un simulacro de consigna lúdica que problematizaba los puntos adecuados/inadecuados, precisos/imprecisos, coherentes/incoherentes con el desarrollo de las prácticas áulicas;
- Análisis de las tipologías textuales y sus usos disciplinares a partir de exploraciones de consignas extraídas de textos pertenecientes a distintas áreas del nivel secundario;
- Presentación de las propiedades textuales;
- Discusión, análisis y reconocimientos de los formatos de síntesis más utilizados en las diferentes materias del secundario a partir de ejercicios con diversos tipos de textos de variadas áreas disciplinares;
- Construcción y manejo de citas.

Finalmente, cerramos el Taller con un Trabajo Integrador Final donde les pedimos que propongan tres intervenciones posibles en la planificación y/o programa de su materia que aborden y potencien la lectura y/o la escritura en el marco de la alfabetización académica. Observamos que la gran mayoría de las intervenciones propuestas incorporaban los formatos de síntesis abordados y las etapas de lectura como un medio para

adentrarse y analizar los textos; asimismo algunos trabajos se detuvieron en las tipologías y formatos textuales en articulación a la lectura como a la redacción.

Encuestar en los umbrales

En diálogo con el relato anterior del taller en el que logramos tender lazos entre la escuela y la universidad, incursionaremos en un segundo momento en una experiencia que tuvo lugar en el ingreso a la Carrera de Letras, en el cual presentamos una encuesta sobre hábitos de lectura y escritura, elaborada y procesada por nuestro grupo de estudio.

Previamente al comentario sobre algunos de sus aspectos más interesantes en el marco de esta ponencia, nos parece importante señalar que consideramos a estas encuestas como un primer acercamiento a las prácticas de lectura y escritura de los ingresantes por lo que las observaciones que haremos sobre sus resultados no pretenden ser descripciones cerradas o tajantes; por otra parte, somos conscientes de que podrían no reflejar/revelar *verdades* o datos absolutamente *reales* sino antes bien, aproximaciones, representaciones e, incluso, aspiraciones y deseos de los alumnos frente al futuro académico en torno a la lecto-escritura.

Además, es necesario advertir que las encuestas (ochenta en total) fueron realizadas a un grupo heterogéneo de alumnos de los cuales el 76% egresó de la Escuela Secundaria en los últimos cinco años (período 2011-2015); por otro lado un 36% del total ya había realizado estudios previos –terciarios o universitarios– incursionando en carreras tan diversas como Periodismo, Contador público, Comunicación Social, Abogacía, Nutrición, Diseño Gráfico, Prof. en Inglés/Portugués/Historia/Educ. Física/Danzas Clásicas, Actuación, Turismo, Auxiliar de Jardín de Infantes, Lic. en Psicología, Prof. de Música, Ingeniería Química, Lic. en Genética –diversidad que nos hace conjeturar y pensar por un lado en los avatares personales, académicos y disciplinares de las personas que eligen estudiar Letras, y por el otro, recordar que la elección de una carrera no siempre es una decisión sencilla o *exitosa* desde el primer intento.

Para comenzar a exponer algunas cuestiones de dicha experiencia retomamos las palabras de Michele Petit quien expresa:

> ... La lectura siempre produce sentido, aun para lectores poco asiduos, que si bien no dedican mucho tiempo a esa actividad, saben

> que algunas frases halladas en un libro pueden a veces influir en el rumbo de una vida. (Petit, 2009, 31)

En relación con ello, en las encuestas hallamos los siguientes resultados en cuanto a las formas de lectura que los ingresantes practican con mayor frecuencia: un 37% lee de forma libre; seguidamente un 29% lee para buscar información y/o estudiar, mientras que, con porcentajes menores, un 26% lleva a cabo esta práctica de manera solitaria e individual y por otro lado un 6% de manera compartida y grupal. Quizás, con estos resultados podríamos hacer referencia a lo planteado por Graciela Montes quien expresa que la lectura, en cualquiera de sus formas, permite que las personas entren en diálogo, se actualicen y sobre todo se vayan transformando (Cfr. Montes, 2006, 4).

Otra de las preguntas elaboradas hizo foco en el tipo de texto o género que leen: la mayoría, es decir un total de 54 alumnos, destacó que lee el género novela; seguidamente 47 ingresantes optaron por las páginas de internet/sitios/blogs/redes sociales, 34 se inclinaron por el cuento, 27 por el diario y 24 por la poesía. Luego algunos optaron por otro tipo de textos o géneros, tales como: biografías, comics, ensayo, fantasía épica y/u oscura, filosofía, historia, informes-investigaciones, micro-cuentos, monografías y análisis de libros literarios, novelas de género clásico-ficción-terror-románticas-aventura-histórica, películas, política, revistas, teatro-drama, textos científicos, educativos, jurídicos, informativos, entre otros.

También nos parece importante retomar otro de los puntos propuestos en nuestra encuesta que se vincula con el espacio de la *biblioteca* a partir de la pregunta: *¿Tiene en su casa una biblioteca o un lugar especial en el cual guarda los libros?* A la cual un 69% respondió que sí, y un 29% respondió que no; este panorama nos permite albergar algunas esperanzas respecto a la relación de estos alumnos con los espacios académicos que ofrecen la posibilidad de recorrer y trazar sus propios itinerarios de lectura, encontrar (se) y "tocar" el libro puesto que, como sabemos

> Las características materiales con que nos llega lo escrito… son un factor de importancia para determinar nuestra relación con la palabra escrita. También influye sobre el modo en que llevamos a cabo la lectura, sobre el lugar elegido para leer, el tipo de literatura que leemos y el volumen de nuestras lecturas. (Littau, 2008, 36).

En relación con ello, otra de las preguntas se dirigía a las visitas a la biblioteca. La mayoría apuntó a la *biblioteca tradicional* manifestando, en algunos casos, concurrir a bibliotecas conocidas de la ciudad de Posadas –como por ejemplo la *Biblioteca Popular* o la de *Las Misiones*. También destacaron las visitas a bibliotecas y espacios virtuales registrando el uso de la Biblioteca digital Ciudad Seva, descargas en PDF y Wattpad. Otra pregunta que se podría relacionar con esta, hace mención al tipo de soporte que los alumnos utilizan al llevar a cabo la lectura, tanto en papel como en soporte virtual-digital: un 49% aseguró que "a veces" lee en papel, y un 44% "siempre"; por otro lado, en cuanto al soporte virtual-digital, 58% lo utiliza "a veces" y un 31% "siempre".

En cuanto a la práctica de la escritura, un 45% admitió que escribe actualmente, mientras que un 50% manifestó que no. Cuando se preguntó "qué escribe" –aclarando que nos referíamos a todo tipo de escritura y en cualquier soporte–, las respuestas fueron nuevamente tan heterogéneas e interesantes que, de alguna manera, abren un abanico de posibilidades respecto a la posibilidad de pensar en consigas o propuestas de trabajo para *poner en marcha* la escritura en las aulas/cátedras de nuestra carrera; los formatos/géneros más señalados fueron: comentarios en redes sociales, cuentos, poemas, novelas y letras de canciones. Además, fueron mencionados –por uno o dos de los encuestados– los siguientes: aforismos, análisis de libros, autobiografía, aventura medieval ficticia, cartas, citas de libros, ensayo, escritura académica/informativa, frases, mensajes de texto, notas, opiniones/pensamientos/reflexiones, relatos cortos con amigos, usualmente en internet, solicitudes, teatro, textos de escritura fragmentaria.

Por otra parte, en las encuestas se podría resaltar el requerimiento de apoyo para la escritura académica representado por un 78%, frente a un 21% que afirmó no necesitar ayuda en este aspecto. Los ingresantes especificaron que la ayuda reforzaría ciertos aspectos como la redacción, la coherencia y la cohesión, y en menor grado la ortografía, la caligrafía y la gramática. Esta cuestión resulta de importancia para nosotros ya que con los resultados de estas encuestas nos proponemos reflexionar acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura "entre" la escuela secundaria y la universidad, como proveedoras de herramientas, estrategias y conocimientos para los alumnos que transitan el umbral académico.

Como se observa en los resultados de las encuestas, las prácticas de lectura y escritura se ven mediatizadas por las TIC: tanto para la lectura en soporte virtual-digital, para visitar bibliotecas, sitios online, y en el caso de la escritura para poder plasmar ideas sobre algún tipo de dispositivo tecnológico (computadoras, tablets, celulares) y

tener la posibilidad de compartir, si se quiere, a un gran número de usuarios. Consideramos que las TIC, por lo tanto, ofrecen al lector/escritor nuevas formas de descubrir mundos, estableciendo conexiones e hipervínculos, navegando y explorando en la red.

Sin embargo, situándonos en el aula, para el docente de la Escuela Secundaria, la utilización de estos "nuevos" soportes (junto con los tradicionales) puede resultar un desafío, pero también una ventaja. De este modo, nos parece importante tener en cuenta las palabras de Paula Sibilia, cuando expresa que

> Mientras los alumnos de hoy en día viven fusionados a diversos dispositivos electrónicos y digitales, la escuela sigue tercamente arraigada a sus métodos y lenguajes analógicos (…) tanto la institución educativa como el desprestigiado papel del maestro deberían adaptarse a los tiempos de internet, celulares y computadoras. (Sibilia, 2012 ,183)

Por lo tanto, quizás, con la inclusión de nuevos soportes y formatos hipertextuales, se brinde a los alumnos acercamientos a la lectura y escritura a través de medios que, en la gran mayoría, son cotidianos y habituales para ellos.

Experiencias para "encender" la lectura y la escritura

Con la finalidad de poner en práctica algunas de las consideraciones y reflexiones que devienen de los resultados de las encuestas y de nuestra experiencia con el taller para los docentes de la Escuela Secundaria, en el Curso de Ingreso Específico 2016 a las Carreras de Letras, y específicamente en la jornada destinada a la presentación de la cátedra *Procesos Discursivos*, propusimos dos consignas de trabajo que justamente focalizaban en la posibilidad de que los alumnos se pensaran a sí mismos como lectores-escritores, a partir de la reflexión sobre distintos hábitos, competencias y gestos que podrían asumir según los contextos y espacios en los cuales realizan dichas prácticas.

De este modo, la primera consigna[213] les planteaba la redacción de un aviso clasificado en el cual se presentaran como escritores-lectores y "ofrecieran sus servicios" (habilidades, aptitudes, competencias) en relación con estas prácticas. Además de lo señalado, también con esta consigna nos proponíamos motivar a los alumnos para que escribieran "algo" que pudiera ser compartido y socializado en el

[213] No reproducimos las consignas por cuestiones de espacio.

aula, jugar con las secuencias y los formatos textuales y a la vez sondear si los alumnos manejaban el requerido, teniendo en cuenta que el "aviso clasificado" se trabaja con frecuencia en la Escuela y aparece en la mayoría de las planificaciones del área de Lengua de los primeros años del Secundario.

En diálogo con la anterior, y luego de la lectura de la entrevista a Jacques Derrida "No escribo sin luz artificial" en la cual el autor explora de manera profunda sus vínculos habituales y cotidianos con la lectura y la escritura, la segunda consigna que les propusimos a los alumnos fue que se imaginaran que les hacían una entrevista acerca de sus propios hábitos/costumbres/usos frecuentes al leer y escribir. Con esta segunda invitación para que los ingresantes leyeran y escribieran, también nos adentramos a un nuevo formato de escritura –que partiría de una escena oral previa– a partir del cual podrían asumir el rol de entrevistados y, si lo deseaban, arriesgar representaciones posibles –ansiadas, buscadas, etc.– de los lectores/escritores que son o que les gustaría ser.

Es importante comentar que con ambas propuestas también buscábamos trazar puentes y pasadizos entre la lectura y la escritura, trabajarlas de manera conjunta y en íntima relación, puesto que sabemos que se complementan y, en el mejor de los casos, desatan pasiones y placeres en los que hay que poner la mente pero ante todo el cuerpo, en un juego-trabajo de vaivenes dinámicos ya que al leer escribimos y viceversa:

> la lectura es buena conductora del Deseo de escribir… Desde esta perspectiva, la lectura resulta ser verdaderamente una producción… de trabajo: el producto (consumido) se convierte en producción, en promesa, en deseo de producción, y la cadena de los deseos comienza a desencadenarse, hasta que cada lectura vale por la escritura que engendra, y así hasta el infinito. (Barthes, 1987, 47)

En este sentido, ambas consignas desencadenaron experiencias de lectura y escritura exitosas e interesantes, puesto que motivaron a los alumnos a pensar y pensar-se sumidos en dichas prácticas a partir del despliegue de representaciones, perfiles y formas de lectores y escritores usuales, tradicionales, pero también originales y creativas, etc.

Compartimos entonces, una breve muestra de los avisos clasificados producidos, en los que encontramos producciones lúdicas que pusieron énfasis en el ofrecimiento del "servicio de lectura":

- “Escuche contento y gozoso algún cuento o poema de amor, puede ser serio o jocoso, que le guste es lo importante, si lo cautiva al instante vivirá con emoción una experiencia vibrante”.
- “No te aflijas, que ahora estoy yo/para leerte clásicos, revistas y diarios/para entretener a tu cerebro viciado/de radio, televisión y chismes baratos”.
- “Vendo lectura, lectura es lo que vendo. /Como escucha usted… Sí, así es. /Leeré lo que se me proponga, /con rapidez, lentitud, lo que usted disponga. /Debatiré los altos y los bajos, y los medianos también. /Escribiré, sí, sí. Eso, sin duda, también haré. /Le pintaré maravillas, /llámese usted Oscar, Mabel, o también Daniel”.

En articulación con los avisos, una de las ideas que más se reitera en las entrevistas respecto al espacio, tanto para leer como para escribir, es la de un lugar tranquilo, idealizado y hasta bucólico:

- “necesito un lugar aislado donde pueda estar sola con mis pensamientos”;
- “mi sitio de lectura ideal sería debajo de un árbol, teniendo de acompañante sólo el ruido de la naturaleza”,
- “necesito tranquilidad”;
- “para leer o escribir debía de precisar de un lugar cómodo y tranquilo, así que en una habitación de la casa que se encontraba desocupada, armé mi propio salón de lectura y escritura”;
- “tengo la mejor vista de mi jardín…, me brinda confianza y paz”;
- “una habitación con ventanales enormes que da al jardín trasero de la casa”.

Esto se ve reforzado por la importancia que se le da a la “inspiración” como un elemento clave a la hora de sentarse a escribir:

- “me inspiran los sentimientos, una taza de café y unos cigarrillos, automáticamente teniendo eso frente a mí las palabras salen solas”;
- “[las ideas salen] de mi imaginación y de mis experiencias, tanto leyendo como en mi cotidianeidad”;
- “trato de aprovechar cuando tengo un rapto de inspiración, esa especie de ráfaga que atraviesa mi circuito mental e intento plasmar las ideas en la pantalla”.

Sin embargo, un alumno (o su personaje) también manifiesta: “Lo único que necesito son ganas, concentración y compromiso con la escritura… el resto es cuestión de

suerte". Además, en la gran mayoría de las entrevistas ficcionalizadas que produjeron se le otorga un protagonismo bastante importante a la escritura en la computadora así como el uso de otros recursos informáticos o TIC: "hoy escribo en computadora, rara vez elijo escribir en papel"; "tengo la sensación de que en la pantalla de la computadora es más fácil acomodar las ideas". Por otra parte, se vincula a la escritura académica con la tecnología informática y a la escritura manuscrita con: "nimiedades. Anoto cosas en mi agenda, hago listados de compras, etc.; pero para escribir textos tales como ensayos –en el área académica- y mis cuentos, uso la computadora".

Por último, resulta importante señalar que en dichas entrevistas se visualiza de manera clara una distinción entre el lector/escritor de literatura y el académico –figuras que también podrían amalgamarse en una misma persona– y la importancia que estos le dan al hecho de generar rutinas o hábitos para la escritura: "Antes tenía una rutina marcadísima: de doce de la noche hasta tres o cuatro (antes dormía muy poco). Luego eso comenzó a afectar mi salud, por lo que cesé la escritura. Gravísimo error. Si lograste mantener un hábito, si lograste la meta casi imposible de alcanzar una rutina de escritura, nunca le dejes, modifícala –en vez de escribir a la noche, escribí a la mañana–, pero nunca la ceses".

Para seguir conversando…

En ocasiones los docentes hacemos *catarsis* respecto a las dificultades que tienen nuestros alumnos en torno a la lectura y la escritura: "los alumnos no leen (o no "me" leen nada)"; "no se entiende lo que escriben"; "no pueden hilar dos frases con coherencia y cohesión"; "nada los motiva a la hora de leer o escribir"; "no leen ni entienden las consignas"; "qué mal que están saliendo de la escuela o llegando a la universidad"; "no saben sintetizar solo cortar y pegar", etc.

Para no *estancarnos* en esta instancia y buscar –a veces incansablemente– renovadas propuestas que colaboren y allanen los caminos en la umbralidad académica, planteamos esta ponencia como una conversación –con un colega, con un par, etc.– en la que intentamos relatar y sintetizar tres experiencias didácticas que nos han resultado satisfactorias como estrategias para poner en escena la lectura y la escritura en nuestras aulas, tornándolas protagónicas.

Bibliografía

Alvarado, Maite (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Bs. As., FCE.

Alvarado, Maite y Pampillo, Gloria (1988). *Talleres de escritura. Con las manos en la masa*. Bs. As., Libros del Quirquincho.

Barthes, Roland (1987). "Sobre la lectura". En *El susurro del lenguaje. Barcelona*, Paidós.

Camblong, Ana (2005). *Mapa semiótico para la Alfabetización Intercultural en Misiones*. Posadas, FHyCS – UNaM, MCE de la Prov. de Misiones.

Littau, Karin (2008). "Una historia de la lectura". En *Teorías de la lectura*. Bs. As., Manantial.

Marín, Marta (2006). "Alfabetización académica temprana". En *Lectura y Vida*. Revista Latinoamericana de Lectura. Año 27, Nº 4.

Montes, Graciela (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. *Plan Nacional de lectura*. Bs. As., Ministerio de Educación, Cencia y Tecnología.

Petit, Michel (2009). "Construir lectores". En *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Bs. As., FCE.

Sibilia, Paula (2012). "Aulas informatizadas y conectadas: ¿muros para qué?". En *¿Redes o Paredes? La escuela en tiempos de dispersión*. Bs. As. Tinta Fresca.

Latinoamérica: escrituras fundantes y reescrituras modernas

Cynthia Callegari y Martha Campobello
cynthiacallegari@hotmail.com adribiank@yahoo.com.ar
Universidad de Morón
Morón, Argentina

Resumen:

La presente comunicación tiene como objetivo indagar, a partir de los conceptos de canon y corpus, en la construcción de la literatura latinoamericana como objeto de estudio en el ámbito universitario. Dado el carácter heterogéneo del mismo, presentamos como propuesta didáctica una doble articulación: por un lado, momentos y estéticas fundamentales de la cultura del continente: sus inicios y la conquista europea, el Barroco y sus tensiones, la problemática de la emancipación, el Modernismo y la conformación de las Repúblicas Latinoamericanas. Por otro, se abre el horizonte de lectura a las proyecciones modernas que esas escrituras fundantes han tenido en la literatura latinoamericana del siglo XX, ya sea en forma de reescritura paródica burlesca o como homenaje. Se trata de abordar la literatura como una práctica que problematiza las jerarquías de autoridad, de imposición de modelos, el paradigma centro/periferia y de analizar los mecanismos que permiten construir múltiples significaciones a través de los textos. Para ello los consideramos en un espacio intercultural, dialógico y a la vez polémico que toma, revierte e impugna el discurso de la metrópoli, atravesando problemáticas tales como la cuestión del Otro, la heterogeneidad cultural, la identidad latinoamericana y la conformación de imágenes de América Latina.

Se propone, entonces, revisar las prácticas de lectura a partir de un sistema dinámico, productivo, de relaciones en travesía que posibilitan pensar la literatura en coordenada con otros discursos sociales y problemáticas culturales dentro de las cuales surgen y con las que dialoga con una mirada que trascienda los cortes diacrónicos y permita mostrar modos de construir corpus. Esta práctica sobre la lectura conlleva una actividad de escritura académica, a través de la cual se proponen trabajos de investigación, en diferentes niveles de complejidad y extensión, orientados hacia la formación de los estudiantes.

Palabras clave:

Literatura latinoamericana-canon-corpus-reescrituras

Dos interrogantes surgen sistemáticamente a la hora de planificar el programa de literatura latinoamericana I de la carrera de Letras: ¿Cómo construir el objeto de estudio "literatura latinoamericana"? ¿Cómo transmitir a los estudiantes una aproximación a un objeto tan heterogéneo y extenso, desde una renuncia inicial a la totalidad, que les permita acceder a un modo de pensar la literatura?

Sabemos que el problema en la construcción del objeto es la existencia de un discurso literario múltiple, de sistemas literarios diferentes y coexistentes, procedentes de distintos ámbitos culturales según las diversas regiones, con variadas textualidades y sistemas semióticos que hacen de la diversidad y la heterogeneidad cultural su marca de origen, sin embargo, también se apuesta y se construye desde ciertos criterios de unidad. Diversidad en las lenguas de origen, diversidad en las funciones que rigen las distintas textualidades: no es lo mismo la finalidad religiosa o memoriosa de los textos indígenas que la finalidad informativa-argumentativa de las crónicas de Indias. Al mismo tiempo, rige el objeto un eje que traza un criterio de unidad basado en el desarrollo histórico puesto que en general los países han tenido una historia, un desarrollo cultural y literario paralelo que se puede periodizar en los procesos de la colonia, la emancipación y la independencia. Por otra parte se imponen patrones ibéricos comunes que favorecerán el mestizaje o el proceso unificador que da lugar a una formación cultural con una religión, composición étnica (prolongación de culturas europeas, raíces indígenas, población negra) y estructuras socioeconómicas semejantes.

En este marco, y ya que la literatura surge en una determinada cultura y se inserta en el tejido de la sociedad que la ve emerger, la labor de la crítica, como dice Ana Pizarro, es ver el sistema donde se insertan y el imaginario social donde se plasman, es decir, ver los modos de funcionamiento del sistema literario como un proceso, atender al espesor del funcionamiento de la literatura en la sociedad. [214]

El intento de aprehender la organización de un discurso literario múltiple implica dar cuenta de un desarrollo global donde se ponen de manifiesto discursos diferentes, como estratos paralelos, procedentes de sistemas culturales diferentes, y es esta heterogeneidad la que permite la articulación del programa a partir de dos conceptos que re-

[214] Pizarro, Ana, *La literatura latinoamericana como proceso,* Bs. As. CEAL, 1985.

sultan iluminadores y metodológicamente productivos: la revisión de los conceptos de canon y corpus. Esto implica un cuestionamiento al canon tradicional y desde la configuración de un corpus superador que dé cuenta de la originalidad de nuestras Letras y restituya su originalidad, y en esta línea, proponemos un recorte más heteróclito, tal vez al modo de Lezama Lima en *La expresión americana,* donde el criterio de armado está dominado por la voluntad de hacer un recorte y reconfiguración alternativa, donde el canon tradicional esté en permanente diálogo con otras voces que lo reescriben. Es decir que se trata, como objetivo de esta propuesta didáctica, de reconocer las construcciones significativas de las relaciones entre los textos como un intento de reforzar los conceptos de independencia, originalidad y representatividad de nuestras letras. Según Ángel Rama:

> "Nacidas de una violenta y drástica imposición colonizadora que –ciega- desoyó las voces humanistas de quienes reconocían la valiosa "otredad" que descubrían en América (…) las letras hispanoamericanas nunca se resignaron con sus orígenes y nunca se reconciliaron con su pasado ibérico. Siempre las movió el deseo de independizarse de las fuentes primeras." [215]

El canon es constituido por un corpus de textos socialmente significativos en los que una sociedad funda su identidad. Desde esta consideración, en la práctica docente creemos que resulta necesario dar a conocer y reflexionar sobre textos canónicos fundantes de nuestra identidad, a saber, los textos indígenas, las Crónicas de Indias, los textos del barroco americano, el romanticismo y el naturalismo, por mencionar algunos ejemplos paradigmáticos. Pero, limitarnos a la repetición del canon, difundir una construcción ya esquematizada del mismo sería equivalente a sostener un modelo impuesto cuyo sustrato ideológico es la oposición centro-periferia o el lugar del subalterno. Y esto trae aparejadas otra cuestión de índole ideológica, en torno al problema del Otro y la mirada eurocentrista. El canon tradicional de la literatura latinoamericana se construye respondiendo a la mirada eurocéntrica que la ha colocado como otro, como reproducción de los modelos hegemónicos. El continente ingresa en el imaginario europeo como un espacio "Otro". El descubrimiento y la conquista de América representan el avance de la cultura hegemónica y su consecuente proceso de aculturación signado por

[215] Rama, Ángel *Transculturación narrativa en América Latina,* Bs. As. Ediciones El Andariego, 2007, p. 15.

la destrucción, desterritorialización, y colonización del espacio americano y el estudio de esas textualidades –nacidas de la pluma y la lengua del conquistador y consideradas fundantes de nuestra literatura- es un gesto eurocentrista, como lo es también el de pensar la literatura latinoamericana como reproducción de los modelos peninsulares.

Sin embargo, la verdadera identidad no está en el plano del contenido sino en el plano del trabajo que los escritores realizan con la lengua, trazando en la expresión literaria una serie de desgarraduras, quiebres con respecto al tronco patrimonial dominante del español.

El objetivo de esta propuesta es, entonces, restablecer las obras literarias dentro de las operaciones culturales que cumplen las sociedades latinoamericanas, reconociendo en ellas la originalidad de sus textos. Gesto de ruptura respecto del canon tradicional de la enseñanza. Para ello proponemos abrir el horizonte de lectura a las proyecciones modernas que esas escrituras fundantes han tenido en la literatura latinoamericana del siglo XX-XXI. Construir un corpus que permita superar el diacronismo en aras de la construcción de una identidad escrituraria propia, original, liberadora, desde mecanismos de una escritura paródica burlesca o como homenaje.

La conformación y presentación a los estudiantes de un corpus, entendido éste, tal como lo define Walter Mignolo como la "construcción disciplinaria de un campo de investigación", permite abordar la literatura como una práctica que problematiza las jerarquías de autoridad, de imposición de modelos, el paradigma centro/periferia y de analizar los mecanismos que permiten construir múltiples significaciones a través de los textos. Para ello los consideramos en un espacio intercultural, dialógico y a la vez polémico que toma, revierte e impugna el discurso de la metrópoli. Proponemos revisar las prácticas de lectura a partir de un sistema dinámico, productivo, de relaciones en travesía que posibilitan pensar la literatura en coordenada con otros discursos sociales y problemáticas culturales dentro de las cuales surgen y con las que dialoga con una mirada que trascienda los cortes diacrónicos y permita mostrar modos de construir corpus, aspecto pedagógicamente productivo pues les permite a los estudiantes tener un modelo de construcción de un objeto de investigación. Propendemos a través de la selección del material de mostrar estrategias de acercamiento a un objeto de estudio que sea significativo no sólo desde el contenido sino desde la metodología de acceso a la literatura.

Centrémonos ahora en el segundo interrogante: ¿Cómo transmitir a los estudiantes una aproximación a un objeto tan heterogéneo y extenso, desde una renuncia inicial a la totalidad, que les permita acceder a un modo de pensar la literatura? La respuesta

que ensayamos es la ampliación del corpus a partir de un eje articulador que es la de recuperación paródica –como afirmamos anteriormente, como homenaje o burlesca- de esas escrituras fundantes. Así, esta doble articulación del programa en escrituras fundantes y reescrituras modernas permite, desde el armado particular de un corpus, mostrar y problematizar el canon, ampliar el horizonte de lecturas y presentar ejes articuladores de subcorpus que en relación con conceptos teóricos y sociales, establecer vínculos entre las obras más allá de limitaciones temporales o estéticas, en definitiva, poner en diálogo a los textos y evidenciar que la literatura de los siglos XV en adelante y la historia de América Latina sigue presente en textos modernos que insisten en recuperar la memoria de nuestra identidad y de los hechos trágicos de la historia.

De esta manera, y para mencionar algunos ejemplos de la planificación de nuestro programa, el estudio de la conquista de América es encarado desde las crónicas de Indias y de la novela ganadora del Premio Rómulo Gallegos 2015, *Tríptico de la infamia*, del escritor colombiano Pablo Montoya. Aquí se retoma –a modo de parodia homenaje- el texto de Bartolomé de Las Casas, *Brevísima relación de la destrucción de Las Indias*. Hablar del pasado como una vuelta de tuerca sobre las raíces del mal que atraviesa el continente desde la conquista en adelante. El armado intertextual de la novela de Montoya y sus filiaciones permiten leer en ella múltiples genealogías de la violencia desde las escrituras fundantes (Crónicas) a la literatura contemporánea. A la vez que el texto de Montoya hace memoria de los acontecimientos nefastos de la conquista, pone en escena una constante en la historia de América Latina: la violencia. De este modo, los textos de una y otra época entran en diálogo para denunciar una problemática social que atraviesa el continente. Una problemática que ya puede ser considerada tradición de los escritores actuales que tematizan la violencia: Fernando Vallejo, Castellanos Moya, Roberto Bolaño, sólo por nombrar unos pocos.

En este aspecto se pueden encontrar puntos en común entre los modos de percibir la realidad que dejan entrever los textos ya que en todos los casos el movimiento va de la utopía al desencanto, eje que articula el corpus correspondiente a la unidad de la conquista.

Otro ejemplo a considerar viene de la mano de otro eje articulador: es el de la reescritura de la textualidad indígena y su resignificación, que se plantea a partir del concepto de transculturación, es decir, el resurgimiento de manifestaciones culturales que habían quedado soterradas pero que lentamente van emergiendo y ponen en escena el sincretismo cultural propio de América. El gesto de ciertos escritores de hacer me-

moria resulta una estrategia de recuperación del Otro, de reafirmación de la identidad latinoamericana construida desde la alteridad. Textos de Ernesto Cardenal, en su poemario *Los ovnis de oro* (1988) quien recupera los poemas del poeta azteca Netzahuacóyotl y o el poema de José Emilio Pacheco en *Manuscrito de Tlatelolco*, (1968) al reescribir la *Relación de la conquista de los informantes anónimos de Tlateloco,* recopilado por León Portilla en *La visión de los vencidos* resignificacndo el acontecimiento de la matanza indígena con la matanza de estudiantes en la Plaza de las Tres Culturas en Tlatelolco el 2 de octubre de 1968. Estos autores ponen en escena una conflictividad cultural y social al tematizar la dominación y la coexistencia de culturas –lenguas, identidades, costumbres, lugares sociales- presentes en el espacio americano. Recuperar la textualidad indígena implica no sólo cuestionar a un canon que por mucho tiempo excluyó estas voces y sistemáticamente las relegó, sino también ampliarlo, volver a darles un lugar dentro de la literatura latinoamericana desde la parodia que, en estos casos, funciona como homenaje. Asimismo, hacen memoria, resignifican su sentido al entablar el diálogo entre pasado y presente y nuevamente mostrar una constante que es la persistencia de la violencia.

Un último ejemplo a considerar es el de la reescritura paródica que Reinaldo Arenas hace en 1967 de las *Memorias* de Fray Servando Teresa de Mier en su novela *El mundo alucinante* a partir del eje de la persecución al intelectual, otra constante en la historia de América: en la genealogía de los perseguidos Fray Servando, líder de la independencia mexicana, el propio Reinaldo Arenas en la Cuba castrista, Sor Juana en el seno de la iglesia colonial, -recordemos, por otra parte, que durante dos siglos su figura fue excluida del canon- y la lista continúa.

El propósito de este armado de la planificación de un programa universitario es revisar la noción de canon y proponer el armado de un corpus que muestre las relaciones intertextuales, reescrituras, polémicas y linajes que se establecen entre los textos incluyendo aún a los escritores más recientes, en un movimiento constante de cuestionamiento o ampliación del canon. De esta forma, también, tendemos a la formación de lectores críticos que interpelen sus conocimientos previos y piensen la literatura como una red de vinculaciones múltiples.

Para concluir quisiéramos recordar las reflexiones de Susana Zanetti, quien fuera además de investigadora en el área, formadora incansable de docentes y lectores:

> "…creo que vale la pena apuntar que en los distintos centros de América Latina, con distinta intensidad por cierto, la actividad académica, desarrollada en el inte-

rior de muy diversas instituciones, se cruza de manera viva con los demás sujetos que integran el campo intelectual, en el que están presentes tanto los jóvenes escritores como los ya legitimados (…) y es allí donde la cuestión del canon se constituye en un punto de lucha; es allí donde cobra un peso especial mediante intertextualidades, reescrituras, construcción de linajes, que actúan en las elecciones estéticas, por supuesto ideológicas, políticas, culturales, de todos lo que en ese campo intervienen. (…) Allí, en esos centros, críticos y profesores actúan no sólo en la definición de su disciplina y de los intereses en ampliar o reformular su campo de estudio, sino que también actúan de un modo particularmente intenso, en la disputa entre diferentes propuestas estéticas, así como entre distintas políticas culturales en un complejo campo intelectual que supera el espacio de un campus universitario."[216]

Por último, quisiéramos destacar que el objetivo primordial es enseñar a leer en travesía en el sentido en que lo conceptualiza Noé Jitrik: "Estas implican apariciones y reapariciones de maneras de ver el trabajo literario que están casi en todas partes simultáneamente."[217]

Esto significa leer de un modo crítico, produciendo crítica literaria sostenida por la teoría literaria. Pensar la literatura como una formación discursiva, en la riqueza del espesor del sistema literario, en vínculo con la sociedad, con otros textos, con problemas propios al objeto de estudio, es decir, no sólo el acercamiento al texto sino a las dimensiones socioculturales en que los textos surgen y con las cuales dialogan.

Finalmente, cabe considerar la instancia de escritura académica con diferentes niveles de complejidad y extensión, orientados hacia la formación de los estudiantes, futuros docentes universitarios y/o investigadores. Para ello se proponen diferentes trabajos de escritura correspondientes a las modalidades expositivo-explicativa y argumentativa. En el primer caso, se pretende que los alumnos puedan "leer", es decir, "construir sentido" en torno a los lazos que articulan un corpus, estableciendo zonas de convergencia o divergencia entre textos, autores, posturas teóricas. En el segundo caso, se espera que los estudiantes puedan formular hipótesis interpretativas propias desde las cuales

[216] Zanetti, Susana, "¿Un canon necesario? Acerca del canon literario latinoamericano", *Voz y escritura, Revista de estudios literarios*, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela, Nº 10, dic-enero 2000, p. 239.

[217] Brescia, Pablo, "De aflicciones, travesías y deseos: conversación con Noé Jitrik", *Revista Iberoamericana,* V. LXVIII, Nº 198, enero-marzo 2002, p. 187-193.

ellos puedan construir un abordaje crítico personal de una obra o un corpus de obras, como así también de un problema teórico ya sea bajo la modalidad del paper o el ensayo. Los trabajos de escritura son sometidos a constante revisión y reescritura que les permita a los estudiantes desarrollar las competencias comunicativas en el campo de la escritura académica con solvencia, al mismo tiempo que desarrollan sus capacidades interpretativas.

Bibliografía

Brescia, Pablo, "De aflicciones, travesías y deseos: conversación con Noé Jitrik", *Revista Iberoamericana***,** V. LXVIII, Nº 198, enero-marzo 2002.

Ludmer, Josefina, *Clases 1985. Algunos problemas de teoría literaria,* Bs. As. Paidós, 2015.

Narvaja de Arnoux, Elvira, y otros, *La escritura y la lectura en la universidad,* Bs. As., Eudeba, 2004.

Pizarro, Ana, *La literatura latinoamericana como proceso,* Bs. As. CEAL, 1985.

----------, "Palabra, literatura y cultura en las formaciones discursivas coloniales" en Pizarro Ana (comp.) *América Latina, palavra, literatura e cultura,* Brasil, Editora da Unicamp, 1993.

Rama, Ángel *Transculturación narrativa en América Latina,* Bs. As. Ediciones El Andariego, 2007.

Zanetti, Susana, "¿Un canon necesario? Acerca del canon literario latinoamericano", *Voz y escritura, Revista de estudios literarios***,** Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela, Nº 10, dic-enero 2000.

Las prácticas del lenguaje escrito en la educación superior: análisis de intervenciones didácticas

María Ignacia Dorronzoro.
mignaciak@gmail.com
UNLu – UBA
María Fabiana Luchetti.
mfluchetti@hotmail.com
UNLu
Luján, Argentina

Resumen

El objetivo de esta ponencia es presentar algunas conclusiones preliminares referidas a un proyecto de investigación cuyo objeto de estudio es la articulación entre las prácticas del lenguaje escrito y los conocimientos disciplinares en actividades didácticas diseñadas e implementadas en el marco de asignaturas de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNLu.

Dicho proyecto surge en el contexto de un trabajo interdisciplinar destinado a acompañar a docentes de la carrera en el diseño de intervenciones didácticas en las que se considere la citada relación. En ese marco se planteó el interrogante que dio origen a nuestro proyecto y que se refiere a las características que deberían tener las intervenciones de los docentes cuando lo que se pretende enseñar son los modos de decir y hacer con los textos a fin de construir el conocimiento disciplinar.

En esta oportunidad, expondremos algunas conclusiones elaboradas a partir del análisis de una parte del corpus recolectado, con el objetivo de identificar si en ese material se hace evidente y de qué manera, la mencionada articulación entre contenidos y prácticas del lenguaje. Con tal fin, a la luz de los principios de la perspectiva sociocultural (Vigotski, 1977, 1988; Wertsch, 1988; Kozulin, 2000), estudiaremos el registro de las clases correspondientes a la enseñanza de uno de los contenidos de la asignatura Psicología General y Social que se dicta en el primer cuatrimestre de la carrera seleccionada.

Palabras clave: Lectura – escritura – contenidos disciplinares – articulación- intervenciones didácticas.

Introducción

En la actualidad, numerosas investigaciones abordan la temática de la lectura y la escritura académicas desde distintos enfoques. Por nuestra parte, a partir de los principios de la perspectiva sociocultural (Vigotski, 1977, 1988; Wertsch, 1988; Kozulin, 2000), entendemos que son prácticas sociales y, como tales, varían en función de los contextos en los cuales se realizan. La educación superior debe ser comprendida, pues, en este marco, como uno de esos contextos, caracterizado por la actividad de producción y comunicación de determinados conocimientos disciplinares. Desde nuestro punto de vista, de estos principios se desprenden dos evidencias. En primer lugar, y dada la transformación que sufren las prácticas del escrito en relación con los distintos ámbitos en los que se desarrollan, sostenemos que la universidad debe asumir la enseñanza de las particularidades de la producción e interpretación de los textos que circulan en los distintos campos del saber académico. En este sentido, Casco retomando a Coulon, señala que el proceso de aculturación del estudiante ingresante a la universidad consiste en una serie de rupturas entre las cuales se destaca la *ruptura discursiva* (2014: 240), marcada por el nuevo sistema comunicativo de los textos académicos que exige, entre otras cosas, modalidades de lectura específicas, manejo de saberes teóricos y modalidades de escritura que permitan comunicar lo aprendido. Pero, además, entendemos que la enseñanza de las prácticas del lenguaje no puede llevarse a cabo de manera independiente de los propósitos y contenidos con los que ellas se articulan. En efecto, desde esta perspectiva teórica se cuestiona el tratamiento aislado de estrategias generales de comprensión lectora y de producción de textos -postulado desde investigaciones en psicología cognitiva- y se remarca "la centralidad del contenido específico en el abordaje de los textos" (Lerner, Aisemberg y Espinoza, 2011: 530).

Resulta evidente, en función de estos principios, que el trabajo del docente deviene esencial para que el estudiante logre desarrollar las prácticas del lenguaje escrito mediante las cuales se construyen y se transmiten los conocimientos dentro del ámbito académico. En este sentido, desde el área de Prácticas Académicas del Lenguaje de la División de Pedagogía Universitaria y Capacitación Docente de la UNLu se viene llevando a cabo, desde hace algunos años, una línea de acción que hemos denominado *Programa de Acompañamiento a docentes de la carrera de Ciencias de la Educación.* Con este programa -dirigido en principio a profesores y auxiliares del primer tramo de la carrera-, se pretende generar un espacio para la reflexión compartida y el diseño de actividades

que consideren la relación entre los contenidos disciplinares y las formas del discurso a través de las cuales se llevan a cabo y se comunican los razonamientos propios de cada campo del saber.

En este marco, entonces, el objetivo de esta ponencia es presentar algunas conclusiones preliminares referidas a un proyecto de investigación, surgido justamente en el marco de este programa[218]. Con tal fin, en primer lugar, presentaremos brevemente el proyecto. Luego, nos referiremos su marco conceptual para, finalmente, describir los datos del corpus a partir de los cuales elaboramos las conclusiones que expondremos como corolario de esta ponencia.

Breve descripción del proyecto de investigación

El proyecto en el que se encuadran las conclusiones que aquí presentamos se origina en el trabajo realizado con docentes de la asignatura Psicología General y Social de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNLu.

Así, después de habernos dedicado durante más de un año a elaborar conjuntamente propuestas para la enseñanza de determinados contenidos a partir del abordaje de algunos textos de la bibliografía, se planteó un interrogante central para nuestra tarea, referido a *las posibilidades que esas actividades brindaban en su puesta en marcha efectiva, en relación con la articulación entre contenidos y funcionamiento del lenguaje.*

En efecto, cuando los docentes llevaron a sus clases esas propuestas, observamos que, si bien en las instancias de diseño creíamos haber considerado dicha articulación, en el marco de las clases ésta no resultaba tan evidente como la habíamos planeado. Pudimos advertir así que las intervenciones docentes previstas se diluían y que el trabajo quedaba concentrado en actividades de resolución de consignas por parte de los estudiantes. Asimismo, percibimos que el abordaje de las problemáticas surgidas en ese marco se reducía, con frecuencia a la explicación de los contenidos de los textos, sin lograr contemplar el funcionamiento del lenguaje que los concretaba.

Esta dificultad para plasmar en actividades áulicas específicas la articulación entre lenguaje y contenidos disciplinares se constituyó, para nosotras, en un problema que merecía ser abordado en una investigación. Nuestra tarea estuvo orientada, entonces, a

[218] Leer y escribir en la educación superior: articulación de contenidos disciplinares y prácticas del escrito en propuestas de enseñanza**.**

indagar las características que deberían tener las intervenciones de los docentes si lo que se pretende enseñar son los modos de decir y hacer con los textos a fin de construir el conocimiento disciplinar.

Así, el *objetivo general* que guía nuestro proyecto es *describir para comprender las actividades didácticas (instrumentos e intervenciones) orientadas a la enseñanza de contenidos disciplinares articulados con las prácticas del lenguaje en una asignatura del primer cuatrimestre de la carrera de ciencias de la educación de nuestra universidad*.

En cuanto a la *metodología* empleada, el planteo de la problemática de este estudio requiere, para nosotras, una *metodología cualitativa,* y, en ese marco, se trata de un *estudio de caso único* seleccionado como resultado del trabajo previo realizado en la asignatura mencionada. Por su parte, el *corpus* está constituido por los dispositivos diseñados conjuntamente con los docentes para el tratamiento de determinados contenidos del programa, los instrumentos de evaluación elaborados para los mismos contenidos, los registros de las observaciones de las clases en las que se pusieron en marcha dichos instrumentos, y entrevistas a los docentes.

Marco teórico

Como hemos avanzado, *los fundamentos teóricos generales* que sustentan esta investigación están dados por el Paradigma sociocultural (Vigotski, 1977, 1988; Wertsch, 1988; Kozulin, 2000). Desde este enfoque, entendemos que *el conocimiento disciplinar* es un hecho discursivo, una construcción social llevada a cabo por medio de la comunicación instaurada por *el lenguaje*, concebido, a su vez, como instrumento y reflejo de las actividades concretas de los individuos, como una herramienta de mediación que se incorpora a la acción humana dándole forma y controlándola.

Así, se asume que el discurso no es una vía por la que se transmiten mensajes, sino que se considera una actividad en la que se *genera* significado (Cubero Pérez et al., 2008). En otros términos, el lenguaje no es concebido como una simple representación del pensamiento, sino como un factor que fundamentalmente lo configura y lo define (Wertsch, 1993). No se trata, entonces, de una herramienta que simplemente facilita el acceso al conocimiento, sino del instrumento de realización de un proceso abstracto del que no puede ser separado por tratarse de uno de sus aspectos constitutivos.

En este marco, las disciplinas dejan de ser entendidas como una serie de conocimientos codificados, y pasan a incluir, como elementos constituyentes, determinadas modalidades de pensamiento mediadas por formas propias de funcionamiento verbal, plasmadas en las distintas textualizaciones del saber que constituyen los textos académicos. Por lo tanto, la apropiación de los conocimientos disciplinares implica no sólo el dominio de un patrón temático de términos conceptuales y sus relaciones semánticas, sino también el manejo satisfactorio de las formas de funcionamiento del lenguaje que se utilizan para construir y organizar esos conceptos. En este sentido, aprender los conocimientos de cada disciplina es, para nosotras, aprender a emplear los modos de discurso que le son propios y constitutivos (Cubero Pérez et al., 2007). Es decir, los modos característicos de plantear los problemas, de razonar y establecer relaciones, de representar la realidad; en definitiva, "de crear y expresar el conocimiento" (Cubero Pérez, et al., 2007: 12) dentro del campo del saber en cuestión. Al respecto, entendemos, junto con Silvestri que "cada dominio del conocimiento va construyendo sus conceptos conjuntamente con una forma discursiva que le permite construirlos" (Silvestri, 2000: 94).

Ahora bien, en el ámbito de las ciencias humanas, los conceptos que se construyen de manera articulada con las formas discursivas propias del campo disciplinar, son denominados *difusos* o *teóricos* (Dorronzoro, 2015: 15), conceptos abstractos, construcciones simbólicas que corresponden a contextos también abstractos. Son conceptos que no tienen fronteras claras, es decir, para los cuales no existe una definición universalmente aceptada. Además, se caracterizan por formar parte de un sistema de categorías relacionadas jerárquicamente, por lo que la comprensión de los planteos en ellos sustentados exige el establecimiento de relaciones entre los distintos elementos del sistema.

A partir entonces de esta forma de concebir el conocimiento, sostenemos que la apropiación de conceptos disciplinares no puede llevarse a cabo independientemente del lenguaje. Así entendido, este complejo proceso supone necesariamente, para nosotras, un trabajo explícito del docente sobre las formas del lenguaje en tanto aspecto constitutivo del contenido disciplinar, y es ese proceso lo que nos proponemos conocer en profundidad en esta investigación.

Descripción de los datos

Como hemos anticipado, nuestra intención en esta oportunidad es presentar algunas conclusiones provisorias elaboradas a partir del estudio de una parte del corpus re-

colectado: un segmento de los registros de las clases de trabajos prácticos correspondientes al tratamiento del concepto de *naturaleza humana*. El análisis que expondremos se realizó con el propósito de *identificar si en las intervenciones seleccionadas en este caso se hace evidente y de qué manera, la articulación entre contenidos y prácticas del lenguaje.*

Para la construcción de las categorías de análisis tomamos como marco de referencia general los niveles propuestos por la Teoría de la Actividad de Leontiev (Riestra, 2010). Así entonces, para nosotros la actividad en la que se inscriben las intervenciones didácticas que analizaremos es la *actividad instruccional universitaria*, regida por la motivación de la construcción-transmisión de conocimientos en distintos campos del saber, y en cuyo marco se ubica la carrera de Ciencias de la Educación, para la cual se dicta la asignatura que nos ocupa. En este contexto de actividad entendemos la intervención didáctica registrada en tanto *acción,* es decir como un proceso funcional más específico que la actividad, orientado, en este caso, por el objetivo preciso de favorecer la comprensión y la apropiación del concepto de naturaleza humana. Finalmente, en nuestro análisis consideramos las actividades de lectura y escritura propuestas en la clase como las *operaciones* que componen la acción y que son instrumentos al servicio de su objetivo.

Ahora bien, como resultado de los primeros acercamientos a los registros de esta *acción didáctica,* hemos identificado un conjunto de *sub-acciones* (Pontecorvo y Orsolini, 1992: 129) que la mediatizan, y que clasificamos en tres categorías, según el objetivo discursivo-didáctico de la docente:

-*Las interrogaciones*: intervenciones en las que la docente interactúa con los alumnos provocando el intercambio respecto de un objeto con una orientación determinada.

-*Las exposiciones:* intervenciones en las cuales la docente desarrolla contenidos de diversa naturaleza y cuyo propósito comunicativo es expresar lo que se supone como "no sabido", de modo de que su explicitación resulte relevante y clarificadora.

-L*as instrucciones:* intervenciones materializadas en consignas orales o escritas, a través de las cuales se brindan indicaciones orientadas a guiar la actividad de los estudiantes, a organizar sus acciones mentales, a regular, ordenar y dirigir la tarea (Riestra, 2008).

Estas sub-acciones se constituyeron en el criterio de segmentación (Souto, 1999) de la intervención didáctica estudiada, definiendo las unidades de análisis a considerar. En nuevas aproximaciones, identificamos, para cada una de ellas, por un lado, un *as-*

pecto intencional, su propio objetivo (qué debe ser logrado), y por otro lado, un *aspecto procedimental,* las operaciones puestas en marcha para efectuar la acción (cómo puede ser logrado el objetivo) (Montealegre, 1992)

En este caso, compartiremos las conclusiones elaboradas a partir del estudio de una de las unidades de análisis que conforman el esquema completo del registro realizado. Se trata de un segmento de la clase sobre el contenido ya anticipado (el concepto de naturaleza humana) en el que dominan la *interrogación y la exposición*. En este segmento *la finalidad* de la docente es *propiciar la comprensión de la construcción del concepto de naturaleza humana,* tal como se presenta en el texto propuesto como material bibliográfico. *La operación* mediante la cual se intenta alcanzar este objetivo es *la puesta en común oral de la lectura realizada previamente* por los estudiantes. Se trata de un "trabajo de interpretación colectiva" (Aisenberg, 2005: 25) con el que se procura promover la reflexión sobre diferentes párrafos del material escrito.

En esta instancia de nuestro trabajo, tomamos como punto de referencia las categorías constitutivas de la sub-acción y analizamos por un lado, los tipos de *preguntas* planteadas por la docente para la interrogación, y por el otro, los tipos *de aserciones*[219] desarrolladas en su exposición. Las categorías surgidas de este análisis nos permitieron acercarnos a nuestro objeto de estudio de manera más precisa ya que a partir de ellas logramos identificar algunas clases de preguntas y de aserciones mediante las cuales se pondría de manifiesto de manera más evidente que en otras la articulación entre conocimiento y lenguaje

Algunas conclusiones provisorias

A partir entonces del análisis orientado por estas nuevas categorías y por nuestra concepción del conocimiento -en la que reconocemos al lenguaje como uno de sus aspectos constitutivos-, identificamos en los datos de nuestro corpus, dos grupos de intervenciones.

1. El primero de ellos está constituido por aquellas *acciones que se focalizan exclusivamente en el contenido disciplinar*, acciones que, desde nuestro punto de vista, no serían las más aptas para trabajar la estrecha vinculación que existe entre el funcionamiento del lenguaje y la construcción de los conceptos. En efecto, creemos que en la

[219] El término designa todo enunciado que contenga cierta verbalización sobre el mundo, sea que se presente bajo una forma positiva, negativa, hipotética o condicional (Charaudeau, Maingueneau, 2005: 61)

mayoría de ellas el lenguaje funciona como un "sistema de etiquetaje" es decir, como un instrumento cuya única función es la de describir, dar cuenta de algo que existe independientemente de él (Sutton, 1997:14). Por lo tanto, si la intervención didáctica es dominada por acciones de este tipo, resultaría difícil para el estudiante visualizar el carácter de construcción del conocimiento. Como ejemplo mencionaremos algunas *preguntas de verificación de la interpretación del contenido textual* como:

-¿Qué es la matriz social?

-Las características del universo simbólico ¿son iguales para todos los seres humanos?

Son preguntas que, desde nuestra perspectiva, se corresponderían con lo que Barnes denomina *función presentacional del habla* (Barnes, 2003:25). Es decir, estas preguntas favorecerían respuestas construidas para demostrar algo que ya habría sido comprendido, respuestas que buscan adaptarse más a las expectativas del destinatario que a trasformar las ideas del hablante. En este sentido, el contenido corre el riesgo de ser entendido como un "hecho" al cual las palabras se limitarían a describir, a transmitir y se convertiría, en este caso, en información para ser recibida, más que en ideas para ser construidas. Por nuestra parte entendemos que, cuando el conocimiento se expresa como simples verdades acerca del mundo y no como productos del pensamiento humano, la disciplina se reduce, para los estudiantes, a un archivo de hechos y la única función del lenguaje es la de etiquetarlos (Sutton, 1997).

Por su parte, *las aserciones referidas a la interpretación del contenido*, estarían orientadas en el mismo sentido que las preguntas antes señaladas. Así, por ejemplo, en aserciones tales como

-El hombre no posee ninguna conducta universal porque cada persona se desarrolla en un medio sociocultural diferente.

-Esa matriz cultural le brinda al niño un universo simbólico,

el lenguaje podría ser entendido como un envoltorio transparente e inocuo que sólo representa la realidad, describe el mundo, informa sobre lo que es. Efectivamente, si aserciones de este tipo no se dan acompañadas de otras intervenciones que expliciten la relación de su contenido con las formas del lenguaje que lo construyen, el estudiante podría inferir que se trata de enunciados universales, verdades independientes de todo tipo de mediatización. Así, el conocimiento puesto en texto no sería más que un comentario neutro, con palabras que tienen una función descriptiva de los hechos antes que una función formadora de teoría (Sutton, 1997: 22).

De hecho, este tipo de preguntas y de aserciones no serían congruentes con la finalidad de esta acción -*propiciar la comprensión de la construcción del concepto de naturaleza humana*- ni con el "*trabajo de interpretación colectiva*" (Aisenberg, 2005: 25) que es la operación mediante con la cual se procura alcanzarla. En efecto, se trata de preguntas y aserciones que limitarían el trabajo intelectual a la identificación y reproducción de información, y en las que el lenguaje aparecería disociado del contenido, "considerado como un *mecanismo secundario,* de traducción o de *reflejo* de ´otras´ estructuras que lo determinarían" (Bronckart, 2002: 390, citado por Riestra 2010:132)

2. Ahora bien, en contraposición con estas acciones observamos un segundo grupo de preguntas y de aserciones, en las que *el contenido es vinculado con su "puesta en texto", con su verbalización*. Entendemos que ellas serían las más aptas para poner en evidencia, en el marco de la interacción didáctica, la articulación entre contenido y lenguaje que nos ocupa. Efectivamente, mediante estas acciones el lenguaje puede llegar a presentarse como una parte constitutiva del contenido, cuya construcción está basada en las reglas discursivas de la comunidad disciplinar y que, por lo tanto, da cuenta necesariamente de una determinada perspectiva.

En este sentido encontramos, por ejemplo, preguntas *orientadas a la ubicación de un determinado concepto u operación discursiva en el texto:*

- ¿Qué características encontraron de la naturaleza animal? Identifiquen las partes del texto en donde las encontraron.

-¿En qué párrafos creen que aparece la distinción entre ambas naturalezas?

En la primera pregunta, la docente anticipa la categoría conceptual de la información que deben buscar y en la segunda, avanza la operación discursiva que da forma al contenido, a partir de la cual se construye el concepto de naturaleza humana en el texto.

Desde nuestro punto de vista, se trata de preguntas orientadas al desarrollo de la función del habla que Barnes denomina *exploratoria* (Barnes, 2003:25), aquella que, a menudo incompleta y titubeante, permite al hablante poner a prueba las ideas, escuchar cómo suena, ver qué entienden los demás y ordenar la información y las ideas según distintos modelos, en este caso, provistos por la docente a través de sus preguntas. Barnes señala que si bien no es muy frecuente que se solicite este tipo de habla en las clases, sería conveniente considerar que en las primeras etapas de un nuevo tema, es probable que sea ella la que más contribuya a la interrelación entre formas iniciales de pensamiento y las nuevas posibilidades. Efectivamente, es sobre todo en esos primeros mo-

mentos -cuando el conocimiento está en plena construcción-, que para nosotras, resulta imprescindible poner de manifiesto la articulación entre lenguaje y contenido; y es el lenguaje en su "función interpretativa" (Sutton, 1997: 22) el que nos permite dar cuenta de lo provisorio y cambiante que va siendo el conocimiento durante el proceso de aprendizaje.

La misma orientación tendrían, a nuestro juicio, las *preguntas sobre la función de algún elemento discursivo en el desarrollo del razonamiento*, del tipo**:**

- ¿Qué significa el "sin embargo" que aparece en el primer párrafo?

Este elemento discursivo pone en relieve la importancia de la relación lógica de restricción mediante la cual se introduce la posición desde la que la autora del texto planteará el concepto. Esta es una ocasión privilegiada para poner en relieve que cuando se aprenden contenidos se están aprendiendo nuevas formas de comprender y explicar el mundo, nuevos modos de discurso y formas de pensamiento asociadas a ellos. (Cubero Pérez, R., et al, 2007).

En cuanto a las aserciones, desde nuestra perspectiva, aquellas *referidas a la interpretación de una operación discursiva* favorecerían también la articulación entre lenguaje y contendido. Por ejemplo:

-La definición que está tomando la autora es la definición del sentido común, y trae esa definición no para adherir a ella sino para negarla. El "sin embargo" muestra eso, que la autora va a rechazar esa definición y que esa sumatoria (naturaleza física + psíquica) no es la caracterización de la naturaleza humana.

-Una de las características del texto es que da una definición breve, que luego desglosa con ejemplos, y al final vuelve a hacer una síntesis.

Con estas aserciones, la docente estaría animando a los estudiantes para que entren en los patrones de razonamiento y en los de lenguaje desarrollados por la comunidad científica, con el objetivo de que luego hagan explícita su propia comprensión de las nuevas ideas. En este caso se puede observar cómo "el uso interpretativo del lenguaje", cuyo objetivo es comprender las ideas, se contrapone al "uso de etiquetaje", que tiene como finalidad transmitir rótulos preestablecidos para las cosas. (Sutton, 1997: 21).

Pero la posibilidad de explicitar la articulación entre contenido y lenguaje no se circunscribe, en este caso, a la operación discursiva. Este tipo de aserciones también podría ser el origen de un trabajo sistemático sobre los aspectos distintivos de los conceptos teóricos, propios del campo disciplinar. Así por ejemplo, a partir de la primera de las aserciones mencionadas, se podría poner en evidencia *la naturaleza relativa* del concep-

to en cuestión. Efectivamente, dado que son conceptos para los cuales no existe una definición universalmente aceptada, se hace indispensable inscribirlos en el marco de una perspectiva disciplinar y, específicamente, de una teoría a partir de cuyos principios podrá ser categorizado.

Asimismo, la última aserción dada como ejemplo, podría ser el punto de partida (o de llegada) de un trabajo explícito sobre el *carácter sistémico* de estos conceptos. En efecto, para comprender la definición del concepto de naturaleza humana resulta imprescindible restablecer las relaciones entre todos los otros conceptos que forman parte del sistema de categorías relacionadas jerárquicamente en el texto.

Así entonces, las preguntas y las aserciones incluidas en este segundo grupo serían coherentes, para nosotras, tanto con la finalidad de la acción, que es *favorecer la comprensión de la construcción del concepto de naturaleza humana*, como con la operación mediante la cual se intenta alcanzar este objetivo, es decir*, la puesta en común oral de la lectura realizada previamente por los estudiantes.* Efectivamente, la explicitación y el "trabajo de interpretación colectiva" propuesto para la operación discursiva de comparación-distinción, están directamente vinculados con la comprensión del concepto que se construye discursivamente a partir de su diferenciación del de naturaleza animal. En el mismo sentido, la operación discursiva de definición, aludida en estas aserciones, puede ser el puntapié inicial para la aproximación al carácter relativo y sistémico de los conceptos del campo disciplinar.

Se trata, en todos los casos, de aspectos del contenido a enseñar que todavía los estudiantes no conocen y que no pueden alcanzar por sí solos leyendo el texto. Por lo tanto, desde nuestro punto de vista, resulta necesario un andamiaje que el docente debe diseñar especialmente. En este sentido, coincidimos con Elsie Rockwell (Rockwell, 1995) cuando sostiene que, en el marco de sus explicaciones e incluso mediante la exposición y la interrogación, los docentes seleccionan, complementan y reordenan los contenidos de los textos que dan para leer y de aquellos que solicitan que se escriban. El discurso docente proporciona así una representación alternativa de los contenidos en la que, desde nuestra perspectiva, se debe incluir como elemento constitutivo, el lenguaje.

Efectivamente, como ya planteamos, a partir de los principios de la perspectiva sociocultural, concebimos el aprendizaje como un proceso de socialización en nuevos modos de discurso, en cuyo marco no se transmiten signos, sino que, mediante el instrumento del lenguaje se construyen conceptos en función de las reglas de la comunidad disciplinar. Ahora bien, para que los estudiantes puedan participar en la construcción de

significados cada vez más cercanos a los que constituirían los conceptos de las disciplinas, resultan imprescindibles intervenciones didácticas en las que la enseñanza de contenidos disciplinares se encuentre íntimamente imbricada con el funcionamiento del lenguaje que los constituye.

Bibliografía

Aisenberg, B. (2005). La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y Vida: Revista latinoamericana de lectura,* vol. 26, pp. 22- 31.

Barnes, D. (2003). El rol del habla en el aprendizaje. *Kikiriki. Cooperación Educativa, 68*. pp.2426

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, 7 (2)* ,34-53.

Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2005). *Diccionario de Análisis del discurso*. Barcelona, Amorrortu Editores.

Cubero Pérez, R., Cubero Pérez, M.; Santamaría Santigosa, A., Saavedra Macias, J. Bernal, J. (2007). Aprendizaje y Psicología Histórico-Cultural. Aportaciones de una perspectiva social del aula. *Investigación en la escuela.* pp. 5- 16

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

Dorronzoro, MI (2015). La lectura de textos teóricos en el inicio de la formación disciplinar. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad, volumen XII, n° 12* Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad, UNLPam., Argentina, pp.13-30.

Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural.* Madrid, Paidós.

Lerner, D., Aisenberg, B. y Espinoza, A. (2011). La lectura y la escritura en la enseñanza de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales. Una investigación en didácticas específicas. *Anuario de Investigaciones en Ciencias de la Educación,* Buenos Aires: IICE – Facultad de Filosofía y Letras - UBA. pp. 529-541

Montealegre, R. (1992). Desarrollo de la actividad intelectual y formación de la actividad en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Psicología, vo. 24, núm. 3.* Bogotá, Fundación Universitaria Konrad Lorenz. pp. 343- 355

Pontecorvo, C. y Orsolini, M. (1992). Analizando los discursos de las prácticas alfabetizadoras desde la perspectiva de la teoría de la actividad. *Infancia y Aprendizaje, 58,* pp. 125-141.

Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo.* Buenos Aires, Miño y Dávila.

Riestra, D. (2010). La concepción del lenguaje como actividad y sus derivaciones en las didácticas de las lenguas. En Riestra, D. (comp.): *Saussure, Voloshinov y Bajtín revisitados. Estudios históricos epistemológicos.* Buenos Aires, Miño y Dávila. pp. 129-158

Rockwel, E. (1995). En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas. Cap. VII. *La escuela cotidiana.* México, Fondo de Cultura Económica.

Silvestri, A. (2000). Los géneros discursivos y el desarrollo del pensamiento. Un enfoque sociocultural. Dubrovsky, S. (comp.) *Vigotski. Su proyección en el pensamiento actual.* Argentina, Ediciones Novedades Educativas. pp. 87-95

Souto, M. (1999). El análisis didáctico multirreferenciado. Una propuesta. *Didáctica II N°1. Encuadre metodológico.* Facultad de Filosofía y Letras. UBA, pp. 55-68.

Sutton,C. (1997). Ideas sobre la ciencia e ideas sobre el lenguaje. *Alambique N° 12: Didáctica*

de las ciencias experimentales.. Barcelona, Editorial Grao. pp. 8-32
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). *Vygotski y la formación social de la mente*. Buenos Aires, Paidós

Una cocina de investigación del canon

Prof. Etchemaite, Fabiola
Fac. de Ciencias de la Educación
U.N. del Comahue
Cipolletti, Río Negro.
fabiolaetchemaite@gmail.com

Palabras clave: investigación – cocina- metodologías -canon - secundaria

Introducción a la cocina de la investigación

Desde hace unos cinco años venimos tratando de respondernos algunas preguntas acerca del canon literario y del corpus de textos que leen nuestros jóvenes en la escuela. La investigación que llevamos a cabo, *Ficción de ficciones. El canon literario en la escuela secundaria*[220], tuvo una primera etapa que identificó y analizó los textos del ciclo básico y las decisiones y los criterios de selección que fundamentan su inclusión en los programas y planificaciones de docentes del Alto Valle de Río Negro y Neuquén. Las conclusiones de esa investigación, aún inéditos, se han puesto a consideración de nuestras colegas en numerosas reuniones académicas regionales y nacionales. Actualmente estamos finalizando un trabajo similar en el ciclo superior de la escuela media.

En esta oportunidad no voy a exponer resultados de nuestras indagaciones sino los múltiples caminos que anduvimos y los que aún nos falta andar. Como nuestros objetivos están centrados en describir el corpus e identificar los criterios de selección de los textos, las vías de entrada a la información de base son múltiples. Algunas de ellas ya muy descriptas, probadas, teorizadas, pero en su mayoría inexploradas, al menos para abordar este campo.

Conformamos un grupo de siete mujeres educadoras de distintas formaciones, experiencias y compromisos laborales y académicos, lo que a la vez que enriquece entorpece. Cada discusión, cada decisión, cada acción de este equipo merecería un capítulo acerca de la cocina de la investigación. Otro capítulo estaría destinado al

[220] Proyectos de investigación pertenecientes a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue: "Ficción de ficciones. El canon literario en el ciclo básico de la escuela secundaria" (2008–2012) y "Ficción de ficciones. El canon literario en el ciclo superior de la escuela secundaria" (2013-2016) Directora Mg. María Dolores Duarte. Codirectora Prof. Fabiola Etchemaite.

proceso de escritura de las presentaciones a congresos y publicaciones posibles.

De estas tres cuestiones trata esta ponencia: las incertidumbres metodológicas, los obstáculos y las bonanzas de las diferencias y las angustias de la escritura académica y amena.

De la cocina de la investigación, sin pelos en la lengua, como nos enseñó nuestra maestra María Teresa Sirvent[221].

Decisiones y experiencias exitosas y fallidas

Como decía más arriba, esta investigación lleva un largo camino, eso sin contar las anteriores…muchos años de arar el mar. Siempre entre libros, editoriales, lectores, docentes. Porque además de tener la obligación de investigar, nos gusta; y más que nada nos gusta leer y hablar acerca de lo leído. Así que las primeras decisiones metodológicas invariablemente son conocer lo que se está leyendo en las escuelas y entrevistar a los maestros y profesores que los elijen y los llevan al aula. Eso se dice rápido y rápido también se pueden diseñar las técnicas de recolección y análisis porque son estrategias muy probadas y muy conocidas[222]. Ahora bien, ¿cómo se llega a esos libros? ¿cómo saber qué se lee?

Para nosotras, el camino más claro fue a través de planificaciones y programas de lengua, literatura y materias afines como Comunicación Oral y Escrita, Literatura, arte y sociedad. Más los cuadernillos para el alumno, documentos curriculares y manuales escolares cuando la planificación lo mandaba. Con paciencia, buena vista y un manual de Excel, vamos armando extensos cuadro donde consignamos autor, título y otras variables preestablecidas de cada uno de los textos citados por curso escolar. Variables tales como nacionalidad, género, subgénero, editoriales, época…. Parece fácil pero hay que ver la inusitada forma de citar, de clasificar, de ubicar por temas… Por ejemplo, una obra puede aparecer como novela, novela juvenil, policial o aventuras; un título sin autor, un autor sin títulos, un título por editorial[223]. La memoria de cada una de nosotras y nuestro amigo google van llenando los huecos para que después el Excel, bajo nuestras órdenes, haga las tortas, los cuadros y las estadísticas.

Sí, estadísticas. Porque lo que comenzó siendo una investigación cualitativa, atendiendo a nuestro objeto y nuestros objetivos, a poco de andar requirió la severidad

[221] La Dra. Sirvent ha dictado numerosos Seminarios de Investigación en Nuestra Facultad.

[222] Guber (1991), Oxman (1998), entre otras

[223] Mitos de Cántaro, La Odisea de Andrés Bello, por ejemplo

de los datos denotativos, la rigurosidad del diseño y la claridad asombrosa de los informes cuantitativos.[224]

El otro plato fuerte fueron y son las entrevistas a docentes, al principio con preguntas abiertas, con algunas de abogado del diablo, con otras incidentales[225]; luego con planificaciones en la mano, temas acotados y contenidos puntuales. Un giro muy grande considerando nuestra formación más bien antropológica. ¿Por qué este cambio? Por lo que en metodología se llama "saturación"[226]. Las categorías que emergían en los análisis llegaron a saturarse y saturarnos (en sentido académico y en sentido vulgar): canon disponible, canon accesible, canon académico, clásico, tradicional, alternativo[227]…como quiera que se los llame teóricamente, era y es expresado sencillamente como: lo que se da, lo que hay, lo que me gusta, lo que funciona, lo que atrapa…. Desgraciadamente, y disculpen que utilice esta expresión tan poco rigurosa, resultó muy difícil que aparecieran criterios literarios o didácticos para la selección de textos.

De todas formas, lo impenetrable de estas expresiones no es el verbo sino el núcleo: "lo que". A veces, los docentes no recordaron los títulos de los libros leídos (sí temas, argumentos, autores) y peor aún algunos reconocieron no haberlos leído (los mismos que figuraban en sus programas).

"Lo que se da", en la mayoría de los casos, se refiere al canon tradicional de obras o de autores y a la tradición escolar y de su formación universitaria (incluso institucional cuando hay un director de departamento o un grupo asentado de docentes)

"Lo que hay" incluye la existencia en biblioteca, sobre todo por la dotación de libros de los últimos años y los textos o fragmentos incluidos en los manuales o libros de texto

"Lo que funciona" por fin nos va acercando a los lectores: son textos escogidos porque los estudiantes los leen, los terminan de leer, los comentan, a algunos los entusiasman

"Lo que atrapa" es el género: la literatura juvenil, el terror o mejor dicho el miedo, y los temas: las problemáticas sociales, sexuales…casi todos de la agenda contemporánea

[224] Acerca de la combinación de métodos cuanti y cualitativos puede verse: Cook y Reichardt (1986), Forni y otros (1992), Sautu (2000)
[225] Guber (1991),
[226] Sirvent (2003), Spielmann (1997), Vasilachis (1992)
[227] Fowler (1998), Harris (1998), Cella (1998)

Eso ha aparecido generalmente en las entrevista a docentes de ciclo básico. En 4º y 5º año, el criterio redundante ha sido la temática: lo ideológico, lo histórico, la identidad, la sexualidad. Y también, como se trata de literatura latinoamericana y argentina, vemos cierta mirada histórico cronológica, por movimientos o por generaciones literarias. En la mayoría de los casos, además, las profesoras tienen en cuenta su gusto personal. Pareciera ser que en el ciclo superior se siente mayor confianza en el estudiante, en el lector, y cierta cercanía de intereses.

Nuevas medidas

Sin intención de desdeñar la metodología prevista, ni de los resultados obtenidos, hemos decidido incorporar algunas otras técnicas de recolección. Más tiene que ver con las subjetividades de las investigadoras: la saturación, en el sentido más denotativo. Además, nobleza obliga, no se nos ocurrieron antes.

Para ampliar nuestro contacto con los docentes de media realizamos dos ediciones del *Foro Patagónico de Didáctica de la Lengua y de la Literatura en el Nivel Medio* en nuestra facultad, en 2011 y 2014. Allí se discutieron los programas de los presentes y se presentaron ponencias y comunicaciones. Por un lado, recopilamos muchas planificaciones y por otro, y más importante, generamos y asistimos a los intercambios entre pares de sus experiencias literarias y didácticas. Sus criterios, sus éxitos y fracasos. Sus lecturas.

El análisis exhaustivo de las planificaciones y programas nos ha deparado unas enormes listas de títulos que hablan de la amplitud y variedad de lecturas en nuestras escuelas. A la vez, nos permite balancear frecuencias, continuidades, innovaciones. Pero aún no estamos conformes. Por un lado, nos parece insuficiente la muestra, y por otro, se nos han escapado algunas informaciones importantes. Intentamos realizar una encuesta (más estrictamente, un cuestionario[228]) para ampliar la muestra, para precisar criterios y para agregar temáticas no suficientemente exploradas. Incluimos, entonces preguntas focalizadas, preguntas abiertas, frases incompletas y respuestas múltiples[229]. Pero nuestra escasa alfabetización tecnológica echó por tierra el intento.

Bien podríamos continuar con las entrevistas, y de hecho lo hacemos, pero tenemos varios inconvenientes francamente engorrosos: selección, contacto, ubicación, cita, cuestiones técnicas, transcripción ... Para luego discutir entre todas las cuestiones

[228] Sabino (1996), Sagastizábal (2002), Boggino (2004)
[229] Sagastizábal (2002)

centrales, cada párrafo, lo anecdótico, la calidad de la entrevista, las preguntas y repreguntas, los vacíos… todas discusiones muy importantes a la hora de escribir… (punto 3 de esta confesión) pero no muy productivas en relación a nuestros objetivos.

La otra medida fue la realización de grupos de discusión[230]. Se trata de una técnica que aparta de escena al investigador. Las docentes, ya sabemos, hablamos mucho y discutimos bastante. Nuestra intención es generar esa discusión acerca de los libros y las elecciones sin la presión del investigador, sin estar esperando la pregunta, sin temor a interrumpir. Al momento de estar escribiendo esta ponencia, hemos tenido solo una experiencia. Exitosa en cuanto al contenido, más trabajosa que lo esperado y terriblemente difícil de reconstruir. O sea, no hemos evitado los incordios de las entrevistas pero en poco tiempo hemos tratado varios temas acotados, con varias personas a la vez que intercambiaban opiniones.

Acerca de informes, ponencias y otras escrituras

Capítulo aparte merece lo que la Secretaría de Investigación de la Universidad requiere periódicamente en los formularios de presentación de informe de avance, estímulo a la producción científica, formación de recursos humanos, etc., etc…Es verdad que esos requerimientos burocráticos al menos nos obligan a respetar un calendario de producción: ponencias a congresos, publicaciones, exposiciones académicas. El problema es que cada año, la administración se ocupa de innovar: programas on line, formularios diferentes, diseños inadecuados y fechas inoportunas. Lo que no hace más que complicar la vida académica y acrecentar las sospechas acerca del poder y del control que ejercen esos espacios sobre la producción de conocimientos.

Puestas a producir (entendiendo "producción" como "escritura"), entonces, decidimos quién de nosotras va a qué congreso, a decir qué y con qué dinero. Imagínense cuál es el mayor problema. Como pocas veces tiene solución, mejor lo dejamos de lado. En nuestro caso (como dije antes, somos 7 mujeres, 4 con tiempo institucionalmente reconocido), tratamos de que todas participemos al menos una vez al año en encuentros académicos. Acordemos en que tantos no hay de nuestra especialidad y menos que refieran a nuestro tema: el canon literario en la escuela secundaria. Allí es cuando la pregunta referida al contenido se vuelve más específica y la discusión más intensa. Nuestro objeto de investigación tiene muchas aristas y por lo tanto muchas focalizaciones posibles. Que hay que compatibilizar con los ejes del congreso elegido y

[230] Criado (1992), Sagastizábal (2002), Scribano (2008)

con los supuestos intereses de los participantes. En, digamos, 3000 palabras - que nunca serán dichas en su totalidad ante el público-, habrá de dar cuenta del objeto de investigación, focalización y metodología -aunque sea someramente-, justificación del recorte, miradas teóricas y algunos resultados.

Si el proceso, por ejemplo, de entrevistas (realización, transcripción, análisis, categorización, comparación, etc.) se cumplió razonablemente según lo pautado y requerido metodológicamente[231], gran parte del trabajo estaría asegurado. Supongamos, ya por demás optimista, que hemos podido triangular[232] y escribir pequeños documentos acerca de algunas categorías surgidas del análisis de datos[233]. Demos por descontado que como profesionales de las humanidades (letras y ciencias de la educación) y con unos cuantos encuentros como estos en nuestros curriculum, no tendremos inconvenientes con la escritura. Lo insoslayable es algo que ya dije: somos mujeres, docentes y lectoras. Algunas también podemos ser un poquito obsesivas. Así que el tiempo de intercambio siempre se hace corto. Largas y acaloradas discusiones en nuestro box y cadenas de mail no tan cuidadoso como debiéramos. Subrayados, preguntas, comentarios, que te sobra una cita, que te falta una nota al pie, que de dónde sacaste eso. Que cambiá eso de lugar, que ese conector no corresponde, que te sobran 200 palabras. A veces, que qué lindo cómo lo dijiste, o qué suerte que viste eso, o que relación más reveladora, o nunca se me hubiese ocurrido!!!

Lo cierto es que es en ese proceso de escritura donde todo el trabajo anterior se hace cuerpo. Quizás un cuerpo incompleto, con vacíos y con heridas, pero el único tangible. Un tanto desperdigado en actas, revistas o cajones, pero mucho más cierto que el formulario del informe final.

Las idas y venidas, la revisión de nuestra decisiones, los esfuerzos por estrujar hasta el fondo los datos, las batallas verbales, y hasta los litros de café amargo y mate dulce son lo que constituyen ese cuerpo que finalmente no es más que el proceso de construcción de conocimientos en este tipo de investigaciones.

El Informe Final de Investigación

En la Universidad Nacional del Comahue existe un formulario, la Grilla de presentación de Informe Final o de Avance, con 11 puntos para completar. Hasta el

[231] Sirvent (2003)

[232] Tomamos el concepto de "triangulación" de la Dra. Irene Vasilachis (1992)

[233] Las categorías emergentes de los datos son fundamentales al trabajar con metodologías cualitativas. Glaser y Strauss (1967), Sirvent, Kornblit(2004), Strauss (1991) , etc

punto 7, se trata de cuestiones burocráticas, de personal y de presupuesto. Los cuatro últimos puntos solicitan que se indique la producción del equipo de investigación: Formación de Recursos Humanos, Producción Científica, Transferencia y Otras actividades, que deben ser justificadas debidamente con las certificaciones correspondientes. Esto significa recolectar, ordenar y encuadernar certificados, ponencias, publicaciones, títulos, pasantías, cursos recibidos y dictados…. de seis personas durante más de cuatros años. Solo el punto 7 de la grilla solicita: "Redactar un resumen de lo realizado, los hallazgos más importantes del proyecto, el grado de cumplimiento de los objetivos iníciales (logros y/o inconvenientes en el desarrollo del mismo). Resultados alcanzados. No excederse de cinco (5) páginas.". Sí, escucharon bien: 5 páginas.

Estas seis personas, durante 4 años escribimos más de 35 ponencias, dimos conferencias, publicamos ocho artículos, asistimos a 16 congresos, organizamos foros de discusión, integramos comités académicos y jurados diversos, hicimos pasantías, dimos cursos de grado y de posgrado y los tomamos también, estudiamos y escribimos muchísimo. Cada presentación o cada evaluación de los cursos ocupó más de 4000 palabras y alrededor de 10 páginas en promedio, textos que daban cuenta de informes muy parciales de nuestra investigación. Lo que hace que la carpeta del informe se engorde de fotocopias.

Ahora bien, ¿dónde está el conocimiento producido? ¿en aquellos recortes o en esas 5 páginas? Definitivamente no está allí. Tampoco en las 4 ó 5 ponencias que presentamos en estas mismas Jornadas, ya finalizado el trabajo y en proceso de evaluación.

Sin ninguna duda, la mejor manera de dar a conocer y poner a discutir nuestro trabajo, el de todos los presentes aquí, es concurrir a estos encuentros, por más que parezcan más una caza de certificados que reales espacios académicos de intercambio. Lo seguiremos haciendo, como hacemos todo nuestro trabajo, a nuestra propia costa, sin esperar que nuestras universidades, nuestros ministerios, nuestros consejos de educación – es decir, nuestros estados – utilicen lo que pagan para mejorar la calidad educativa, derecho humano.

Bibliografía

Achilli, E. L. (1996) "La investigación socioantropológica frente a la crisis y reformas en educación". En Rev. Crítica Educativa, B, As, Nº 1, julio.

Boggino, N. y Rosenkrans, K. (2004) *La investigación- acción en la escuela./*

Experiencias de investigación acción (militante-performativa). Buenos Aires: Homo sapiens.
Bourdieu, P. (1999) *La miseria del mundo*. Bs. As.: FCE.
Cella, S (comp.) (1998*) Dominios de la literatura. Acerca del canon.* Buenos Aires: Losada.
Cook, T. y Reichardt, Ch. (1986) *Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación educativa.* Madrid: Morata.
Criado, E. (1992) "El grupo de discusión como situación social". En Revista Española de Investigaciones Sociológicas Nº 79. 1997. Disponible en www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=760090
Forni, F. - Gallart, M. A. y Vasilachis de Gialdino, I. (1992) *Métodos cualitativos II: la práctica de la investigación*. Buenos. Aires: CEAL. Cap. "La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación"
Fowler, A.: "Género y canon literario" en Garrido Gallardo (comp.) (1988) *Teoría de los géneros literarios.* Madrid: Arco.
Glaser, B. y Strauss,A. (1967) *El descubrimiento de la teoría de base.* Nueva York: Aldine Publisher. Trad. y Sint. Lic. Pablo Rodriguez B. Documento de cátedra. Metodología de la Investigación II. Fac. de Ciencias Sociales. U. N. San Juan.
Guber, R. (1991) *El salvaje metropolitano.* Buenos Aires: Legasa.
Harris,W.V. (1998) "La canonicidad" en Sullá, E. (Comp.) (1998) *El canon literario.* Madrid: Arco Libros.
Kornblit, A. L. (2004) *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Biblos.
Oxman, C. (1998) *La entrevista de investigación en Ciencias sociales.* Buenos aires, Eudeba.
Sabino, C. (1996) *El proceso de investigación*. Buenos Aires: Lumen.
Sagastizábal, M. Á. (2002) *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones.* Buenos Aires: La Crujía.
Sautu, R. (2000) "Los métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación educativa". Conferencia. Buenos Aires: Boletín de la Academia Nacional de Educación N° 42.
Scribano, A. (2008) *El proceso de investigación social educativo.* Buenos Aires: Prometeo.
Sirvent, M. T. (2000) "Políticas de investigación educativa y formación docente". En Revista Argentina de Educación, Nº 27, mayo de 2000, AGCE.
Sirvent, M. T. (2003) "El proceso de investigación 2003". Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Ficha de la cátedra Investigación y Estadística Educacional I.
Spielmann, G. (Comp) (1997) "Breve diccionario Sirvent: conceptos iniciales básicos sobre investigación en ciencias sociales", Material de la cátedra Seminario Taller de Investigación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
Strauss, A. y Corbin, J. (1991) "Elementos básicos de la investigación cualitativa. Generando teoría a través de los datos. Procedimientos y Técnicas". Londres: Sage Publicaciones.(mimeo)
Vapñarsky, C. (1993) *La congoja del estudioso*. Bs.As.: CEAL.
Vasilachis de Gialdino, I. (1992) *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico epistemológicos.* Buenos Aires: CEAL.
Vasilachis, I. (2007) *Estrategias de investigación cualitativa.* Barcelona: Gedisa.
Wainerman, C. y Di Virgilio, M. (Comp.) (2010) *El quehacer de la investigación en educación.* Buenos Aires: Manantial.

Wainerman, C. y Sautu, R. (1997) *La trastienda de la investigación.* Bs. As.: Ed. Belgrano.

Escribir en la universidad del día después … enseñar para empoderar o enseñar para reproducir el reflejo de un tiempo pasado que no volverá

Alicia Frischknecht
Facultad de Humanidades, UNCo
frischknechtalicia@gmail.com

Resumen

La actividad discursiva reconoce, según el ISD, un carácter material, histórico, reflejo de las condiciones específicas y las finalidades de cada dominio de la actividad humana social. Además, se caracteriza por ser marcadamente diversa, dada su inserción social y los instrumentos que los hablantes ponen en funcionamiento, definidos por la misma actividad como por la diversidad de los contextos de práctica. A pesar del reconocimiento de este punto en común, las tradiciones didácticas que orientaron transformaciones en la enseñanza de la escritura, así como el fortalecimiento de las prácticas de lectura, en el ámbito de la educación superior evidencian que las instituciones de este nivel privilegian las tradiciones formalistas y descuidan cualquier posibilidad de pensar la transformación de la actividad verbal en esta esfera.

Algunas transformaciones han afectado la vida institucional, fundamentalmente los cambios producidos por los nuevos soportes y el acceso de sectores sociales y culturales que no reconocían como aspiración el acceso al nivel superior. Ante ellas, las instituciones comenzaron a *torcer* los modelos apoyados en orientaciones cognitivistas, conductistas o pragmáticas, de modo de atender a condicionamientos que se debían fundamentalmente a la cultura –para proponer un horizonte amplio- de los y las jóvenes que accedían al nivel superior. La pregunta se orientaba, de esa manera, a cómo incluirlos/as en el nuevo dominio, no pretender un simulacro sino un gesto de compromiso con el mismo. En esta orientación, la formación de escritores/as en el ámbito de la universidad cobró un sentido ético y político: constituyó un camino para el empoderamiento de los y las jóvenes. Ante el nuevo panorama que acecha a la universidad, revisar los presupuestos teóricofilosóficos de la didáctica de la lengua es un imperativo para alentar la actualización y, consecuentemente, la pervivencia de la educación superior, de una equitativa, inclusiva, democrática, transformadora.

Palabras clave (5): enseñanza-escritura-universidad-orientaciones teóricofilosóficas

Después de años ocupada en la formación de lectores y escritores en el nivel medio y en el comienzo de carreras universitarias, de revisar las propuestas de intervención y de proponer los más diversos ejercicios para pensar las prácticas con malos, regulares y buenos resultados, creo que se hace necesario un corte para orientar una reflexión teórica y política.

El disparador de esta presentación fue, en realidad, complejo. El inicio del ciclo lectivo 2016 sobrevino en un mar de profundas decepciones y temores. Los últimos quince años pude ver cambios fundamentales en la población estudiantil que accede a la universidad, cambios que van de lo social, lo cultural a, fundamentalmente, lo económico. Trabajé en los últimos cinco años con estudiantes que accedieron a la universidad con sus computadores personales, gracias a un programa estatal, que valoraban las propuestas de las políticas sociales desde la certeza de que este era el camino correcto para arribar a la tan ansiada acreditación para un lugar en el mundo del trabajo. Todo esto resultó en un positivo empoderamiento del estudiantado a la vez que una valoración positiva de lo que como docentes proponemos. El acceso a los materiales, la disponibilidad de dispositivos de trabajo, la opción por recorridos más ricos de investigación, a la vez que la reflexión orientada por una práctica que hasta el momento solo reconocía la inercia que las prácticas escolares había dispuesto. Inercia, es preciso reconocer, alentada por modelos de la consabida 'alfabetización por reproducción irreflexiva de formas académica tradicionales'.

En sentido diverso, cuando comencé a borronear estas ideas, me movieron sensaciones diferentes. Los días destinados al ingreso me encontré con la necesidad de cuidar mis dichos: nuestros jóvenes ya no son los mismos porque el futuro no es el mismo, los desafíos que les proponemos no son coherentes con el tamaño de las decepciones que los esperan. A pesar de que todavía son deudores de un proyecto que alentaba la igualdad educativa, ya es claramente perceptible el cambio en la población que accede a las carreras universitarias: en el pasado ingreso el número de estudiantes de sectores populares era notable, esa proporción ha disminuido ya notablemente. Leo en los escritos de autopresentación que la mayoría reconoce trayectos de formación privada optativos, que otros advierten dificultades producto del costo de la movilidad, temores por compartir la carrera con la impostergable necesidad de apelar a un espacio de empleo para solventar los gastos de la carrera.

Nuestras propuestas –inscriptas en el ISD- disputaron, y perdieron, con alternativas provenientes del entrenamiento (coaching) cognitivo, con las de alfabetización

académica que han sido cooptadas por la mayoría de los consejos de educación y universidades, como recorrido supuestamente facilitador para la iniciación en las prácticas de lectura y de escritura. Sin embargo, los resultados esperados no han derivado en una evaluación positiva: hoy son los posgraduandos los que comienzan a revelar dificultades producto de ese proceso de formación. La respuesta paliativa: orientar trayectos de reflexión sobre la escritura en el nivel de posgrado.

Los esfuerzos por incorporar la pregunta por la escritura en los primeros años de las carreras universitarias, de devolverla a el nivel medio, fueron vanos. En el contexto de las reflexiones sobre qué orientación proponer para este nuevo contexto, di con un ensayo de David Bartholomae que recrea en su título la idea provocadora de "Inventar la universidad". Las palabras introductorias, "Cada vez que un estudiante se pone a escribir para nosotros tiene que *inventar* la universidad para la ocasión[234]" me invitaron a orientar nuevas preguntas. Ya no se trataba de qué hacer para que pueden resolver los desafíos que la universidad propone a nuestros/as estudiantes, más bien invertir la cuestión. Debemos preguntarnos cuál es la imagen que de la universidad traen y cómo resolver la distancia cultural que reconocen con las prácticas académicas, contexto en el que pragmatismos orientan la invención de soluciones para la inscripción en diversas prácticas.

Bartholomae nos invita a pensar el ingreso a cualquiera de los niveles de enseñanza y, en particular, al universitario como un problema de contacto intercultural que procede no por el mutuo reconocimiento sino exclusivamente por la imposición formal de rituales. El aprendizaje se mecaniza, no hay reconocimiento de otra cosa más que de la propia inestabilidad en ese otro mundo. Es inevitable volver, en este marco, a la pregunta por qué es lo que diferencia las alternativas para la enseñanza de lenguas. Termina el autor:

> Puede ser muy bueno que algunos estudiantes tuvieran que aprender a repetir crudamente el "registro distintivo" del discurso académico antes de que estuvieran preparados para componer legítimamente un discurso, y antes de que fueran suficientemente sofisticados con los refinamientos del tono y gesto para hacer lo con gracia y elegancia. Pero decir esto, sin embargo, es afirmar que nuestros estudiantes deben ser nuestros estudiantes. Su progreso inicial estará marcado por sus habilidades para tomar un rol de privilegio, por sus habilidades para establecer relación con la autoridad. Desde este punto de vista, el estudiante que escribe acerca de construir un modelo de arcilla de tierra está mejor preparado para su educación que uno que escribe sobre jugar fútbol con botines blancos, aun cuando el *paper* sobre los 'botines blancos' no tenga ningún error y el 'modelo de arcilla' sí los tuviera. Sería difícil destacar el

[234] El subrayado es para esta ocasión.

orden del escritor del primero, discurso elogioso que le permitiría disponer de la cuestión de la creatividad de manera rápida y eficiente. Tendría que ser convencido de que es mejor escribir enunciados que podría tan fácilmente controlar y de que es mejor escribir una prosa embarrada y confusa (si pretende escribir como nosotros) así como será más difícil que convencer al escritor del 'modelo de arcilla' de continuar con lo que ha empezado (Batholomae, 1986: pp. 18-19).

El autor se detiene en problemas que nos son comunes, la familiaridad con los campos, la apropiación de la prosa académica, del discurso especializado, la adecuación a la audiencia y la conformidad con la propia prosa, pero añade otra idea provocadora: de esto se trata inventar, o podríamos pensar también, reinventar la universidad. Las alternativas de solución a las supuestas dificultades de lectura/escritura/oralidad de nuestros/as estudiantes han tenido colores y sabores diferentes para los jóvenes que inician su vida universitaria. Algunas apuntan a remediar, otras a reemplazar y, finalmente, otras solamente a moldear. Básicamente, atienden problemas del orden de lo normativo, léxico o del plan general del texto, con lo que los trayectos tienden a constituir espacios rutinarios, rituales, gestuales que poco logran respecto de los intentos de los estudiantes de lograr una mejor actuación verbal. ¿Por qué no pensar en resistir y volver a definir la experiencia?

Los estudiantes viven este proceso como altamente dramático. La universidad puede ser pensada reponiendo el procedimiento metafórico propuesto por Mary Louise Pratt[235],como zona de contacto[236], a la vez que como cementerio de enunciadores, como el territorio en que la lengua propia se abandona para adoptar forzadamente la del otro. Y subrayo, forzadamente, ya que son pocos los trayectos en que el aprendizaje de la lengua, los reflexivos, en que el proceso se orienta a devolver a los hablantes/escritores el poder hacer con autonomía. En otra conferencia, la autora se propone comunicar a un público no especializado e invita a *evitar los pecados más graves del mundo académico,* es decir, a reproducir esquemas formales que son excluyentes, léxico especializado, apoyo en convenciones que también lo son para la esfera. En esta trama sugerente, la inclusión del ingresante proveniente de sectores populares tiene el mismo efecto que la aculturación colonial, un choque cultural para el que la lucha reconoce un núcleo

[235]Pratt, "Building a new public Idea about Language", presentación en el seminario de verano de ADFL, California State University, Long Beach, 20–22 June 2002.
[236] En tanto espacio en el que confluyen y entran en comunicación culturas que han desarrollado trayectorias separadas, a partir del reconocimiento de una asimetría relacionada con algún tipo de poder.

lingüístico, se trata de la lucha por el poder interpretativo y por la producción de significados[237]. Según la autora [238],

> ser "el otro" frente a una cultura dominante supone vivir en un universo bifurcado de significación. Por una parte, es necesario definirse como entidad propia para sí mismo, eso es la supervivencia. Al mismo tiempo, el sistema también exige que uno sea "el otro" para el colonizador[/dominador][239].

La tensión, las decepciones y los esfuerzos por recuperar un lugar en la lucha por esos poderes se verifica cuando los y las estudiantes subrayan la operación que muchas veces no se hace evidente. Recientemente, a propósito de la entrega de un trabajo domiciliario, una estudiante de primer año del Traductorado de Inglés (primer año de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue) escribió una "carta sobre mi reseña" en soporte electrónico:

> Hola Profe!
>
> Escribo esta carta vía mail porque hoy no pude finalizarla en clases, espero sepa disculparme.
>
> Yendo al tema por el cual escribo, me gustaría contarle que me costó mucho escribir mi reseña. Por más que la interpretación que le di a los temas charlados con Finzi y Corbera no es muy lejana a la del resto de mis compañeros, mi problema fue a la hora de llevarlo a papel.
>
> **Me sentí rara porque generalmente siempre escribo o hago resúmenes, pero no es lo mismo, siempre escribo textos para mí o para desahogarme como quien dice, y justamente fue esto por lo que me llevo más tiempo narrarlo. Pensar en la persona que va a leerlo y saber que mi narración necesitaba más coherencia o quizás una buena argumentación para los ojos de usted.**
>
> En fin, de todas maneras, considero haberlo hecho bien y en este trabajo me tengo un poco más de fe, que en el anterior parcial domiciliario.

---

[237] Vale la pena incluir en este momento un paréntesis referido también al contexto en que escribo esta presentación: recientemente, nuestra universidad se ha visto en una disputa territorial con el Municipio de Neuquén que derivó en una disputa por las competencias de la UNCO. Siguiendo la lógica del nuevo paradigma bancario, el intendente de Neuquén impugna los resultados de la academia en relación con la retención. Esta imagen refuerza la idea generalizada de que solo algunos pueden sobrevivir, generalmente por su condición de etnia, clase, género, entre otras variables que nos devuelven al espacio de la disputa por la supremacía de cierto orden a nivel territorial. "La pelea de Quiroga con la Universidad ya cruzó la calle" en http://www.rionegro.com.ar/neuquen/la-pelea-de-quiroga-con-la-universidad-ya-cruzo-la-calle-DA1075371. Recuperado el 2/9/16.

[238] Para Pratt es preciso revisar la noción de cultura: "Los occidentales han tendido a funcionar con la idea de que la cultura es lo que se desarrolla una vez que un grupo tiene asegurada la subsistencia, y se define como todo aquello que existe más allá y por encima de la "mera supervivencia". Para los pueblos indígenas contemporáneos, la oposición entre cultura y supervivencia carece prácticamente de sentido. La cultura -el idioma, la religión la cosmología, los hábitos de la vida diaria, la visión histórica, los conceptos del propio ser, la educación, el conocimiento, la sabiduría, las relaciones con la tierra, el espacio, los lugares, los mares, los cielos, las plantas y los animales, la ética de producción y consumo- todo ello forma parte esencial de lo que está en juego en la supervivencia. La cultura es la supervivencia y por consiguiente no puede calificarse de "mera". Es lo que está pasando, lo que uno hace a lo largo de la vida. Desde una perspectiva indígena, no tiene sentido separar la base de la superestructura, o lo económico de lo social." En "La lucha por el poder interpretativo" *Centro Cultural del BID*, n° 15, marzo de 1996. Disponible en www.cholonautas.edu.pe (consulta 23/3/16).

[239] Ídem, p. 7

En la carta hay un *yo* que sabe cómo expresar sus sentimientos frente al desafío de escritura. Reconoce que su práctica resulta efectiva cuando "escrib[e] para [ella misma]". Evalúa su trabajo solo, por el contrario, como una respuesta: que explique su experiencia en nuestros términos, un léxico particular, algunas marcas formales particulares y un modo particular de desarrollo temático. Las explicaciones resuenan en su memoria y las respuestas vienen a constituir una suerte de repetición mimética. Para evitar la contaminación de esas formas, los/as estudiantes buscan –y a menudo no encuentran- una voz que nunca es la propia. Persiguen con esto conformar al único lector que reconocen, aquel que será al tiempo evaluador. ¿Cómo fortalecer el proceso hacia una escritura que distinga auditorios variados?[240].

Estos desarrollos remiten de manera inevitable a una reflexión sobre la violencia del lenguaje. En principio se refieren a las relaciones 'coloniales' que se imponen sobre registros minoritarios, sobre lenguas oficiales y no oficiales, sobre expresiones marcadas genéricamente, entre otras. La 'aculturación' demandada procede a través del borramiento intencional del compromiso enunciador, supuestamente para recuperar la objetividad que el proceso explicador demanda, de la opacidad léxica en el desarrollo temático, de la inclusión de metáforas cristalizadas en el discurso científico, así como a la recuperación de esquemas formales convencionalizados en el ámbito, que escapan de toda innovación, a pesar de que las comunidades científicas han visto transformaciones en sus prácticas, habida cuenta de la discusión de los paradigmas positivos, de cierto relativismo epistemológico.

Pensamos, por ello, que un gesto universitario que aliente la permanencia cada vez más amplia de sectores populares debe proceder en el sentido contrario. Para ello, podemos pensar la revisión de estos últimos cuatro puntos. Para comenzar, empoderar supone devolver la implicación del enunciador en el discurso producido: en este movimiento, ese *yo* que puede expresar su sentir respecto del propio trabajo en un escrito informal debería volver a ser protagonista también de las decisiones relativas al plan general del texto, como a aquellas relativas al nivel de las decisiones temáticas. Pero ese protagonismo no puede ser un mero fingimiento: la enunciación en primera persona debería ser la repuesta, como reflejo de la responsabilidad que se impone también al resolver un compromiso con el exponer.

[240] La producción de la reseña se anticipó como objeto de publicación para la revista de la Facultad. La única pauta para la planificación fue recuperar el sentido de 'reseñar', en tanto dar cuenta sucintamente de un evento u objeto.

En este proceso, escritores y escritoras irán tomando contacto con el léxico específico, proceso no exento de esfuerzos notables para ellos. Podríamos pensar que, recién en ese momento, la apropiación de una primera persona del plural revelaría la inmersión en un nuevo ámbito por parte del joven aprendiz. Sin embargo, una de las dificultades más grandes, se propone cuando el esfuerzo no consiste exclusivamente en nombrar ese universo que se va conociendo, sino en interpretar los juegos que el lenguaje del nuevo ámbito les interpone. En este momento, es cuando se enfrenta a la opacidad misma del léxico especializado y a las metáforas explicativas que las tradiciones académicas seleccionan.

La concepción cognitivista suele conceder un devenir común para tales construcciones:

"[S]cientific metaphors are made to be overused. […] Successful scientific metaphors become dead when they become a well-established part of our knowledge".[241]

Ahora bien, esta estandarización naturalmente borra la relación de este discurso figurado con el universo explicado, incluso para quien recién se incorpora a la comunidad hablante, con lo que pierde su condición de metafórico y solo se reconoce su opacidad. Berenicke Herrman[242] propone dos diversas dimensiones a los procesos de metaforización en el ámbito académico, la primera se refiere a su potencial comunicativo y la segunda, a la dimensión discursiva. En cuanto al valor comunicativo, la metáfora habilita una operación semejante al ejemplo, a la analogía. En cuanto al valor discursivo, agrega que

metaphor may be used specifically for representational purposes (including explanation and modeling), but also for interpersonal purposes such as persuasion,3 and even humor, as well as for textual purposes (contributing to the internal coherence of a text, foregrounding main points) (p. 38).[243]

La metáfora estigmatizada por el discurso de la ciencia pierde de vista la narración que la justifica y que podría devolverla al espacio de la lucha por la significación. El objetivo de esa cristalización se resuelve en el interior de una comunidad discipli-

[241] Gibbs, (1994). *The Poetics of mind: Figurative thought, language and understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.1994, p. 173, citado por Herrmann (3023) en *Metaphor in academic discourse. Linguistic forms, conceptual structures, communicative functions and cognitive representations* (2013), Netherland, LOT. En español: las metáforas de los científicos están hechas para ser usadas en exceso. [...] El éxito de las metáforas científicas: se convierten en muertos cuando se convierten en una parte bien establecida de nuestro conocimiento.

[242] Id. P. 34 y ss.

[243] En español: la metáfora se puede usar específicamente para los propósitos de representación (incluyendo explicación y modelado), también con fines interpersonales, tales como la persuasión, e incluso humor, así como para fines de texto (contribuye a la coherencia interna de un texto, en primer plano los puntos principales).

nar: se trata de una codificación puesta al servicio de sus miembros y poco al de quienes pretenden acercarse a la comunidad o a sus aciertos. Para los 'avenidos', la metáfora pierde su capacidad informativa, tanto a nivel semántico, como pragmático. Como sabemos, además, no hay diccionarios que contribuyan a destrabar este vacío de información para los y las estudiantes – con la excepción, claro está, de sus docentes. Así, la metáfora como juego que habilita una interacción en la comunidad científica particular debe pensarse como una estrategia excluyente, más que un recurso explicativo, contra las justificaciones que las tradiciones hermenéuticas han acuñado.

Para los/as docentes, entonces, se ha de volver un imperativo reponer lingüísticamente los conceptos y las proposiciones justificadoras de las metaforizaciones de las disciplinas. En el momento del inicio de una formación disciplinar amplia orientada, debería proliferar los discursos que traspusieran ese potencial explicativo, evitando el borramiento que justificara el proceso de estigmatización de tales metáforas. Es cierto que, como sugiriera Bajtin (1998), el discurso científico se caracteriza en particular por la distancia que pone entre la situación de enunciación y el mundo que refiere. Pero también lo es, como sigue el autor, que

> las reglas de construcción del mundo y las reglas de organización del discurso tienden a confundirse, en tanto que ambas son producto de un mismo (trabajo) por lograr una autonomía respecto al contexto fisico y social de la actividad (1998).

El autor también se detiene en una reflexión sobre los procedimientos, que remiten a los modelos de interacción y al significado que los y las hablantes atribuyen a la tarea, resultado de los aprendizajes sociales -a los que los y las jóvenes accederían a través de su biografía escolar- a la vez que a la estructura misma de la tarea que así lo demandan. Vuelve, con esta afirmación, la duda respecto de la transparencia del vínculo entre la actividad y las formas que los territorios académicos han cristalizado -la monografía, el *paper,* las tesis, los ensayos -últimamente, tal vez para justificar la inestabilidad de la relación de escritores y prácticas, entre otros.

Para ir finalizando estas reflexiones, los planes textuales que presuponen la repetición de otros modélicos no siempre revelan la trayectoria del que resuelve la escritura, fijan ciertas marcas conectivas, invitan a imitar rituales que no siempre se vinculan con los propios objetivos. Monografías, ensayos, reseñas, *papers*, debates, entre otras formas, van incorporándose a la experiencia de escritores y escritoras jóvenes

desde las propuestas escolares, como si las tradiciones académicas de nivel especializado pudieran cobrar sentido en la vida de niños y niñas, de jóvenes. Evitar tal corrimiento de sentido, debería suponer la invitación a planificar la actividad, volverla una práctica significante fundamenta para la enseñanza de la escritura (Bronckart, 1992). Un recorrido posible es implicar a estudiantes en el diseño de la tarea y el registro de la misma, de manera de recuperar la narración que la propiciara, para ir borrando progresivamente las marcas de esa temporalidad y ceder, por fin, al desarrollo de conceptos, a la exposición de la propia opinión, etc.

La reflexión sobre los géneros adquiere también un papel importantísimo en nuestras prácticas docentes. No podemos imaginar una construcción del propio lugar como escritores si partimos del presupuesto de que su trabajo estriba en un 'llenado' de formas desconocidas. Debería reconocer la centralidad de la selección de escritores/as de ciertas decisiones puestas al servicio de los objetivos presupuestos, además de la cuestión de los medios y los contextos de práctica, la selección de un registro y la consideración de las expectativas de un grupo de enunciatarios (Riestra, 2014: 35). Solo así le devolveríamos a las propuestas de intervención la verdadera dimensión para la construcción de conocimientos[244]. De acuerdo con Riestra (2011) nuestras tradiciones de enseñanza han simplificado la problemática, tendiendo a una "simplificación aplicacionista de la lingüística en la enseñanza de la lengua".

Argumentos centrales de una propuesta de intervención en sentido diverso deberán apoyarse sobre una concepción del lenguaje ampliada, justificada en la interacción, constituida a la vez por representaciones ancladas en los mundos y las obras culturales y no en estandarizaciones externas a ellas, las que nos demandan, inevitablemente una contextualización sociohistórica (Bronckart, 2008). Nuestras experiencias se vuelven significativas para la experiencia de un porcentaje pequeño de estudiantes, pero debemos reconocer que no logran mayor efectividad ya que entran en disputa con las simplificaciones escolares, con propuestas mecanicistas, con concepciones del lenguaje que se reducen a su definición como 'facultad'. Las demandas siguen excluyendo, siguen generando paliativos a las exigencias de acreditación que no los devuelven a

[244] Lo que también parece justificar las secuencias didácticas alentadas por propuestas como las de la alfabetización académica, con la diferencia de que, en este caso, no se trata de una acción emprendida por los escritores/as sino por una reproducción que parece hallar en la tradición su justificación. Siguiendo a Bronckart (2008), el accionar verbal produce formas semiotizadas, los géneros, que vehiculizan los conocimientos colectivos y sociales. La actividad del lenguaje es la justificación de los mundos discursivos son pasibles de ser elaborados, a la vez que, solo en la intertextualidad resultante de esta práctica, se conservan y reproducen los conocimientos colectivos. Los sujetos interiorizan representaciones del mundo, de los géneros y de las prácticas.

las prácticas mismas, solo a estabilizar resultados que les resultan absolutamente caprichosos y ajenos. Diferente alternativa podría ser la de un colectivo que pudiera dar cuenta de su experiencia, incluso de los saberes.

Generaciones de estudiantes se esfuerzan por comprender, por reproducir las formas y las opciones que con nuestras revisiones docentes sugerimos, sin lograr, a menudo, apropiarse de una visión de conjunto que les permita, en sentido diferente, crear, reinventar las prácticas que tradicionalmente se han reproducido en nuestros claustros. En ese proceso de reinvención no solo lograrían reconocerse parte de la comunidad de referencia sino también posicionarse como variables para un cambio que garantice, a futuro, la inclusión, la divulgación de saberes, la construcción colectiva de un porvenir para todos y todas.

Bibliografía

Bajtin, Mijail (1982-1998) "El problema de los géneros discursivos" en *Estética de la creación verbal.* Buenos Aires, Siglo XXI: 248 y ss.

Barhotolomae, David (1986) "Inventing The University" en Journal of Basic Writing, Vol. 5, n° 1, 1986, disponible en línea en http://wac.colostate.edu/jbw/v5n1/bartholomae.pdf (consulta 5/3/16).

Bronckart, Jean-Paul (1992) "El discurso como acción. Por un nuevo paradigma psicolingüístico" en *Anuario de Psicologia* 1992, n° 54, Facultat de Psicologia Universitat de Barcelona: 3-48.

---------- (2004) *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo.* Madrid, Infancia y aprendizaje.

---------- (2005) "Vingt-cinq ans de didacctique de l'expression écrite. Eléments de bilan et perspectives d'avenir". En *Revue suisse des sciences de l'éducation,* 27 (3). Friburgo, 2005: 361-380.

---------- (2008) "Genres de textes, types de discours et "degrés" de langue" en *Texto!* Enero de 2008, vol. XII, n° 1. Disponible en línea revue-texto/docannexe/file/86/brockart-rastier.pdf (consulta 12/3/2023).

Pratt, Mary Louise (1996) "Apocalipsis en los Andes: zonas de contacto y lucha por el poder interpretativo" conferencia pronunciada en CENTRO CULTURAL DEL BID sede Washington, en marzo de 1996. Recuperada en www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Pratt.pdf (consulta 6/3/16).

---------- (1997) Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturación. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Reguillo Cruz, Rossana (2008) "Saber y poder de representación: la(s) disputa(s) por el espacio interpretativo" en Comunicación y Sociedad n° 9, Guadalajara ene./jun. 2008.

Riestra, Dora (2011) "La formación de los profesores de Lengua y Literatura y la enseñanza de los géneros textuales" en *Scripta,* v. 15, n. 28, 1° semestre 2011, Belo Horizonte: 171-203.

----------, Ma. Victoria Goicoechea y Stella Maris Tapia (2014) *Géneros textuales en secuencias didáctica de Lengua y Literatura.* Buenos Aires, Noveduc.

El conocimiento de la lengua y el uso del lenguaje en la producción de textos académicos: Dificultades y propuestas

María Victoria Goicoechea Gaona
María de los Ángeles Rivas
Juana Lorena Bressán
marivi.goico@gmail.com
jaz_mines@hotmail.com
juanabressan@gmail.com

Centro Regional Universitario Bariloche
Universidad Nacional del Comahue
San Carlos de Bariloche-Argentina

Resumen

En el Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue, la materia Usos y Formas de la Lengua Escrita se dicta en el primer año de la carrera Profesorado en Educación Física. Presentamos la propuesta didáctica que implementamos en las clases para la enseñanza de las relaciones anafóricas contenido que se ubica en el nivel de los mecanismos de textualización (Bronckart, 1997/2004), y que constituye el puente entre los elementos de la lengua y el desarrollo temático de los textos.

La actividad de lectura en este ámbito es, no sólo extensiva por la cantidad de textos que el alumno deberá leer, sino que se torna intensiva por la complejidad de los textos académicos, por ello continuamos la idea de enseñar a partir del trabajo articulado en actividades de lectura y actividades de escritura (Riestra, 2006).

El trabajo realizado en clase consistió en guiar a los estudiantes en el reconocimiento de los tiempos verbales del relato y en el sentido de los conectores que habitualmente emplean, para que, una vez internalizado su uso, puedan tomar decisiones sobre cómo utilizarlos de manera precisa y apropiada en sus producciones escritas.

Pensamos que las dificultades en la escritura de textos académicos que presentan los estudiantes que ingresan a la universidad están estrechamente relacionadas con el uso del lenguaje que habitualmente desarrollan en la oralidad y con la dificultad para cambiar de registro, según el ámbito en el que se encuentren. Es decir, con formas de comunicación presentes en las aulas, que implican la no discriminación entre el orden de la oralidad y el orden de la escritura, fomentadas por tareas descontextualizadas.

El equipo de la cátedra se propone proveer a los alumnos de algunas herramientas para que puedan distinguir los rasgos de escritura, diferenciándolos de los rasgos de la oralidad, en otras palabras, operar con lo que Bronckart (1997/2004) denomina "arquitectura textual".

Palabras clave: Oralidad, escritura, adecuación del lenguaje, contextualización, mecanismos de textualización

Introducción

En esta ocasión presentamos la propuesta didáctica que implementamos en las clases de Usos y Formas de la Lengua Escrita (en adelante UFLE) de la carrera Profesorado en Educación Física que se dicta en el Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue (PEF-CRUB-UNCo), para el correcto uso de los tiempos verbales en el relato, es decir, en el tipo de discurso relato interactivo, según Bronckart (1997/2004), y de los conectores, contenidos que ubicamos en el plano de los mecanismos de textualización, uno de los niveles de planificación de los textos (Bronckart, 1997/2004). Ambos aspectos son elementos con los que se elaboran las relaciones anafóricas en los textos.

Compartimos la idea de enseñar a partir del trabajo articulado en actividades de lectura y actividades de escritura (Riestra, 2006), por ello la propuesta que describimos, presenta ambas instancias. La actividad de escritura propiamente dicha consistió en la elaboración de un informe, cuyo tema fue una actividad sociocultural (deporte, entre otras) que los estudiantes conocieran por haberla realizado. Para ello los alumnos debían leer y fichar, previamente, textos de autores que la cátedra proporciona e indagar en la Web y en la bibliografía de otras materias con el fin de ahondar en su propia experiencia. A lo largo de la cursada los alumnos realizan varios trabajos prácticos de géneros textuales diferentes. Hemos elegido para esta comunicación el trabajo práctico informe, porque respecto de ese género textual, la cátedra ha implementado la *Exposición oral*. Uno de los objetivos de la materia UFLE es mostrar la relación entre géneros escritos y orales, en otras palabras, posibilitar la exposición oral de lo desarrollado por escrito, práctica habitual en el ámbito universitario.

Por tanto, la propuesta que presentamos incluye la actividad de lectura, como medio para desarrollar conceptualmente las características del deporte o actividad,

objeto del informe; la realización de producciones escritas, la reescritura del informe supervisada por los docentes (actividad de escritura) y su exposición oral en clase.

De esta manera los estudiantes van haciendo un proceso entre ser lectores y organizarse para lograr ser escritores de sus informes, utilizando con corrección los recursos que brinda la sintaxis, la gramática. Para ello es necesario que los jóvenes sean concientes de cómo están escritos otros textos, de los que no son autores, y qué mecanismos textuales les son inherentes, para posteriormente hacer uso de ellos en sus propias producciones escritas. Lograr, entonces, precisión en lo que escriben y concientizarse de ser autores, apropiándose de sus textos. Entendemos que la actividad de escritura es una actividad de proceso "porque la construcción de un escrito busca ante todo el equilibrio entre el manejo del código y la competencia textual e intelectual que posee el autor a la hora de escribir." (Goyes & Klein, 2011).

A continuación se presenta una serie de ejercicios realizados en la materia como medio de dirigir la reescritura de los informes.

Marco teórico

El área de la Didáctica de la Lengua en la que se ubica la materia Usos y Formas de la Lengua Escrita de la carrera Profesorado en Educación Física (CRUB-UNCo), confiere a la asignatura la particularidad de integrar saberes de diversas disciplinas de referencia, entre ellas las Ciencias del Lenguaje y de la cultura, la Lengua y la Psicología del Desarrollo. La multiplicidad de enfoques es posible dado que el trabajo docente que desde la cátedra se realiza, se fundamenta en la concepción de lenguaje como capacidad humana y de la lengua como sistema que hace posible el lenguaje, según lo planteado desde el Interaccionismo socio discursivo (Bronckart (1997/2004).

Adherimos a perspectivas teóricas que defienden el papel fundamental de las prácticas verbales en los procesos de desarrollo de los estudiantes en los sucesivos niveles de formación. Por ello consideramos la enseñanza de las lenguas como el instrumento que permite incidir en dichos procesos. En consecuencia, ponemos el foco en la enseñanza de las relaciones entre texto, discurso y enseñanza de la gramática. Partimos del carácter del lenguaje humano como actividad, para abordar los signos que conforman nuestros textos.

Los textos posibilitan la creación de mundos (virtuales, de conocimiento, etc.) por la indeterminación semántica de las lenguas (De Mauro 2005), factible en función del

conocimiento y dominio de la lengua que los hablantes adquieran y desarrollen. Asegurar esta capacidad a los futuros docentes es tarea del área de lengua. Esto implica la enseñanza articulada de cuestiones teóricas y procedimentales para asegurar la comprensión de los textos y para guiar la elaboración de textos con un grado de complejidad acorde al nivel educativo que los estudiantes transiten. Este enfoque es el que nos permite hablar de didáctica de la lengua y no únicamente de enseñanza de una lengua y de su gramática.

La propuesta objeto de esta comunicación se basa en lo que Bronckart (1997/2004) denomina "arquitectura textual". La actividad de escritura requiere de la planificación de los textos. Al respecto Bronckart desarrolló la metáfora del “hojaldre textual” para ilustrar los niveles de organización de los textos, planos que se superponen al momento de elaborar los textos orales o escritos. Es decir, decisiones simultáneas que los hablantes vamos tomando y que el autor sistematizó del siguiente modo:

- Nivel de la infraestructura del texto o plan general del texto. Los hablantes contamos con herramientas lingüísticas y no lingüísticas que nos permiten dar forma al contenido de nuestros textos. En función de la finalidad que pretendamos con nuestros textos, decidiremos qué decir, la forma en que organizaremos los contenidos seleccionados y que palabras utilizaremos.
- Nivel de los mecanismos de textualización. Se trata de la creación de encadenamientos lógicos y temporales con los que se dota de cohesión a los textos. Se logra mediante el empleo de elementos lingüísticos que permiten avanzar en la progresión temática: la introducción de unidades de información nueva en el desarrollo del texto o la recuperación de esas mismas unidades en segmentos posteriores, el establecimiento de relaciones de subordinación o coordinación entre las estructuras proposicionales de los textos, etc.
- Nivel de los mecanismos de apropiación enunciativa. Son procedimientos lingüísticos para dotar al texto de coherencia interactiva. Es preciso decidir si se va a contar o exponer y desde qué voz hacerlo. En este nivel, los hablantes contamos con elementos lingüísticos para crear diferentes voces en un texto.

Es tarea del docente de lengua, seleccionar y enseñar los contenidos fundamentales para que los estudiantes puedan construir textos coherentes, evitando que la planificación de los textos quede a expensas de su *buen hacer*, sin conciencia de las decisiones que tomaron.

Contexto de la actividad de escritura: Informe

En el marco de las actividades de escritura solicitadas a los estudiantes universitarios se espera que ellos construyan, a partir de textos fuente, sus propias producciones, operando de tal manera la lengua escrita, que en un texto propio puedan incorporar las palabras originales de los autores citados. En las actividades de lectura y escritura, los estudiantes realizarán tareas con el fin de apropiarse de conceptos, que deberán incluir en un texto propio. La dificultad radica en cómo el estudiante opera con los mecanismos del lenguaje para alcanzar la meta de escribir un informe.

La consigna con la que se prescribió la actividad de escritura fue: *Escribir un informe sobre una actividad sociocultural (deporte) que hayan realizado. En primer lugar, caracterizar (presentar) la actividad, citando autores consultados (mínimo dos). En segundo lugar, exponer su experiencia en la actividad (extensión mínima 5 carillas, fecha de entrega el 15.09.2016).* El Trabajo práctico finalizó con la Exposición oral de cada producción.

Una vez establecida la consigna se comenzó con el desarrollo de actividades previas a la elaboración de ese género textual solicitado. Esas actividades fueron, entre otras, las de leer modelos de informes, pensar sobre cuál es la finalidad del informe, etc. De esta manera reconocemos que estamos operando en relación al andamiaje: "es a través del andamiaje que se puede intervenir en la ZDP, ya que el docente crea situaciones de enseñanza que facilitan la internalización de los contenidos a aprender" (Vygotski, en Luria, 2004).

Los textos solicitados para leer y ser incluidos aparecen en el Cuadernillo que la cátedra tiene preparado para el desarrollo de las actividades de la materia UFLE. En este caso los autores solicitados para referenciar fueron: Pichon Rivière y Jaime Perczyk, concretamente, “Juego y deporte” y “El deporte ¿es un contenido a enseñar por la escuela?” Su lectura se solicitó como tarea, así como hacer el resumen de ambos textos.

Para ejercitar el uso de pronombres, las relaciones anafóricas, se realizaron actividades previas de reescritura, modificando una experiencia narrada en primera persona, a tercera persona. La finalidad de dichos ejercicios es que los estudiantes tomen conciencia de cómo operan los mecanismos de textualización que los hablantes ponemos en juego al elaborar los enunciados con los que nos comunicamos. El proceso de escritura lleva a lo que señala Maite Alvarado (2003:1): "la escritura promueve

procesos de objetivación y distanciamiento respecto del propio discurso". Para ello es necesario considerar la enseñanza de la gramática.

En la cátedra la enseñanza de los aspectos gramaticales se implementa en varios momentos de la cursada anual de UFLE. En primer lugar, cuando los alumnos realizan actividades de lectura y muestran dificultades en la escritura del resumen, concretamente en la textualización, es decir en la construcción, según las macrorreglas (Van Dijk, 1992). En segundo lugar, cuando emprenden las actividades de escritura y tienen que elaborar un texto propio.

Para la actividad de escritura se plantea a los estudiantes la necesidad de planificar su texto. Para ello se explica y se trabaja, en primera instancia, el nivel de los mecanismos de enunciación (Bronckart, 1997/2004), concretamente las voces y su uso en los textos académicos. Respecto de los mecanismos de textualización, desde el enfoque del Uso sentido y forma (Riestra, 2006) se entiende la textualización como las herramientas que permiten utilizar los elementos de la lengua (Forma) para construir el sentido de nuestros textos. Se apela a la coherencia, a la construcción de sentido a través de la jerarquización de la información y del correcto uso de conectores, signos de puntuación y relaciones anafóricas y de concordancia.

Propuesta

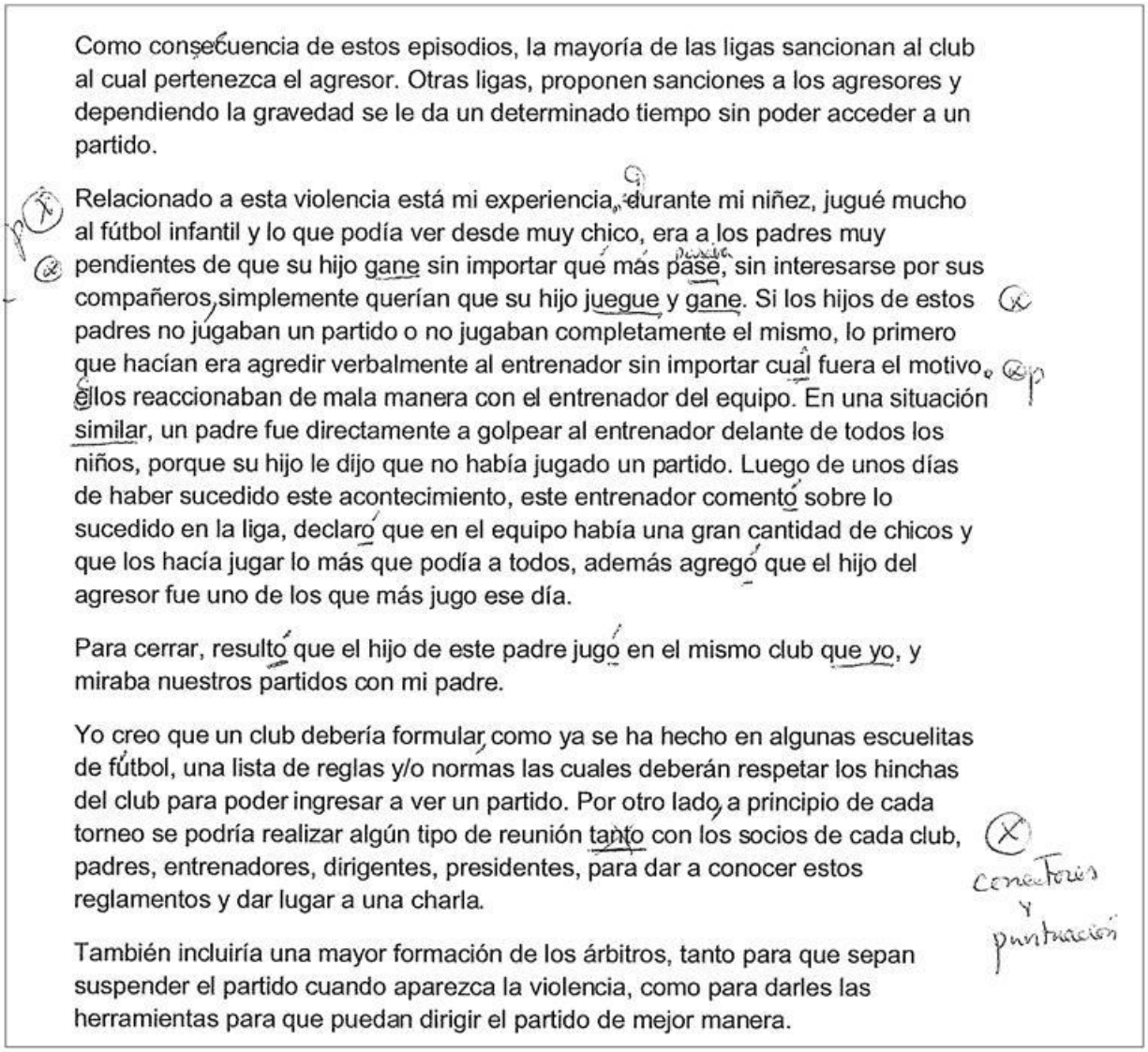
Daremos cuenta de la etapa de reescritura del informe según la consigna mencionada. Una vez corregidos, son entregados a los alumnos con indicaciones individuales, escritas al margen del propio texto (como puede verse en la figura). Se realiza una devolución general con explicaciones acerca de los logros y dificultades, y se proponen ejercitaciones de los aspectos gramaticales que es preciso enseñar**.**

En la mayoría de los informes se observó el correcto uso de las voces, es decir de los mecanismos de enunciación. Los estudiantes se situaron en una voz neutra para exponer sobre la actividad o deporte elegido, y al producto de esa voz, le incluyeron voces de los dos autores mencionados. Además, al momento de exponer su experiencia en la actividad, utilizaron la voz propia.

De la corrección

Entre los textos del género informe entregados por los estudiantes, pudimos observar algunos desaciertos que se pueden distinguir en las figuras que a continuación se presentan, y están relacionados con la correlación verbal en circunstancias de relatar sus experiencias. Los alumnos mezclan las formas de pretérito con las que se refieren a hechos significativos que constituyen su relato con el presente (a menudo esta dificultad se manifiesta con el uso del modo subjuntivo). Se seleccionó un párrafo que contenía dichos inconvenientes. Se proyectó y leyó en voz alta. En primer lugar se trabajó la puntuación, como se infiere de las marcas presentes en la figura 1.

Fig.1



Como consecuencia de estos episodios, la mayoría de las ligas sancionan al club al cual pertenezca el agresor. Otras ligas, proponen sanciones a los agresores y dependiendo la gravedad se le da un determinado tiempo sin poder acceder a un partido.

Relacionado a esta violencia está mi experiencia, durante mi niñez, jugué mucho al fútbol infantil y lo que podía ver desde muy chico, era a los padres muy pendientes de que su hijo gane sin importar qué más pasé, sin interesarse por sus compañeros, simplemente querían que su hijo juegue y gane. Si los hijos de estos padres no jugaban un partido o no jugaban completamente el mismo, lo primero que hacían era agredir verbalmente al entrenador sin importar cuál fuera el motivo, ellos reaccionaban de mala manera con el entrenador del equipo. En una situación similar, un padre fue directamente a golpear al entrenador delante de todos los niños, porque su hijo le dijo que no había jugado un partido. Luego de unos días de haber sucedido este acontecimiento, este entrenador comentó sobre lo sucedido en la liga, declaró que en el equipo había una gran cantidad de chicos y que los hacía jugar lo más que podía a todos, además agregó que el hijo del agresor fue uno de los que más jugo ese día.

Para cerrar, resultó que el hijo de este padre jugó en el mismo club que yo, y miraba nuestros partidos con mi padre.

Yo creo que un club debería formular, como ya se ha hecho en algunas escuelitas de fútbol, una lista de reglas y/o normas las cuales deberán respetar los hinchas del club para poder ingresar a ver un partido. Por otro lado, a principio de cada torneo se podría realizar algún tipo de reunión tanto con los socios de cada club, padres, entrenadores, dirigentes, presidentes, para dar a conocer estos reglamentos y dar lugar a una charla.

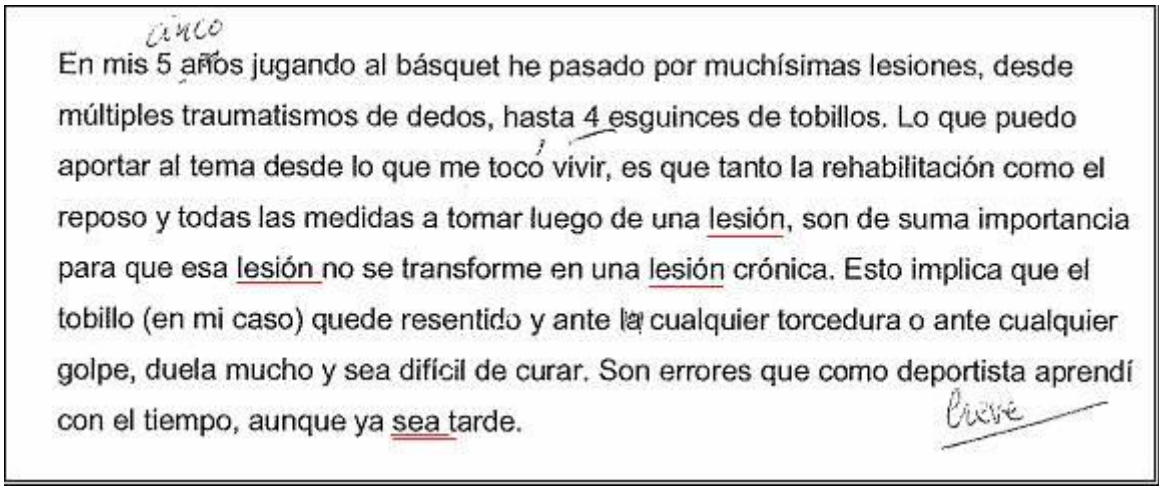
También incluiría una mayor formación de los árbitros, tanto para que sepan suspender el partido cuando aparezca la violencia, como para darles las herramientas para que puedan dirigir el partido de mejor manera.

conectores y puntuación

Se proyectó en la clase el texto de la figura 1. Se procedió a su lectura, deteniéndose en las oraciones marcadas, interrogando a los estudiantes sobre lo leído y solicitándoles

propuestas de corrección. La profesora escribía en la pizarra las versiones correctas surgidas en la situación que se relata, explicando por qué eran apropiadas.
Se pidió a los alumnos que copiaran en su cuaderno el texto corregido para que tuvieran un modelo del uso correcto de los tiempos y modos verbales según el ejemplo, con la finalidad de que en caso de ser necesario, pudieran trasladar modificaciones similares a su propio informe.

La enseñanza acerca del uso de conectores en nuestras clases, se realiza mostrando ejemplos tomados de los textos de lectura obligatoria, haciendo pensar a los alumnos, en el sentido que aportan: de causa, comparación, adición, etc. (Riestra 2006), y en los enunciados propios, mediante las correcciones. En clase se trabajó el uso del pronombre "Esto" en el texto de un estudiante (figura 2):


En mis cinco 5 años jugando al básquet he pasado por muchísimas lesiones, desde múltiples traumatismos de dedos, hasta 4 esguinces de tobillos. Lo que puedo aportar al tema desde lo que me tocó vivir, es que tanto la rehabilitación como el reposo y todas las medidas a tomar luego de una lesión, son de suma importancia para que esa lesión no se transforme en una lesión crónica. Esto implica que el tobillo (en mi caso) quede resentido y ante la cualquier torcedura o ante cualquier golpe, duela mucho y sea difícil de curar. Son errores que como deportista aprendí con el tiempo, aunque ya sea tarde.
Bien

Además de la repetición de la palabra "lesión", se observa que el pronombre en cuestión, "Esto", no retoma la idea anterior, por lo que no se concreta la función anafórica que cabría esperar. El alumno emplea un pronombre y un verbo "Esto implica", pero no logra construir una relación de sentido entre los aspectos que trata de relacionar, en parte por no utilizar el verbo en la forma verbal apropiada, el condicional: *Eso implicaría*… Podría decirse que no existe una relación temporal lógica entre lo que plantea en su enunciado, por no discriminar los matices de sentido de las formas verbales de subjuntivo y de condicional.

La tarea de los alumnos no concluyó con la reescritura, sino con la exposición oral del informe.

De la escritura a la oralidad

La manifestación de rasgos de la oralidad en los textos escritos es uno de los aspectos a modificar a través de la intervención docente. En la materia UFLE pensamos la Exposición oral como una instancia a través de la cual los estudiantes pueden tomar conciencia del valor de la palabra y del rol de los elementos deícticos en cada una de ellas (instancia oral o escrita).

La propuesta que hemos presentado, muestra una actividad que requiere la adaptación de un trabajo escrito en un ámbito académico, al formato de la exposición oral, lo que exige, entre otros aspectos, la adecuación del lenguaje. En consecuencia, fue necesario planificar con los estudiantes la exposición, mediante la confección de una guía breve. Se les pidió que se centraran en los aspectos procedimentales, con el fin de mostrar sus fortalezas y debilidades al momento de elaborar el informe. La mayoría de los alumnos se refirieron al trabajo con la bibliografía y la construcción de citas. También se trabajaron aspectos conductuales: presentándose (nombre y apellido) al auditorio, el tono de voz, la postura corporal, etc.

Los alumnos experimentaron la utilidad de contar con el texto escrito que los situó como expositores formales, evitando así el modo coloquial, común al momento de relatar experiencias.

Respecto del auditorio, se trabajó la escucha, mediante la anotación de las preguntas que surgían y el hecho de tener que esperar al final de la exposición para plantearlas, sin generar diálogo entre el expositor y quien preguntaba.

Los rasgos de la oralidad que se percibieron y trabajaron fueron el uso del pronombre "te" para referirse a la propia experiencia: "te superas a ti mismo..."; dirigirse al auditorio de forma coloquial empleando muletillas: "viste", "bueno", "viste que aquí hay AFA" y referirse a su texto escrito con imprecisión: "hablé un poco de...", "concluí como que..." Por otro lado, algunos estudiantes al utilizaban expresiones propias del género y el ámbito, mostraron errores del tipo: "Para finalizar el informe...", en clara referencia a la exposición. En varios estudiantes que expusieron al final de la sesión, se observó el proceso por el cual modificaban sus expresiones léxicas: "expuse", en función de las de las indicaciones que había recibido sus compañeros.

Las docentes percibimos la estrecha relación entre la escritura y la oralidad, las dificultades de la escritura se mantienen en la oralidad. Nos referimos, concretamente al uso del verbo haber, en expresiones como: "solo habían palomas", "No habían

animales", "hubieron pocos accidentes". La constante corrección de estos aspectos, sumado a la propuesta de escritura, reescritura y presentación oral de un Informe académico posibilita que los estudiantes reflexionen acerca de su propia práctica como escritores, que internalicen los mecanismos textuales que intervienen en su producción.

Conclusión

A través del trabajo en distintas instancias de producción, reflexión y adecuación de las producciones escritas y orales al contexto en el que son elaboradas, es posible que los estudiantes evidencien los mecanismos utilizados en un primer momento, para incorporar nuevas posibilidades de expresión.

Las propuestas que surjan en la escuela deben tratar de dar respuesta a las demandas sociales. En esta ocasión nos ocupamos del modo de revertir el avance de la oralidad secundaria entre los jóvenes, mostrándoles formas de escribir y expresarse en ámbitos formales y haciendo hincapié en que parte del aprendizaje es sabe comunicarse en cada uno de ellos. Determinar que la oralidad y la escritura tienen reglas diferentes, enseñarlas para que los hablantes-estudiantes puedan adecuarse a cada orden según la situación comunicativa.

Bibliografía

Alvarado, M. (2003). La resolución de problemas. *Revista Propuesta Educativa*, (26).

Bronckart, J.-P. (1997/2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo sociodiscursivo*. Madrid: Infancia y Aprendizaje.

Bronckart, J.-P. & Schneuwly, B. (1996). La didáctica de la lengua materna, el nacimiento de una utopía indispensable. *Textos, 9*.

De Mauro, T. (2005). *Primera lección sobre el lenguaje*. México: Siglo XIX.

Goyes, A. & Klein, I. (2011). Alcances, limitaciones y retos en la enseñanza de la escritura en la Universidad (dos casos: Colombia y Argentina). En Actas de Jornadas: *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional.*

Perczyk Jaime, (2003). El deporte, ¿es un contenido a enseñar por la escuela? *Revista Digital efedeportes*, 57, 8. Recuperado de http://www.efdeportes.com/

Pichon Rivière, E. (1985). *Psicología de la vida cotidiana*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Riestra, D. (2006). *Usos y Formas de la Lengua Escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Van Dijk, T. (1992). *La elaboración del texto en La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

Vygotski, L.S. (2004). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. En *Luria, Leontiev, Vygotski. Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal.

Escritura de ficción: el sentido como epifanía

El cuento es un instante humano sugeridor

Azorín

Irene Klein
ireklein@gmail.com
UBA
Caba, Argentina

Resumen

En el trabajo se analiza el modo en que una sucesión de hechos se convierte en intriga: cuando se intriga a un narratorio, se lo vuelve partícipe de la representación de los hechos y se lo conduce al sentido del relato. Vinculamos la idea de sentido o *point of the story* con el concepto ricoeuriano de totalidad acabada, síntesis de lo heterogéneo o configuración. Consideramos que esta síntesis puede plasmarse a modo de epifanía en una imagen, escena, objeto o gesto.

Pretendemos contribuir con estas reflexiones sobre los instantes epifánicos en los cuentos y las escenas que funcionan como imagen, signo icónico que figura el flujo temporal y se vuelve síntesis del sentido de los hechos representados, en los proceso de lectura y escritura de relatos ficcionales.

Palabras clave: escritura, ficción, relato, epifanía, sentido

Introducción

Recurrir a la noción de ficción o literatura, afirma Bonoli (Bonoli, 2007:51) permitió a las reflexiones epistemológicas poner el acento, por una parte, sobre la naturaleza construida del saber en las ciencias humanas, en franca oposición a la concepción representativa o reproductiva del conocimiento que derivó de posturas positivistas , y ,por otra parte, sobre la importancia del trabajo de escritura del investigador en tanto puesta en forma o , mejor, *in-formación o trans-formación* del conocimiento". Es desde esa concepción de la ficción, del lenguaje y del texto como espacio complejo de conocimiento , que proponemos desde hace muchos años la escritura de ficción en la materia curricular Taller de Expresión (Carrera de Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA).

La práctica de escritura es abordada desde la lectura de relatos literarios y de

un análisis que no está centrado en la crítica y en la interpretación literaria sino en el reconocimiento de los recursos narrativos y su funcionalidad en el texto. Es a través del análisis y la reflexión acerca de los modos en que esos recursos contribuyen a construir sentido que intentamos promover en el estudiante su uso intencional en la propia escritura. Esto significa que el estudiante pase de ser un observador pasivo que describe el texto a un sujeto activo que reconoce, indaga, reflexiona, experimenta las posibilidades de la escritura narrativa.

"En todas las fases del proceso de composición de la historia __afirma la escritora Edith Wharton__, el novelista deberà apoyarse en lo que podría denominarse *el incidente iluminador* para exponer y dar énfasis al significado que subyace a cada situación. Estos incidentes iluminadores son los marcos mágicos de la ficción y miran al infinito". (Wharton, 2011: 100) Si bien el análisis es abordado en la materia básicamente desde la teoría de la narratología de Gerard Genette, el modelo resulta limitante pues deja afuera algunos aspectos fundamentales para la escritura. Reflexionar sobre los "incidentes iluminadores" o instantes epifànicos en el que algunas escenas, imágenes y objetos funcionan como síntesis del sentido de los hechos representados es abordar el texto desde una perspectiva diferente que pone el acento en el complejo proceso de configurar hechos y darles sentido. La noción de configuración se refiere al carácter comprensible de un hecho pasado que se inscribe en una figura que puede aprehendido como totalidad a partir de su punto final. Comprender una historia, afirma Ricoeur (Ricoeur, 1995:130), es comprender còmo y por què una sucesiòn de hechos conducen a esa conclusión que , lejos de debe ser previsible, es necesaria y congruente con el conjunto de acontecimientos.

Incidente iluminador

Hay una película dirigida por Peter Webber que narra la historia del cuadro que pintò Johannes Vermeer en 1665, La joven de la perla. Una sensual Scarlett Johansson representa el personaje de Griet, la muchacha de diecisiete años, que trabaja como criada en la casa del pintor y que de a poco va llamando su atención no solo por su sensualidad sino por la especial sensibilidad por el arte , la luz y los colores que posee. El maquiavélico mecenas Van Ruijven , que sospecha de la relación entre el maestro y la criada, idea un plan para que Vermeer pinte un cuadro en el que aparezca solo Griet . Es asì que la muchacha debe posar frente al pintor largas horas en el altillo.

Lo hace luciendo un par de aros en forma de perlas que Vermeer sustrajo del cofre de su esposa. Cuando esta se entera, despide a Griet. En la última escena de la película , una de las criadas de Vermeer va a visitar a Griet y ,sin decir palabra, le entrega un paquete . En el no hay carta ni dinero, solo están los aros en formas de perlas que ella usó cuando posó para él.

La película no podía terminar de otra manera. No porque el cuadro y la película lleven el nombre de La joven de la perla sino porque las perlas sintetizan varios significados: la sensualidad de Griet, el erotismo que une al pintor con su modelo, la diferencia de clases entre ambas mujeres, el juego de brillo y luz que busca Vermeer en su pintura. Que él le envíe las perlas equivale a expresarle a Griet que ella es màs digna de usarlas que su propia esposa y que ella ya no es la criada sino " la joven de las perlas". El regalo no requiere una esquela de Vemeer, ningún texto que explicite lo que ellas por si mismas dicen y que Griet sabe leer y comprender sin necesidad de mensaje escrito alguno. Podríamos decir que las perlas hablan por sí mismas , que no existan palabras que traduzcan el vínculo erótico , apenas sugerido, entre el pintor y modelo , que la sensibilidad que los une hacia la belleza , la luz, la representación y el arte es de materia inefable y trasciende las palabras. Las perlas son todo eso , sì, pero también y, sobre todo, forman parte de una escena que posee gran fuerza dramática. Una escena que se abre como instante epifànico para Griet y como incidente iluminador a través del que el espectador __como todo lector de un relato de ficción__ descubre el significado , como señala Edith Wharton, que subyace a la situación. Puede hacerlo porque los hechos previos le han conferido a lo largo de la trama valor simbólico. De allí que sea posible afirmar que las perlas arrastran significados y evocan el sentido del relato.

¿A qué llamamos el sentido de un relato de ficción?

Cuando Edith Wharton dice que algunas escenas arrojan " una luz que llega mucho más allá que la peripecia que narran " y que en la conclusión de la novela, el incidente iluminador solo tiene que lanzar su rayo desde atrás" pero "lo suficientemente largo como para unirse al que se proyecta desde la primer página" (Wharton, 2011:100) , concibe el sentido como ese juego o haz de luces que subyacen a una trama y que siempre va mucho más allá de la mera peripecia, cuando quiebra sus propios límites para iluminar algo que va mucho más allá de la pequeña y a veces miserable anécdota que cuenta.

De allí que los llame "marcos mágicos de la ficción" que miran "hacia el infinito". Esa brusca iluminación tiene muchas veces carácter de epifanìa.

La epifanìa

Los británicos suelen usar la expresión: "I just had an epiphany " (Acabo de tener una epifanía) para describir un instante súbito y fugaz en el que uno llega a la comprensión profunda de algo. La palabra " epifanía" proviene del griego "*epiphaneia*" (del verbo ἐπιφαινεῖν, que es un compuesto de ἐπί- ,por encima, y el verbo φαινεῖν ,aparecer, verse o mostrarse) y significa aparición, manifestación o fenómeno. Epifanìa designaba, antes del Cristianismo, las apariciones de los dioses, la manifestación o una revelación divina. Más tarde, aludió a la fiesta del 6 de enero, fecha en que Cristo se manifestó a los Gentiles (en la persona de los Reyes Magos) y su divinidad fue revelada al mundo en presencia humana.

James Joyce, educado en ideas religiosas, es el que lleva el concepto religioso a la literatura. Desarrolla una teoría de la epifanía al final de *Stephen Hero*, obra temprana escrita en 1904 , que fue publicada trece años después de la muerte de Joyce, en la que el protagonista (Stephen) le cuenta a su amigo en qué consiste la belleza estética. En esos fragmentos , que Joyce retoma en *A Portrait of the Artist as a Young Man (escrito de 1907 a 1014)*, aparece la única definición que brinda sobre el concepto de epifanìa: «una manifestación espiritual repentina, ya sea en la vulgaridad del habla, de un gesto o en una fase memorable de la propia mente». Es decir, es una revelación de una realidad interna o un misterio que ocurre de manera imprevista en la existencia cotidiana. Esa experiencia que trasciende lo percibido, en la que un detalle trivial se vuelve símbolo prodigioso, porque las epifanías se encarnan en los momentos más ordinarios e insignificantes, es acompañada por un sentimiento de júbilo o tristeza tal como ocurre en la experiencia mística.

En un primer momento, señala Stephen, reconocemos que el objeto es una cosa separada del resto del universo, luego lo aprehendemos como estructura que puede ser analizada en partes, y finalmente se nos revela como un entramado de relaciones perfectas. Es en ese momento en que adquiere un brillo que lo transforma en un episodio epifánico, en una repentina manifestación espiritual. El artista, afirma Stephen, debe capturar y recolectar las epifanías como raras aves de la realidad, sin explicarlas. Toda explicación, interpretación le quitaría fuerza epifánica al momento representado

porque la única manera de capturar una epifanía es mostrarla. No es que no puedan comunicarse: el arte se constituye en el intento de hacerlo por medio de palabras o imágenes, pero es casi imposible interpretar sin sustraerles sustancia estética. Las frases breves, precisas, las trasmiten mejor que toda una retórica verbal. Lo que puede comunicarse de un objeto memorable o vulgar es solo su materialidad, el objeto es más que lo que muestran los sentidos.

Es interesante detenernos en la disertación del personaje, o de Joyce, sobre el concepto porque aparecen allí aspectos fundamentales para le escritura en los que solemos hacer mucho hincapié: el entramado de relaciones perfectas; la tarea de recolectar momentos epifànicos; la necesidad de mostrar la epifanìa en lugar de explicar o interpretarla; la fuerza del objeto por fuera de lo comunicable. Veamos cada uno de ellos.

El entramado de relaciones perfectas al que se refiere Joyce bien puede asimilarse al universo textual como totalidad configurante: todo elemento en un cuento debe encontrar en ese universo su funcionalidad, coherencia y significado. De allì que sea fundamental relacionar los hechos –en términos de Paul Ricoeur_ en una totalidad inteligible, no encadenar los episodios al azar sino tender a hacer necesarios y verosímiles los incidentes discordantes.

Al igual que Stephen, solemos recomendar a los estudiantes que capturen y recolecten las epifanías de la vida cotidiana: aquellos hechos fugaces pero intensos en los que se nos revela algo, en los que comprendemos o descubrimos algo difícil de expresar. Cuando una estudiante contó en la clase que había presenciado un asalto – un policía redujo al malhechor que cayó a la vereda a los pies de ella – , enfatizò el momento epifànico en el que la mirada de él y la de ella se encontraron: “Todo lo que me dijo èl en esa mirada. Esa mirada, le dije entonces, ese instante fugaz puede ser germen de un relato de ficción.

La epifanía, dice Stephen, es casi imposible de comunicar, porque es casi imposible interpretarla sin sustraerle sustancia estética. Mostrar y no decir, como sostiene la escritora Flannery O`Connor, es nuestro slogan programático. Aconsejamos a los estudiantes privilegiar la escena sobre el resumen o la pausa, representar los hechos y evita la evaluación, explicación del narrador. El escritor de ficción, tal como recomienda O´Connor, debe declarar tan poco como sea posible.

Desde esa perspectiva atendemos también a los objetos que, como catalizadores del sentido, aparecen en los cuentos. Podríamos decir que se vuelven simbólicos pero

nunca dejan de formar parte de la trama. Es decir, operan tanto en el nivel literal de la historia como en profundidad.

El geranio en el cuento de F. O´Connor del mismo nombre, está en una maceta y Dudley espera todos los dìas que el vecino la coloque en su ventana. Cuando la panta cae al patio, lo que queda al descubierto no son solo las raíces del geranio sino también el dolor por el desarraigo que sufre Dudely trasplantado de su hogar a la casa de su hija en Nueva York. El geranio se vuelve simbólico pero es antes todo un geranio que cumplió una función en la trama. Del mismo modo funciona el sombrero en *Hombres y Mujeres* de Keegan. Cuando en la escena final la madre, que siempre había sido sometida por el padre, por primera vez toma el volante y avanza con el auto y deja atrás a su marido en la nieve es descripto a través de la mirada de la hija:

> Llega, saca el cable del portón en el momento en que una ráfaga de viento le vuela el sombrero. Los portones se abren. Se agacha para recoger el sombrero, pero el viento se lo pone fuera de su alcance. Pienso en Santa Claus, usando el mismo papel de envolver que nosotros y, de pronto, entiendo. Hay obviamente, una única explicación. Mi padre se hace cada vez más pequeño.(…)La nieve cae sobre él, sobre su cabeza clava, mientras se queda ahí, sujetando con fuerza el sombrero (Keegan, 2009 :43)

El sombrero refuerza el valor de la epifanìa: la escena adquiere para la hija carácter de revelación. El padre empequeñece bajo su mirada y deja de ser el hombre imponente que la obligaba a abrir los portones. La visión es reconocimiento y pérdida de inocencia.

¿ Qué vuelve epifànica una escena?

Volvamos a Joyce. La palabra epifanìa fue usada por los críticos para describir la suerte de revelaciones que ocurren en las escenas finales de los relatos *Los dublinenses* (1914) de Joyce, tal como la reconocemos en el cuento *Los muertos*, por ejemplo, cuando Gabriel Conroy mira a través de la ventana y ve como la nieve inunda y paraliza la ciudad, cubre a los vivos y a los muertos. El personaje tiene entonces la experiencia de una epifanía , una comprensión profunda sobre la mediocridad de la existencia y la universalidad e inevitabilidad de la muerte. La nieve entonces no hace más que enfatizar lo que fue representado previamente a través de las escenas previas– el baile, la pasión por su mujer, el relato de ella acerca del enamorado muerto en la nieve-, que él vivió, recuerda e imagina.

En Clarice Lispector y Alice Munro, las epifanías no son estrictamente revelaciones trasparentes sino algo que el personaje sabe íntimamente pero le es imposible trasmitir. En el cuento *Lazos de familia*, por ejemplo, de Lispector, Severina y Catalina, madre e hija, estàn en un taxi que frena. Las dos golpean entre sì y "una intimidad de cuerpo hace mucho olvidada, venida del tiempo en que se tiene padre y madre". Descubren la falta de lazo afectivo en el lazo sanguíneo. Alice Munro llama *queer bright moments* a esos momentos que, según ella, deberían aparecer en cada historia porque son el corazón de la narrativa. Esos momentos extraños y brillantes, escribe en la introducción a *Las lunas de Jupiter*, de 1986, ocurren cuando una imagen, escena crucial, el comentario del narrador se vuelve saliente y memorable y arroja luz a un misterio que, sin embargo, no lo va a resolver ni revelar enteramente. El adjetivo *queer* (extraño) da cuenta de la fuerza y oblicuidad de la visión o iluminación. En sus cuentos, las epifanías también suelen aparecer al final. En el cuento *Dimensiones*, la escena final, el niño herido en la autopista, le permite tomar conciencia del verdadero sentido de la muerte.

Conclusiòn

La noción de configuración o totalidad inteligible, en términos de Ricoeur, sostiene Baroni (Baroni , 2013:278) es afín a la noción de representación icónica. Los aros en forma de perlas, el sombrero y el geranio funcionan en los relatos como síntesis de lo heterogéneo, es decir, como representación unificada y coherente que llevan , a lo que Baroni llama una "síntesis comprensiva". (Baroni, 2013:285) Consideramos que atender a la capacidad icònica de un objeto como catalizador de sentido, a la intensidad dramática de una escena como incidente iluminador o experiencia epifànica, le permite al estudiante, en la lectura, acercarse al sentido del cuento, a pensar la trama como totalidad, o lo que los anglosajones llaman *point of the story*: punto de vista global sobre la historia. De manera paralela, lo invita a reflexionar, en el proceso de escritura, sobre la coherencia de su propio relato: la necesidad de encontrar la recurrencia de los elementos, enlazarlos para formar un tema y encontrar el sentido.

También promueven otro desafío: el de aventurarse a una escritura que calla, que alude o sugiere sin explicitar; a encontrar escenas, objetos, imágenes que hablan por sí solas. Sabemos que el escritor incipiente, en su temor a no ser comprendido, suele incurrir en la desmesura de la explicación y la evaluación. Y las revelaciones no se

explicitan, ni se explican ni interpretan, sostiene Stephen, porque perderían su fuerza evocativa y estética. Simplemente resuenan. Stephen King es algo más contundente:

> Mi máxima meta es la «resonancia», algo que perdure un poco en la mente (y el corazón) del lector después de haber cerrado el libro y haberlo colocado en la estantería. Busco maneras de conseguirlo sin darlo todo masticado ni vender mi primogenitura por un argumento con mensaje. Los mensajes, las moralejas, que se las metan donde les quepan (King, 2003: 138).

Bibliografía

Baroni, R. (2013),"Le récit dans l´image: séquence, intrigue et configuration",in *Images et Récits. La fiction a l´épreuve de l´intermédialité*,B. Guelton (dir.),Paris, L ´Harmattn

Bonoli, L. (2007), « Fiction, épistémologie et sciences humaines », *A Contrario*, vol. 5, N° 1, pp. 51-66.

King, S. (2003) *Mientras escribo*, Barcelona, Plaza Janès Editores

O´Connor, F. (1993) "El arte del cuento" en: Leopoldo Brizuela (comp.), *Cómo se escribe un cuento*. Buenos Aires. El Ateneo.

Ricoeur, P*(1995)Tiempo y Narración I, II, III* ,México, Siglo veintiuno.

Wharton, Edith (2011), *Escribir ficción*, Madrid, Páginas de Espuma

Obras literarias citadas

Keegan, Clarice (2009), "Hombres y mujeres" en *Antàrtida* , Buenos Aires, Eterna Cadencia.

Lispector, Clarice (2002) "Lazos de familia" en *Cuentos Reunidos*, Madrid, Alfaguara.

Munro, Alice (2010), "Dimensiones" en *Demasiada Felicidad*, Barcelona, Lumen.

O´Connor, Flannery (2007), "El geranio" en *Cuentos Completos*, Buenos Aires, Sudamericana.

Programa para el Desarrollo Inteligente de la Conciencia Ortográfica

María Isabel López -Viviana Estela Puig- Irma Graciela Miranda
ridepuncuyo@gmail.com vivianapuig@hotmail.com gramiranda04@hotmail.com
Facultad de Educación Elemental y Especial - Universidad Nacional de Cuyo
Mendoza- Argentina

Resumen

El presente trabajo se refiere a la investigación evaluativa del programa: "Desarrollo Inteligente de la Conciencia Ortográfica", dependiente de **Secretaría Académica de Rectorado** de la UNCuyo, aprobado por la Resolución N° 437/2013 del Consejo Superior. El propósito del mismo fue: "Diseñar, aplicar y evaluar, a partir de las fases propuestas por Stufflebeam & Shinkifield (1987), un programa para el mejoramiento de la ortografía de los alumnos de los últimos años de todas las unidades académicas de la UNCuyo".

Se trata de una experiencia piloto con modalidad blended learning destinada al desarrollo inteligente de la conciencia ortográfica que se propuso:

- Dejar atrás las prácticas tradicionales que se han repetido a lo largo de la educación formal, ya que cuando los contenidos ortográficos se trabajan bajo una misma estructura, la práctica resulta poco motivadora (Díaz & Villalobos, 2005).
- Posibilitar al estudiante conocer sus estilos de aprendizaje en el marco de las Inteligencias Múltiples y del modelo VAK (visual, auditivo y kinestésico) para descubrir su mejor manera de alcanzar el dominio de las habilidades ortográficas y decidir, conscientemente, las estrategias que le resulten más útiles. Es decir, autorregular su aprendizaje teniendo en cuenta que "se ha comprobado que las personas con dificultades ortográficas muestran un mejor progreso cuando ellos mismos escogen sus propias estrategias de aprendizaje que cuando el maestro les impone una sola técnica de estudio a todos" (Gabarró & Puigarnau, 1996).

- Fomentar la responsabilidad a partir de la toma de conciencia de la importancia de la ortografía como facilitadora de la comprensión lectora y como factor de unidad lingüística.

Los datos obtenidos permiten sostener que el programa y su implementación resultaron altamente positivos.

Palabras clave: ortografía - aprendizaje – b-learning - investigación evaluativa – estrategias

Introducción

"La evaluación de programas es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados". (Stufflebeam y Shinkield 1987:183), la tarea desarrollada previó instancias de evaluación de contexto, de entrada o diseño, de proceso y de producto.

La evaluación de contexto consistió en definir el contexto institucional, identificar la población objeto de estudio y valorar sus necesidades, detectar las oportunidades de satisfacer dichas necesidades y diagnosticar los problemas subyacentes a las mismas.

La evaluación de entrada o diseño se ocupó de identificar y valorar la capacidad del sistema en su conjunto, las estrategias alternativas del programa, la planificación y los presupuestos del mismo antes de ponerlo en práctica. En tal sentido, se analizaron los recursos humanos disponibles, así como la aplicabilidad y economía de las estrategias previstas en el programa; también se recurrió a bibliografía especializada, indagación sobre programas similares y ensayos pilotos.

La evaluación de proceso se propuso identificar y corregir aspectos relacionados con la interacción entre lo planificado y el proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras se estuvo aplicando el programa. Se propuso, asimismo, recabar continuamente información específica del proceso real, contactando con los agentes implicados y observando las actividades. Las observaciones ayudaron a perfeccionar la planificación y los procesos del programa y a interpretar los resultados obtenidos.

La evaluación de producto permitió dar cuenta de la efectividad del programa. Consistió en recopilar descripciones y juicios acerca de los niveles de competencia alcanzados por los estudiantes y relacionarlos con los objetivos y la información propor-

cionada por el contexto, por la entrada de datos y por el proceso e interpretar su valor y su mérito.

Desarrollo

La decisión de realizar una evaluación investigativa destinada a construir y valorar un Programa de Desarrollo de la Competencia Ortográfica de estudiantes de la UNCUYO surgió a partir de la solicitud de Secretaría Académica de Rectorado, ante la toma de conciencia de que muchos los estudiantes presentaban dificultades de escritura y carecían de estrategias para resolver autónomamente problemáticas ortográficas.

En tal sentido, teniendo en cuenta que la Facultad de Educación se encontraba desarrollando propuestas a distancia de mejora de la ortografía y que la Facultad de Filosofía y Letras tenía también trayectoria en el tema, la Secretaría decidió convocar a referentes de ambas unidades académicas para desarrollar una experiencia piloto.

Para evaluar el contexto, las primeras tareas del equipo consistieron en **realizar un diagnóstico general** de la ortografía de los estudiantes de la UNCUYO y **valorar las posibilidades económicas y humanas** para hacer frente a lo solicitado.

En relación con el diagnóstico, se tomaron como punto de partida las evaluaciones de aspirantes y estudiantes de tercer año de las carreras docentes de Facultad de Educación, que evidenciaron dificultades tanto en el uso correcto de grafemas como en la acentuación y en la puntuación. Asimismo, se tuvo en cuenta que los profesores de todas las unidades académicas, en general, hacían referencia a la problemática ortográfica de los estudiantes y a la preocupación por darle solución.

En relación con los recursos de infraestructura, humanos y económicos resultaba imposible desarrollar una propuesta para la totalidad de los estudiantes de la Universidad. De allí que se tomó la decisión de construir y validar una propuesta de desarrollo integral de la ortografía con modalidad blended learning, destinada solo a 200 estudiantes (el 7% de la población estudiantil) que voluntariamente quisieran participar de la experiencia.

Evaluación de entrada o diseño

En la etapa de **evaluación de entrada o diseño** el equipo se planteó como objetivos específicos **construir un curso original**, con modalidad b- learning, de mejora de

la ortografía, a partir de los aportes de la Programación Neurolingüística y las Inteligencias Múltiples**; implementar el curso** a lo largo de 6 meses y **valorar la propuesta, su desarrollo y resultados** para introducir las modificaciones y ajustes necesarios a partir de los aportes de los aportes de estudiantes y tutores.

Para construir el curso se procedió a revisar los materiales producidos por las unidades académicas responsables; consultar y analizar propuestas de distintas editoriales; organizar el curso en el marco de los requisitos exigidos por el Servicio de Educación a Distancia de la UNCuyo, elaborar el contenido; producir videos, seleccionar materiales digitales para los temas a trabajar, procesar didácticamente los materiales y, finalmente, incorporar el curso al aula virtual.

Las metas previstas para la etapa de **evaluación de proceso** fueron **dar a conocer la propuesta** a todos los estudiantes, **seleccionar y capacitar tutores**, **conformar grupos de trabajo** para cada tutor, **poner en marcha** el curso y **valorar su desarrollo** para introducir las modificaciones necesarias.

Para **dar a conocer la propuesta**, el Servicio de Educación de Distancia diseñó un afiche que se distribuyó en los diferentes espacios concurridos por los estudiantes y elaboró un video publicitario que se incorporó al campus de la UNCuyo, con hipervínculos a todas las Unidades Académicas. Además, el equipo de prensa de Rectorado produjo un spot publicitario para la radio de la UNCuyo y comunicados de prensa para los medios gráficos y televisivos de la provincia.

La propuesta despertó interés tanto a nivel provincial como nacional. Numerosos medios realizaron entrevistas telefónicas a las integrantes del equipo. El video, tomado de la página de la UNCuyo, fue difundido por canal 9 de Buenos Aires. El Canal 9 de Mendoza, por su parte, emitió una entrevista en vivo en uno de sus programas.

En cuanto a la **selección de tutores**, la convocatoria se realizó a través de la página web de la Universidad. Los criterios tenidos en cuenta para la selección de becarios fueron: ser alumno del Profesorado de Primaria de la Facultad de Educación Elemental y Especial o del Profesorado en Letras de la Facultad de Filosofía y Letras; tener aprobada la Didáctica de la Lengua o la Didáctica de la Lengua y la Literatura; acreditar un buen desempeño académico; tener competencia ortográfica; manejar el entorno virtual y disponer de computadora y conectividad.

Se postularon cuatro profesores y nueve alumnos quienes presentaron sus antecedentes, rindieron un diagnóstico ortográfico y participaron de un coloquio.

La **capacitación de tutores** tuvo dos etapas. La primera se focalizó en el manejo del aula virtual partir de un módulo impreso y de la exploración del campus virtual de la Universidad: uso de mensajería; corrección de errores en mensajes simulados tanto enviados como recibidos; incorporación de mensajes en el sitio de novedades en el campus; ejercitación de uso del espacio destinado al trabajo en grupo; preparación del foro de cada comisión.; elaboración de ejercicios de envío de evaluación y de coevaluación de trabajos; generación de espacio de colaboración entre los tutores avanzados y aquellos que desconocían el campus; asesoramiento en el uso de Publisher para elaborar imágenes, textos, cronogramas y avisos para incorporar en el sitio de novedades de cada comisión y en cada módulo. Como actividades no presenciales se les solicitó a los tutores la corrección de errores de escritura en el módulo destinado a su capacitación y la validación del primer módulo.

En el curso se inscribieron 372 estudiantes, de los cuales solo 312 reunieron el requisito para ser aceptados: pertenecer a los últimos años de cualquier carrera de la UNCuyo. Teniendo en cuenta el desgranamiento habitual en los cursos con modalidad virtual, se decidió aceptar a todos los que reunían este requisito. Se conformaron doce **grupos de trabajo** de alrededor de 25 estudiantes cada una.

El curso se **puso en marcha** con encuentros presenciales en los que los estudiantes realizaron una evaluación diagnóstica de su competencia ortográfica; recibieron las explicaciones para el manejo del campus, realizaron el módulo preliminar y evaluaron el encuentro presencial.

En cuanto a la **valoración del curso**, se realizó un monitoreo continuo, desde el **encuentro presencial,** que constituyó su inicio, hasta su finalización, con la intención de valorar la propuesta, su desarrollo y resultados para introducir las modificaciones y ajustes necesarios a partir de los aportes de estudiantes y tutores.

El material de análisis para la valoración del **encuentro presencial** se recolectó a través de una encuesta con ítems en los que se empleó el procedimiento de diferencial semántico e ítems con escala Likert. El material recabado posibilitó obtener información sobre el **encuentro**; la **propuesta de trabajo**; el **desempeño del tutor**; el **manejo del campus virtual**; las **dificultades ortográficas personales** reconocidas por los estudian-

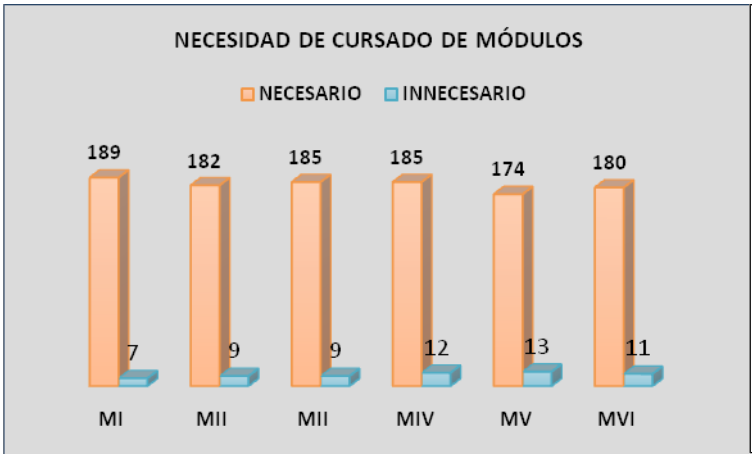
tes; las **dificultades evidenciadas en los test de diagnóstico** y **las razones para tomar el curso**.

La valoración del encuentro presencial, el desempeño del tutor y la propuesta de trabajo por parte de los estudiantes se midieron en porcentajes a partir de los siguientes criterios:

Positivo	Medianamente positivo	Negativo
85 al 100%	70 al 84%	Menos del 70%

Estos resultados permiten afirmar que el encuentro en general resultó altamente positivo (91,2%).

El último ítem de la encuesta fue una pregunta con respuesta abierta: "¿Cuáles módulos considera indispensable cursar y cuáles no?". Entre el 82% y el 90% del estudiante consideró la totalidad de los módulos como necesarios tal como se evidencia en el siguiente gráfico.



CONTENIDOS DE LOS MÓDULOS

I. Ortografía: PNL e Inteligencias Múltiples.
II. Uso de b y v.
III. Uso de c, s y z.
IV. Signos ortográficos, puntuación, abreviaturas.
V. Uso de g, j, ll, y.
VI. Grafemas especiales y encuentros consonánticos.

El encuentro presencial finalizó con una evaluación diagnóstica que consistió en identificar errores ortográficos en un texto y en escribir dos párrafos en los que se explicaran los motivos de la inscripción en el curso y los orígenes de los problemas de ortografía personales. Su finalidad fue conocer, además de las dificultades ortográficas de los estudiantes, sus representaciones previas.

Los resultados obtenidos pusieron en evidencia que las mayores dificultades estuvieron en el uso de coma (32%), raya de diálogo (24%), signos de interrogación (16%) y signos de exclamación (12%). En acentuación el 71% de los estudiantes tuvo dificultades en la tildación de agudas, graves y esdrújulas y el 22%, en la tildación diacrítica. El 24% de los estudiantes presentaron problemas en el uso de b y v, 19% en el uso de x

y el 32% en el uso de c, s y z. Entre las otras dificultades detectadas el 58% separa mal las las palabras al final del reglón y el 31% une palabras.

A partir de los diálogos mantenidos con los estudiantes en los encuentros presenciales el equipo decidió incorporar al curso el eje denominado: "Reflexiones previas a las reglas".

El material de análisis para la **evaluación de los módulos** se obtuvo a través de encuestas *on line* destinadas a recabar información sobre el contenido; el procesamiento didáctico; la adecuación de los tiempos y la valoración de actividades de acreditación. Para **valorar el contenido** se empleó el procedimiento de diferencial semántico con opciones extremas positivo/negativo, mediando entre ellos valores de 1 a 5, correspondiendo 1 a la valoración positiva y 5 a la negativa. Los datos obtenidos se pasaron a porcentajes que se valoraron según los siguientes indicadores y referencias.

DIMENSIONES	**INDICADORES**		
	ADECUADO 80% a 100%	**MEDIANAMENTE ADECUADO 60% a 79%**	**INADECUADO Hasta 60%**
Contenido	Valoración 1, 2	Valoración 3, 4	Valoración 5

De los datos obtenidos se evidencia que los módulos III (c, s, z) y IV (signos gráficos) fueron evaluados como medianamente adecuados (72% y 75% respectivamente) por la complejidad que presentaba el contenido para ellos.

El procesamiento didáctico se valoró a partir de respuestas sobre contenidos (novedosos/conocidos), recursos (favorecen/no favorecen la construcción de saberes) y actividades (pertinentes/ no pertinentes). Las cantidades obtenidas se pasaron a porcentajes y se valoraron de según los siguientes indicadores y referencias.

PROCESAMIENTO DIDÁCTICO	**INDICADORES**		
	ADECUADO 80% a 100%	**MEDIANAMENTE ADECUADO 60% a 79%**	**INADECUADO Menos de 60%**

Si bien el contenido del módulo IV fue valorado como complejo, el 95% de los estudiantes consideró adecuado su procesamiento. Se estima que esta valoración junto a la obtenida por el módulo VI (92%) se relaciona con que se organizaron en torno de canciones y películas.

En relación con la adecuación/inadecuación de la duración de los módulos las respuestas dadas por los estudiantes permitieron saber que entre el 20 y el 30% de los estudiantes necesitaba más tiempo para completar el módulo.

Finalmente, las actividades solicitadas para la acreditación de los módulos fueron valoradas como adecuadas a partir de considerar la relación entre los requisitos de acreditación y los contenidos desarrollados en los módulos.

En relación con el **desempeño de los tutores**, los criterios de evaluación fueron los siguientes:

DIMENSIONES	INDICADORES		
	ADECUADO	MEDIANAMENTE ADECUADO	INADECUADO
Presentación del módulo	Excelente y muy buena	Buena	Regular y deficiente
Asesoramiento en el armado de recorrido	Excelente	Buena	Deficiente
Orientación para distribuir los tiempos	Excelente	Buena	Regular y deficiente
Proporción de información adicional para resolver sus dudas:	Sí		No
Retroalimentación del proceso de enseñanza – aprendizaje en el entorno virtual	Excelente	Buena	Regular y deficiente
Solución de dudas e inconvenientes	Excelente	Buena	Regular y deficiente
Facilitación de aprendizaje colaborativo entre los integrantes del grupo	Sí		No

Al igual que en el caso de los contenidos, para valorar la mediación pedagógica de la tutoría se trabajó con porcentajes según los siguientes indicadores y referencias.

MEDIACIÓN PEDAGÓGICA	INDICADORES		
	ADECUADO 80% a 100%	MEDIANAMENTE ADECUADO 60% a 79%	INADECUADO Menos de 60%

Los datos obtenidos nos permiten decir que los estudiantes valoraron la mediación pedagógica de la tutoría como adecuada en 5 (cinco) de los seis módulos del curso ; en solo en 1 (uno) fue considerada medianamente adecuada , en un porcentaje muy cercano al porcentaje mínimo para el adecuado.

Durante los tres primeros módulos se monitoreó muy de cerca el proceso realizado por los tutores, teniendo en cuenta el papel fundamental que su rol cumple en el aprendizaje y retención de los estudiantes, y previendo que con el posible desgranamiento deberían quedar algunos fuera del proceso. En este caso la valoración fue individual. Se sumaron los valores obtenidos en los módulos, se dividieron por el número de módulos y luego se sacaron porcentajes para poder establecer comparaciones.

Los indicadores de valoración fueron: cumplimiento en tiempo y forma de las actividades solicitadas: corrección de diagnósticos, completamiento de planillas de evaluación, validación de los módulos, actualización de novedades en el campus; frecuencia de ingreso al campus; retención de estudiantes.

Evaluación de producto

De los datos obtenidos se desprende que el programa y su implementación han resultado positivos puesto que:

- Se interesaron en la propuesta 372 personas: estudiantes y egresados de la UNCuyo y, además, de otras instituciones de la provincia y del país.
- La propuesta resultó de interés provincial y nacional: solicitaron información sobre el curso tanto en medios de prensa provinciales como nacionales: Buenos Aires, La Plata, Córdoba, Rosario, Santa Fe, Tucumán y Mar del Plata.
- Todas las categorías de análisis de la presentación de la propuesta a los estudiantes fueron valoradas como adecuadas.
- La triangulación de datos obtenidos en la valoración de los distintos aspectos de los módulos del curso arrojó un porcentaje adecuado del 82%.
- El proceso de tutoría obtuvo un 83% de valoración positiva.
- Participaron del curso 235 estudiantes y lo acreditaron 160 (80% de los 200 a los que estaba destinada inicialmente la propuesta); los 75 estudiantes restantes aprobaron 1 o 2 módulos.
- En la actualidad existen solicitudes de replicación del curso.

Conclusiones

La propuesta puede considerarse exitosa si se tiene en cuenta que solo 4 estudiantes no aprobaron uno de los módulos, que el 80% de las personas inscriptas aprobaron la totalidad del curso y que el resto solo acreditó uno o dos módulos. Más allá de estos resultados, el curso requirió mejoras, ya que si bien a partir de las sugerencias realizadas por los estudiantes se fueron modificando los nuevos módulos a cursar, las evaluaciones realizadas al finalizar el cursado de los módulos ya modificados arrojaron resultados de los que se infirió que eran necesarios nuevos ajustes, los que fueron concretados an-

tes del diseño final para su duplicación en formato DVD y distribución en las escuelas secundarias provinciales.

En lo sucesivo, el curso puede ofrecerse en su totalidad desde el comienzo para posibilitar trazados personales de recorrido. Por otra parte, los diferentes módulos pueden ser ofrecidos cada uno como un curso en sí mismo.

Es de destacar que al tratarse de un curso virtual es relevante el proceso de tutoría. Se considera necesario que los tutores manejen tanto los contenidos como la virtualidad.

Bibliografía

Stufflebeam, D. L. & Skinfield, A. J. (1987) *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. (C. Losilla, Trad.) Barcelona, España: Paidós. M.E.C.

El texto literario en la Alfabetización Académica: una propuesta para la formación docente

Prof. Mariana Roseró
mariana_rosero@hotmail.com
Prof. Melina Kloster
melinaklos@hotmail.com

Instituto Superior de Formación Docente "Escuela Normal Superior" de Santa Rosa
Santa Rosa, La Pampa, Argentina

Resumen

Se entiende por alfabetización académica la adecuada inserción de los estudiantes en las prácticas de lectoescritura de textos propios del nivel superior. Pese a este imperativo, las propuestas en esta área se focalizan, en general, en textos teóricos que explican las características de los discursos propios de las ciencias. El material disponible se centra en estrategias de lecturas, tipos de lectores y modelizaciones de procesos de lectura y escritura. Dichos abordajes esperan aplicar estos conceptos en la práctica con textos concretos de forma descontextualizada, marcando una división entre la teoría y la práctica, al mismo tiempo que se jerarquiza la primera.

El objetivo de esta ponencia es presentar nuestra propuesta para el taller de Alfabetización Académica en la formación docente que intenta superar la disociación antes mencionada. Para ello, plantea la búsqueda de una nueva perspectiva en la que se imbrican las prácticas de comprensión lectora y de escritura con la reflexión teórica. Desde este supuesto, seleccionamos un corpus literario para el desarrollo de las actividades de taller con un eje temático: la configuración de la imagen de Eva Perón.

Proponemos que esta figura es una construcción discursiva en la que se superponen confluyen, y dialogan enunciados provenientes de los ámbitos social y científico: discursos histórico, periodístico, de teoría y crítica literaria. En la práctica áulica se abordan transversalmente nociones de gramática, secuencias prototípicas, tipologías textuales, géneros discursivos, recursos retóricos. Focalizamos en la intertextualidad como principal estrategia para ampliar el universo de sentidos de los estudiantes y su competencia literaria.

En función del futuro desempeño profesional de los estudiantes, consideramos que la formación académica a través de la literatura es una condición que posibilita el

ejercicio del conocimiento crítico del mundo y de las personas y permite la transferencia para la construcción de futuros corpus literarios.

Palabras clave: alfabetización académica, texto literario, la imagen discursiva de Eva Perón, intertextualidad, competencia literaria.

Introducción

La alfabetización académica, según Paula Carlino, es "el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad" (2006 p. 6). En el ámbito hispanohablante, es un campo de estudio que se consolidó en las últimas décadas, y en ese período, dio lugar a diversas formas de abordaje y al ensayo de propuestas didácticas disímiles.[245] Al mismo tiempo, se ha ido perfilando como un punto de bisagra en las prácticas de lectura y escritura de las que deben apropiarse los estudiantes para el acceso y participación en los saberes del nivel superior.

En el ISFD "Escuela Normal Superior", de Santa Rosa, La Pampa, nuestra institución de pertenencia, Alfabetización Académica es un taller anual que se dicta en el primer año de los Profesorados de Educación Inicial (PEI) y Primaria (PEP). Esta materia nos plantea a docentes y estudiantes -ingresantes a la carrera-, múltiples desafíos ya que a la complejidad inherente de las prácticas discursivas en la educación superior, se suman dificultades en la comprensión lectora y en la escritura a nivel general. Si bien no es el objetivo de esta ponencia hacer un diagnóstico de dichas problemáticas, nuestro trabajo surge de la necesidad de intervenir en estos aspectos.

Por ello, la Alfabetización Académica, se convierte en un generador de interrogantes que se replican año tras año: ¿Cómo favorecer modos de lectura para construir sentidos más allá de los explícitos en el texto? ¿Cómo presentar y guiar una reflexión teórica que pueda incidir en la propia práctica enunciativa? ¿Cómo visibilizar la polifonía inherente a lo discursivo? ¿Cómo colaborar para que los estudiantes reconozcan y

[245] El término es una traducción del inglés *literacy:* "La literacidad abarca todo lo relacionado con el uso del alfabeto: desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura […]. Es un campo amplio y profundo. Estudia la epidermis (la ortografía o la fraseología), pero también las raíces (las formas de pensamiento) y los frutos (los valores y las representaciones transmitidas)" (Cassany, 2006, pp. 38-39).

asuman representaciones simbólicas y discursivas? Y, por último, ¿Qué corpus podemos construir para generar estas mismas preguntas en los estudiantes?

Las docentes de la cátedra elaboramos en forma conjunta una propuesta con el fin de esbozar y poner en práctica posibles respuestas. Como acción crítica, con el fin de incidir sobre las prácticas pedagógicas presentamos un proyecto en la Convocatoria de Proyectos de Investigación de Institutos Superiores de Formación Docente 2015 del Área de Investigación Educativa del INFD[246]. Dicho proyecto, actualmente en una etapa preliminar de su desarrollo, tiene como objetivos reunir datos para analizar la competencia intertextual puesta en juego por los estudiantes en la comprensión de textos literarios; describir de qué modo el reconocimiento de la polifonía y la intertextualidad que favorece el análisis de textos literarios contribuye en los procesos de comprensión de textos académicos; y evaluar los aportes de estas competencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Nuestro planteo consiste en la selección de un corpus literario para llevar a cabo las actividades de taller con un eje temático: la configuración de la imagen de Eva Perón. Proponemos que esta figura es una construcción discursiva en la que se superponen confluyen, y dialogan enunciados provenientes de los ámbitos social y científico: discurso histórico, periodístico, de teoría y crítica literaria. En la práctica áulica se abordan transversalmente nociones de gramática, secuencias prototípicas, tipologías textuales, géneros discursivos, recursos retóricos. Focalizamos en la intertextualidad como principal estrategia para ampliar el universo de sentidos de los estudiantes y su competencia literaria.

Consideramos que esta forma de aproximación a la alfabetización académica es, en cierta medida, novedosa en relación con las ya existentes focalizadas, en general, en textos teóricos que explican las características de los discursos propios de las ciencias. El material disponible se centra en estrategias de lectura, tipos de lectores y modelizaciones de procesos de lectura y escritura. Estos abordajes esperan aplicar los conceptos en la práctica con textos concretos de disciplinas diversas, ya sean del área de los estudios sociales o de las ciencias naturales, en forma descontextualizada que marca una división entre la teoría y la práctica, al mismo tiempo que se jerarquiza la primera.

[246] El proyecto aprobado se denomina "La contribución de la intertextualidad implicada en los textos literarios en la Alfabetización Académica". El cronograma de trabajo estipulado se desarrolla entre julio de 2016 y julio de 2017. Por lo tanto, al momento de escribir esta ponencia la investigación se encuentra en una etapa preliminar.

El texto literario en la Alfabetización Académica

El repaso de la bibliografía sobre el tema demuestra las diversas críticas que ha recibido la inclusión de textos literarios en alfabetización académica. Algunas de ellas presuponen que la comprensión de textos académicos –en los que se seleccionan fragmentos de otras voces que llegan a ser enunciados de una premisa o tesis para cimentar una argumentación– requiere estrategias y habilidades completamente diferentes a las promovidas por el discurso literario. En este sentido, se plantea una división taxativa entre el lenguaje denotativo, propio de los textos académicos, y la connotación en el lenguaje literario. Nuestro punto de partida no desconoce esta diferencia de texturas en la producción de sentidos, pero tampoco desecha la posibilidad de trabajar con la literatura como aliada en las prácticas académicas de lectura y escritura. Aún más, consideramos que la lectura de textos literarios puede favorecer y enriquecer la comprensión lectora de textos académicos.

Una voz reconocida en el ámbito de la alfabetización académica es Carlino, quien distingue claramente los formatos taller de las iniciativas que integran leer y escribir para aprender en la enseñanza de las materias. La autora destaca los siguientes rasgos positivos del trabajo en talleres:

> (…) hacen visible la necesidad de que la universidad continúe ocupándose de la lectura y escritura, disponen de un tiempo curricular asignado para trabajarlas, permiten convertir en objeto de reflexión lo que suelen ser prácticas inadvertidas y, al ser impartidos por especialistas, posibilitan tratar aspectos lingüísticos, discursivos y metacognitivos difícilmente abordables por profesores no expertos en ellos (2013 p. 60).

Sin embargo, acota los alcances de estos cursos en tanto conllevan prácticas situadas que contribuyen a generar la duda ortográfica y gramatical, y desarrollar la conciencia retórica. Estos aspectos serían, desde su perspectiva, útiles pero insuficientes para los campos disciplinares ajenos, ya que la autora descree de las competencias generales abstractas así como de la existencia de estrategias de lectura universales.

En tal sentido, Carlino destaca:

> (…) el alcance de un taller está restringido por la experiencia de quien lo imparte como practicante de una determinada cultura académica. Por ello, si

> el profesor realiza crítica literaria, podrá enseñar a escribir y leer textos de crítica literaria. Y ayudará a entender y producir escritos educativos o psicológicos si participa de la vida académica o profesional de la educación o la psicología y ha reflexionado sobre sus géneros. Difícilmente un taller consiga enseñar a ejercer una práctica letrada ajena a su profesor. Los especialistas en lengua, en psicología, en análisis del discurso, en educación, incluso en escritura, raramente lograrán solos enseñar a leer o a escribir en biología porque no forman parte de su comunidad letrada (p. 361).

En este sentido, sostenemos que la literatura configura un campo de saberes específicos, con sus propios discursos y teorías, que establece modos singulares de relación con otros ámbitos disciplinares, y es por esto, que puede ser abordada como el objeto y el producto de una comunidad de lectores. Además, en el Diseño Curricular Jurisdiccional aprobado en 2015 la unidad curricular Alfabetización Académica adopta el formato taller con autonomía respecto de las demás disciplinas[247].

Nuestro presupuesto es que el texto literario se puede presentar como una puerta de acceso a la lectura y escritura académicas, por varias razones. En principio, tomamos la clásica definición de Mijail Bajtin ([1979] 2013) de los géneros discursivos secundarios: "surgen en condiciones de comunicación cultural más compleja, relativamente más desarrollada y organizada, principalmente escrita" (p.247). La literatura es el género secundario por excelencia, y como tal, cuenta con la capacidad de absorber, reelaborar, transformar y deformar a los géneros primarios, constituidos en la comunicación discursiva de la vida cotidiana, y a géneros secundarios de diversas esferas. La posibilidad de hacer consciente este "trabajo" de apropiación requiere el reconocimiento, la puesta en diálogo y la discusión de discursos que circulan, caminan, transitan por la literatura.

[247] El Diseño Curricular Jurisdiccional establece: "el formato taller se constituye en un espacio de construcción de experiencias y conocimientos en torno a un tema o problema relevante para la formación y se orienta a la producción de saberes y a la resolución práctica de problemas. Es un ámbito valioso para la confrontación y articulación de las teorías con desempeños prácticos reflexivos y creativos. Se sugiere un abordaje metodológico que favorezca el trabajo colectivo y colaborativo, la recuperación e intercambio de vivencias y experiencias, la toma de decisiones y la construcción de propuestas en equipos de trabajos, vinculados siempre al desarrollo de la acción profesional. Para su acreditación se propone la presentación de trabajos parciales y/o finales de producción individual o colectiva, como por ejemplo: elaboración de proyectos, diseño de propuestas de enseñanza, construcción de recursos para la enseñanza, entre otros." (MCE, 2015 p.32)

En forma concomitante, la literatura ofrece formas de representar y comprender el mundo, que conllevan cualidades para la formación del individuo por su ofrecimiento de modelos de lengua y discurso, por su generación de un sistema de referentes compartidos que constituye una comunidad cultural a través del imaginario colectivo y por su cualidad de instrumento de inserción del individuo en la cultura (Colomer, 2001 p.5). Sin duda, la práctica de lectura y el trabajo con textos literarios resulta enriquecedora de la competencia cultural de los estudiantes, y sobre todo, del intertexto lector. Al respecto, Mendoza Fillola (2001) señala que los saberes intertextuales permiten relacionar diversas producciones entre sí. La percepción de sus efectos resulta gratificante para el lector, porque en ese acto de identificación ve reconocida la efectividad de su experiencia lectora. Agrega también que saber leer implica saber/poder percibir las diversas conexiones (reiterada presencia de temas, tópicos, formas, macroestructuras textuales, recursos estilísticos, etc.) entre elementos copresentes en las reelaboraciones que suponen todas las creaciones literarias (Mendoza Fillola, 1996). Dicho de otro modo, se trata ni más ni menos que de un tejido de voces que se constituye a partir de la combinación de distintos códigos que ya hemos escuchado o leído en algún momento de nuestras vidas.

En un sentido más amplio, nuestra propuesta pretende propiciar formas de lectura autónomas para que los estudiantes establezcan sus recorridos lectores y construyan sus propios marcos para la atribución de sentidos. Es decir, la puesta en juego de mecanismos que permitan abordar los textos como estructuras abiertas que pueden ser modificadas de acuerdo a saberes y prácticas de lectura, mediante la conexión tanto con conocimientos previos, provenientes de distintas fuentes, como con otros lenguajes.

Nuestra propuesta

Según Julia Kristeva, **"**todo texto se construye como un mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto" (1969 p. 146). En este sentido, según la autora, el significado de un texto no se transfiere de escritor a lector, sino que es mediado por una serie de códigos que involucran otros textos. Con esta idea se disuelve la noción de texto como una unidad cerrada y, en su lugar, se instaura otra, según la cual el texto siempre está en relación con otros. En esta misma línea, Barthes (1970) señala que la "intertextualidad" no tiene relación con la antigua noción de fuente o influencia, puesto que todo texto ya es un intertexto; en niveles variables, otros textos se encuen-

tran insertos en él bajo formas más o menos reconocibles, es decir, los textos pertenecientes a la cultura del texto previo y aquellos de la cultura del entorno.

En este sentido, la intertextualidad es un principio productivo de textualidad que presupone un lector activo. Por ello, esta categoría es central en nuestra propuesta, ya que nos permite poner en diálogo los textos literarios entre sí, y derivar hacia los textos académicos, en función de un eje temático. La puesta en evidencia del entramado que configura los textos constituye un dispositivo que promueve formas de lectura y modos diversos de construcción de sentidos. Este abordaje de la comprensión lectora intenta superar la concepción de la lectura como descodificación lineal centrada en los significados explícitos en la superficie textual.[248]

El recorrido lector para el taller propone tres cuentos: "Ella", de Juan Carlos Onetti; "El simulacro", de Jorge Luis Borges y "Esa mujer", de Rodolfo Walsh. Estos tres relatos, con sus peculiaridades, ponen en el centro de la escena el cuerpo de Eva Perón, convertido en un signo o prisma que refracta un contrapunto de sentidos. Al mismo tiempo, ensayan distintas posiciones de enunciación, que despliegan diversas lecturas, y por lo tanto, complejizan la construcción discursiva de esta figura.

Para aproximarnos a esta complejidad de sentidos sobre la imagen de Eva Perón trabajamos desde algunas formulaciones teóricas de la lingüística textual y la gramática, como por ejemplo, la caracterización de las secuencias textuales prototípicas (narración, descripción, explicación y argumentación –también formatos de diálogo e instrucción-) y los mecanismos de cohesión y coherencia (referencialidad, elipsis, uso de conectores y cohesión léxica). En la práctica, hacemos explícito cómo estos elementos teóricos se imbrican tanto en los textos del corpus literario como en los de teoría y crítica literaria. Por ejemplo, un artículo crítico de Mario Goloboff sobre las peculiaridades del relato de Walsh o una formulación teórica de Noe Jitrik sobre la novela histórica, para pensar las relaciones entre ficción e historia.

La intertextualidad no es una característica exclusiva del texto literario, sino que abarca a los discursos académicos. Según Arnoux (2002), estos se sitúan en un *continuum* entre el polo expositivo y el argumentativo, y en ambos casos, con finalidades dife-

[248] En términos generales, las investigaciones desarrolladas sobre la lectura, en diferentes niveles educativos, se han centrado en diversas conceptualizaciones que pueden resumirse en aspectos lingüísticos, psicolingüísticos y socioculturales (María Clemente Linuesa y Ana Domínguez Gutiérrez, 1999; Cassany, 2006).

rentes, el enunciador incorpora voces ajenas. En el desarrollo del texto expositivo el uso de las citas tiene por finalidad ampliar o aclarar la información o validar el saber que se transmite a través de una autoridad científica. En cambio, en el texto argumentativo, el enunciador se apropia de la palabra ajena ya sea para refutarla o para respaldar su propia opinión. En este caso, predomina el discurso indirecto, la contaminación de voces y el discurso indirecto libre.

Por otra parte, nuestra propuesta no se agota en el reconocimiento de la cita o alusión de un texto en otro, sino que explora las múltiples formas de relación entre los textos. Con base en la tipología de Gerard Genette (1989 [1982]), es posible reconocer diferentes tipos de relaciones transtextuales, entre las que la intertextualidad se define como una relación de copresencia entre dos o más textos o la presencia de un texto en otro. La forma más explícita y literal de intertextualidad es la citación y la menos explícita es el plagio o también la alusión.

En la clasificación de Genette se contempla también la paratextualidad como la relación entre el texto y los elementos que lo acompañan. Esta noción adquiere relevancia en la lectura de textos académicos en los que epígrafes, notas al pie, referencias bibliográficas, entre otros, actúan como una guía. Ya sea para formular sus hipótesis de lectura o para ampliar la información, con frecuencia, el lector debe acudir a los elementos paratextuales e integrarlos con el contenido del texto. Otras formas de relación entre los textos contemplan lo metatextual para reconocer comentarios sin recurrir a la literalidad de la fuente; y ya en un estadio de transformación, parodia o conceptualización de categorías o géneros la hipertextualidad. Para exponer el funcionamiento de estos mecanismos, trabajamos la conexión entre el "Prólogo" a *La razón de mi vida* y el poema "Eva Perón en la hoguera" de Leónidas Lamborghini.

También la lectura de ensayos como *La pasión y la excepción* de Beatriz Sarlo y "Evita vive" de María Moreno articulan resignificaciones del tópico Eva Perón. Ambas autoras despliegan un abanico de estrategias retóricas con el fin de examinar los significados de las imágenes y construcciones discursivas del personaje histórico. En estas, el cuerpo de Eva se convierte en objeto simbólico. La lectura de estos textos requiere que los estudiantes integren conocimientos de carácter histórico y cultural sobre las representaciones del peronismo en la sociedad argentina.

El análisis de los textos literarios y académicos converge en la novela *Santa Evita*, de Tomás Eloy Martínez. Este último texto se propone como lectura integradora para el coloquio final. Esta es una instancia práctica que permite a los estudiantes una aproxi-

mación a la construcción individual de una red subjetiva de sentidos a través de una exposición oral en la que presentan de forma académica sus competencias y saberes. Muchas veces se ha hecho explícita la apropiación de los mecanismos trabajados por parte de los estudiantes que se pone de manifiesto en el establecimiento de conexiones con anécdotas del ámbito familiar y representaciones arraigadas en el imaginario popular

A modo de conclusión, consideramos que esta propuesta favorece el reconocimiento de las conexiones de todo texto con una corriente de pensamiento, con un desarrollo teórico. Promueve una lectura que integra los conocimientos previos del lector con los conocimientos del texto. Al mismo tiempo, los estudiantes experimentan en la propia práctica los supuestos teóricos de los modelos de lectura. En este sentido, resulta superadora de la lectura escolarizada, lineal y desconectada de su contexto.

Afirmamos que la narrativa de ficción posibilita al estudiante del nivel superior el florecimiento de la capacidad crítica, al tiempo que contribuye a desarrollar un pensamiento que cuestiona, reflexiona, problematiza. De este modo, la comprensión de los textos literarios y la construcción de significados por parte de los estudiantes permiten la apropiación de los conocimientos y habilitan la articulación de un discurso propio, así como la toma de posición y las prácticas de la argumentación.

Por último, creemos que al acercar a los estudiantes la noción de intertextualidad, a partir del corpus literario seleccionado, los estudiantes podrán trasponer esta competencia a los textos académicos, en general. En este sentido, la puesta en juego de la noción de intertextualidad es lo que les permitirá identificar las distintas voces discursivas, sus puntos de vista, así como los nudos de significado que aparecen en ellos.

Bibliografía:

Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue.* París: Nathan.

Arnoux, E., M. Di Stefano & C. Pereira (2002*). La lectura y la escritura en la Universidad*. Buenos Aires: Eudeba.

Bajtín, M. M. (2013 [1979]) "El problema de los géneros discursivos" en *Estética de la creación verbal.* Buenos Aires: Siglo XXI. (pp. 245-290)

Borges, J. L. (1976 [1960]) "El simulacro" en *El Hacedor.* Buenos Aires: Emecé.

Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

---------- (2013). Alfabetización Académica diez años después. *Revista Mexicana de*

Investigación Educativa, *57*, 355-381, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. Distrito Federal, México.
Cassany, D. (2006) *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
Clemente Linuesa, M. y Domínguez Gutiérrez, A. B. (1999) *La enseñanza de la lectura: enfoque*
psicolingüístico y sociocultural. Madrid: Pirámide.
Colomer, T. (2001): "La enseñanza de la literatura como construcción del sentido", *Revista Lectura y Vida*, Año 22.
Genette, G. (1989 [1989]) Palimpsestos. La literatura en segundo grado. Madrid: Taurus.
Goloboff, M. (2012) "Esa mujer de Rodolfo Walsh" *Suplemento literario Télam 46*.
Jitrik, N. (1995) *Historia e imaginación literaria*. Buenos Aires: Biblos. Pp. 9- 13, 45-51
Kristeva, J. (1969) *Semeotique: Recherches pour une semanalyse*. Paris: Editions du Seuil.
Lamborghini, L. (1972) "Eva Perón en la hoguera", en *Partitas*. Buenos Aires: Corregidor.
Martínez, T. E. (2015 [1995]) *Santa Evita*. Buenos Aires: Alfaguara.
Mendoza Fillola, A. (1996) El intertexto del lector: un análisis desde la perspectiva de la enseñanza de la Literatura. *Signa, Revista de la Asociación Española de Semiótica*, Nº 5.
---------- (1999) Función de la Literatura Infantil y Juvenil en la formación de la competencia literaria. En Cerrillo Torremocha, P. & García Padrino, J. (coord*). Literatura infantil y su didáctica*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. pp.11- 54.
---------- (2001) *El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector.* La Mancha: Universidad de Castilla.
Moreno, M. (2012) "Evita vive", en *Teoría de la noche*. Santiago: Universidad Diego Portales.
Onetti, J. C. (2006) "Ella" en *Cuentos Completos*. Buenos Aires: Alfaguara.
Perón, E. (1951) "Prólogo" en *La razón de mi vida*. Buenos Aires: Peuser.
Sarlo, B. (2003) "Los dos cuerpos de Eva" en *La pasión y la excepción*. Buenos Aires: Siglo XXI.
Walsh, R. (1965) "Esa mujer", en *Los oficios terrestres*. Buenos Aires: De la Flor.

Ingresar en la universidad: propuesta didáctica para desarrollar hábitos de lectura y escritura

Daniela Stagnaro
Damián Martínez
Ludmila Rogel

dpstagnaro@untdf.edu.ar
dnmartinez@untdf.edu.ar
lrogel@untdf.edu.ar

Instituto de Educación y Conocimiento,
Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur
Río Grande, Ushuaia
Argentina

Resumen

La democratización del acceso al nivel universitario en conjunto con políticas que suponen la educación superior como un derecho han generado que el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes se constituyan como los principales desafíos que en la actualidad asumen las universidades argentinas. Dado que el campo de la Enseñanza de la Lengua y la Literatura se ha hecho eco de estas demandas sociopolíticas, a principios de los noventa se dio inicio a un proceso de reconfiguración de la lengua y la literatura como disciplina escolar que devino en talleres de lectura y escritura de textos académicos que apuntaron al acompañamiento de los ingresantes universitarios. En este contexto, se implementaron tanto cursos remediales como aquellos que ejercitaban aspectos discursivos transferibles o aplicables a otras materias. En esta ponencia, presentamos una propuesta didáctica desarrollada en el ingreso a la Universidad Nacional de Tierra del Fuego. Entendiendo la lectura y la escritura como prácticas sociales históricamente situadas, en lugar de focalizar en aspectos normativos y textuales, en esta propuesta interdisciplinaria se prioriza la reflexión y el desarrollo de hábitos de lectores y escritores académicos que promueven una acción social contextualizada.

Palabras clave: política educativa, ingreso universitario, prácticas letradas, propuesta didáctica, interdisciplinariedad

Introducción

La democratización del acceso al nivel universitario en conjunto con políticas que suponen la educación superior como un derecho han generado que el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes se constituyan como uno de los principales desafíos que en la actualidad asumen las universidades argentinas. Dado que el campo de la Enseñanza de la Lengua y la Literatura se ha hecho eco de estas demandas socio-políticas, a principios de los noventa se dio inicio a un proceso de reconfiguración de la lengua y la literatura como disciplina escolar que devino en talleres de lectura y escritura de textos académicos que apuntaron al acompañamiento de los ingresantes universitarios (Cuesta, 2011: 125). En este contexto, se implementaron tanto cursos remediales como aquellos que ejercitaban aspectos discursivos transferibles o aplicables a otras materias (Carlino, 2013).

A su vez, las recientes modificaciones de la Ley de Educación Superior 24521 ponen nuevamente en foco la necesidad de que las instituciones de nivel superior volvamos a discutir y a repensar nuestros ingresos y los dispositivos que ponemos en juego para ayudar a la permanencia. El artículo 7º de la mencionada ley establece:

> Todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e **irrestricta** a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior. [...] **Este ingreso debe ser complementado** mediante los **procesos** de nivelación y orientación profesional y vocacional que cada institución de educación superior debe constituir, pero que en ningún caso debe tener un carácter selectivo excluyente o discriminador.

En relación con estos debates, estamos desarrollando la investigación *Prácticas de escritura en el inicio de los estudios superiores* con la finalidad de realizar un diagnóstico de estas prácticas y presentar evidencia empírica que contribuya al diseño de propuestas didácticas. En esta ponencia, sometemos a discusión una propuesta didáctica desarrollada en el espacio *Leer y escribir en la Universidad* (en adelante LyEU) del Curso de Iniciación Universitaria de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.

El ingreso a los estudios superiores

El inicio de los estudios superiores constituye un proceso de inmersión en una nueva cultura (Carlino, 2003). El tránsito por el primer año de las carreras da lugar a un

proceso de transformación tanto a nivel académico como social y personal (Castelló, 2009; Ezcurra, 2004; Gairín et al., 2009; Gómez, 2012; Salmerón, Ortiz & Rodríguez, 2005; Vélez, 2005).

En lo atinente a lo académico, los estudiantes deben hacer un ajuste acorde con las altas demandas de exigencia, ya que la inserción en el nuevo ámbito requiere una relación diferente con el objeto de conocimiento. En consecuencia, construir conocimiento implica el desafío de aprender a sortear las metodologías y formas de evaluación de los profesores, cambiar la manera de manejar el tiempo, ajustar hábitos de estudio, comprender las múltiples fuentes bibliográficas, utilizar estrategias de acceso a los textos que permitan asumir el estudio de forma eficaz y eficiente. Asimismo, interviene la auto-percepción de la eficacia de la competencia escritora vinculada con la habilidad de escribir, la motivación y la ansiedad (Pajares y Valiante, 2006). La autoeficacia en los procesos de producción depende de varios factores, como las formas de persuasión positiva por parte de otros.

En relación con lo social, este proceso también trae aparejadas la conformación de nuevas redes sociales y la reconfiguración de los vínculos previos familiares y de amistad. Asimismo, se entretejen nuevas relaciones con los profesores y los miembros de la comunidad universitaria. Al respecto, se ha señalado que el apoyo de los docentes aunque no esté fuertemente relacionado con el rendimiento académico, sí beneficia psicológicamente los niveles de desarrollo personal e interpersonal de los estudiantes (Soares et al., 2011). En este sentido, se observan transformaciones personales: el estudiante tiene que fomentar sus capacidades cognitivas, desarrollar e integrar las emociones, desarrollar la autonomía, establecer nuevas relaciones interpersonales, adquirir una identidad nueva, manejar el estrés, etcétera (Pierella, 2011).

La complejidad de este proceso que atraviesa el ingresante se liga con la problemática de la deserción, por lo que las instituciones latinoamericanas han apelado a distintos mecanismos, como las becas de ayuda económica, las políticas de acción afirmativas destinadas a grupos que experimentan algún tipo de discriminación y la atención a las necesidades de personas con discapacidades (Chiroleu, 2009, 2012). Asimismo, se han implementado diversos dispositivos para enseñar de manera explícita la lectura y la escritura académicas (Ezcurra, 2011), lo que desde el campo de los estudios del lenguaje se reconoce como Alfabetización Académica. Este concepto hace referencia, por un lado, a los conocimientos y estrategias que los estudiantes deben desarrollar para aprender en la universidad a través de la lectura y la escritura de textos (Carlino, 2003) y, por

el otro, al proceso de enseñanza que realizan todos los docentes con el apoyo de las instituciones para que los estudiantes puedan llegar a dominar los géneros propios de las distintas culturas disciplinares (Carlino, 2013).

Actualmente, en términos generales, en Latinoamérica pueden distinguirse dos tipos de iniciativas: 1) cursos de preparación, transversales, aislados de las carreras y las culturas disciplinares, que se ubican antes del ingreso o al comienzo de los estudios superiores, con un enfoque remedial y 2) talleres o sesiones de trabajo que sirven de apoyo o tutoría para los estudiantes con dificultades (Carlino, 2013). El foco de atención para alcanzar mayores niveles de retención y de calidad está puesto en la enseñanza y más específicamente en las acciones que ponen en marcha los profesores en sus cursos, ya que se ha comprobado que uno de los factores institucionales dominantes es la figura del profesor. En efecto, los estudios verifican que los docentes cumplen un papel central en los procesos de retención de los estudiantes (Pascarella & Terenzini, 2005; Pineda-Báez, Pedraza-Ortiz & Moreno, 2011). Las buenas prácticas de enseñanza no solo favorecen procesos cognitivos sino que también incentivan la socialización, la comunicación efectiva y la ciudadanía responsable. Los docentes de materias específicas de una carrera tienen un rol insustituible en los procesos de socialización de los estudiantes en los contenidos propios de los diferentes campos del conocimiento y en las normas de las culturas disciplinares (Becher, 2001).

El Curso de Iniciación Universitaria de la UNTDF

La UNTDF desde su proyecto institucional se propone los siguientes objetivos: "acompañar e introducir a los estudiantes al ambiente universitario, preparar su incorporación a la Universidad y fortalecer sus capacidades iniciales" a partir de dos áreas temáticas principales: lectoescritura y matemática, a la par de seminarios y talleres dedicados a informar y compartir aspectos tanto de la vida universitaria como provincial". De aquí surge una propuesta de Curso de Iniciación Universitaria para todos los ingresantes que contempla tres espacios: LyEU, Hacer Matemática en la Universidad y Seminarios de Iniciación a la Vida Universitaria.

A su vez, el proyecto institucional contempla otras instancias de preparación y acompañamiento para los aspirantes y acciones de fortalecimiento pedagógico para el personal docente. Cuestiones estas que requieren ser retomadas a luz de las modificaciones de la Ley de Educación Superior 24521 presentadas en la Introducción.

En esta ponencia, nos concentramos en el espacio LyEU que se dictó por primera vez en el ciclo lectivo 2012 y se replicó con diversos ajustes hasta la actualidad que se está rediscutiendo a partir de las mencionadas modificaciones de la Ley.

Desde el inicio del dictado de las carreras en 2012, LyEU, cuyo alcance se remitía únicamente al dictado durante el Curso de Iniciación Universitaria, fue variando su carga horaria y su duración, tal como muestra la Tabla 1.

Años	Carga horaria total	Cantidad de semanas
2012	48 horas	12
2013	30 horas	7
2014	42 horas	5
2015	40 horas	7

Tabla 1. Evolución de la carga horaria y duración de LyEU

Estrategia metodológica

Para el diseño de la propuesta didáctica que aquí se presenta, se analizaron los registros de las reuniones de evaluación de las ediciones anteriores, los programas de las materias de primer año, algunos materiales utilizados durante la cursada de estas materias que funcionaron como mediaciones (guías, consignas, instructivos, etcétera) y se diseñó una encuesta destinada a los docentes que dictaron dichas materias durante el ciclo lectivo 2015 con el propósito de relevar los desafíos iniciales que enfrentan los estudiantes al comienzo de su tránsito por las carreras universitarias.

Actualmente, tal como muestra la Tabla 2, la UNTDF cuenta con doce carreras de grado de las que surge un total de cuarenta y tres materias de primer año. Treinta y dos docentes de dichas materias colaboraron voluntariamente para responder la encuesta y brindar materiales.

Institutos	Carreras de grado
ICPA Instituto de Ciencias Polares Ambiente y Recursos Naturales	- Licenciatura en Biología - Licenciatura en Ciencias Ambientales - Licenciatura en Geología
ICSE Instituto de Cultura Sociedad y Estado	- Licenciatura Medios Audiovisuales - Licenciatura en Ciencia Política - Licenciatura en Sociología
IDEI Instituto de Desarrollo Económico e Innovación	- Contador Público - Ingeniería Industrial - Licenciatura en Gestión Empresarial - Licenciatura en Economía - Licenciatura en Sistemas - Licenciatura en Turismo

Tabla 2. Carreras de grado de la UNTDF

Resultados

El análisis de los registros de las evaluaciones de las ediciones previas de LyEU, cuyo alcance remitía exclusivamente al dictado durante el Curso de Iniciación Universitaria, evidencia la valoración positiva de los docentes en torno a cuestiones relativas principalmente a los vínculos interpersonales que se construyen en el desarrollo del Curso tanto entre estudiantes como entre estudiantes y docentes, a la familiarización de los estudiantes con los hábitos y los textos propios de la vida académica, al fomento del intercambio grupal y a la toma de la palabra frente al grupo.

El análisis de los programas, materiales y encuestas muestra que los géneros más requeridos en primer año son el parcial, ya sea presencial o domiciliario, y las exposiciones orales.

Se nota que el 64% de las encuestas señala que no se realizan tareas de escritura más allá de las instancias formales de evaluación requeridas por la institución. Es decir, la escritura aparece en el momento de la evaluación con mayor frecuencia que en las instancias de enseñanza.

Al indagar sobre las dificultades que los docentes advierten en relación a las prácticas de escritura, en primer lugar, se encuentra que un número importante de los encuestados centra sus observaciones en aspectos normativos, como la ortografía y la puntuación, y el vocabulario:

(1) Faltas de ortografía y errores de puntuación (Profesor 15).
(2) Problemas básicos referidos a: uso de signos de puntuación, silabeo, uso de diéresis, concordancia de género y número, reiteraciones, uso de mayúsculas, entre otros (Profesor 3).
(3) […] faltas ortográficas, poca amplitud en el uso del vocabulario (Profesor 9).

En segundo lugar, en otros casos menos numerosos se hace referencia a cuestiones que se vinculan directamente con las formas propias del discurso académico:

(4) Observo poca capacidad de expresar lo que ellos quieren decir. Si bien muchos de ellos tampoco se destacan cuando hablan, les cuesta mucho escribir lo que reflexionan (Profesor 7).
(5) Desviación de la consigna solicitada (o podría ser una dificultad de lectura de las consignas) (Profesor 29).

Cabe destacar que uno de los desafíos recurrentes se vincula con la última observación: la interpretación de las consignas, lo que coincide con la evidencia presentada por otras investigaciones (Vázquez, 2014; Stagnaro & Chosco, 2013) y señala la necesidad de trabajarlas de manera explícita para facilitar el tránsito de la escuela media al nivel superior.

En tercer lugar, se observan referencias a aspectos relativos a los hábitos necesarios para llevar adelante la carrera:

(6) [...] no le dedican tiempo a la comprensión, falta darles tiempo para que lean los textos con más detenimiento (Profesor 23).
(7) Falta de práctica (desde la redacción hasta la elaboración de argumentos) (Profesor 4).

Finalmente, se mencionan aspectos que se relativos a la construcción de los estudiantes como escritores académicos: encontrar su propia voz como autores, tomar decisiones y dar con las formas de decir propias del nuevo ámbito (formas de argumentación y validación, valores y creencias, etcétera):

(8) Dificultad para escribir aquello que realmente quieren decir: muchas veces manifiestan que “querían poner otra cosa”, y efectiva-

mente de manera oral transmiten otra idea, pero en la escritura no se refleja (Profesor 13).

(9) Poco desarrollo y casi nula elaboración de conclusiones propias y opiniones personales (Profesor 21).

En función de los resultados obtenidos, se convocó a docentes de Letras y a docentes disciplinares de las materias de primer año para la elaboración conjunta de materiales didácticos con el objetivo central de dinamizar prácticas, hábitos y formas de pensar propios de la vida universitaria.

La propuesta

La propuesta tiene tres líneas de trabajo: la primera centrada en el Curso de Iniciación Universitaria, la segunda que apunta a la alfabetización disciplinar que articula el trabajo discursivo dentro de las materias de primer año, y la tercera que aborda los aspectos normativos sobre los que insistieron los docentes.

Leer y Escribir en el Curso de Iniciación Universitaria

Las prácticas letradas de la escuela secundaria difieren cuantitativa y cualitativamente de las de la universidad, por ello, LyEU se propone acompañar a los estudiantes en el proceso de inmersión en esta nueva "cultura" y propiciar la reflexión sobre las propias prácticas de lectura y escritura, y las reglas y demandas de la vida universitaria. El énfasis está puesto en las prácticas de lectura y escritura propias del ámbito universitario: se propone un primer acercamiento a los textos que se leen y escriben en el primer año de las carreras y a las operaciones cognitivo- discursivas mayormente requeridas en esta instancia iniciática.

A partir de la comprensión de las prácticas letradas como prácticas sociohistóricas y de la consideración de la función epistémica tanto de la lectura como de la escritura, la propuesta combina la frecuentación de géneros académicos y la realización articulada de tareas de lectura, escritura y oralidad a partir de ellos que ayudan a aprender y a desarrollar hábitos académicos. El trabajo se aborda desde una modalidad de taller: se lee; se discuten las interpretaciones; se comentan las estrategias puestas en juego para la comprensión; se dialoga sobre las decisiones autorales; se escribe; se someten los textos a la mirada del otro, a revisión y a reescritura. De esta manera, se apunta a favorecer la inte-

racción tanto con el docente como entre pares y a promover el desarrollo de autonomía y de pensamiento crítico que se esperan de un estudiante universitario.

Los objetivos del espacio LyEU son los siguientes:

- Revisar las propias representaciones y prácticas de lectura y escritura.
- Reflexionar sobre las prácticas de lectura y escritura de la escuela y la universidad.
- Aproximarse a las prácticas letradas y los géneros de la vida universitaria.
- Comenzar a leer y escribir textos orales y escritos adecuados a las normas del ámbito académico.
- Internalizar las etapas del proceso de producción (oral y escrita) y procedimientos de planificación, puesta en texto y revisión.
- Analizar críticamente interpretaciones y producciones propias y ajenas.
- Comprender que el conocimiento es una construcción.
- Desarrollar hábitos de estudio.

Para acompañar el logro de estos objetivos, el equipo de docentes del Instituto de Educación y Conocimiento, con la colaboración de profesores de materias del primer año, elaboró un libro que sirviera no solo para el curso de iniciación sino también que funcionara como material de consulta posterior durante la cursada de las primeras materias.

El libro comienza por situar y contextualizar históricamente las prácticas de lectoescritura y las tecnologías involucradas en ellas. Luego, se ofrecen lecturas y actividades que ayudan a diferenciar las prácticas de lectoescritura propias del nivel secundario de las del nivel universitario. En el capítulo siguiente, se promueve la reflexión sobre las características del conocimiento científico y se lo diferencia del conocimiento del sentido común. De esta manera, se busca entender las características del ámbito académico, los sujetos, los métodos, los procedimientos y los textos que lo constituyen. Después se propicia la reflexión sobre el papel de la lectura en el aprendizaje y se brindan orientaciones sobre leer para aprender: la lectura de los paratextos y del programa de la materia, entre otros. El capítulo que sigue se centra en la forma más frecuente de evaluar el conocimiento en la universidad: el parcial. La idea de este capítulo es que el estudiante pueda observar las características del parcial como género discursivo. También se suscita la reflexión acerca de la consigna. El material tiene un carácter recursivo, por lo que, por ejemplo, en este capítulo retoma lo abordado en otro en relación a las operaciones discursivas que requiere la resolución de cada consigna (explicar, argumentar, describir,

etc.). El capítulo cierra con las características de una respuesta completa y las etapas del proceso de escritura, en especial de la revisión. El último capítulo del libro aborda la presentación oral, sus características y los múltiples elementos que tiene.

Leer y escribir en las materias de primer año

Como el proceso de proceso de enculturación académica en relación con prácticas académicas letradas no se agota en las seis o doce semanas que pueda durar el curso de ingreso, se promueven otros dispositivos tendientes al acompañamiento de este proceso durante todo el primer año de la carrera. Así, el mismo equipo de dicho curso acompaña las tareas de lectura y escritura de distintas materias de primer año retomando el trabajo iniciado durante el ingreso.

La escritura es el instrumento privilegiado por los profesores para evaluar los contenidos, sin embargo, en la mayoría de las materias la escritura no se enseña ni se utiliza para enseñar los contenidos disciplinares, según lo que evidencian los resultados de las entrevistas. Para revertir esta situación, incluir la enseñanza de los géneros discursivos específicos de la materia como parte del contenido curricular a enseñar en las materias sería un paso importante.

A modo de ejemplo, tomamos el caso de Estructuras Narrativas Audiovisuales, materia de primer año de la Licenciatura en Medios Audiovisuales. El equipo de docentes de la materia está conformado por dos diseñadores de imagen y sonido, una licenciada en Letras y guionista y un docente de Lengua y Literatura. Se propuso abordar la enseñanza de los textos escritos demandados en la materia desde la perspectiva de los géneros discursivos, como en el curso de iniciación universitaria. Así, a diferencia del año anterior cuando solo se consideró como objeto de enseñanza el contenido de los textos; durante la cursada del primer cuatrimestre de 2016, aparte del contenido, se comenzó a pensar en los sujetos, en el contexto, en el propósito y en la forma de esos textos. Entender los textos escritos como discursos con características particulares según su ámbito de uso les permitió a los estudiantes pensarse como escritores y lectores que participan en situación comunicativa. Y esto, entre otras cosas, devuelve el sentido que el uso le da a la escritura. Sentido que suele debilitarse en las simulaciones que proponen los ejercicios descontextualizados del aula.

También, se guió a los estudiantes en el proceso de escritura: la planificación, las notas, los borradores, las preentregas, las devoluciones grupales, las reescrituras, etc. En este sentido, a lo largo de las clases, se propició el intercambio entre docentes y estu-

diantes sobre las representaciones de la escritura: desde la figura del escritor hasta qué es escribir bien. Se hizo foco en el hecho de que la escritura es un proceso y que esto implica que "no se escribe bien de entrada", sino que, como en todo proceso, requiere de un desarrollo en el tiempo: el texto cambia con cada reescritura, los autores van probando y errando hasta encontrar la mejor manera de escribir aquello que quiere comunicar.

Para acompañar la etapa de revisión, se propuso la socialización de las producciones escritas y la posibilidad de opinar sobre la escritura de otros y recibir las opiniones de los otros.

La experiencia mostró que el desempeño de los estudiantes superó al del año anterior, que la mayoría logró escribir el texto requerido y que los que habían realizado todas las etapas, en especial, las de revisión y reescritura, obtuvieron muy buenos resultados.

Cursos extracurriculares de Leer y Escribir

En el análisis de las entrevistas observamos la extendida preocupación de los docentes en torno a los aspectos normativos de la lengua, por lo que como tercera instancia de intervención de la propuesta se diseñó un grupo de talleres extracurriculares para ejercitar determinados aspectos orientados en tres líneas:

- Cuestiones normativas de la lengua, a cargo de docentes de Letras y Lengua y Literatura: Ortografía y Puntuación, Construcción y Organización de Párrafos.
- Acompañamiento específico en ciertas materias o áreas, a cargo de docentes de las disciplinas en cuestión: Acompañamiento a la Lectura y Escritura en Introducción al Estudio de la Sociedad, la Cultura y el Ambiente - Describir, Explicar y Clasificar en Ciencias Naturales - Leer libros universitarios en Ciencias Naturales.
- Orientación de aspectos propios del ámbito académico en general, a cargo de docentes de Letras en pareja pedagógica con psicólogos y psicopedagogos, en algunos casos; especialistas en Educación y TIC, en otros: Presentaciones Orales en el Ámbito Académico - Interpretar Consignas en el Nivel Superior - Aprender con Herramientas TIC y Preparar el final.

Estos talleres buscan dar continuidad al espacio de ambientación, reflexión y ejercitación iniciado en LyEU y se han comenzado a implementar recientemente, por lo que aún no estamos en condiciones de comunicar sus resultados.

Reflexiones finales

Entendiendo la lectura y la escritura como prácticas sociales históricamente situadas, en lugar de focalizar exclusivamente en aspectos normativos y textuales aislados, en esta propuesta interdisciplinaria se prioriza la reflexión y el desarrollo de hábitos de lectores y escritores académicos que promueven una acción social contextualizada.

Desde esta perspectiva, no es posible pensar que enseñar a leer y escribir textos académicos se resuelve en un curso de ingreso, más allá de la duración del mismo. Por el contrario, se concibe que la enculturación académica es un proceso en el que la lectura y la escritura son solo una parte de los aspectos involucrados. A su vez, consideramos que la responsabilidad institucional requiere el acompañamiento del proceso, por lo que la propuesta presentada apunta a dar continuidad a las acciones, por ahora, durante todo el primer año.

No obstante, aún quedan cuestiones para ampliar en la propuesta. Por un lado, el trabajo con los profesores disciplinares en la reflexión sobre el rol de la lectura y la escritura en las materias y las comunidades disciplinares a las que aspiran ingresar quienes se embarcan en las carreras. Por otro lado, los avances de la investigación mencionada en la Introducción para fortalecer la sinergia entre investigación y docencia aprovechando los datos del estudio para mejorar las intervenciones.

Bibliografía

Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, segunda edición. Barcelona, Gedisa.

Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. Educere, *Revista Venezolana de Educación*, 6(20), 409-420.

Carlino, P. (2003). Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva. *Unipluri/versidad*, 3(2): 17-23.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381.

Castelló, M. (2009). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona, Grao.

Chiroleu, A. (2009). La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(5).

Chiroleu, A. (2012). Políticas de educación superior en América Latina en el siglo XXI: ¿inclusión o calidad?, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (13).

Cuesta, C. (2011). Disciplina escolar lengua y literatura: sus reconfiguraciones actuales en una historicidad de idas y vueltas. En Tesis doctoral Lengua y Literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza (123-199). UNLaP, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Ezcurra, A.M. (2011). *Igualdad en la educación superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines, UNGS.

Ezcurra, M. (2004). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Perfiles educativos*, 27(107): 118-131.

Gairín, J., L. Muñoz, M. Feixas & C. Guillamón (2009). La transición Secundaria-Universidad y la incorporación a la Universidad. La acogida de los estudiantes de primer curso. *Revista española de pedagogía*, 5, (242), 27-44.

Gómez, S. (2012). La construcción del lugar de alumno durante el tránsito inicial en el primer año de la vida universitaria. *Revista Praxis Educativa*, 16, (1 y 2), 73-81.

Pajares, F. & G. Valiante (2006). Self-efficacy beliefs and motivation. En C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (eds.), *Handbook of writing research*. New York: The Guilford Press.

Pascarella, E. & P. Terenzini (2005), How college affects students. A third decade of research, Jossey-Bass, San Francisco.

Pierella, Ma. P. (2011). El ingreso a la Universidad como experiencia subjetiva y cultural en estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario. *Revista Argentina de Educación Superior*, 3: 26-48.

Pineda-Báez, C.; A. Pedraza-Ortiz & I. Moreno (2011). Efectividad de las estrategias de retención universitaria: la función del docente. *Educación y educadores*, 14(1), 119-135.

Salmerón, H.; L. Ortíz. & S. Rodríguez (2005). Evaluación de necesidades de orientación universitaria del alumnado Marroquí que pretende acceder a universidades españolas. *REOP*, 2, (2): 225 -256.

Soares, A; L. Almeida. & M. Guisande (2011). Ambiente académico y adaptación a la universidad: un estudio con estudiantes de 1º año de la Universidad do Minho. Revista iberoamericana de psicología y salud, 2(1) 99121.

Stagnaro, D. & C. Chosco Díaz (2013) Discordancias entre las expectativas docentes y representaciones de los estudiantes en torno de la escritura académica: diagnóstico y algunas propuestas de intervención. En Lucía Natale (coord.), *El semillero de la escritura: las tareas escritas a lo largo de las tres carreras* UNGS. Los Polvorines: UNGS.

Stagnaro, D.; Bottino, V. & Fernández, N. (comps.) (2016). *Iniciación universitaria*. Ushuaia: Ediciones UNTDF.

Vázquez, A. (2014). *Consignas de escritura, estrategias de lectura y escritura y calidad de los textos elaborados por estudiantes universitarios.* Tesis doctoral. Universidad de Barcelona, Departamento de Psicología evolutiva y de la Educación.

Vélez, G. (2005). Diálogo a dos voces: el ingreso: la problemática del acceso a las culturas académicas de la universidad. Colección de cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria, 2, 1. UNRC.

El “arte” de ensayar una lengua propia: la escritura académica en la formación universitaria

Marta Urtasun y Mª Carolina Domínguez
urtasun.marta@gmail.com
carolina_dominguez74@hotmail.com

Universidad Nacional de La Pampa

Santa Rosa, La Pampa, Argentina

Resumen

La vida universitaria impone la entrada a una comunidad disciplinar, que exige la producción de formas discursivas y retóricas especializadas. Es necesario entonces que, desde la reflexión y el análisis de sus propios trayectos de lecturas y escrituras, los estudiantes elaboren estrategias que los conviertan en lectores y productores eficaces de los distintos géneros exigidos para su crecimiento profesional. De acuerdo con el plan de estudios del Profesorado y la Licenciatura en Letras de la Universidad Nacional de La Pampa, la asignatura *Taller II* está ubicada en cuarto año de estas carreras y es obligatoria para la formación de grado, condición que favorece el recorrido teórico y metodológico, necesario para la producción de trabajos académicos. Desde esta perspectiva, una de las apuestas del espacio curricular es la organización de un derrotero conveniente para que los estudiantes puedan transitar por diversos géneros de la comunidad científica en el proceso de construcción de conocimiento, apropiarse de discursos específicos de un campo de saber y forjar un espíritu crítico ante los textos académicos circulantes. En tal sentido, a diferencia de otros géneros, rigurosos, formales y “objetivos” desde los modos de enunciación, el ensayo, en el marco de un taller de escritura, habilita el descentramiento del “yo”. Se trata de una escritura razonada que no intenta repetir sino transformar el conocimiento, de modo tal que se convierta en una práctica autónoma que les permita a los estudiantes ampliar sus modos de pensar y de comprender el mundo.Así, desde una actitud extrañada y la reflexión acerca de ese “yo”, que se configura en relación dialéctica con otros, cada estudiante “tantea” la búsqueda de una voz, la suya y de una lengua, la propia.

Palabras clave: ensayo; lengua; escritura académica; formación de grado; experiencia

Ensayar una escritura

> Escritura de la contaminación, el ensayo hunde sus raíces en el gesto del alquimista. (Forster, 2011, p.17)

Como es sabido por quienes ejercemos la docencia universitaria, escribir en este ámbito supone no solo poder comunicar un conocimiento o saber, sino también hacerlo a través de un "modo de decir" inserto en una determinada tradición discursiva, como es la académica. El acceso a las prácticas de escritura propias de esta comunidad se plantea, por lo general, en forma de rigurosas pautas disciplinares que, en ocasiones se convierten en dificultades, y otras en impedimentos, para estimular la producción y *ensayar* una escritura y un estilo propios en el marco de actividades discursivas "situadas". Desde este posicionamiento, consideramos necesario que, desde la reflexión y el análisis de sus propios trayectos de lecturas y escrituras, los estudiantes elaboren estrategias para formarse como lectores y productores eficaces de los distintos géneros exigidos para su crecimiento profesional. De acuerdo con el plan de estudios del Profesorado y la Licenciatura en Letras de la Universidad Nacional de La Pampa, Argentina, la asignatura *Taller II*, en la que nos desempeñamos como docentes, está ubicada en cuarto año de estas carreras y es obligatoria para la formación de grado, condición que favorece el recorrido teórico y metodológico, necesario para la producción de trabajos académicos, más complejos y propios de la comunidad científica, en las diversas asignaturas. Desde esta perspectiva, una de las apuestas del espacio curricular es la organización de un derrotero conveniente para que los estudiantes puedan transitar por diversos géneros académicos en el proceso de construcción de conocimiento, apropiarse de discursos específicos de un campo de saber y forjar un espíritu crítico ante los textos académicos circulantes. En tal sentido, a diferencia de otros géneros, rigurosos, formales y "objetivos" desde los modos de enunciación, el ensayo, en el marco de un taller de escritura, habilita el descentramiento del "yo".

La escritura del ensayo se presenta como un "problema" formal, discursivo y retórico, ya que es un género cuya demanda es poco frecuente en el contexto universitario, al menos en el que concurrimos, y más escasa aun en el campo de las humanidades y las ciencias sociales. Tradicionalmente, el ensayo ha sido condenado debido a su falta de rigurosidad y de pureza de estilo por las hegemonías científicas y académicas (Forster, 2011, p.14)

> Doblemente criticado por la tradición positivista y la del *Gelehrte* alemán, el género ensayístico quiso ser confinado a la periferia de los saberes serios, habitante apenas de un margen compartido por poetas y narradores o, en el mejor de los casos, constructor de un intervencionismo cultural digno de convertirse en objeto de estudio de aquellos que lo abordan, sabiendo destacar las diferencias entre dos mundos opuestos, que hacen del ensayo materia prima de escrituras investigativas que lo traicionan de lado a lado. (Forster, 2011, p.14)

Tales fundamentos avalarían la calificación negativa que pesa sobre el ensayo en el ámbito universitario, tanto por su matiz provisorio como por ser –si se nos permite el neologismo– "oxímorónico" a causa de su "método" antimetódico y su "unidad" mediante rupturas. Entonces, el ensayo en general no ha sido legitimado en el ámbito universitario con el argumento de que no aporta saberes "serios" y objetivos al mundo de la academia. A partir del reconocimiento del carácter moderno y singular del ensayo, trazado en los escritos de Michel de Montaigne y poco después Francis Bacon durante la segunda mitad del siglo XVI, y, más tarde, en los rastreos epistemológicos del género en las voces de Theodor Adorno (1962), Jaime Rest (1982) y Jorge Larrosa (2003), entre otros, podemos esbozar algunas de sus características. En primer lugar, de acuerdo con el clásico trabajo de Adorno (1962, p.228), su importancia como forma que textualiza ideas personales y provisorias, es decir, no concluyentes ni irreversibles. También se opone a ser encorsetado en una definición unívoca porque es huidizo, discontinuo e informal; rasgos que se ponen de relieve en las denominaciones metafóricas acuñadas por quienes lo frecuentaron: el "centauro de los géneros", como lo llamó Alfonso Reyes (1959)[249], ocupa el "cuarto en el recoveco" de la mansión literaria en la perspectiva de Jaime Rest (1982)[250] y su escritura se teje como una "artesanía de la sospecha" frente a los saberes legitimados de acuerdo con Ricardo Forster (2004, 2011). Así, el ensayo suele empezar *in media res* y su prosa es resultado de una intuición personal, una escri-

[249] Para Alfonso Reyes, en el ensayo "hay de todo y cabe todo, propio hijo caprichoso de una cultura que no puede ya responder al orbe circular y cerrado de los antiguos, sino a la curva abierta, al proceso en marcha, al "Etcétera" cantado ya por un poeta contemporáneo preocupado de filosofía" (1959, p. 403).

[250] Respecto del lugar figurado que ocupa el ensayo en el orbe literario, sostiene Jaime Rest:

> Pero en algún recoveco hay un cuarto muy activo en el que sin cesar se amontonan en completo desorden nuevos materiales de la especie más dispar, habitualmente marginados y descuidados por los críticos o estudiosos cuya tarea consiste en mantener la pulcritud y organización de todo el edificio. Este el sitio que se le reserva al ensayo, cuya naturaleza, variedades y dimensiones parecen imposibles de ser determinadas a causa de la abundancia y anarquía con que tales obras se han ido acumulando. (1982, p.13)

tura hacia adentro que supone la interrogación y la mirada crítica para exponer las ideas; este movimiento centrífugo puede vincularse con su pretendida metarreferencialidad (Albajari, 2004, p.229).

Los ensayos, más allá de ciertas valoraciones negativas, circulan socialmente y habilitan muchas lecturas recortadas y sin el orden esperado y, además, un uso del lenguaje como sistema "interpretativo" diferenciado del "sistema de etiquetaje" propio de la academia (Cassany, 2000, p.3). Desde esta mirada, la negatividad se transforma en fortaleza pedagógica y política. El lenguaje ensayístico nos permite elaborar con los "otros" el sentido o sinsentido de la experiencia. De allí que el espacio grupal de un taller habilite tanteos en los que la lectura compartida distingue el yo solipsista del que adquiere corporalidad a través de la voz que expone ante la de sus pares. La experiencia de la escritura de taller permite reflexionar sobre la importancia del lenguaje y preguntarnos con Larrosa "¿puede ser la lengua de la academia nuestra única lengua?" Con este interrogante, se pone el foco de atención en la capacidad de distinguir entre las lenguas que coexisten en una lengua. El modo en que decimos las cosas o las diversas maneras de decir nos ponen en diferentes relaciones con el mundo, con nosotros mismos y con los otros.

Frente al "sistema de etiquetaje", al que alude Cassany, que predomina en el campo educativo universitario y posibilita la reproducción obligatoria de aquellas voces que cantan los adelantos disciplinares a través de un lenguaje instituido (técnico, científico, académico) acerca de una realidad vacía y ordenada, el ensayo, con su voz deslenguada, menos convencional y planificada, permite compartir perplejidades y la manifestación de las experiencias de los sujetos con el objetivo de promover preguntas sin postular respuestas. De allí que sea necesaria una escritura con recortes, sin la pretensión de enunciar verdades absolutas; por eso es el momento de pensar en el estudiante como un sujeto que tiene mucho que decir desde su experiencia y es el ensayo el género que le permite revisar su yo intuitivo y construir el profesional, teóricamente sostenido, con el que terminarán egresando (Cano, 2008, p.11).

Creemos con Larrosa que, para conocer la estructura profunda de una práctica, institucional hay que interrogarse por lo que prohíbe, averiguar cómo funcionan las estructuras de producción, transmisión y control del conocimiento. Los dispositivos de control del saber regulan nuestras prácticas de lectura y escritura. La ley más íntima del ensayo es cuestionar las fronteras. El ensayo no es una moda estética; más bien implica asumir un no-lugar en el mundo institucional y tratar de romper con las reglas de las

verdades repetidas y consensuadas desde un logos que aplana la voz, etiqueta clasifica y archiva.

Con las manos en la masa[251] (descripción de las propuestas)

En el taller de escritura académica, los estudiantes escriben de manera sostenida a través de consignas que implican la puesta en la superficie discursiva de trabajo y creatividad y, al mismo tiempo, una inserción gradual en los géneros propios de la comunidad universitaria. Esta premisa implica un recorrido propuesto por parte de los coordinadores con el compromiso de acompañar la voz propia de los alumnos en el proceso de familiarización con prácticas discursivas y formas de comunicar académicas. Tales formulaciones parten de la concepción de la escritura, y también de la lectura, como herramienta epistémica (Bereiter y Scardamalia, 1987; Flower, 1979), es decir, ligada a la problematización y a la construcción de conocimientos y a la elaboración de nuevas interpretaciones. "Ensayar el ensayo" implicó la formalización de las experiencias de estos tres años en el Taller. Los contenidos del programa y las modalidades de trabajo se articulan en 4 unidades/ módulos; tres de ellas abordan géneros académicos convencionales y el tercer bloque, "Apuntes al margen: la operación ensayo", es una secuencia didáctica que abreva en la lectura y producción de este formato. Incorporar este género en el programa de estudios del espacio curricular, junto con otros tipos textuales más estandarizados como el abstract, la ponencia o la monografía, por mencionar algunos, implica asignar al ensayo una representación alejada de su concepción habitual como un cúmulo de devaneos subjetivos propios de la divulgación y presentarlo como un modelo genérico, aceptable en el campo académico, que permite reflexionar, investigar y producir conocimiento, tanto de manera teórica como práctica, acerca de un tema.

¿Y por qué estas consignas?

Desde la apertura del Taller en 2013, al inicio de cada uno de los cuatrimestres realizamos un diagnóstico para detectar tanto sus fortalezas como los problemas recurrentes con los que nos encontraremos en sus producciones. Durante la revisión, los alumnos relevaron dificultades relacionadas con la normativa, otros con el acostumbramiento a reiterar las ideas ajenas y convertirse en expertos de la mixtura ("corte y pe-

[251] Subtítulo del libro Talleres de escritura de Maite Alvarado y Gloria Pampillo citado en la bibliografía.

gue") que permite la virtualidad y la dificultad para distinguir el uso de la palabra propia de la ajena.

Diseñar un recorrido que preserve la palabra personal, desembarazada de los tics recurrentes, supone, desde la teoría pedagógica, que los estudiantes revisen las representaciones de sus escritos. La escritura como proceso implica, como es sabido, borradores y reescrituras después de revisiones propias y ajenas que implican una transformación del conocimiento, del texto y del escritor. Para guiar la revisión resultan fundamentales las lecturas de las diversas reformulaciones tanto por parte de los profesores como del grupo, quienes aportan comentarios y observaciones que facilitan que cada estudiante se aparte de su escrito y reflexione sobre los aspectos temáticos y formales.

En el año 2013, en función de una serie de temas que interesaban a los alumnos, propusimos trabajar sobre:

a) La vida amorosa en tiempos de Internet

a) La pasión por la escritura

b) La escritura en la red.

Además de la bibliografía provista por la cátedra, los alumnos podían incorporar otros textos acerca del tópico elegido. Como un primer paso, se les pedía que enunciaran tres o cuatro ideas acerca de ese tema. Luego, que tomaran dos de ellas y las reformularan ensayando más de una estrategia discursiva, por ejemplo, como una pregunta retórica y, al mismo tiempo, como una comparación.

Ejemplo (Protocolo 1):

Tema: La pasión por la escritura

Comparación y ejemplificación

Freud vio en la obra de arte un origen común al de los sueños. Los dos eran la manifestación de un deseo inconsciente (…) Por ejemplo, se puede ver tanto en los sueños como en la literatura, un modo de construcción narrativa que no obedece necesariamente a la lógica lineal, rupturas del tiempo y el espacio, relaciones que se enlazan secretamente, repeticiones, paralelismos que ponen traba y restan economía al lenguaje ordinario para llevarnos a un sitio que es posible desentrañar.

Analogía:

Si el sueño es el cumplimiento de un deseo rechazado, la obra literaria será, también, la realización sustitutiva de un deseo inhibido por la censura.

En clase, leían sus producciones y anotaban los comentarios del grupo y nuestras observaciones, que, en las distintas instancias, involucran desde aspectos gramaticales y sintácticos, léxicos y retóricos. De acuerdo con estas consideraciones, jerarquizaban las ideas y seleccionaban aquellos recursos que se ajustaban mejor a sus propósitos. Una vez que estos borradores alcanzaban una primera versión pasaban otra vez al ruedo de lecturas para nuevas revisiones hasta alcanzar una versión definitiva. En todos los casos, se respetaron los tiempos individuales para llegar a una versión aprobada.

También en las cursadas consecutivas el tema del parcial recuperaba esos tanteos que se habían estado trabajando por espacio de aproximadamente tres semanas, con seis encuentros de tres horas cada uno, antes de la fecha formal del examen parcial. Se replicaban los temas ya perfilados y se agregaba algún otro por si querían trabajarlos en función de la experiencia transitada.

Durante 2014, los temas sugeridos a partir de los intereses del grupo fueron:

a) Representaciones de los estudiantes secundarios acerca de la lectura y la escritura

b) Escenas de lecturas en textos literarios

c) Acercamientos y experiencias de infancia acerca de la lectura y la escritura

Si bien se procura que las acciones planteadas se encuentren vinculadas con las prácticas profesionales de los estudiantes, en esta oportunidad pudimos observar que los propios alumnos optaron por ejes en los que saberes científicos se relacionaban directamente con el ámbito concreto en el que los graduados desarrollarán su ejercicio profesional ulterior, ya sea como profesores o licenciados. Así, dos alumnas de la carrera del Profesorado se decidieron por el tema de las representaciones acerca de la lectura y la escritura en el secundaria. Con el objetivo de que las estudiantes realizaran una experiencia de investigación que las acercara al tema y proveyera resultados empíricos para reflexionar, les propusimos que diseñaran una encuesta para trabajar con alumnos reales de dos grupos: 3º de ES (14-15 años) y 5º de Ciclo Orientado (16-17 años) sobre la base de las siguientes consideraciones:

- tener en cuenta al destinatario, pueden ser los dos grupos o elegir alguno. Recuerden que la primera parte siempre son datos formales para el relevamiento (nombre o anónima, edad, sexo, curso, colegio, etc.).
- tener en cuenta que las preguntas (también puede haber *multiple choice*, completar con alguna palabra, etc.) deben ser congruentes con la hipótesis del ensayo. Podría indagarse acerca de escenas de lectura en la familia y en la biografía escolar; la biblioteca en la casa, la escuela o públicas; sus intereses, entre otras muchas variables.

En forma previa a la escritura del ensayo, debían presentarse un informe con los datos procesados. Además poner a los estudiantes en contacto con otros géneros propios de la investigación académica, la redacción del informe comportaba una primera interpretación de los resultados que serían un insumo y un disparador para el texto final, junto con la lectura de bibliografía (*Como una novela* (1997) de Daniel Pennac, Miguel Benasayag, "Cómo Pinocho aprendió a leer" de Alberto Manguel.

En cambio, la alumna de la carrera de la Licenciatura eligió analizar "Escenas de lecturas en textos literarios". A partir de sus propias lecturas en otra materia que cursaba en forma paralela, se interesó por comparar estas prácticas sociales en los siglos XIX y XX en dos obras paradigmáticas de cada período, como son *M Bovary* de G. Flaubert y *Lolita* de V. Nabovov en relación con sus condiciones de producción. Dijo vincular con Link y su texto *Fantasmas* en el apartado *1955* cuando habla de "transgresión y ruptura del humanismo burgués".

En 2015, cada alumno eligió un tema desde sus propios intereses (esta cuestión depende de los grupos, pues en los grupos anteriores no se pudo definir un tópico y, en esta ocasión, cada uno de los integrantes tuvo precisión en su tema desde que empezamos a trabajar con el ensayo.

Luego de la leer la bibliografía sobre ensayo, les solicitamos a los estudiantes que enunciaran el tema sobre el que querían escribir y que formularan un objetivo y una planificación general.

Resulta interesante, a los fines de los objetivos del Taller, detenernos en el trabajo de un alumno que decidió posicionarse como escritor y, sobre la base de la bibliografía trabajada en los módulos anteriores del espacio curricular, hizo un ensayo acerca de *La corrección como estandarte: en defensa del "derecho" a enmendar nuestra escritura*.

Recuperamos a continuación un fragmento que evidencia las representaciones acerca de la escritura que el ensayo permitió relevar:

> (…) la revalorización del borrador como instancia previa necesaria para mejorar el resultado final de la escritura. Pero no recomendaba la elaboración de un único texto provisorio, sino que, si era posible, debía estar precedido por múltiples borradores, múltiples procesos de revisión llevados a cabo por el propio alumno, por su grupo de pares y por su profesor, en un diálogo de ida y vuelta que siempre resulta constructivo. Nos enseñó, además, que la escritura es, por sobre todas las cosas, un proceso recursivo, y que no se manifiesta en un único sentido sino que se despliega en una multiplicidad de direcciones. Retroceder nos permite pensar mejor la redacción y, en buena medida, desautomatizar su práctica.

Donde se intenta cerrar el cierre[252]

> No se trata de que no haya errores de lenguaje sino de que no nos avergoncemos de ellos (Witold Gombrowicz)

> Es superfluo amonestar a quien se haga ilusiones con respecto a la inocencia o la espontaneidad de esta forma de lectura: ese sujeto del ensayo se funda cada vez en un lugar distinto del entrecruzamiento múltiple pero limitado de lecturas y escrituras: de lecturas y escrituras no solo "autorales" sino históricas, sociales, culturales: como en las célebres "series" de los formalistas rusos, en cuya formalización, por fortuna, ellos fracasaron exitosamente. Fundación de la cual se podría hacer casi una receta, ya que cada quien escribe según lo que lee: basta averiguar lo que alguien lee (y no lo que cree leer) para tener una idea muy aproximada de lo que escribe (Grüner, 30).

Sin intentar formular una "receta", enumeramos algunas observaciones de los alumnos acerca de las experiencias de escribir ensayos en el espacio del *Taller*. En tal sentido, creemos que estas consideraciones, surgidas a partir de la lectura de un prólogo

[252] Título tomado de Taller de escritura, Pampillo y Alvarado. Ver en bibliografía.

Beatriz Sarlo (2012) sobre un libro de ensayos de ficciones argentinas[253], constituyen los "rudimentos" de la escritura ensayística:

- Escribir sobre lo que vale la pena

- Correr el riesgo del error

- Interés por la inmediatez

- Escribir "al toque" inclusive sobre aquello que no se conoce bien

- No girar sobre un capital depositado

La lógica que define el ensayo es la de la sospecha –asegura Ricardo Forster– frente a los saberes constituidos; una lógica de la experimentación que deja que las ideas emerjan a la vida sin un acabamiento absoluto; una lógica que reconoce la espesura de las palabras, que se preocupa por encontrar los puntos de cruce de sensibilidades diferentes y que supone que no hay incompatibilidad entre el lenguaje del arte, el de la ciencia, el de la vida". (25)

Como señala Lukács (1985), "El ensayista habla sobre una imagen, cuadro o libro, pero lo abandona enseguida. ¿Por qué? Creo que (...) porque por ella olvida completamente todo lo concreto secundario y lo utiliza solo como comienzo, como trampolín" (p.35). En este sentido, los ensayos son "los trampolines" desde los que nuestros estudiantes se lanzan

A escribir desde un yo que asume una actitud extrañada y su reflexión acerca de ese "yo", tantea la búsqueda de una voz, la suya y de una lengua, la propia. "Configura un territorio donde el conflicto no es eliminado, donde es posible atravesar la espesura del mundo echando mano al lenguaje de un poeta o a la escritura de un filósofo. Frente a la rigidez computarizada del *paper*, el ensayo reconoce su precariedad, sus búsquedas irresueltas, sus perplejidades". (Forster, 24.25)

Bibliografía

Adorno, Theodor. (1962 [1954]). *Notas de literatura*. Barcelona, España, Ariel.

Albajari, Augusto. (2004). Escribir un ensayo. En G. Pampillo y otros, *Una araña en el zapato*. Buenos Aires, Libros de la Araucaria. 225-242.

Alvarado, Maite y Gloria Pampillo (1988). *Talleres de escritura. Con las manos en la mas*a.

[253] Interesante prólogo en el que la crítica adhiere a la escritura ensayística sobre la literatura argentina apartándose de la escritura académica convencional.

Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
Aren, Fernanda y Teresita Vernino. (2010). El ensayo. En G. Pampillo y otros, *Escribir. Antes yo no sabía que sabía*, Buenos Aires, Prometeo. 21-246.
Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates.
Cano, F., Masine, B. y otros. (2008). En torno al ensayo. *Ensayo y error. El ensayo en el taller de escritura.* Buenos Aires, Eudeba. 31-49.
Cassany, D.; López Ferrero, C. y J. Martí. (2000). Divulgación del discurso científico. La transformación de redes conceptuales. Hipótesis, modelo y estrategias. *Discurso y sociedad*, 2(2), 73-103.
Flower, L. (1979) "Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing". *College English*, 41, 19-37.
Forster, Ricardo. (2004). "La artesanía de la sospecha: el ensayo en las ciencias sociales". *Sociedad,* 23, 31-43.
Forster, Ricardo. (2011). La artesanía de la sospecha: el ensayo como tradición crítica. *La muerte del héroe. Tradiciones críticas.* Buenos Aires: Ariel. 13-25.
Foucault, M. (2012[1984]). *Historia de la sexualidad. 2. El uso de los placeres.* Madrid, España, Biblioteca Nueva.
Grüner, Eduardo. (2014). *Un género culpable. La práctica del ensayo: entredichos, preferencias e intromisiones*. Buenos Aires, Argentina, Ediciones Godot. Recuperado de http://www.uv.mx/personal/lenunez/files/2013/06/LR10_ElEnsayoEscrituraAcademica.pdf
Larrosa, Jorge. (2003). El ensayo y la escritura académica. *Revista Propuesta Educativa*, *12*(26).
Rest, Jaime. (1991[1979]). *Conceptos de literatura moderna*. Buenos Aires, CEAL.
---. (1982). *El cuarto en el recoveco.* Buenos Aires, CEAL.
Reyes, Alfonso. (1959). Las nuevas artes. En A. Reyes, *Los trabajos y los días [1934-1944]. Obras completas, IX* (400-403). México, FCE.
Sarlo, Beatriz (2012). *Ficciones argentinas.33 ensayos*. Buenos Aires, Mar Dulce. 11-18.

Escribir desde las disciplinas: teoría, reflexión y práctica en Lingüística

Miriam Eugenia Villa
mvillacoordinacion@yahoo.com.ar
Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina

Romina Grana
rominagrana77@gmail.com
Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina

Resumen

En este trabajo damos a conocer algunas líneas generales y conclusiones parciales de un proyecto de investigación en curso, subsidiado por Secyt, sobre alfabetización académica, específicamente desde los marcos conceptuales y procedimentales de la ciencia lingüística. El interés por este objeto de conocimiento está principalmente motivado por nuestra actividad docente en espacios curriculares que lo tematizan y porque advertimos ausencia de problematización al respecto. Desde el inicio nos planteamos que hay un modo de construir y comunicar el saber lingüístico que debe ser enseñado junto con los contenidos. También conjeturamos que el progresivo dominio de estas habilidades y conocimientos prepara a quien los desarrolla para seguir aprendiendo de un modo más independiente en el marco de la disciplina. No basta con leer comprensivamente y ser críticos, hay que asumir que "cada disciplina genera nuevas formas de ver el mundo, nuevas formas de pensar sus problemáticas y nuevas formas de actuar en él." (Ch. Bazerman) [254] De este modo, nos proponemos estudiar las modalidades recurrentes y las más aptas para construir y transmitir saber lingüístico en la aulas universitarias, focalizando en los géneros escritos. Esto supone por un lado, explorar y describir los formatos textuales, los moldes genéricos, las modalidades lingüísticas y enunciativas propios de la Lingüística y, por el otro, diagnosticar el grado de dominio de las convenciones de la lengua escrita en situaciones académicas y en el marco disciplinar por parte de los estudiantes de Letras. Esto implica una necesaria revisión sobre nuestras prácticas docentes y, en base a la reflexión sobre estas experiencias educativas, prevemos el plan-

[254] "El descubrimiento de la escritura académica" en Federico Navarro (2014). *Manual de escritura para carreras de Humanidades*, p. 11. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires.

teo de estrategias superadoras en el camino de contribuir a una didáctica de la escritura en el ámbito de la disciplina.

Palabras clave: géneros académicos- escritura- didáctica de la Lingüística- tipos textuales- lengua estándar

Introducción

En la presente comunicación damos cuenta de relaciones advertidas entre los estudiantes universitarios de la carrera de Letras con la lengua y, en particular, con el discurso académico de temáticas lingüísticas. Las consideraciones que haremos se encuadran en una investigación más amplia acerca de alfabetización académica y la escritura en el ámbito disciplinar de la Lingüística.

Una parte importante de nuestra exposición se centra en la descripción de las características lingüístico-textuales y de adecuación a la situación retórica de los escritos producidos en situación de evaluación por estudiantes de primer año, con escasa experiencia en textos académicos y ninguna con textos del área lingüística. Las dificultades observadas, entonces, se enfocan en cuestiones generales vinculadas con la alfabetización académica y el empleo de la lengua en situaciones formales, en el armado de textos coherentes y pertinentes respecto de las consignas. Es menester aclarar que si bien para cada evaluación, hubo un trabajo previo explicándoles, entre otras cuestiones, lo que se pretendía de ellos respecto de comprensión del tema, alcance del análisis de los conceptos y de la relación entre ellos, resulta prematuro evaluar si hubo real aprendizaje en este sentido. Sí podemos determinar los principales obstáculos lingüísticos, textuales y discursivos sobre los cuales se puede operar para que paulatinamente vayan adquiriendo y consolidando competencia en estas dimensiones de uso del lenguaje.

Asimismo, estamos iniciando la confección de otro corpus con escritos de alumnos de segundo, tercer y cuarto año que cuentan ya con cierta experiencia en diversos géneros académicos disciplinares. En ellos podremos atender además del contenido temático específico, a cómo se lo expresa pero desde una posición enunciativa y mediante ciertos recursos argumentativos -en sentido amplio-, utilizando modos de construir conocimiento propios de la disciplina. Esto último, nos impone investigar en paralelo cuáles son los formatos textuales, los moldes genéricos, las modalidades lingüísticas y enunciativas propios de la Lingüística; de modo tal de poder comparar los desempeños

escriturarios con textos modélicos y propender a la destreza en las convenciones académicas que los sustentan.

Fundamentación

Desde el inicio nos planteamos que hay un modo de construir y comunicar el saber lingüístico que debe ser enseñado junto con los contenidos. Seguimos a Bazerman [255] que sostiene: "Cada disciplina genera nuevas formas de ver el mundo, nuevas formas de pensar sus problemáticas y nuevas formas de actuar en él." También conjeturamos que el progresivo dominio de estas habilidades y conocimientos prepara a quien los desarrolla para seguir aprendiendo de un modo más independiente en el marco de la disciplina. Por otra parte advertimos que los materiales que frecuentan nuestros alumnos son textos científicos que han sido producidos con objetivos no didácticos; es decir son textos para especialistas o que implican un reordenamiento de saberes producidos en otro ámbito, no el educativo. Esta situación compleja motiva nuestro interés por aportar a la reflexión sobre el tema y al ejercicio de las habilidades implicadas en la lectura y la escritura en el marco disciplinar. Compartimos el diagnóstico de Paula Carlino[256] respecto del trabajo con textos en la universidad: "Los textos académicos que los alumnos han de leer en este nivel educativo suelen ser derivados de textos científicos no escritos para ellos sino para conocedores de las líneas de pensamiento y de las polémicas internas de cada campo de estudios. Son textos que dan por sabido lo que los estudiantes no saben. Asimismo, en la universidad se les suele exigir pero no enseñar a leer como miembros de las comunidades discursivas de sus respectivas disciplinas." Y agregamos que tampoco se les enseña a escribir textos académicos, especialmente en los marcos disciplinares, con lo cual se desperdicia la oportunidad de una verdadera *enculturación* disciplinar si tenemos en cuenta como afirma Ch. Bazerman [257] que "cada tarea de escritura es un modo de desarollar una cierta mentalidad, propia de la identidad profesional".

El discurso académico

[255] "El descubrimiento de la escritura académica" en Federico Navarro (2014). *Manual de escritura para carreras de Humanidades,* p. 11. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires.

[256] Carlino, Paula. *Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva.* Uni-pluri/versidad Vol.3 No.2, 2003. Universidad de Antioquia. Medellín. Col. Versión Digital.
http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/issue/current

[257] Citado por Navarro, opt. cit., p. 14.

Entendemos *discurso* como como una construcción teórica basada en características regulares y comunes de textos o enunciados particulares (efectivamente producidos) y, además, articulado sobre condiciones sociohistóricas determinadas. En particular, el discursos científico académico está dirigido a una comunidad de pares; tiene como objetivos la construcción y comunicación de un saber especializado. Sus manifestaciones escritas son caracterizadas tradicionalmente como objetivas, neutrales, precisas y despersonalizadas. Son innumerables los recursos de objetividad que crean el simulacro de que el referente habla por sí mismo, tales como las construcciones sintácticas impersonales, las nominalizaciones, las clasificaciones y definiciones. Sin embargo, el campo interdisciplinar del Análisis del discurso desmiente la creencia en la neutralidad y el monologismo (la voz del saber colectivo o, mejor, la voz de la ciencia). Como afirma M.M. García Negroni (2011: 15-22), [258] hasta el discurso de las ciencias duras no es transparente ya que el autor se manifiesta de un modo u otro y el discurso es polifónico: pone en escena la palabra de otros autores de manera explícita o implícita. También hay muestras de argumentatividad en la selección de la información, en su jerarquización y en la manera en que se enlazan los enunciados mediante marcadores discursivos, [259] por mencionar algunos casos de huellas del sujeto. Incluso, la autora habla en la obra citada de la conformación de un *ethos* académico de alguien que domina su discurso, o uno pedagógico-disciplinar; ambos comunes a todas las disciplinas y que se manifiestan mediante aspectos microestructurales. Podríamos mencionar algunos ejemplos, de manera muy esquemática: para el primero, el uso de comillas, de letra bastardilla, las glosas metadiscursivas; para el segundo, las distintas y específicas formas de referir la palabra ajena, las maneras de presentar argumentos, etc. Estas características de los discursos del saber tienen que ser conocidas y dominadas por los estudiantes que se introducen en la comunidad académica y por eso serán consideradas gradualmente a lo largo de nuestra investigación y hacer pedagógico. Recordemos que, como sostienen Parodi y Burdiles (2015: 16), solo se comprende en la red de colaboradores, colegas, amigos y discípulos; esto hace que la labor científica tenga sentido y se acreciente.

[258] García Negroni, M. M (coord.) (2011*). Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica*. Buenos Aires, Editoras del Calderón.

[259] Ciertos elementos lingüísticos invariables (adverbios, conjunciones, preposiciones) que dan instrucciones interpretativas, orientan las inferencias que debe hacer el lector u oyente. En los textos escritos contrarrestan la mediación que supone la escritura.

Los géneros académicos

El concepto de *género nos* resulta de gran utilidad epistemológica debido a que opera la mediación entre el concepto amplio de discurso –arriba mencionado– y los enunciados o textos empíricos. Según G. Parodi, (2008: 26), [260] " el género constituye una constelación de potencialidades de convenciones discursivas, sustentada por los conocimientos previos de los hablantes/escritores y oyentes/lectores (almacenados en la memoria de cada sujeto), a partir de constricciones y parámetros contextuales, sociales y cognitivos. Dicho conocimiento -construido sociocognitivamente- se articula de modo operativo a través de representaciones mentales altamente dinámicas". Esta conceptualización pone el acento en lo cognitivo y puede ser complementada con la de M. Bajtín (2005) [261] que, por un lado, se centra en aspectos sociohistóricos (los contextos de producción y los actores implicados definen lo que es propio de un género).y, por el otro, en sus características básicas que permiten reconocer un grupo de textos como pertenecientes al mismo género. Dice Bajtín que cada ámbito de la actividad humana, "cada esfera de uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos *géneros discursivos"* (p. 248). Son "tipos temáticos, composicionales y estilísticos de enunciados determinados y relativamente estables", que cumplen funciones diversas de acuerdo con el contexto comunicativo en el cual se emplean (p. 252). Existe inmensa diversidad y riqueza de géneros ya que la praxis humana, en general, y sus esferas, en particular, crecen y se complejizan.

Los escritos que analizaremos corresponden a *géneros de formación* (Cubo de Severino: 2005),[262] esto es: los que los estudiantes utilizan para su formación de grado, ya sea en actividades de lectura o escritura, tales como: parcial presencial o domiciliario, informe de lectura, monografía, exposición oral, reseña, entre otros. Tipos que constituyen una novedad para quien inicia sus estudios universitarios –tal como apuntáramos- y que son un desafío porque les demandan estrategias de lectura y composición diferentes a las que implementaban con los manuales de la escuela media. Estos géneros han sido menos estudiados que los textos con los que los expertos difunden sus aportes

[260] "Géneros del discurso escrito: Hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva" en G. Parodi (2008). *Géneros Académicos y Géneros Profesionales: Accesos Discursivos para Saber y Hacer.* Valparaíso, Ediciones Universidad de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

[261] Bajtín, M. M. (2005 [1982, 1979]). "El problema de los géneros discursivos" en *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires, Siglo XXI.

[262]Cubo de Severino, Liliana (ed.). (2005). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Córdoba, Comunicarte.

científicos a sus pares (ponencias, artículos científicos, conferencias, etc.). Los géneros de formación guardan relaciones con los anteriores, pero difieren de ellos en cuanto se emplean para controlar el conocimiento disciplinar. Esta diferente situación retórica incide en las características textuales y discursivas. Para la autora, todos estos géneros implican una relación asimétrica entre evaluador y evaluado, y por tanto un rol más pasivo del alumno; decimos que sobretodo en el práctico o parcial estructurado o semiestructurado presencial. [263]. Entre sí los distintos géneros de formación, como se verá, pueden diferir en diversos aspectos: modalidad (escrita u oral), objetivos específicos, organización discursiva, ámbito de realización y de circulación, participantes. Y habrá que investigar las especificidades relativas a cada disciplina, en nuestro caso la Lingüística.

Son importantes los esfuerzos por la construcción de una didáctica de los géneros de formación (Ch. Bazerman, 2005; M.M. García Negroni, 2011; F. Navarro 2012 y 2014; G. Parodi 2008, 2010, 2015, entre otros), iniciativa a la cual adherimos. Sostenemos que es el docente el especialista que debería exhibir, explicar y hacer experimentar las rutinas propias de la actividad académica disciplinar: estimular la reflexión sobre los contenidos, la lengua y los formatos genéricos utilizados; implementar con ellos estrategias de lectura y escritura y propiciar la metacognición sobre las operaciones mentales que se correspondan con las estrategias.

Análisis de producciones escritas de los alumnos

Observamos aspectos inherentes a la textualización, tales como la estructura y la coherencia global, que se traducen en un nivel local en las relaciones entre los párrafos o en la presencia u omisión de información necesaria para el desarrollo temático. Lo discursivo comprende no sólo el estilo enunciativo y la adecuación al lector y a la situación, sino también en un nivel local estrategias de composición relacionadas, por ejemplo, con el grado de precisión conceptual, la ausencia o presencia de valoraciones. En lo microestructural en sentido estricto atendemos a la conformación de las oraciones, a las relaciones entre ellas, al léxico utilizado, a la puntuación, entre otros recursos lingüísticos. La adecuación a la situación retórica (el ámbito es el de la transmisión de un saber pertinente ya probado y legitimado; los destinatarios son el profesor y, en segundo lugar, los compañeros, con quienes el estudiante interactúa de diversos modos) es un criterio fundamental y transversal: las convenciones lingüísticas, de estructura y de esti-

[263] Hay grados de libertad de acuerdo con el género, en un continuum: en un polo se ubicaría el parcial estructurado presencial; en el opuesto, la monografía o el ensayo.

lo enunciativo están en función de ella. Incluimos la observación de requerimientos académicos vinculados con la forma de construir conocimiento disciplinar y de utilización de procedimientos específicos, aunque estimamos que es incipiente en los sujetos que están iniciando su familiarización con el área lingüística. Hemos ido planteando este encuadre a los alumnos, así como les hemos mostrado lo típico de cada género (especificidades poco notorias en el trabajo con los alumnos de primer año) y con posterioridad a la realización, analizamos las variantes. Asimismo, hemos especificado las operaciones cognitivas requeridas para la realización de las tareas, que se traducen en acciones concretas (ejemplifique, compare, etc.).

Hemos analizado la totalidad de las evaluaciones escritas de un grupo clase de 110 alumnos, sin contar las producciones de recursantes. Todos los textos fueron realizados en situación presencial de control de lectura y comprensión de conocimientos. Se consideran seis trabajos prácticos[264] y dos parciales. La principal diferencia entre ellos radica en que para los segundos se les solicita mayor desarrollo y relaciones conceptuales, así como integración bibliográfica. Estas exigencias devienen de convenciones académicas que indican que los parciales deberían dar cuenta del aprendizaje logrado durante el dictado de la materia, en base a los textos obligatorios, a los trabajos prácticos, las discusiones grupales y los apuntes tomados de las clases. Se espera que abarquen todos los contenidos relevantes impartidos. Hubo una breve preparación para los parciales, con asesoramiento en cómo estudiar, en qué consisten las operaciones de pensamiento (también llamadas lingüístico/discursivo-cognitivas toda vez que se materializan mediante el lenguaje) o haciendo algunos ejercicios que las implicaran. Así, por ejemplo, 'relaciona' implica arribar a un conocimiento más complejo e incluso nuevo a partir de la comparación de similitudes y diferencias (no solo similitudes) entre posturas, características, objetos, etc.

No hemos suministrado a este curso evaluaciones domiciliarias, que les demandaran una investigación adicional o una mayor complejidad cognitiva, obligaciones justificadas por la disposición de tiempo, de mayor tranquilidad para responder y materiales de estudio. A manera de cuadro, consignamos las principales características:

[264] La denominación corresponde a las exigencias curriculares de acreditación, esto es una evaluación más acotada; y no a su carácter teórico o práctico.

Prácticos:

Grado de libertad en las respuestas	Operaciones cognitivas	Modalidad	Dificultades	Observacio-nes
Grande	Interpretación textual, opinión fundamentada en base al texto y el conocimiento del mundo, ejemplificación, relación de concepciones sobre el lenguaje	Grupal, evaluación cualitativa	--------	N° 1- TP de sensibiliza-ción, apertura a la reflexión sobre el lenguaje, a partir de textos científicos clásicos introductorios
Moderada	Reconocer, explicar, fundamentar, aplicar a una situación de Argentina	Grupal, evaluación cualitativa	Lingüísticas: ortografía, [265]sintaxis coloquial y puntuación inadecuada o insuficiente Textuales: reiteración de ideas, contradicciones[266] Discursivas: imprecisión- superficialidad, no fundamentación, valoraciones infundadas	N° 2- En base a un texto extenso de divulgación científi- ca sobre supremacismo lingüístico
Limitada: son opciones múltiples y una pregunta de desarrollo pautado	Reconocer, sintetizar (mediante esquema), ejemplificar, integrar aportes de autores	Individual, evaluación cuantitativa	Lingüísticas: ambigüedad léxica, ortografía, sintaxis fragmentada (referencias pronominales poco claras) Textuales: contradicciones Discursivas: no pertinencia, tratamiento general, contradicciones, ejemplificación en lugar de conceptualización De conocimientos y procedimientos específicos: confusión entre objeto y ciencia	N° 3- En base a cinco textos científicos sobre características del lenguaje y sus diferencias con otros "lenguajes"
Moderada: algunos interrogantes son puntuales, otros requieren de mayor elaboración	Reconocer, explicar, ejemplificar, fundamentar	De a pares, evaluación cuantitativa	Lingüísticas: sintaxis confusa (falta de proposición principal), mal empleo de preposiciones y de cierta normativa referida a adverbios y a gerundios Textuales: información sobreentendida e incompleta	N° 4- Se anticiparon los objetivos de la evaluación y se ensayó la resolución, atendiendo a la complejidad del contenido

[265] Los ejemplos que se transcriben han sido corregidos en lo ortográfico.

[266] Respecto de las contradicciones y la confusión de relaciones lógicas de causa/consecuencia no resulta sencillo la clasificación del tipo de dificultad: ¿se deben a un problema de razonamiento, a la no consideración de lo que se ha dicho anteriormente (textualización) o al desconocimiento del valor de los conectores gramaticales?

			Discursivas: no pertinencia	(perspectivas de estudio del lenguaje, interdisciplinas)
Grande, porque deben fundamentar la V o F de afirmaciones propuestas sobre el pensamiento de Saussure	Reconocer, explicar, fundamentar	De a pares, evaluación cuantitativa	Lingüísticas: imprecisión léxica[267], ortografía, puntuación incorrecta o escasa, sintaxis (falta de verbo o de algún complemento necesario),[268] repetición de palabras,[269] coloquialismos,[270] entrecomillado de palabras (que no son del autor) Textuales: no introducción de las respuestas, implícitos,[271] oraciones que forman un párrafo, generalmente extenso Discursivas: no pertinencia,[272] tratar características como imperativos,[273] tautologías,[274] relaciones causales, consecutivas y adversativas incorrectas [275]	N° 5- Se especifican los criterios de corrección: pertinencia, claridad, ortografía. Problemas con el instrumento: En el tema 2 la V de la afirmación 2 implica la falsedad de la afirmación 3. [276] Lo mismo sucede con las afirmaciones 6 y 7. [277]

[267] (respecto al carácter lineal). "El signo está delimitado por el tiempo"- "la lengua es concreta, material" [¿?]- "La distinción saussureana vislumbra [¿intuye?] al lenguaje constituido por la lengua y el habla". El subrayado es nuestro.

[268] "En un sistema de signos, estos funcionan ocupando un lugar que no [¿ocupan?]los otros.".

[269] "Los valores de los que se valen los signos (…)"- "Al señalar esto, es pertinente señalar (…)"

[270] A la justificación de la afirmación *Los signos se limitan recíprocamente*: "Verdadero porque los signos pueden tener miles de usos, pero al asociarlos con otros disminuye el paradigma [¿?] y se determina en una idea fija (…)"-"[El valor] en su aspecto material está ligado a la escritura, más que eso, al significante, pues no importa si los fonemas cambian su materialidad, el significante permanecerá lo mismo".

[271] "Inmutabilidad: porque el signo está establecido en el lenguaje, no puede ser modificado por una sola persona" (hay información faltante, por lo cual se equivoca la relación causal). – "[la evolución de los signos]le presenta las bases con las cuales realizará sus observaciones para establecer signos que forman sus sistema de lengua".

[272] Para justificar como V la afirmación *La lengua es forma y no sustancia*, la respuesta no relevante: "La lengua es concreta, material y es común a un grupo de personas pertenecientes a una misma comunidad"- Para la afirmación *En lingüística, es el punto de vista el que crea el objeto*, la respuesta: es V porque "bajo la creencia de que la realidad no es esencial y pre-clasificada, en lingüística se considera que la lengua no tiene una función de nomenclatura, rotuladora de un mundo ya preparado para eso (…)"

[273] "El punto de vista es el que crea el objeto de estudio, ya que lo delimita y le brinda las características que serán necesarias para abordarlos".

[274] "Saussure opta por el método sincrónico ya que le permite establecer a la lengua en un estado de tiempo, el cual puede ser un tiempo prolongado en el cual el estado de la lengua se encuentra inmutable y por tanto es posible estudiarla en un momento determinado de la historia." (además no dice para qué)

[275] "[la evolución de los signos] le presenta las bases con las cuales realizará sus observaciones para establecer signos que forman su sistema de lengua".- "A partir de considerar que el lenguaje, en tanto conjunto de lengua y habla, formaban un objeto heteróclito y por el cual no podía sino ser tan amplio que podía ser tomado por otras disciplinas científicas, es que se esta-

Moderada. Más libres: una consigna solicita elaborar una definición en base a la bibliografía, otra el análisis de expresiones metafóricas	Explicación, fundamenta-da, aplicación, análisis, integración de aportes	Individual, evaluación cuantitativa	Lingüísticas: ortografía- imprecisión léxica, coloquialismo [278] concordancia entre sujeto y verbo Textuales: -------- Discursivas: caracterización incompleta, no clasificación de las metáforas, explicación insuficiente, no pertinencia De conocimientos y procedimientos específicos: confusión entre los tipos de transcripción, no reconoci- miento de alófonos y de archifonemas,	N° 6- Trabajo teórico-práctico sobre Semántica y Fonética/fo-nología

blece la búsqueda de un objeto de carácter social y que pueda ser comprendido como una unidad." (mal planteado, la delimitación de lengua/habla es posterior, el objeto debe ser homogéneo y general por eso se elige la lengua). - "[El valor] en su aspecto material esta ligado a la escritura, mas que eso, al significante, pues no importa si los fonemas cambian su materialidad, el significante permanecerá lo mismo". (debería ser 'pero')

[276] 2. *En lingüística, es el punto de vista el que crea el objeto.* 3- *Para Saussure, el lenguaje constituye el objeto de estudio de la lingüística porque es un punto de vista firme para el estudio.*

[277] 6- *La lengua es forma y no sustancia*. 7- *Los signos se definen esencialmente, según su materialidad*.

[278] " (…) Entendemos por metáfora a la herramienta que utilizamos para alcanzar aquellas manifestaciones del lenguaje que la lengua desea llegar en sus conceptualizaciones del mundo en el que está inmerso. (…) A partir de los significados recogidos (imágenes mentales) que encuentra en su entorno (sic), el hablante buscará en el sistema construir una unidad descriptiva alcanzada por su lengua a partir de la metáfora"

Parciales

Grado de libertad en las respuestas	Operaciones cognitivas	Modalidad	Dificultades	Observacio-nes
Grande: de tres consignas, una es de desarrollo pero pautado y otra requiere de integración de características brindadas por varios autores	Conceptualizar, explicar, fundamentar	Individual, evaluación cuantitativa	Lingüísticas: Vocabulario impreciso, ortografía, concordancia sujeto/verbo,[279] información sintáctica presupuesta ,[280] coloquialismos, [281]sintaxis rebuscada, [282] uso incorrecto de pronombres relativos [283] Textuales: ideas sueltas (falta de coherencia), [284] ideas incompletas Discursivas: pobreza en el desarrollo, generalidad, pocas explicaciones y muy simplistas [285] De conocimientos y procedimientos específicos: confusión de conceptos, [286]confusión de objeto con disciplina,[287] imprecisión conceptual,[288]	P. 1- Evaluación formativa: detectar si hubo progreso en la capacidad de explicar y relacionar

[279] La semántica referencialista, por Saussure, destaca tres conceptos; las cosas, que es igual para todos; las imágenes de las cosas, que son iguales para todos, y por último las palabras fónicas que son diferentes.¨

[280] "Así como toma[¿la Lingüística?] varios aspectos de estas ciencias [neurología, psicología, sociología] para el estudio de su objeto (…)" (falta el sujeto oracional)

[281] "El signo (…) también es inmutable porque no puede desaparecer de una lengua así como si nada, una lengua no puede admitir la pérdida de un signo (…)"

[282] La forma en que encontramos que es posible definir al signo lingüístico, por ejemplo, es a través del concepto de valor.¨

[283] ¨Al definir a la lengua como sistema podemos presentar también al signo lingüístico, de quien se vale la lengua para comprender dicho sistema (…)"

[284] ¨Sociología del lenguaje: Las lenguas reflejan la estructura de la sociedad. Inciden cambios conflictos que se generan relación de poder. Se preocupan por las relaciones entre la lengua [en] su comunidad. Relaciones de lengua (escuela, bares, etc.). Problemas que abarcan estas relaciones lengua / sociedad."

[285] ¨Características propias de las lenguas: Disimulación: permite mentir o ser irónicos, lo que puede ser considerado como una leve disimulación. Independencia temporal: permite a las personas referirse al pasado o al futuro libremente¨

[286] "El significante es la realidad a la que nos remitimos (que está dada por la imagen mental o concepto que se nombra) y el significado es la imagen acústica con la que denotamos la realidad en cuestión. (significado por significante, además de la imprecisión)- "El signo es mutable en diacronía (…). Esto se puede ver de varias maneras, puede el significante de un concepto u objeto, es decir que el mismo objeto se "llame" de distinta forma." (confusión de variación sociolingüística con cambio).

[287] "Simone plantea que el lenguaje tiene como objetivo saber cómo funciona el pensamiento y saber cómo se relacionan conceptos y significantes en la mente" (la Lingüística o la Psicolingüística, además imprecisión) - Pregunta sobre características de la lingüística: "Un de los principios es la inmutabilidad: no cambia con el tiempo."

Grande: pueden elegir tres de los seis temas propuestos para desarrollar	Definir, ejemplificar, explicar fundamentadamente, relacionar	Individual, evaluación cuantitativa	Lingüísticas: sintaxis incompleta, [289] imprecisión léxica,[290] referencias nominales y pronominales confusas,[291] Textuales: desarrollo incompleto y pobre Discusivas: tautologías,[292] tratar características como imperativos,[293] no pertinencia[294] De conocimientos y procedimientos específicos: imprecisión conceptual, [295] confusiones conceptuales y simplificaciones,[296] confusión de disciplina con procedimientos,[297]confusión de objeto con disciplina,[298] confusión de corrientes teóricas, [299]	P. 2- Evaluación formativa: detectar si hubo progreso en la capacidad de explicar, relacionar y fundamentar No se especificaron las consignas pero se explicitaron previamente los criterios de evaluación: pertinencia respecto de la consigna, coherencia, legibilidad, claridad conceptual y de redacción, uso de la bibliografía

(¿el lenguaje como facultad?)

[288] "En cabeza las partículas que la componen son /k/ /a/ /b/ /e/ /s/ /a/." (partícula por fonema)

[289] "Los [significados] simples, son aquellos de fácil percepción o que se refieren (duro, blando, frío, caliente)." (¿a qué?)

[290] "Los significados complejos son palabras para definir hechos o situaciones abstractos que no se encuentran designados en la lengua" (unida a la imprecisión conceptual)

[291] "El análisis componencial sirve para analizar tanto los presentes [¿?], como los que podrían formar parte de él,[¿?] como así también para evaluar el alcance y expansión del mismo [¿?]."

[292] "La teoría referencialista afirma que la voz duplica el mundo, en tanto que esta es idéntica a las imágenes mentales que tenemos del mundo y estas a su vez son idénticas a las cosas." (debido al mal empleo de los conectores)

[293] "Coseriu subraya que la lengua funcional e aquella de debe describirse y/o estudiarse, ya que es sinstrática, sintópica y sinfásica".

[294] "El fonema es la huella psíquica por ejemplo el fonema para realizar el sonido de la letra 'n' [¿?] es /n/."

[295] "En cuanto a los significados complejos son aquellas palabras con 2 o más significados designados por la experiencia de una comunidad por necesidad" (confunde con polisemia) - "Las metáforas conceptuales son cognitivas y generalmente nos permiten entender conceptos abstractos en términos de conceptos más tangibles [¿?] y concretos."

[296] "La distinción entre lengua histórica y lengua funcional se asemejan al recorte teórico que realiza Saussure para su estudio entre lengua y habla." - (la lengua funcional es una lengua abstracta, no habla)

[297] "A los alófonos los podemos encontrar en la fonética, que es la transcripción gráfica de los sonidos del habla."

[298] "(…) la lengua histórica es aquella que mantiene la perspectiva diacrónica durante su descripción." (unido al error conceptual)

Como puede observarse, no hay dificultades notorias respecto de coherencia global y relaciones entre párrafos, si bien hacen un uso limitado y poco variado de marcadores discursivos. Tampoco hay problemas en el régimen enunciativo de la persona ni en la distinción de voces; esto último quizás porque el trabajo de relacionar autores es todavía limitado en primer año. Sí advertimos un desempeño vacilante y todavía deficiente en cuanto a la implementación de operaciones mentales y estrategias lingüístico-textuales concomitantes; así como falta de fluidez en la escritura y el desconocimiento de normativa gramatical. Esto nos impone como docentes insistir en lo que se espera de lo producido, no solo en contenido sino en organización textual, redacción y estrategias lingüísticas explicativas.

Destacamos dos observaciones:

- El desconocimiento de que lo oral y lo escrito son dos regímenes expresivos diferentes, cada uno con sus convenciones y sus funciones. Esto se advirtió principalmente en las fallas en la puntuación, en las lagunas informativas y el estilo coloquial.
- La no previsión del lector modelo (el profesor que evalúa), que ocasiona una oscilación entre textos que descansan en lo 'no dicho', que no necesita ser explicitado por compartido; o por el contario, textos redundantes y con información variada, no relevante pero que produce la apariencia de que se estudió mucho.

A modo de conclusión

Por los resultados obtenidos como diagnóstico, advertimos que es necesario profundizar en las características de la escritura académica y brindar oportunidades de practicarla, incluso para mejorar la construcción sintáctica y la ortografía. Asimismo, creemos que debería insistirse en la utilidad de las técnicas de trabajo intelectual (resumir, sintetizar, etc.), en la necesidad del vocabulario técnico, en la distinción información/opinión y en los pasos implicados en los procesos de lectura comprensiva y de escritura. También pensamos que se requiere de una reflexión conjunta sobre algunos textos teóricos de modo de advertir, por ejemplo, el paso de lo abstracto a lo concreto, visible en la buena formulación de ejemplos; la manera en que se plantea evidencia em-

[299] "Aristóteles incluía en el significado y el significante el referente. Se denomina a esta corriente referencial. Otra corriente es la que estudia a las lenguas como nomenclaturas." (es la misma corriente dentro de la Semántica).

pírica para fundamentar una postura teórica, cómo se la relaciona con otras experiencias, etc. Considerar estas cuestiones desplazaría la atención de la cultura académica desde las falencias de los estudiantes que hay que "compensar" de algún modo hacia la revisión de prácticas pedagógicas naturalizadas (la falta de orientaciones en las tareas que luego se evalúan; las consignas uniformes, defectuosas o sin explicación; las clases exclusivamente magistrales; la falta de seguimiento de los procesos, etc.).

Para concluir, estimamos que ha sido importante el análisis de las producciones escritas de los estudiantes con vistas a su mejora y la descripción de algunos géneros de formación. Ahora estamos abocados a la tarea de esbozar una caracterización del ethos disciplinar de la Lingüística, es decir pautas de lectura y orientaciones argumentativas que emanan de los textos disciplinares y que conformarían un esquema de restricciones para la escritura, que se suman a las genéricas. Entendemos restricciones no en un sentido limitativo, sino de marco de previsibilidad en la comunicación científica y por lo cual deben ser problematizadas y enseñadas.

Bibliografía

Arnoux, Elvira (2010). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires, Eudeba.

Bajtín, M. M. (2005 [1982, 1979]). "El problema de los géneros discursivos",en *Estética de la creación verbal*, pp. 248-293. Buenos Aires, Siglo XXI.

Bazerman, Charles; Little, Joseph; Bethel, Lisa; Chavkin, Teri; Fouquette, Danielle y Garufis,Janet (2005). *Reference Guide to Writing across the Curriculum*. West Lafayette - Indiana, The WAC Clearinghouse & Parlor Press.

Bolívar, Adriana. (2005). "Tradiciones discursivas y construcción del conocimiento en las humanidades", en *Signo & Seña*, n° 14, pp. 67-92.

Bosio, Iris; Castel, Victor; Ciapuscio, Guiomar; Cubo, Liliana y Müller, Gisella (eds.). (2012). *Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados*. Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo - Sociedad Argentina de Lingüística. En línea: <http://www.ffyl.uncu.edu.ar/spip.php?article3635>.

Ciapuscio, Guiomar y Kuguel, I. (2002). "Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados", en García Palacios, J. y Fuentes, T. M. (eds.), *Entre la terminología, el texto y la traducción*, pp. 37-73. Salamanca, Almar.

Cubo de Severino, Liliana (ed.). (2005). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Córdoba, Comunicarte.

Garcés Gómez, María Pilar (2008). *La organización del discurso: marcadores de ordenación y de reformulación*. Madrid - Frankfurt,Iberoamericana - Vervuert.

García Negroni, M. M. y Tordesillas Colado, M. (2001). *La enunciación en la lengua: de la deixis a la polifonía*. Madrid, Gredos.

García Negroni, María Marta (coordinadora) (2011). *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica*. Buenos Aires, Editoras del Calderón.

López Ferrero, C. (2005). "Funciones retóricas en la comunicación académica: formas léxicas

de modalidad y evidencialidad", en *Signo & Seña*, n° 14, pp. 115-140.
Natale, Lucía (coord.). (2012). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento. En línea: <http://www.ungs.edu.ar/areas/ publicaciones/502/en-carrera-escritura-y-lectura-de-textosacademicos- y-profesionales.html>.
Navarro, Federico (2012). "¿Quién enseña (a enseñar a) escribir en las materias universitarias? Formación docente y didáctica de la escritura", en *II Congreso Metropolitano de Formación Docente*, 5 al 7 de diciembre. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
Navarro, Federico (coordinador). (2014). *Manual de escritura para carrera de humanidades.* Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
Parodi, Giovanni (2008). "Géneros del discurso escrito: hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva". En Giovanni Parodi (compilador). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer.* Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso.
Parodi, Giovanni (compilador) (2010). *La alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas*. Chile, Planeta.
Parodi, Giovanni y Burdiles, Gina (editores) (2015). *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: géneros, corpus y métodos*. Santiago de Chile, Ariel.

La investigación en Didácticas de lenguas segundas

Algunos resultados de la aplicación de una nueva propuesta didáctica en francés

Acuña, Teresa; Lestani, Susana; Di Colantonio, Florencia.

zuchena@yahoo.com.ar; lestani.susana@gmail.com; flordico@gmail.com.

Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Lenguas. Departamento de Idiomas con Propósitos Específicos. Neuquén, Argentina.

Resumen:

El objetivo de este trabajo es presentar parte de los resultados del Proyecto de Investigación "Discurso en el ámbito académico: comprensión y producción oral por estudiantes principiantes en alemán, francés, inglés y portugués" que se lleva a cabo en la Universidad Nacional del Comahue. Presentaremos más específicamente los resultados del idioma francés. Este proyecto surge de la necesidad de diseñar una nueva metodología de enseñanza de los idiomas extranjeros en la universidad, centrada en la competencia comunicativa del discurso científico-académico oral para que los estudiantes universitarios puedan acceder a becas de estudio, asistir a congresos o participar en teleconferencias u otras situaciones de intercambio. Hasta hace muy pocos años se desarrollaba un enfoque basado en la lecto-comprensión de textos académicos; sin embargo la internacionalización de los estudios superiores exige la adaptación de la enseñanza a estos nuevos desafíos. Se utilizaron diversas metodologías de investigación de tipo cualitativo exploratorio y se trabajó con estudiantes de las carreras Humanísticas y Técnicas. El corpus de análisis se conformó a través de la grabación de diferentes exposiciones orales de los estudiantes en el transcurso de 2014 y 2015. A partir de la transcripción de estas grabaciones se llevó a cabo un estudio de casos y se tuvieron en cuenta diferentes criterios de análisis, entre ellos: 1. La presencia de pausas cortas y largas; 2. La posición de estas pausas y su función en el discurso; 3. La auto-corrección; 4. La utilización del léxico académico; 5. Los errores fonológicos, 6. la transferencia de la L1/L2 en el aprendizaje de una L3.

Palabras clave: idioma francés; discurso oral; léxico académico; análisis; resultados.

Introducción

Este trabajo tiene como objetivo presentar algunos resultados de la aplicación de una nueva propuesta didáctica en francés lengua extranjera (FLE). Se inscribe en el marco de un Proyecto de Investigación denominado "Discurso en el ámbito académico: comprensión y producción oral por estudiantes principiantes en alemán, francés, inglés y portugués" que se lleva a cabo en la Universidad Nacional del Comahue.

El proyecto surge de la necesidad de diseñar una nueva metodología de enseñanza de los idiomas extranjeros en las diversas carreras de la universidad, centrada en la competencia del discurso científico-académico oral- ya que hasta hace muy pocos años se utilizaba un enfoque basado en la lecto-comprensión de textos académicos, es decir el desarrollo de una habilidad parcial centrada en la lectura de textos. Esta metodología de enseñanza intenta adaptarse a las nuevas necesidades que tienen los estudiantes universitarios de acceder a becas de estudios en el extranjero, asistir a conferencias y cursos y participar en teleconferencias o eventos similares (Acuña 2012, 2013, Acuña y Torres 2013).

Marco de referencia

Las nociones de género discursivo y léxico académico o transdisciplinar representan el hilo conductor de nuestra propuesta didáctica.

La noción de género ha sido estudiada desde diferentes disciplinas y diferentes enfoques. Para Poudat (2006: 27) "*el género lejos de ser una categoría fija (...) es un objeto en constante mutación que emerge, evoluciona y desaparece según las épocas y los contextos"*. En efecto, cada práctica social – profesión, disciplina - construye un tipo de género discursivo o una forma particular de comunicación que hace circular el conocimiento que manejan los miembros de una misma comunidad discursiva (Cassany, 2008). Existe una gran variedad de géneros de acuerdo a la disciplina o profesión; en el ámbito académico los diversos géneros se utilizan para presentar, transmitir, discutir y evaluar conocimientos, en forma escrita (manual, disertación, artículos científicos, informes, tesis, memoria, proyecto) u oral (clase teórica, exposición oral, conferencia, seminario, ponencia, etc.).

Siguiendo a Swales (1990, in Cortés de los Ríos et al., 2000, 2001), el género es un acontecimiento comunicativo específico, reconocido por la comunidad académica o profesional que además de poseer uno o varios objetivos comunicativos, está estructurado de forma protocolar, aunque no exento de variaciones. Una de las primeras convenciones de un género es la macro-estructura; su formato juega un rol muy importante en el proceso de comprensión y de producción ya que permite comprender mejor la organización global textual y localizar las informaciones más importantes (Swales, 1990, en Robles Garrote, 2013). En muchas ocasiones, la falta de familiarización con la organización de un tipo de género discursivo presenta dificultades de comprensión del contenido del texto. Por esta razón, un análisis de catálogos de libros y de conferencias nos proporcionó las pistas necesarias para la elaboración de actividades que propusimos a los estudiantes que siguen las carreras humanísticas en la Universidad Nacional del Comahue (Acuña, Lestani, 2014).

En palabras de Poudat (2006), los géneros discursivos presentan ciertas regularidades lingüísticas. En este sentido, observamos que el género discursivo académico presenta una rica fraseología "académica" o "transdisciplinar" que da cuenta de las rutinas lingüísticas frecuentes en esos contextos. Patrick Drouin (2007: 45) define a este léxico como *"un léxico que transciende los campos de especialidad y presenta una red léxica común entre diferentes disciplinas (...) se encuentra igualmente en el lenguaje coloquial"*. Para Tutin (2007) el léxico transdisciplinar, propio del género científico, se relaciona con objetos y procedimientos científicos. De esta manera, la expresión *"jeter les bases d´une théorie / sentar las bases de una teoría"* puede figurar tanto en un texto de filosofía como de historia. Para Rinck (2006) el léxico transdisciplinar juega un rol importante en la construcción y transmisión de saberes.

En la cátedra de francés de la Universidad Nacional del Comahue se elaboró un corpus de expresiones lingüísticas (Acuña 2012, 2013) extraídas de textos del género académico del área humanística, constituido por lexemas independientes (*analyser: l'auteur analyse* …), frases de rutina (*cet article soulève le problème de ...*: en este artículo se discute el problema de …), chunks (*la thématique abordée*: la temática tratada), y colocaciones verbo + nombre (*prendre appui sur ...:* basarse en). Este corpus fue la base para elaborar diferentes grillas lingüístico-conceptuales adaptadas a diversas situaciones discursivas y a macro-actos comunicativos, por ejemplo, la presentación de un libro y de su autor, la presentación de un artículo científico-académico (incluyendo la

problemática, la actividad explicativa del autor, etc.). Estas prácticas y usos de una LE, propios de la comunicación académica, constituyen el núcleo de aprendizaje del oral, cuyo objetivo final consistió en exponer oralmente un texto leído previamente. Proporcionamos el siguiente ejemplo de Grilla lingüístico-conceptual.

Grilla lingüístico-conceptual: el artículo científico

Para presentar la problemática del artículo

Cet article Ce texte	soulève/ pose le problème de/ des montre le problème de /des/du	la Révolution française /développement de
Dans cet article Dans ce texte	il s´agit de/ des il est question de/ des	difficultés scolaires chez des enfants appartenant à des milieux défavorisés.

Para dar cuenta de la actividad explicativa del autor

L´auteur Cet auteur Cet écrivain Cet historien, etc	explique/formule/illustre le concept de	la dimension sociale …
	expose	la répercussion de l´œuvre de
	pose/ analyse/ étudie/examine/ évalue le problème de /des dégage les grandes lignes de	(la) disparition des espèces naturelles (l´) explosion de la population …
	développe a développé	(la) méthode de la déconstruction
	raconte	le retour de les mésaventures de … les évènements qui ont eu lieu
	s´attache à	l´étude de …

Actualmente, un gran número de investigaciones ha demostrado la importancia que tienen las unidades fraseológicas en el aprendizaje de una lengua extrajera, ya que estas se almacenarían en el léxico mental durante el aprendizaje y posteriormente, durante su reutilización, se extraerían en bloque desde ese léxico mental (Edmonds,

2013). La grilla lingüística-conceptual elaborada por la cátedra de francés cumple entonces una doble función: por un lado, durante la lectura de un texto, ayuda a localizar la información textual que será volcada por los aprendientes en un texto escrito; éste servirá de base para la exposición oral del texto leído. Por otro lado, esta grilla facilita el almacenamiento en bloque de esas unidades fraseológicas que se activarán y se reutilizarán en las diversas situaciones discursivas. Esta grilla es una suerte de guion que les permite a los estudiantes ordenar y estructurar el discurso que expondrán de manera oral.

Propuesta didáctica: la competencia del discurso científico-académico oral

Nuestra propuesta didáctica tiene como objetivo desarrollar una competencia del discurso científico oral para que el estudiante universitario pueda desenvolverse en situaciones comunicativas del ámbito académico. Para poder alcanzar este objetivo partimos del lenguaje general o coloquial como iniciación al aprendizaje de la oralidad (unidades 1 y 2 del método Version Originale I), para luego conducirlo en forma progresiva al aprendizaje del oral académico.Teniendo en cuenta que este curso es anual (alrededor de 100 horas anuales), los dos primeros meses se centraron en el lenguaje coloquial y a partir del tercer mes se abordó el discurso oral académico; en el resto del año se enseñaron paralelamente las dos modalidades.

A estos cursos asisten estudiantes de diferentes facultades y carreras de la UNCo, relacionadas con ciencias humanas: Facultad de Humanidades (letras, geografía, historia y filosofía); Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (Derecho, comunicación social, sociología) y Facultad de Lenguas (Profesorado y Traductorado en inglés). En este último año también han ingresado estudiantes de ingeniería. Nuestro objetivo es agrupar a los estudiantes de ciencias humanísticas por un lado y a los estudiantes de ciencias técnicas por otro. La mayor parte de estos estudiantes no tienen conocimientos previos del idioma francés.

Unidades didácticas: las unidades didácticas se inscriben en un proyecto pedagógico que tiene como objetivo desarrollar una competencia del discurso oral académico para que el estudiante pueda exponer oralmente un artículo académico o tema científico en una situación de comunicación académica. Como señalamos anteriormente nuestra metodología de aprendizaje se diseñó en base a géneros discursivos académicos, por lo tanto cada unidad didáctica articula el género con una

situación discursiva, poniendo especial énfasis en la organización textual y las regularidades lingüísticas que figuran en los textos. Las unidades didácticas están organizadas en las siguientes situaciones discursivas: 1. presentación personal del estudiante universitario; 2. presentación de un autor de su disciplina; 3. presentación de un libro y su autor; 4. Presentación del resumen de un artículo académico-científico; 5. Presentación de la introducción de un artículo académico-científico (incluyendo definiciones y breves explicaciones). Dada la heterogeneidad de las disciplinas científicas del grupo clase, las temáticas abordadas se relacionaron con temas actuales de las ciencias sociales.

Micro y macro-tareas: la unidad didáctica está diseñada en base a las nociones de micro y macro tareas. Desde la *Perspective-actionnelle* y siguiendo a Puren (2006 a y b, 2011) entendemos la micro-tarea o *micro-tâche* como una actividad que se centra en ciertos aspectos precisos de la lengua y la macro-tarea o *macro-tâche* como un proyecto de aprendizaje significativo que moviliza las competencias lingüísticas de los estudiantes en vista de llegar a un resultado determinado. En las diferentes actividades que se proponen en cada unidad están siempre presentes las habilidades de comprensión y producción que se llevan a cabo en pequeños grupos, y en forma individual. Se combinan actividades en forma presencial y otras a través de la plataforma PEDCO de la universidad, en tanto dispositivo de acompañamiento que ayuda a reforzar la progresión de la macro-tarea. Una misma temática atraviesa cada unidad didáctica que a su vez está pautada por diferentes micro-tareas que constituyen otras tantas secuencias de aprendizaje:

1. la comprensión escrita de textos relacionados con un tipo de género,

2. la comprensión oral a través de videos que presentan contenidos lingüísticos estrechamente relacionados con los géneros previamente seleccionados,

3. la producción escrita, es decir la elaboración escrita de la posterior exposición oral y finalmente,

4. la oralización de ese trabajo escrito en una instancia de exposición oral ante el grupo clase.

En el trabajo de elaboración escrita los estudiantes recurren a determinada grilla lingüístico-conceptual que sirve de marco de referencia lingüística. Esta elaboración

escrita garantiza la exposición ordenada del discurso oral académico de los estudiantes. Para llegar a la exposición oral, entonces, los estudiantes siguieron los siguientes pasos:

1ro. Preparación y organización del discurso escrito con la ayuda de la grilla lingüística;

2do. Pronunciación del discurso a través de la lectura en voz alta, es decir la conversión de grafemas en fonemas, y paralelamente, su memorización;

3ero. La exposición propiamente dicha, que es en realidad una oralización del texto escrito;

4to. La interacción entre pares, es decir la apertura del turno de preguntas de sus compañeros de clase.

Las macro-tareas, que constituyen diversas situaciones discursivas, fueron las siguientes:

1. Presentación personal del estudiante:

Género: folletos de diferentes universidades de Francia sobre la oferta académica. Lectura global de los diferentes folletos, luego en pequeños grupos de acuerdo a su formación disciplinar (letras, geografía, historia, filosofía, etc.), los estudiantes eligieron un folleto para presentar la disciplina acorde a su carrera. En el plano auditivo, se trabajó con dos videos en los cuales estudiantes universitarios franco-hablantes realizan su presentación personal "académica". Más tarde y en forma individual, con la ayuda de la grilla donde figuran las expresiones lingüistas más representativas de esta situación discursiva, cada estudiante preparó su presentación personal escrita y luego la expuso oralmente ante la clase.

2. Presentación de un autor:

Género: breves biografías de diferentes autores relacionados con la disciplina de estudio de cada estudiante, en las cuales figuran las informaciones más relevantes del autor: formación, disciplina, temas de investigación, libros escritos. Lectura global de estos documentos y trabajo en pequeños grupos. Como actividad de comprensión auditiva, los estudiantes realizaron diferentes actividades con videos; luego cada estudiante eligió un autor de su disciplina, elaboraron por escrito su presentación y luego la expusieron ante la clase.

3. Presentación de un autor y su obra:

Género: catálogos de libros; videos sobre la presentación de un autor y su libro. Lectura global de los catálogos de libros, identificando el tema y el autor. Luego focalización de la macro-estructura organizativa de un sólo catalogo – problemática del libro, objetivo, apreciaciones sobre el autor y su libro, trayectoria del autor. En forma individual, cada estudiante eligió un catálogo y preparó su presentación en forma escrita y oral. Paralelamente a esta actividad, los estudiantes trabajaron con videos sobre la presentación de un autor y una de sus obras.

4. Presentación del resumen de un artículo académico-científico

Género: sub-género resumen en un artículo científico. A partir de varios resúmenes de artículos del área de las ciencias sociales y humanas, los aprendientes identificaron las diversas secciones de su macro-estructura (Swales in Dudley-Evans, 2000), Raîche y Noël-Gaudreault, 2008): el tema, el contexto de producción, la problemática o preguntas a las cuales intenta responder el autor, puntos de vista, tesis, lógica interna del razonamiento y la conclusión. Sirviéndose de los recursos lingüísticos propuestos en la grilla lingüístico-conceptual los estudiantes prepararon la presentación del resumen.

5. Presentación de un artículo académico-científico

Género: artículo científico. Esta unidad didáctica lleva mucho más tiempo que las demás unidades ya que los estudiantes deben elegir un artículo de acuerdo a su disciplina e interés. La búsqueda del artículo se realizó a través de revistas electrónicas con el acompañamiento del docente. La lectura del artículo se centró en el resumen, la introducción, una breve sección del desarrollo y la conclusión. El estudiante elaboró en forma escrita la presentación de su artículo con la ayuda de la grilla lingüístico-conceptual y más tarde la expuso oralmente.

Metodología de Investigación

Tanto para el diseño de la metodología de enseñanza-aprendizaje como para su implementación didáctica se recurrió a una "metodología-experimentación" (Harvey y Loiselle, 2009). Paralelamente, con el doble objetivo de describir la adquisición de la LE y de comprobar la validez de la metodología de enseñanza-aprendizaje, recurrimos a una metodología cualitativa exploratoria para observar el desempeño de los estudiantes en las actividades de producción oral en torno a los géneros discursivos trabajados en

las macro tareas 2 a 5. Se constituyó un corpus a través de la grabación de producciones orales de cuatro estudiantes (año 2015). A partir de la transcripción de estas grabaciones se llevó a cabo un estudio de casos longitudinal y transversal. Se tuvieron en cuenta diferentes criterios de análisis: 1. El aprendizaje y adquisición del discurso científico expositivo (la utilización del léxico académico y del léxico de especialidad: cuantificación de las ocurrencias[300]); 2. La fluidez (tiempo de habla y presencia y posición de pausas cortas y largas y su función en el discurso); 3. La conciencia metalingüística (las auto-correcciones); 4. La adquisición lingüística (producción correcta o producción de errores en los niveles fonético-fonológicos y gramaticales de la LE, interferencia de la L1 o L2 en el aprendizaje del francés L3).

Consideramos como actividad de aprendizaje a la exposición oral elaborada previamente por cada aprendiente de manera individual, y como adquisición en LE el discurso espontáneo combinado con el discurso planificado y las respuestas a las preguntas en la interacción con pares durante el turno de preguntas.

Resultados

El resultado más importante se relaciona con la utilización del léxico académico (lexemas independientes, frases de rutina, chunks, expresiones fijas y colocaciones) proporcionado por las grillas léxico-conceptuales. Observamos que efectivamente este léxico contribuye decisivamente a la estructuración del discurso y al ordenamiento de los conceptos de la exposición oral en la LE.

La práctica de conversión grafema => fonema y de la articulación de sonidos a través de la lectura en voz alta cumple un rol importante en el mejoramiento progresivo de la pronunciación. En efecto, el estudio longitudinal mostró que la proporción de errores de tipo fonético-fonológico disminuye a través del tiempo.

Asimismo, la práctica de la memorización del discurso, es decir memorización de paquetes léxicos y otros elementos lingüísticos, ordenados y estructurados en el texto elaborado, contribuye a acrecentar el número y calidad de los recursos lingüísticos del aprendiente. Además, cada exposición reveló actividades de auto-aprendizaje del estudiante, relacionadas sobre todo con el léxico de la especialidad disciplinar y también

[300] Se indican entre () los indicadores u observables lingüísticos que permiten inferir los diversos componentes de la adquisición lingüística. En lo referido al aprendizaje de habilidades discursivas relacionadas con la exposición oral, recordemos que la función del léxico académico se relaciona con las actividad de producción y difusión del conocimiento (Rinck, 2006).

con el léxico transdisciplinar. A título de ejemplo, observamos que la aprendiente Ana aumentó progresivamente (mayo a noviembre 2015) tanto la cantidad de palabras de su exposición planificada -152/154 palabras - como la del discurso no planificado - 20 a 92 palabras. Al interior del discurso planificado incorpora progresivamente recursos lingüísticos no-planificados, pasa de 15 a 29 palabras. Este incremento se refleja tanto en la riqueza léxica como en la longitud del discurso planificado como no planificado y genera, en contrapartida, una disminución en la fluidez (esta se mide en la cantidad de palabras emitidas por minuto). En las producciones de los estudiantes, la fluidez estuvo relacionada con la extensión del discurso memorizado, es decir que a mayor extensión de la exposición, mayor proporción de pausas: una exposición de más de 130 o 150 palabras (según el aprendiente) presenta proporcionalmente un número mayor de pausas. Al final de la cursada, al comparar los discursos académico no planificado con el "cotidiano", observamos que la fluidez de Ana en el discurso académico es mayor (88,8 vs. 66,12 palabras por minuto) que la del discurso "cotidiano".

Conclusión

La metodología de enseñanza-aprendizaje, en sus principales lineamientos, resultó indicada para desarrollar una competencia del oral académico. En particular el rol del léxico transdisciplinar y la práctica de la elaboración de una exposición oral a partir de un texto escrito resultaron muy positivos. Las dificultades encontradas se relacionan principalmente con la complejidad del tipo de texto que debieron leer los alumnos: el artículo científico en las ciencias sociales presentó dificultades de comprensión/interpretación. Textos de tipo expositivo-explicativo podrían resultar más efectivos para el desarrollo de la competencia oral.

Podemos afirmar que los aprendientes desarrollaron una conciencia metalingüística del léxico transdisciplinario y por lo tanto una conciencia discursiva: localizaron este tipo de léxico en los textos escritos, y lo combinaron con el que figuraba en las grillas lingüístico-conceptuales para elaborar y estructurar la exposición oral.

Podemos afirmar también que los aprendientes adquirieron un conocimiento claro de las diferencias de registro entre oral académico y oral cotidiano.

Cabe preguntarse cuáles son las influencias y/o transferencias mutuas entre discurso académico y discurso "cotidiano", es decir qué recursos lingüísticos o qué

prácticas áulicas tuvieron algún efecto en la adquisición de uno y otro tipo de discurso. En principio, por ejemplo, nos aventuramos a decir que la práctica de la corrección fonética en actividades propias del discurso "cotidiano" puede tener un efecto favorable en el discurso académico. A su vez, en el discurso académico puede aportar elementos léxicos al discurso cotidiano.

Esta metodología de enseñanza-aprendizaje, claramente encaminada hacia la adquisición del discurso académico oral, requiere ser enriquecida con un estudio más preciso y acabado de su aspecto central, es decir, el léxico académico transdisciplinar, por ejemplo qué expresiones son más frecuentes en cada disciplina.

Bibliografía

Acuña T., 2012, Vers une compétence en expression orale « académique », Synergies Argentine nº1 Revue du GERFLINT, ISSN 2260-1651. págs 93-98.

Acuña T., 2013, Una competencia en francés con objetivos universitarios: el oral académico, en Actas de las XIV JELENS y I CELENS, Santa Rosa La Pampa, UNLPampa, 23 al 25 octubre 2013, soporte multimedia. ISBN 978-950-863-196-1

Acuña T. y Torres B., 2013, El discurso expositivo académico como competencia oral en francés lengua extranjera : el rol del léxico transdisciplinar, en Libro de las Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y literaturas, D. Riestra et al. (Eds.), Bariloche, Ediciones GEISE, E-Book, págs. 1344-1363, ISBN 978-987-29695-0-9.

Acuña T; Lestani S (2014). El discurso científico académico oral: la conferencia en idioma francés. Análisis macro-estructural. *In actas 4tas. Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didácticas de las lenguas y las literaturas. Bariloche, 2014. ISBN 978- 987- 3667- 20- 6.*

Cassany, D. (2008). Metodología para trabajar con géneros discursivos. Universitat Pompeu Fabra. http://hdl.handle.net/10230/21506.

Cortés de los Ríos, M.E; Cruz Martínez, M.S. (2000, 2001). El análisis del Género del Artículo de Investigación. *Revista de Lenguas para Fines Específicos N° 7 y 8 (2000, 2001). Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006*.

Drouin, P. (2007). Identification automatique du lexique scientifique transdiciplinaire. *In Revue Française de Linguistique Appliqué. Lexique et écrits scientifique*. Vol. XII-2- Décembre 2007.

Dudley-Evans, T., 2000. Genre analysis: a key to a theory of ESP? IBÉRICA 2, 3-11.

Edmonds, A. (2013). Une approche psycholinguistique des phénomènes phraséologiques : le cas des expressions conventionnelles. *In Langages N° 189-2013/1. Présentation : vers une extension du domaine de la phraséologie*.

Harvey S., Loiselle J., 2009, Proposition de recherche d'un modèle de recherche-développement, *Recherches qualitatives, approches inductives II*, Vol 28 (2), 95-117.

Poudat, C. (2006). *Etude contrastive de l´article scientifique de revue linguistique dans*

une perspective d´analyse des genres. Thèse de Doctorat. Université d´Orléans.
Puren C. (2006a). De l´Approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le Monde N° 347, Sept-oct 2006.*
Puren C. (2006b). Les tâches dans la logique actionnelle. *Le Français dans le Monde N° 347, Sept-oct 2006.*
Puren C. (2011). Projet pédagogique et ingénierie de l´unité didactique. In Cahier de l ´APLIUT, Vol XXX N° 1/2011. Les enseignants de langue, ingénieurs de projets.
Raîche, G. et Noël-Gaudreault, M. (2008). Article de recherche théorique et article de recherche empirique : particularités. Revue des sciences de l'éducation,Vol. 34, numéro 2, p. 485-490. http://www.erudit.org/revue/rse/2008/v34/n2/019691ar.html?vue=resume
Rinck F. (2006). L'article de recherche en Sciences du Langage et en Lettres. Figure d'auteur et identité disciplinaire du genre. Thèse doctorale, Université de Grenoble III-Stendhal.
Robles Garrote, P. (2013). La conferencia como genero monológico: análisis macroestructural en español e italiano. *Boletín de Filología, TXL VIII- N° 1, 127-146.*
Tutin, A. (2007). Autour du lexique et de la phraséologie des écrits scientifiques. *In Revue Française de Linguistique Appliqué. Lexique et écrits scientifique*. Vol. XII-2- Décembre 2007.

La utilización de la plataforma PEDCO como herramienta de apoyo a las clases de Pronunciación en Lenguas Modernas: experiencia en el idioma portugués.

Nájla Elisabeth Caixeta
profenajla@gmail.com

Universidad Nacional del Comahue
Neuquén - Argentina

María Beatriz Arce
maria.arce@fadel.uncoma.edu.ar

Universidad Nacional del Comahue
Neuquén - Argentina

Resumen

En los últimos años el intercambio con universidades del exterior ha aumentado y las posibilidades de que los estudiantes puedan asistir a congresos, ferias y cursos hace que sea importante dar un énfasis mayor a la oralidad aunque asuste a los aprendientes exponer en público en un idioma que no sea el materno; Schneuwly y Dolz (2004) consideran que los géneros orales pueden ser adquiridos tanto como los escritos. Uno de los géneros comúnmente utilizado en el ámbito universitario es la conferencia, que al ser considerado un género formal, posee una macroestructura que puede ser sistematizada y enseñada a los iniciantes de una LE (lengua extranjera).

En este contexto el proyecto de investigación "Discurso en el ámbito académico: comprensión y producción oral por estudiantes principiantes en alemán, francés, inglés y portugués (Proyecto 04/J018)" utiliza una metodología-experimentación tanto para el diseño de la propuesta didáctica como para su implementación efectiva, adaptada a las características particulares de cada idioma. La metodología se basa en el aprendizaje y adquisición de los medios lingüísticos y discursivos que son presentados a los estudiantes en forma de "esquema lingüístico-conceptual" que permitirá organizar en micro situaciones discursivas la exposición oral.

La investigación, en el área de portugués, abarca veintinueve estudiantes de las Facultades de Lenguas y Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Comahue. El seguimiento sistemático del corpus se está realizando a través del método

cualitativo longitudinal-transversal. Los resultados de los análisis van a permitir introducir ajustes a los modelos provisorios y definitivos de esta metodología para su uso didáctico. Mostraremos, en este trabajo, las producciones realizadas durante los años 2014 y 2015 en portugués y los análisis de sus diferentes elementos lingüísticos.

Palabras clave didáctica – conferencia – portugués - investigación

Introducción

El presente trabajo forma parte del proyecto de investigación "Discurso en el ámbito académico: comprensión y producción oral por estudiantes principiantes en alemán, francés, inglés y portugués" (Proyecto 04/J018) del Departamento de Idiomas con Propósitos Específicos de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue, en el cual se pretende proporcionar un punto de partida para la implementación de una propuesta didáctica para la enseñanza de estrategias en la exposición oral académica de estas lenguas extranjeras. Dicho proyecto se desarrolló en tres partes: **I**. Análisis de los géneros y discursos con el objetivo de caracterizar la macro y microestructura existentes en los discursos orales; ejecutados en el año 2013. **II**. Elaboración e implementación de metodología de enseñanza-aprendizaje del discurso oral científico-académico, a partir de las microestructuras caracterizadas y seleccionadas, realizado durante 2014 y 2015. **III**. Análisis cualitativo transversal y longitudinal de las producciones orales, llevado adelante en 2015 y 2016.

En lo que atañe al idioma portugués, se decidió "trabajar con la conferencia, género del discurso académico oral, que es la manifestación de un texto previamente escrito para su posterior presentación o lectura, en el que el conferencista domina ampliamente el tema y cuyo discurso dependerá de cada circunstancia o contexto" (Arce, Cassan y Acuña, 2015: 276).

Este género fue elegido teniendo en cuenta la especificidad de las carreras cursadas por los estudiantes que componen el *grupo experimental* de esta investigación, es decir, Profesorado y Traductorado de Inglés, Abogacía, Licenciatura en Servicio Social y Licenciatura en Sociología de la Universidad Nacional del Comahue. El nivel común de referencia que se intentó alcanzar al finalizar el cursado equivale al nivel A2, según el Marco Común Europeo. "Es en este nivel donde se encuentra la mayoría de los descriptores que exponen las funciones sociales, como, por ejemplo: sabe utilizar las formas habituales de saludar y de dirigirse a los demás amablemente;[...]; sabe cómo hacer

una invitación y responder a ella; puede discutir lo que hay que hacer, adónde ir y preparar una cita; es capaz de hacer un ofrecimiento y aceptarlo. [...]" (36).

Generalmente, para los aprendientes de una lengua extranjera es posible hacerse entender o comunicarse frente a situaciones cotidianas, sin embargo, es un desafío presentarse ante un auditorio y dominar ampliamente un tema en esta segunda lengua. Mediante la metodología aplicada se intentó lograr que los alumnos adquiriesen las estructuras y estrategias de comunicación necesarias para desempeñarse con éxito en situaciones de discurso de exposición oral académico-científico.

Para evaluar la utilidad y pertinencia de la metodología se decidió analizar los siguientes aspectos en las producciones orales seleccionadas: aprendizaje y adquisición del discurso científico expositivo, fluidez, conciencia metalingüística y adquisición lingüística.

En relación a la fluidez, el *Diccionario de Términos Clave ELE* la define como "la habilidad de procesar (tanto en su recepción como en su producción) la lengua —aspectos semánticos, morfosintácticos, socioculturales, etc.—con soltura y coherencia, sin excesivas pausas o titubeos y a una velocidad equiparable o próxima a la de los hablantes nativos". Por otro lado Schmidt (1992) afirma que es el habla producida a una velocidad y con una facilidad que requiere poco o ningún esfuerzo o atención.

En lo que se refiere a conciencia metalingüística coincidimos con Cesteros (2005) en que la reflexión metalingüística es un proceso inherente al proceso de comunicación y que se trata de pensar de modo introspectivo o explícito acerca de la estructura y funcionamiento de la lengua segunda, en base a los conocimientos de su propia lengua.

Por último, con respecto a la adquisición lingüística, coincidimos con Ellis (1996, en Wood, 2010) al afirmar que mucho de la adquisición de la lengua segunda es adquisición de secuencias memorizadas y que la repetición y ensayo a corto plazo permiten el desarrollo de información en secuencias lingüísticas más extensas, en tanto estas secuencias pueden ser recuperadas automáticamente. En relación a la adquisición el *Diccionario de Términos Clave ELE* estipula:

> La investigación sobre adquisición de lenguas segundas acuñó este término para designar el conjunto de procesos inconscientes mediante los cuales el aprendiente desarrolla la capacidad de utilizar estructuras y formas lingüísticas en una lengua segunda para la comunicación [...] Para que ese proceso sea posible, el caudal lingüístico o aducto tiene que superar ligeramente el nivel actual de competencia del alumno; solo así es realmente provechoso, es decir, provoca una apropiación de datos *(intake)* realmente efectiva... (*Diccionario de Términos Clave ELE,* adquisición de segundas lenguas, en línea)

Por lo tanto, considerando la importancia para el estudiante de adquirir conocimiento lingüístico con el fin de enriquecer el proceso de enseñanza y facilitar el aprendizaje, se decidió trabajar con el género conferencia como caudal lingüístico para lograr el objetivo propuesto.

Ante de todo lo expuesto, a continuación demostraremos los resultados alcanzados por la investigación del Proyecto 04/J018, en el idioma portugués. En primer lugar, nos centraremos en la metodología de enseñanza-aprendizaje. Luego expondremos cómo se elaboró el material didáctico a partir de las características más sobresalientes del género oral conferencia y particularmente de su microestructura. Por último analizaremos las producciones orales realizadas en los años 2014 y 2015, sirviéndonos de las investigaciones aportadas por Wood (2010) acerca de las secuencias formulaicas o frases pre-elaboradas, Levelt (1989, 1999), que aporta modelos de adquisición de la producción oral en LE, y, finalmente, de los análisis de la directora y co-directora de este proyecto, (Acuña y Herczeg, 2016).

Metodología

Considerando que el objetivo de este trabajo es demostrar el uso didáctico del género conferencia presentado a los estudiantes en forma de "esquema lingüístico-conceptual" durante los años 2014 y 2015 en portugués, es fundamental resaltar cómo llegamos a tal esquema siguiendo los lineamientos de la primera etapa del proyecto supra citado, que consistió en el análisis de los géneros y discursos con el objetivo de caracterizar la macro y microestructura existentes en los discursos orales

Durante el año 2013 se seleccionaron para el análisis de la macro y microestructura seis conferencias encontradas en internet en el sitio de la Academia Brasileña de Letras y en el de la Orden de Abogados de Brasil, que forman parte de ciclos de conferencias con temas relacionados al área de las ciencias humanas y sociales. Se realizó un análisis comparativo de la macroestructura de las conferencias y se pudo observar que en todas las conferencias analizadas se respetaron las cuatro secciones de la macroestructura primaria que componen el modelo de análisis que se tomó como base. Se detectaron diferencias en la macroestructura secundaria en cuanto a la organización de los movimientos y submovimientos, y al porcentaje de presencia de cada uno de los mismos. También se realizó una comparación con el análisis de conferencias en idioma francés que aportó datos importantes para la elaboración de propuestas didácticas dife-

renciales para ambos idiomas, considerando las similitudes y las diferencias translingüísticas e interculturales. Mediante el análisis de la microestructura se elaboraron esquemas para las presentaciones orales que formaron parte de la metodología aplicada, denominados «Armazones lingüístico-conceptuales». Los datos obtenidos y los análisis fueron presentados y publicados en las Cuartas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas (Arce, Cassan y Acuña, 2015).

En ese contexto, a partir de los análisis y del trabajo con bibliografía específica, se diseñó una propuesta didáctica que fue puesta en práctica durante el año 2014 con posteriores modificaciones en 2015.

Durante el año 2014 se trabajó con un grupo de veintinueve estudiantes de la Universidad Nacional del Comahue, pertenecientes a diferentes carreras de la Facultad de Lenguas y de la Facultad de Ciencias Sociales (Profesorado y Traductorado de Inglés, Abogacía, Licenciatura en Servicio Social y Licenciatura en Sociología), que cursaron la materia portugués como requisito obligatorio y/o materia optativa. La mayoría de estos alumnos no tenían ningún conocimiento del idioma al comienzo del ciclo lectivo. Se dictaron 96 horas de clase divididas en 2 cuatrimestres de 48 horas cada uno. La carga horaria semanal fue de 2 clases de 2 horas cada una. En el primer cuatrimestre se trabajó el lenguaje coloquial y lectura bibliográfica con material seleccionado por la cátedra. Durante el segundo cuatrimestre se aplicó la metodología para la adquisición del discurso oral académico con material didáctico preparado especialmente, como veremos a continuación, con vistas a lograr la adquisición del discurso de exposición oral (DEO) a partir del género oral conferencia y otros géneros textuales o discursivos. Las producciones orales de los estudiantes fueron trabajadas a partir del material didáctico, previamente en forma escrita y luego preparadas individualmente para su exposición, como trabajos prácticos obligatorios de la materia.

Todas las exposiciones orales se grabaron y forman parte del corpus de investigación (Adquisición de LE), que servirá de base para la elaboración del manual definitivo. Se recurrió a la plataforma PEDCO (Plataforma de Educación a Distancia de la Universidad Nacional del Comahue) para gestionar y resguardar los trabajos prácticos.

Del conjunto de grabaciones realizadas se seleccionaron las producciones de tres alumnos para la confección del análisis cualitativo transversal y longitudinal de la producción lingüístico discursiva en vistas al estudio de la adquisición de la LE.

A partir del análisis de las producciones orales realizadas durante el año 2014 y en base a las dificultades detectadas, se realizaron ajustes en el material y en la metodología de trabajo. Se decidió comenzar a aplicar la metodología de enseñanza-aprendizaje del discurso oral académico durante el primer cuatrimestre en vez del segundo, y se insistió en la práctica de la conversión grafema => fonema de los fonemas que presentaban mayores dificultades auditivas y articulatorias (/ão/, /z/, etc.). También se agregó a las exposiciones orales realizadas por los alumnos un espacio de preguntas por parte de los compañeros para dar lugar a la reproducción espontánea de estructuras y vocabulario utilizados en la preparación de los diferentes textos preparatorios.

Durante el año 2015 se trabajó con un grupo de treinta y un estudiantes de la Universidad Nacional del Comahue, pertenecientes a diferentes carreras de la Facultad de Lenguas y de la Facultad de Ciencias Sociales (Profesorado y Traductorado de Inglés, Abogacía, Licenciatura en Servicio Social y Licenciatura en Sociología), que cursaron la materia Portugués como requisito obligatorio y/o materia optativa. La mayoría de estos alumnos no tenían ningún conocimiento del idioma al comienzo del ciclo lectivo. Se dictaron 96 horas de clase divididas en 2 cuatrimestres de 48 horas cada uno. La carga horaria semanal fue de 2 clases de 2 horas cada una. A partir del mes de mayo se aplicó la metodología para la adquisición del discurso oral académico, género conferencia. Todas las exposiciones orales se grabaron y forman parte del corpus de investigación (Adquisición de LE). Al igual que en 2014, las producciones orales de los estudiantes fueron trabajadas a partir del material didáctico como trabajos prácticos obligatorios de la materia, previamente en forma escrita y luego preparadas individualmente para su exposición. También se recurrió a la plataforma PEDCO para gestionar y resguardar las producciones.

Del conjunto de grabaciones realizadas se seleccionaron las producciones de cuatro alumnos para la confección del análisis cualitativo transversal y longitudinal de la producción lingüístico discursiva en vistas al estudio de la adquisición de la LE.

Material Didáctico

En vistas de que uno de los objetivos de nuestro Proyecto de Investigación es “elaborar un manual para cada idioma mencionado, que contenga la propuesta didáctica en la que se aplicará la metodología de enseñanza-aprendizaje desarrollada”, se elaboró un mate-

rial en base a los siguientes géneros orales y textuales: conferencias auténticas brindadas por especialistas, sinopsis de libros en catálogos especializados y resúmenes de temas de estudio/especialización. También se trabajó con biografías, entrevistas y artículos de diferentes medios de comunicación.

Las temáticas de los diferentes elementos del material se seleccionaron en función de las carreras que cursaban los alumnos. Se realizó un análisis macro y microestructural de los textos de los distintos géneros, y a partir del mismo se extrajo tanto la arquitectura general como las estructuras lingüísticas y el léxico académico que los caracterizan. Estos elementos se didactizaron y se trabajaron en clase con el fin de que los estudiantes pudieran construir gradualmente sus propias versiones de estos discursos.

A continuación se presentan ejemplos de actividades que sirven como disparadores para la enseñanza-aprendizaje de "Saludos y despedidas" que constan en el manual en elaboración resultante del proyecto, basadas en la microestructura del género conferencia (Figuras 1 y 2).

Figura 1. Elaboración propia

Cumprimentos

Vamos trabalhar com três vídeos referentes ao 2° Ciclo de Palestras da Academia Brasileira de Letras – Canal Youtube - https://www.youtube.com/channel/UCt5H6DFGPM5ZW3vZuOJhITA, você deverá:

- Assistir:
  - 7º Ciclo de Conferências: "Norma linguística e inclusão social", https://www.youtube.com/watch?v=BtI2arGsNPA, do princípio até o minuto 4'30.
  - 2º Ciclo de Conferências - "A linguística na gramática", https://www.youtube.com/watch?v=6w3UWaOEjHo, do princípio até o minuto 5'00.
  - 7º Ciclo de Conferências: "Estrangeirismos: um bem, um mal?", https://www.youtube.com/watch?v=sixrhfhKfWk, do princípio até o minuto 4'30.
- Prestar atenção e anotar como cumprimentam em cada vídeo.
- Discutir entre os pares: em que âmbito podemos utilizar esta forma de cumprimentar?
- No seu país há diferença entre cumprimentos formais e informais?

Agora leia a introdução do Discurso do ex-deputado José Dirceu, veja como ele cumprimenta as pessoas e compare com as estruturas encontradas nos vídeos.

01/12/2005 - 11h27

Confira a íntegra do discurso de José Dirceu antes de cassação da Folha Online

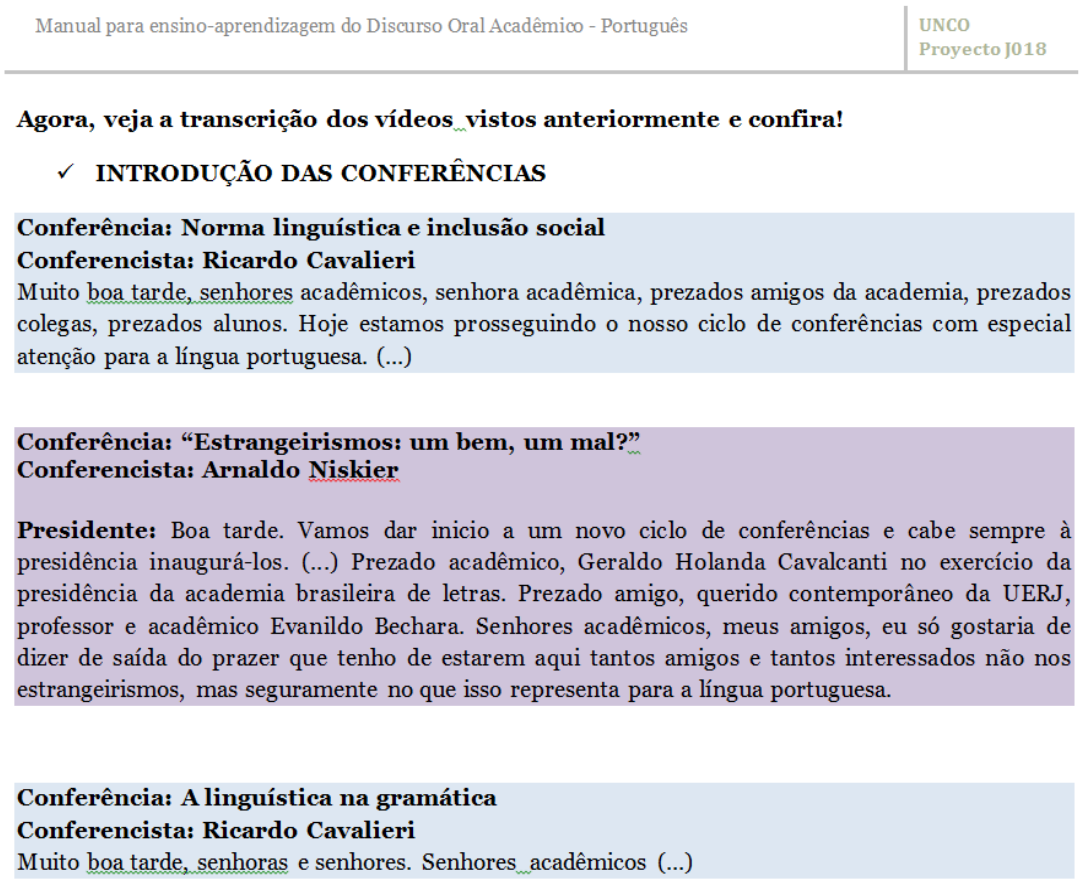
Senhor presidente, deputado Aldo Rebelo, senhoras e senhores deputados, brasileiras e brasileiros que nos acompanham na Câmara dos Deputados, em suas casas, em seus locais de trabalho, de todo esse imenso Brasil, imprensa, servidores, funcionários e assessores da Câmara dos Deputados, depois de cinco meses volto à tribuna da Câmara dos Deputados.

O país e esta Casa, todas as senhoras e os senhores são testemunhas de que travei um combate de peito aberto. Não renunciei ao meu mandato de deputado federal. Não critico quem o fez, mas, como disse ao país naquele momento, eu não poderia fazê-lo. Não teria condições de olhar hoje, como estou olhando, para cada deputada e deputado e para todo o Brasil, porque depois de 40 anos de vida pública, que o país conhece --todos nós temos nossas vidas públicas, cada deputada e deputado, que a sua comunidade, a sua cidade, o seu Estado conhece --, eu, do dia para a noite, fui transformado em chefe do mensalão, em bandido, o maior corrupto do país (...)

Fonte: http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u74303.shtml (adaptado)

5

Figura 2. Elaboración propia



Manual para ensino-aprendizagem do Discurso Oral Acadêmico - Português | UNCO Proyecto J018

Agora, veja a transcrição dos vídeos vistos anteriormente e confira!

✓ **INTRODUÇÃO DAS CONFERÊNCIAS**

Conferência: Norma linguística e inclusão social
Conferencista: Ricardo Cavalieri
Muito boa tarde, senhores acadêmicos, senhora acadêmica, prezados amigos da academia, prezados colegas, prezados alunos. Hoje estamos prosseguindo o nosso ciclo de conferências com especial atenção para a língua portuguesa. (...)

Conferência: "Estrangeirismos: um bem, um mal?"
Conferencista: Arnaldo Niskier

Presidente: Boa tarde. Vamos dar inicio a um novo ciclo de conferências e cabe sempre à presidência inaugurá-los. (...) Prezado acadêmico, Geraldo Holanda Cavalcanti no exercício da presidência da academia brasileira de letras. Prezado amigo, querido contemporâneo da UERJ, professor e acadêmico Evanildo Bechara. Senhores acadêmicos, meus amigos, eu só gostaria de dizer de saída do prazer que tenho de estarem aqui tantos amigos e tantos interessados não nos estrangeirismos, mas seguramente no que isso representa para a língua portuguesa.

Conferência: A linguística na gramática
Conferencista: Ricardo Cavalieri
Muito boa tarde, senhoras e senhores. Senhores acadêmicos (...)

Como se explicó anteriormente, antes de la elaboración del diseño pedagógico-didáctico, se analizaron las principales características de discursos académicos auténticos de la exposición en LE, a efectos de extraer y definir los medios lingüístico-discursivos y conceptuales que conformarían los contenidos vertebradores de la metodología (Acuña y Herczeg, 2012). En ese contexto, fueron elaborados «Armazones lingüístico-conceptuales» que componen el manual en elaboración y es fundamental para que los alumnos puedan presentar sus producciones, solicitadas en forma de trabajos prácticos. Se presenta a continuación a modo de ejemplo una de las grillas lingüístico-conceptuales utilizada como material didáctico (Figura 3).

Trabalho Prático : Com base no esquema abaixo, faça sua apresentação escrita para posterior apresentação oral.

Eu	sou	estudante de…….na……. estudante do curso de….. professor universitário na… graduado em…pela… mestrado em..pela doutorado em…pela
Atualmente (eu)		
Na atualidade (eu)		autor de…
		membro de…
	estou fazendo estágio de	Diretor de Conselheiro de…
	tenho	pós-graduação na… práticas profissionais em/na….
Com anterioridade (eu) No ano passado / de 2013		experiência na área de… ….
	me interesso por / pela gosto de	línguas estrangeiras gramática…
	participei do /da	Congresso/Simpósio/Jornadas…
	fiz estágio de	pós-graduação na… práticas profissionais em/na….
No ano próximo	fui selecionado para	participar em… viajar a/para… visitar….
	tive a oportunidade de	
	tenho feito	trabalhos em parceria com …….
	vou participar em /na farei um estágio de pós-graduação	organização de… na universidade

20

Figura 3. Elaboración propia

Análisis de las producciones

Se presentan a continuación ejemplos de los análisis de las producciones realizadas durante 2014 y 2015. Las micro-situaciones de discurso de exposición oral (DEO) trabaja-

das en el proceso de enseñanza-aprendizaje fueron: presentación personal académica, presentación del orador de una conferencia y presentación de un artículo de catálogo. A partir de la lectura de textos de la especialidad, de la transcripción de conferencias auténticas, trabajadas luego en micro-situaciones de discurso de exposición oral, y de contenidos lingüísticos propuestos por la cátedra el estudiante debió elaborar una exposición para cada una de las micro-situaciones de DEO, y luego ensayar y repetir el discurso elaborado con el fin de exponerlo en clase. Estas tareas lingüísticas de "exposición oral" fueron grabadas a efectos de realizar un estudio exploratorio longitudinal y transversal de la apropiación lingüística (Noyau y Deulofeu, 1986, en Acuña y Herczeg, 2012).

Las grillas lingüístico-conceptuales, además de la presentada y explicada en el apartado "Material Didáctico", utilizadas para trabajar las diferentes micro-situaciones de exposición oral fueron las siguientes:

Armazón lingüístico-conceptual para la Micro-situación de DEO: Presentación del orador de una conferencia.

Ele O professor… Atualmente (ele)	é fez estágio de tem publicou pela editora…	autor de… professor universitário na… um dos expoentes de…. graduado em…pela… mestrado em..pela doutorado em…pela membro de… Diretor de Conselheiro de… Um devoto amante da língua portuguesa pós-graduação na… experiência na área de… capítulos nos livros…
	irá falar sobre falará sobre vai falar sobre	um tema candente, que é …

	analisa / estuda /examina / avalia o problema de/da/do		(a) interferência da língua materna…
	tem desenvolvido desenvolveu		(o) método de……
	se destaca por	ser um dos maiores …(filósofos da atualidade no Brasil)	

Armazón lingüístico-conceptual para la Micro-situación de DEO: Presentación de un artículo de catálogo.

A Lingüística	é	uma ciência pouco conhecida por../pela
Questões como gênero e raça	ganharam muito espaço	entre os pensadores contemporâneos
Este livro…	surge para explicar trata da/do/das/ dos …para depois discorrer sobre traz como diferencial que reúne grandes especialistas da área	o que é, afinal, a lingüística funções e características da linguagem humana os cinco grandes objetos teóricos criados pela Lingüística dos séculos XIX e XX o perfil e a análise dos principais pensadores…
Esta obra	torna acessíveis mergulha nas águas profundas é essencial	questões complexas da ciência da linguagem, tanto para estudantes e professores de línguas como para interessados em geral. …com um texto fácil e agradável… do pensamento de… para sociólogos, historiadores, antropólogos, psicólogos e todos os interessados nas ciências da sociedade. …para iniciantes ou experientes em busca de aperfeiçoamento

(Nome da obra)	se propõe a	investigar, descrever e interpretar…
Em (nome da obra)	pesquisadores renomados	explicam termos essenciais…
Neste livro	conceitos como (ato, polifonia e ideologia)	são analisados e interpretados de forma pontual
	o sociólogo José de Souza Martins	investiga peculiaridades da sociedade brasileira, particularmente investiga sobre… faz um mergulho nesse campo …….no campo de…
Por meio de exemplos e exercícios… Organizado de maneira objetiva e fácil de consultar Dando continuidade e incluindo referências cruzadas ao livro.. Publicado pela Editora… Até agora não havia	a obra apresenta este livro traz como diferencial um livro que sistematizasse	um perfeito equilíbrio entre teoria e prática o perfil e a análise dos principais pensadores de dentro e de fora do campo da… os avanços que….alcançaram
Especialistas em diversas áreas Os 60 capítulos	se unem no esforço oferecem	para pensar soluções para... um panorama abrangente e fundamental para estudiosos e estudantes da área
Daí	o papel pioneiro a importância	desta obra

Análisis de las producciones - 2014

Durante el año 2014 se trabajó con un grupo de veintinueve estudiantes y se seleccionaron las producciones de tres alumnos para conformar el corpus de análisis.

Se utilizó un esquema de colores para señalar los diferentes elementos analizados. A continuación se muestra un ejemplo de la tabla (Tabla 1) utilizada para análisis cualitativo.

Tabla para Análisis Cualitativo Exposición Oral
Año 2014

Texto escrito, elaborado por el alumno y corregido por el docente, utilizado para la preparación de la exposición oral	Transcripción de la exposición oral. Alumno 1 Presentación de un orador de una conferencia	Aspectos analizados
A terceira palestra de hoje está a cargo da professora Marta Baduy. Ela é pós-graduada em Tradutologia e na atualidade, trabalha na Faculdade de Línguas em Córdoba, que está acreditada pela CONEAU. Fez a tese doutoral "Sucessão testada e intestada. Um enfoque contrastivo entre o Estado de California e a República Argentina". É professora titular regular na cátedra de Tradução Jurídica no Tradutorado de Inglês na Faculdade de Línguas em Córdoba. Também é professora adjunta regular na cátedra de Terminologia e Documentação com extensão a Métodos e Técnicas da Tradução Jurídica. É professora da Especialização em Tradução. Além destas atividades que ela faz na Faculdade de Línguas em Córdoba, ela é avaliadora de distintas comissões para as convocatórias do Sistema de Becas e Subsídios da Secretaria de Extensão Universitária da UNC. Além disso, ela preside o Tribunal de Conduta do Colégio de Tradutores Públicos da Província de Córdoba e destaca-se como membro da Prossecretaria Acadêmica da Faculdade de Línguas da UNC.	Boa tarde! Eee.... eu sou (Alumno 1). Eee.... a palestra de hoje está a cargo de Marta Baduy. Ela é pós-graduada em Tradutologia e na atualidade trabalha na Faculdade de Línguas em Córdoba e está acreditada pela CONEAU. Fiz a tese doutoral "Sucessão testada e intestada. Um enfoque contrastivo entre o Estado de Califórnia e a República Argentina. Ela é professora regular titular, eee titular regular na Cátedra de Tradução Jurídica no Tradutorado do Inglês pela Faculdade de Línguas em Córdoba. Também é professora adjunta regular na Cátedra de Tradutologia e Documentação com extensão a Métodos e Técnicas, eee.., da Tradução Jurídica. eeee.., É professora da Especialização em Tradução, também. Eeeee..., além de estas atividades que ela faz na Faculdade de Línguas em Córdoba, ela é avaliadora de distintas comisso... comissiones —de las convocatórias do Sistema de Becas e Subsídios, eeeem..., de la Secretaria de Extensão Universitária de la UNC. Além disso, eeee... , ela preside no Tribunal do Conduta, eeee.., no Colégio de, dos Tradutorado Tradutores Públicos de la Provincia de Córdoba e destaca-se como membro de la...., da Prossecretaria Acadêmica pela Facultad, da Faculdade de Línguas, em Córdoba.	1. Sintaxis - NaG (Nativizacion Gramatical) - NoGA (Norma Gramatical del aprendiente) 2. Léxico - NaL (Nativizacion Lexical) 3. Fonologia - NaF (Nativizacion Fonológica) - NoFA (norma Fonológica del aprendiente) 4. Actividades Metalingüísticas y metacognitivas - Metalinguística (AML) - Metacognitiva(AMC) 5. Adquisición - Espontáneo (ReE) 6. Otros aspectos considerados relevantes - Eee.... pausas/indicador de dudas - Sustitución de la palabra Terminologia por Tradutologia Faltó la palabra correcta: comissões

Tabla 1. Análisis Cualitativo Exposición Oral Año 2014

En las producciones 2014 se analizaron la relación input-output, la nativización fonológica, léxica y gramatical (Andersen, 1983, Demaizière y Narcy-Combes, 2005, ambos en Acuña y Herczeg, 2012), la utilización del léxico transdisciplinar y de especialidad, lo que nos permitió conocer el estado del lecto del aprendiente (Watorek, 1998, Noyau, 2001, ambos en Acuña y Herczeg, 2012), y finalmente la actividad metalingüística y adquisición lingüística. Se consideraron a las reformulaciones orales espontáneas como indicio de la adquisición de la LE.

Basados en el análisis de las tres producciones de cada sujeto, totalizando nueve análisis, se observó que tanto las pausas y repeticiones como la utilización de recursos lingüísticos correctos tanto en el discurso oral planificado como en el no planificado también constituyen elementos importantes para indagar en la adquisición de la LE, por lo que se incluyeron en los análisis de las producciones 2015.

Análisis de las producciones - 2015

Durante el año 2015 se trabajó con un grupo de treinta y un estudiantes. Se seleccionaron las producciones de cuatro estudiantes para realizar los análisis.

Se muestran a continuación a modo de ejemplo las Tablas 2, 3 y 4 para análisis cualitativo de una de las producciones 2015. Se utilizó un esquema de símbolos y colores para señalar los diferentes elementos analizados.

Convenciones de transcripción y análisis
Año 2015

		Símbolo/Color
DUBITACIONES	PAUSAS CORTAS de menos de 2'', vocalizadas o no, o ambas, al COMIENZO de una unidad de sentido (CF*) (o de proposición subordinada o coordinada o de cada componente de una enumeración). Considerar como una sola pausa el conjunto de pausa vocalizada + pausa silenciosa.	+
	PAUSAS CORTAS , vocalizada o no, o ambas al INTERIOR de Frase (IF**)	+-
	PAUSAS LARGAS, vocalizadas o no, o mixta, (CF*)	++
	PAUSAS LARGAS vocalizadas o no, o ambas (IF**)	++-
	Repeticiones	De de
ERRORES NO CORREGIDOS	Errores fonológicos	
	Errores morfo-sintácticos	
	Transcripción en LE (para que se entienda lo que quiso decir el alumno)	()
LM: solo cuando se dice una palabra en LM en lugar de una palabra en LE		LM
Inglés (completar sólo idiomas francés, portugués y alemán)		# #
Auto-correcciones: -Ocurrencias en español, auto-corregidas en LE - Auto-correcciones de errores fonológicos, morfo sintácticos o lexicales en LE		~ ~

Tipo de Léxico	Símbolo/Color
Especialidad = auto-aprendizaje	***En negrita itálica***
Transdisciplinario (dado en clase)*	**En negrita**
Auto-aprendizaje de léxico transdisciplinario (columna derecha de la transcripción)*	En amarillo
Ejemplos de Recursos lingüísticos correctos - Discurso planificado dentro de la exposición.	En gris claro
Ejemplos de Recursos lingüísticos correctos - Oral no planificado	En gris oscuro

* Las siguientes categorías de léxico transdisciplinario se contabilizan **como una unidad**:

- Ítems léxicos individuales
- Colocaciones
- Construcciones (Paquetes léxicos). Atraviesan los límites de sintagmas.

Tabla 2. Convenciones de transcripción y análisis año 2015

A

Tabla para Análisis Cualitativo Exposición Oral
Año 2015

Columna izquierda	Texto escrito, elaborado por el alumno y corregido por el docente, utilizado para la preparación de la exposición oral	Columna derecha
Errores no corregidos de tipo: • Fonológicos • Gramaticales • Léxicos	O campo comumente chamado de tradução audiovisual lida com sons e imagens. Um dos mais importantes modos da tradução audiovisual na atualidade é a dublagem. Mas esta técnica é pouco conhecida pelo público geral. "Tradução para Dublagem" surge para explicar e informar a importância deste método e suas diferenças com a literatura. Esta obra torna acessíveis questões complexas da dublagem, tanto para estudantes como para professores de tradução audiovisual. Com um texto fácil e agradável, a autora - Ana Carolina Konecsni – pode explicar tudo o que ela aprendeu em muitos cursos de dublagem. Publicado pela editaora Simplissimo Livros no ano 2006, "Tradução para Dublagem" é essencial para que os profissionais saibam como satisfazer as necessidades do cliente. Até agora não havia um livro que sistematizasse a teoria e a prática tão bem como este. Sem dúvidas, esta obra merece a atenção dos tradutores.	Autocorrecciones Auto-aprendizajes [1] Fonológico Gramatical Léxico Informativo **Ejemplos de** **Recursos lingüísticos correctos** **Discurso planificado dentro de la exposición:** - Fonéticos: vocales y consonantes diferentes al español, que el sujeto hace bien. - Morfo-sintácticos: buen uso de los pronombre personales, de los verbos, posesivos, concordancias verbales, preposiciones, concordancia nombre+adj, etc. **Oral no planificado:** 1- En exposición oral: elementos lingüísticos fonéticos y morfosintácticos espontáneos correctos que se encuentran "mezclados/intercalados" en el discurso planificado 2- Respuestas a las preguntas: elementos lingüísticos fonéticos y morfosintácticos espontáneos correctos [1] Diferenciar **auto-aprendizaje** (elementos que producen los alumnos, no están en la grilla propuesta por el/la prof, pueden figurar en el escrito previo a la exposición) de **adquisición**: lo que se desvía del escrito previo y las respuestas a las preguntas (está en amarillo)

Tabla 3. A Tabla para análisis cualitativo exposición oral -Año 2015

A1

Tabla para Análisis Cualitativo Exposición Oral
Año 2015

Columna izquierda	Transcripción de la exposición oral. Alumno 2 Presentación de un artículo de catálogo	Columna derecha
	• Cantidad de palabras: 158 (sin incluir preguntas finales) • Duración exposición: 86 segundos (sin incluir preguntas finales)	
	Boa tarde! Eu sou **(alumno 2)** (+) e **o livro se chama Tradução para Dublagem.**	**Boa tarde!** Eu sou **o livro se chama**
tradução/ (tradução) tradução/ (tradução)	*O campo comumente chamado de* tradução/ (tradução) audiovisual *lida com* sons e imagens. Um dos mais importantes campos da tradução/ (tradução) audiovisual	campos Correcto uso del plural de palabras terminada en m en imagens Correcto uso del género femenino en a dublagem
	na atualidade é a *dublagem*. Mas *esta técnica é pouco conhecida* pelo público geral. (+) "Tradução para Dublagem" **surge para explicar** e *informar* a	Correcto uso de la contracción desta
"da" (de) *tekstu/ (texto)* *eksplicar/ (explicar)* "da" (de)	**importância desta** técnica e *suas diferenças com* a tradução da literatura. Esta obra **torna acessíveis questões complexas** da dublagem, **tanto para** estudantes **como para** professores (+-) "ela" (de) *tradução audiovisual*.	Técnica Correcto uso del plural de palabras terminadas en -el en acessíveis tradução da literatura Correcto uso del pronombre tudo Correcto uso de la contracción no
Sim/(Sem)	Ée(+)..... *com um tekstu/ (texto) fácil e agradável*, a autora - Ana Carolina Konecsni, emm(+-)....., *pode eksplicar/ (explicar) tudo* o que ela aprendeu em muitos cursos "da" (de) dublagem. (+) **Publicado pela editora** Simplissimo Livros *no ano* 2006, "Tradução para Dublagem" (+-) **é essencial para** que os profissionais saibam como satisfazer as necessidades do cliente. É(+)....., **até agora não havia um livro que** sim..(+-)....**sistematizasse** a teoria e a prática tão bem como este. Sim/(Sem) dúvidas, *esta obra merece a atenção dos* tradutores.	Correcto uso del pres. subj. del verbo saber en saibam Correcto uso del pret. imp. Del verbo haver en havia Correcto uso del pret. imp. subj. en sistematizasse Esta obra se centra em questões complexas da Correcto uso del pural de palabras terminadas en ão em questões Correcto uso del género femenino en a dublagem a dublagem A autora se chama Correcta pronunciación del fonema / ʃ / en chama
	1) O que forma se centra esta obra? Esta obra se centra em questões complexas da dublagem. 2) Qual é a técnica pouco conhecida pelo publico? É..(+)..... a dublagem 3) Como se chama a autora A autora se chama Ana Carolina Konecsni	

Tabla 4. A1 Tabla para análisis cualitativo exposición oral Año 2015

En las producciones 2015 se analizaron, además de los aspectos analizados en 2014: las dubitaciones, es decir las repeticiones y las pausas cortas y largas, vocalizadas o no, al comienzo y al interior de una unidad de sentido; léxico de especialidad (autoaprendizaje), léxico transdisciplinario (dado en clase), autoaprendizaje de léxico transdisciplinario, y ejemplos de recursos lingüísticos correctos en el discurso planificado y en el no planificado (respuestas espontáneas a las preguntas de los compañeros).

Se analizaron en total 12 exposiciones orales, 3 exposiciones de 4 estudiantes, consistentes en: 1. Presentación personal académica, 2. Presentación de un orador de una conferencia y 3. Presentación de un artículo de catálogo. Los aspectos analizados fueron los siguientes:

1. Aprendizaje y adquisición del discurso científico expositivo (**indicadores:** cuantificación de ocurrencias de utilización del léxico académico transdisciplinario y del léxico de especialidad.)
2. Fluidez (**indicadores:** tiempo de habla, presencia y posición de pausas cortas y largas y su función en el discurso.)
3. Conciencia metalingüística (**indicadores:** auto-correcciones, dan cuenta del proceso de adquisición, son adquisiciones inestables.)
4. Adquisición lingüística (**indicadores:** producción correcta o producción de errores en los niveles fonético-fonológicos y gramaticales de la LE, interferencia de la L1 o L2.)

Los resultados numéricos para el análisis cuantitativo longitudinal-transversal, además del resultado final de la evaluación del uso didáctico de las grillas lingüístico-conceptuales utilizadas para la preparación de las exposiciones orales, están en proceso final de revisión y posterior divulgación a través del Informe Final de Proyecto de Investigación.

Conclusiones

Hemos recorrido un extenso camino de análisis cuya metodología sufrió cambios con el objetivo de mejorar la interpretación de los resultados y posterior aplicación en el aula. Debemos señalar que la experimentación con el material didáctico creado a partir del género elegido, en el idioma portugués, mostró signos de que este puede ser utilizado con éxito, considerando que se observó en general un avance en la adquisición de vocabulario y estructuras específicas del discurso oral académico, género conferencia.

En relación a "Hablar en Público" el Marco Común Europeo remarca que el alumno de nivel A2 es capaz de

> realizar presentaciones breves y ensayadas sobre temas que son de importancia en la vida cotidiana y ofrece brevemente motivos y explicaciones para expresar ciertas opiniones, planes y acciones. Es capaz de hacer frente a un número limitado de preguntas con respuestas inmediatas y sencillas. Realiza presentaciones breves, básicas y ensayadas que versen sobre asuntos cotidianos. Responde a preguntas breves y sencillas si se las repiten y si le ayudan con la formulación de su respuesta (Consejo de Europa, 2002: 63).

El desafío de este proyecto consistió en lograr que los estudiantes de este nivel fueran capaces de hablar en público en un contexto oral académico. Consideramos que este objetivo se cumplió, ya que los alumnos pudieron realizar con éxito en portugués una presentación personal académica, la presentación de un conferencista y la presentación de un artículo de catálogo en dicho contexto. Como conclusión podemos afirmar que los resultados de la aplicación de la metodología utilizada con el grupo experimental durante los años 2014 y 2015 fueron muy positivos, aunque aún se observan interferencias de la lengua materna y dubitaciones que comprometen la fluidez del discurso.

El Marco Común Europeo (2002) se refiere al aspecto cualitativo de la lengua hablada en lo que respecta a la fluidez para los alumnos de nivel A2 de la siguiente manera: "Se hace entender con expresiones muy breves, aunque resultan muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación" (32).

Con respecto al material, la investigación sirvió de soporte para la creación del Manual en proceso de elaboración y posterior publicación. Sus diferentes componentes están siendo utilizados de forma experimental en el dictado de las clases del ciclo lectivo 2016, con excelente aceptación por parte de los alumnos.

Por lo tanto, aunque el proyecto aún esté en etapa de revisión final de resultados de los análisis que sirven de soporte estadístico y descriptivo, la experiencia en el aula y las producciones orales logradas nos alientan a continuar trabajando en la metodología aplicada y a seguir produciendo aportes para futuras investigaciones.

Bibliografía

Acuña, T. y Herczeg, C. (2016). *L'enseignement-apprentissage de l'anglais et du français langues étrangères à l'université: inégalités langagières dans un contexte culturel massivement monolingüe*. Processus d'apprentissage et contextes linguistiques et culturels, sous la direction de Afsata Paré/Kaboré, François Sawadogo, Denis Legros. París, L`Hartmattan.

Acuña, T. y Herczeg, C. (2012) *Proyecto de Investigación Discurso en el ámbito académico: comprensión y producción oral por estudiantes principiantes en alemán, francés, inglés y portugués (Proyecto 04/J018)*. Neuquén, Universidad Nacional del Comahue.

Arce, M., Cassan, V. y Acuña, T. (2015). *El discurso científico-académico en la conferencia, idioma portugués. Análisis de las secciones y movimientos y sus variaciones*. Cuartas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas; compilado por Dora Riestra, María Victoria Goicoechea Gaona y Stella Maris Tapia. - 1a ed . - Viedma, Universidad Nacional de Río Negro; Bariloche, Grupo de estudios en Interaccionismo Sociodiscursivo en Educación-GEISE. Libro E-book.

Diccionario de términos clave de ELE. Madrid: SGEL. Disponible en línea en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm [Consulta: 08 de octubre 2016]

Instituto Cervantes (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD-Anaya. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/].

Cesteros, S. (2005). *El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de E/LE. Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad.* Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, Sevilla 22-25 de septiembre de 2004 / coord. por María Auxiliadora Castillo Carballo, 2005, ISBN 84-472-0882-6, pp. 638-645.

Levelt, W. (1989). *Speaking: from Intention to Articulation*. Cambridge, MA, MIT Press.

Levelt, W., Roelofs, A. y Meyer, A. (1999). *A Theory of lexical access in speech production* en Behavioral and Brain Sciences. Nº 22, pp. 1-75. Cambridge University Press.

Noyau, C. (2001). *Typologie et dynamiques des langues: les études acquisitionnelles sur les processus de morphologisation temporelle*. LINX 45, pp. 177-186.

Noyau, C. y Deulofeu, J. (1986), *L'étude de l'acquisition spontanée d'une langue étrangère: méthodes de recherche/méthodes en linguistique/apports*. *Langue française* 71, pp. 3-16.

Schneuwly, B. y Dolz, J. (2004) *Gêneros orais e escritos na escola*. (Roxane Rojo y Glaís Sales Cordeiro, trad.). Campinas SP, Mercado de Letras.

Wood, D. (2010). *Formulaic Language and Second Language Speech Fluency: Background, Evidence and classroom application*. London, Continuum International Publishing Group.

La enseñanza explícita del léxico académico en el nivel superior: El curso "Inglés III" de la Licenciatura en Turismo, UNCo

Grundnig, María Inés
mgrundnignqn@yahoo.com.ar

Departamento de Idiomas Extranjeros con Propósitos Específicos
FadeL - Universidad Nacional del Comahue
Neuquén, Argentina

Denham, Patricia Ayelén
denham_patricia@yahoo.com.ar

Departamento de Idiomas Extranjeros con Propósitos Específicos
FadeL - Universidad Nacional del Comahue
Neuquén, Argentina

Martínez, María Belén
prof_mbmartinez@yahoo.com.ar

Departamento de Idiomas Extranjeros con Propósitos Específicos
FadeL - Universidad Nacional del Comahue
Neuquén, Argentina

Resumen

Son numerosos los estudios que sostienen la importancia de poseer un conocimiento amplio y profundo del léxico tanto para la comprensión como para la producción oral en lengua extranjera. Sin embargo, los programas de enseñanza en el nivel superior se han focalizado en aspectos tales como el desarrollo de habilidades, el conocimiento de las funciones y nociones expresadas por las distintas estructuras lingüísticas, o el desarrollo de la competencia gramatical, entre otros, dejando de lado, en muchos casos, la enseñanza explícita del vocabulario.

Los resultados obtenidos en el análisis de los recursos léxicos presentes en los textos científico-académicos que constituyen el corpus de nuestro proyecto de investigación "El rol del conocimiento del léxico en la producción oral de textos científico-académicos en LE Inglés"[301], así como también las producciones orales de dichos textos por parte de los sujetos y los principios pedagógicos generales y específicos para la enseñanza del léxico, han servido como base para el diseño del curso "Inglés III para la Licenciatura en Turismo" de la Facultad de Turismo, Universidad Nacional del Co-

[301] El proyecto 04-J020 es dirigido por la Mgr. Reina Himelfarb y co-dirigido por la Trad. María Inés Grundnig.

mahue, en el cual la enseñanza explícita del vocabulario académico tiene un rol preponderante.

En el presente trabajo se mostrará parte del material diseñado especialmente para dicho curso el cual sirvió de punto de partida para la elaboración de una propuesta didáctica para la enseñanza del léxico en el nivel superior ajustada a las características del procesamiento del mismo evidenciadas por los sujetos.

Palabras clave: LE inglés - recursos léxicos - textos académicos - producción oral – material didáctico

Introducción

Varias investigaciones acerca del papel del léxico en la adquisición de segundas lenguas (ASL) coinciden en que su rol es clave para el aprendizaje de una segunda lengua (L2). Por un lado, los estudiantes consideran que los errores relacionados con el vocabulario son los más graves (Politzer, 1978, citado en Selinker & Gass, 2008). Por otra parte, los estudios indican que estos errores son los más comunes entre los aprendientes (Meara, 1984, citado en Selinker & Gass, 2008). Además, los hablantes nativos consideran que los errores léxicos producen mayores interferencias con la comunicación que los gramaticales (Johansson, 1978, Gass, 1988, citados en Selinker & Gass, 2008).

En este trabajo se presentará parte del material didáctico diseñado especialmente para la enseñanza explícita del léxico, en particular del léxico académico, así como también de colocaciones presentes en textos científico-académicos para el curso Inglés III de la Licenciatura en Turismo de la Universidad Nacional del Comahue, y responde a los resultados parciales arrojados por el proyecto de investigación "El rol del conocimiento del léxico en la producción oral de textos científico-académicos en LE inglés".

En primer lugar, se hará una revisión de los estudios teóricos tomados en cuenta tanto para el proyecto de investigación como para el presente trabajo, haciendo una breve referencia a los niveles de vocabulario propuestos por Nation (2001) y a los estudios sobre colocaciones (Hoey, 1991; 2005; Ellis, 2001). También se describirán brevemente las dimensiones involucradas en el conocimiento del léxico (Qian, 2002) y la necesidad de su enseñanza explícita (Nation, 2001). Asimismo se hará una breve referencia al proyecto de investigación del cual el

presente trabajo es parte. Finalmente, se describirá la propuesta de Nation (2008) de enseñanza del léxico basada en 4 ejes fundamentales y se mostrarán algunas de las actividades implementadas en un curso de Inglés con Propósitos Académicos para la Licenciatura en Turismo, UNCo siguiendo los lineamientos propuestos por el autor.

Tipos de vocabulario

Con el fin de diseñar el material didáctico para la enseñanza explícita del léxico se tomó como punto de partida la clasificación del vocabulario realizada por Nation (2001). El autor propone la existencia de 4 niveles de vocabulario:

1. El vocabulario general de alta frecuencia: es el tipo de vocabulario que constituye las 2000 palabras más frecuentes del inglés, útiles independientemente del fin para el cual se use la lengua. Este tipo de vocabulario representa, de acuerdo con el autor, alrededor del 80% de las palabras en los textos académicos.

2. El vocabulario académico: se trata de un tipo de extensión especializada de las palabras de alta frecuencia. Ha sido denominado "académico" (Martin, 1976, citado en Nation, 2001), "sub-técnico" (Cowan, 1974, citado en Nation, 2001), o "semi-técnico" (Farell, 1990, citado en Nation, 2001) y es común a varios campos académicos.

3. El vocabulario técnico: está constituido por aquellos términos que aparecen frecuentemente en un área especializada pero no en otros campos o áreas.

4. Por último, el vocabulario de baja frecuencia, que es aquel constituido por el resto de las palabras del inglés.

Colocaciones

El interés por el fenómeno conocido como colocación parece surgir a partir del trabajo de Firth (1968: 181, citado en Durrant & Doherty, 2010) quien nota una "expectativa mutua" entre palabras. Hoey (1991: 7, citado en Durrant & Doherty, 2010) formaliza la noción de colocación como "la relación que un ítem léxico tiene con ítems que aparecen con mayor probabilidad en su contexto (textual)".

Algunos investigadores plantean que la colocación es un fenómeno psicolingüístico. Sinclair (1978: 319, citado en Durrant & Doherty, 2010), sugiere

que la existencia de colocaciones en corpus indica que los usuarios de una lengua almacenan "un gran número de frases semi-pre-construidas". Ellis (2001, citado en Durrant & Doherty, 2010) postula que las palabras que aparecen juntas frecuentemente forman unidades en la memoria a largo plazo.

Según Hoey (2005: 3-5), las colocaciones son "una asociación psicológica entre palabras" que se "pone en evidencia a través de su ocurrencia en corpus con mayor frecuencia de la que se podría explicar en términos de distribución aleatoria". Según el autor, la asociación psicológica se mide en términos de la noción psicolingüística de *priming*[302]. Hoey sugiere que los hablantes producen colocaciones de una manera predecible debido a las relaciones de *priming* que existen entre palabras. Cuando recuerdan una parte de la colocación, recuerdan probablemente la otra.

El conocimiento del léxico en LE

A fin de igualar el conocimiento léxico de un hablante nativo competente hace falta una gran cantidad de información. En este sentido, ha habido en los últimos años una tendencia a considerar el conocimiento de una palabra como un constructo multidimensional. De acuerdo con Qian (2002), las dimensiones del conocimiento del vocabulario son:

- la *amplitud* del conocimiento del vocabulario, es decir el número de palabras de las cuales el hablante tiene al menos un conocimiento superficial. Según Schmitt (2008), se requiere como mínimo entre 2000 y 3000 familias de palabras para operar en inglés.

- la *profundidad* del conocimiento del vocabulario, que implica el conocimiento no sólo de su pronunciación y ortografía sino también de sus propiedades morfológicas, sintácticas, semánticas, discursivas y su frecuencia de uso.

- la *organización léxica*, que se refiere al almacenamiento, conexión y representación de las palabras en el lexicón mental.

- la *automaticidad* del conocimiento receptivo-productivo, que se refiere a los procesos a través de los cuales se logra el acceso a una palabra para fines receptivos y productivos (Levelt, 1993).

[302] Según Meyer & Schvaneveldt (1971, citados en Durrant & Doherty, 2010), el *priming* constituye un fenómeno mediante el cual el reconocimiento de una palabra se ve facilitado por su contexto precedente. La existencia de este proceso es interpretado como un indicador de organización del lexicón mental.

La enseñanza explícita del vocabulario

El estatus de la enseñanza formal del vocabulario siempre ha estado influenciado por las tendencias en las investigaciones linguísticas y psicolinguísticas. Varios enfoques de la enseñanza han favorecido un aprendizaje incidental e implícito de la lengua, en el cual el énfasis estaba puesto en la inferencia de significados a partir del contexto así como en el uso de diccionarios monolingues. No obstante, se ha demostrado que la inferencia a partir del contexto no es tarea fácil, debido al hecho de que para que la actividad inferencial sea exitosa, se debe poseer un nivel relativamente alto de conocimiento de la lengua (Sökmen, 1997). Además, puede suceder que, aún cuando se posea ese conocimiento necesario, se produzcan inferencias erroneas. Por lo tanto, varios especialistas coinciden en la necesidad de controlar la adquisición del vocabulario a través de la enseñanza explícita del mismo, lo cual aseguraría que el desarrollo del léxico siga un camino lógico y sistemático, evitando la acumulación descontrolada de ítems léxicos.

Ahora bien, los resultados de las investigaciones actuales acerca de la enseñanza del vocabulario dan cuenta de la importancia no sólo de la enseñanza explícita sino también implícita con el fin de que tanto la enseñanza como el aprendizaje del mismo sean exitosas (Nation, 2001; Schmitt, 2008). Como resultado de estos estudios, los investigadores concluyen que un programa de enseñanza de vocabulario bien equilibrado necesita un balance entre la enseñanza explícita del vocabulario y actividades que provean contextos apropiados para que tenga lugar el aprendizaje incidental.

Laufer (2005) sostiene que existen varias razones para creer que el vocabulario requiere de un enfoque que incorpore la atención explícita al aprendizaje de los ítems léxicos en sí mismos. En primer lugar, la autora sostiene que existen aprendientes que, si bien entienden el mensaje global, por lo general no focalizan la atención en el significado preciso de los ítems individuales. Por otra parte, las inferencias a partir del contexto son a menudo poco confiables, en particular si el aprendiente no conoce el 98% de las palabras en el discurso. Además, según la autora, las palabras que pueden ser inferidas con facilidad, no generan suficiente "involucramiento" ("*engagement*")[303] para que sean aprendidas y recordadas; y finalmente, el aprendiente debe reencontrarse en reiteradas oportunidades con la palabra relativamente rápido a fines de no olvidarla (Laufer, 2005).

[303] La traducción es nuestra

Por otra parte, la razón principal para sostener un enfoque explícito en la enseñanza del vocabulario es que el mismo es efectivo: varios estudios determinan que el aprendizaje cuyo objetivo principal está puesto en el vocabulario, por lo general de manera explícita, conduce a un mayor y mejor aprendizaje, con mayores posibilidades de retención y de alcanzar niveles productivos de dominio (Laufer, 2005).

El proyecto "El rol del conocimiento del léxico en la producción oral de textos científico-académicos en LE inglés": resultados parciales

El proyecto plantea como objetivo principal el estudio de la incidencia del uso del léxico en actividades de producción oral de textos científico-académicos en lengua extranjera (LE) inglés por sujetos hispano-hablantes, alumnos de la asignatura Inglés III de la Licenciatura en Turismo, UNCo, a fin de elaborar una propuesta didáctica de enseñanza del léxico en el nivel superior incorporando las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

En una primera etapa del proyecto se analizó un corpus conformado por los *abstracts* de 12 artículos científicos correspondientes al área disciplinar relativa al turismo[304] utilizando un instrumento de análisis teórico-metodológico adaptado de la propuesta de Ciapuscio & Kuguel (2002). Dicho instrumento plantea cuatro niveles: situacional, de contenido semántico, funcional y formal. En lo que respecta al nivel formal, de relevancia a los fines del presente trabajo, este análisis ha permitido observar que, en primer lugar, en este nivel se plasman las selecciones realizadas en los niveles situacional, semántico y funcional. Además, en este nivel también se pudo observar un tratamiento nulo de los términos técnicos[305], baja densidad terminológica y la repetición de vocabulario en forma textual y a través de la ocurrencia de miembros de la familia de palabras.

Luego se realizó un análisis cuantitativo de los recursos léxicos presentes en los *abstracts*. Se pudo observar un porcentaje alto del vocabulario general (promedio del 60% del total de las palabras de los textos) y un porcentaje variable

[304] Los artículos seleccionados fueron extraídos de dos publicaciones periódicas relativas al turismo: *Tourism Management y Journal of Travel & Tourism Marketing*.

[305] Para la identificación de términos técnicos se utilizó el diccionario online *Oxford Dictionary of Travel and Tourism* (Beave, 2012).

de vocabulario académico, el cual ronda en promedio el 33% en la mayoría de los textos. Por último, el vocabulario técnico es escaso en los textos analizados (6%).

Un nuevo análisis en términos de colocaciones puso en evidencia una alta densidad colocacional[306], representada en su mayoría por colocaciones académicas, seguidas en número por las de tipo general y técnicas. Sin embargo, independientemente del tipo de colocación, es importante destacar el hecho de que en la mayoría de los textos, el porcentaje de vocabulario en colocaciones supera al porcentaje de palabras aisladas.

A continuación se realizó un análisis de las verbalizaciones de los sujetos con el objetivo de estudiar el rol del conocimiento del léxico general, académico y técnico en la producción oral de textos científico-académicos en LE inglés[307]. Un análisis detallado de dichas verbalizaciones mostró que el vocabulario general representa un porcentaje alto del total (74%), considerablemente más alto que en los *abstracts*. Aunque el porcentaje de vocabulario académico es variable, ronda en este caso el 22% en la mayoría de las producciones, no alcanzando el porcentaje encontrado en los *abstracts* analizados. Es de destacar el hecho de que la ocurrencia de vocabulario técnico es aún menor que en los *abstracts* (2%).

Al igual que en el caso de los *abstracts*, se analizaron las colocaciones producidas por los sujetos en la tarea de verbalización, y se pudo observar un alto número de colocaciones académicas, las cuales superaron ampliamente, al igual que en los *abstracts*, la cantidad de colocaciones técnicas y generales.

Finalmente, se realizó un análisis cualitativo de las verbalizaciones de los sujetos con el fin de determinar aquellos aspectos del léxico que hubieran presentado dificultades. Aun cuando en general se observó un uso apropiado del léxico, se encontraron errores tanto en la selección de piezas léxicas como de colocaciones académicas. Los sujetos produjeron una variedad considerable de errores de selección, adición u omisión de piezas léxicas, de colocativos (en especial preposiciones, verbos y nombres), y de colocaciones, con predominio de selección errónea y omisión de frases verbales y nominales. Cabe destacar que se observó

306 Se recurrió para este análisis a *The Academic Collocation List* (ACL) complementada con el diccionario *Oxford Collocations Dictionary* y el *Corpus of Contemporary American English* (Davies, 2008).

307 Las presentaciones fueron transcriptas con ayuda de *Soundscriber* (University of Michigan Regents, 1998).

un alto número de errores de tipo morfológico relacionados con categorías de palabras.

Los resultados arrojados por los análisis de los *abstracts* y de las verbalizaciones de los sujetos, así como los estudios teóricos mencionados anteriormente sugieren la necesidad de incluir en el nivel superior la enseñanza explícita de un número amplio de términos generales y académicos, además de vocabulario de tipo técnico, así como también de palabras en colocaciones, en particular de tipo académico. Teniendo en cuenta estas observaciones se diseñaron e implementaron actividades para la enseñanza explícita del léxico general y académico de ocurrencia frecuente en corpus, tanto en forma de piezas aisladas, como en combinaciones, sobre todo de tipo académicas. Se hizo hincapié, además en la enseñanza explícita de aquellos aspectos del léxico que hayan presentado dificultades para los sujetos, puestas de manifiesto en las verbalizaciones analizadas.

El enfoque de los cuatro "hilos conductores" *("Four strands")*

Nation (2008) sostiene que el entorno tradicional de aprendizaje de una LE se caracteriza por una distribución desigual de las actividades que explotan las cuatro macro habilidades (escucha, producción oral, lectura y escritura), ya que habitualmente se centra la mayor parte del tiempo de clase en ejercicios reproductivos centrados en la precisión, restándole tiempo a actividades que explotan la habilidad oral, por ejemplo. Ante esta situación de desequilibrio, el autor propone un marco pedagógico para el diseño de cursos de enseñanza de la lengua basado en cuatro "hilos conductores"[308] (*four strands*), que busca alcanzar un equilibrio apropiado de oportunidades de aprendizaje en cursos de LE. Nation (2008) denomina estos cuatro "hilos conductores" o áreas de aprendizaje **comprensión focalizada en el significado** *(meaning-focused input)*, **producción focalizada en el significado** *(meaning-focused output)*, **aprendizaje centrado en la lengua** *(language-focused learning)* y **desarrollo de la fluidez** *(fluency development[309])*. Esta propuesta de distribución constituye una herramienta interesante a los fines de diseñar secuencias de instrucción y ejercicios didácticas para alcanzar los objetivos propuestos en un curso de LE. Contribuye, además, a lograr una distribución más balanceada y equitativa de las actividades de aprendizaje, ya que el autor sostiene que se

308 La traducción es nuestra.

309 La traducción es nuestra.

debe destinar aproximadamente la misma cantidad de tiempo, tanto en actividades áulicas como extra áulicas, para cada "hilo conductor".

El primer "hilo conductor": la comprensión focalizada en el significado

Esta área de aprendizaje implica el aprendizaje mediante la compresión lectora y auditiva, durante las que se focaliza la atención en las ideas y mensajes transmitidos, y no sólo se aprenden nuevas palabras sino también se enriquece y refuerza el vocabulario previamente aprendido. Durante esta etapa, la mayor parte del *input* debe ser conocido, es decir que entre el 95 % y 98 % de las palabras utilizadas en la actividad deben formar parte del conocimiento previo del alumno. Esta instancia es propicia para el desarrollo de la estrategia de **inferencia por contexto** que propone el autor**,** mediante la cual el alumno compensa su falta de conocimiento realizando inferencias a partir del contexto, ya que al contener un bajo porcentaje de palabras nuevas, el alumno se focaliza en el mensaje que está recibiendo y logra establecer conexiones entre el vocabulario nuevo y el desconocido. Por otra parte, en lo que respecta al léxico, esta estrategia puede aplicarse a muchas palabras, puede realizarse de manera incidental mientras se llevan a cabo actividades de lectura o escucha y puede dar cuenta de gran parte de la ampliación del vocabulario de los alumnos.

En nuestro curso de Inglés III para la Licenciatura en Turismo esta instancia se llevó a cabo mediante actividades propuestas a partir de la lectura y comprensión general de un texto académico[310] de la carrera de Turismo. Entre las actividades planteadas, se destacan las tareas de aproximación al texto como verdadero/ falso, ordenar ideas y párrafos, completar cuadros o diagramas con información faltante, buscar información en un texto, etc. (para ver actividades ir al Anexo 1).

El segundo "hilo conductor": la producción focalizada en el significado

En esta instancia se promueve avanzar de un uso receptivo de la lengua a un uso productivo del lenguaje, a través de actividades orales y de escritura centradas también en el mensaje. La **producción focalizada en el significado** se da bajo condiciones similares a la **comprensión focalizada en el significado,** ya que los alumnos escriben

[310] Artículo "Destination Management Organizations and their Shift to Sustainable Tourism Development" de Katarzyna Klimek, publicado en *European Journal of Tourism, Hospitality and Recreation*, vol 4-issue 2, 2013.

y hablan acerca de cosas que son conocidas por ellos, en donde sólo una pequeña proporción del lenguaje que se usa no es familiar. Además, el principal objetivo de los alumnos es transmitir el mensaje a su interlocutor usando diferentes estrategias como el **uso del diccionario** o su conocimiento previo o estrategias de comunicación para compensar la falta de conocimiento de vocabulario específico en el uso del lenguaje productivo.

Dentro de las actividades planteadas para fomentar esta área de aprendizaje en nuestro curso de Inglés III se encuentran la discusión y escritura acerca de material trabajado previamente, la preparación y realización de presentaciones orales acerca de temas relacionados con la especialidad de los alumnos, el seguimiento de presentaciones orales realizadas por los pares, la resolución de problemas, resolución de actividades con información cruzada o con preguntas de comprensión general para que los estudiantes se vean obligados a utilizar el vocabulario seleccionado tanto a través de la oralidad como de la escritura, entre otras (Ver Anexo 1).

El tercer "hilo conductor": el aprendizaje centrado en la lengua

Nation (2008) sostiene que el **aprendizaje centrado en la lengua** promueve el aprendizaje explícito de la forma, significado y uso de nuevos ítems, además de la profundización de lo aprendido anteriormente. Según el autor, esto implica el aprendizaje explícito de las características intrínsecas del léxico, tales como la pronunciación, la ortografía, la gramática y el discurso. Para optimizar este aprendizaje los alumnos deben centrar su atención en las unidades léxicas descontextualizadas para ser procesadas en profundidad. Por esta razón, los ítems deben ser simples y deben existir diferentes oportunidades para la práctica espaciada y repetitiva de los mismos. Es importante que estos ítems léxicos estudiados aparezcan con frecuencia en todos los "hilos conductores". El autor propone orientar la atención también hacia estrategias de aprendizaje de vocabulario, tales como la realización de **inferencias**, el **análisis de la forma de la palabra** y el **uso del diccionario.**

Entre las actividades propuestas para este "hilo conductor" en nuestro curso se encuentran la lectura intensiva de textos de la especialidad, la retroalimentación de exposiciones orales y escritas, el análisis de frases, el análisis de palabras (afijos, categorías), la práctica de pronunciación, y ejercitación de vocabulario, sobre todo de aquel de

tipo académico, tanto en forma de piezas aisladas, como en colocaciones, entre otras (Ver Anexo 1).

El cuarto "hilo conductor": el desarrollo de la fluidez

Esta cuarta área de aprendizaje, según el autor, abarca las cuatro macro-habilidades, y es por esta razón que se espera que los alumnos pongan en práctica en esta instancia todo lo incorporado en las instancias anteriores durante la comprensión y producción de mensajes de manera fluida y más rápida que la habitual. Nation (2008) destaca la importancia de que no existan ítems desconocidos durante esta instancia, ya que no es éste un momento de aprendizaje, sino de puesta en práctica de lo ya aprendido. El **desarrollo de la fluidez** sólo existe si, tanto el vocabulario como el contenido y los aspectos discursivos del material trabajado por el alumno le resultan familiares. Mediante variadas oportunidades de incorporación y producción, la atención del alumno se centra en la recepción y reproducción del significado fomentando un desempeño más rápido que el habitual.

Las actividades para el **desarrollo de la fluidez** en nuestro curso consisten en la lectura veloz, la lectura para obtener información específica, la lectura para determinar la idea general de un texto de la especialidad, actividades de 4/3/2, producción repetitiva del mismo material, como por ejemplo secciones de un texto de la especialidad, entre otras (Ver Anexo 1).

Conclusión

Los resultados parciales del proyecto de investigación así como los estudios teóricos mencionados anteriormente indican la necesidad de incluir en el nivel superior la enseñanza explícita de un número amplio de términos generales y académicos, además de vocabulario de tipo técnico, así como también de palabras en colocaciones, en particular de tipo académico de ocurrencia frecuente en corpus. Teniendo en cuenta estas observaciones, y en base a un enfoque que integra a todas las macrohabilidades, tanto de manera receptiva como productiva, se diseñaron actividades para facilitar la incorporación del vocabulario, su almacenamiento en la memoria a largo plazo y consecuente aprendizaje. Dichas actividades fueron implementadas en el curso Inglés III de la Licenciatura en Turismo de la Universidad Nacional del Comahue, esperando que las mismas redundaran en beneficios para nuestros estudiantes universitarios en lo que se refiere al aprendizaje de la LE en el ámbito académico. Sin embargo, la evaluación de

los resultados de dicha implementación se encuentra fuera del alcance del presente trabajo, y será objeto de un estudio posterior.

Bibliografía

Ciapuscio & Kuguel, I. (2002). Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados. En Fuentes Morán, M. T. y García Palacios, J. (eds.) Texto, terminología y traducción. (37-73). Salamanca: Almar

Durrant, P., & Doherty, A. (2010). Are high-frequency collocations psychologically real? Investigating the thesis of collocational priming. Corpus linguistics and linguistic theory, 6(2), 125-155.

Hoey, M. (1991). Patterns of Lexis in Text, Oxford University Press

_____ (2005). Lexical Priming. A new theory of words and language. London: Routledge.

Klimek, K. (2013). Destination management organisations and their shift to sustainable tourism development. *European Journal of Tourism, Hospitality and Recreation*, *4*(2), 27-47.

Laufer, B. (2005). Focus On Form In Second Language Vocabulary Learning. En Eurosla yearbook, 5(1), 223-250.

Levelt, W. J. (1993). Speaking: From intention to articulation (Vol. 1). MIT press.

Nation, I.S.P. (2001). Learning Vocabulary in Another Language. Cambridge: Cambridge University Press.

_____ (2007) The four strands. En Innovation in Language Learning and Teaching1, 1: 1-12.

_____ (2008) Teaching Vocabulary – Strategies and Techniques. Heinle Cengage Learning.

Oxford Dictionary of Travel and Tourism (Beave, 2012).

Qian, D.D. (2002). Investigating the Relationship Between Vocabulary Knowledge and Academic Reading Performance: an Assessment Perspective. En Language Learning 52, pp. 513-36.

Schmitt, N. (2008). Review Article: Instructed Second Language Vocabulary Learning. En Language Teaching Research, 12, 3; pp.329-363.

Selinker, L., & Gass, S. M. (2008). *Second language acquisition: An introductory course*. Taylor & Francis.

ANEXO 1

Comprensión focalizada en el significado

Read the first four paragraphs of the *Introduction* and decide if the following sentences are True (T) or False (F):

☐ **1.** The sustainable competitiveness of territories is a **topic** that has been **studied** for a long time.

☐ **2.** **Investigators** from different **disciplines** have **discussed** about these **issues** for **a long time and in detail.**

☐ **3.** These **researchers** have **agreed on** the same conclusion when they discussed these topics.

☐ **4.** A **small number of** organizations have included these **topics** in their programs.

En esta actividad, el alumno debe decidir si la información es verdadera o falsa. Se selecciona vocabulario del texto original (*issue* (tema), *dealt with* (estudiado) y *scholars* (investigadores)), el cual es presentado en la actividad mediante cognados o palabras conocidas como *topic* (tema), *studied* (estudiado), e *investigators* (investigadores) para la inferencia de su significado.

Al expresar las ideas de forma diferente a la original pero con vocabulario conocido por los alumnos, se busca resaltar el vocabulario previamente seleccionado que se trabajará a lo largo de todos los "hilos conductores". El objetivo de esta tarea es que el alumno advierta el vocabulario a trabajar y establezca conexiones con su conocimiento previo a través de sinónimos, opuestos, o de la traducción. Cabe destacar que el vocabulario a enseñar se determina teniendo en cuenta no sólo su frecuencia sino también su ocurrencia en colocaciones de tipo académicas.

Producción focalizada en el significado

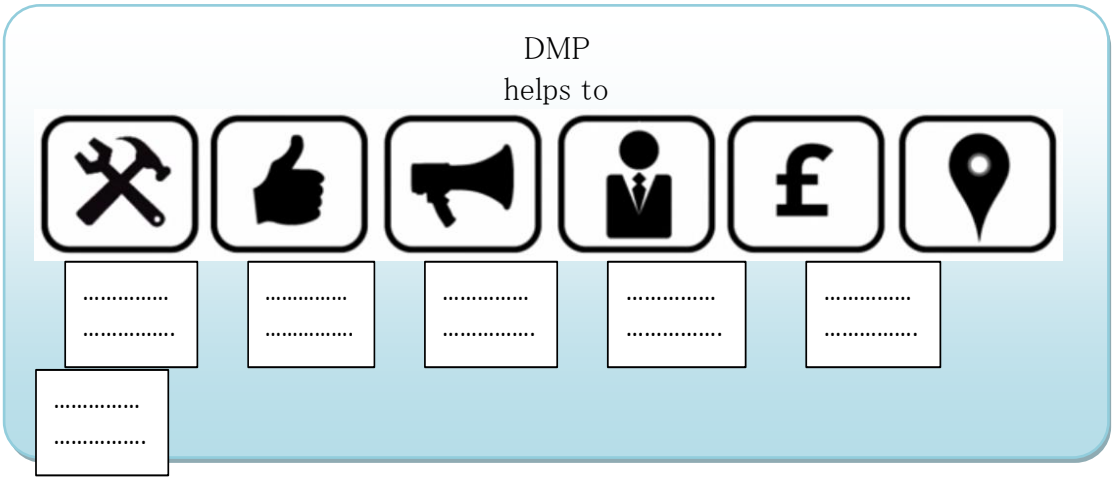
En nuestro material didáctico, se propone una actividad con el objetivo de que, mediante preguntas, los alumnos ahonden en el texto trabajado receptivamente y utilicen de forma productiva los items lexicos en oraciones orales o escritas.

15. Answer the following questions (paragraphs 1 and 2):

a. According to the author, **what is tourism**?
b. Which problems are tourist destinations **dealing with** today?
c. What examples of these problems does the author give?
d. Look up the word "mirror" in the dictionary. Which should be DMOs tasks?
e. Mention the **objectives** of this **research**.

De la misma manera se utilizó un video para trabajar la habilidad de la escucha y el vocabulario presentado receptivamente en el "hilo conductor" anterior (**comprensión focalizada en el significado)**, donde los alumnos deben completar la actividad con las siguientes frases: *improve the product* (mejorar el producto), *improve the experience* (mejorar la experiencia), *improve image and awareness* (mejorar la imagen y la conciencia), *create and sustain jobs* (crear y sostener empleos), *grow the local economy* (hacer crecer la economía local) y *maintain distinctiveness* (mantener la distinción).

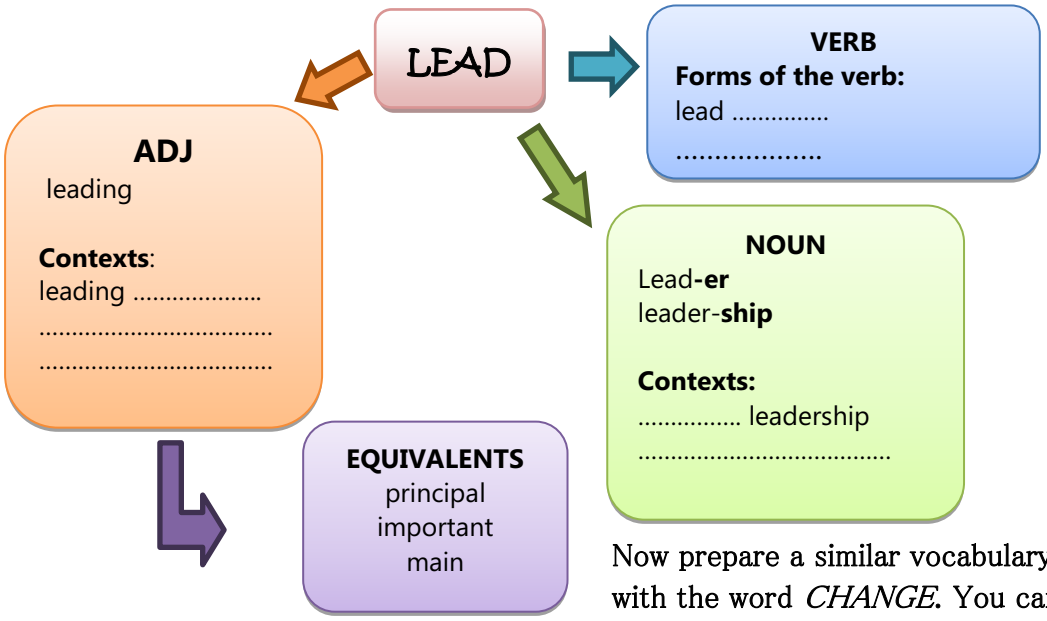
What does each icon refer to?



Aprendizaje centrado en la lengua

En la siguiente actividad, se desarrolla principalmente la estrategia de **formación de palabras** mediate el analisis de afijos y la busqueda de miembros faltantes de la familia de palabras, como así tambien las posibles colocaciones:

Read the text to complete the following diagram of the word LEAD.

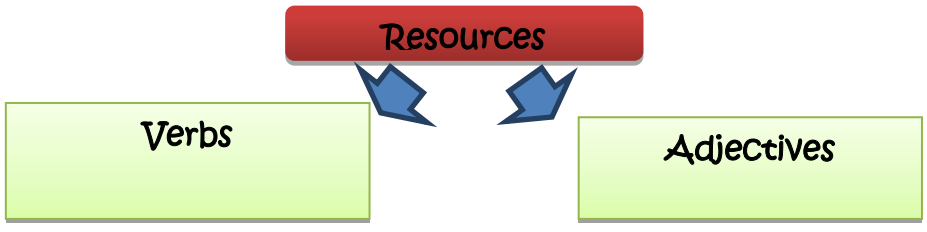


Now prepare a similar vocabulary file with the word *CHANGE*. You can check the *English Collocations Dictionary online Ozdic*

En otra actividad, se trabaja la palabra *resources* (recursos) con sus posibles colocaciones para luego, en una siguiente actividad, ser utilizada en oraciones en diferentes contextos.

The following are adjectives and verbs that collocate with the word *RESOURCE*.
Underline the adjectives and circle the verbs. Then place them in the correct box.

rare - additional - allocate - provide - useful - scarce limited - natural - sufficient - use - require economic unique - preserve - lack - financial -



Complete the following sentences with the correct verb from the box above.

a. The authorities _____ **additional resources** to this tourism development project in order to fulfill most visitors' demands.
b. The money will _____ **financial resources** to unemployed workers.
c. This area clearly _____ **natural resources** to attract visitors in summer: the land is flat and the nearest river or lake is more than 100 km away.

d. The government should take some actions in order to _____ all the **rare and unique resources** of the area.

e. Combining or integrating existing services can allow programs to _____ **economic resources** more effectively and can provide additional benefits to visitors.

Desarrollo de la fluidez

En las actividades que se muestran a continuación, se instruye a los alumnos para que de forma fluida incluyan en sus mensajes el vocabulario trabajado en los demás "hilos conductores" de acuerdo a las condiciones descriptas anteriormente.

Divide the class into two groups:

- **Group 1** works with Figure 2,
- **Group 2** works with Figure 3

Each member of the group prepares two bars in the chart to describe. Remember to practise the description at least 3 times, speaking faster each instance!

Figure 2 - Public and private partners involved in sustainable development of tourism destinations - by country

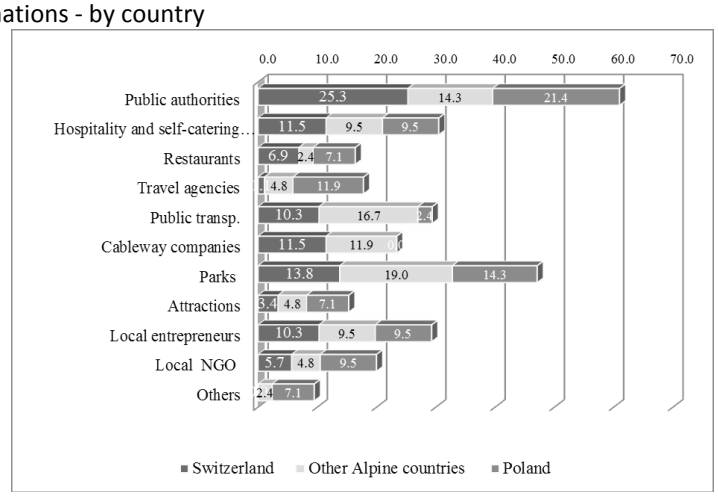
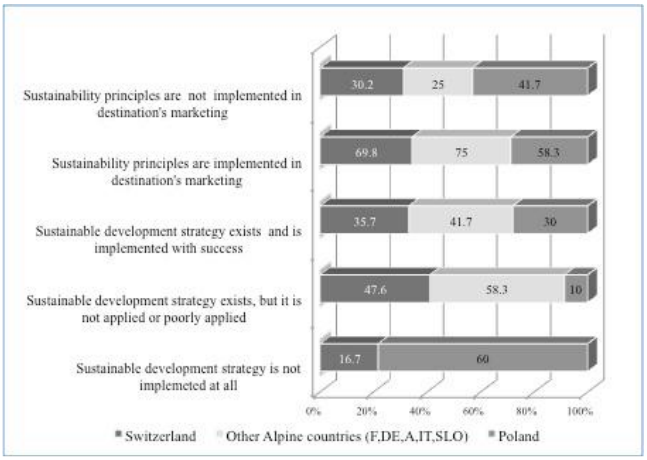


Figure 3 - The implementation of sustainability principles to the DMOs' marketing and destination strategy-by country.



Pair work: Each student draws a chart (your partner cannot see it). Then, student A describes his/her chart to student B who must draw it as he/she listens. Repeat your description twice (do it faster the second time!!)

Las intervenciones didácticas en lectocomprensión: análisis de entrevistas a docentes.

Falchi, Analía
Rosenfeld, Diana
Sánchez, Rosa
afalchi02@gmail.com
diarosen28@yahoo.com
rosasanchezdeperalta@gmail.com
Universidad Nacional de Luján (UNLu)
Luján, Argentina

Resumen

Esta comunicación tiene como objetivo exponer algunas conclusiones preliminares extraídas en el marco de la investigación titulada *"Las intervenciones didácticas en la enseñanza de la lectocomprensión (LC) en lenguas extranjeras (LE): el rol desempeñado por las guías de lectura".* La misma se sustenta en los principios del Interaccionismo Social de Vigotsky (Vigotsky, 1988), y la Semiología de Bajtín (Bajtín, 1982), e incorpora las contribuciones de la didáctica contextual (Fijalkow, 2000, Dorronzoro, 2005), y de la didáctica del nivel superior (Litwin, 1996, Edelstein, 2002, Souto, 2000, Schon, 1992).

En lo que concierne a la metodología elegida para esta investigación, se ha seleccionado una muestra constituida por comisiones de Francés, Inglés y Portugués I que se dictan en las carreras humanísticas de la Universidad Nacional de Luján (UNLu), y se definieron como técnicas de recolección de datos el *autorregistro de clases* realizado por las docentes a cargo de las comisiones que conforman la muestra, *entrevistas semi dirigidas* efectuadas a esas colegas, y el *análisis de las guías de lectura* utilizadas en las clases registradas.

En esta oportunidad, daremos cuenta de algunas conclusiones, aún provisorias, surgidas del análisis de uno de los aspectos relevados en las *entrevistas semi dirigidas, concretamente, aquel relacionado con la caracterización que realizan las docentes de sus propias intervenciones didácticas cuando enseñan a leer en LE.* Así, a través del estudio de las palabras de las participantes con la metodología del análisis de contenidos, *indagaremos en las particularidades que revisten, desde la perspectiva de las entrevis-*

tadas, la secuencia de enseñanza planteada y la utilización de las guías de lectura en ese contexto. Es preciso señalar que estas conclusiones serán, en futuros desarrollos, articuladas con aquellas surgidas del análisis de los demás componentes del corpus - guías y registros – en función del objetivo general de la investigación: describir para comprender el rol ejercido por las guías de lectura en la definición de las intervenciones didácticas de LC en LE.

Palabras clave: comprensión lectora en lengua extranjera, intervención didáctica, guías de lectura, entrevistas semi-dirigidas.

Introducción

Este trabajo se desprende de un proyecto de investigación denominado *las intervenciones didácticas en la enseñanza de la lectocomprensión (LC) en lenguas extranjeras (LE): el rol desempeñado por las guías de lectura,* cuyo objetivo general es *describir para comprender el rol ejercido por las guías de lectura en la definición de las intervenciones didácticas de LC en LE.*

Esta investigación se enmarca en los aportes del Interaccionismo Social de Vigotsky (Vigotsky, 1988), la Semiología de Bajtín (Bajtín, 1982), la didáctica contextual (Fijalkow, 2000, Dorronzoro, 2005), y la didáctica del nivel superior (Litwin, 1996, Edelstein, 2002, Souto, 1999, Schon, 1992).

En lo concerniente al aspecto metodológico, se elaboró un diseño de investigación flexible (Vasilachis, 2006) que permitió realizar reformulaciones en nuestra propuesta. La metodología de investigación consistió en un estudio *descriptivo* de tipo *cualitativo*, para el cual se emplearon como técnicas de recolección de datos el *registro de clases* efectuado por las docentes a cargo de las comisiones que conforman la muestra, *entrevistas semi dirigidas* a las mismas profesionales, y el *análisis de las guías de lectura* trabajadas en las clases registradas.

Los criterios que se consideraron para el estudio de dichas entrevistas fueron: la *participación de las docentes en la elaboración o reelaboración de las guías;* las *características de las mismas* en cuanto a la lengua en la que están formuladas, su estructura, la progresión que guardan las consignas y el contenido privilegiado en los dispositivos; *la planificación de la clase y la relación entre planificación y clase; y* las *intervenciones didácticas*, aspecto en el que se contemplan la secuencia y las estrategias didácticas, la dinámica de trabajo en clase, la presentación de las guías y sus eventuales modifica-

ciones como también el hilo conductor de la clase. En esta oportunidad, nos centraremos en las intervenciones didácticas, a partir del análisis de las respuestas de las docentes participantes a las *entrevistas semi dirigidas.*

Descripción de los datos

Para comenzar con la descripción, consideraremos la *secuencia didáctica*. Cabe resaltar que la misma hace referencia al conjunto de actividades educativas que, encadenadas, permiten abordar de distintas maneras un objeto de estudio**.** Todas las actividades deben compartir un hilo conductor que posibilite a los estudiantes desarrollar su aprendizaje de forma articulada y coherente. En tal sentido, Bixio sostiene que

> « Las secuencias didácticas pueden pensarse tomando como eje los contenidos, las actividades o los objetivos, pero, cualquiera sea el caso, siempre han de estar imbricados estos elementos de modo tal que se sostengan unos sobre otros, y sean coherentes con las reales necesidades de los procesos de enseñanza aprendizaje. » (Bixio, 1999: 86).

Se realizaron entrevistas a cinco docentes, de las cuales sólo tres hacen referencia a la secuencia didáctica. Dos de ellas mencionan que la misma respeta los momentos de abordaje de la lectura, es decir pre, durante y pos lectura. Una de estas mismas docentes y la otra entrevistada coinciden en que la secuencia siempre se inicia retomando lo trabajado en la clase anterior. Sin embargo, estos últimos casos difieren en que luego de la etapa inicial, una de ellas, en general, trabaja de manera variada: en ocasiones inicia con un desarrollo teórico y en otras, con la resolución de la guía. Por el contrario, la otra docente despliega una secuencia estructurada por las consignas (ya sea respondiendo a lo planteado en la guía, o a otras instrucciones diseñadas por ella), hace un recorrido que va desde una lectura global a una lectura intensiva.

Otro de los aspectos analizados se relaciona con las *estrategias didácticas* que los docentes emplean de acuerdo con sus prácticas habituales de enseñanza. Bixio (1999) define como *estrategias didácticas* a todas las acciones que lleva a cabo el docente con una clara intención pedagógica. Dichas estrategias incluyen rasgos tales como el estilo de aprendizaje; la estructura comunicativa (relacionada directamente con el modo de participación de los estudiantes); la forma en la que se presentan los contenidos de aprendizaje, los objetivos, la relación entre los materiales y las actividades propuestas, entre otros.

En este sentido, se observa una gran heterogeneidad en las respuestas de las entrevistadas. Es necesario destacar que dos de las participantes se explayaron en su exposi-

ción, lo que permitió ahondar en este tópico. Por un lado, una de ellas expresa que propone un trabajo en grupos heterogéneos organizados según los conocimientos previos de los estudiantes. Luego, sugiere un relevamiento de palabras transparentes y conocidas, a partir del cual señala la diferencia entre vocabulario académico y específico; posteriormente, los estudiantes elaboran glosarios tal como lo solicita la guía, es decir en forma de listado, aunque ella considera que es mejor trabajar con familias de palabras y con el diccionario. La otra participante menciona que se aborda, en primer lugar, la anticipación y análisis del paratexto; a continuación genera una instancia de interacción con el propósito de guiar la interpretación del contenido conceptual del texto, para finalmente sistematizar lo trabajado en el pizarrón. En términos generales, si bien las cinco participantes entrevistadas privilegian el trabajo grupal, dos lo usan de manera excluyente y las demás lo intercalan con instancias individuales.

En lo que refiere a las *modalidades de presentación de las guías*, tres de las participantes las leen en voz alta al principio del cuatrimestre mientras que, hacia el final, lo hacen los estudiantes en forma independiente. En el caso de la otra docente que responde, la lectura de la guía se va dando en forma fragmentada, oraliza cada consigna que es resuelta por los estudiantes antes de proseguir con la lectura de la siguiente.

En cuanto a la *modificación de las guías* por parte de las participantes, cuatro de ellas afirman que no introducen cambios en la formulación de las consignas. Una de las docentes, agrega en forma oral o escrita consignas sobre aspectos no contemplados en la guía, si bien no menciona a qué aspecto concreto se refiere. En los otros casos, aunque no las modifican efectivamente, proponen algunas vías de solución de las dificultades que surgen: introducen algún material complementario externo (texto, video, etc.) para aclarar cuestiones conceptuales, alteran el orden de las consignas, registran la dificultad para realizar futuros ajustes o intercalan teoría.

Finalmente, al momento de determinar el *hilo conductor de la clase*, cuatro de las entrevistadas señalan que es el texto. En tal sentido, afirman que no se exponen los contenidos declarativos en forma aislada; es decir, no se trabaja la gramática *per se*, sino que los mismos se abordan desde el análisis del texto. Por su parte, otra de las docentes privilegia la enseñanza de contenidos declarativos.

Análisis de los datos y conclusiones

A continuación, se presentará el análisis de los datos de las entrevistas, interpretados a partir de los aportes teóricos que sustentan la investigación.

En lo atinente a la *secuencia didáctica*, la forma de trabajo de las docentes entrevistadas no permite realizar generalizaciones, debido a que solamente el 60% responde a este ítem. De las respuestas proporcionadas no se puede visualizar un eje que articule el trabajo de los estudiantes, tal como lo plantea Bixio (1999). Sin embargo, dos de las docentes ponen en evidencia que su secuencia didáctica parte de la guía, ya sea retomando lo abordado en la clase anterior o desarrollando una nueva.

En cuanto a las *estrategias*, el hecho de privilegiar el trabajo grupal implicaría que las docentes interpretan que los estudiantes se relacionan no solamente con las voces que intervienen en los textos sino también con los otros estudiantes, al tiempo que construyen sentido y desarrollan estrategias de aprendizaje y de comprensión (Klett y otros, 2007).

De esta manera, se evidencia la intención que presentan las participantes para lograr que los estudiantes generen sus propias estrategias de aprendizaje, es decir, que se enfrenten a un proceso de toma de decisiones, de manera consciente e intencional, en el que cada uno elige y recupera los conocimientos que necesita para construir sentido del texto.

A partir de las respuestas de las docentes parecerían co-existir dos tipos de propuestas áulicas: una en la que se privilegia la didáctica procedural y otra donde se observa una inclinación hacia la didáctica contextual. Marcamos esta diferenciación ya que una de las docentes plantea el abordaje del texto como un mero procedimiento para incorporar el vocabulario que en él se presenta, sea académico o específico, como si la simple adquisición del mismo garantizara la plena comprensión del texto. Por otro lado, la otra docente, propone una lectura desde lo general a lo particular, que permite que el lector construya sentido a medida que avanza en la lectura, mediada por la intervención docente. Así, creemos que en esta propuesta existe una tendencia a privilegiar la enseñanza de los contenidos contextuales. Tal como lo exponen Fijalkow (2000) y Dorronzoro (2005), en la didáctica contextual se privilegia la enseñanza de dichos contenidos, los que permiten decidir cuándo y cómo resulta conveniente enseñar los contenidos declarativos (elementos linguísticos) y los contenidos procedurales (estrategias de lectura). En este contexto, los contenidos lingüístico-gramaticales son abordados de manera integrada con las estrategias de lectura, a fin de que los estudiantes logren interpretar los textos analizados.

Con respecto a la *presentación de la guía***,** la modalidad que propone la participante que va dejando paulatinamente en manos de los estudiantes la lectura de la misma, evidencia la intención de favorecer niveles de autonomía crecientes en los lectores. Contrariamente, en el caso en el que se oraliza y se resuelve cada consigna en forma fragmentada pareciera que se prioriza la resolución de la guía en detrimento de la comprensión del texto como un todo.

Al considerar la *modificación de la guía*, interpretamos que las docentes se ubican en dos extremos: por un lado, quienes se ajustan estrictamente al dispositivo y, por el otro, quienes generan propuestas diferentes respondiendo a las necesidades de los estudiantes. Entendemos entonces, que en este último caso, las docentes que proponen modificaciones privilegian resolver los problemas que presentan las diferentes situaciones de lectura que, de acuerdo con Charmeux (1987, en Dorronzoro, 2005), se definen por los textos y los propósitos lectores a partir de los cuales los mismos se abordan.

En lo referido al *hilo conductor* de las intervenciones*,* la mayoría de las docentes coinciden en que es el texto lo que, desde una didáctica contextual (Dorronzoro, 2005), nos permitiría inferir que lo ubican en su inscripción genérica como orientador de la tarea, en la cual el abordaje de la gramática se llevaría a cabo de acuerdo con las necesidades de comprensión que impone el género textual. Sin embargo, no destacan que inician la lectura verbalizando el *propósito lector* el cual, de acuerdo con esta perspectiva, es considerado el disparador de la situación de lectura, lo que podría evidenciar que ese aspecto del contexto es soslayado en el planteo de las clases. En este marco, es importante destacar que sólo las situaciones de lectura definidas previamente, o sea, aquellas en las que la finalidad está establecida con claridad, pueden ser utilizadas para acompañar el proceso de aprendizaje (Charmeux, en Dorronzoro, 2005).

Dado que nuestra investigación tiene como objetivo *describir para comprender el rol ejercido por las guías de lectura en la definición de las intervenciones didácticas de LC en LE*, resulta muy significativo que ninguna de las entrevistadas haya manifestado que considera la guía como el hilo conductor de la clase. En este sentido, interesa mencionar que en el análisis parcial de los registros de clase – presentado en un trabajo anterior – se puso en evidencia que las guías desempeñaban un papel preponderante en la definición de las intervenciones didácticas, más específicamente, en la organización de la clase y, por ende, en la definición de estrategias y actividades. Esta aparente contradicción nos exige seguir indagando sobre la configuración del hilo conductor, dado que

se trata aún de conclusiones provisorias y que la etapa de triangulación entre los análisis de los diferentes corpus continúa en proceso.

Para concluir, consideramos necesario mencionar que, con el propósito de obtener respuestas que nos permitieran llegar a conclusiones generalizables respecto de la modalidad de trabajo implementada por las docentes, deberíamos haber reformulado las preguntas o repreguntado en el transcurso de la entrevista en caso de no obtener respuestas concretas referidas a las temáticas indagadas. Si bien estos aspectos deberán ser retomados en futuras etapas de la investigación de referencia o en futuras investigaciones, consideramos que todo el proceso resultó sumamente enriquecedor para la tarea investigativa, por lo que acordamos con Edelstein, quien sostiene que

> La investigación didáctica, puede ayudar a mirar lo que está aconteciendo, pero es desde la reflexión acerca de lo que debería estar aconteciendo en los espacios educativos, que emergen respuestas que operan como orientadoras de las acciones de los profesores. (Edelstein, 2007: 48)

Bibliografía

Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal.* México, Siglo XXI Editores.

Bixio, C (1999). *Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje.* Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

Dorronzoro, M.I. (2005). Didáctica de la lectura en lengua extranjera. En Klett, E. (dir.) *Didáctica de las lenguas extranjeras: una agenda actual.* Buenos Aires, Araucaria.

Edelstein, G. (2002). "Problematizar las prácticas de la enseñanza" En *Revista Perspectiva,* nº2, pp. 467-482.

Edelstein, G.E. (2007) Didáctica y orientaciones prácticas. ¿Una obstinación o un desafío? En 2as. Jornadas de la Red de Cátedras de Didáctica General "La Didáctica y las orientaciones prácticas". Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), San Martín, Pcia. de Bs. As.

Fijalkow, J. (2000). *Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture.* Issy-les-Moulineaux, ESF Editeur.

Klett, E., Lucas, M. y Vidal, M. (2007). Lectocomprensión y contexto de las pruebas para investigación. En Klett, E. (dir.) *Recorridos en didáctica de las lenguas extranjeras.* Buenos Aires, Araucaria.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar, condiciones y contextos*. Buenos Aires, Paidós.

Schön, D. (1992). *La formación de profesores reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Madrid, Paidós.

Souto, M. (1999). El análisis didáctico multirreferenciado. Una propuesta. En *Didáctica II N°1. Encuadre metodológico.* Facultad de Filosofía y Letras. UBA, pp. 55-68.

Vasilachis de Gialdino, I (coord.) (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona, Gedisa.

Vygotsky, L (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona, Grupo Editor Grijalbo.

Ensino de português como língua estrangeira:Reflexões sobre o desenvolvimento da competência lexical

Darcilia Marindir Pinto Simões
Uerj/Faperj/ Seleprot– RJ- Brasil
darciliasimoes@gmail.com
Eleone Ferraz de Assis
Fapeg/UEG/Seleprot – GO-Brasil
leo.seleprot@gmail.com

Resumo

Este estudo, amparado em estratégias didático-pedagógicas da abordagem comunicativa capazes de promover a proficiência lexical dos aprendizes, investiga o desenvolvimento da competência lexical do português como língua estrangeira. Para tanto, fundamentar-se-á a discussão nos estudos de lexicologia (VILELA, 1994; 2002), de iconicidade lexical (SIMÕES, 2009 e outros) e na abordagem comunicativa (FIGUEIREDO, 2010). A pesquisa suscita as seguintes premissas: (1) o léxico é o conjunto das palavras por meio das quais os membros de uma comunidade linguística se comunicam entre si; (2) o léxico é um saber partilhado e interiorizado por cada falante; (3) a introdução de uma palavra no léxico mental requer a incorporação de uma série de sistemas de representação, que variará de aprendente para aprendente e (4) o léxico constrói iconicidade que auxilia a interação.Nessa perspectiva, a investigação demonstra que o léxico de uma língua carreia dados culturais e cria base aperceptiva para aceder à cultura inscrita nessa língua, possibilitando ao aprendente articular as culturas de chegada (a da língua-objeto) e de partida (a do aprendente). A análise comprova que o desenvolvimento da competência lexical possibilita ao aprendente (em especial o estrangeiro) a adquirir não só o sistema linguístico, mas também apropriar-se do sistema cultural que subjaz a língua.

Palavras-chave: ensino de língua, competência lexical, cultura.

1. Palavras iniciais

> O fato é que enquanto sem gramática pouco é comunicado, sem vocabulário, nada pode ser comunicado. (WILKINS, 1975)

Este trabalho apresenta alguns resultados de pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa *Semiótica, Leitura e Produção de Textos* — SELEPROT[311], coordenado pela Profª. Drª. Darcilia M. P. Simões (coautora deste artigo) na Universidade do Estado do Rio de Janeiro — UERJ. Temos como objetivo discutir o desenvolvimento da competência lexical do português como língua estrangeira (L2), a partir de um trabalho intensivo com textos literários.

Utilizar o léxico de textos literários, com a meta de produzir estratégias didático-pedagógicas capazes de promover a proficiência lexical dos aprendizes de português como língua estrangeira, pressupõe a necessidade de compreender a arquitetura interna de cada texto. Pela moldura teórica que Simões (2007, 2009a, 2009b, 2016) vem construindo, a presença de trilha lexical comprova não só a riqueza do texto clássico na aquisição do sistema linguístico, como também a apropriação do sistema cultural que subjaz a língua.

Tendo em vista esses apontamentos, é necessário ao professor de Português considerar que a malha textual de um conto, por exemplo, é um objeto visual composto por uma trama sígnica capaz de oferecer pistas para a captação e interpretação do texto. Para isso, é importante destacar também o potencial icônico do léxico, que orienta a interpretação e sugere as isotopias subjacentes ao texto. No caso do ensino do Português L2, a leitura das pistas icônicas do texto fornecerá dados culturais relevantes para a aquisição de um cosmos cultural, até então desconhecido do aprendente[312].

Diante da amplitude da literatura de Língua Portuguesa, neste trabalho, escolhemos como córpus oconto "A Aia", de Eça de Queirós. Essa escolha sedeve aofato de a sua trilha léxica oferecer abundantes dados culturais e propiciar a formação de umabase aperceptiva favorável à captação da cultura inscrita no português, possibilitando ao aprendente articular as culturas de chegada (a da língua-objeto) e de partida (a da língua do aprendente).

Para que a apuração das trilhas léxicas presentes na superfície do texto-córpus não

[311] Diretório CNPQ.

[312] "Na Psicopedagogia, o conceito aprendente/ensinante diz respeito a posicionamentos subjetivos/objetivos singulares, frente ao conhecimento, atuantes, simultaneamente, em todos os vínculos e em cada integrante dos vínculos: quer seja aluno-professor, pai-filho, esposo-esposa e outros, ultrapassando, portanto, o âmbito escolar (FERNÁNDEZ, 2001). In: http://www.pucsp.br/clinica/boletim-clinico/boletim_18/boletim_18_04.html.

seja acometida pela insuficiência nem pelo excesso de significados, será tomado o léxico como elemento fundante.Nessa ótica, o léxico, além de construir iconicidade que auxilia a interação na língua-alvo, apresenta a riqueza do texto clássico, tanto no plano linguístico como no plano social, histórico e cultural.

Elegemos a Teoria da Iconicidade Verbal (SIMÕES, 2009), a Lexicologia (VILELA, 1994; 2002) e a Abordagem Comunicativa (FIGUEIREDO, 2010) como suporte para nosso estudo. Essa base teórica permitirá: (1) levantar palavras e expressões-chave nominais constitutivas da trilha léxica do conto; (2) comprovar que a introdução de uma palavra no léxico mental requer a incorporação de uma série de sistemas de representação, que variará de aprendente para aprendente (3); atestar porque o léxico é o conjunto das palavras por meio das quais os membros de uma comunidade linguística se comunicam entre si e (4) destacar o léxico como saber partilhado e interiorizado pelos falantes da língua.

2. APORTE TEÓRICO

2.1 Léxico e iconicidade

Para a conceituação de *léxico*, valemo-nos, inicialmente, da afirmação de Cabré (1998, p. 29):

> Um dos componentes básicos de uma língua é o léxico, o qual consiste de palavras de uma língua e as regras que controlam a criatividade do falante. As palavras são unidades de referências da realidade e nos conectam ao mundo real.

O léxico representa, pois, o saber internalizado de uma dada comunidade linguística, ou seja, compõe "um conjunto de palavras que existem e que existiram em uma tradição linguística, mais ou menos distante, sendo que o aspecto social transparece no conceito de 'tesouro' da língua" (GILBERT, 1975, p. 46).

Com Biderman (2001), acrescentamos que o léxico se origina da relação entre o indivíduo e a sociedade, dois pólos que estruturam o universo semântico. Corroborando essa afirmação, Vilela (1994, p. 13) esclarece:

> O léxico é, numa perspectiva cognitivo-representativa, a codificação da realidade extralinguística interiorizada no saber de uma dada comunidade linguística. Ou, numa perspectiva comunicativa, é o conjunto das palavras por meio das quais os membros de uma comunidade linguística comunicam entre si. [Atualizamos a grafia.]

Ainda conforme aponta Barbosa (1981, p. 77), o léxico "é o reflexo do universo das coisas, das modalidades do pensamento, do movimento do mundo e da sociedade", que podem ser enriquecidos por novos vocábulos, ou novas significações (BIDERMAN, 2001).

Seguindo os passos de Gilbert (1975), podemos afirmar que o léxico é o testemunho da realidade, registra a história de uma civilização, a qual reflete seus anseios e valores, configurando-se, portanto, como portador de expressão e interação social. Desse modo, todo e qualquer ser humano partilha de um saber linguístico e armazena no seu léxico mental um somatório de palavras. O domínio desses registros vocabulares é o elo de sua linguagem com o universo cultural circundante.

As palavras de Gilbert (1975) consubstancia a afirmação de que o léxico é um sistema aberto. Entretanto, a Lexicologia pode nos auxiliar na descrição de seus vários contornos e matrizes, buscando retratá-los segundo um sistema individual e coletivo a um só tempo. Desse modo, essa ciência permite o estudo da palavra, a categorização lexical e uma análise da estruturação interna do léxico, nas relações e inter-relações.

A Lexicologia propicia o estudo do léxico de forma completa e integrada – à fonologia, à Morfologia, à Sintaxe, à Semântica e à Pragmática. Neste texto, porém, observaremos somente a dimensão significativa do léxico que tecea iconicidade e auxilia a interação do aprendente estrangeiro na utilização da Língua Portuguesa.

Quando consideramos a dimensão significativa do léxico, podemos verificar que as unidades lexicais retratam como o autor nomeia e apreende a realidade representada por meio de signos linguísticos, as palavras.

No texto literário há palavras cujos componentes imagéticos constituem o mapa que orienta a leitura. Assim, perseguimos os apontamentos de Simões (2009), para proceder à associação dos estudos lexicológicos à Teoria da Iconicidade Verbal (doravante, TIV), em busca da trilha léxica que auxilia o aprendiz estrangeiro a compreender o conto "A Aia", de Eça de Queirós. Nessa perspectiva, serão apontados e discutidos os itens léxicos que, pela similaridade com a ideia representada, são icônicos; ou, pela contiguidade que mantém com o tema em desenvolvimento no texto, são indiciais.

Para fazer tal associação, atentamos aos sistemas de signos e significações. Sendo a obra criada por meio de um sistema de signos, devemos concordar que o sistema de significação é criado antes, durante e depois de sua produção, porque o escritor parte de um sistema preexistente. A obra recria, no entanto, o sistema segundo suas necessidades.

Desse modo, o léxico se submete ao leitor, que orecriará mediante um diálogo entre sua experiência, o texto e todo o conhecimento semiótico que traz de sua comunidade discursiva (SIMÕES, 2009).

Com base nas palavras de Simões (2009), percebemos que é indispensável apreciar o léxico que opera na arquitetura do texto. A malha semiótica, cujos componentes são unidades lexicais (palavras e expressões), é construída no texto. Logo, o dicionário deve ser apenas ponto de partida para a busca dos significados possíveis das palavras e expressões ativadas na superfície textual.

2.2 O léxico no ensino-aprendizagem do português como segunda língua (L2)

Nota-se que o desenvolvimento da competência lexical deve possibilitar ao aprendente (em especial o estrangeiro) a aquisição, não só o sistema linguístico, mas também do sistema cultural que subjaz àlíngua.

Como a literatura é um rico acervo linguístico-cultural, podemos dizer que o conto se torna indispensável ao processo de ensino-aprendizagem do português, também como L2. Ele expõe o aluno a temas complexos, novos e formas não esperadas da língua. Um conto pode ser fascinante, por revelar peculiaridades da língua, seja pela escolha de palavras (campo-semântico) seja pela organização (sintaxe). Na ilusão do texto ficcional, cria-se uma linguagem que traz representações linguístico-culturais, relativamente confiáveis, por ser um texto autêntico com linguagem real mediante o contexto descrito ou narrado,

> oferece um conteúdo cuja exploração e discussão do conteúdo (o qual, se apropriadamente escolhido, pode ser importante na motivação para estudo) levam a uma percepção natural da linguagem usada. (BRUMFIT e CARTER, 2000, p. 15)

Nessa perspectiva, é possível afirmar que o trabalho com o léxico de textos literários clássicos no ensino de Português L2 apresenta benefícios ao aprendiz, como: (1) compreensão da língua como manifestação linguístico-cultural; b) facilidade relativa na exposição de opiniões e sentimentos; c) estímulo à aquisição da língua e d) desenvolvimento da capacidade de interpretação. Isso se confirma pelo fato de esses textos se constituírem como material autêntico que podem ser encontrados em vários níveis, terem valor educacional e serem apreciados pelos alunos (LAZAR, 2004). Além disso, o léxico dos textos literários, ao engajar o aprendiz na produção dialética do

significado, proporciona o prazer de invadir o território linguístico (KRAMSCH, 1993) da língua-alvo.

Perini (1995, p. 51), discutindo o trabalho com o léxico no ensino de língua, assevera que o processo

> não deve restringir-se a seus aspectos estritamente linguísticos, até porque no léxico de uma língua se cruzam não só informações fonético-gramaticais, mas também semânticas, pragmáticas e discursivas, de acordo com os modelos da língua que se fala e das experiências anteriores ou dos esquemas culturais do locutor. Com essas informações, pode-se constatar que aprender uma língua não é apenas aprender suas regras, mas ainda memorizar uma grande parte de seu léxico.

Caminhando nessa direção, Zilles (2003, p. 5) considera que o conhecimento lexical leva ao desenvolvimento das habilidades dos alunos tanto em termos receptivos (leitura e compreensão oral) como produtivos (fala e escrita). Isso, segundo Conseil (2001, p. 151), na aprendizagem de uma segunda língua possibilita o diálogo de culturas, ou seja,

> • a capacidade para estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira;
> • a sensibilidade cultural e a capacidade para identificar e usar estratégias variadas para estabelecer o contato com gentes de outras culturas;
> • a capacidade para desempenhar o papel de intermediário cultural entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira e gerir eficazmente as situações de mal-entendidos e de conflitos interculturais;
> • a capacidade para ultrapassar as relações estereotipadas.

Em síntese, o trabalho com o léxico de textos literários torna-se importante, uma vez que a literatura representa o imaginário e a construção do patrimônio linguístico-cultural, à medida que o texto literário não apenas representa, mimeticamente, as convenções sociais, assim como representa, simbolicamente, as experiências humanas manifestas na forma de sentir, pensar e agir na vida social.

3. O LÉXICO DO TEXTO LITERÁRIO NAS AULAS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

3.1 Algumas reflexões sobre o conto eciano

Pelo fato de o conto-córpus ser um conto, uma narrativa curta, logo no início , são apresentados os elementos da trama e o conflito: a morte do rei, o sofrimento da rainha, a vulnerabilidade do pequeno príncipe e a presença dos inimigos. A partir desse ponto, surge a protagonista, que é construída lentamente a partir da imagem do filho, para depois ganhar contornos próprios.

Nota-se que, para compreender esse texto, o intérprete precisa abandonar a ingenuidade e atentar para as artimanhas lexicais presentes na superfície do texto, o que o obriga a refletir sobre as assimetrias sociais. Obliquamente, ao conseguir alcançar uma estrutura fabular, que em sua superfície glorifica a servidão de uma mãe que sacrifica o próprio filho para salvar o futuro rei, manifesta-se na trilha lexical do conto uma ironia refinada. Entretanto, percebe-se claramente que, por meio de um teor moralizante, "A Aia" tece críticas severas a um ideário que inclui submissão e corrosão. Acompanhem a história:

A Aia[313]

Eça de Queirós

Era uma vez um rei, moço e valente, senhor de um reino abundante em cidades e searas, que partira a batalhar por terras distantes, deixando solitária e triste a sua rainha e um filhinho, que ainda vivia no seu berço, dentro das suas faixas.

A Lua-cheia que o vira marchar, levado no seu sonho de conquista e de fama, começava a minguar — quando um dos seus cavaleiros apareceu, com as armas rotas, negro do sangue seco e do pó dos caminhos, trazendo a amarga nova de uma batalha perdida e da morte do rei, traspassado por sete lanças entre a flor da sua nobreza, à beira de um grande rio. A rainha chorou magnificamente o rei. Chorou ainda desoladamente o esposo, que era formoso e alegre. Mas, sobretudo, chorou ansiosamente o pai que assim deixava o filhinho desamparado, no meio de tantos inimigos da sua frágil vida e do reino que seria seu, sem um braço que o defendesse, forte pela força e forte pelo amor.

Desses inimigos o mais temeroso era seu tio, irmão bastardo do rei, homem depravado e bravio, consumido de cobiças grosseiras, desejando só a realeza por causa dos seus tesouros, e que havia anos vivia num castelo sobre os montes, com uma horda de rebeldes, à maneira de um lobo que, de atalaia no seu fojo, espera a presa. Ai! a presa agora era aquela criancinha, rei de mama, senhor de tantas províncias, e que dormia no seu berço com seu guizo de ouro fechado na mão!

Ao lado dele, outro menino dormia noutro berço. Mas este era um escravozinho, filho da bela e robusta escrava que amamentava o príncipe. Ambos tinham nascido na mesma noite de Verão. O mesmo seio os criava. Quando a rainha, antes de adormecer, vinha beijar o principezinho, que tinha o cabelo louro e fino, beijava também por amor dele o escravozinho, que tinha o cabelo negro e crespo. Os olhos de ambos reluziam como pedras preciosas. Somente, o berço de um era magnífico e de marfim, entre brocados - e o berço do outro pobre e de verga. A leal escrava, porém, a ambos cercava de carinho igual, porque se um era o seu filho - o outro seria o seu rei.

Nascida naquela casa real, ela tinha a paixão, a religião dos seus senhores. Nenhum pranto correra mais sentidamente do que o seu pelo rei morto à beira do grande rio. Pertencia, porém, a uma raça que acredita que a vida da terra se continua no Céu. O rei seu amo, decerto, já estaria agora reinando num outro reino, para além das nuvens, abundante também em searas e cidades. O seu cavalo de batalha, as suas armas, os seus pajens tinham subido com ele às alturas. Os seus vassalos, que fossem morrendo, prontamente iriam, nesse reino celeste, retomar em torno dele a sua vassalagem. E ela um dia, por seu turno, remontaria num raio de luz a habitar o palácio do seu senhor, e a fiar de novo o linho das suas túnicas, e a acender de novo a caçoleta dos seus perfumes; seria no Céu como fora na terra, e feliz na sua servidão.

Todavia, também ela tremia pelo seu principezinho! Quantas vezes, com ele pendurado do peito, pensava na sua fragilidade, na sua longa infância, nos anos lentos que correriam antes que ele fosse ao menos do tamanho de uma espada, e naquele tio cruel, de face mais escura que a noite e coração mais escuro que a face, faminto do trono, e espreitando de cima do seu rochedo entre os alfanges da sua horda! Pobre principezinho da sua alma! Com uma ternura maior o

[313] Atualizamos a grafia.

apertava então nos braços. Mas se o seu filho chalrava ao lado - era para ele que os seus braços corriam com um ardor mais feliz. Esse, na sua indigência, nada tinha a recear da vida. Desgraças, assaltos da sorte má nunca o poderiam deixar mais despido das glórias e bens do mundo do que já estava ali no seu berço, sob o pedaço de linho branco que resguardava a sua nudez. A existência, na verdade, era para ele mais preciosa e digna de ser conservada do que a do seu príncipe, porque nenhum dos duros cuidados com que ela enegrece a alma dos senhores roçaria sequer a sua alma livre e simples de escravo. E, como se o amasse mais por aquela humildade ditosa, cobria o seu corpinho gordo de beijos pesados e devoradores - dos beijos que ela fazia ligeiros sobre as mãos do seu príncipe.

No entanto um grande temor enchia o palácio, onde agora reinava uma mulher entre mulheres. O bastardo, o homem de rapina, que errava no cimo das serras, descera à planície com a sua horda, e já através de casais e aldeias felizes ia deixando um sulco de matança e ruínas. As portas da cidade tinham sido seguras com cadeias mais fortes. Nas atalaias ardiam lumes mais altos. Mas à defesa faltava disciplina viril. Uma roca não governa como uma espada. Toda a nobreza fiel perecera na grande batalha. E a rainha desventurosa apenas sabia correr a cada instante ao berço do seu filhinho e chorar sobre ele a sua fraqueza de viúva. Só a ama leal parecia segura - como se os braços em que estreitava o seu príncipe fossem muralhas de uma cidadela que nenhuma audácia pode transpor.

Ora uma noite, noite de silêncio e de escuridão, indo ela a adormecer, já despida, no seu catre, entre os seus dois meninos, adivinhou, mais que sentiu, um curto rumor de ferro e de briga, longe, à entrada dos vergéis reais. Embrulhada à pressa num pano, atirando os cabelos para trás, escutou ansiosamente. Na terra areada, entre os jasmineiros, corriam passos pesados e rudes. Depois houve um gemido, um corpo tombando molemente, sobre lajes, como um fardo. Descerrou violentamente a cortina. E além, ao fundo da galeria, avistou homens, um clarão de lanternas, brilhos de armas... Num relance tudo compreendeu - o palácio surpreendido, o bastardo cruel vindo roubar, matar o seu príncipe! Então, rapidamente, sem uma vacilação, uma dúvida, arrebatou o príncipe do seu berço de marfim, atirou-o para o pobre berço de verga - e tirando o seu filho do berço servil, entre beijos desesperados, deitou-o no berço real que cobriu com um brocado.

Bruscamente um homem enorme, de face flamejante, com um manto negro sobre a cota de malha, surgiu à porta da câmara, entre outros, que erguiam lanternas. Olhou - correu ao berço de marfim onde os brocados luziam, arrancou a criança, como se arranca uma bolsa de ouro, e abafando os gritos no manto, abalou furiosamente.

O príncipe dormia no seu novo berço. A ama ficara imóvel no silêncio e na treva.

Mas brados de alarme atroaram de repente o palácio. Pelas janelas perpassou o longo flamejar das tochas. Os pátios ressoavam com o bater das armas. E desgrenhada, quase nua, a rainha invadiu a câmara, entre as aias, gritando pelo seu filho. Ao avistar o berço de marfim, com as roupas desmanchadas, vazio, caiu sobre as lajes, num choro, despedaçada então calada, muito lenta, muito pálida, a ama descobriu o pobre berço de verga... O príncipe lá estava, quieto, adormecido, num sonho que o fazia sorrir, lhe iluminava toda a face entre os seus cabelos de ouro. A mãe caiu sobre o berço, com um suspiro, como cai um corpo morto.

E nesse instante um novo clamor abalou a galeria de mármore. Era o capitão dos guardas, a sua gente fiel. Nos seus clamores havia, porém, mais tristeza que triunfo. O bastardo morrera! Colhido, ao fugir, entre o palácio e a cidadela, esmagado pela forte legião de archeiros, sucumbira, ele e vinte da sua horda. O seu corpo lá ficara, com flechas no flanco, numa poça de sangue. Mas ai! Dor sem nome! O corpozinho tenro do príncipe lá ficara também, envolto num manto, já frio, roxo ainda das mãos ferozes que o tinham esganado!... Assim tumultuosamente lançavam a nova cruel os homens de armas - quando a rainha, deslumbrada, com lágrimas entre risos, ergueu nos braços, para lho mostrar, o príncipe que despertara.

Foi um espanto, uma aclamação. Quem o salvara? Quem?... Lá estava junto do berço de marfim vazio, muda e hirta, aquela que o salvara! Serva sublimemente leal! Fora ela que, para conservar a vida ao seu príncipe, mandara à morte o seu filho... Então, só então, a mãe ditosa, emergindo da sua alegria extática, abraçou apaixonadamente a mãe dolorosa, e a beijou, e lhe chamou irmã do seu coração... E de entre aquela multidão que se apertava na galeria veio uma nova, ardente aclamação, com súplicas de que fosse recompensada, magnificamente, a serva admirável que salvara o rei e o reino.

Mas como? Que bolsas de ouro podem pagar um filho? Então um velho de casta nobre lembrou que ela fosse levada ao tesouro real, e escolhesse de entre essas riquezas, que eram como as maiores dos maiores tesouros da Índia, todas as que o seu desejo apetecesse...

A rainha tomou a mão da serva. E sem que a sua face de mármore perdesse a rigidez, com

um andar de morta, como num sonho, ela foi assim conduzida para a Câmara dos Tesouros. Senhores, aias, homens de armas, seguiam num respeito tão comovido que apenas se ouvia o roçar das sandálias nas lajes. As espessas portas do Tesouro rodaram lentamente. E, quando um servo destrancou as janelas, a luz da madrugada, já clara e rósea, entrando pelos gradeamentos de ferro, acendeu um maravilhoso e faiscante incêndio de ouro e pedrarias! Do chão de rocha até às sombrias abóbadas, por toda a câmara, reluziam, cintilavam, refulgiam os escudos de ouro, as armas marchetadas, os montões de diamantes, as pilhas de moedas, os longos fios de pérolas, todas as riquezas daquele reino, acumuladas por cem reis durante vinte séculos. Um longo ah, lento e maravilhado, passou por sobre a turba que emudecera. Depois houve um silêncio, ansioso. E no meio da câmara, envolta na refulgência preciosa, a ama não se movia... Apenas os seus olhos, brilhantes e secos, se tinham erguido para aquele céu que, além das grades, se tingia de rosa e de ouro. Era lá, nesse céu fresco de madrugada, que estava agora o seu menino. Estava lá, e já o Sol se erguia, e era tarde, e o seu menino chorava decerto, e procurava o seu peito!... Então a ama sorriu e estendeu a mão. Todos seguiam, sem respirar, aquele lento mover da sua mão aberta. Que jóia maravilhosa, que fio de diamantes, que punhado de rubis, ia ela escolher?

A ama estendia a mão — e sobre um escabelo ao lado, entre um molho de armas, agarrou um punhal. Era um punhal de um velho rei, todo cravejado de esmeraldas, e que valia uma província.

Agarrara o punhal, e com ele apertado fortemente na mão, apontando para o céu, onde subiam os primeiros raios do Sol, encarou a rainha, a multidão, e gritou:

- Salvei o meu príncipe, e agora - vou dar de mamar ao meu filho!

E cravou o punhal no coração.

QUEIRÓS, E. d. "A Aia". In: *Contos.* Porto: Livraria Chardron de Lello & Irmão. 1902. p. 211-220.

Após a leitura do conto, percebe-se que o conceito de fruição estética como resultado de uma percepção abrangente e duradoura do texto ficcional (BARTHES, 1987) é um elemento importante para o professor de Português em geral, e o de L2 em especial. Isso se deve à *ironia*, que é uma estratégia discursivo-textual que exige do leitor um processo inteligente de decifração do que se diz sem dizer. Assim sendo, os jogos verbais arquitetados com o/pelo léxico põem a nu a fragilidade humana e sua condição risível, desmascarando-a.

Vamos ao texto de Barthes (1987, p. 20-21):

> Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática *confortável* da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem.

Acreditando que "a arte poetiza singularmente a existência" (*Apud* Duarte, em "A valorização do leitor na arte de Eça de Queirós (ou respondendo a Machado de Assis e a Fernando Pessoa)" em Duarte, 2006, p. 177-197), Eça de Queirós constrói cenários e personagens que ora irritam, ora fazem rir o leitor por suas características, muitas vezes, absurdas, hipócritas, debochadas.

Nota-se que a ironia ganha corpo por meio das antíteses utilizadas pelo autor para

descrever as crianças: um, príncipe, o outro, o escravozinho; elas têm os destinos cruzados desde o nascimento. Apesar de ter papéis sociais distintos e apostos, são amamentados pelo mesmo seio servil. O *paradoxo* se manifesta no fato de pesar sobre o príncipe um fatal destino, enquanto o escravo é livre em sua humildade. O paradoxo é também um artifício verbal que serve para acentuar a ironia.

3.2 Possibilidades para trabalhar o léxico do conto "A Aia", de Eça de Queirós

O professor de Português L2, com vista à promoção da proficiência lexical dos aprendentes, deve iniciar a análise do conto a partir do item lexical *aia* (que é também o título). Sua iconicidade já nos remete para esse destino cruzado, uma vez que essa palavra pode ser lida da esquerda para direita, ou vice-versa, sem alteração de significado, constituindo, assim, como um *palíndromo*. Portanto, *Aia* remete a um tipo social portador de uma fatalidade ligada à própria submissão e ao servilismo que, no conto em foco, são representadas pelo sacrifício do filho.

Em seguida, devem-se explorar as marcas icônicas presentes na trilha léxica relativa ao sacrifício do filho. Esta trilha dialoga com a Bíblia, por intermédio de Abraão, e com a Mitologia Grega, por meio de Ifigênia, personagem de a *Ilíada.* A fidelidade a um senhor e o amor ao filho são os traços que permitem a analogia entre a *Aia* e o patriarca bíblico, mas a lealdade conduz a *Aia* ao extremo. Diferentemente da narrativa bíblica, seu filho se torna cordeiro e é sacrificado para salvar o príncipe. Enquanto na narrativa grega a deusa Ártemis se apieda e resolve sacrificar uma corsa no lugar de Ifigênia, no conto eciano, nem o Deus hebreu de Abraão nem os deuses de Homero impediram as forças exteriores de estrangular o filho da *Aia*. Assim como na mitologia, o sacrifício no conto eciano garante a unidade política e a manutenção do reino. A ironia praticada em "A Aia" atinge uma moral que preconiza submissão e subserviência. Como as marcas irônicas não se apresentam de forma explícita, o leitor necessita atentar às artimanhas expressivas que, sutilmente, criticam a servidão absoluta e denunciam os desequilíbrios sociais.

Depois, o docente com a ajuda do programa digital *WordSmith Tools,* pode levantar a trilha léxica do texto-córpus, com o objetivo de promover o enriquecimento do domínio lexical do aprendente (em especial o estrangeiro). Isso possibilita não só a aquisição do sistema linguístico, mas também a assimilação do sistema cultural que subjaz à língua-objeto.

Amparados pelos apontamentos de Simões (2009) no percurso da iconicidade do

léxico que compõe o texto-córpus, é possível ao professor mapear os principais substantivos do conto que contribuem na elaboração de passagens irônicas e buscar a articulação das informações subjacentes a cada um dos itens, a significação que se aproxima do projeto comunicativo da narrativa e sua função semiótica, em diálogo com os registros dicionarizados, usando como córpus de exclusão o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* e o *Dicionário da língua portuguesa, de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira.* Observe-se a exemplificação:

ITEM LÉXICO	INFORMAÇÃO SUBJACENTE	SIGNIFICAÇÃO	FUNÇÃO SEMIÓTICA
1. Berço	Associa à segurança descuidosa.	**Berço** – (1) pequena cama para criança de colo [HOUAISS, 2009].	**Ícone** de proteção, de perigo. **Índice** de continuação imediata. **Símbolo** de maternidade.
2. Rei	Signos que representa a soberania ameaçada pelas forças inimigas.	**Rei** – (1) chefe de Estado investido de realeza; monarca soberano; (2) aquele que detém o poder absoluto ou grande parcela de poder [HOUAISS, 2009].	**Ícone** de poder absoluto.
3. Príncipe		**Príncipe** – (1) filho ou membro de família reinante; (2) filho primogênito do rei; (3) título de nobreza [HOUAISS, 2009].	**Ícone** de nobreza. **Índice** de primazia entre seus iguais.
4. Rainha		**Rainha** – (1) a soberana de um reino; (2) esposa ou viúva oficial de um rei; (3) aquela que mais se destaca, ou que é eleita como a mais representativa [HOUAISS, 2009].	**Ícone** de soberania. **Índice** de fragilidade.
5. Filho	Representa o sacrifício e a salvação.	**Filho** – (1) cada um dos descendentes do sexo masculino em relação a seus genitores; (2) pessoa que descende, que se origina de determinada família, grupo social etc.; descendente [HOUAISS, 2009].	**Ícone** de sacrifício, de salvação.

6. Armas	Signo que configura ambiguidade.	**Armas** – (1) instrumentos, mecanismos, aparelhos, substâncias, especialmente preparados, ou adaptados, para proporcionar vantagem no ataque e na defesa em uma luta, batalha ou guerra [HOUAISS, 2009].	**Ícone** de defesa, ataque e conquista. **Índice** de justiça e opressão.
7. Ouro	Configura a iluminação e a perfeição absoluta.	**Ouro** – (1) elemento químico, metálico e precioso; (2) metal dourado e valioso [HOUAISS, 2009].	**Ícone** de poder e nobreza. **Índice** de riqueza.
8. Marfim		**Marfim** – (1) material branco-leitoso, translúcido a opaco, mais compacto que o osso, usado na fabricação de joias e esculturas [HOUAISS, 2009].	**Ícone** de pureza. **Índice** de nobreza.
9. Ama	Signo de acolhimento e proteção.	**Ama** - (1) mulher que amamenta criança alheia; ama de leite; criadeira; (2) qualquer tipo de criada [HOUAISS, 2009].	**Ícone de** submissão e corrosão. **Índice** de servilidade.
10. Reino	Representa unidade política.	**Reino** – (1) país, estado governado por um rei ou rainha; monarquia; (2) lugar ou esfera em que alguém ou algo domina [HOUAISS, 2009].	**Ícone** de poder absoluto. **Índice** de unidade política ameaçada.
11. Câmara	Signo do acolhimento, da proteção.	Câmara – (1) aposentos no interior de uma casa, especialmente o quarto de dormir [HOUAISS, 2009].	**Ícone** de acolhimento. **Índice** de proteção.
12. Face	Signo sobre o qual se inscreve os pensamentos e sentimentos do homem.	**Face** – (1) cara, expressão, rosto semblante [HOUAISS, 2009].	**Ícone** de perigo. **Ícone** que resplandece a claridade.
13. Mão	Exprime as ideias de atividades, ao mesmo tempo que as de poder e de dominação. Signo de dominação.	Mão – (1) extremidade do membro superior, articulada com o antebraço pelo punho e terminada pelos dedos [HOUAISS, 2009].	**Ícone** de cuidado e de ajuda. **Índice** de brutalidade.

A iconicidade do léxico demonstrada no quadro baseia-se não só no quantitativo lexical, levantado automaticamente pelo Programa *WordSmith Tools*, mas, sobretudo,

em pistas textuais maiores que permitiram a visualização da cena, dando à narrativa uma qualidade fílmica. Italo Calvino (1990, 99) ensina que o processo imaginativo se dá em dois estágios: (a) da palavra à imagem visiva e (b) da imagem visiva à expressão verbal. Essa explicação nos leva ao que Plaza (1987, p. 18-20; 45-68) denomina tradução intersemiótica. Plaza define *intersemiose* amplia as ideias de Jakobson que tratou do tema em referência à tradução "[...] de um sistema de signos para outro, por exemplo, da arte verbal para a música, a dança, o cinema ou a pintura" (JAKOBSON, 1969, p.72). O estudioso brasileiro propõe que, além da tradução do verbal para outros sistemas de signos como a dança, a música etc., deve-se considerar a intersemiose na passagem de outros sistemas de signos para expressões verbais, abrindo uma visão dialética para a teoria que se propôs a desenvolver. Nós então reunimos as ideias de Simões, Calvino e Plaza para embasar nossa proposta de que a trilha lexical de um texto (mormente literário) deflagra a intersemiose no momento em que inicia a leitura, a partir de ícones índices e símbolos. Traduz-se o texto em formas-pensamento e estas vão sendo traduzidas em imagens, em palavras, segundo a experiência do aprendente e a colaboração do professor.

Demonstrando:

O professor pode ainda transcrever passagens,extraídas do conto aleatoriamente, à guisa de ilustração da potencialidade pictórica, imagética, icônica, do conto-córpus.

FOLHA	LINHA	TRECHOS ESCOLHIDOS
16	1-3	um rei, moço e valente, senhor de um reino abundante em cidades e searas, que partira a batalhar por terras distantes, deixando solitária e triste a sua rainha e um filhinho, que ainda vivia no seu berço, dentro das suas faixas.
16	7-10	a rainha desventurosa apenas sabia correr a cada instante ao berço do seu filhinho e chorar sobre ele a sua fraqueza de viúva. Só a ama leal parecia segura - como se os braços em que estreitava o seu príncipe fossem muralhas de uma cidadela que nenhuma audácia pode transpor.
16	4-10	A Lua-cheia que o vira marchar, levado no seu sonho de conquista e de fama, começava a minguar — quando um dos seus cavaleiros apareceu, com as armas rotas, negro do sangue seco e do pó dos caminhos, trazendo a amarga nova de uma batalha perdida e da morte do rei, traspassado por sete lanças entre a flor da sua nobreza, à beira de um grande rio. A rainha chorou magnificamente o rei. Chorou ainda desoladamente o esposo, que era formoso e alegre. Mas, sobretudo, chorou ansiosamente o pai que assim deixava o filhinho desamparado, no meio de tantos inimigos da sua frágil vida e do reino que seria seu, sem um braço que o defendesse, forte pela força e forte pelo amor.
16	20-22	o berço de um era magnífico e de marfim, entre brocados - e o berço do outro pobre e de verga. A leal escrava, porém, a ambos cercava de carinho igual, porque se um era o seu filho - o outro seria o seu rei.
16	8-10	a ama leal parecia segura - como se os braços em que estreitava o seu príncipe fossem muralhas de uma cidadela que nenhuma audácia pode transpor.

17	55-59	ao fundo da galeria, avistou homens, um clarão de lanternas, brilhos de armas... Num relance tudo compreendeu - o palácio surpreendido, o bastardo cruel vindo roubar, matar o seu príncipe! Então, rapidamente, sem uma vacilação, uma dúvida, arrebatou o príncipe do seu berço de marfim, atirou-o para o pobre berço de verga - e tirando o seu filho do berço servil, entre beijos desesperados, deitou-o no berço real que cobriu com um brocado.
17	60-63	Bruscamente um homem enorme, de face flamejante, com um manto negro sobre a cota de malha, surgiu à porta da câmara, entre outros, que erguiam lanternas. Olhou - correu ao berço de marfim onde os brocados luziam, arrancou a criança, como se arranca uma bolsa de ouro, e abafando os gritos no manto, abalou furiosamente.
18	77-79	Lá estava junto do berço de marfim vazio, muda e hirta, aquela que o salvara! Serva sublimemente leal! Fora ela que, para conservar a vida ao seu príncipe, mandara à morte o seu filho.
18	68-70	Mas como? Que bolsas de ouro podem pagar um filho? Então um velho de casta nobre lembrou que ela fosse levada ao tesouro real, e escolhesse de entre essas riquezas, que eram como as maiores dos maiores tesouros da Índia, todas as que o seu desejo apetecesse...
18	71-72	A rainha tomou a mão da serva. E sem que a sua face de mármore perdesse a rigidez, com um andar de morta, como num sonho, ela foi assim conduzida para a Câmara dos Tesouros.
18	87-90	A ama estendia a mão — e sobre um escabelo ao lado, entre um molho de armas, agarrou um punhal. Era um punhal de um velho rei, todo cravejado de esmeraldas, e que valia uma província. Agarrara o punhal, e com ele apertado fortemente na mão, apontando para o céu, onde subiam os primeiros raios do Sol, encarou a rainha, a multidão, e gritou: - Salvei o meu príncipe, e agora - vou dar de mamar ao meu filho! E cravou o punhal no coração.

4. PALAVRAS FINAIS

O professor de português como língua estrangeira (L2), ao realizar o estudo/compreensão do léxico no texto de Eça de Queirós, por conta da riqueza linguístico-cultural de sua narrativa, garantirá ao aprendente estrangeiro não só desenvolvimento de seu repertório, mas também a incorporação de estruturas linguísticas que melhorará a sua comunicação, uma vez que trarão subjacentemente traços culturais relevantes para a compreensão/interpretação do texto.

Ao analisar o conto “A Aia”, de Eça de Queirós, o aprendiz perceberá que a trilha léxica presente em sua superfície ancora-se em uma crítica refinada e sutil que questiona a servidão. A visualização do levantamento dos itens lexicais realizado com auxílio do *WordSmith Tools* deflagra nos aprendentes processos cognitivos que geram imagens figurativas de uma problemática histórica de uma sociedade em uma perspectiva não documental, passando então da palavra à imagem visiva no dizer de Calvino.

A iconicidade do léxico também permitirá ao aprendiz perceber que a destreza ímpar da ironia eciana, envolvida pelo "manto diáfano da fantasia" (DUARTE, 2006), vale-se de recursos textuais sutis para lançar farpas ao seu tempo. As imagens icônicas presentes na arquitetura textual conduzem ao pensamento conservador e dogmático que determina a soberania do rei sobre seus súditos, do nobre sobre o plebeu, portanto uma crítica simbólica da sociedade da época (publicado na coletânea editada em 1902, Século XX).

Com as interpretações do léxico do conto-córpus, o professor possibilitará ao aprendente a percepção de que a ironia se concretiza com a imagem da *Aia* construída pelo autor a partir do tripé moral *lealdade, fidelidade e fé*, que se converte em ideologia, entendida como falsa verdade. A trama textual sugere que essa tríade é assimilada e disseminada pelo poder, para perpetuar a dominação. O entendimento, portanto, da iconicidade acionada pela trilha léxica, que constitui a trama textual, busca a atenção do leitor para as armadilhas e jogos de inversão da ironia.

Concluímos que, ao trabalhar com os itens lexicais do conto eciano "A aia", o professor de Português possibilita ao aprendente (em especial o estrangeiro) a adquirir não só aspectos do sistema linguístico, mas também apropriar-se do sistema cultural da sociedade envolvente representada no conto.

Referências

AUSTIN, John Langshaw. *Quando dizer é fazer*: palavras em ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BARBOSA, Maria Aparecida. *Léxico, produção e criatividade*: processos do neologismo. São Paulo: Global, 1981.

BARCELLOS, Maria Emília da Silva. "O dinamismo lexical: o dizer nosso de cada dia". In: AZEREDO, José Carlos (Org.). *Língua Portuguesa em debate:* conhecimentos e ensino. Rio de Janeiro: Ed. Petrópolis, 2000.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*.São Paulo**:** Perspectiva, 1987.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. "Os dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas". In: OLIVEIRA, A. M. P. P.; IZQUERDO, A. N. (Org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2001.

CABRÉ, Maria Tereza. *Terminology*: *theory, methods and applications*. Trad. de Janet Ann DeCesaris. Amsterdan; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1998.

CALVINO, I. Seis propostas para o próximo milênio. Tradução de Ivo Barroso. 2 ed. 1ª Reimp. São Paulo: Companhia das Letras. 1990.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos.* Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

DUFF, A & MALEY, A. *Literature*. Resource books for teachers. Oxford University Press, 2003.
ECO, Humberto.*Interpretação e superinterpretação***.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.
FERNÁNDEZ, A. *O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamentos* . Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário da língua portuguesa.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
GILBERT, Louis. *La créativitélexicale*. Paris: Librairie Larousse, 1975.
HALLIDAY, Michael. A. K. *An introduction to functional grammar.* London: Edward Arnold. [1985] 2004.
HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de. Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.
JAKOBSON, R. Aspectos linguísticos da tradução. In: _____. *Linguística e comunicação*. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1969.
KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*.Oxford: Oxford university Press, 1993
LAZAR, GILLIAN. *Literature and Language teaching*. A guide for teachers and trainers. Cambridge: Cambridge University press, 2004.
PEIRCE, C. S. *Collected Papers of Charles Sanders Peirce* (1931-1996). Harvard University Press, Cambridge, MA.
PLAZA, J. *Tradução intersemiótica.* São Paulo: Perspectiva: (Brasília): CNPq, 1987.
PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 1995.
SIMÕES, Darcilia. *Iconicidade e verossimilhança*: semiótica aplicada ao texto verbal. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2007.
_____. *Iconicidade verbal*: teoria e prática. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009.
_____. *Iconicidade lexical*: uma análise. [Inédito].
_____ *Glossário dos Contos de Eça de Queirós*. *Estímulo à leitura e ampliação do vocabulário*. E-Book. Rio de Janeiro: Dialogarts. 2016.
VILELA, Mário. *Estudos de lexicologia do português*. Coimbra: Almedina, 1994.
ZILLES, Marcelo. O ensino de vocabulário em língua estrangeira. In: LEFFA, Vilson J. (Compilador). *TELA* (Textos em Linguística Aplicada) [CD-ROM]. Pelotas: Educat, 2003, p. 127-142.

Produção escrita e desenvolvimento de capacidades discursivas: uma experiência a partir da plataforma *Moodle*[314]

Eliane Gouvêa Lousada

elianelousada@uol.com.br

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo

São Paulo, Brasil

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar um estudo sobre a produção escrita de alunos universitários implicados no aprendizado do francês como língua estrangeira, tendo em vista o lugar privilegiado da escrita como instrumento de desenvolvimento das capacidades de linguagem. Para tanto, a pesquisa baseia-se no quadro teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo (ISD), conforme os estudos de Bronckart (1999, 2006, 2010), principalmente no tocante à utilização dos gêneros textuais como meio de aceder ao ensino-aprendizagem das línguas (Schneuwly; Dolz, 2004). O estudo consistiu na análise de produções escritas de alunos do segundo semestre da disciplina de Língua Francesa, através do modelo de análise de textos do ISD, contemplando o contexto de produção e a arquitetura textual. Os textos produzidos pelos alunos foram analisados de modo a traçar seu itinerário de aprendizagem e assim identificar como os aprendizes se relacionam com os diferentes papeis sociais que ocupam a cada situação, além de verificar como tais condições refletem na apropriação das capacidades de linguagem (de ação, discursivas e linguístico-discursivas). Os resultados apontam para a pertinência dessa abordagem para o desenvolvimento das capacidades de linguagem e, portanto, da aprendizagem da escrita em francês.

Palavras-chave: produção escrita; capacidade de linguagem; gênero textual; instrumento psicológico; francês como língua estrangeira

[314] A pesquisa aqui relatada também foi objeto de outro artigo, mais longo e mais detalhado, enviado para publicação em uma revista brasileira e ainda em análise. Ambos apresentam o estudo realizado por mim em conjunto com uma orientanda de Iniciação Científica na USP: Raquel de Oliveira Amorim.

Introdução

Uma das temáticas que mais mobiliza alunos, professores e pesquisadores no que diz respeito ao ensino de línguas em ambiente universitário é o da aprendizagem da escrita. Por um lado, sabemos que é na universidade que as competências escritas se consolidam, sobretudo do ponto de vista da aprendizagem de alguns gêneros textuais, próprios à esfera acadêmica; por outro lado, vemos que, no caso da LE, a própria aprendizagem da escrita em outra língua, mesmo de gêneros mais informais, pode contribuir para o desenvolvimento de capacidades de linguagem relevantes no atual contexto de internacionalização das Universidades, independentemente do gênero a ser produzido.

Para estudar essa questão, temos desenvolvido uma série de pesquisas que, ao lado de inúmeros estudos sobre a produção escrita em LM e em LE, focalizam sobretudo a aprendizagem da escrita no ambiente universitário, quer seja a a partir de gêneros acadêmicos (Motta-Roth; Hendges, 2010; Machado, Abreu-Tardelli, Lousada, 2004, 2005; Silva; Lousada; 2014), ou não (Cristovão, 2002; Lousada; Rocha, 2014). Nossas pesquisas têm sido desenvolvidas como parte de uma série de reflexões sobre a produção escrita na Universidade, foco do Laboratório de Letramento Acadêmico[315] do DLM-FFLCH-USP. A problemática tratada neste artigo também representa um dos focos importantes das pesquisas desenvolvidas pelo Grupo ALTER-AGE-CNPq[316], com sede na Universidade de São Paulo.

Neste artigo, visamos a apresentar um estudo sobre a produção de textos escritos, baseados em quatro gêneros textuais, por um grupo de estudantes universitários do primeiro ano da habilitação em Letras-francês[317], realizados em autonomia e diponibilizados por meio da plataforma *Moodle*.

O objetivo específico da pesquisa é analisar, durante um semestre, o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, sobretudo as capacidades discursivas relacionadas à atividade de linguagem "relatar", através da produção escrita

[315] O Laboratório de Letramento Acadêmico foi fundado em 2012 pelas Profas. Dras. Marília Ferreira, que atua na área de inglês como língua estrangeira e Eliane G. Lousada, que atua na área de francês como língua estrangeira, além de outros professores da FFLCH-USP.
[316] O Grupo ALTER-AGE tem como líder a Profa. Dra. Eliane G. Lousada, como vice-líder a Profa. Dra. Luzia Bueno e promove pesquisas no âmbito da língua estrangeira e da língua materna.
[317] Trata-se do segundo ano da habilitação em Letras, já que os alunos começam a estudar francês apenas após o primeiro ano.

de cinco textos, pertencentes a quatro gêneros textuais. Dessa forma, apresentaremos a experiência de produção escrita com alunos do primeiro ano da graduação em francês, procurando mostrar como as atividades baseadas em gêneros textuais contribuiram para o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem. Para tanto, apresentaremos inicialmente o quadro teórico no qual nos baseamos, o Interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2010), para, em seguida, descrever nosso contexto e os resultados a que chegamos.

O Interacionismo Sociodiscursivo

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) foi desenvolvido por pesquisadores da Universidade de Genebra, sobretudo Bronckart (1999, 2006, 2010), a partir da década de 80, a partir de pesquisas empíricas que tinham como um dos objetivos principais repensar o ensino da produção escrita nas escolas. Segundo o autor, o ISD é uma corrente do Interacionismo Social baseado, em primeira instância, nos estudos de Vigotski (1997) sobre o desenvolvimento na ontogênese e sobre o papel dos instrumentos psicológicos no desenvolvimento humano. Devido a esse objetivo maior, a obra de Vigotski (1997) enfatiza o papel da aprendizagem escolar como fator que contribui para o desenvolvimento das pessoas e, portanto, é um dos autores mais importantes para o ISD. Além desse autor, Bronckart (1999, 2006, 2010) aponta inúmeros outros teóricos que tiveram influência na constituição do ISD, dentro os quais merece destaque, neste artigo, Valentin Voloshinov (1977), cuja preocupação era o estudo das relações entre as atividades humanas e os textos, sustentando que as pesquisas devem partir das interações sociais em seu contexto, em seguida analisar os gêneros produzidos nessas interações e, finalmente, interessar-se pelas unidades e estruturas linguísticas no interior dos gêneros.

A partir dessas bases teóricas e tendo como um dos objetivos repensar o ensino da produção escrita nas escolas suíças, Bronckart (2010) propõe um modelo de análise textual que se organiza a partir de quatro níveis:

a) nível da ação de linguagem, ou seja, o fato de que, em uma dada situação, uma pessoa produz um texto com um determinado objetivo para obter um ou outro efeito em relação a seu destinatário;

b) nível do texto, considerado como uma unidade comunicativa e sendo o correspondente empírico de uma ação de linguagem. Nesse nível, leva-se em conta o fato de que o

texto pertence a um gênero, pois é construído a partir de modelos disponíveis no arquitexto e adaptado a uma determinada ação de linguagem;

c) nível dos tipos de discurso, que propõe a compreensão da produção textual do ponto de vista das escolhas feitas pelo enunciador ao criar mundos discursivos que se organizam a partir de dois tipos de operações de linguagem: a primeira diz respeito à conjunção-disjunção, ou seja à presença de um conteúdo temático colocado à distância (disjunto - NARRAR) do produtor do texto ou não (conjunto - EXPOR); a segunda operação de linguagem diz respeito à implicação-autonomia e exprime a relação do produtor do texto com a situação de ação de linguagem, que pode deixar marcas no texto (implicação) ou não (autonomia). Do cruzamento dessas operações de linguagem (conjunção-disjunção e implicação-autonomia), surge o que Bronckart (1999, 2010) chama de tipos de discurso, que correspondem a quatro diferentes mundos discursivos: no eixo do NARRAR, temos o mundo discursivo do narrar autônomo que dá origem ao tipo de discurso narração e o narrar implicado que dá origem ao relato interativo; no eixo do EXPOR, temos o mundo discursivo do expor autônomo que dá origem ao discurso teórico e o mundo discursivo do expor implicado que dá origem ao discurso interativo.

d) nível dos mecanismos de textualização, que podem ser definidos como uma série de procedimentos linguísticos que visam a assegurar a coerência temática (correspondente à conexão e à coesão nominal) e dos mecanismos enunciativos, que asseguram a coerência enunciativa (correspondente à distribuição das vozes e às modalizações) de um texto.

Esse modelo de análise textual deu origem a uma série de pesquisas e trabalhos empíricos, em diferentes países (Coutinho, 2012; Riestra, 2010; Guimarães, Machado e Coutinho, 2007; Machado e Lousada, 2010), em LM e LE. No entanto, muitas das pesquisas em LE têm sido desenvolvidas em torno da língua inglesa (Cristovão, 2002, 2009) e, por isso, este artigo se propõe a contribuir para as pesquisas sobre a aprendizagem do francês, que estão sendo conduzidas atualmente por membros do grupo ALTER-AGE.

A produção escrita na abordagem dos gêneros textuais

Como dissemos, a noção de gênero de texto tem sido amplamente adotada no campo da didática das línguas e muitas pesquisas apoiam-se nos trabalhos desenvolvidos por Schneuwly e Dolz (2004), na continuidade dos estudos de Bronckart

(1999). Para esses autores, o objetivo do ensino de gêneros textuais não deve ser limitado à aprendizagem do gênero em si: ao contrário, ele deve centrar-se, sobretudo, no desenvolvimento das capacidades de linguagem que poderão ser utilizadas na produção de outros gêneros textuais. Para desenvolver essa ideia, Schneuwly e Dolz (2004) apoiam-se na noção de instrumento, desenvolvida por Vigotski (1997) e, em primeira instância, marxista, segundo a qual, no trabalho, o homem opera uma modificação desejada no objeto, com o uso de ferramentas, consideradas meios de trabalho. Essas ferramentas estariam entre o homem e a situação na qual ele age, guiando seu comportamento nessa situação, mediando a relação entre o homem e o objeto, mas também entre o homem e os outros. Porém, Vigotski (1997) dá destaque especial ao papel dos instrumentos que ele chama de psicológicos, de natureza primeiramente social, mas que foram apropriados ao longo da ontogênese, passando de interpessoais a intrapessoais. Os instrumentos psicológicos, diferentemente das ferramentas, visam à transformação do próprio comportamento do indivíduo. Segundo Schneuwly e Dolz (2004), nesse processo, não apenas a natureza é transformada, mas também o próprio instrumento e, em última instância, o próprio comportamento humano. Friedrich (2012) explicita a diferença apresentada por Vigotski (1997) entre a ferramenta de trabalho e o instrumento, explicando que ambos são elementos intermediários, intercalados entre a atividade do homem e seu objeto. Porém, a ferramenta de trabalho serve para operar mudanças no mundo dos objetos, como, por exemplo, uma pá que serve para tirar a terra de algum lugar. Por outro lado, os instrumentos psicológicos não visam a fazer mudanças no mundo exterior, mas na atividade psíquica do sujeito, sendo, portanto, um modo de influência do sujeito sobre si mesmo, um meio de autorregulação e de autocontrole, ou sobre outras pessoas. Dessa forma, o instrumento psicológico mediatizaria e materializaria a atividade, podendo ser considerado como um local privilegiado da transformação de comportamentos. Sendo assim, para Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros poderiam também servir de instrumentos psicológicos (ou “mega-ferramentas”, como dizem os autores), no sentido de que contribuiriam para o desenvolvimento das capacidades linguageiras. Aí reside uma das grandes motivações para o ensino dos gêneros textuais, que ultrapassa o ensino-aprendizagem de um gênero em específico.

Portanto, ao considerar que os gêneros são um instrumento psicológico para o desenvolvimento das capacidades de linguagem (Schneuwly; Dolz, 2004), assumimos

que o trabalho com gêneros textuais não age apenas na aprendizagem de um gênero, pois ele permite que os alunos se apropriem ou desenvolvam as capacidades de ação, as capacidades discursivas e as capacidades linguístico-discursivas. As capacidades de ação referem-se à mobilização de representações sobre a situação de comunicação e sobre seu referente. As capacidades discursivas remetem à organização geral do texto, envolvendo a escolha pela disposição dos conteúdos temáticos, pelos tipos de discurso e pelas eventuais sequências. Já as capacidades linguístico-discursivas referem-se à seleção de unidades linguísticas necessárias para assegurar a coerência temática e a coerência pragmática dos textos. É preciso ressaltar, no entanto, que as três capacidades de linguagem são interdependentes e o fato de separá-las responde apenas a intenções didáticas ou metodológicas.

A partir dessa visão dos gêneros como instrumentos que contribuem para o desenvolvimento de capacidades de linguagem que podem ser transpostas para outras situações de produção textual, podemos inferir, por exemplo, que quando aprendemos a redigir um artigo de opinião, desenvolvemos também: a capacidade para identificar a situação de produção que é polêmica e demanda uma posição argumentativa; a capacidade para argumentar e organizar o texto de forma argumentativa; a capacidade para utilizar os conectivos pertinentes em uma outra situação percebida como polêmica e, portanto, que demanda persuasão. Nesse sentido, os gêneros seriam considerados como instrumentos psicológicos que poderiam ser utilizados pelos alunos para desenvolver suas capacidades de linguagem para que possam usá-las em outras situações de uso da língua, para a produção de outros gêneros textuais. Para Dolz, Gagnon e Toulou (2008, p. 12), a análise das capacidades de linguagem dos alunos e a identificação das dificuldades de produção escrita são necessárias para a adaptação do ensino às necessidades reais dos alunos.

Contexto da pesquisa e procedimentos metodológicos

A presente pesquisa foi desenvolvida com alunos do segundo semestre do curso de Língua Francesa da habilitação em francês da Universidade de São Paulo. Os estudantes que chegam a esse estágio estão geralmente cursando o segundo ano do curso de Letras, mas o primeiro ano de francês, e a maioria também segue concomitantemente a habilitação em português. O currículo seguido no primeiro ano, proposto em 2008, é organizado em torno de funções comunicativas e de aspectos

linguísticos que permitem a sua realização. Porém, desde 2009, temos desenvolvido uma aproximação dos conteúdos existentes no currículo com a perspectiva dos gêneros textuais, procurando desenvolver atividades para a compreensão e produção de gêneros de textos que permitem a realização das funções comunicativas presentes no currículo. Foi nessa perspectiva que propusemos uma série de atividades de produção escrita, disponíveis na plataforma *Moodle,* em função de gêneros textuais possíveis de serem produzidos pelos alunos desse nível. No caso da disciplina Francês 2, uma das funções comunicativas mais importantes constantes do currículo era "contar acontecimentos passados", o que nos levou a escolher a atividade de linguagem "relatar" para as produções escritas. Portanto, no segundo semestre da habilitação em Francês, em 2012, os alunos desenvolveram os seguintes gêneros textuais: sinopse de filme, notícia insólita publicada em jornal, relato de viagem em um blog, email informal, relato literário curto, com o objetivo de desenvolver as capacidades de linguagem pertinentes para esse nível de francês. No quadro abaixo, mostramos apenas as capacidades de linguagem que foram abordadas no primeiro gênero textual trabalhado com os alunos: a sinopse de filme.

Gêneros textuais	**Capacidades de ação**	**Capacidades discursivas**	**Capacidades linguístico-discursivas**
Sinopse de filme	O enunciador apresenta os personagens e relata fatos mais importantes de um filme a possíveis espectadores, sem revelar o final	Relatar	Predominância de verbos no presente, futuro próximo e *passé composé* Presença de adjetivos e pronomes assegurando a coesão nominal e permitindo descrever em pouco espaço.

Tabela 1 : Primeiro gênero trabalhado com os alunos e capacidades de linguagem dominantes

Durante as aulas, foram desenvolvidas atividades didáticas para trabalhar os gêneros indicados acima, tendo sido exploradas suas principais características. Considerando o fato de que os alunos dispunham de apenas duas aulas semanais para a aprendizagem, as atividades de produção escrita foram realizadas fora da sala de aula, foram entregues pela plataforma *Moodle* e continham, além da proposta de produção escrita, atividades que visavam à observação de mais um exemplar do gênero, antes de solicitar a produção textual.

Para a coleta do *corpus*, foi necessário delimitar o número de alunos, já que as duas classes, diurna e noturna, no segundo semestre de 2012 totalizariam cerca de 50 alunos, o que inviabilizaria um estudo mais aprofundado de seus textos escritos. Assim, sentimos a necessidade de restringir a cerca de sete os estudantes cujas produções fariam parte de nossas análises. Para a escolha dos alunos, optou-se, à semelhança do que fez Petreche (2008), escolher alguns alunos de bom desempenho, alguns com desempenho um pouco inferior e ainda outros que apresentassem diversas dificuldades em seus processos de aprendizagem. Dessa forma, pudemos desenvolver alguns critérios para a delimitação do *corpus*, como descrevemos abaixo:

- ter produzido no mínimo três dos cinco textos pedidos. Como o objetivo era acompanhar o desenvolvimento dos alunos de uma produção à outra, ao longo de um semestre, não poderíamos trabalhar com apenas uma ou duas produções escritas.

- não ter um nível de francês visivelmente mais elevado do que os outros alunos da turma;

- manter uma boa distribuição entre os alunos da classe, garantindo alguns com bom desempenho, outros com desempenho médio e outros com maiores dificuldades, para manter a representatividade do estudo.

A tabela a seguir mostra o desempenho dos alunos no início da pesquisa, a quantidade de produções escritas (PE) feitas por cada um e a que período (matutino ou noturno) pertencem.

Aluno	Desempenho	PE entregues	Período de estudo
R.F.	Muita dificuldade	5	Noturno
C.S.	Pouca dificuldade	4	Noturno
V.C.	Pouca dificuldade	4	Noturno
R.G.	Pouca dificuldade	5	Noturno
A.S.	Algumas dificuldades	5	Matutino
G.S.	Algumas dificuldades	5	Matutino
S. C.	Muita dificuldade	3	Matutino

Tabela 2: características dos alunos escolhidos

Com essa tabela, vemos que foram sete os alunos selecionados, depois de observados todos os critérios que descrevemos. Vejamos, então, como analisamos os dados coletados.

Discussão dos resultados

Embora nossa pesquisa tenha contemplado a análise da produção de cinco textos por sete alunos, neste artigo mostraremos, a título de exemplo, apenas os resultados detalhados da produção do primeiro gênero textual que foi produzido. No final, mostraremos as tabelas comparativas da produção de todos os cinco textos, pelos sete alunos.

A primeira atividade proposta referia-se à produção de uma sinopse de filme, indicado nas instruções do exercício ou escolhido livremente pelos alunos. O gênero em questão tem como suportes mais comuns a contra capa de DVDs e Blu-Ray e sites especializados em filmes. Em classe, as sinopses trabalhadas vinham do site *allocine.fr*, que é bastante popular na comunidade francófona e que contém vasta gama de sinopses disponíveis ao público. O intuito do texto, quando extraído de uma contracapa é de seduzir o leitor a assistir o filme, pois assim sua venda será efetuada. No caso de um site como *allocine.fr*, o objetivo é manter o *status* do site como fornecedor de boas sinopses e contentor de bom conteúdo. A inserção de elementos que caracterizem o filme como interessante e a manutenção do suspense são indispensáveis na produção do gênero, pois o texto não pode revelar o final do filme.

O tipo de discurso que constitui a sinopse é o relato interativo. Segundo Bronckart (2010), o relato interativo pode conter sequências descritivas e as narrativas. Retomando outros autores, o autor sugere cinco fases constituintes dessa sequência: situação inicial, complicação, ações, resolução e situação final. A essas podem juntar-se outras duas : avaliação e moral. Na sinopse, dado que é impossível revelar o final da trama, a sequência narrativa se limitará às duas primeiras fases, finalizando, portanto, num nó que constitui a intriga e que motiva o leitor a assistir ao filme, a fim de descobrir quais ações serão empreendidas para a resolução do problema. É possível, no entanto, identificar neste gênero algumas etapas comuns que constituem as duas primeiras fases:

- apresentação: nomeação e caracterização do(s) protagonista(s) e, frequentemente, instituição da origem espaço-temporal;

- evento: acontecimento de relativa importância que transforma a situação inicial e que possibilita a complicação;

- construção da complicação: etapa em que elementos diversos (ações, características das personagens ou da situação) constroem as condições necessárias à complicação;

- projeção pós-complicação: uso de formas de futuro próximo. Monta hipóteses acerca das ações decorrentes da complicação e sua resolução. É um último esforço para instigar a curiosidade do leitor.

Também é comum introduzir previsões acerca dos benefícios morais que o protagonista descobrirá em sua jornada, configurando-se, portanto, em outra modalidade da etapa final, que simula a própria fase da moral. Sua ocorrência na sinopse se justifica como uma maneira de convencer o leitor de que, assistindo ao filme, ele também terá acesso às lições de vida aprendidas pelas personagens.

Quanto à coesão verbal, o gênero sinopse se desenvolve principalmente através do *indicatif présent*, que Bronckart (1999) chama de *présent de narration*, quando usado para apresentar progressão de ações no passado. Além disso, o uso de pronomes na terceira pessoa com função anafórica é comum, a fim de evitar repetições. Por último, é necessário apontar a importância das modalizações para aumentar o suspense e o efeito de sedução, normalmente colocando o leitor a favor do protagonista e ajudando-o a enxergar de maneira intensificada a complicação da narrativa. Tendo tais características em vista, verificaremos as produções dos alunos, procurando identificar suas capacidades de linguagem.

No que diz respeito às capacidades de ação, todos os alunos compreenderam que, na atividade social proposta, era necessário cumprir a função de enunciador que instiga o destinatário a assistir o filme. No entanto, observamos em alguns textos a inserção da opinião do autor, à semelhança do gênero resenha. O exemplo a seguir encontra-se próximo ao final da produção de C.S: "*C'est un filme très marrante, et on ne sais jamais quoi espérer.*" A inadequação da frase reside no fato de que no gênero sinopse raramente faz-se adjetivações diretamente ligadas ao filme, usando-se, de preferência, modalizações apreciativas referentes ao elementos constitutivos da história, como personagens, lugares, situações. Assim, no exemplo dado era esperado que o aluno, ao invés de afirmar que o filme é engraçado, expusesse ao leitor tal característica inserindo adjetivações quanto aos personagens, por exemplo, de maneira que deixasse implícito sua comicidade. A supressão das adjetivações a favor de uma subjetivação genérica não se encaixa, portanto, nas expectativas quanto ao gênero. Esse ponto é

importante porque é uma das características que diferencia a resenha da sinopse. Enquanto no primeiro espera-se encontrar a opinião do autor sobre o filme, no segundo procura-se somente um pequeno resumo e a caracterização da história.

No que diz respeito às capacidades discursivas, como já dissemos, nas sinopses não se deve avançar além da fase de complicação, para que o leitor queira assistir ao filme. Todos os estudantes identificaram satisfatoriamente essa fase, construindo os textos de forma a conduzir à complicação da narrativa. A única exceção foi R.F., que não propôs uma situação de conflito, nem construiu um momento de tensão. Porém, na classe como um todo, a construção do suspense ficou prejudicada em decorrência de dois aspectos presentes nas produções dos alunos: supressão de dados importantes através de subjetivações e revelação abrupta da complicação, sem instaurar intensificação suficiente. Por exemplo, em alguns casos, o aluno omite ações que poderiam intensificar o suspense com subjetivações genéricas, como nas frases "*Mais la guerre n'est pas finis et ils ont affronter divers problèmes et obstacles, jusqu'à qu'ils finalement retrouvent Ryan" (G.S.)* e « *Ellis devient un vrai ami et l´aide à affronter nombreuses situations dificilles."* (R.G.) A inadequação das frases sublinhadas reside no fato de que são aplicáveis a quase qualquer filme no intento de valorizá-lo, o que não permite que os filmes sobre os quais se escreve sejam reconhecidos como mais desejáveis que outros. O mesmo ocorre na produção de R.F: « *Dans le voyage le garçon connaît beaucoup de personnes differents. Cette personne enseignent Alexander beaucoup choses sur la vie et il enseigne beaucoup choses pour cette personnes aussi. »* No exemplo, o aluno também não intensifica nem caracteriza satisfatoriamente as experiências do protagonista, fazendo com que o trecho, que deveria ser a etapa de projeções pós-complicação, não cumpra sua função de apresentar ao leitor conhecimentos ou sensações que poderão ser acessados unicamente assistindo ao filme.

Ao invés de tais supressões, seria mais adequado ao gênero inserir dados exclusivos do filme sobre o qual se escreve. Sobre um filme de guerra, por exemplo, ao invés de afirmar que os personagens enfrentarão *diversos problemas e obstáculos,* é preferível nomear as dificuldades, como fome, exaustão, saudade etc., seguindo o que se encaixa melhor à história. No modelo apresentado aos alunos[318], é possível observar a

[318] Durante as aulas, os alunos foram apresentados ao gênero sinopse de filme através de dois textos do site allocine.fr. Um deles foi a sinopse do longa *Le Petit Nicolas* (2010). O trecho que trazemos como exemplo logo a seguir, diz respeito ao filme *Ratatouille*, cuja sinopse encontra-se disponível em http://www.allocine.fr/film/fichefilm_gen_cfilm=46211.html (acessado em jan/2013).

nominalização de elementos ao invés de suprimi-los de maneira genérica: "*Ecartelé entre son rêve et sa condition, Rémy va découvrir le vrai sens de l'aventure, de l'amitié, de la famille...”* Aqui, o autor, no intento de seduzir o leitor, prefere expor-lhe os valores específicos a que terá acesso assistindo ao filme ao invés de dizer vagamente que *Rémy vai descobrir muitas coisas sobre a vida*.

Quanto à revelação abrupta da complicação, podemos defini-la como uma dificuldade na etapa de projeção, como nos exemplos a seguir, que dizem respeito à última linha de duas produções, quando a complicação de cada uma é instaurada, sem nenhuma outra manifestação que seduza o leitor: "*Maria prend l'affection et le respect des enfants mais elle se tombe amoureuse du capitaine.”* (V.C.) e « *Mais bientôt, des leçons de piano deviennent les rencontres sexuelles et aucun retard pour les deux tombent amoureux »* (A.S.). As supressões e a revelação abrupta da complicação podem ser compreendidas como certa dificuldade na representação do destinatário e de suas expectativas quanto ao gênero. O segundo desses dois aspectos também pode ser entendido como uma dificuldade nas capacidades discursivas, ou seja, um problema na organização do texto.

Quanto às capacidades linguístico-discursivas, é possível observar a instituição da origem espaço-temporal. Cinco alunos conseguiram instituí-la. R.F., no entanto, apesar de estabelecer uma ação que marca o tempo ("*Il termine les etudies sur medicine”)*, não consegue utilizar uma palavra ou expressão como *quand* ou *le jour où* que indique que aquela é uma ação marco para o desenrolar da história: "*Alexander est un garçon dans une famille americaine tradicionalle. Il termine les etudies sur medicine et gagne une voiture ses parents, mais Il ne se sent pas complet et heureux. Ensuite Alexander decide quiter son maison… »,* assim, o *ensuite* acaba não fazendo referência clara a nenhum momento específico. Já o aluno G.S. indicou uma origem espaço-temporal suficiente para o sistema de conexão, mas insatisfatória para a compreensão do filme, já que não aponta qual a guerra ou período em que se passa a história: "*Quand le capitaine John H. Miller débarque à Normandie au milieu d'une bataille...*" Ainda assim, todos os alunos conseguiram organizar temporalmente o corpo do texto, incluindo R.F., que utiliza *ensuite* para apontar a progressão de ações.

Quanto aos mecanismos de coesão nominal, os alunos mobilizaram bem tanto as anáforas nominais quanto as pronominais. As modalizações apreciativas foram poucas vezes combinadas de forma a caracterizar os personagens, como no caso da aluna A.S.,

quando se refere à protagonista de sua sinopse como "*jeune femme écossaise"*. Quanto ao aluno R.F., apesar de tentar construir certa coesão, acaba por repetir muitos elementos, como o nome do protagonista.

A seguir, anotamos a evolução de cada aluno em tabelas conforme as capacidades de linguagem que deveriam ser desenvolvidas. Vozes não foram inclusas, pois foram as que apresentaram menos dificuldades. As modalizações apreciativas foram incluídas na coesão nominal, pois diziam respeito às adjetivações e escolhas nominais. Decidimos adotar uma marcação objetiva, usando "•" para aspectos apropriados pelos aprendizes conforme o esperado e "x" para aquilo que os estudantes não dominaram idealmente[319].

	Capacidades de ação				
Alunos	PE1	PE2	PE3	PE4	PE5
A.S.	x	x	•	•	•
C.S.	x		x	•	•
G.S	x	x	•	•	•
R.F.	x	x	x	•	•
R.G.	x	•	•	•	•
S.C.	•	x		•	
V.C.	x	•	•	•	

Tabela 3: Progressão das capacidades de ação dos alunos.

Capacidades discursivas				
PE1	PE2	PE3	PE4	PE5
x	x	•	•	•
•		x	•	•
•	x	•	•	•
x	x	x	•	•
x	•	•	•	•
•	x		•	
x	•	•	•	

Tabela 4: Progressão das capacidades discursivas dos alunos

Capacidades linguístico discursivas					
	Coesão verbal				
Alunos	PE1	PE2	PE3	PE4	PE5
A.S.	•	•	•	•	•
C.S.	•		•	•	•
G.S	•	•	x	•	x
R.F.	x	•	x	x	•
R.G.	•	•	•	•	•
S.C.	•	x		x	
V.C.	•	•	•	•	

Tabela 5: Progressão das capacidades linguístico-discursivas (coesão verbal) dos alunos.

Coesão nominal				
PE1	PE2	PE3	PE4	PE5
•	•	•	•	•
•		•	•	•
x	x	•	•	•
•	x	x	•	•
•	•	•	•	x
•	x		•	
•	•	•	•	

Tabela 6: Progressão das capacidades linguístico-discursivas (coesão nominal).

[319] Reconhecemos que existem níveis diferentes de apreensão de conteúdos e nossas tabelas (que contemplam apenas duas opções) não permitem dar conta da complexidade da aquisição das capacidades de linguagem, nem expressar as nuances do aprendizado de uma língua estrangeira. Portanto, sendo demasiadamente objetivas para ilustrar o detalhamento do estudo, as tabelas pretendem dar somente um panorama geral da progressão dos alunos, a fim de entrever o percurso de cada um.

Considerações finais

Neste artigo, tinhamos por objetivo apresentar os resultados de um estudo sobre a produção de textos escritos, baseados em cinco gêneros textuais por um grupo de estudantes universitários de Letras-francês. O intuito era o de verificar, durante um semestre, o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, sobretudo as capacidades discursivas relacionadas à atividade de linguagem "relatar", por meio de atividades de produção textual realizadas em autonomia e diponibilizadas por meio da plataforma *Moodle*.

Com o estudo, pudemos comprovar a pertinência do trabalho com gêneros textuais para a aprendizagem da produção escrita em francês, já que os alunos mostraram o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem, mesmo com o trabalho em semi-autonomia, por meio da plataforma *Moodle*. Mais do que isso, este estudo permitiu investigar a pertinência de se trabalhar, em um semestre, uma atividade linguageira isolada (em nosso caso, "relatar"), à maneira do que propõe Bronckart (2010), visando à concentração das dificuldades dos alunos em um aspecto apenas.

A análise das produções mostrou que, embora tivessem mais dificuldades, no início, com as capacidades de ação, aos poucos os alunos foram compreendendo a importância da mobilização do conhecimento sobre o contexto de produção, para a criação de uma situação de ação de linguagem adequada. Vimos, também, que o fato de ter que produzir um gênero mais próximo ao que já conhecem é um fator importante para a mobilização das capacidades de ação, mas também das discursivas. Aliás, no que diz respeito especificamente às capacidades discursivas, observamos que é possível ter havido um desenvolvimento na sua mobilização ao longo das cinco atividades de produção escrita, pois vemos que a atividade de linguagem "relatar" parece ir se tornando mais satisfatoriamente apropriada pelos alunos. Por exemplo, a dificuldade que os alunos tiveram na sinopse, para criar a situação de interesse, não ocorreu no gênero relato de viagem. Finalmente, é importante observar que as capacidades linguístico-discursivas parecem ser as de apropriação mais difícil e são, também, mais dificilmente transferíveis da LM para LE, pois dependem do domínio específico das unidades de cada língua natural.

Esta pesquisa parece também ter evidenciado o papel dos gêneros enquanto instrumentos, pois, ao agirem nos processos psíquicos dos alunos, eles podem contribuir

para o desenvolvimento de capacidades de linguagem. Nesse sentido, é essencial a continuidade de pesquisas que abordem o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos ao longo de vários textos, examinando as possíveis transferências de capacidades adquiridas em um gênero para outro. Também mostra-se relevante a realização de outras pesquisas que focalizem especificamente o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas, principalmente em se tratando da aprendizagem de línguas estrangeiras, já que elas parecem ser de difícil aquisição e transferência da LM para a LE.

Referências bibliográficas

Bronckart, Jean-Paul. (1999). Atividades de linguagem, textos e discursos. São Paulo: EDUC.

_____. (2006). Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. São Paulo: Mercado de Letras.

_____. (2010). Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. In: Letras, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 163–176, jan./jun.

Coutinho, Antónia. (2012). Dos géneros de textos à gramática. D.E.L.T.A., 28:1, p. 27-50.

Cristovão, Vera Lúcia Lopes (2002). O gênero quarta capa no ensino de inglês. In: Dionísio, Â.; Machado, A. R.; Bezerra, M. A. (Orgs.) Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna..

_____. (2009). Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: Dias, R. ; Cristovão, V. L.. (Org.). O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras.

Dolz, Joaquim ; Gagnon, Roxane ; Toulou, Simon. (2008). Production écrite et difficultés d'apprentissage**.** Genève: FAPSE-Unige.

Friedrich, janette. (2012). Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Campinas: Mercado de Letras.

Guimarães, Ana Maria; Machado, Anna Rachel; Coutinho, Antónia (Orgs.). (2007). O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, Mercado de Letras.

Lousada, Eliane Gouvêa; Rocha, Suélen Maria. (2014). Coerções e liberdades textuais: o relato de viagem na aprendizagem do FLE. Eutomia, Recife, 13 (1): 581-603.

Machado, Anna Rachel.; Lousada, Eliane Gouvêa. (2010). A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do "métier". Linguagem em (Dis)curso, Palhoça, SC, v. 10, n. 3, p. 619-633, set./dez.

Machado, Anna Rachel; Lousada, Eliane Gouvêa; Abreu-Tardelli, Lília Santos. (2004). Resenha. Coleção Leitura e Produção de textos técnicos e acadêmicos. São Paulo: Parábola Editorial.

_____. Planejar gêneros acadêmicos. (2005). Coleção Leitura e Produção de textos

técnicos e acadêmicos. São Paulo: Parábola Editorial.
MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. (2010). Produção textual na universidade. São Paulo: Parábola.
Petreche, Claudia. (2008). A sequência didática nas aulas de língua inglesa do ensino médio e o desenvolvimento de capacidades de linguagem. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia. (Org.). Estudos da linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo. Londrina: Eduel.
Riestra, Dora. Para debatir. (2010) ¿Cómo surgen y cómo llegan las propuestas didácticas? El Toldo de Astier, vol. 1, no. 1.
Schneuwly, Bernard; Dolz, Joaquim. (2004). Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras.
Silva, Emily Caroline; Lousada, Eliane Gouvêa. (2014). O plano de estudos: um gênero textual acadêmico para pleitear intercâmbio. Horizontes, v. 32, n. 2, p. 73-87, jan./jun.
Vigotski, Lev Semenotich. Pensée et Langage (1997[1934). Paris: La dispute.
Volochinov, Valentin. (1977[1929]) Marxisme et philosophie du langage. Paris : Les éditions de minuit.

Algunos peligros de la adopción acrítica de la noción de representación social en el campo de la educación[1]

Reina Himelfarb
rhimelf@gmail.com
Departamento de Idiomas Extranjeros con Propósitos Específicos, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue
Neuquén, Argentina

Resumen

Es evidente que la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) constituye un enfoque pertinente para la reflexión e investigación en el campo de la educación en general y de la enseñanza de lenguas en particular. En este sentido, Castorina, Barreiro & Carreño (2010) muestran que la TRS introduce aportes relevantes para el análisis del conocimiento de los alumnos. También en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, Klett (2012, p.3), considera "esencial la investigación que revele con claridad cómo se teje el mundo representacional de los idiomas donde se entrelazan consideraciones sobre la belleza, la utilidad, la riqueza, la musicalidad o la facilidad de las mismas". Sin embargo, aun cuando la TRS constituye un marco adecuado para abordar una variedad de problemas en el campo de la educación y de la enseñanza de lenguas extranjeras, ya Castorina & Barreiro (2014) señalan los inconvenientes de la utilización por parte de los investigadores de la categoría de Representación Social (RS) de manera acrítica y aislada "de la teoría que la define, sin considerar sus compromisos epistemológicos, metodológicos ni sus relaciones con otras categorías de las ciencias sociales" (p. 54). Por ello, en este trabajo nos proponemos reflexionar acerca de ciertos problemas que se esconden detrás de la adopción irreflexiva del concepto de RS en el campo de la educación. Para ello, nos preguntaremos, en primer lugar, acerca de la noción de RS. A continuación, nos referiremos a los vínculos entre RS y educación. Por último, discutiremos algunos de los peligros que subyacen a la adopción irreflexiva del concepto de RS en el campo de la educación.

[1] Una versión anterior del presente trabajo fue presentado como parte de los requisitos para la aprobación del Seminario de Doctorado *La teoría de las representaciones sociales y sus implicaciones para la educación,* dictado por el Dr. Castorina en junio de 2015 en el marco del Doctorado en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNCo.

Palabras claves: representaciones sociales - educación - peligros - adopción irreflexiva

Introducción

A más de medio siglo de la publicación de *La psychanalyse, son image et son publique* (Moscovici, 1961), es evidente que la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) constituye un enfoque particularmente pertinente para la reflexión y la investigación en educación. En este sentido, Jodelet (2011) sostiene que el campo de la educación conforma un espacio inigualable para el estudio de las relaciones dialécticas en los distintos niveles del sistema escolar: el nivel político, en el que se definen los fines y las modalidades de organización de la formación, el nivel de la jerarquía institucional, que se ocupa de la puesta en práctica de estas políticas, y, por último, el nivel de los usuarios del este sistema.

Castorina, Barreiro & Carreño (2010), por su parte, muestran que la TRS introduce también aportes relevantes para el análisis del conocimiento de los alumnos. Esta teoría podría, según los autores, renovar los estudios sobre ideas previas y cambio conceptual, ya que considera a los sujetos como inseparables de su identidad social, supera la perspectiva dualista, al tratar a las creencias del sentido común y al conocimiento racional como modalidades cognoscitivas que interactúan entre sí, e introduce la memoria colectiva en la explicación de las creencias de los estudiantes.

Por otro lado, Castorina (2005) sostiene que las experiencias sociales influyen significativamente en la construcción de conocimientos sociales. El autor propone que los juicios de los sujetos no dependen únicamente de sus habilidades intelectuales sino también de las creencias del sentido común. Las Representaciones Sociales (RS) se constituyen, de acuerdo con Castorina (2005), en la "materia prima para pensar hipótesis específicas sobre el objeto de conocimiento" (p. 251).

También Castorina & Kaplan (2003) sugieren que las creencias de los niños forman parte del marco epistémico que orientaría la construcción conceptual individual al constituirse en soluciones ya dadas que ponen límites a la posibilidad de formular hipótesis.

En palabras de Moscovici, "En todas las esferas de la vida, los hombres adquieren saber y razón únicamente dentro del marco de la colectividad" (Moscovici & Kalampalikis, 2012, p. 31).

Sin embargo, aun cuando es indiscutible que la TRS constituye un marco adecuado para abordar una variedad de problemas en el campo de la educación, ya Castorina & Barreiro (2014) señalan los inconvenientes surgidos de la utilización por parte de los investi-

gadores en educación de la categoría de RS de manera acrítica y aislada "de la teoría que la define, sin considerar sus compromisos epistemológicos, metodológicos ni sus relaciones con otras categorías de las ciencias sociales adquiriendo de ese modo las significaciones que son propias del campo disciplinar al que son importadas" (p. 54).

Es por lo anteriormente expuesto que en este trabajo nos proponemos reflexionar acerca de ciertos problemas que se esconden detrás de la adopción irreflexiva del concepto de RS en el campo de la educación. Para ello, nos preguntaremos, en primer lugar, acerca de de la noción de RS. A continuación, nos referiremos a los vínculos existentes entre RS y educación. Por último, discutiremos algunos de los peligros latentes que subyacen a la adopción irreflexiva del concepto de RS en el campo de la educación.

La noción de Representación Social

Tal como sostiene Moscovici, "la psicología social tiene por vocación devenir en una *antropología del mundo contemporáneo*, es decir una psicología de la cultura" (Moscovici & Kalampalikis, 2012, p. 17). Así, el autor propone considerar el pensamiento como fruto de la cultura y, en consecuencia, dar cuenta de ella.

De acuerdo con Jodelet (1986), "[e]l concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados…designa una forma de pensamiento social…" (Castorina & Barreiro, 2014).

Como muestran Castorina & Barreiro (2014), no existe una caracterización *a priori* de las RS. Se trata de una categoría que no se deriva de la teoría de manera hipotético-deductiva, sino que se constituye inductivamente a partir los hallazgos de la investigación empírica.

Moscovici las presenta inicialmente como

> …sistemas que tienen una lógica y un lenguaje particulares, una estructura de implicaciones que se refieren tanto a valores como a conceptos [Constituyen] "teorías" de las "ciencias colectivas" *sui generis*, destinadas a interpretar y construir lo real. [Se trata de] un conocimiento que la mayoría de nosotros emplea en su vida cotidiana. [Ellas] determinan el campo de las comunicaciones posibles, de los valores o de las ideas presentes en las visiones compartidas por los grupos y regulan, por consiguiente, las conductas deseables o admitidas" (Moscovici, 1961, p. 33).

Se trata, siguiendo a Moscovici, de "…un conjunto complejo de imágenes, de actitudes, de valores que penetran el lenguaje común e influyen sobre las relaciones del conjunto de la sociedad…" (Moscovici & Kalampalikis, 2012, p. 49). El autor asevera que "no

puede haber vida en común sin este género de coincidencias sobre ciertos sentimientos o comportamientos, asimilados por todos" (Moscovici & Kalampalikis, 2012, p. 50). Más aún, "los elementos de la representación social, de su lenguaje, penetran tan profundamente en aquello que somos realmente que podemos afirmar que lo *constituyen.*" (Moscovici & Kalampalikis, 2012, p. 54).

Es así que las RS no son un reflejo de la realidad "objetiva". Son estructuras significantes que al brindar un código compartido respecto de lo que la "realidad es" permiten la comunicación entre los integrantes de un grupo. Dependen, según Castorina, Barreiro & Clemente (2005), de factores relacionados con la situación o contexto social, y de factores más generales, como la ubicación del individuo en la organización social o la historia del grupo.

Las RS se vinculan, de esta manera, con las prácticas sociales de los grupos pues surgen de los intercambios comunicativos y la interacción social entre los individuos que afrontan las dificultades de la vida cotidiana, y son usadas por dichos individuos para actuar sobre otros.

Según Castorina et al. (2010), las RS constituyen metáforas sociales de carácter figurativo que expresan el punto de vista del grupo de pertenencia, y están conformadas por imágenes colectivas, cargadas de valores y emociones.

Vínculos entre la noción de RS y la educación

Es innegable la existencia de un vínculo histórico entre el campo de las RS y el campo de la educación. Como señala Jodelet (2011), desde el origen, la TRS se ha focalizado en la relación entre formas científicas de conocimiento y conocimiento ordinario, y la cuestión de la transmisión del conocimiento ha sido desde un comienzo una preocupación fundamental para Moscovici.

Existe también, según Jodelet (2011), un vínculo lógico entre RS y educación. La autora sostiene que, en este campo, no basta con abordar el saber y los efectos vinculados a su difusión y su asimilación en el marco de una visión lineal de la relación entre emisión-transmisión-recepción. Aun cuando en situación de enseñanza, el docente debe desplegar actividades orientadas por referencia al saber científico y su transposición, y el alumno, debe realizar actividades orientadas por el aprendizaje, es incuestionable que ambos están inscriptos en un espacio en el cual "entran en juego valores, normas, ideas, funciones y juegos de lenguaje, identidades que convocan una aproximación más compleja a

las exigencias a las que responde la teoría de las representaciones sociales" (Jodelet, 2011, p. 137).

Como sostiene Halbwachs,

> Los órganos de la enseñanza están, en cada época, en relación con otras instituciones del cuerpo social, con las costumbres y las creencias, con las grandes corrientes de ideas. Pero tienen también una vida propia, una evolución que es relativamente autónoma, en el curso de la cual conservan muchos trazos de su vieja estructura. Se defienden a veces contra las influencias que se ejercen sobre ellos desde afuera, apoyándose sobre su pasado (Jodelet, 2011, p. 139).

De acuerdo con Jodelet,

> …los esquemas que organizan el sistema educativo vehiculizan ideologías que determinan sus grandes funciones: producción de una cultura, reproducción y selección social, integración social y profesional. Así, las nuevas orientaciones se ajustan a los objetivos tradicionales de la escuela (Jodelet, 2011, p. 139).

Jodelet (2011) también hace referencia al lugar que ocupan las RS en la imbricación entre las demandas sociales y los objetivos de la enseñanza, entre los cursos propuestos y los estatus e imágenes de los alumnos.

La autora muestra de qué manera

> …las medidas de organización de la enseñanza conducen a la constitución de representaciones compartidas sobre las funciones de la escuela, la significación de las diversas formaciones y diplomas, sus finalidades implícitas y explícitas, el estatus de los formados y su identidad social (Jodelet, 2011, p. 145).

Nos revela, en fin, que las RS, presentes bajo una forma ideológica, moral y política, ejercen su influencia sobre los procedimientos de enseñanza cuya función primera está vinculada a la producción de una cultura determinada.

Algunos peligros de la adopción acrítica de las RS en el campo de la educación

¿Apropiación de conocimientos colectivos o construcción individual de conocimientos?

En este punto, cabe preguntarse, siguiendo a Barreiro (2009), si "los individuos son meros agentes reproductores de conocimientos producidos colectivamente o los reconstruyen al apropiarse de ellos" (p. 74). En este interrogante se devela uno de los peligros que subyacen a la adopción irreflexiva de la noción de RS: considerar que hablar de apropiación de conocimientos producidos colectivamente implica rechazar el proceso de construcción individual.

Aun cuando los psicólogos sociales generalmente contrastan sólo conocimiento científico con conocimiento de sentido común (en términos de las RS), contraponiendo la racionalidad de los discursos cotidianos con la racionalidad del saber científico, y, por lo general, no admiten la elaboración individual de conceptos, según Castorina et al. (2010), es posible suponer la convivencia dialéctica de RS no sólo con saberes disciplinares, sino también, con aquellos "conceptos construidos por los individuos en las condiciones sociales de su existencia" (p. 2). Así, los autores destacan la necesidad de reconocer la producción de ideas que no son estrictamente colectivas, ni resultan sólo de la apropiación de creencias sociales, es decir, ideas construidas por los sujetos como resultado de un proceso de elaboración conceptual.

En este sentido, Castorina et al. (2010) señalan que los resultados de investigaciones empíricas muestran que la adquisición de conceptos tan variados como aquellos acerca de la conservación física, de la autoridad escolar y política, o del dominio del tiempo histórico requiere de un prolongado esfuerzo de elaboración intelectual, así como de reorganizaciones del entramado de ideas. De acuerdo con Castorina (2005), los sujetos construyen sus conocimientos en interacción con el objeto social, aunque dicho proceso involucre la intervención restrictiva de las RS sobre la formación de conceptos (Castorina et al., 2010).

Cabe destacar que esta propuesta se condice con el pensamiento de Moscovici (1976, p. 275) quien sostiene que

> …[l]a coexistencia de sistemas cognitivos debería ser la regla más que la excepción …el mismo grupo y, *mutatis mutandi*, el mismo individuo, son capaces de emplear distintos registros lógicos en el dominio vinculado con perspectivas, información y valores que les son propios ... En una manera general, uno puede decir que la dinámica coexistencia –interferencia o especialización- de distintas modalidades del conocimiento corresponden a específicas relaciones entre el hombre y su contexto social, que determina un estado de *polifasia cognitiva* (Castorina et al., 2010).

Es así que, de acuerdo con Moscovici (1961), el pensamiento no se desarrolla unívocamente de formas pre-lógicas a formas lógicas, sino que distintas lógicas coexisten conformando lo que el autor denomina *polifasia cognitiva*. "Nos encontramos entonces ante una pluralidad de sistemas cognitivos y situaciones sociales entre las cuales existe una relación de adecuación" (Moscovici, 1961, p. 176).

Barreiro (2009) sostiene que las hipótesis principales de la psicología genética crítica no se contradicen con aquellas de la corriente francesa de psicología social: ambos programas de investigación sostienen la existencia de una estrategia de pensamiento relacio-

nal que articula dialécticamente la construcción del objeto y el sujeto de conocimiento, así como sus componentes sociales e individuales.

Siguiendo esta línea de pensamiento, la idea de *polifasia cognitiva* sería compatible con la idea tardía de Piaget, que se observa en Piaget & García (1982), de existencia de un marco epistémico que posibilita la formulación de ciertos problemas pero al mismo tiempo limita las zonas de visibilidad del mundo (Barreiro, 2009). Aun cuando este concepto se refiere a la producción de conocimiento científico, Barreiro (2009) considera que puede aplicarse a la construcción individual de conocimientos.

Así, tal como sostienen Castorina & Faigenbaum (2000), durante la interacción social con el objeto de conocimiento, las producciones sociales limitarían el rango de hipótesis a ser formuladas y orientarían la construcción del conocimiento en una cierta dirección, pero sin determinarla: sólo constituirían restricciones a la construcción individual de conocimientos (Barreiro, 2009).

En suma, es preciso recordar que aquellas formas de saber que no presentan estadios en su desarrollo (en el sentido de un pasaje de menor a mayor validez), como es el caso de las RS, coexistirían e interactuarían con los procesos de equilibración conceptual. Como sostienen Castorina et al. (2010), los conceptos de dominio construidos en las prácticas sociales formarían parte de la *polifasia cognitiva*, junto a las RS y a los saberes de las disciplinas que se enseñan.

Generalización de los hallazgos realizados en un contexto socio-histórico particular

Otro peligro que se esconde detrás de la adopción acrítica del concepto de RS en el campo de la educación radica en la generalización de los resultados de ciertas investigaciones de su contexto original a otro contexto socio-histórico particular. Al ver de qué manera el concepto de RS ha resultado fructífero para la interpretación de algunos de los conocimientos previos de los alumnos, o cómo las representaciones contribuyen a modelar las prácticas, o aun en qué medida la identidad de los actores de la formación inclinan la imagen de los beneficiarios de la enseñanza, es posible caer en la tentación de intentar generalizar los resultados de estos estudios a nuestro contexto socio-histórico particular.

Sin embargo, no debemos olvidar que, tal como sostiene Moscovici, aun cuando existe un criterio de racionalidad común, las representaciones sociales son propias de las

culturas, y varían de acuerdo con su situación y su historia (Moscovici & Kalampalikis, 2012). Más aun, dentro de un mismo espacio social, incluso en un mismo individuo, coexisten representaciones aparentemente incompatibles y criterios opuestos de evaluación de creencias o de hechos.

En este sentido, resulta esclarecedor el trabajo de Stefano Menin et al. (2012), en el cual se analizan y comparan las RS de estudiantes de profesorado de tres países diferentes, Brasil, Argentina y Portugal, acerca del proceso de aprendizaje de sus futuros alumnos.

Este estudio permitió observar que las políticas educativas y las ideologías, así como las propias experiencias docentes, se traducen en RS diversas sobre la tarea docente. Las RS formadas a partir de las condiciones objetivas de los sujetos, de las experiencias vividas, de sus relaciones sociales, y de la internalización de los papeles sociales y significados, hacen posible la lectura de la realidad y un sistema de acción coherente.

De esta manera, aun cuando Stefano Menin et al. (2012) observan similitudes en los resultados arrojados por su investigación entre los grupos de Brasil, Argentina y Portugal en cuanto a las expectativas respecto de los niveles de aprendizaje de los futuros alumnos, también notan diferencias significativas respecto de las RS de las dificultades de aprendizaje así como de aquellas relativas a los resultados del mismo. Es de destacar, también, que los investigadores encuentran contrastes en las respuestas dentro de un mismo país, en particular entre los estudiantes de la región del Sudeste y los de la región Nordeste de Brasil, cuyas respuestas no sólo son diferentes, sino que se dirigen en direcciones opuestas.

Las diferencias entre RS encontradas por Stefano Menin et al. (2012) nos permiten constatar la idea de Moscovici en cuanto a que no existe una RS única y uniforme, debido a que la composición de las RS nos remite a elementos de la cultura. Es así que diferentes regiones, posiciones sociales diversas, o aun tiempos históricos diferentes pueden resultar en diferencias culturales tanto o más importantes que las existentes entre países diferentes.

“Aplicacionismo” acrítico de la noción de RS en el campo de la educación

El último peligro de la adopción irreflexiva de la noción de RS en el campo de la educación al que haremos referencia en este trabajo, consiste en caer en un “aplicacionismo” acrítico del concepto de RS en las prácticas pedagógicas concretas en contextos institucionales, olvidando que una noción surgida del campo de la psicología social no puede ser trasladada sin más al campo de la educación.

Cabe destacar aquí la existencia de antecedentes de “aplicacionismo” en la práctica educativa, en particular de la tesis de la psicología genética (Lerner, 2001, citada en Castorina, 2003). Castorina (2003) nos recuerda que, en algún momento, los especialistas consideraron que la secuencia de estructuras de conocimiento propuestas por Piaget podían servir de punto de partida para inferir directamente normativas para la enseñanza, aun cuando fue Piaget quien señaló en *El criterio moral en el niño* (1974), que "la pedagogía dista mucho de ser una simple aplicación del saber psicológico” (Lerner, 2004).

Como señala Castorina (2003),

> …el conocimiento didáctico no deriva de las investigaciones psicológicas, ya que involucra no sólo el conocimiento del niño, sino también la naturaleza del conocimiento que se comunica y la acción del maestro; al ingresar a la relación didáctica, los componentes de la investigación psicológica se modifican: el niño se hace alumno, el saber científico se transforma en saber a enseñar y el adulto se hace maestro (p. 18).

Tal como propone Lerner (2004), la pregunta fundamental de la didáctica es de qué manera podemos lograr que los alumnos pasen de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento en relación con los contenidos de cada asignatura que se enseña en la escuela.

La autora destaca que

> [l]a institución escolar ha sido creada para cumplir una función: la de comunicar a las nuevas generaciones los saberes socialmente producidos, aquellos que son considerados -en un momento histórico determinado- como válidos y relevantes. La comunicación de los contenidos escolares -de esos aspectos del saber que han sido seleccionados como "saber a enseñar"- da lugar a la relación didáctica, a esa relación ternaria que se establece entre el maestro, los alumnos y el saber. (Lerner, 2004, p. 76)

En este sentido, Lerner (2004) señala también que

> [a]l estudiar la situación didáctica, es necesario tomar en consideración…la naturaleza del saber que se está intentando comunicar y la acción que ejerce el maestro para garantizar la comunicación de ese saber, para cumplir con la función social que le ha sido encomendada y que lo hace responsable del aprendizaje de sus alumnos (p. 76).

El conocimiento didáctico no puede entonces deducirse directamente de los aportes de la psicología. De hecho, en cuanto al tema que nos ocupa, de la misma manera que las producciones escolares de los alumnos no pueden explicarse en su totalidad por sus propios procesos cognitivos, tampoco podríamos comprenderlas a partir de la aplicación irreflexiva del concepto de RS.

Debemos recordar que las RS constituyen una forma específica de conocimiento, incluido en la categoría de sentido común, socialmente construido y compartido en el seno de diferentes grupos (Jodelet, 2011). Es cierto que esta forma de conocimiento sirve de guía para la lectura de la realidad así como para la acción en la vida práctica, y puede, según Jodelet (2011) ser comparada con otros tipos de saber, en particular, con el saber científico, por lo cual adquiere gran importancia en relación con la transmisión educativa en tanto esta se distingue de la vulgarización científica. Es indudable, asimismo, que la didáctica debería tomar en cuenta el rol central que juegan las representaciones socialmente compartidas, capaces de facilitar u obstaculizar los procesos de comprensión y asimilación del saber científico.

Sin embargo, son, como señala Castorina (2003), siguiendo a Lerner (2001), justamente "los problemas de la transmisión social de los conocimientos instituidos los que promoverán y darán sentido a las indagaciones psicológicas" (p. 18). Es indispensable, entonces, en palabras de Castorina (2003), "que cualquier teoría psicológica que pretenda ser utilizada en la práctica de la enseñanza de un campo disciplinario tiene que vincularse con el conocimiento didáctico específico a dicho campo" (p. 23).

Conclusión

En este trabajo hemos reflexionado brevemente acerca de los vínculos entre la TRS y la educación, y hemos explicitado tres problemas que se esconden detrás de la adopción irreflexiva del concepto de RS en el campo de las ciencias de la educación.

En primer lugar, nos preguntamos acerca de la dicotomía entre conocimientos producidos colectivamente y el proceso de construcción individual de conocimientos. En este sentido, concluimos que es necesario recordar que los conceptos de dominio construidos individualmente formarían parte de la *polifasia cognitiva*, junto a las RS y a los saberes de la disciplina que se enseñan.

En segundo lugar, nos ocupamos del riesgo de generalizar los resultados de las investigaciones acerca de las RS de su contexto original a otro contexto socio-histórico particular. En relación con este problema, nos planteamos la necesidad de recordar que las RS son propias de las culturas y varían de acuerdo con su situación y su historia.

Por último, nos cuestionamos acerca del peligro del "aplicacionismo" acrítico de la TRS en las prácticas pedagógicas concretas en contextos institucionales. En cuanto a este

riesgo, concluimos que no es posible deducir el conocimiento didáctico directamente de los aportes de la psicología social.

Esperamos que esta breve reflexión contribuya a abrir el debate, aunque sin olvidar que tanto el docente como el alumno se hallan inscriptos en un espacio en el cual se juegan valores, ideas, creencias e identidades, y que, en última instancia, la organización de la enseñanza en el sistema educativo contribuye a la construcción de representaciones compartidas sobre la escuela, sus finalidades, sus actores y su identidad social.

Bibliografía

Barreiro, A. V. (2009). La creencia en la justicia inmanente piagetiana: un momento en el proceso de apropiación de la creencia ideológica en un mundo justo. *Psykhe (Santiago)*, *18*(1), 73-84

Castorina, J. A. (2003). Las epistemologías constructivistas ante el desafío de los saberes disciplinares. *Psykhe*, *12*(2), 15-28.

Castorina, J. (2005). La adquisición de los conocimientos acerca de la historia y las representaciones sociales. En *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad.* J.A. Castorina (coord.) Capítulo 8. Buenos Aires. Miño y Dávila.

Castorina, J. A. & Kaplan, C. V. (2003). Las representaciones sociales. Problemas teóricos y desafíos educativos. Castorina (comp.) *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona; Gedisa p. 9 - 27

Castorina, J. A., Barreiro, A. & Clemente, F. (2005): "La impronta del pensamiento piagetiano en la teoría de las representaciones sociales", en J. A. Castorina (Coord.), *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Castorina, J. A.; Barreiro, A. & L. Carreño. (2010). La introducción de las representaciones sociales en el estudio del cambio conceptual. Problemas epistemológicos, psicológicos y educativos. En M. Carretero y J.A. Castorina, *La Construcción del Conocimiento Histórico*. Buenos Aires. Paidos.

Castorina, J.A & Barreiro, A. (2014). "Los usos de las representaciones sociales en la investigación educativa", en J. A. Castorina y A. Barriro (Coords) *Representaciones sociales y prácticas en la psicogénesis del conocimiento social*. Buenos Aires. Miño y Dávila

Jodelet, D. (2011). "Aportes de las representaciones sociales al campo de la educación", *Espacios en Blanco*, 21, 133-154.

Klett, E. (2012). El docente de lenguas extranjeras y su relación con la política lingüística. En *V Jornadas Internacionales de Investigación en Filología Hispánica 21, 22 y 23 de marzo de 2012 La Plata, Argentina. Identidades dinámicas. Variación y cambio en el español de América.* UNLP. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria. Cátedra de Filología Hispánica.

Lerner, D. (2004). La enseñanza y el aprendizaje escolar: Alegato contra una falsa oposición. En *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate* (69-118). Paidós.

Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Helmul. Rodríguez, GC, Uprimny Reyes, R. y García.

Moscovici, S., & Kalampalikis, N. (2012). *Raison et cultures*. Ed. de l'École des hautes études en sciences sociales.

Stefano Menin, M.S, Guimarães, C.M., Seidmann, S., Thomé, S., Pedro A.P., Pardal L. & Ferraz de Menezes, J.M. (2012). Representações de futuros profesores sobre a aprendizagem de seus alunos: uma perspectiva comparativa entre Argentina, Brasil e Portugal. En Prado de Sousa C., Pintor Santiso Villas Bôas, L. & Ens R. T. (org.) (2012). *Representações Sociais: políticas educacionais, justiça social e trabalho docente. Série: Formação de Professor 7.* Editora: Champagnat.

Devolución escrita indirecta: ¿las preguntas sirven como estrategia para guiar el proceso de escritura en inglés como lengua extranjera?

Marina López Casoli
mlcuniv@gmail.com

Eliana Berardo
elianaberardo@hotmail.com

Universidad Nacional de Mar del Plata
Mar del Plata, Argentina

Resumen

En las últimas décadas, ha crecido el interés por investigar las prácticas de devolución docente (DD) o *feedback* en la escritura en inglés como lengua extranjera (ILE). Algunos investigadores afirmaron que la DD es útil para los alumnos (Ferris, 2003; Ferris y Roberts, 2001), mientras que otros concluyeron que puede ser perjudicial (Truscott, 1999, 1996; Connors and Lunsford, 1993; Sommers, 1982). Otras investigaciones analizaron el tipo de DD, diferenciando la "directa" (el docente corrige los errores brindando la respuesta correcta para el estudiante) de la "indirecta" (el docente da pistas sobre la existencia de errores a través de comentarios o un código de corrección para instar a la autocorrección). Dichos estudios aportan resultados divergentes sobre el grado de efectividad de una u otra forma de DD (Lee, 2011; Bitchener y Knoch, 2009; Bitchener, 2008; Sugita, 2006). Por otro lado, algunos estudios se han enfocado en los alumnos, observando diferentes reacciones según el tipo de devolución (Zhao, 2010; Miao, Badger y Zhen, 2006; Ferris, 2003; Enginarlar, 1993). Sin embargo, aún no se ha ahondado en las percepciones de los docentes con respecto a sus prácticas de devolución (Montgomery y Baker, 2007; Ferris, Brown, Liu, Arnaudo y Arnaudo, 2011).

Este estudio analiza la DD escrita indirecta, en particular el uso de preguntas para orientar a los alumnos sobre cómo mejorar su escritura. Las muestras de DD fueron tomadas de un corpus de ensayos narrativos de alumnos avanzados del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Primero se estudió la efectividad del uso de preguntas, analizando los cambios en los textos que los alumnos re-escribieron. Luego, se encuestó a los docentes que habían brindado la DD para conocer las percepciones sobre su propia devolución. Los resultados permiten evaluar las implicancias pedagógicas sobre la

enseñanza del proceso de escritura en ILE.

Palabras claves: devolución escrita indirecta – proceso de la escritura - inglés como lengua extranjera – feedback

Introducción

A partir de los años noventa la enseñanza de la escritura comenzó a experimentar un creciente interés investigativo en el área de la devolución docente (o *feedback*) durante el proceso de la escritura. La devolución docente comenzó a ser entendida como una interacción entre instructores y alumnos, participantes activos en este proceso (Burke y Pieterick, 2010). Este emergente interés dio lugar al cuestionamiento de la efectividad de las prácticas de devolución vigentes, lo cual generó dicotomías que guiaron distintas líneas de investigación dentro del campo.

Uno de los debates principales es el encabezado por Ferris y Truscott sobre la corrección de la gramática en los textos de los alumnos de escritura en ILE. Truscott (2007, 2004, 1999, 1996) sostiene que la corrección de gramática debe ser abandonada porque es inefectiva y nociva para el desarrollo de la habilidad de la escritura. Sin embargo, Ferris (Ferris, 2004, 1999; Ferris, Pezone,, Tade, y Tinti, 1997) argumenta que los instructores deben corregir errores gramaticales ya que no hacerlo puede defraudar a los alumnos y, además, ellos no cuentan con el conocimiento necesario para editar sus textos autónomamente. Otros autores han contribuido al debate (Bruton, 2009; Bitchener, 2008), pero aún no se ha definido qué enfoque es más efectivo.

Por otro lado, diversos estudios cuestionan si es mejor brindar devolución escrita comprensiva (marcando todos los errores en un texto) o selectiva (enfocándose sólo en marcar los errores de cierto tipo, por ejemplo, problemas de ideas y de contenido). Tal es el caso del estudio realizado por Ellis, Sheen, Murakami y Takashima (2008) que concluyó que no había una diferencia significativa entre proveer devolución comprensiva o selectiva.

Otra dicotomía es la de la devolución directa (donde el docente marca el error y propone la solución) y la indirecta (donde el docente sólo marca la existencia de un error, sin mencionar una solución). Distintos estudios han abordado esta temática, presentando resultados divergentes en cuanto a la efectividad de ambas (López Casoli, Machado, Lucas y Berardo, 2016; Machado, Lucas y Berardo, 2015a, 2015b; Hosseiny, 2014; Silva Cruz, 2013; Ellis et al., 2008; Frantzen, 1995). Dentro de la devolución indirecta, se realizó investigación sobre diferentes tipos de comentarios escritos por los docentes y la efectividad que un

tipo puede tener sobre la reescritura de textos. Algunos investigadores clasificaron los comentarios, por ejemplo aquellos escritos en forma de preguntas, imperativos, oraciones declarativas, etc., arrojando resultados diferentes en cuanto a la efectividad de los distintos tipos (Tajik, Fakhari, Hashamdar, Zadeh, 2016; Sotoudehnama y Molavi, 2014; Iravani, 2014; Desrosiers 2008).

También existe un gran interés investigativo en el estudio de las percepciones de docentes y alumnos sobre la práctica de devolución. En algunos casos, se concluyó que los alumnos prefieren la devolución directa mientras que los docentes la indirecta (Amrhein y Nassaji, 2010). En otros, se observó que la autoevaluación de los docentes sobre sus prácticas de devolución no se condice con lo que de hecho hacen (Ferris, Brown, Liu, Arnaudo y Arnaudo, 2011; Montgomery y Baker, 2007), ni tampoco se condice con la percepción de los alumnos (Schulz, 2001).

El presente estudio se enmarca dentro del contexto de la carrera de Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, y analiza la devolución indirecta, específicamente la efectividad del uso de preguntas como estrategia del docente para guiar a los alumnos a mejorar sus textos. El propósito de esta investigación, entonces, fue responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué tan efectivas son las preguntas como estrategia de devolución escrita indirecta para orientar al alumno sobre cómo mejorar sus textos?
2. ¿Qué formatos de preguntas son los más efectivos para brindar devolución escrita?
3. ¿La efectividad depende del propósito de la pregunta?
4. ¿Cuál es la percepción de los docentes sobre su propia práctica de devolución escrita, en especial sobre el uso de preguntas?

Contexto y Metodología

En este estudio se analizaron 36 ensayos narrativos escritos en inglés por alumnos avanzados de la carrera de Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Los alumnos, todos de habla hispana como L1, escribieron dichos ensayos en respuesta a un trabajo práctico obligatorio como requisito de aprobación de la materia Comunicación Avanzada 1 (CA1) de tercer año de la carrera. En esta materia los alumnos reciben instrucción general en ILE en las cuatro macro habilidades, incluyendo la escritura académica.

En CA1, los alumnos escriben y reescriben un ensayo, haciendo dos entregas. La primera

es un borrador inicial corregido y evaluado por uno de los cuatro docentes que dictan la materia elegido aleatoriamente. Este docente escribe comentarios sobre el borrador y lo devuelve al alumno, quien reescribe una versión final que nuevamente recibe devolución escrita por un docente diferente del que corrigió el primer borrador. Cada borrador recibe una calificación conceptual (ej. Muy bien, Bien, Pobre, etc.).

Para responder a las preguntas planteadas en este estudio, en un primer paso, se cuantificó la totalidad de los comentarios escritos por los docentes en el primer borrador y se analizó en particular aquellos que se expresaban en forma de preguntas. Se identificaron diferentes tipos de estructuras interrogativas y diferentes propósitos de cada una de las preguntas.

Entre los tipos de estructuras se encontraron:

- Oraciones interrogativas completas (oraciones con estructura sintáctica de sujeto-predicado)
- Estructuras interrogativas incompletas (formas abreviadas sin estructura de sujeto-predicado) :

-signo de interrogación por sí solo

-abreviaturas (ej.: *parag?* por *paragraph* o "párrafo")

-letra, indicando un error de ortografía o tipeo (ej.: *t?*)

-palabras individuales, incluyendo palabras interrogativas (ej.: *when?*), metalenguaje (ej: *preposition?*), otros (ej. *really? clear?*)

-frases nominales, verbales, preposiciones, etc. (dos o más palabras, ej. *come back in?*)

- Estructuras Sintácticas Combinadas (presencia de más de una pregunta para la misma corrección, ya sea combinando oraciones interrogativas completas y/o estructuras incompletas).

Entre los propósitos de estas preguntas se identificaron dos tipos principales que apuntaban a:

- mejorar el uso del lenguaje (gramática, vocabulario, ortografía, puntuación, etc.)
- aclarar ideas (desarrollo, relevancia, orden)

Luego se analizaron los segundos borradores para determinar si el alumno corrigió o no lo que el docente había remarcado, y por otro lado, si realizó una corrección correcta o incorrecta.

El siguiente paso del estudio fue encuestar a los docentes que habían realizado las correc-

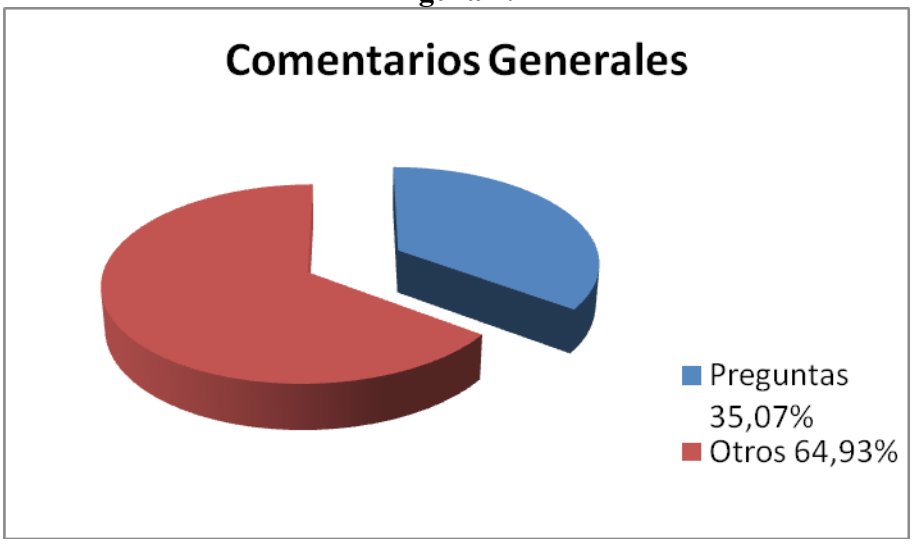
ciones de los ensayos analizados para estudiar sus percepciones sobre sus prácticas de devolución escrita, más precisamente sobre el uso de preguntas. De los cuatro docentes que corrigieron los ensayos, se encuestaron sólo a dos de ellos. Los otros dos docentes fueron descartados por diferentes razones. Uno de ellos es autor de este estudio, por lo cual se omitió encuestarlo para evitar respuestas potencialmente sesgadas. El docente restante no pudo ser encuestado por razones ajenas a este estudio.

Resultados

Pregunta Investigativa 1: ¿Qué tan efectivas son las preguntas como estrategia de devolución escrita indirecta?

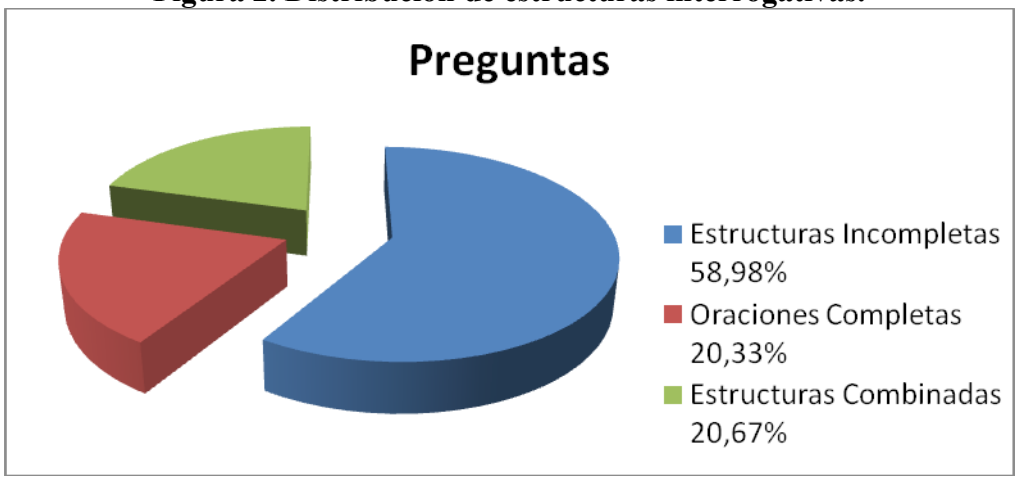
La Figura 1 muestra el análisis cuantitativo de las preguntas encontradas. Los docentes escribieron 295 preguntas, que representan el mayor porcentaje del total de comentarios escritos en el corpus (35,07%), y el tipo de comentario más elegido entre los docentes, como también observó Desrosiers (2008).

Figura 1.



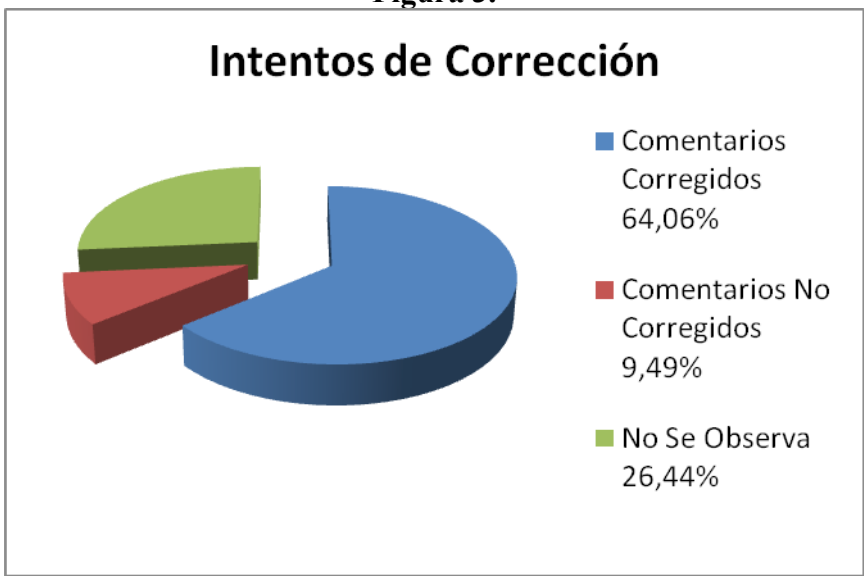
La Figura 2 indica la distribución de los tipos de estructuras interrogativas. Los docentes optaron mayormente por formular preguntas a través de estructuras sintácticamente incompletas (58,98%) por sobre las oraciones completas y combinadas. Esto puede ser reflejo de un factor generalizado entre los docentes: la falta de tiempo para corregir, por la cual tienden a redactar comentarios sintácticamente más breves.

Figura 2. Distribución de estructuras interrogativas.



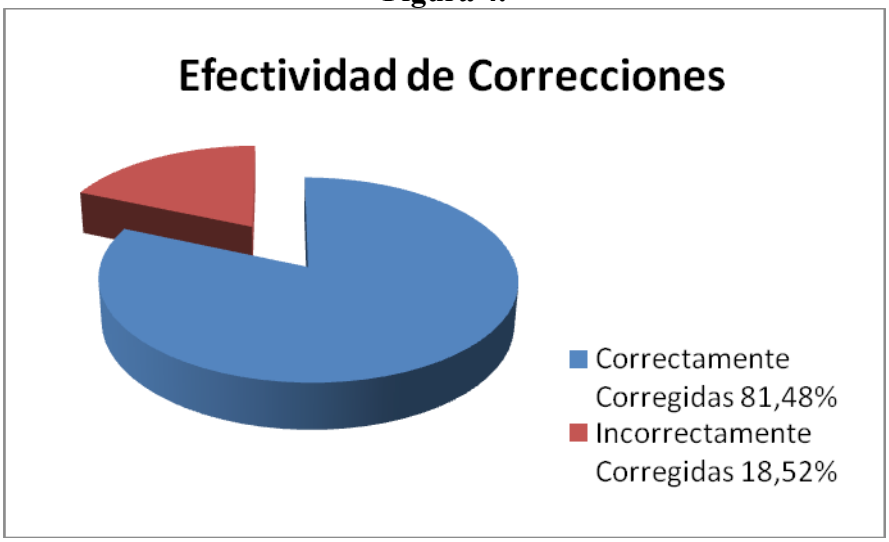
Los alumnos intentaron corregir sus errores en un 64,06% del total de las preguntas planteadas por los docentes y sólo en un 9,49% de los casos no corrigieron sus errores (Figura 3). Este dato indicaría que la preocupación entre muchos docentes de que los alumnos no prestan atención a la devolución escrita que reciben (Spiller, 2009; Duncan, Prowse, Wakeman, y Harrison, 2003) estaría algo infundada, al menos en lo referente a correcciones expresadas con preguntas. En un 26,44% de los casos no se pudo determinar si el alumno corrigió un error determinado o no ya que el texto fue reescrito y modificado sustancialmente.

Figura 3.



La Figura 4 muestra que del total de 189 comentarios interrogativos entre los que el alumno intentó corregir, el 81,48% fue corregido exitosamente contra un 18,52% de intentos incorrectos. Esto indica que formular preguntas como estrategia de devolución sirvió para que los alumnos mejoren su escritura.

Figura 4.



Pregunta Investigativa 2: ¿Qué formatos de preguntas son los más efectivos?

- **Estructuras Interrogativas Incompletas**

En la categoría de estructuras interrogativas incompletas se incluyó aquellas preguntas que carecían de la estructura sujeto-predicado, expresándose de forma abreviada, como abreviaturas, palabras individuales, etc. De este tipo de preguntas, las más utilizadas, los docentes usaron en mayor medida las palabras individuales (41,38%) y las frases (37,36%), seguidas por el uso del signo de interrogación por sí solo (15,52%), las abreviaturas (5,17%) y una letra individual (0,57%).

Como indica la Tabla 1, ante estas preguntas incompletas hubo un 60,92% de intentos de los alumnos de autocorregir los errores con un 87,74% de efectividad en dichas correcciones, mientras que sólo un 4,60% no fue corregido. También se observó un mayor grado de intento de autocorrección ante la presencia de abreviaturas, palabras, frases y del signo de interrogación en ese orden (los datos que surgen del análisis de oraciones corregidas ante una letra únicamente no fueron de significancia estadística en este estudio puesto que sólo hubo una instancia corregida de esta forma en la totalidad del corpus).

El análisis de la efectividad en la autocorrección, muestra que del total de preguntas formuladas a través del signo de interrogación, los alumnos corrigieron correctamente un 92,31% de los errores, seguido de un 89,19% de efectividad de autocorrección ante frases, 87,5%, ante palabras individuales y 71,43% ante abreviaturas.

Tabla 1.Estructuras Interrogativas Incompletas.

Estructuras Interrogativas Incompletas			Corregidas		Corregidas Correctamente		Corregidas Incorrectamente		No Corregidas		No Se Observa	
	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%
Abreviaturas	9	5,17	7	77,78	5	71,43	2	28,57	0	0,00	2	22,22
Signo (?)	27	15,52	13	48,15	12	92,31	1	7,69	1	3,70	13	48,15
Letra	1	0,57	1	100,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Palabra	72	41,38	48	66,67	42	87,50	6	12,50	3	4,17	21	29,17
Frases	65	37,36	37	56,92	33	89,19	4	10,81	4	6,15	24	36,92
Totales:	174		106		93		13		8		60	
%	58,98		60,92%		87,74%		12,26%		4,60%		34,48%	

- **Oraciones Interrogativas Completas**

Por oraciones interrogativas completas se entiende aquellas preguntas formuladas con una estructura sintáctica de sujeto-predicado. Como indica la Tabla 2, los docentes utilizaron este tipo de preguntas un 20,34% de las veces, formulando mayormente preguntas de información (*wh questions* en inglés) y de Sí o No (*yes-no questions* en inglés) en una proporción del 41,67% de las veces en cada caso, contra 16,67% de preguntas declarativas.

Ante las preguntas sintácticamente completas, los alumnos mostraron mayor proporción de intentos de corrección (73,33%) respecto de las preguntas incompletas pero con una menor efectividad (79,55%). Estos intentos se vieron reflejados principalmente ante preguntas de Sí o No, seguidas de las que requerían información y las declarativas (80%, 72% y 60% respectivamente).

Tabla 2. Oraciones Interrogativas Completas.

Oraciones Interrogativas Completas			Corregidas		Corregidas Correctamente		Corregidas Incorrectamente		No Corregidas		No se Observa	
	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%
Preguntas de Información	25	41,67	18	72,00	15	83,33	3	16,67	7	28,00	0	0,00
Preguntas de Sí/No	25	41,67	20	80,00	14	70,00	6	30,00	4	16,00	1	4,00
Preguntas Declarativas	10	16,67	6	60,00	6	100,00	0	0,00	3	30,00	1	10,00
Total:	60		44		35		9		14		2	
%	20,34%		73,33%		79,55%		20,45%		23,33%		3,33%	

La efectividad de las correcciones se vio plasmada en su amplia mayoría entre las preguntas declarativas con un 100% de oraciones corregidas correctas, 83,33% de efectividad entre las preguntas de información y 70% entre las de Sí o No. Entre los errores no corregidos, se evidencia una mayor proporción ante las preguntas declarativas (30% del total de las mismas), seguidas por las preguntas que requerían información (28%) y las preguntas de Sí o No (16%).

- **Estructuras Sintácticas Combinadas**

En este grupo se incluyeron aquellos comentarios que incluían más de una pregunta, combinando estructuras completas y/o incompletas. Como muestra la Tabla 3, los docentes utilizaron un total de 61 estructuras de este tipo que equivale a un 20,68% de todos los comentarios.

Tabla 3. Estructuras Sintácticas Combinadas.

Estructuras Sintácticas Combinadas										
Cantidad	Corregidas		Corregidas Correctamente		Corregidas Incorrectamente		No Corregidas		No se Observa	
61	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%
20,68%	39	63,93	26	66,67	13	33,33	6	9,84	16	26,23

Las preguntas combinadas mostraron un intento de corrección levemente mayor (63,93%) al de las oraciones incompletas pero menor a las preguntas completas, como se desprende de la comparación de las tablas 1, 2 y 3. Por otro lado, la proporción de estas preguntas corregidas correctamente (66,67%) es inferior a la de las otras dos categorías con un índice de error del (33,33%). Asimismo, se observa una proporción de preguntas no corregidas mayor que la de las preguntas incompletas pero significativamente menor que las completas (9,84%).

Pregunta Investigativa 3: ¿La efectividad depende del propósito de la pregunta?

La Tabla 4 presenta los tipos de propósitos de las preguntas formuladas: preguntas que apuntaban a cuestiones lingüísticas (gramática, vocabulario, puntuación, ortografía, etc.) y las que apuntaban a reconsiderar o clarificar las ideas en el texto. También se detectó en ciertos casos que la pregunta formulada no era clara, sin que los autores pudieran determinar cuál era el propósito o intención del docente. A estos últimos casos se los clasificó

como “ambiguo”. Como ejemplo de comentarios ambiguos se puede citar el siguiente: “Not clear why?” (“No es claro por qué?”). En este ejemplo no se comprende si el docente afirmaba que no era claro por qué el alumno dijo lo que dijo y lo enfatizó con el signo de pregunta para expresar duda, o si de hecho le estaba preguntando al alumno si no estaba claro por qué escribió lo que escribió.

Tabla 4. Tipos de Propósito.

			Corregidas		Corregidas Correctamente		Corregidas Incorrectamente		No Corregidas		No Se Observa	
Tipos de Propósitos	**Cantidad**	**%**	**Cantidad**	**%**	**Cantidad**	**%**	**Cantidad**	**%**	**Cantidad**	**%**	**Cantidad**	**%**
LENGUA	65	22,03	39	60,00	33	84,62	6	15,38	4	6,15	22	33,85
IDEAS	203	68,81	134	66,01	107	79,85	27	20,15	24	11,82	45	22,17
AMBIGUO	27	9,15	14	51,85	13	92,86	1	7,14	3	11,11	10	37,04
Total:	295		187		153		34		31		77	
		%	63,38%		81,81%		18,18%		10,50%		26,10%	

La amplia mayoría de las preguntas (68,81%) apuntaban a que el alumno resolviera cuestiones de desarrollo, clarificación o ampliación de ideas y sólo un 22,03% se referían a problemas lingüísticos, contrario a lo observado por Ferris et al. (2011). Hubo una proporción significativamente mayor de intentos de corrección (60%) que de no corrección (6,15%). El mayor índice de correcciones se dio entre las preguntas que apuntaban a las ideas (66,01%), dentro del cual se observó un 79,85% de efectividad. Sin embargo la mayor efectividad se reflejó paradójicamente entre las preguntas identificadas como ambiguas (92,86%), seguidas de las de lengua (84,62%).

Pregunta Investigativa 4: ¿Cuál es la percepción de los docentes sobre su propia práctica de devolución escrita, en especial sobre el uso de preguntas?

La encuesta realizada con dos de los docentes de la cátedra, a quienes se denomina aquí por los seudónimos Juan y María, arrojó resultados interesantes con respecto a sus prácticas de devolución escrita. Ambos consideran que la devolución indirecta es más apropiada que la directa y que el uso de preguntas es útil para puntualizarles un error a los alumnos, en línea con lo observado por Amrhein y Nassaji (2010). El profesor Juan prefiere el tipo de devolución indirecta puesto que además de ser orientadora, asume que el alumno debería poder ver el error y corregirlo sin que se le provea la respuesta correcta. Esto indica la postura del docente frente a los conocimientos previos del alumno. Para Juan, su rol como docente es el de guiar al alumno en su aprendizaje, haciendo notar errores que debería po-

der resolver por sí solo, en lugar de brindar las respuestas correctas sobre lo que el alumno debería ya saber. En particular con respecto a las preguntas, Juan opinó precisamente que sirven para guiar a los alumnos "acerca de la corrección que deben hacer".

La Profesora María también prefiere la devolución indirecta, particularmente el uso de metalenguaje y de preguntas. Afirma que usualmente prefiere formular preguntas para resaltar errores ya que esta técnica "alienta a los alumnos a pensar/reflexionar", además de que considera que el alumno se predispone mejor ante la corrección de un error si el mismo es resaltado con una pregunta. Esto último pone en evidencia que para esta docente la forma de escribir la devolución puede tener un efecto en los alumnos e influir en la manera en que corrigen sus textos.

Las percepciones de ambos docentes con respecto al uso de preguntas coinciden con los resultados obtenidos. Este estudio muestra que hubo una amplia mayoría de intentos de correcciones que de no correcciones por parte de los alumnos al enfrentarse a preguntas y aún más importante, un mayor índice de aciertos que de errores en estas correcciones.

En cuanto a escribir oraciones completas o incompletas, tanto Juan como María coinciden en que una razón para escribir comentarios sintácticamente incompletos es la falta de tiempo del docente para corregir y, agrega María, del alumno para leer, aunque ella admite que una oración completa "puede ser necesaria para ser absolutamente claro". La falta de tiempo por exceso de trabajo como factor determinante de las prácticas de devolución ha sido reportado por otros investigadores (Ferris et al., 2011; Amrhein y Nassaji, 2010).

Como se indicó anteriormente, los resultados de este estudio demuestran que, por un lado, ante las preguntas sintácticamente incompletas hubo un menor intento de autocorregir los errores. Si bien este estudio no ofrece evidencia sobre los motivos, una posible razón podría ser la falta de claridad de un comentario sintácticamente abreviado ya sea a través de abreviaturas, frases breves, palabras individuales, etc. Por otro lado, las autocorrecciones ante preguntas incompletas tuvieron una mayor efectividad que ante las completas. Esto, entonces, se contrapone con la creencia manifestada por María de que una oración completa es más clara que un comentario abreviado para ayudar al alumno a obtener mejores resultados en sus correcciones, al menos en lo que concierne al uso de preguntas.

Discusión y Conclusiones

Este estudio reveló que las preguntas sirven para ayudar a los alumnos a mejorar la reescritura de un texto, lo cual coincide con las percepciones de los docentes encuestados. Sin embargo, considerando que la estructura interrogativa es ampliamente utilizada entre los

docentes para brindar devolución, es necesario tener en cuenta que no todos los tipos de preguntas tienen igual impacto sobre la escritura del alumnado.

Ante preguntas completas y combinadas, los alumnos hicieron muchos más intentos de corrección. A primera vista, esto indicaría que cuanto más completo es un comentario, sea en su estructura sintáctica como en la cantidad que se formulan para una misma corrección, los alumnos pueden comprender mejor el comentario y hacer mejores correcciones. Sin embargo, las preguntas sintácticamente incompletas fueron las que tuvieron mayor índice de correcciones satisfactorias, por lo que la brevedad no afectó a la efectividad.

En cuanto al contenido de las preguntas formuladas, los alumnos intentaron corregir los errores en la mayoría de los casos y además, las correcciones satisfactorias fueron también mayoritarias. Por otro lado, las preguntas que apuntaban al desarrollo de ideas fueron las más numerosas y ante las que los alumnos hicieron un mayor intento de correcciones. Esto podría deberse a que el alumno, ante una cuantiosa cantidad de preguntas sobre un factor particular, considere que este factor es el más importante, haciendo un mayor esfuerzo en desarrollar mejor éste y no otro.

Sorprendentemente, aquellas preguntas que las autoras consideraron ambiguas fueron las que tuvieron un mayor índice de correcciones satisfactorias. Aún así, es importante que el docente tome conciencia sobre la redacción de la devolución puesto que si bien las preguntas ambiguas obtuvieron mejores resultados, al mismo tiempo fueron aquellas donde los alumnos hicieron menos intentos de corregir, lo cual podría deberse precisamente a la falta de claridad de las mismas.

Los resultados también ayudan a desmitificar la idea que existe entre muchos docentes de que los alumnos no prestan atención a la devolución escrita que reciben. Se observó que al menos ante preguntas, los alumnos sí intentaron autocorregir sus errores y además lo hicieron satisfactoriamente en la mayoría de los casos.

La gran proporción de correcciones que no se observaron debido a cambios sustanciales de las reescrituras se evidenció entre aquellos textos que había recibido una cantidad excesiva de comentarios. Esto podría indicar que ante una abrumadora cantidad de comentarios, los alumnos no logran corregir sus errores sino que prefieren comenzar de cero nuevamente. Esta afirmación requiere de más investigación sobre el impacto que la cantidad de comentarios puede tener sobre la percepción del alumno ante la devolución.

Claramente, las prácticas de devolución escrita tienen importantes implicancias pedagógicas. Es indispensable que el docente evalúe su práctica de devolución y el impacto directo que puede tener en la capacidad de los alumnos para mejorar un texto. Las preguntas como

estrategia de devolución escrita pueden ayudar a mejorar la escritura, pero según el formato que se utilice, estas pueden resultar ambiguas o incomprensibles, y no tener el efecto didáctico que el docente espera.

Otro importante aporte sería el de la investigación sobre las percepciones de los alumnos con respecto a la devolución escrita que reciben y en particular sobre el uso de preguntas. Como nos recuerda Guenette (2007), es indispensable conocer qué es lo que le sirve y motiva al alumno para mejorar su escritura si como docentes esperamos mejores resultados. Por último, se determinó aquí que la devolución a través de preguntas tuvo un impacto positivo en la reescritura de un mismo texto. Sin embargo, sería oportuno investigar si este tipo de devolución tiene un efecto a largo plazo, posibilitando al alumno mejorar su escritura más allá de la reescritura de un mismo texto.

Agradecimiento: Deseamos agradecer a la Licenciada Alejandra D'Archivio por su valiosa colaboración en el diseño de cuadros y cálculo de datos.

Bibliografía

Amrhein, H.R., Nassaji, H. (2010). Written corrective feedback: What do students and teachers prefer and why? *Canadian Journal of Applied Linguistics,* 13(2), 95-127.

Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing,* 17, 102–118.

Bruton, A. (2009). Improving accuracy is not the only reason for writing, and even if it were... . *System,* 37, 600–613.

Burke, Deidre, Pieterick, Jackie (2010). *Giving Students Effective Written Feedback*. Berkshire: Open University Press.

Desrosiers, L. A. (2008). Teacher Response and Subsequent Student Revision. *Colegio Maebashi Kyoai Gakuen*, 8, 111-128.

Duncan, N., Prowse, S., Wakeman, C., Harrison, R. (2003). 'Feed-forward': Improving Students' Use of Tutors' Comments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32 (3), 271-283.

Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M. y Takashima, H. (2008). "The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context". *System,* 36, 353–371.

Ferris, D., Pezone, S., Tade, C., Tinti, S. (1997). The Case for Grammar Correction in L2 Writing Classes: A Response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8 (1), 1-11.

Ferris, D. (1999). Teacher Commentary on Student Writing: Descriptions & Implications. *Journal of Second Language Writing*, 6 (2), 155-l82.

Ferris, D. (2004). The ''Grammar Correction'' Debate in L2 Writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime . . .?). *Journal of Second Language Writing*, 13, 49–62.

Ferris, D., Brown, J., Liu, H., Arnaudo, M.E. y S. (2011). Responding to L2 Students in College Writing Classes: Teacher Perspectives. *TESOL Quarterly*, 45(2), 207-234.

Frantzen, D. (1995). The Effects of Grammar Supplementation on Written Accuracy in an Intermediate Spanish Content Course. *The Modern Language Journal*, 79(3), 329-344.

Guénette, D. (2007). Is feedback pedagogically correct? Research design issues in studies of feedback on writing. *Journal of Second Language Writing,* 16, 40–53.

Hairston, M. (1982). The Winds of Change: Thomas Kuhn and the Revolution in the Teaching of Writing. *College Composition and Communication*, 33(1), 76-88.

Hosseiny, M. (2014). The Role of Direct and Indirect Written Corrective Feedback in Improving Iranian EFL Students' Writing Skill. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 668 – 674.

Iravani, H., Hemmati, F., Ahmadpoor, F. (2014). The Impact of EFL Teachers' Comment Types on Students' Revision. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 7(3), 326-338.

López Casoli, M., Machado, C., Lucas, S., Berardo, E., (mayo, 2016). How effective is teacher written feedback in college writing? Trabajo presentado en la *Convención Annual de ARTESOL 2016*. Asociación TESOL Argentina y Ministerio de educación de la Provincia de Corrientes. Corrientes, Argentina.

Machado, C., Lucas, S., Berardo, E. (noviembre, 2015a). La influencia del *feedback* comprensivo y selectivo en el proceso de escritura en Inglés como lengua extranjera. Trabajo presentado en *JELENS, XV Jornadas y I Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior*, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Machado, C., Lucas, S., Berardo, E. (mayo, 2015b). Overwhelming students and instructors to what end? Trabajo presentado en la *27° Convención Anual de Argentina TESOL y 11° Conferencia TESOL del Cono Sur*, Universidad de Belgrano, Buenos Aires, Argentina.

Montgomery, J.L., Baker, W. (2007). Teacher-written feedback: Student perceptions, teacher self-assessment, and actual teacher performance. *Journal of Second Language Writing*, 16, 82–99.

Schulz, R.A. (2001). Cultural Differences in Student and Teacher Perceptions Concerning the Role of Grammar Instruction and Corrective Feedback: USA-Colombia. *Modern Language Journal*, 85(ii), 244-258.

Silva Cruz, M. I. (2013). La retroalimentación en la corrección de la escritura - Corrección y autocorrección en el aprendizaje de alumnos norteamericanos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 15.

Sotoudehnama, E., Molavi, M. (2014). The Effects of Teachers' Written Comment Types and Iranian EFL Learners' Attitudes. *The Journal of Asia TEFL,*11(4), 21-51.

Spiller, D. (2009). Assessment: Feedback To Promote Student Learning. *Teaching Development Unit - Wāhanga Whakapakari Ako*, The University of Waikato, 1-18.

Tajik, L., Fakhari, M., Hashamdar, M., Zadeh Habib, S. (2016). Three Types of Comments on Content: Teacher vs. Peer Feedback. *The Journal of Teaching Language Skills*, 7 (4), 141-166.

Truscott, J. (1996). The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes. *Language Learning*, 46 (2), 327-369.

Truscott, J. (1999). The Case for "The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes": A Response to Ferris. *Journal of Second Language Writing* B(2), 111-122.

Truscott, J. (2004). Evidence and conjecture on the effects of correction: A response to Chandler. *Journal of Second Language Writing,* 13, 337–343.

Truscott, J. (2007). The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing*, 16, 255–272.

El Feedback indirecto en el proceso de escritura en inglés: implicancias pedagógicas

Carlos Machado
carlosamach@gmail.com
Sabina Lucas
sabina_lucas@hotmail.com
Universidad Nacional de Mar del Plata
Mar del Plata

Resumen

En las últimas décadas, se han logrado grandes cambios en el campo de la enseñanza de la escritura en ILE (Inglés como Lengua Extranjera). Áreas como *feedback* y *error treatment*, que, hasta entonces, habían recibido poca atención, comenzaron a ser estudiadas considerando la importancia que los comentarios y devoluciones tienen en el proceso de escritura de cada alumno. Si bien existen numerosas investigaciones en el área, todavía no hay acuerdo sobre un método de corrección que beneficie más a los alumnos en su proceso de escritura. Diversos autores aún debaten si el *feedback* debe ser comprensivo o selectivo, directo o indirecto. Dentro de este marco referencial, se encuadra el presente trabajo de investigación cuyo objetivo es aportar nuevos datos que contribuyan al debate sobre la utilidad y la contribución del *feedback* indirecto. Se analizó el impacto de los comentarios y los imperativos en el proceso de escritura de ensayos narrativos en inglés, producciones escritas por alumnos universitarios del tercer año del profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. El objetivo fue determinar la influencia que tuvo el tipo de devolución recibido tanto en el proceso de escritura como en las producciones finales de los alumnos.

Palabras clave: escritura en inglés- proceso de composición- *feedback* indirecto- impacto

Introducción

Luego de muchos años de investigación continua en el área de Inglés como segunda lengua o lengua extranjera, se conoce la importancia que tiene el *feedback* en el proceso de escritura de cada alumno. Mediante el *feedback* bidireccional e interactivo, el proceso de *drafting* y negociación, los alumnos tienden a mejorar sus producciones escritas y su habilidad de escritura a largo plazo (Nassaji, 2011)

Muchas veces, parte del desafío que enfrentan muchos profesores es que sus alumnos esperan recibir correcciones y comentarios más completos y frecuentes sobre sus composiciones (Orsmond, Merry, & Reiling, 2005). Ante estas demandas, muchos instructores recurren a diferentes opciones para dar devoluciones. Las dicotomías más conocidas incluyen *feedback* selectivo/comprensivo (Ferris, 2007), directo/indirecto, explícito/implícito (Bitchiner, 2005).

Teniendo en cuenta los datos arrojados por las últimas investigaciones sobre *feedback* en escritura en inglés y nuestra propia experiencia profesional, este estudio fue diseñado para investigar la influencia de los comentarios de tipo indirecto en el proceso de escritura en un grupo de alumnos universitarios. En esta oportunidad se analizó el impacto de los comentarios y los imperativos en el proceso de escritura de ensayos narrativos en inglés, producciones escritas por alumnos universitarios que cursaban la materia Comunicación Avanzada I correspondiente al tercer año del profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Fundamentación Teórica

Los profesores de inglés como Lengua Extranjera (ILE) que se enfocan en la enseñanza de escritura son conscientes de la enorme dificultad que les representa –incluso a estudiantes avanzados- escribir de forma clara y precisa. Desde la década de los ’80, especialistas, investigadores y docentes en el campo de la escritura en Inglés como segunda lengua o lengua extranjera han cuestionado supuestos básicos sobre lo que significa escribir bien. En muchos casos, los resultados arrojados por algunas investigaciones, las creencias, la práctica profesional, y la evaluación subjetiva del concepto “buena escritura” (Huck, 2015) no han provisto a los alumnos con pautas claras sobre cómo abordar dicho proceso.

En la actualidad, muchos profesionales en el área de escritura en inglés reconocen que un texto bien escrito conlleva mucho más que estructuras gramaticales apropiadas, vocabulario preciso y puntuación acorde. La buena escritura es el resultado de pensamientos claros, razonamientos analíticos y reflexiones lógicas. Por lo tanto, un texto coherente y bien organizado es mucho más que una secuencia de ideas expresadas a través de un conjunto de oraciones; saber escribir implica la activación de procesos cognitivos complejos que resultan en una prosa unificada donde la secuencia y el desarrollo de ideas son claros y naturales.

Partiendo desde esta concepción de escritura, diversas investigaciones en el área se han enfocado en el estudio y análisis de diferentes aspectos del proceso de la escritura. Tales investigaciones han intentado identificar el origen de los problemas que presentan muchas de las producciones escritas por estudiantes de ILE, al mismo tiempo que han tratado de encontrar una solución a dichos problemas.

Una de las áreas que ha recibido considerable atención ha sido el área de *Feedback*. Los resultados arrojados por estudios previos y los interrogantes planteados por docentes han guiado la investigación en los últimos años: ¿Qué corregimos primero? ¿Debemos corregir todo? ¿Cómo? ¿Cuál es el rol de la corrección y de la devolución sobre la producción escrita de los alumnos? ¿Cómo responden los alumnos? ¿Es una herramienta fundamental para acompañar el proceso de escritura de nuestros alumnos, o es sólo una forma de castigo por lo que no saben, lo que falta, que agota a los profesores y abruma a los alumnos?

Con diferentes matices en las opiniones entre los profesores e investigadores en el área, este ha sido el escenario del *feedback* en escritura en inglés a lo largo de los años. En el pasado, algunos profesionales no creían en la contribución de la corrección en el proceso de reflexión y análisis como herramienta para mejorar la habilidad de escribir en inglés, y es por eso que las correcciones y las devoluciones eran escasas, mecánicas y para muchos de los alumnos el trabajo sobre el proceso de composición consistía en la ejercitación mecánica de diferentes aspectos de la lengua. Muchos profesores que se dedicaban a la enseñanza de escritura eran considerados "composition slaves" (Hairston, 1986), acentuando la pérdida de tiempo que representaba corregir el trabajo de los alumnos quienes no se beneficiaban de recibir devoluciones.

Gracias a los numerosos e importantes aportes de la investigación muchos profesionales en el área de escritura reconocieron que el proceso de escritura es complejo y de naturaleza recursiva, no linear. Estos nuevos enfoques y avances tuvieron, naturalmente, un gran impacto en áreas como *feedback*, en la concepción del rol de la corrección y en la manera en la que se debe corregir y dar devoluciones. Se comenzó, entonces, a trabajar mucho más en el proceso individual que atraviesan los escritores para llegar a su composición final, o a un primer borrador. Es así que muchos de los profesionales en el área de escritura reconocen el rol, y son conscientes, de la contribución que tiene el *feedback* en el proceso de composición de cada alumno.

El cuestionamiento no gira en torno solo a la utilidad de las correcciones en el proceso de escritura, sino a qué se debe corregir y cómo. Dos de los principales exponentes en esta cuestión han sido Danna Ferris y John Truscott. Mientras que Ferris, a través de numerosos estudios, argumenta a favor de la corrección de gramática, Truscott propone abandonarla. Otra de las dicotomías más discutidas es la del *feedback* directo y el indirecto y su contribución en el proceso de composición de los alumnos.

A pesar de la gran cantidad de investigaciónes hechas en el área de escritura, todavía existen algunas controversias. Numerosos estudiosos del área han tratado de determinar qué tipos de *feedback* ayudan a los estudiantes a mejorar su escritura. En su libro, Ferris explicó las dicotomías más relevantes del área. El *feedback* puede ser enfocado o no enfocado. Cuando los profesores dan *feedback* enfocado, ellos seleccionan tipos de errores de patrones específicos. Este tipo de devolución ayuda a los estudiantes a mejorar sólo algunos aspectos de su competencia lingüística y escritura. Por el contrario, el *feedback* no enfocado incluye la devolución sobre todos los errores presentes en el texto. Si bien este tipo de *feedback* parece más beneficioso, puede ser abrumador para los estudiantes.

El *Feedback* puede ser también directo o indirecto. Cuando optan por el *feedback* directo, los instructores identifican los errores y proveen la forma correcta. Pueden incluir, cambiar o eliminar palabras, frases u oraciones. Luego de recibir su devolución, los estudiantes simplemente transcriben las correcciones hechas por los instructores para mejorar su texto. Los profesores deberían ser conscientes que su trabajo no es apropiarse de los textos de los alumnos y producir una versión ideal. En lugar de concentrarse en el producto final, tanto los profesores como los alumnos deberían valorar el proceso y el progreso que los estudiantes logran cuando revisan, editan y re-escriben sus textos. Al dar *feedback* indirecto, los profesores solo indican que hay error pero son los estudiantes quienes

tienen que identificar y resolver el error. La mayoría de los estudios concluyen que este tipo de *feedback* es beneficioso para los alumnos porque ellos deben corregir sus errores y solucionar sus problemas. Estas tareas contribuyen al aprendizaje a largo plazo (Ferris; 2004)

En cuanto al *feedback* directo, muchos especialistas sostienen que ese tipo de correcciones que proveen a los alumnos de la forma correcta, (Ferris, 2011) puede resultar más útil y beneficioso en ciertos contextos. Por ejemplo, este tipo de correcciones son útiles cuando los estudiantes tienen un bajo nivel de competencia lingüística en inglés. Esta elección puede tener ventajas ya que muchas veces los estudiantes que recién empiezan a aprender una lengua extranjera no manejan conocimientos formales de la lengua o metalenguaje. Muchos otros profesores optan por esta forma de dar *feedback* cuando los errores son intratables, es decir cuando son errores que los alumnos no pueden corregir fácilmente por sí solos, o cuando quieren que los alumnos se enfoquen en determinados errores y no en otros.

Por otro lado, numerosos estudios han señalado que *feedback* indirecto tiene mayor efectividad que el directo, especialmente en el aprendizaje a largo plazo. Mediante la inclusión de comentarios, preguntas, imperativos o símbolos, el instructor simplemente señala que el estudiante escritor ha cometido un error. En algunos casos, los profesores solo pueden subrayar o hacer un círculo para marcar dónde se encuentra el error, o, en ocasiones, se decide usar meta-lenguaje o implementar el uso de códigos para señalar el tipo de error (Ferris, 2011).

La ventaja de este tipo de devoluciones radica en que los estudiantes deben reflexionar sobre sus errores para poder corregirlos (Lalande, 1982). Al tener que razonar para encontrar y corregir los errores, muchos alumnos tienden a aprender más y a mejorar su escritura. Muchos investigadores sostienen, también, que este tipo de correcciones contribuyen a la responsabilidad y autonomía de los estudiantes, quienes, con el paso del tiempo, logran mejorar su propio proceso de edición (*proofreading*) al escribir.

Entonces, aun cuando el *feedback* directo es muy eficaz a corto plazo ya que los alumnos corrigen sus errores de un borrador al otro, el *feedback* indirecto parece tener más beneficios en el aprendizaje a largo plazo, no solo en por la manera en la que los estudiantes analizan y reflexionan sobre sus errores y como corregirlos, sino que en muchos casos, aquellos estudiantes que reciben *feedback* indirecto, mejoran la calidad de sus producciones a la vez que muestran mayor progreso en su proceso de escritura a largo plazo (Ferris, 2011).

Participantes

Los participantes de este estudio fueron 36 estudiantes que cursaban la materia Comunicación Avanzada I del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Esta materia pertenece al área de habilidades lingüísticas y se encuentra en el primer cuatrimestre del tercer año de la carrera.

Los alumnos que cursan esta materia ya tuvieron instrucción especifica en escritura académica ya que cursaron las materias Proceso de la Escritura I y Proceso de la Escritura II. Estos estudiantes ya han trabajado la estructura del párrafo y del ensayo, y están familiarizados con las nociones de cohesión, coherencia, unidad y lógica en escritura en inglés.

Procedimiento

Luego de trabajar con diversos ensayos narrativos y su estructura, los profesores a cargo de la cátedra les asignaron a los alumnos escribir un ensayo narrativo en el que usaran la oración "One day something happened which in a roundabout way was enlightening". Los estudiantes tenían una semana para escribir el primer borrador del ensayo. Los profesores dieron *feedback* a los primeros borradores. Luego, los estudiantes trabajaron sobre los segundos borradores en sus casas y los entregaron la semana siguiente. Vale destacar que no era el primer ensayo narrativo que los alumnos escribían en la materia.

Los alumnos debían entregar la segunda versión del ensayo narrativo y adjuntar el primer borrador. Esto permitió analizar los comentarios presentes en el primer borrador y determinar su efectividad. Al comparar el primero borrador con el segundo fue posible ver si los alumnos habían podido corregir los errores señalados por los instructores.

Primero se analizaron los comentarios presentes en los primeros borradores. La distinción inicial fue la de *feedback* directo y *feedback* indirecto. Dentro de los comentarios indirectos existía una amplia variedad de recursos utilizados por los profesores para señalar los errores cometidos por los estudiantes. Inspirados en la tipología propuesta por Ellis (2009)[2] y utilizando los comentarios escritos por los instructores de la cátedra, se clasificaron las correcciones indirectas en preguntas, formas imperativas, oraciones afirmativas, exclamaciones, metalenguaje, símbolos y comentarios combinados. Los comentarios fueron clasificados y contabilizados.

[2] Ellis, R. (2009). A Typology of Written Corrective Feedback Types. ELT Journal , 63 (2), pp. 97-107.

Luego, se compararon y contrastaron los primeros borradores y los segundos borradores con el objetivo de establecer si los errores marcados en los primeros borradores habían sido corregidos en los segundos borradores y así determinar la efectividad de cada tipo de comentario. Para poder realizar esta tarea, se establecieron cuatro categorías. Los textos presentaban errores que fueron corregidos correctamente, es decir, los estudiantes pudieron identificar el error y proveer la opción correcta. Por otra parte, ciertos errores fueron corregidos incorrectamente; los estudiantes pudieron reconocer que había un error, intentaron corregirlo pero no pudieron, generando así un nuevo error en el segundo borrador. Algunos errores no fueron corregidos; los alumnos mantuvieron el error del primer borrador y los trasladaron al segundo borrador. Finalmente, la última categoría recibió en nombre de comentarios no observados e incluye aquellos errores que estaban presentes en oraciones o ideas que fueron alterados completamente o eliminados directamente en los segundos borradores. Los errores y los efectos de los comentarios fueron clasificados y contabilizados.

Resultados y conclusiones

Los primeros y los segundos borradores fueron contrastados y analizados para poder determinar la efectividad de cada tipo de comentario. En los 36 primeros borradores analizados se encontraron un total de 843 comentarios, de los cuales 134 comentarios (15,9%) fueron de tipo directo y 709 comentarios (84,1%) fueron indirectos (gráfico 1)

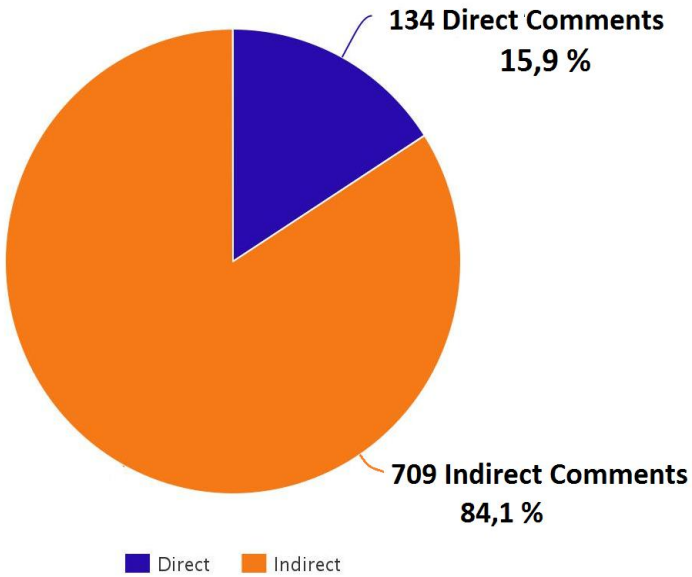


Gráfico 1. Comentarios totales

La cantidad total de comentarios encontrados en los ensayos demuestra una amplia preferencia por el *feedback* indirecto por parte de los profesores pertenecientes a la cátedra de Comunicación Avanzada I. Esta elección puede estar basada en el hecho que los estudiantes escritores son alumnos cursando una materia del tercer año de la carrera de Profesorado de Inglés de la UNMDP. Estos estudiantes tienen un nivel avanzado de competencia poseen conocimientos formales de la lengua ya que cursaron materias como Proceso de la Escritura I y II, Gramática Inglesa I y Gramática Inglesa II, y entienden el uso y el significado de mucho conceptos que son considerados metalenguaje.

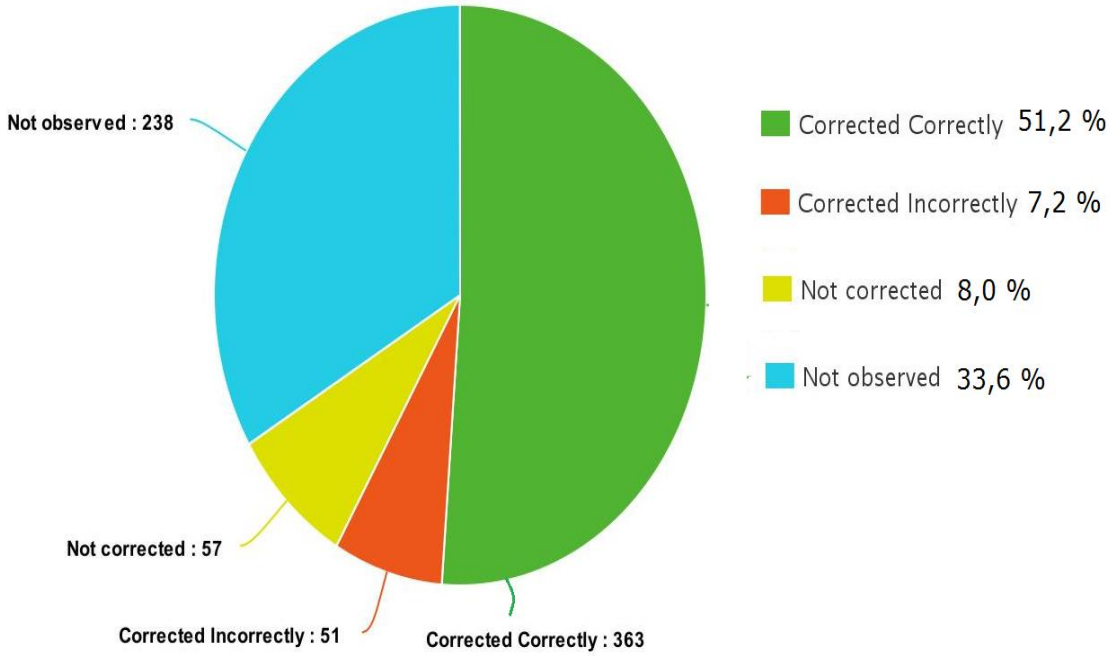
Si bien no es el foco de este estudio, se analizó también, la efectividad del *feedback* directo. El 64,2% de los errores marcados con comentarios directos fueron corregidos correctamente, mientras que sólo el 2,2% de ellos fueron corregidos de manera incorrecta. El 7,5% de estos errores fueron no corregidos y por lo tanto, fueron trasladados al segundo borrador. Por último, el 26,1% de los errores fueron no observados. En esta categoría, se incluyen aquellos errores que estaban presentes en oraciones o ideas que fueron alteradas completamente o eliminadas directamente en los segundos borradores. Este análisis y estos resultados son consistentes con los estudios previos y la bibliografía existente que apoyan la efectividad inmediata del *feedback* directo.

En cuanto al *feedback* indirecto, los 709 comentarios indirectos fueron clasificados y contabilizados. De los 709 comentarios, 162 fueron expresados en forma de pregunta, 62 fueron imperativos, 115 fueron oraciones declarativas, 7 fueron exclamaciones, 167 comentarios incluyeron metalenguaje, 96 fueron símbolos y 100 fueron comentarios combinados. Los comentarios fueron inicialmente analizados en conjunto. De los 709 errores que recibieron *feedback* de tipo indirecto, el 51,2% de ellos fueron corregidos correctamente y el 7,2% fueron corregidos incorrectamente. El 8% de los errores no fueron corregidos y el 33,6% de ellos fueron no observados. Sobre estos números se podría dilucidar que, en este contexto y con estos alumnos, el *feedback* indirecto tuvo una efectividad moderada en el proceso de escritura de muchos de los alumnos (tabla 1 y gráfico 2)

Tabla 1. Tipo de comentario indirecto y efectividad

Comentarios Indirectos				
	Corregidos Correctamente	**Corregidos Incorrectamente**	**No Corregidos**	**No Observados**
Preguntas	54,94	9,26	9,26	26,54
Imperativos	56,45	4,84	14,52	24,19
Declarativos	54,78	6,09	6,09	33,04
Exclamaciones	28,57	---	14,29	57,14
Metalenguaje	52,10	8,38	5,39	34,13
Símbolos	43,75	2,08	9,38	44,79
Comentarios combinados	45	10	7	38

Gráfico 2. Porcentaje de efectividad de los comentarios indirectos



El presente estudio excluye las preguntas y se enfoca en las formas imperativas, declarativas, exclamativas, uso de metalenguaje, símbolos y comentarios combinados. En términos de efectividad, las formas imperativas obtuvieron los mejores resultados. De los

62 errores marcados con imperativos, el 56,45% fueron corregidos correctamente, 4,84% fueron corregidos incorrectamente, 14,52% no fueron corregidos y 24,19% no fueron observados. Quizás este tipo de comentario fue, en mucho de los casos, tomado en cuenta porque los instructores dejan en claro que hay un error que debe ser reconocido y corregido. Las oraciones declarativas tuvieron 54,78% de efectividad. De los errores marcados de esta manera, 54,78% fueron corregidos correctamente, 6,09% fueron corregidos incorrectamente, 6,09% no fueron corregidos y 33,04% no fueron observados. La efectividad de este tipo de comentario puede estar relacionada al hecho que en muchas ocasiones los instructores usan oraciones declarativas para explicar el error. De los 167 errores marcados con metalenguaje, el 52,10% fueron corregidos correctamente, 8,38% fueron corregidos incorrectamente, 5,39% no fueron corregidos y 34,13% no fueron observados. La mayoría de los errores marcados con metalenguaje eran errores relacionados a los aspectos formales de la lengua, como por ejemplo el uso de tiempos verbales, ortografía y puntuación. En general, estos errores de tipo superficial son más fáciles de corregir. En cuarto lugar se ubican los 100 comentarios combinados ya que el 45% de los errores fueron corregidos correctamente, 10% fueron corregidos incorrectamente, 7% no fueron corregidos y 38% no fueron observados. En cuanto a los errores marcados mediante el uso de símbolos, el 43,75% fueron corregidos correctamente, mientras que 2,08% fueron corregidos incorrectamente, 9,38% no fueron corregidos y 44,79% no fueron observados. Considerando el alto porcentaje de errores que no fueron corregidos se podría concluir que, independientemente del nivel de competencia lingüística, en muchos casos la utilización de símbolos no ayuda a los alumnos a darse cuenta de cuál es el error ni cómo corregirlo.

Por último, las oraciones exclamativas fueron las menos efectivas ya que de los 7 errores marcados con exclamaciones, solo el 28,57% fueron corregidos correctamente, mientras que 14,29% no fueron corregidos y 57,14% fueron no observados. Resulta interesante observar que a pesar del impacto que puede causar una exclamación sobre un error, muchos alumnos decidieron no considerar esos comentarios, independientemente de el énfasis que el instructor decidió darle al elegir una exclamación por sobre otras opciones.

Limitaciones

La principal limitación de este estudio es que la muestra es relativamente pequeña. Es por eso que se trata de sólo el principio de la exploración y se necesitan estudios subsecuentes para confirmar o refutar las conclusiones extraídas.

Por otro lado, las variables individuales de los alumnos podrían afectar los resultados. En cada grupo de estudiantes, cada alumno tiene necesidades distintas y su proceso de escritura, independientemente de la instrucción recibida, se ha desarrollado de manera única e irrepetible, el proceso de composición de cada alumno es siempre distinto al de los demás. Para validar las conclusiones tentativas, entonces, el estudio debería realizarse con diferentes grupos y analizar los resultados obtenidos.

Implicancias pedagógicas

La reflexión principal que se desprende de este trabajo gira en torno a la necesidad de ayudar a los alumnos en su proceso de composición, acompañarlos a reflexionar, a recorrer cada etapa del proceso de escritura de manera crítica y objetiva y brindarles las herramientas necesarias para mejorar no solo su escritura en inglés, sino también enriquecer y enriquecerse de este proceso de composición que les permite *pensar por escrito* (Scardamalia y Bereiter 1992). Con este objetivo, surgen varios interrogantes. Considerando el nivel de competencia lingüística de los alumnos que formaron parte de este estudio- alumnos del tercer año del profesorado de inglés de la UNMdP, ¿es el feedback indirecto la mejor opción? ¿Siempre? ¿Cuál es el objetivo del profesor que opta por utilizar este tipo de devoluciones? Los instructores ¿confían en la capacidad de sus alumnos y buscan mejorar el proceso de escritura a largo plazo? Si es así, ¿porque eligen usar imperativos dentro de las opciones de feedback indirecto? ¿Cuál es la diferencia entre un imperativo- que marca un error- y una corrección directa? El *feedback* indirecto ¿puede resultar, en ocasiones, abrumador para los estudiantes?

Claramente, los estudiantes no mejoran su habilidad de escribir, ni la calidad de sus escritos al simplemente leer los comentarios de sus profesores; necesitan reescribir sus producciones, entender los errores, reflexionar e indagar sobre posibles maneras de mejorar sus escritos. Sin embargo, en muchos casos las devoluciones ofrecidas por los instructores son tan necesarias como beneficiosas.

Considerando los resultados obtenidos en este estudio a pequeña escala, en este contexto en particular, el *feedback* indirecto contribuyó con el proceso de escritura de los alumnos de manera efectiva y ayudó a muchos alumnos no solo a corregir el error porque otra persona, una autoridad, se los marcó, sino que les permitió reflexionar sobre qué se debe corregir y cómo.

Bibliografía

Bitchener, J., Young, S., & Cameron, D. (2005). The Effect of Different Types of Corrective Feedback on ESL Student Writing. Journal of Second Language Writing, 14, 191-205.

Campbell, C. (1998). Teaching Second-Language Writing: Interacting with Text. Newbury: Heinle & Heinle.

Ellis, R. (2009, April). A Typology of Written Corrective Feedback Types. ELT Journal , 63 (2), pp. 97-107.

Ferris, D. R. (2004). The ‘‘Grammar Correction’’ Debate in L2 Writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime ...?). Journal of Second Language Writing, 13, 49–62.

_____ (2007).Preparing teachers to respond to student writing. Journal of Second Language Writing 16,165–193.

_____ (2011).Treatment of Error in Second Language Student Writing (2014 ed.). Ann Arbor, Michigan: The University of Michigan Press.

Hairston, M. (1986) “On Not Being a Composition Slave,” Training the New Teacher of College Composition. Ed. Charles Bridges. National Council of Teachers of English, 1986. 117-24.

Huck, G. (2015). What is Good Writing? New York: Oxford Univerdity Press.

Hayes, J. (2002). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In Indrisano, R & J. R. Squire (Eds.), *Perspectives on writing: Research, theory and practice.* Newark, DE: The International Reading Association.

Hayes, J. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication, 29*, 3, 369-388.

Hyland, K. (2009). *Teaching and Researching Writing*. UK: Pearson Education Limited

Orsmond, P., Merry, S. and Reiling, K. (2005) 'The use of exemplars and formative feedback when using student derived marking criteria in peer and self-assessment.' Assessment & Evaluation in Higher Education 27.4 pp. 309-323.

Kepner, C. G. (1991). An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second-language writing skills. Modern Language Journal 7.5, 305-13.

Kroll, B. (1994) Second Language Writing. Cambridge: CUP.

Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1992). “Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita”, en: *Infancia y aprendizaje,* núm.58, pp. 43-64.

Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. Language Learning 46, 327-369.

_____ (1999). What’s wrong with oral grammar correction? Canadian Modem Language Review 55,437456.

La producción escrita a partir de la práctica en intercomprensión en lenguas romances

Marchiaro, Silvana
silvana.marchiaro@gmail.com
Brunel Matias, Richard
richardbrunelmatias@gmail.com
Gambini, Andrea
gambini_andrea@hotmail.com

Resumen

En este trabajo damos a conocer acciones del equipo InterRom de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, destinadas al desarrollo de capacidades de lenguaje para el dominio de géneros textuales escritos, en el marco de enfoques plurilingües en la enseñanza secundaria del sistema educativo de Córdoba. De este modo, intentamos realizar aportes, desde la enseñanza de lenguas segundas, a la problemática actual que se evidencia en las considerables dificultades de jóvenes escolarizados, en cuanto a sus prácticas de oralidad, lectura y escritura.

A partir del bienio 2014-2015, nuestros objetivos de investigación se orientan, por un lado, a identificar las capacidades de lenguaje iniciales de estudiantes secundarios, en relación a la producción de géneros textuales escritos. Por otro lado, nos proponemos analizar la incidencia de nuestra propuesta de intervención didáctica -diseñada desde la perspectiva de los enfoques plurales de enseñanza-aprendizaje de lenguas (Candelier et al., 2007), en particular de la intercomprensión en lenguas emparentadas, y del (Bronckart, 1997, 2004, 2007)- en el desarrollo de dichas capacidades.

En este trabajo presentamos resultados de los análisis efectuados sobre un corpus de textos escritos por estudiantes de 5º año de la Orientación Lenguas, al inicio de una secuencia didáctica. Estos análisis nos permitieron realizar ajustes a la propuesta de intervención diseñada en el marco de un proyecto pedagógico cuyo objetivo es contribuir a la formación de estudiantes participativos y críticos ante el desafío de leer y escribir en la sociedad actual.

Palabras clave: enfoques plurales – intercomprensión – géneros textuales – producción escrita – lenguas romances

Introducción

Este trabajo se inscribe en los estudios sobre enfoques plurilingües y desarrollo de capacidades de lenguaje para la comprensión y producción de textos que venimos desarrollando desde el año 2012 en la Facultad de Lenguas de la UNC, en el marco de los proyectos *Enfoques Plurales en la Escuela Secundaria* (Secyt-UNC 2012-2015) y *Enfoques plurilingües para la enseñanza de la comprensión y producción de géneros textuales* (Secyt-UNC 2016-2017). Uno de los objetivos generales y a largo plazo que nos propusimos en esta etapa de investigación fue diseñar, experimentar y evaluar propuestas didácticas que promuevan el desarrollo sistemático de capacidades de lenguaje para la comprensión y producción de géneros textuales en perspectiva plurilingüe, en la escuela secundaria orientada. La perspectiva plurilingüe adoptada (Candelier, 2007) pone el acento en las implicancias que el aprendizaje de otras lenguas tiene sobre la lengua materna y promueve la integración de los aprendizajes lingüísticos de las lenguas que se enseñan en la escuela. En nuestra propuesta, el diseño de las secuencias didácticas propicia el desarrollo de estrategias de intercomprensión en lenguas (español, italiano, francés y portugués) y promueve prácticas de enseñanza tendientes a fortalecer las capacidades de oralidad, lectura y escritura y el desarrollo de competencia plurilingüe[3]. Esperamos que un trabajo sistemático con géneros textuales -en perspectiva plurilingüe-, optimice el desarrollo de competencia plurilingüe y de capacidades de lenguaje de adolescentes escolarizados, para el dominio de la comprensión y producción de géneros textuales.

A partir de los aportes teóricos de la didáctica del plurilingüismo y de los enfoques plurales (Meissner, 2004, Candelier 2007) -en especial la intercomprensión en lenguas - y del interaccionismo socio-discursivo (ISD) (Bronckart, 2004, 2007), nos abocamos al diseño de secuencias didácticas insertas en un proyecto marco que aborda la problemática del hombre y el ambiente, temática que posibilita integrar los aprendizajes lingüísticos con contenidos disciplinares desarrollados en otras espacios curriculares. Adoptamos del ISD la concepción de género textual como mega-herramienta (Dolz y Schneuwly, 1997); el modelo de organización y funcionamiento de los textos y las nociones de modelo didáctico y secuencia didáctica (SD), (Bronckart, 1997, 2004, 2007¸ Schneuwly; Dolz et al. 2013). Por su parte, la didáctica del plurilingüismo y el enfoque intercomprensivo permi-

[3] Entendida como la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina –con distinto grado– varias lenguas y posee experiencia de varias culturas. (MCERL, 2001:167).

ten un abordaje comparativo entre lenguas emparentadas, que propicia transferencias inter e intralingüísticas y el desarrollo de estrategias metalingüísticas y metacognitivas.

Integran este primer proyecto pedagógico, al que denominamos *El hombre y el ambiente*, tres secuencias didácticas que promueven el desarrollo de la intercomprensión oral y escrita en lenguas romances (español, francés, italiano y portugués) y el fortalecimiento de la producción escrita en español, a través de tareas que estimulan la reflexión sobre las lenguas en los planos lingüístico y discursivo.[4]

La investigación

La investigación comprendida entre los años 2014-2015 se propuso indagar el impacto del enfoque intercomprensivo plurilingüe en lenguas romances extranjeras, en la comprensión y en la producción escrita en español, lengua materna. El estudio implicó -además del diseño- el seguimiento y evaluación de la propuesta de intervención, mediante observación y registro de campo, grabaciones de audio y video de las interacciones áulicas, entrevistas a docentes. En lo concerniente a la evaluación del desempeño en escritura de géneros textuales, se decidió realizar análisis contrastivos de las producciones iniciales y de las producciones finales elaboradas durante el desarrollo de las secuencias didácticas. Para ello, adoptamos el modelo de análisis de los textos propuesto por el ISD (Bronckart, 2004, 2007).

En este trabajo, presentamos resultados de los análisis efectuados sobre un corpus de textos escritos por 22 estudiantes de 5º año del Ciclo Orientado Bachiller en lenguas, al inicio de la primera SD del proyecto *El hombre y el ambiente*, que corresponde al género textual *artículo enciclopédico* y cuyo contenido temático refiere al yaguareté y a la conservación de la especie. Las producciones escritas seleccionados para este estudio fueron recogidos durante la fase inicial de dicha SD, desarrollada en el Espacio de opción institucional *Intercomprensión en Lenguas*, en el 5º año del turno tarde de la Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó.

Ámbito de aplicación y experimentación de las secuencias didácticas

El Diseño Curricular de la Orientación Lenguas del Ministerio de la provincia de Córdoba (2012-2015), contempla la incorporación de Espacios de Opción Institucional

[4] En publicaciones anteriores hemos presentado los estudios previos que orientaron la selección de las temáticas de interés de los alumnos y de los géneros textuales escogidos; la conformación del corpus de textos y los análisis pre-pedagógicos; el diseño de las secuencias didácticas (Carullo; Pérez, 2015; Carullo, Marchiaro, Pérez, 2015; Brunel, Marchiaro, 2015; Amado, Brunel, Perez 2014).

(EOI) cuya función es la de "contextualizar, articular, profundizar y ampliar los aprendizajes y contenidos de la Formación Específica de cada Orientación" (p. 3). Entre estos espacios se encuentra la Intercomprensión en Lenguas, en el cual:

> (…) se propone que los estudiantes puedan movilizar estrategias de lecto-comprensión para acceder a diversos géneros textuales expositivos, argumentativos y/o literarios escritos en lenguas estrechamente emparentadas con el español (…) se propondrán situaciones de lectura en las que sea necesario activar saberes vinculados con los aspectos fonéticos, fonológicos, semánticos, morfosintácticos, discursivos y textuales para indagar parentescos interlingüísticos que permitan acceder a la comprensión global de los textos y a la reflexión sobre el lenguaje en tanto objeto complejo y multidimensional. (Diseño Curricular Orientación Lenguas, p.19)

La institución donde se realiza la aplicación y experimentación de las secuencias didácticas es la Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó, de Córdoba Capital, en los dos espacios de *Intercomprensión en lenguas* del Ciclo Orientado Lenguas (turno mañana y turno tarde). La Orientación Lenguas de esta escuela contempla la enseñanza de cuatro lenguas extranjeras: inglés, italiano, francés y portugués; la asignatura opcional *Intercomprensión en Lenguas* pertenece al 5º año y se dicta en los dos turnos que posee esta institución. Cabe aclarar que en el turno tarde, dicho espacio es compartido con el EOI *Interculturalidad en lenguas*, por esta razón gestionan la clase, conjuntamente, la profesora de Portugués y Francés y la profesora de Inglés.

Secuencia didáctica - Proyecto de escritura

Inscripto en el orden del exponer autónomo, el artículo enciclopédico permite el abordaje de conocimientos de campos disciplinares específicos. Como herramienta didáctica, este género textual brinda elementos para el desarrollo de capacidades discursivas de lenguaje mediante el empleo de secuencias descriptivas y explicativas, el reconocimiento de la importancia de la precisión léxica y conceptual, que destacamos como aspectos enseñables del artículo enciclopédico.

En el diseño de la fase inicial de esta SD planteamos una serie de actividades tendientes a activar conocimientos sobre el contenido temático y sobre el género, para luego explicitar el proyecto de escritura. Durante la implementación de la SD, realizamos la observación y el registro de clases, que sistematizamos brevemente a continuación: Con el objetivo de activar conocimientos previos sobre el contenido referencial del texto a producir, la clase inició con la escucha de breves fragmentos de artículos enciclopédicos sobre el jaguar, en cuatro lenguas romances (catalán, francés, italiano y portugués). Posteriormente, la profesora de inglés leyó en voz alta un texto de iguales características, en dicha len-

gua. Se generó así un espacio de interacción oral mediante preguntas y respuestas sobre la información aportada por los textos, y reflexiones que permitieron realizar asociaciones entre las lenguas.

Se planteó luego el proyecto de escritura: la publicación de un artículo sobre el jaguar en la enciclopedia online Wikipedia. La profesora indagó entre los alumnos sobre el uso que hacen de Wikipedia, quienes pueden escribir en Wikipedia, qué temáticas pueden encontrar en ella, qué función tienen los textos que allí se escriben, qué elementos paratextuales suelen encontrarse, basándose en las actividades propuestas en la SD:

a) ¿Conocés la Wikipedia?

b) ¿La visitás con frecuencia?

c) ¿Para qué?

d) ¿Qué crees que se puede publicar en la Wikipedia?

e) ¿Quién escribe en la Wikipedia? ¿Para quiénes?

f) ¿Qué diferencia pensás que existen entre la Wikipedia y la enciclopedia?

Posteriormente, un video documental en lengua portuguesa posibilitó a los alumnos recolectar más información sobre el contenido temático a desarrollar. La socialización de las informaciones recogidas dio lugar a la primera tarea de escritura individual: "Bueno ahora van a escribir (…) va a ser nuestra primera escritura"…, dice la profesora. Concluida la tarea, la docente recogió las producciones escritas, elaboradas en forma individual por los 22 alumnos presentes.

SD – Artículo enciclopédico virtual – El yaguar

	Objetivos	***Actividades***
Fase inicial Presentación de la situación de escritura **Escritura de la primera versión del artículo enciclopédico**	- Activar conocimientos sobre el contenido referencial del texto a producir: el jaguar. - Reconocer lenguas emparentadas al español. - Comprender un documento audiovisual. - Activar conocimientos sobre el género artículo enciclopédico.	●Generación de ideas a través de palabras e imágenes. ●Escucha de fragmentos de artículos enciclopédicos en cuatro lenguas romances (pt-it-cat-fr). ●Visualización de un documento audiovisual en portugués. ●Cuestionario e intercambio sobre experiencias lectoras y conocimientos sobre el género artículo enciclopédico.

(adap. de Carullo, Marchiaro, Pérez, 2015)

Análisis de los resultados

Una de las formas de relevar características propias de un género de texto, según el ISD, es identificar los parámetros del modelo de acción de lenguaje -capacidades de lenguaje de acción- y del modelo de la arquitectura textual -capacidades de lenguaje discursivas y lingüístico-discursivas, que concibe al texto como un *milhojas* con tres niveles superpuestos: *la infraestructura general del texto*, *los mecanismos de textualización* y *los mecanismos de posición enunciativa*. Teniendo en cuenta este modelo, nuestros análisis se realizaron en función de los niveles que nos interesaba indagar: la infraestructura general del texto y los mecanismos de textualización. Así, en el nivel más profundo tuvimos en cuenta el plan general del texto, los tipos de discurso y las secuencias textuales, mientras que en el nivel de la textualización nos interesó observar el grado de dominio de los mecanismos de conexión y la cohesión nominal.

Infraestructura general

Plan general del texto

El plan general del texto se refiere a la organización del contenido temático y depende de factores tales como el propio género del texto, el contenido y el contexto de producción. Los 22 textos responden a la consigna dada: "Escribí un artículo enciclopédico sobre el jaguar para publicar en la Wikipedia". No obstante, advertimos que, si bien se habían activado saberes relativos a los parámetros del contexto de producción, al papel social del emisor y de los destinatarios y al soporte digital wikipedia, los textos producidos no se adecuan completamente al género propuesto. Las producciones son de extensión breve (entre 70 y 300 palabras), y con casi nula consideración de recursos paratextuales (algunas producciones no tienen título). Por otra parte, cabe aclarar que la producción de textos para la Wikipedia resulta una actividad mediada por las TIC y ello implica un desarrollo de capacidades tecnológicas asociadas a un género emergente como es el artículo enciclopédico virtual.

En cuanto al contenido temático, la información desarrollada en las producciones proviene del *input* oral propuesto en la fase inicial, en especial del video documental en lengua portuguesa. En efecto, todos los textos presentan informaciones recabadas del documental: características físicas, peso, alimentación, destrezas, hábitos de caza, datos sobre su reproducción, su hábitat y algunas características que los diferencian de los demás felinos. Sin embargo, no se advierte jerarquización de la información ni progresión temáti-

ca adecuada. En solo dos producciones hemos encontrado segmentación a través de subtítulos que organizan y jerarquizan el contenido temático, por ejemplo: Hábitat, Estatus (en esta sección el alumno expone las características físicas del felino), Conducta (en esta sección describe los hábitos de alimentación y de caza), Peligro de Extinción.

Tipos de discurso

El tipo de discurso empleado en todas las producciones es el discurso teórico, propio del género artículo enciclopédico. En los 22 textos se identificó predominio del presente del indicativo (genérico) y ausencia de segmentos lingüísticos de implicación.

En algunas producciones hay fragmentos del tipo relato, de breve extensión:

"Una leyenda cuenta que en Mexico, los mayas lo tenian como Dios al jaguar" (sic) (MG)

"Tambien fueron adorados por los Mayas que eran politeístas, que los llamaban dios Yaguar" (sic) (GD)

"Los yaguares fueron adorados por los Mayas y le decían "DIOS YAGUAR" ya que los mayas eran politeístas"(AR)

Secuencias textuales

Por tratarse de un artículo enciclopédico sobre una especie animal, la planificación del contenido temático privilegia la secuencia descriptiva alrededor de un tema-título y puede articularse con secuencias explicativas en relación a los siguientes aspectos: características físicas, área de asentamiento, hábitat, alimentación, reproducción. En los textos analizados emergen los procedimientos descriptivos propuestos por Adam (1997) para la secuencia textual prototípica de base descriptiva, en particular anclaje y aspectualización. La puesta en relación se realiza sólo a través de comparaciones con otros felinos. En muchos casos, las producciones consisten en una simple enumeración de las partes, es decir el grado cero de la descripción.

Fases de la secuencia textual descriptiva

Anclaje

El procedimiento de anclaje se realiza a partir del tema-título que en su mayoría se expresa a través del sintagma "El yaguar", aunque algunos optan por utilizar el portugués, o bien portugués y español conjuntamente. No obstante, es de destacar que no todas las producciones presentan un título.

Título: El jaguar (onça pintada)

"Es el mayor felino de América. Vive en medida 25 años, pesa más de 90 kg y puede llegar a pesar hasta 130 kg.(…)" (AV)

Título: Onça pintada

"El jaguar es nativo de América, ya desaparecido en los Estados Unidos. (…)" (SC)

Título: Jaguar

"El jaguar es un mamífero de la familia de los felinos. Tambien se le dice Giaguare (italiano), Jaguar (francés) y Onça Pintada (portugués) (…)". (CP)

Título: Panthera Onça

"Su origen. La panthera Onça es un fenino americano habita en amazonas, en donde mas habitantes hay en Brasil. (…)" (sic) (AP)

Aspectualización

En todas las producciones se exponen los diversos aspectos del felino, tal como fueron comprendidos durante la actividad inicial de escucha. Los textos incluyen características físicas, crías, presas, hábitat, áreas de distribución y papel del jaguar en las culturas americanas. El procedimiento de aspectualización se desarrolla en distintos párrafos, aunque en la progresión temática se observan deficiencias.

"Éste animal es un gran cazador y come alrededor de 3 kgs. de carne por día. Le gusta mucho el agua y puede cazar animales acuáticos como el caimán. Sus patas son grandes y fuertes, y sus uñas, retráctiles son puntiagudas y curvas para poder cazar" (SC)

"Viven en el amazonas y se adaptan al ambiente en el que estén.
Su fuerza se encuentra en su mandibula y garras. Son hábiles, rápidos y muy fuertes."(LC)

"La onça pintada se caracteriza por ser buen rodador. Tiene muy buenas patas, son fuertes, tiene afiladas garras que utiliza para cazar.
Su mordida es fuerte, les gusta el agua.
Cuida a sus cachorros y desde pequeño les enseñan a cazar." (AV)

Puesta en relación

Se observan comparaciones por analogía y diferencia entre el jaguar y otros felinos

"A este animal se lo considera uno de los 5 felinos mas grandes y fuertes del mundo, en esa categoria se encuentra el león, el tigre, el leopardo, el leopardo de las nieves y el jaguar." (VB)

"Está ubicado entre los 5 felinos más grande del mundo" (EC)

"Es un animal similar al leopardo, la diferencia es que sus manchas son mas grandes" (IM)

"Tienen uñas tan filosas como los otros grandes felinos." (CP)

En algunos textos se detectan breves segmentos explicativos, en los que se hace referencia al yaguar como especie en peligro y a las causas de esta amenaza.

"Este esta en inminente peligro, debido a la caza, y la deforestación en masa del Amazonas, lo cual causa una pérdida del hábitat…." (FC)

"Esta en peligro de extincion ya que sufre de la cazeria del hombre, para su uso de pieles, etc. y por la falta de hectareas y por las malas condiciones que tienen los zoologicos hoy en dia." (MG)

"La especie del yaguar puede llegar a vivir hasta 25 años pero se encuentran en peligro de extinción por la deforestación" (NC)

Mecanismos de textualización

Conexión

Los textos no presentan demarcación entre las fases de la secuencia textual descriptiva. Las articulaciones entre las frases se caracterizan por el empleo de la conjunción coordinativa "y", con función de adición:

"Viven en el amazonas **y** se adaptan al ambiente en el que estén" (LC)

"A los 13 días de nacidos abren sus ojos y son cuidados, protegidos **y** alimentados por su madre…" (GD)

La conjunción "y" es utilizada también con valor consecutivo, como por ejemplo en

"Cuando son cachorros son cuidados por el cariño de su madre, a los 2 años aprenden a cazar **y** pasan a ser adultos" (MG)

Predominan las relaciones de comparación, para establecer diferencias y semejantes con los otros felinos, aunque no siempre en frases bien construidas:

"Sus características son muy parecidas como a otros mamíferos así como la pantera."

"Tienen uñas tan filosas como los otros grandes felinos y tiene la mandíbula más fuerte de todos ellos…"(CP)

"Es un animal similar al leopardo, la diferencia es que sus manchas son mas grandes" (IM)

"El yaguar hembra son más robustas que el macho" (AR)

En los segmentos explicativos encontramos relaciones causales, expresadas generalmente por el conector "ya que", o mediante expresiones o construcciones inadecuadas:

"Además la continua urbanización, la deforestación y la contaminación de los bosques en los que vive reduce cada vez más su hábitat **causando** una rápida extinción."

"Esta en peligro de extincion **ya que** sufre de la cazeria del hombre, para su uso de pieles, etc. y **por** la falta de hectareas y **por** las malas condiciones que tienen los zoologicos hoy en dia." (MG)

"Cada jaguar desarrolla su propio patron de ataque para cazar, **ya que** es solitario" (CP)

"Las uñas de sus garras son puntiagudas y **con eso** les permite cazar y escalar fácilmente" (VM)

"Su pelaje es la principal **causa de porque** son cazados" (IM)

Se suman a estos, algunos pocos conectores de adición:

"Su fuerte mandibula y sus garras **no solo** lo ayudan a cazar s**ino que tambien** les permiten nadar y escalar varios metros, **no solo** para descansar **si no** para ver a su presa." (VB).

"**También** fueron adorados por los Mayas que eran politeístas, que los llamaban Dios Yaguar" (GD). Nótese aquí que el conector introduce además un fragmento discursivo caracterizado por el relato.

Cohesión nominal

El anclaje referencial se produce a través del sintagma nominal "El yaguar" y mecanismos referenciales, tales como: determinación por uso de adjetivo posesivo: "sus patas", "sus uñas", "su hábitat" "su promedio de vida", "sus características físicas", etc.; determinación por uso de adjetivo demostrativo: "Este felino", "Estos felinos", "este animal".

La elipsis del sujeto es frecuente, no obstante se observa la pérdida de concordancia entre el sujeto elidido y las formas verbales en 3º del singular y 3º del plural:

"Él puede vivir aproximadamente 25 años, llegan a medir 3 metros aproximadamente" (VB)

"El jaguar proviene de Sudamerica, pueden llegar a vivir 25 años …" (MD)

"…el yaguar que viven en los pantanos" (JA)

"La panthera Onca son criados con mucho cariño por sus madres…" (AP)

La sustitución léxica se realiza a través de hiperónimos: "felino", "animal", "especie"; en algunos casos se observa la sustitución por el lexema en portugués "onça pintada", no siempre en su correcta ortografía. La sustitución por pronominalización es poco frecuente.

Ortografía

Los problemas ortográficos son frecuentes en todos los textos. Los más generalizados son la ausencia de tilde y la sustitución de los grafemas s/c; c/z; s/z: "haserce", "caparason", "cazeria", "enzeña"; g/j "pelage". Con menor frecuencia se observa el uso arbitrario de mayúsculas y minúsculas: "Tiene características genéticas con el León, Leopardo, Jaguar y el tigre." (AV). "El yaguar se extiende desde america central y america del sur pero son mas visto en Brasil" (JA)

Consideraciones finales

Los resultados de los análisis de las producciones escritas por los alumnos del EOI *Intercomprensión en lenguas*, al inicio de la SD plurilingüe *Artículo enciclopédico*, nos permiten realizar las siguientes consideraciones:

1. La activación de conocimientos previos sobre el género y la movilización de las representaciones sobre qué significa publicar en la enciclopedia digital Wikipedia, cuál es el papel social del emisor y de los destinatarios, cómo se organiza el contenido, resultaron parcialmente pertinentes; por ende, los textos producidos son breves, con escasa carga conceptual y explotación de recursos paratextuales;

2. las actividades de intercomprensión oral realizadas al inicio de la SD con el objetivo de activar saberes sobre el contenido temático resultaron provechosas, en particular, el documental audiovisual en lengua portuguesa, que no presentó dificultades de comprensión;

3. en relación a los mecanismos de textualización, las producciones presentan deficiencias. En el plano de la conexión a nivel macroestructural, no era previsible el uso de organizadores textuales por tratarse el artículo enciclopédico de un texto homogéneo que consta exclusivamente de discurso teórico (Bronckart, 2004:157); a nivel microestructural, en cambio, se observan conexiones aditivas, comparativas y causales, que se realizan por lo general mediante un reducido nú-

mero de conectores. En cuanto a la cohesión nominal, la cadena isotópica más frecuente es la que refiere al yaguar. El procedimiento anafórico más empleado es la elipsis del sujeto y, en menor escala, la pronominalización.

En nuestra propuesta, el diseño de la SD atiende a la profundización de los aspectos problemáticos observados. El primer módulo se centra en la exploración de las condiciones de producción y en la infraestructura textual de artículos enciclopédicos en español, francés, italiano y portugués, mediante actividades que posibilitan la identificación del contenido temático de cada texto y la organización discursiva. Por otra parte, las diversas actividades centradas en la lectura intercomprensiva de esos artículos enciclopédicos permiten no sólo ampliar los conceptos científicos sobre el yaguareté sino también profundizar los aspectos fundamentales para la producción del género textual objeto de enseñanza. El segundo módulo de esta SD contempla el trabajo con léxico específico y con conceptos referidos a la especie, a través de actividades plurilingües que permiten identificar, relacionar y jerarquizar términos pertenecientes a la taxonomía de la especie. Para fortalecer el aprendizaje de aspectos relacionados a la conexión y a la cohesión nominal, el tercer módulo contempla la enseñanza de los mecanismos de textualización, mediante actividades de identificación y comparación interlingüística de organizadores textuales y de mecanismos referenciales en las cuatro lenguas de trabajo. Por último, la fase final propone una instancia de revisión y reescritura de la primera versión, atendiendo a los diversos niveles de producción del artículo enciclopédico. Esta producción final permitirá evaluar el desempeño de los alumnos en la escritura en español del género textual abordado.

Bibliografía

Adam, J.M. (1997). *Les textes: types et prototypes.* Paris : Nathan

Amado, B; Pérez, A.C.; Brunel Matias, R. (2015). Desarrollo de una conciencia ambiental en una propuesta de intercomprensión en lenguas romances para estudiantes de nivel medio, en *EntreLínguas*, Araraquara, v.1, n.2, jul./dez. 2015, p.271-289.

Bronckart J. P. (1977). *Théories du langage Un introduction critique.* Chap. IV "Les théories du siscours", Liège, Mardaga.

Bronckart J.P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo.* Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.

Bronckart J.P. (2007). .*Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Candelier M. (Coord.) (2008). MAREP *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas*. Strasbourg : Centre européen pour les Langues Vivantes/ Conseil de l'Europe.[documento virtual] Recuperado de: http://carap.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=2h4E794AZ48%3D&tabid=425&language=fr-FR

Carullo, A. Pérez, A. C. (2015). "Géneros textuales y tipos de discurso: análisis pre-pedagógicos y principios didácticos para el diseño de una propuesta de enseñanza plurilingüe en la escuela secundaria" en *Serie de Volúmenes Digitales Cátedra UNESCO Lectura y*

Escritura, Vol 7 Lectura y escritura: segundas lenguas y lenguas extranjeras. CIFAL, Facultad de Lenguas. Editorial de la UNC.

Carullo, A.M.; Marchiaro, S.; Pérez, .C. (2015). "Propuestas didácticas para la comprensión y producción de textos en perspectiva plurilingüe en la escuela secundaria", en Riestra et al. *Investigación y práctica en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. Volumen II. Viedma: Universidad Nacional de Río Negro. Bariloche: Grupo de estudios en en Educación-GEISE- ppg. 326-342. ISBN 978-987-3667-20-6

Consejo de Europa (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya, 2003 http://cvc.cervantes.es/obref/marco/, 2002.

Cristovão, V.L. (2007). Modelos didácticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. UEL: Londrina. pp.23.

Dolz, J., & Schneuwly, B. (1997). Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona. En *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*. N 11, p 77-98.

Dolz, J., Idiazábal, I. (2013) *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües*. Leioa: Universidad del Pais Vasco: Servicio Editorial.

Marchiaro, S., Brunel Matias R. (2015). "Los enfoques plurales: una herramienta para la educación plurilingüe" en *Serie de Volúmenes Digitales Cátedra UNESCO Lectura y Escritura, Vol 7 Lectura y escritura: segundas lenguas y lenguas extranjeras.* CIFAL, Facultad de Lenguas. Editorial de la UNC.

Meissner, F.J., Meissner C., Horst G. Klein H. G. y Stegmann T.D.(2004). *Eurocomrom – Les septs tamis : lire les langues romanes dès le départ*. Aachen Allemagne,Shaker Verlag.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. *Diseño Curricular de Educación Secundaria*. *Tomo 6. Orientación lenguas*. 2012-2015.

Riestra, D. et al. (2014). *Los géneros textuales en secuencias didácticas de lengua y literatura.* Buenos Aires: Noveduc, Centro de Publicaciones educativas y material didáctico.

Schneuwly B., Dolz J. et al. (2013) (3º ed.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP, Mercado de Letras Ed.

O processo da escrita e da correção de erros em língua inglesa: percepções de alunos formandos do curso de letras da UFG

Francisco José Quaresma de Figueiredo[5]
fquaresma@terra.com.br

Universidade Federal de Goiás
Goiânia, Goiás, Brasil

Resumo

Vários autores reconhecem o fato de que os fatores afetivos exercem influência no processo de aprendizagem de uma segunda língua (L2) ou de uma língua estrangeira (LE), visto que, para se compreender bem esse processo, deve-se levar em conta não apenas o domínio cognitivo, mas, também, os sentimentos experimentados pelas pessoas durante a aprendizagem de línguas (ARNOLD, 1999; BROWN, 1994; CHENG, 2002). Este estudo tem por objetivo tecer algumas reflexões sobre o processo de escrita e de correção de erros em língua inglesa. Participaram do estudo alunos do último ano do curso de Letras: Inglês da Universidade Federal de Goiás. Por meio da análise dos dados, serão apresentados os fatores afetivos que podem influenciar tais processos, bem como percepções de aprendizes sobre esses processos, para que professores, alunos e demais pessoas envolvidas no ensino e aprendizagem de línguas possam refletir sobre como tornar tais processos mais humanizados.

Palavras-chave: Fatores afetivos. Escrita em L2/LE. Correção de erros.

Introdução

A escrita é definida por Lindemann (1982, p. 11) "como um processo de comunicação que usa um sistema gráfico convencional para transmitir uma mensagem ao leitor". Segundo McLeod (1987), a escrita é tanto uma atividade emocional quanto cognitiva, visto que, ao escrevermos, não separamos o pensamento das emoções. Os psicólogos usam o termo 'cognitivo' para se referir ao processamento de informações ou invocação de conhecimento. Por sua vez, o termo 'afetivo' refere-se ao domínio das emoções e sentimentos (ARNOLD, 1999; MCLEOD, 1987). Os fatores afetivos que podem ser considerados no processo da escrita são, por exemplo, a autoestima, a ansiedade, a capacidade de correr riscos e a motivação.

[5] . Atualmente realizando estágio pós-doutoral na Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte, Brasil.

Figueiredo e Assis (2006) observaram alguns aspectos que podem aumentar ou diminuir a autoestima de alunos do curso de Letras, no que se refere aos processos de escrita e de correção de erros. Em relação ao processo de produção textual, os autores verificaram que os alunos têm a autoestima aumentada quando recebem elogios sobre a sua produção; quando percebem que escrever é um processo e, portanto, não se cobram tanto ao realizar a atividade. Por outro lado, a autoestima é diminuída quando se cobram demais para realizar a atividade e, com isso, se sentem incompetentes por não produzirem um texto considerado ideal. No que diz respeito à correção, os alunos têm a autoestima aumentada quando há uma relação positiva com o corretor e quando a correção ressalta aspectos positivos do seu texto, valorizando suas ideias e seu conhecimento. Por outro lado, os alunos têm a autoestima diminuída quando há uma relação negativa com o corretor e quando a correção enfoca os erros e deprecia a produção textual do aluno.

Alguns autores, como, por exemplo, Scarcella e Oxford (1992) e Cheng (2002), afirmam que a ansiedade em relação à escrita pode ser aumentada devido a certos tipos de interação entre professores e alunos. A correção severa dos erros, bem como a forma ridicularizante e desconfortante de lidar com eles perante a classe estão entre os fatores que provocam ansiedade na interação professor–aluno (OXFORD, 1999).

A capacidade de correr riscos é uma característica importante dos aprendizes bem-sucedidos de uma L2 (BROWN, 1994). Como observa Tsui (1995), alguns fatores que podem minimizar a capacidade de correr riscos são a falta de confiança dos alunos em relação à sua proficiência na língua e o receio de serem ridicularizados pelos colegas ou professores. Dessa forma, os alunos preferem permanecer em silêncio (tanto oralmente quanto na escrita) a se arriscarem a cometer erros.

Em relação à escrita em L2/LE, McLeod (1987) apresenta dois tipos de motivação: a extrínseca e a intrínseca. Fatores de motivação extrínseca em relação à escrita são: agradar o professor, tirar boas notas, progredir em uma determinada carreira etc. Os fatores de motivação intrínseca são o envolvimento individual (querer parecer inteligente) e o envolvimento com a tarefa (MCLEOD, 1987). Segundo Scarcella e Oxford (1992), alunos bem-sucedidos têm atitudes positivas em relação à escrita em L2. Um fator que contribui para uma maior motivação em relação à escrita é a escolha dos tópicos (SCARCELLA; OXFORD, 1992), pois os alunos se sentirão mais motivados a escrever sobre um assunto que seja do seu interesse.

Outro fator que influencia as atitudes dos alunos em relação à escrita e sua motivação para a aprendizagem é o tipo de correção que recebem em seus textos escritos

(FIGUEIREDO, 1995, 2001, 2009, 2015; GRABE; KAPLAN, 1996; REED; BURTON, 1985). Segundo Reed e Burton (1985), uma avaliação negativa pode desmotivar os alunos a querer produzir, pois, muitas vezes, eles preferem ter uma nota baixa por não terem feito uma determinada atividade a terem uma nota baixa atribuída à atividade realizada por eles. Por outro lado, os alunos podem ficar positivamente motivados a explorar novas áreas de conhecimento e criatividade pessoal quando recebem correções ou comentários que sejam construtivos e apoiem o seu processo de aprendizagem (TSUI, 1995).

O estudo

Os dados para este estudo foram coletados em uma turma do 5º ano do curso de Letras/Inglês da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG). A escolha desse contexto deve-se ao fato de ser o local onde atuo como professor de língua inglesa, além de ser um local de formação de professores. A decisão de escolher alunos do 5º ano de Letras justifica-se por eles estarem em fase final de seu curso e por estarem se preparando para atuar como professores de língua inglesa.

Na turma em questão, foi utilizada uma forma de correção de erros conhecida por correções com os pares. Trata-se de um processo de correção dialogada em que um aluno ajuda o seu colega a melhorar seu texto e vice-versa (DIPARDO; FREEDMAN, 1988; FIGUEIREDO, 2001). Foram formados cinco pares de alunos para realizar a correção dos textos durante quatro atividades de escrita.[6] Os próprios alunos escolheram os seus pseudônimos e com quem gostariam de trabalhar durante a pesquisa, ou seja, eles próprios escolheram os seus pares.

Para a análise a ser apresentada, foram utilizadas quatro fontes: a entrevista inicial, as entrevistas sobre cada uma das atividades de correção realizadas – num número de quatro entrevistas realizadas com cada aluno – e o questionário de avaliação final.

A entrevista inicial ocorreu antes das atividades de correção e teve como finalidade obter mais informações sobre os participantes e suas concepções de escrita e correção. As outras quatro entrevistas possibilitaram-me obter informações quanto à percepção dos alunos sobre as atividades de correção das quais participaram, tais como: as possíveis dificuldades que tiveram, como agiram, sentimentos etc. As entrevistas foram semiestruturadas (SELIGER; SHOHAMY, 1989), ou seja, havia um número de perguntas

[6] . Durante o primeiro semestre letivo, em que os dados foram coletados, os alunos produziram 4 textos: uma carta informal; uma biografia; uma resenha de filme; e uma descrição de um lugar. Para tanto, uma aula era reservada para a produção textual e, em outra, os alunos realizavam a atividade de correção com os pares.

a serem feitas a todos os participantes e outras eram acrescentadas de acordo com o que os participantes falavam.

Já o questionário de avaliação final teve por objetivo saber se os participantes utilizariam ou não esse processo interativo de correção com os seus próprios alunos, bem como saber a percepção dos demais alunos da turma pesquisada sobre o processo de correção com os pares, uma vez que estes não foram entrevistados.

Reflexões dos alunos sobre o processo da escrita

Escrever bem é uma tarefa extremamente árdua que implica a escolha acertada de diversas variáveis, como, por exemplo, palavras adequadas, sintaxe adequada, estilo adequado etc. (OMMAGIO, 1986). Essa complexidade pode fazer com que os alunos considerem o ato de escrever uma experiência extremamente dolorosa, que lhes causa angústia e insegurança. Outros aspectos que dificultam a expressão escrita na L2/LE é a falta de vocabulário sobre o tópico a ser desenvolvido, fatos esses mencionados pelos alunos nos seguintes relatos:

[1] Cristiano: Na hora que eu vou escrever, eu começo, assim, a entrar em pânico ou sinto mal, vertigem. É uma experiência muito dolorosa. Porque, assim, ah eu queria ter um estilo marcado, eu queria me exprimir de forma clara, brincar com o texto, com as frases. Então, cada frase que escrevo é um parto doloroso, sabe? [...] Eu tenho sempre um corretor dentro de mim que não deixa nada vir à tona. Quando eu vejo textos de colegas, pela comparação eu reduzo muito o meu. Nossa, o meu vai lá pro chão. [...] A relação com a escrita minha é problemática. Eu acho que é problemática justamente porque eu quero demais.
(Entrevista sobre a segunda atividade de correção)

[2] Eduarda: Me falta vocabulário na hora de escrever o texto, de encontrar as expressões. Por exemplo, no caso da resenha de um filme, né, *roubou a cena*, *foi uma atuação brilhante*, esse tipo de vocabulário que a gente tem no português, mas como que será isso no inglês? Aí eu me senti um pouco, senti dificuldade foi aí.
(Entrevista sobre a terceira atividade de correção)

Essa experiência negativa em relação à escrita é típica de uma abordagem que focaliza o produto. Devemos conscientizar os alunos de que um produto é resultado de um processo e, se os alunos tiverem a chance de perceber a escrita como um processo pelo qual eles podem explorar e descobrir seus pensamentos e ideias, o produto, também, apresentará notáveis melhorias. Isto é favorecido pelo processo de reescrita textual, como é atestado pela seguinte aluna:

[3] Bethânia: O que eu aprendi? Que a gente erra e que a gente pode escrever de novo e que esse negócio de erro, é muito interessante você ter a oportunidade de escrever o mesmo texto várias vezes. [...] É quase impossível você não colocar outras ideias que você esqueceu, algo que poderia ser melhor e não tá bom e refazer. É muito bom. É muito interessante escrever várias vezes o mesmo texto porque é muito difícil você olhar o original e estar a mesma coisa.
(Entrevista sobre a primeira atividade de correção)

Ao revisar e reescrever seus textos, os alunos começaram a refletir mais sobre o processo da escrita. Desse modo, o texto deixou de ser considerado um produto finalizado, para ser visto como um fruto de inesgotáveis reestruturações e revisões que ocorrem dentro e a partir de um processo nas aulas de escrita. Dessa forma, não é a quantidade de textos escritos que tornará os alunos bons escritores, mas a forma como esses textos são trabalhados em sala de aula.

Como nos advertem Scarcella e Oxford (1992), outro assunto merecedor de reflexão é a questão da escolha dos tópicos dos textos a serem escritos. Alguns alunos sentem-se extremamente motivados a escrever quando o tópico lhes interessa ou tem alguma relação com sua vida. A aluna Eduarda, por exemplo, sentiu-se extremamente motivada a escrever uma biografia, pois teve um forte interesse naquele tópico, escolhendo o seu pai como tema da tarefa, conforme exemplificado a seguir:

[4] Eduarda: A gente teve algumas aulas com a Nina que tinha algumas biografias lá pra discussão, a gente fez uma discussão e ela pediu pra ler em casa uma biografia. Eu não li, não tive tempo, mas quando ela pediu pra fazer sobre alguém, eu perguntei se tinha que ser necessariamente alguém famoso e ela "não". Eu fiz uma biografia sobre o meu pai, ele tava viajando e eu me senti motivada a escrever algo sobre ele. Então montei um esquema do que eu achava dele. A admiração que tenho por ele foi minha maior motivação. Acho que o texto ficou bem interessante. Eu gostei de escrever.
(Entrevista sobre a segunda atividade de correção)

Por outro lado, um tópico que não seja do interesse do aluno pode ser um fator desmotivador para a produção escrita. Por exemplo, em uma atividade que tinham de descrever um lugar, Ângela não se sentiu motivada para realizar a tarefa, por não lhe ser significativa:

[5] Ângela: E ainda, eu não achei muito interessante não porque eu não conheço esse lugar. Então, essa redação foi diferente das outras, né, porque eu não conheço quase lugar nenhum, não saio. Então, eu peguei um tema, uma parte de uma cidade que realmente eu gostaria de conhecer, né, mas eu, não tem nada a ver com a minha história. Então, foi muito, assim, sem graça a atividade, a redação não foi igual às duas últimas, né, que tinham algo a ver comigo.
(Entrevista sobre a quarta atividade de correção)

Com base nesses relatos, nós, professores, devemos levar em consideração esses aspectos e oferecer várias possibilidades de temas para a escritura de textos, de modo que o aluno possa escolher um deles e, caso não se identifique com nenhum, dar a ele a oportunidade de escrever sobre um assunto que lhe seja relevante.

Reflexão dos alunos sobre o processo de correção de erros

A correção – assim como os próprios erros – faz parte do processo de aprendizagem de qualquer atividade. O professor pode fazer uso de diferentes maneiras de responder aos erros dos alunos, desde que o faça de forma sensível e consciente, caso contrário, poderá causar bloqueios no processo de aprendizagem de seus alunos (FIGUEIREDO, 2015).

Nos relatos a seguir, podemos observar como uma correção inadequada feita por professores, ou mesmo por colegas, pode desmotivar os alunos na aprendizagem de uma LE:

[6] Eduarda: Por exemplo, no ano passado a gente teve uma professora, então assim a gente ficou com medo de falar e de escrever porque o erro era mais importante do que o que a gente acertava. Então não havia comunicação. Aquilo bloqueava demais. E até pela própria, pelos problemas, pela briga que a gente teve, a gente se retraiu bastante, não falou muito. Qualquer coisa, quando a gente corrigia o outro já virava uma agressão, pelo próprio clima de sala de aula, né? Não virou uma coisa pra você melhorar, acho que foi como punição. Aí ficou problemático, terrível.
(Entrevista inicial)

[7] Hugo: Já tive colegas que, querendo ajudar, faziam comentários. Eu, você pronunciava uma palavra em inglês e até mesmo em português, você também comete de vez em quando uns deslizes, e aí, ele corrigia, né? Eu achava bacana. Mas aí quando eu vejo ele de repente rindo de alguma pessoa, ou então, brincando, né, mesmo sem intenção de magoar, acaba te inibindo, né, fazendo refletir, "puxa, será que é assim que ele me vê também, como uma pessoa incapaz de pronunciar um enunciado corretamente?"
(Entrevista inicial)

Esses relatos nos mostram como a correção realizada de forma negativa pode fazer com que os alunos se sintam desmotivados durante o processo de aprendizagem. Se a correção não for efetuada de forma eficiente e polida, ela nada mais será do que uma maneira de evidenciar o poder e a autoridade que o professor – ou o aprendiz mais proficiente – potencialmente exerce sobre os alunos.

A falta de envolvimento dos alunos no processo de correção pode ser um fator que lhes cause desmotivação durante o processo de aprendizagem, já que, na maioria das vezes, os aprendizes se tornam apenas receptores da correção do professor e não agentes da correção. Além disso, muitas vezes os alunos simplesmente ignoram a correção do

professor, preocupando-se apenas com a nota atribuída ao seu texto. Esses aspectos são enfatizados no relato de Paloma a seguir:

[8] Paloma: Ah, eu não me importo se a professora corrigir ou se a Pollyana corrigir, pra mim tanto faz. Mas o bom que a Pollyana corrigindo é que a gente discute o nosso erro, entendeu? Agora, quando a professora corrige, às vezes ela corrige e te entrega, né? Às vezes, assim, eu só dou uma olhadinha assim e pluft e nem olho muito, sabe, e guardo. Agora se uma fala pra outra o erro, aí é melhor, você discute, você vê o que que você errou. Você aprende mais, né, se tem uma pessoa, um amigo corrigindo. A não ser que o seu professor pegue você e faça "Paloma, senta aqui", né, e vai mostrando. Mas esse negócio de você corrigir e entregar, eu pelo menos, tem aluno, a Pollyana mesmo ela olha tudo o que errou. Eu não, eu olho a nota. Os erros, às vezes eu olho, às vezes eu nem olho, entendeu? (risos)
(Entrevista sobre a terceira atividade de correção)

Para envolver os alunos no processo de correção, o professor pode, por exemplo, fazer uso mais frequente de atividades de correção com os pares. Em minhas pesquisas (FIGUEIREDO, 1995, 2001, 2009, 2015), tenho percebido que esse tipo de correção torna os alunos mais motivados e menos ansiosos em relação à aprendizagem da LE, visto que percebem que todos cometem erros e que errar faz parte do processo de qualquer atividade, além de poderem trabalhar de forma colaborativa com seus pares.

Corrigir o texto do colega pode, pois, fazer que os alunos se sintam mais confiantes do seu potencial de aprendizagem. A correção com os pares propicia aos alunos a oportunidade de se sentirem mais à vontade em relação aos erros, tornando-os, inclusive, mais motivados para escrever e falar em inglês, como podemos perceber no relato a seguir:

[9] Bethânia: Ah, eu acho que eu fui bem. Por exemplo, eh... só o fato de eu ter visto na redação da minha colega os erros, eu pude perceber que eu sou capaz de ver. Eu posso não ver os meus, mas eu vejo os dos outros, né? Então, eu acho que já é um caminho. Eu gosto desse tipo de correção. Eu acho legal, me enriquece.
(Entrevista sobre a primeira atividade de correção)

Os alunos puderam fazer um contraste entre a correção realizada por professores e a realizada pelo colega. Segundo eles, o fato de a correção com o colega ser algo simétrico – ou seja, não há a hierarquia existente na relação entre professor e aluno – facilita a negociação sobre os textos e lhes dá oportunidade de assumir diferentes papéis. Dessa forma, eles podem ensinar e aprender ao mesmo tempo, corrigir e ser corrigidos, como podemos observar na fala de Márcio:

[10] Francisco: E você preferiria que o seu texto tivesse sido corrigido pelo professor ao invés de ser corrigido pelo seu colega?
Márcio: Se fosse da mesma forma como que foi feita, não haveria muita diferença. Ainda assim haveria diferença porque quando é relação professor e aluno e aluno e aluno é uma relação diferente. Por mais que o professor dê liberdade, há sempre aquela coisa assim, é o professor que está corrigindo, né, mesmo que a gente não queira pensar assim. E quando é outro colega te corrigindo é menos difícil ou menos estranha a correção. Você encara como uma forma assim, como sendo mais natural. Há menos constrangimento, há mais negociação.
(Entrevista sobre a segunda atividade de correção)

Essa prerrogativa dos alunos de negociar sobre possíveis soluções para os problemas textuais geralmente não ocorre quando a correção é feita pelo professor, pois, de modo geral, como observa Reid (1994), o professor não lhes sugere mudanças, mas as determina.

Um aspecto que favoreceu um aumento da autoestima do aluno foi sua atitude em relação ao processo de correção. Pollyana, por exemplo, relatou que o fato de ter podido ajudar a sua colega a resolver os erros a deixou feliz e, dessa forma, pôde perceber que as suas dificuldades na língua estavam diminuindo, como podemos observar a seguir:

[11] Pollyana: Ah, quando eu olhei pela primeira vez a composição dela, eu falei "ah, não tem nada pra corrigir aqui não. Tá tudo certo", né? Mas, a pessoa não é cem por cento. Vou procurar alguma coisa. E senti bem, senti, assim, que as minhas dificuldades estão diminuindo, né, com relação à língua. E, assim, fico feliz de estar corrigindo uma coisa que ela errou e eu vi lá, né? Nossa, o plural que passou despercebido por ela, eu encontrei. Então, eu fico muito feliz quando eu vejo algum erro, que eu posso ajudá-la, né?
(Entrevista sobre a quarta atividade de correção)

O fato de poder conversar com o colega sobre seus textos e, por meio da correção dialogada, poder aprimorá-los fez que os alunos se sentissem mais confiantes em relação à produção de seus textos escritos e menos ansiosos para entregá-los à professora, visto que passariam primeiro pelo crivo do colega, como é relatado por Eduarda:

[12] Eduarda: Eu acho que essa primeira correção com o colega te deixa mais seguro pra entregar o texto pro professor.
Francisco: Por quê?
Eduarda: Porque, assim, a gente já conversou juntos sobre o texto, parece que esse texto vai chegar um pouquinho melhor nas mãos do professor.
(Entrevista sobre a primeira atividade de correção)

Por outro lado, a correção feita de forma negativa pode enfraquecer a autoestima do aluno e fortalecer a crença de que é incapaz de realizar uma certa tarefa. No exemplo que se segue, Bethânia menciona o tipo de correção que experimentou durante os outros

anos de seu curso universitário, em que o enfoque era colocado no erro, sendo este visto como algo absolutamente indesejável. Mesmo considerando produtiva a experiência de correção com os pares, suas experiências negativas anteriores de correção fizeram com que a sua autoestima se mantivesse enfraquecida a ponto de, no final das quatro atividades de correção, ainda se reconhecer como incapaz de corrigir erros em língua inglesa e de chegar ao final do curso de Letras se sentindo desmotivada, tendo seus sonhos se esvaído pela sensação de constante fracasso, enfatizado por correções humilhantes:

[13] Bethânia: Eu acho que eu estudei também muito pouco de inglês porque eu fui desmotivando. Entrei no primeiro ano com vontade. Mas a partir do momento que eu vi fracasso, fracasso e fracasso, eu não tive vontade de... Tanto que eu comprei dois dicionários, todas as gramáticas, vermelha, azul, verde. [...] Eu cheguei no quinto ano com um prazer que, assim, não tenho prazer. Não tenho vontade, não existe mais o sonho de ir pra Inglaterra, não existe o sonho de continuar no Inglês, não existe o sonho mais de montar um cursinho de inglês. Não existe mais, entendeu? Então, eh, tornou-se uma obrigação pra eu passar de ano, pra me ver livre. Então, isso tudo foi o corrigir errado. Foi o erro visto de forma monstruosa, né? É isso.
(Entrevista sobre a quarta atividade de correção)

Esse relato de Bethânia serve para nos alertar sobre o cuidado que devemos ter ao fazer uma correção, pois se ela não for feita de forma respeitosa, como uma forma de mostrar caminhos, poderá configurar-se como uma forma de exposição e de julgamento de erros, causando, pois, ansiedade e frustração aos alunos.

Considerações finais

Os resultados deste estudo nos permitem refletir sobre as experiências subjetivas dos alunos no processo de aprendizagem de línguas, levando-se em conta os fatores afetivos – positivos e negativos – que influenciam esse processo. Pudemos perceber, através dos dados desta pesquisa, que todos os participantes, de alguma forma, beneficiaram-se das atividades de correção. Os menos proficientes puderam melhorar seus textos por meio da revisão e encontrar algum aspecto forte no seu conhecimento que pudesse resgatar-lhes a autoestima e a motivação, principalmente quando percebiam que podiam ajudar um colega que eles consideravam mais proficiente na língua. Os mais proficientes puderam, também, beneficiar-se da atividade na medida em que eram expostos a outros estilos de escrita, e, também, reforçar sua autoconfiança quando obtinham confirmação de que o que haviam escrito estava correto.

Ao utilizar a correção com os pares em sala de aula, o professor estará estabelecendo um ambiente de apoio mútuo entre os alunos, pois, quando trabalham em

grupos, eles têm chance de discutir sobre suas próprias dúvidas e de compartilhar com os outros o seu conhecimento. Numa perspectiva vygotskiana, um ambiente mais interativo em sala de aula, em oposição a um modelo mais tradicional dominado pelo professor, tem o potencial de favorecer a aprendizagem. A correção dialogada, dessa forma, configura-se como uma atividade de extrema importância para o processo ensino–aprendizagem por ser um tipo de conversação instrutiva, na qual os alunos podem aprender uns com os outros e ter um papel mais ativo no tocante ao processo de aprendizagem.

Bibliografia

ARNOLD, J. (Ed.). (1999). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

BROWN, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice-Hall.

CHENG, Y.-S. (2002). Factors associated with foreign language writing anxiety. *Foreign Language Annals,* v. 35, n. 5, p. 647-656.

DIPARDO, A.; FREEDMAN, S. W. (1988). Peer response groups in the writing classroom: theoretical foundations and new directions. *Review of Educational Research*, v. 58, n. 2, p. 119-149.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (1995). *Estudo de erros na aprendizagem de uma segunda língua*: uma análise de textos escritos por alunos do 1º ano de inglês na universidade. 1995. 206f. Dissertação (Mestrado em Letras e Lingüística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

_____. (2001). *Correção com os pares*: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa. 2001. 340f. Tese (Doutorado em Letras: Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

_____. (2009). A conferência nas aulas de escrita em língua inglesa: uma análise desse processo de correção dialogada entre professor e alunos. In: TAVARES, R. R. (Org.). *Linguagem em uso*. Maceió: EDUFAL.

_____. (2015). *Aprendendo com os erros*: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas. 3. Ed. Rev. Ampl. Goiânia: Ed. da UFG.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de.; ASSIS, N. A. do L. (2006). A auto-estima e a atitude quanto à escrita na revisão colaborativa. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG.

GRABE, W.; KAPLAN, R. B. (1996). *Theory & practice of writing*. New York: Longman.

LINDEMANN, E. (1982). A rhetoric for writing teachers. New York: Oxford University Press.

MCLEOD, S. (1997). Some thoughts about feelings: the affective domain and the writing process. *College Composition and Communication*, v. 38, n. 4, p. 426-435.

OMAGGIO, A. C. (1986). *Teaching language in context*: proficiency-oriented instruction. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

OXFORD, R. L. (1999). Anxiety and the language learner: new insights. In: ARNOLD, J. (Ed.). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

REED, W. M.; BURTON, J. K. (1985). Effective and ineffective evaluation of essays: perceptions of college freshman. *Journal of Teaching Writing*, v. 4, n. 2, p. 270-283.

REID, J. (1994). Responding to ESL students' texts: The myths of appropriation. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 2, p. 273-292.

SCARCELLA, R. C.; OXFORD, R. L. (1992). *The tapestry of language learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. (1989). *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press.

TSUI, A. B. M. (1995). *Introducing classroom interaction*. London: Penguin.

Creatividad y formulaicidad en la expresión académica escrita en una LE[7]

Magdalena Zinkgraf – Ma. Angélica Verdú
maguizinkgraf@gmail.com
angie_verdu@hotmail.com
Facultad de Lenguas – Universidad Nacional del Comahue
General Roca, Argentina

Resumen

En nuestro proyecto de investigación suscribimos a Boers y Lindstromberg (2009; 2012), Hoey (2005), Granger y Meunier (2008), Granger (2015), Lewis (2000), Wood (2010) y Wray (2008) en cuanto a que es necesario que estudiantes de inglés como lengua segunda y futuros profesores de inglés en nuestro contexto universitario reconozcan y empleen productiva y eficazmente 'secuencias formulaicas' (SFs) (Wray 2002). Estas cadenas de palabras resumen ideas y significados en frases que siempre se expresan del mismo modo y cumplen una función comunicativa propia. Autores como Ab Mannan *et al.* (2014), Alhassan (2014), Alhassan y Wood (2015), Lewis (2009), Čolović-Marković (2012), Peters y Pauwels (2015) y Siyanova-Chanturia y Martínez (2014) defienden su enseñanza argumentando que los significados de las SFs son típicos, convencionalizados y compartidos por la comunidad de hablantes nativos de la L2. Interactuar en dicho grupo implica que estos alumnos las perciban como unidades de significado y puedan utilizarlas adecuadamente.

Los hablantes nativos de un idioma, además, juegan con los componentes léxicos que conforman estas secuencias con intenciones especiales y se toman licencias en su empleo para lograr cierto efecto novedoso en el interlocutor. Ésto genera un juego entre lo normativo y convencional del lenguaje (Principio de Idiomaticidad, Sinclair 1991) y aquello que queda librado al ingenio y la creatividad del hablante (Principio de Selección Abierta, op.cit.), quien realiza variaciones dentro de dicha secuencia para usos como la comicidad y la ironía. Esta función del lenguaje formulaico es particularmente difícil para los aprendientes de un idioma extranjero. Como una primera aproximación tendiente a facilitar dicho proceso, este trabajo reseña los argumentos presentes en la literatura con respecto a las distan-

[7] Este trabajo se inscribe en el marco del Proyecto de Investigación J023 dirigido por M. Zinkgraf y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Comahue.

cias entre la proficiencia de un hablante nativo y la de un aprendiente avanzado, utilizando ejemplos provenientes de un corpus de ensayos argumentativos escritos por nuestros estudiantes.

Palabras clave: vocabulario – enseñanza de L2 – secuencias formulaicas – idiomaticidad – inglés académico

1. Introducción

Las secuencias formulaicas han sido estudiadas ya por casi dos décadas y su investigación ha señalado un nuevo rumbo en la enseñanza y adquisición de lenguas extranjeras. En la literatura más reciente se analiza el proceso de adquisición de estas secuencias en estudiantes de nivel intermedio y avanzado, ya que aún en etapas más proficientes de uso del idioma, los hablantes no nativos encuentran grandes dificultades para expresar estos significados convencionales en la forma adecuada. En este trabajo se definen este tipo de unidad pluri-lexemática para luego reseñar los estudios y propuestas a la fecha en torno a la adquisición de las mismas en la lengua materna y en una lengua extranjera. Tras discutir el papel que juega la creatividad en el uso de estas secuencias en un hablante nativo de un idioma, este trabajo se centra especialmente en la expresión académica escrita y analiza datos de corpus de aprendientes universitarios de inglés como LE para determinar el posible papel de la creatividad en contraposición con la formulaicidad en contextos de LE.

2. Las secuencias formulaicas

Tras décadas de estudios de lingüística de corpus y de análisis de bases de datos de uso natural del lenguaje, se ha dado un giro importante en la concepción del léxico, su organización y el proceso de producción del lenguaje. El enfoque en estas cadenas de palabras ha fomentado una corriente de estudio que se ocupa del lenguaje formulaico, que se aleja del abordaje del léxico como una colección de palabras individuales. Un nuevo paradigma, entonces, se ocupa del estudio de lo recurrente, típico y estadísticamente más frecuente que el azar. Diversos autores han descubierto en sus investigaciones cadenas de palabras que recurrentemente aparecen en extensiones de discurso y les han dado distintos nombres. Entre ellos, Wray (2002) se refiere a las secuencias formulaicas (SFs), definiéndolas como "una secuencia, continua o discontinua, de palabras […] almacenada y recuperada como una unidad de la memoria en el momento de uso, no sujeta a generación o análisis de la gramática del lenguaje" (p. 9). Estas cadenas de palabras resumen ideas y significados en

frases que siempre se expresan del mismo modo, transmiten el mismo mensaje y cumplen una función comunicativa propia. Tener acceso a este repertorio de SFs facilita la fluidez con que se comunican los hablantes (Pawley & Syder 1983) e implica una economía de procesamiento tanto para el emisor como para su interlocutor.

La literatura de distintos abordajes a la adquisición del lenguaje, su procesamiento y uso coincide en que, en palabras de Siyanova-Chanturia y Martínez (2014), "nuestras representaciones mentales están determinadas puramente por el uso del lenguaje, o, en otras palabras por la frecuencia (Abbot-Smith y Tomasello 2006; Bybee 1985, 1995, 1998, 2006; Bod 1998, 2006; Croft 2001; Ellis 2011, 2012; Goldberg 1995; Langacker 1987, 2006; Pierrehumbert 2001; Tomasello 2003, 2006)" (p. 4)[8].

2.1. Las SFs en la lengua materna

Gran parte de las investigaciones sobre lenguaje formulaico se han ocupado de estas unidades pluri-lexemáticas (compuestas de más de una palabra) en corpus de lenguaje producidos por hablantes nativos de diversas lenguas. Estos estudios se han abocado al análisis de la naturaleza de estas SFs, las características que las definen (extensión en número de palabras, opacidad/ transparencia de significado de sus componentes léxicos, variabilidad admitida en su seno, etc.) y los aspectos pragmáticos situacionales que licencian su uso. Su objetivo principal es la descripción del uso de las secuencias.

2.1.1. Adquisición de SFs en lengua materna

Wray (2002, 2008) postula el modelo heteromórfico que explicaría la gradual adquisición de estas secuencias en hablantes nativos. Este modelo propone que el niño adquiere las SFs a partir de la necesidad de comunicarse y de transmitir sus emociones a fin de satisfacer sus necesidades básicas en etapas iniciales y más elaboradas. Las secuencias le brindan las herramientas lingüísticas orientadas a "la promoción de los intereses del hablante, esto es, el logro de su éxito en la interacción" (Moreno Teva 2012: 206). El procesamiento de estas frases es holístico, como un todo, por medio de un proceso en donde no es necesario analizar los constituyentes, minimizando así el esfuerzo cognitivo de emplear estas unidades de significado. La autora sugiere que sólo en etapas más tardías se analizarán estos elementos bajo el principio de "análisis sólo según necesidad" (*Needs Only Analysis*, *NOA*), mediante el cual sólo ante una necesidad comunicativa específica el hablante somete estas frases a un análisis lingüístico componencial o atomizado.

[8] Traducción de las autoras.

Otro enfoque para la adquisición de estas cadenas de palabras es el ofrecido por Hoey (2005), quien, en lo que denomina 'una nueva teoría de palabras y lenguaje', se centra en un proceso que da en llamar '*lexical priming*' o imprimación léxica. Este proceso permite al hablante almacenar información sobre las conexiones entre palabras, anidando en ellas significados, usos literales y metafóricos, asociaciones semánticas (*semantic prosody*) así como entornos gramaticales típicos (*colligation*) en los que frecuentemente se encuentra/n esta/s palabra/s. Este *priming* es orgánico, cíclico, dotado de vida y tiene lugar cada vez que el hablante encuentra la palabra o cadena de palabras empleada en el input al que está expuesto.

Por lo tanto, esta teoría propone que cada persona construye su lenguaje a partir de los *primings* adquiridos de un set de datos únicos, particulares para cada hablante (p. 181). Sin embargo, los ámbitos de contacto e interacción en los que se desempeñan los seres humanos se constituyen en redes que contribuyen a 'normalizar', socializar y compartir el input y esta información léxica. Los distintos miembros de una comunidad se retroalimentan en el uso del lenguaje relacionado con la interacción que se da en ese grupo y así re-ajustan sus *primings*. En esta teoría existen también mecanismos de 'armonización' externa que aseguran que los *primings* de diferentes hablantes convivan lingüísticamente en armonía. El sistema educativo, las prácticas literarias y religiosas, los medios de comunicación masivos y los diccionarios cumplen esta función (Hoey 2005: 181-2).

2.1.2. ¿Qué papel juega la creatividad en la lengua materna?

Diversos autores han comprobado que los hablantes de un idioma perciben, aprenden y almacenan información sobre la frecuencia y previsibilidad inherentes a estas unidades (Arnon y Snider 2010; Bannard y Matthews 2008; Siyanova-Chanturia *et al.* 2011b). Sinclair (1991) describe el uso del lenguaje en hablantes nativos según dos principios: el Principio de Idiomaticidad, por medio del cual el hablante selecciona su mensaje de una variedad de frases que funcionan como una unidad y que tiene a su disposición. Así, el uso del lenguaje está delimitado por las palabras asociadas a aquella seleccionada. El otro principio que regula el discurso es el de Selección Libre, que confiere libertad al hablante en aquellos momentos del mensaje cuando una unidad de significado se completa. Es entonces cuando el hablante puede introducir cambios y seleccionar otras posibilidades que respeten la gramática. De este modo y contrariamente a lo que muchos modelos descriptivos del lenguaje proponen, nuestro uso diario no es libre ni enteramente creativo sino que se

apoya en todo ese bagaje de frases almacenadas en nuestro léxico, que siempre son empleadas por dichos hablantes y que, unidas en un mensaje, conforman nuestro habla. Sin embargo, cabe destacar que esto no implica que en esta visión del lenguaje no quede lugar para la creatividad y la innovación.

Hoey (2005) arguye que toda explicación de la naturaleza del lenguaje debe poder dar cuenta del uso creativo que hacen los hablantes de una lengua (p. 153). Según este lingüista, existen tres tipos de creatividad de los cuales los más comunes son el literario – "que refresca/renueva el lenguaje y nos obliga a pensar y percibir lo expresado en maneras novedosas- y aquel otro en que el idioma nos sorprende en cierta forma, ya sea porque llama la atención por lo astuto de la expresión o porque la frase es difícil de procesar momentáneamente" (p.153)[9].

El autor asevera que el lenguaje se usa de maneras sorprendentemente novedosas ya sea por accidente o a propósito (Hoey 2005: 169). Los hablantes nativos de un idioma juegan con los componentes léxicos que conforman las secuencias con intenciones lúdicas y se toman licencias en su empleo para lograr cierto efecto en el interlocutor, como el de expresar humor e ironía. Esto da lugar a un inter-juego entre lo estático, fijo, normativo y convencional de la idiomaticidad del lenguaje y aquello que queda librado al ingenio, la intencionalidad y la astucia retórica del hablante, quien opta por modificar y sorprender a su interlocutor con frases modificadas intencionalmente (McKenzie y Kayman 2016). Este fino equilibrio que logran los hablantes nativos para usos como la comicidad es particularmente difícil de desarrollar en aprendientes de un idioma extranjero.

2.2. Adquisición de SFs en una segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE)[10]

El proceso de adquisición de las secuencias formulaicas en un idioma extranjero o L2 difiere de aquel que experimenta un hablante nativo. Por empezar, y siguiendo a Hoey, cuando se aprende una L2, los *primings* léxicos necesariamente se sobre-imprimen a aquellos de la lengua materna (2005: 183). Es decir, es inevitable que haya transferencia entre uno y otro idioma, lo que puede resultar en construcciones inexistentes en el idioma extranjero. Además, quizás por una exposición más limitada al uso de la LE y, por consiguiente, a un número más reducido de encuentros con las SFs a adquirir, en ciertas etapas (aún tardías)

[9] Traducción propia de las autoras.

[10] En este trabajo tomamos como sinónimos lengua extranjera (LE) y L2, aún cuando la literatura separe estos términos en relación a las condiciones de aprendizaje en cada caso.

de su proceso de adquisición de la LE, los hablantes no nativos de un idioma parecen no haber desarrollado una percepción holística de estas secuencias y de la imprimación conjunta de su forma, uso y significado. Así, al escuchar frases en distintos contextos pueden no reparar en el hecho de que las mismas expresan inequívocamente una idea que se asocia a una función del lenguaje realizada en esa única forma, es decir, a través de la combinación de esas palabras en ese contexto.

MacKenzie y Kayman (2016) reportan, junto con Wray (2002), que este tipo de hablantes tienden a descomponer y analizar las SFs y así extraen el material léxico, y posiblemente lo almacenen como palabras individuales. Estos son los motivos por los cuales estudiantes de una L2 necesitan conocer las normas de la comunidad de la LE de manera tal de garantizar que aquellas personas que accedan a lo que ellos producen realicen el menor esfuerzo de procesamiento posible para comprenderlos. La producción de esta idea condensada en esos paquetes léxicos de forma, función y significado es también menos demandante para ellos.

Ni aún los más experimentados y proficientes hablantes de inglés como L2 logran un manejo exactamente idéntico de estas SFs al de los hablantes nativos. Hoey se lo atribuye a que, al pertenecer a comunidades distintas, poseen primings distintos, que no pueden "ser pensados como 'correctos' o 'incorrectos' ya que han accedido a este conocimiento por rutas diferentes a las de los hablantes de inglés como L1"(2005: 181)[11].

En nuestro proyecto de investigación suscribimos a Boers y Lindstromberg (2009; 2012), Granger (2015), Granger y Meunier (2008), Hoey (2005), Lewis (2000), Wood (2010) y Wray (2008) en cuanto a que es necesario que estudiantes de inglés como lengua segunda y futuros profesores de inglés en nuestro contexto universitario reconozcan y empleen productiva y eficazmente SFs. Con este objetivo nos centramos en el análisis de la expresión escrita en el ámbito universitario.

3. Las SFs en la expresión académica escrita

La escritura académica encierra un conjunto de prácticas discursivas que se genera en la esfera de la academia y por lo tanto se constituye en un tipo de discurso específico, altamente regulado y formulado (Gillett 2011; Swales 1990). Gran parte de estas normas tienen relación con el uso de ciertas secuencias formulaicas típicas del género en cuestión para la expresión de significados convencionales. Como una necesidad intrínseca a los es-

[11] Traducción propia de las autoras

tudios universitarios en una LE, para estos estudiantes desempeñarse satisfactoriamente en este entorno implica dominar las convenciones de uso y conocer aquellas fórmulas que se ocupan de señalar las relaciones lógicas, cronológicas y de significado usuales de este discurso. Esto le presupone un importante grado de dificultad a estudiantes universitarios tanto de una L1 como de L2 (Vo y Carter 2010).

Dado que, según Yorio (1989), esta idiomaticidad funciona como una medida de la proficiencia en el idioma extranjero, no respetar las convenciones de este género es indicio de una competencia en desarrollo, no acabada. Este el motivo por el cual diversos autores se han propuesto estudiar el uso de las SFs en discurso académico por hablantes de inglés de variadas L1.

3.1. Datos de aprendientes avanzados de diversas L1

En estos últimos años se investigan los efectos de la enseñanza de SFs en el ámbito académico (Inglés con propósitos académicos) tanto en contextos de uso controlados (tests de reconocimiento y producción guiada) como en uso espontáneo en actividades de escritura, con resultados similares entre sí. Sus estudios ofrecen evidencia estadística de que la instrucción explícita de SFs contribuye en diversas medidas a la adquisición de las mismas por estudiantes universitariosde inglés de distintas L1: japoneses en el caso de Dickinson (2012), árabe, turco y español en Alhassan (2014) y Alhassan y Wood (2015), holandeses en Peters and Pauwels (2015), árabes, franceses, coreanos, mandarín, portugués, ruso y español en el estudio de Čolović-Marković (2012) y malasios en AbMannan *et al.* (2014a y b).

Sus resultados señalan que este tipo de estudiantes, en su mayoría de nivel intermedio y avanzado, se apoyan sobre algunas SFs especiales, que tienden a usar más frecuentemente que los hablantes nativos de inglés. Asimismo, el análisis descriptivo de sus producciones demuestra que las SFs "no siempre son recuperadas correctamente, y cuando son producidas correctamente son usadas de manera inapropiada"[12] (Dickinson 2012: 32). Las investigaciones de Čolović-Marković (2012), así como Li & Schmitt (2009) y Ädel y Erman (2012), describen variaciones como diferencias en la morfología de inflexión, omisión o substitución de palabras funcionales (preposiciones), introducidas en el uso de las secuencias, que las convierte en versiones no convencionales (no-nativas). En esta misma línea, Pawley and Syder (1983: 191) describen una serie de intentos de SFs que, aún siendo fra-

[12] Traducción propia de las autoras.

ses gramaticales, no se constituyen en fórmulas empleadas por hablantes nativos o en versiones muy marcadas o afectadas.

A su vez, Alhassan (2014) y Alhassan y Wood (2015) se refieren al uso creativo por parte de sus estudiantes, quienes, de manera innovadora, combinan dos o más secuencias en una misma frase, o modifican la estructura de las SFs, incluyendo modificadores. En su estudio, esta creatividad siempre se basa en el uso adecuado de las secuencias seleccionadas y no en una composición particionada producida por la suma de elementos léxicos uno por uno.

En las investigaciones llevadas a cabo por nuestro equipo de investigación hemos encontrado usos no-convencionales de secuencias formulaicas tanto en un estudio de corpus de estudiantes universitarios inglés cuya lengua materna es español argentino como en un experimento de instrucción explícita de nueve SFs.

En los estudios de corpus de 237 ensayos argumentativos (114,514 palabras) se registran variaciones en el uso de secuencias formulaicas relacionadas con organizadores discursivos como *to conclude* y *taking this into account* (Zinkgraf *et al.*, 2015), que no coinciden con el uso rastreado en corpus comparables de hablantes nativos, el *British National Corpus*[13] y *Corpus of Contemporary American English* (Davies 2008). Los hablantes nativos no emplean la SF *to conclude* para señalar la conclusión de un ensayo, sino que emplean esta frase como parte de una SF más abarcativa, *it is fair/logical/…to conclude that*, o, como otra opción, *In conclusion*. Además, estos estudiantes sobre-emplean el pronombre *this* en la SF *take/ing this into account* para referirse a un argumento o razón ofrecida con anterioridad, estructurando sus ideas por medio de ella aunque inadecuadamente según el uso nativo. En ese trabajo se analizan otros casos similares donde se ofrece evidencia de usos inadecuados de SFs típicas del discurso oral pero empleado en contexto escrito, lo que deviene en un uso inapropriado, como en *I must say* o *bear in mind*.

Asimismo, en Zinkgraf , Rodeghiero y Pérez (2015) se observan usos no-nativos en indicadores de posicionamiento o de la postura del autor que atañen a cuestiones pragmáticas y de registro: los datos muestran el empleo de SFs como *I think* y *I believe,* típicos de discurso oral, en sus ensayos argumentativos. En este mismo estudio, se observa un uso creativo, no-nativo, de la SF *from … point of view*, dado que los estudiantes hacen referencias a sus propios puntos de vista a través de cadena de palabras (*from my point of view)*. Los

[13] BNC The British National Corpus, version 3 (BNC XML Edition). 2007. Distributed by Oxford University Computing Services on behalf of the BNC Consortium. URL: http://www.natcorp.ox.ac.uk/

hablantes nativos emplean esta SF para referirse a diversos puntos de vista no directamente relacionados con el del escritor. Se incurre así en un uso no convencional y por lo tanto inadecuado.

Otro ejemplo no-convencional es el uso excesivo de SFs que contienen la palabra *fact.* Tal es el caso de *due to the fact that*, que se emplea en proporciones mucho más elevadas que las halladas en los corpus de hablantes nativos (Zinkgraf y Verdú 2015). Otro uso innovador, no típico en el corpus nativo, es el de la SF no-nativa *bear in mind the fact that*, que combina de manera creativa la frase *bear in mind* con *the fact that*. Además, encontramos en la base de datos de aprendientes un caso en el que la inserción de la secuencia genera un error gramatical (**It must be considered the fact that*). También, la frecuencia de uso de *It is a well-known fact that* resulta muy elevada en el corpus de aprendientes en comparación con el corpus nativo, subcorpus académico. En estos casos se evidencia la creatividad de los estudiantes en la sobre-generalización del uso posible de una SF en un registro a otro para el cual es inadecuado.

Otro análisis del corpus de aprendientes aborda el uso no nativo de SFs que involucran los sustantivos *influence*, *effec*t y *impact* (Pérez y Zinkgraf en evaluación). A diferencia de los corpus de hablantes nativos, los ejemplos en el corpus de aprendientes muestran un uso creativo de verbos como *create* y *originate* en lugar de *have* para componer las SFs (*have*) *an impact/ (have) an effect on*. Además, se observa la ausencia de otros verbos correctos como *exert/show/exercise a negative effect on*. Se registra, también, un uso reiterado y excesivo de adjetivos como *positive* y *negative,* ignorando otros típicos y adecuados en el registro académico como *significant, serious* o *potential* en compañía de adverbios como *profoundly* y *potentially.*

Por otra parte, en una investigación de instrucción explícita en este mismo contexto que, dentro de sus instrumentos de recolección de datos, utilizó ensayos argumentativos, se observa que los estudiantes emplean las SFs enseñadas con cierto grado de variación a su interior. Este tipo de modificaciones se relaciona con cuestiones pragmáticas y de forma, similares a las encontradas en Dickinson (2012). Así, uno de los participantes produjo la secuencia no nativa *at once* ***breathtaking*** *and* ***magnificent*** (LIiii16), donde ambos adjetivos tienen una connotación positiva, cuando en realidad esta SF selecciona adjetivos opuestos o en un contraste. El participante LIiii11 acompañó la SF *be oblivious to* con un verbo modal inapropiado para los contextos de uso típicos de la secuencia, como se observa en *that we* ***should*** *be oblivious to*. En este mismo estudio (Zinkgraf y Verdú en evaluación), otro estudiante escribió *drinking affects people's life* ***at their own peril*** (LIiii9), en donde em-

plea creativamente sólo parte de la SF, excluyendo el verbo *ignore*, que es un elemento esencial al significado de la secuencia.

4. Discusión y conclusión

Los datos que se han presentado en la sección anterior son indicio de que, según Okuwaki (2012), los aprendientes de una lengua extranjera se reclinan más en el uso creativo del lenguaje que en las SFs, produciendo expresiones que se basan en reglas lingüísticas en lugar de frases recuperadas de la memoria (p. 7/8). De esta manera, se demuestra con los datos lo que postula Yorio (1989): "estas expresiones no son memorizadas simplemente […] sino están sujetas a cualquier regla de interlenguaje según la cual el aprendiente esté operando" (p. 62). Así, al interior de las SFs se registran modificaciones que podrían ser concebidas como evidencia de cierto grado de 'creatividad' por parte de los aprendientes.

Por su parte, Wray (2002) establece que estas cadenas

> "están sujetas a la pérdida de detalle porque [los estudiantes] se reclinan en la memoria de la forma visual o fonológica de la unidad como un todo. Si no son reencontradas y usadas regularmente, la memoria se desvanece y como no fueron analizadas, no hay manera de reconstruir los detalles que son difíciles de recordar. El aprendiente se ve obligado a analizar la [memoria de la] secuencia incompleta e intentar recomponerla, usando su gramática de inter-lengua disponible al momento" (p.200).[14]

De esta manera estos autores explican las variaciones en la producción de SFs no nativas.

Como en la producción de los aprendientes hay intentos de aproximación al uso formulaico, proponemos que no se trata de 'creatividad' sino de la puesta en marcha de estrategias de compensación (Wiktorsson 2003) ante la percepción de que la SF está incompleta y debería seguir una cierta forma gramatical. Parte de esta forma se pierde en la memoria y los estudiantes compensan recurriendo al relleno de esas categorías con aproximaciones que no son la SF en sí pero sí son variaciones muy cercanas.

Tal como mencionamos en la sección 2.2, dos condiciones son esenciales para este proceso de adquisición y desarrollo de la competencia formulaica de la L2: el sentido de pertenencia a una comunidad de hablantes y la exposición a la lengua extranjera. Siguiendo a Hoey (2005) los *primings* están determinados por la comunidad de hablantes que rodea al aprendiente. Si la comunidad en la que se van a desempeñar está constituida por hablantes de su misma L1 y son sus mismos compañeros de curso, las SFs generadas por estos inte-

[14] Traducción propia de las autoras.

grantes de la comunidad están acotadas al nivel de uso de la L2 que ellos posean. Por lo tanto, es posible que no vean como necesario dominar las SFs de la comunidad nativa. Sin embargo, en cuanto se amplían los círculos de interacción (que sería lo deseable y el objetivo mismo del empleo de una LE, es decir, la comunicación genuina y espontánea), necesitan moverse dentro del marco de las convenciones de la lengua meta para poder ser comprendidos y poder comprender.

Es así que el rol del docente implica proveer a los estudiantes la mayor cantidad de input para que, expuestos al torrente de uso de la lengua extranjera, ellos mismos saquen sus conclusiones sobre qué combinaciones son posibles en la L2 y refuercen las SFs que ya han percibido y registrado en su memoria. En el proceso, los estudiantes se van familiarizando con SFs progresivamente más avanzadas, aún cuando no las dominen en gran medida. Hasta que no se complete la adquisición – evidenciada por una ausencia de estas variaciones no nativas-, jugar con los significados y quebrantar las normas o convenciones que las rigen para lograr efectos literarios al estilo de los hablantes nativos resulta problemático.

Los intentos de estrategia literaria o con fines específicos como el humor o la ironía pueden llevar a producciones afectadas o marcadas, cuyo efecto se pierde o no es percibido por el interlocutor. Las posibilidades de creatividad con el lenguaje en un nivel de competencia lingüística en desarrollo no logra exitosamente transmitir lo novedoso o creativo, característico de obras literarias o de usos estilísticos de juego de palabras. Siguiendo a Crystal (1998), creemos que "jugar con el lenguaje requiere que, en un nivel de consciencia la persona haya percibido qué es lo normal y esté preparado para desviarse de ese parámetro" (p. 181)[15]. Al igual que en la lengua materna, la creatividad estaría determinada por la intencionalidad del autor/ aprendiente de transgredir las formas de las SFs adrede, con previo conocimiento de dichas formas típicas (Vo y Carter 2010; Prodromu 2007).

Los datos muestran entonces que en su afán de asemejar su producción a la de los hablantes nativos y basándose en la evidencia del input recibido, los hablantes no nativos de una lengua extranjera aventuran formas no canónicas de las secuencias formulaicas que son similares en forma, significado y uso, si bien no exactamente adecuadas. Estas variaciones no parecen ser generadas creativamente de manera consciente y a propósito, con el objetivo de crear lenguaje de manera ingeniosa, con intencionalidad de generar en el interlocutor un efecto específico. Por el contrario, en su forma responden al modelo de SF percibi-

[15] Traducción propia de las autoras.

do en el input y, ante la posible falla de la memoria de recuperar la SF como un todo, y convencidos de que la versión que ofrecen es en realidad la forma canónica, "crean" por un proceso de análisis lingüístico una combinación de elementos léxicos y funcionales que se acerca a la SF deseada. Este proceso, entonces, acompaña la adquisición de la competencia formulaica pero no podría ser descripto como puramente 'creativo'. Ese tipo de creatividad es la que se logra con un nivel de proficiencia casi nativo en la lengua extranjera, una exposición al input comparable al que reciben los hablantes nativos y una percepción exacerbada de las regularidades de las SFs en este input. Son estas tres condiciones las que permitirán un juego de palabras y frases creativo, innovador y con efectos pragmáticos intencionalmente programados por el hablante/ aprendiente. Garantizar que estas condiciones se potencien en nuestros estudiantes constituye parte central de nuestro rol como docentes de una LE.

Bibliografía

Ab Manan, Nor Ashkin, Paramaswari Jaganathan y Ambigapathy Pandian (2014a). The benefits of formula instruction in enhancing EAP learners' academic writing performance. *Journal of English Language and Literature, Vol. 2*, (1) pp. 141-153.

Ab Manan, Nor Ashkin, Paramaswari Jaganathan y Ambigapathy Pandian (2014b). Enhancing academic writing performance through direct instruction of the academic formulas. *International Journal of research in education methodology Vol.6, Nª2*, pp. 850-861

Abbot-Smith, Kirsten y Michael Tomasello (2006). Exemplar-learning and schematization in a usage-based account of syntactic acquisition. *The Linguistic Review 23*: 275–290.

Ädel, Annelie and Britt Erman (2012). Recurrent word combinations in academic writing by native speakers and non-native speakers of English: A lexical bundles approach. *English for Specific Purposes 31(2)*: 81–92.

Alhassan, Lina (2014). *The Effectiveness of Focused Instruction of Formulaic Sequences in Augmenting L2 Learners' Academic Writing Skills: A Quantitative Research Study*. Manuscrito de Tesis de Maestría, Universidad de Ottawa, Canada. Consultado el 29/3/2016 en https://curve.carleton.ca/system/files/etd/dd8bbb91-5ad8-47aa-b77f-efd2d85f3bea/etd_pdf/ec72b00a3666541d9d035d2a4ab2cd59/alhassan-theeffectivenessoffocusedinstructionofformulaic.pdf

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, *Journal of English for Academic Purposes 17*, pp. 51-62.

Arnon, Inbal y Neal Snider (2010). More than words: Frequency effects for multi-word phrases. *Journal of Memory and Language 62*: 67–82.

Bannard, Colin y Danielle Matthews (2008). Stored word sequences in language learning: The effect of familiarity on children's repetition of four-word combinations. *Psychological Science 19*: 241–248.

Bod, Rens (1998). *Beyond Grammar: An Experience Based Theory of Language*. Center for the Study of Language and Information.
Bod, Rens (2006). Exemplar-based syntax: How to get productivity from exemplars. *The Linguistic Review 23*: 291–320.
Boers, Frank y Seth Lindstromberg (2009). *Optimizing a lexical approach to instructed second language acquisition*. New York, Palgrave Macmillan.
Boers, Frank y Seth Lindstromberg (2012). Experimental and intervention studies on formulaic sequences in a second language. *Annual Review of Applied Linguistics, 32,* pp. 83–110.
Bybee, Joan (1985). *Morphology: Study of Relation Between Meaning and Form*. Amsterdam, Benjamins.
Bybee, Joan (1995). Regular morphology and the lexicon. *Language and Cognitive Processes 10/5*: 425–455.
Bybee, Joan (1998). The mergent lexicon. *Chicago Linguistic Society 34*: 421–435.
Bybee, Joan (2006). From usage to grammar: The mind's response to repetition. *Language 82/4*: 711–733.
Carter, Ronald y Michael McCarthy (2004). Talking, creating: Interactional language, creativity, and context. *Applied Linguistics. 25(1),* 62-88.
Čolović-Marković, Jelena (2012). *The effects of explicit instruction of formulaic sequences on second-language writers*. Manuscrito de Tesis doctoral, Universidad de Utah- Consultado 29/3/2016, en content.lib.utah.edu/utils/getfile/.../etd3/.../2092.pdf
Croft, William (2001). *Radical Construction Grammar: Syntactic Theory in Typological Perspective*. Oxford, Oxford University Press.
Crystal, David (1998). *Language play.* Chicago, University of Chicago Press.
Davies, Mark (2008-). The Corpus of Contemporary American English: 520 million words, 1990-present. Extraído de http://corpus.byu.edu/coca/
Dickinson, Paul (2012). Improving second language academic presentations with formulaic sequences. *Journal of Niigata University of International and Information Studies 15*, 25-36.
Ellis, Nick C. (2011). Frequency-based accounts of SLA, en S. Gass y A. Mackey (eds): *Handbook of Second Language Acquisition*. Routledge/Taylor Francis, pp. 193–210.
Ellis, Nick C. (2012). What can we count in language, and what counts in language acquisition, cognition, and use?, en S. Th. Gries y D.S. Divjak (eds): *Frequency Effects in Language Learning and Processing, vol. 1*. Mouton de Gruyter, pp. 7–34.
Gillett, Andy J. (2011). What is EAP? Extraído de http://www.uefap.com/bgnd/
Goldberg, Adele (1995). *Constructions*. Chicago, University of Chicago Press.
Goldberg, Adele (2006). *Constructions at Work: The Nature of Generalization in Language*. Oxford University Press.
Granger, Sylvianne (2015). Learner corpus research: an interdisciplinary field on the move. *International Journal of Learner corpus Research 1,1*, pp. 1-6.
Granger, Sylvianne y Fanny Meunier (2008). Phraseology in language learning and teaching: Where to from here? En Granger y Meunier (Eds.), *Phraseology in foreign language learning and teaching*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, pp. 247-252.
Hoey, Michael (2005). *Lexical Priming: A new theory of words and language*. New York, Routledge.
Langacker, Ronald (1987). *Foundations of Cognitive Grammar, vol. 1*. Stanford University Press.
Lewis, Michael (2000). *Teaching Collocations*. London, Thompson Heinle.

Lewis, Margareta (2009). *The Idiom Principle in L2 English: Assessing elusive formulaic sequences as indicators of idiomaticity, fluency and proficiency.* Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
Li, Jie and Schmitt, Norbert (2009). The acquisition of lexical phrases in academic writing: A longitudinal case study. *Journal of Second Language Writing 18*: 85-102.
MacKenzie, Ian y Martin A. Kayman (2016). Introduction: Formulaicity and creativity in language and literature, *European Journal of English Studies, 20*:1, pp. 1-14.
Moreno Teva, Inmaculada (2012). *Las secuencias formulaicas en la adquisición de español L2* (manuscrito) Tesis de doctorado, Universidad de Estocolmo. Estocolmo: US-AB. Consultado el 28/9/2016 en http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:513267/FULLTEXT01.pdf
Okuwaki, Natsumi (2012). Formulaicity of language: its pervasiveness and the processing advantage in language use. *The Tsuru University Review* 75, pp. 1-11.
Pawley, Andrew y Frances H. Syder (1983). Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. En J.C. Richards y R.W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 191-226). New York, Longman.
Pérez, Julieta y Magdalena Zinkgraf (2016). What goes around comes around: A Corpus Study of Advanced Students' Written Production. (En evaluación). *Actas del 4º Congreso Nacional "El conocimiento como espacio de Encuentro"*, FadeL, UNCo.
Peters, Elke y Paul Pauwels (2015). Learning academic formulaic sequences. *Journal of English for Academic Purposes 20*, pp. 28-39.
Pierrehumbert, Janet (2001). Exemplar dynamics: Word frequency, lenition and contrast' en Bybee y Hopper (eds): *Frequency and the Emergence of Linguistic Structure*. Amsterdam, John Benjamins, pp. 137–157.
Sinclair, John M. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford, OUP.
Siyanova-Chanturia, Anna y Ron Martínez (2014). The Idiom Principle Revisited, *Applied Linguistics*, pp. 1–22.
Siyanova-Chanturia, Anna, Kathy Conklin, y Walter van Heuven (2011b). Seeing a phrase 'time and again' matters: The role of phrasal frequency in the processing of multi-word sequences, *Journal of Experimental Psychology: Language, Memory, and Cognition 37/3*: 776–784.
Swales, John M. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*, Cambridge, Cambridge University Press.
Tomasello, Michael (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition.* Harvard University Press.
Tomasello, Michael (2006). Acquiring linguistic constructions, en W. Damon, R. Lerner, D. Kuhn y R. Siegler (eds): *Handbook of Child Psychology, vol. 2, 6th edn*. Wiley, pp. 255–298.
Vo, Thuc Anh y Ronald Carter (2010). What can a corpus tell us about creativity? En O'Keefe y McCarthy (Eds.) *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*, Routledge.
Wiktorsson, Maria (2003). *Learning Idiomaticity: A corpus-based study of idiomatic expressions in learners' written production*, Tesis doctoral (Manuscrito), Lund University. Wood, David (2010). (Ed.) *Perspectives in formulaic language: Acquisition and communication*. New York, Continuum Books.
Wray, Alison (2002). *Formulaic Language and the Lexicon.* Cambridge, CUP.
Wray, Alison (2008). *Formulaic Language: Pushing the Boundaries.* Oxford, OUP.
Yorio, Carlos (1989). Idiomaticity as an indicator of second language proficiency. En K. Hyltenstam y L.K. Obler (Eds), *Bilingualism across the lifespan: Aspects of acquisition, maturity and loss*, 55-72 Cambridge, CUP.

Zinkgraf, Magdalena y Ma. Angélica Verdú (2016). On track: variations in EFL learners' formulaic sequence use. (En evaluación). *Actas del 4º Congreso Nacional "El conocimiento como espacio de Encuentro",* FadeL, UNCo.

Zinkgraf, Magdalena y Ma. Angélica Verdú (2015). Formulaic Sequences involving 'fact' in EAP production: a Corpus Study, en Anglada, Sapag, Banegas y Soto (Eds.), *EFL Classrooms in the New Millennium: Selected Papers from the 40th FAAPI Conference*, pp. 58-69

Zinkgraf, Magdalena, Andrea Rodeghiero y Julieta Pérez (2015). Más allá de la palabra: un estudio de corpus de secuencias formulaicas en ensayos de estudiantes universitarios de ILE en Riestra, Tapia y Goicoechea (Eds.) *Cuartas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didácticas de las Lenguas y Literaturas, Tomo II*, pp. 752-778

Zinkgraf, Magdalena, Silvina Rodríguez, Analía Castro y Ma. Angélica Verdú (2015). New perspectives on vocabulary: Formulaic Sequences in the structuring of advanced learners' written production, en Castro, A. (ED.) *Actas del 3º Congreso Nacional "El conocimiento como espacio de Encuentro"*, FadeL, UNCo .

Propuestas didácticas en lenguas segundas

Poesía malvinense en la clase de literatura anglófona: una propuesta didáctica para el abordaje de la poesía de guerra de Malvinas

Alicia Josefina Assad
aliciajas@gmail.com
Universidad Nacional de Tucumán
San Miguel de Tucumán, Argentina.

María Cecilia D'Angelo
cherudangelo@gmail.com
Universidad Nacional de Tucumán
Yerba Buena, Argentina.

Ignacio Lau
teachernacho100@gmail.com
Universidad Nacional de Tucumán
Tafí Viejo, Argentina.

Resumen

Cuando pensamos en poesía de guerra e incluimos dicha clasificación dentro de los programas de "Literatura Anglófona", y "Estudios Socioculturales y Literarios de Pueblos de Habla Inglesa" del nivel terciario, no podemos dejar de lado a la literatura malvinense. Nos planteamos entonces mirar textos literarios producidos durante y después del conflicto bélico entre Argentina y el Reino Unido dentro de un marco didáctico que permita su aplicación en el quehacer áulico con docentes en formación. El presente trabajo apunta a la elaboración e implementación de una propuesta didáctica articulada desde el trabajo comparativo entre la poesía de guerra de Malvinas de autores argentinos y anglófonos contemporáneos destinada a alumnos del profesorado de Inglés de los Institutos de Formación Docente de Tucumán. Un enfoque comparatista de los textos literarios de dos naciones diferentes que coincidieron en tiempo y espacio para luchar por un mismo punto de interés, permite una lectura más exhaustiva de dos culturas ajenas entre sí. Al poner en

contraposición el producto de ambas tradiciones literarias, se da lugar a un análisis crítico de la identidad malvinense, siendo la literatura puente entre ambas construcciones socio-culturales representadas en los textos. Para ello, es necesario que el profesor guíe a los alumnos en la observación y estudio de los textos literarios para identificar semejanzas y diferencias y con el objetivo último de integrar conocimientos, saberes y valores culturales (Navarro, 1990).

Palabras clave poesía, Malvinas, literatura, anglófona, guerra.

Introducción

Al decidir abordar el estudio y la incorporación de literatura malvinense en nuestras prácticas docentes, nos encontramos con escasas producciones literarias, tanto argentinas como británicas. María Elena Molina (2008) intenta explicar este hecho por la sensibilidad que la sociedad argentina sigue teniendo sobre este tema. Por su parte, Nigel Leigh (1992) sostenía en los años noventa que en Gran Bretaña la guerra de Malvinas aún no había impregnado la conciencia de los escritores más importantes pero vaticinaba el surgimiento de una imagen narrativa de la guerra que correspondiera con los hechos conocidos y comprobables de la situación histórica. “Por ahora, el vacío dice más que las palabras.” (Leigh, 1992, 126-7 citado en McGuirk)

La literatura acerca de los veteranos de Malvinas es principalmente de carácter testimonial y ha ido adquiriendo mayor espacio en el ámbito de la investigación académica que gira en torno a la cuestión Malvinas. Aunque se han realizado estudios culturales en Argentina y en el Reino Unido, no hay muchos estudios comparados acerca de las producciones culturales en ambos países relacionadas a la contienda. Tanto desde la perspectiva argentina como británica, los escritores continúan plasmando en sus textos una guerra compleja y aún malentendida, no sólo en términos de historia política y diplomacia desacertada, ideologías en conflicto o mero derroche de vidas y recursos nacionales, sino también de otros imaginarios e investiduras notablemente simbólicos. (McGuirk, 2008)

¿Qué entendemos por “Poesía de la Guerra”? Este género nos remite a la poesía de un grupo de jóvenes escritores, muchos de los cuales murieron en los campos de batalla y trincheras en la Primera Guerra Mundial. Entre sus figuras más representativas podemos mencionar a Wilfred Owen, Siegfried Sassoon, Isaac Rosenberg y Robert Graves. Su lírica se caracteriza por la centralidad de la temática de la guerra: las trincheras, el barro, la muerte, el síndrome de estrés postraumático y la compasión por otros soldados. Creemos también que la escritura de la experiencia de guerra de estos jóvenes surge de la necesidad

de construir la propia identidad a través del ejercicio de la memoria. Las coincidencias con los elementos de la lírica de la gran guerra son las que nos permiten leer la poesía de la guerra de Malvinas como "Poesía de la guerra."

Sin embargo, en los últimos años ha habido un creciente interés en la temática de Malvinas "...en mayo de 2012, ex-combatientes de la Argentina y el Reino Unido, especialistas en derecho internacional y en medios de comunicación, historiadores, críticos culturales y psiquiatras de los campos del trastorno de estrés postraumático y del tratamiento de traumas, se reunieron con el objetivo de buscar, más allá de sus respetables diferencias, el necesario e inevitable mandato de reconciliación y negociación." (McGuirk, 2014).

Es entonces que, incluyendo poemas surgidos de la contienda de 1982 en el sur de nuestro país, buscamos enfatizar el aspecto catártico y utilitario del género lírico con respecto a este hecho histórico específico. Los veteranos resignifican la concepción de guerra, remarcando los alcances inimaginables de sus consecuencias como, por ejemplo, el síndrome de estrés postraumático, afección que flagela a un número significativo de soldados. En efecto, en su libro *Screaming In Silence* (2016), el ex combatiente británico Tony McNally dice "espero que mi trabajo motive a las víctimas que sufren de trauma a intentar escribir poesía; ya que no puede ser tan nocivo como la plétora de medicación usada para tratar el trauma donde los únicos ganadores son las compañías de fármacos".

Por otro lado, décadas antes, en relación a la Primera Guerra Mundial, el poeta inglés Wilfred Owen también resaltaba la importancia que adquiere la poesía en su rol de advertir. Así, en su boceto de prefacio para una colección de poemas que esperaba publicar en 1919 manifiesta

> "Este libro no trata de héroes. La poesía inglesa aún no está preparada para hablar de ellos. Tampoco trata de hazañas, territorios ni nada que tenga que ver con la gloria, el honor, el poder, la majestad, el dominio o la fuerza, sino con la guerra. Sobre todo, lo que no me interesa es la poesía. Mi tema es la guerra y la pena de la guerra. La poesía está en la pena. Pero estas elegías de ninguna manera pueden ser un consuelo para la presente generación. Tal vez lo sean para la siguiente. Todo lo que un poeta puede hacer hoy es alertarles. Por eso los verdaderos poetas deben decir la verdad". (Owen, 2011 trad.)

Del mismo modo, no podemos pasar por alto los aportes tanto de la teoría como de las narraciones literarias del trauma que proliferaron en las décadas del 80 y 90. Laurie Vickroy plantea la disyuntiva de evocar un pasado desolador, ya que esto adquiere estrecha relación con la toma de conciencia de los efectos producidos por la catástrofe. Considera

que debido a su naturaleza amnésica, avasallante, ajena y -con frecuencia- incomprensible, las experiencias traumáticas demandan con urgencia nuevos enfoques testimoniales y representacionales que ayuden a interpretar y reconfigurar los rastros enigmáticos de la evidencia y la memoria.

La autora define al hecho traumático por la intensidad del trastorno y los efectos a largo plazo que se producen en la organización psíquica, pudiendo alterar el equilibrio psicológico, biológico y social de modo tal que el recuerdo de un hecho específico puede corromper las demás experiencias, alterando la apreciación del presente. Estos rasgos y características se evidencian con claridad en muchos casos de la poesía de guerra, donde el sujeto poético da voz a sus experiencias y memorias en relación al conflicto y sus repercusiones después de la guerra.

Asimismo, con respecto a las narraciones de trauma, Vickroy añade que han jugado un rol vital entre diferentes representaciones artísticas, académicas y de testimonio para lograr esclarecer tanto aspectos públicos como personales y para dilucidar la relación entre memoria y olvido como parte del complejo entretejido de cuestiones sociales y psicológicas. En adhesión, este tipo de narrativa plantea interrogantes asociados a la escritura y lectura del trauma ya que posiciona a los lectores en dilemas éticos análogos a los que enfrentan los sobrevivientes de dicho trauma. A su vez, explora la forma de sobrellevar la pérdida y la fragmentación en nuestras vidas, e intenta sugerir lo inaccesible, increíble y elusivo de las experiencias traumáticas. Estos textos estimulan una mirada hacia las angustias propias, las responsabilidades colectivas y la necesaria cura compartida ante el trauma (2002). Consideramos, por esto, que la inclusión de poesía de la guerra de Malvinas de escritores argentinos y británicos en nuestras clases sería uno de los caminos hacia la reconciliación, negociación y entendimiento de ambas culturas.

Entonces, teniendo presente las anteriores nociones teóricas, nos centraremos en producciones literarias realizadas por soldados argentinos e ingleses que participaron en el conflicto bélico, dando lugar al desarrollo de una unidad didáctica para ser trabajada en el último año del profesorado en inglés de institutos terciarios de nuestra provincia. Dicho estudio busca el análisis comparatista de poemas sobre la Guerra de Malvinas considerando las diferentes culturas, así como sus puntos coincidentes y divergentes, fomentando una lectura crítica del pasado de nuestra historia.

Propuesta didáctica

A modo de ejemplificación, proponemos una aproximación comparativa a ser abordada en clase. Se trata de incluir y analizar dos poemas producidos en el contexto del conflicto bélico de Malvinas: Primero "The Survivors", escrito en inglés por el ex-combatiente británico James Love, quien sirvió en la guerra de Malvinas como paracaidista militar. En segundo lugar, "Sanos y Salvos", escrito en español, por el argentino Gustavo Caso Rosendi, veterano nacido en Esquel, Chubut.

La planificación de esta propuesta responde a intereses y necesidades específicas de alumnos del 4to año del profesorado en inglés en los diferentes IES (Institutos Superiores de Formación Docente) de Tucumán. Los mismos pertenecen al último año del profesorado y, por ende, ya tienen un manejo adecuado de la lengua extranjera inglesa para poder expresarse tanto de forma escrita como oral. El trabajo con los poemas seleccionados implica un rol activo y crítico constante por parte de los alumnos, mientras que simultáneamente se revisa el imaginario en relación a la guerra de Malvinas y sus representaciones en el contexto socio-cultural argentino. Desde una perspectiva comparatista, se lleva a cabo el análisis de las similitudes y diferencias entre los textos literarios ya que de una manera u otra, ambos poemas nos transportan y sitúan en un campo de batalla o de operaciones y, en muchos casos, nos remiten a las secuelas producidas por el conflicto bélico en el sujeto poético.

Para el alumno que se está formando como profesor de una lengua extranjera, el estudio comparado de dos tradiciones poéticas posibilita la ampliación de referencias literarias, reflexionando sobre fenómenos compartidos por ambas culturas - la propia y la de la lengua meta-, contraponiendo las literaturas producidas por las mismas y así proyectando posibles estructuras comunes, tanto ideológicas como formales. La implementación de esta visión más amplia y novedosa a textos literarios ayuda a promover la interculturalidad, permitiendo escapar al etnocentrismo de una literatura excluyentemente nacional.

En un comienzo, para introducir la propuesta, se apela a los conocimientos previos de los alumnos acerca de la poesía de guerra correspondiente a la Primera Guerra Mundial ya que ellos han trabajado con anterioridad y están familiarizados con el tema. Mediante una puesta en común se revisan las características del género con ejemplos de los poemas ya vistos para el posterior abordaje de los nuevos textos.

En un segundo momento se realiza una contextualización sociohistórica del conflicto bélico, de los autores y sus producciones literarias, enfatizando tanto los puntos comunes

como las divergencias que puedan observarse en textos semejantes en otras literaturas. En el caso de la poesía de guerra, los datos biográficos de los autores no son un mero detalle. De igual manera que los poetas de la Primera Guerra Mundial, los de Malvinas fueron soldados. Tuvieron una experiencia personal en el campo de batalla, hecho reflejado en muchas de sus producciones.

A continuación, se realiza una primera lectura en voz alta de cada poema, donde se da prioridad a la recepción del texto para percibir la musicalidad, los silencios, las pausas y así tener un primer contacto. Luego se lleva a cabo una lectura minuciosa en silencio para poder centrarse en el vocabulario nuevo, expresiones que generen problemas, etc. mientras que al mismo tiempo se reconocen ejemplos de lenguaje figurativo, se interpreta, se van generando preguntas e hipótesis para un posterior análisis en conjunto. Estas situaciones de lectura individuales como colectivas se hacen para que el grupo se acerque al poema desde perspectivas diferentes "cada acto de lectura poética permite ver la misma realidad desde perspectivas distintas, a la vez que se develan distintos aspectos de esa realidad." (Barrientos, 1999). En una puesta en común, se comparten ideas, posibles interpretaciones, sensaciones, impresiones que las diversas lecturas posibilitaron. Mediante un análisis guiado, se trabajan los distintos recursos estilísticos como ser imágenes utilizadas, metáforas, símbolos, dicción, etc. y sus repercusiones dentro del contexto del poema.

Luego, se reconocen rasgos en común con poemas previamente trabajados de la Primera Guerra Mundial como por ejemplo, el posicionamiento anti-belicista de los textos, la experiencia en primera persona de los horrores de la guerra, las secuelas de batalla, la difícil reinserción en la sociedad, el tono irónico y sarcástico, etc. Este tipo de actividad crea un vínculo entre lo ya visto por los alumnos en clases anteriores y estos poemas nuevos. En el caso particular de "The Survivors" y "Sanos y Salvos" predomina la temática de lo que hoy se conoce como síndrome de estrés post traumático, motivo por el cual decidimos incluir en esta propuesta comparatista una perspectiva desde la teoría del trauma. En este caso el trauma deviene de la vivencia del conflicto bélico y se evidencia en las secuelas y repercusiones en el presente.

A continuación, se plantea a los alumnos una serie de problemáticas a explorar en ambos poemas con el objetivo de identificar semejanzas y diferencias en tratamiento de las mismas. A modo de guía, se formulan preguntas para reconocer puntualmente ciertos aspectos temáticos del poema: la memoria, la muerte, la pérdida: ¿Qué tono eligen los poetas para hablar de su experiencia (gravedad, distancia, humor, ironía)? ¿Cuál es el tono de los títulos en relación al resto del poema? ¿Qué efecto tiene en el lector el tono elegido?

¿Cuál es la concepción de la vida después de vivir la guerra? ¿Cuál es la actitud del resto de la sociedad hacia la guerra y sus veteranos? ¿Cuál es el posicionamiento del sujeto poético frente a la guerra? ¿Hay tintes de esperanza en el futuro del soldado?

También se remarcan características como, por ejemplo, que los versos de ambos poemas reflejan la perturbación interior del sujeto poético provocada por la catástrofe, planteando la incapacidad de los veteranos para vivir en el presente. En ambos textos se hace referencia al presente como un infierno, resultado directo de la guerra y la memoria, infierno que se representa como algo ineludible; es el campo de batalla y sus atrocidades a donde los soldados regresan constantemente. "Hell's today, purgatory's tomorrow" dice Love haciendo alusiones religiosas. Por su lado, Caso Rosendi expresa esta condición a través de una pregunta retórica

> ¿O acaso hemos regresado
> hemos salido del infierno o acaso
> el amor anduvo haciendo el odio
> para que nazca esta ternura de añorar
> a lo monstruoso?

El volver a su vida cotidiana no significa retomar una rutina interrumpida por la guerra. Es un volver sin volver. Es estar vivos pero a la vez haber muerto en la batalla. La memoria no permite olvidar tal devastadora e inhumana experiencia.

Entre algunas de las diferencias encontradas podemos destacar que en las últimas líneas del poema británico evidenciamos una postura crítica hacia la política y sus representantes. Así como los dirigentes fueron los que decidieron llevar adelante un conflicto militar, sin ser ellos mismos los que pelearán en las trincheras, son esas autoridades las que atribuyen honores y principios quasi heroicos a los soldados, un doble discurso ya que, como resume Love, el oficio del soldado es la muerte:

> Integrity, honour, and freedom -
> Politician's words,
> For a soldier's trade is
> Death

Por último, y como propuesta de actividades de seguimiento, presentamos una serie de opciones para que los alumnos continúen trabajando con la temática de Malvinas:

- elaborar un diálogo ficticio entre los poetas de ambas naciones.
- Seleccionar otros poemas de los mismos autores -u otros- y realizar un trabajo comparativo similar al realizado en clase.

- Relacionar algún poema con otras representaciones artísticas y/o culturales de la misma temática, como canciones, películas, cortos, obra de teatro, anécdotas, etc.
- Intentar ponerse en contacto con los autores a través de las redes sociales y proponer una entrevista, charla, etc.

Conclusión

Trabajar con poesía en el aula y mucho más aún con poesía malvinense, implica una revisión de nuestras propias prácticas docentes y accionar como ciudadanos argentinos. En nuestro caso en particular, al ser profesores de literatura anglófona el abordaje de los textos representó un experiencia profesional y humana sumamente enriquecedora y gratificante. Los poemas trabajados tienen como hilo conductor una fuerte impronta movilizadora en relación a la temática de la guerra y sus consecuencias. Leer literatura de Malvinas pone en relieve cuestiones identitarias tanto del docente como futuro docente de lengua extranjera inglés. Una mirada crítica mediante la poesía contribuye a crear puentes entre ambas culturas para generar mayor entendimiento y conciencia sobre una temática poco abordada en los profesorados de inglés en Tucumán. De esta manera, se espera lograr que los alumnos desarrollen y/o profundicen su mirada acerca de ellos mismos como nación en relación al conflicto pero también con relación a cómo se construye al otro. Nuestro desafío principal como educadores es facilitar nuevos espacios de producción y resignificación dentro y fuera del aula que impacten positivamente en la formación de nuestros futuros docentes y ciudadanos argentinos.

> El pasado fascina y la hoguera de hoy refleja sombras de ayer: las "llamas" de ahora son otras y llaman (...). El ex-combatiente tiene una experiencia, una herida, que no puede compartir, pero también tiene un presente, que otros soldados tampoco podrán compartir, si no es bajo la forma de la pesadilla o la sombra. (*Soldados,* 141).

Anexo

The Survivors de James Love

You feel bad, so you have a little drink.
Another makes you feel better.
Several more makes you feel great.

The devil’s the barman
Hell’s today, purgatory’s tomorrow
Grey steel, black nights
The stars remain the same.
Eight thousand miles away,
They lie in their beds.
Dreams forgotten, ambition’s
unfulfilled.
Integrity, honour, and freedom -
Politician’s words,
For a soldier’s trade is
Death.

Sanos y salvos de Gustavo Caso Rosendi
Podemos llegar a suponer
que no hay tiempo ni distancia
que derrote a la memoria
¿O acaso hemos regresado
hemos salido del infierno o acaso
el amor anduvo haciendo el odio
para que nazca esta ternura de añorar
a lo monstruoso?
Porque están crepitando sombras
en el crepúsculo de la salamandra
Fantasmas de humo que nos nombran
Llamas que nos llaman
Hasta que una mano nos toca el hombro
y nos rescata y nos hace darnos cuenta
que el café está frío y afuera
llueve y la gente va y viene
como si nada.

Bibliografía

Barrientos, Carmen (1999) "Claves para una didáctica de la poesía". España, Editoral Grao. Owen, W., & Insausti, G. (2011). *Poemas de guerra*. Barcelona: Acantilado.

McGuirk, Bernard (2007). *Falklands-Malvinas: An Unfinished Business*. Seattle, USA, New Ventures.

McNally, Tony (2016). *Screaming In Silence: Trauma Poetry and a Short Story*. Seattle, Washington, USA, CreateSpace Independent Publishing Platform.

Molina, María Rosa (2008). "Guerra de Malvinas: la literatura argentina y el desafío de la autocrítica". *Espéculo. Revista de estudios literarios.* Vol. (39), p.2.

Pimentel, Luz Aurora (1990) "Qué es la literatura comparada y cómo se puede usar en la enseñanza de la literatura".Anuario de Letras Modernas, vol. 4, 1988-1990, pp. 91-107. Colegio de Letras, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

Vickroy, Laurie (2002). *Trauma and Survival in Contemporary Fiction*. Charlottesville, University of Virginia Press.

La realización de una serie web para la enseñanza de lengua extranjera

Fanny Bierbrauer
fannybierbrauer@gmail.com
Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina

Gisela A. Hirschfeld
gisela.hirsch@gmail.com
Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina

Leonardo Lema
leonardo.lema84@gmail.com
Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina

Resumen

El presente trabajo se propone exponer el estudio y toma de decisiones efectuadas por el equipo responsable de la producción audiovisual “Reasons why my life should be a sitcom”, serie web para la enseñanza de inglés nivel intermedio realizada por un grupo interdisciplinario de profesionales de la Universidad Nacional de Córdoba.

Esta ponencia abordará los aspectos y criterios que se tuvieron en cuenta a partir de concebir la idea de la producción de la serie audiovisual de género comedia para los cursos inglés. La inquietud que movilizó su realización fue coincidir en la necesidad de contar con material audiovisual para la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés que pudiera tener impacto en las posibles interacciones de la vida cotidiana de los estudiantes en relación con la lengua extranjera.

Desde la perspectiva del equipo, se considera que la convergencia de medios tecnológicos de información y comunicación, exigen una permanente adaptabilidad de los formatos y narrativas audiovisuales, siendo el campo de la educación, uno de los terrenos más fértiles para la innovación y producción de materiales que favorezcan un aprendizaje significativo a partir del humor. Dicha premisa, se apoya en estudios académicos sobre la aplicación del humor y, también, en la implementación de materiales audiovisuales para instancias de aprendizaje formal.

Se espera que esta serie sea una herramienta atractiva en manos de los docentes de inglés de modo que propicie vincular el contenido abordado en el curriculum con la situación planteada en cada capítulo desde la ficción.

Palabras clave materiales multimedia enseñanza aprendizaje LE

Introducción

El idioma inglés, aunque no está reconocido como una lengua universal, en la práctica, y en el contexto de globalización, funciona como nexo en la comunicación de personas con lenguas maternas diferentes. El dominio de este idioma se ha convertido en un requisito importante tanto en ámbitos laborales como académicos y además en intercambios de la vida cotidiana.

La experiencia en docencia de los integrantes del equipo -específicamente en el dictado de clases de inglés como lengua segunda (L2) y lengua extranjera (LE) y en producción de material audiovisual educativo- ha demostrado que los videos utilizados como herramienta didáctica colaboran significativamente en el aprendizaje memorable de los alumnos. Particularmente los videos de tono humorístico, son los que más interés despiertan.

Es por ello que consideramos que la utilización de un video de tono humorístico dentro de una plataforma multimedia, accesible vía internet, ayudará a incorporar nuevos conocimientos en el aprendizaje de inglés de manera más efectiva.

Abordamos el tema de la importancia del aprendizaje de inglés para su aplicación en la vida cotidiana, recurrimos a la realización audiovisual por considerarla una herramienta que permite al docente lograr que el alumno vincule el contenido teórico con la situación planteada desde la ficción y a partir de allí, su convergencia con medios tecnológicos relacionados con la educación.

Se parte de la premisa que a través de la empatía entre el estudiante de LE y los personajes de la historia audiovisual en cuestión, sumado al carácter humorístico de la misma, se puede provocar que la instancia educativa sea un momento entretenido y placentero, donde se propicie el acceso a diferentes tipos de situaciones coloquiales cotidianas en la aplicación de la lengua inglesa. Dicha premisa, se apoya en estudios académicos sobre el la aplicación del humor y también en la implementación de materiales audiovisuales para instancias de aprendizaje formal.

Sobre la génesis del proyecto

La génesis de este proyecto parte de una necesidad educativa a la que se pretende dar respuesta con la creación de una ficción que se insertará en una plataforma educativa. Es por ello que el marco teórico que oficiará como eje del presente trabajo será educación con

medios audiovisuales.

La meta que nos propusimos consistió en generar material educativo multimedia que atienda a las necesidades didáctico-pedagógicas manifestadas en los sondeos realizados a docentes y estudiantes. Por otra parte, nos preocupamos por ofrecer un producto entretenido, ameno, de similar tono a las producciones audiovisuales que habitualmente consumen los destinatarios del curso.

Para afrontar el desafío -donde la construcción de una ficción debe ajustarse a la currícula del mencionado curso de inglés- fue prioritario determinar dos aspectos que delimitaron las tareas a desarrollar. Por un lado, el marco general, compuesto de conceptos y estructuras derivados de estudios sobre:

- las posibilidades y características de los materiales audiovisuales aplicados a la educación,
- las posibilidades y beneficios de la aplicaciones de materiales audiovisuales en la enseñanza de idiomas,
- las características y posibles beneficios de la incorporación de humor en el material didáctico audiovisual.

Dentro del marco general, el segundo aspecto se refiere al marco particular del proyecto:

- currícula específica del curso de inglés,
- perfil de los destinatarios del curso,
- entorno en el que se verá el material audiovisual, y su relación con el resto del curso.

El resultado obtenido de la indagación en material bibliográfico para la construcción de ambos marcos, permite visualizar los factores desafiantes y limitantes para la elaboración del guión del proyecto.

Criterio de selección y recorte de la bibliografía

El campo de estudio sobre la producción y aplicación de medios audiovisuales en educación, se encuentra en permanente transformación, producto de la creciente convergencia de disciplinas y de herramientas aportadas por la tecnología. Por tal motivo, a la hora de seleccionar el material teórico, se priorizaron los textos más actuales.

En cuanto a estudios de humor aplicados a la educación, también se priorizaron los más actuales, y también aquellos que son referidos como clásicos o referencias obligadas por el resto de los textos.

Para abordar los últimos dos puntos del marco particular: perfil de los destinatarios del

curso, y entorno en el que se verá el mismo, se construyó una encuesta on line para poder determinar, entre otras particularidades acordes a los lineamientos de guión y dirección, los gustos y usos de los posibles de los destinatarios.

Posibilidades y características de los materiales audiovisuales aplicados a la educación

Antes de desarrollar la relación entre materiales audiovisuales y su utilización en ámbitos educativos, se indagó en bibliografía sobre las principales teorías educativas.

Esta aproximación permitió adquirir conceptos propios del ámbito educativo, y poner en diálogo las posibilidades de los medios audiovisuales para mediar en el los procesos de enseñanza y de aprendizaje y contribuir con el cumplimiento de los objetivos propuestos en una currícula específica.

En las páginas que siguen, se presenta un breve y acotado panorama sobre educación, videos educativos, aprendizaje de idioma, humor y tecnología, que se tuvieron en cuenta en el desarrollo el proyecto audiovisual y educativo “Reasons why my life should be a sitcom” (RWMLSBAS).

Aproximación a la definición de video educativo

Según Bravo Ramos (1996), el video educativo puede ser definido de modo muy general como “aquel que cumple un objetivo didáctico previamente formulado” (1996)

Distintos autores han buscado definir y delimitar este producto audiovisual a través de diferentes clasificaciones, según los objetivos de las producciones, y su origen.

Por ejemplo, Cebrián (1997) propuso distinguir entre:

- videos curriculares: aquellos que eran adaptados expresamente al desarrollo de la asignatura
- videos para la educación, a los materiales no diseñados expresamente para educar pero que resultan útiles para el desarrollo particular de un tema en el aula.
- videos de divulgación cultural: videos relacionados al arte, documentales.
- videos de carácter científico-técnico: explicaciones sobre fenómenos y avances científicos.

En el mismo año, Schmidt propuso una clasificación por objetivos didácticos:

- videos cognoscitivos
- videos instructivos

- videos motivadores
- videos modelizadores
- videos lúdicos/expresivos.

Bravo Ramos (1996) aborda otro enfoque hacia los materiales audiovisuales aplicados al aula, teniendo en cuenta su "potencialidad expresiva" es decir, su "capacidad de transmitir un contenido educativo completo":

Potencialidad expresiva de los videos educativos		
Baja	**Media**	**Alta**
Requieren la explicación de un docente. **Videos de apoyo**	Mensaje completo. Requiere refuerzos por parte del docente. **Videos de apoyo/ material adicional a la clase**	Mensaje educativo completo. Formato de video-lección. Instruyen y modelizan una conducta a imitar. **Video-clase autónomas**

Sobre los videos de alta potencialidad expresiva, el autor considera importante destacar los siguientes aspectos:

1. Estrategia didáctica: ¿qué queremos que retengan los alumnos?

-Presentación: abordaje del docente antes del video; aclaración de conceptos, terminologías.

-Condiciones de visionado: cantidad y calidad de visionado.

-Actividades del alumno.

-Puesta en común

-Materiales complementarios: apoyan la explicación a través de la videolección.

2. Estilo o forma de aprendizaje particular: ¿a qué están acostumbrados los alumnos?

3. Importancia dada al video por parte de los alumnos como transmisor de conocimientos. Cabe destacar que en el año que Bravo escribe este ítem, referenciaba que los alumnos asociaban videos con entretenimiento, es decir, antes de la existencia y auge de videos tutoriales como medio de consulta cotidiana sobre casi cualquier tema que se desee saber.

4. Programa de la asignatura: los alumnos están preocupados por la evaluación, y prestan mayor atención a los videos que desarrollen estos contenidos, independientemente del formato de los mismos.

Géneros y formatos de material audiovisual educativo.

Desde los inicios del cine, los géneros cinematográficos y televisivos, han sido divididos en dos grandes grupos: ficción, y no ficción. Otra división, propone clasificar dichos

géneros en: ficcionales, informativos y publicitarios.

Con la implementación de la función educativa en algunas cadenas televisivas, se optó por asignarle a la mayoría de las producciones un tinte de seriedad, agrupando a los videos educativos, bajo la gran división de video de no ficción, compartiendo la lista con los informativos, documentales, noticieros.

Con el tiempo, los productores de contenido televisivo fueron asumiendo que no pueden coexistir formatos exclusivos para la educación, y que debían integrar las funciones de la televisión en un mismo producto: Informar, educar y entretener.

La audiencia a la que va dirigido y el tema que debe abordarse, son determinantes a la hora de definir el tratamiento audiovisual de la producción educativa.

Posibilidades y beneficios de los recursos audiovisuales en la enseñanza de idiomas

La enseñanza de idiomas, consiste en que el alumno logre desarrollar en la lengua adquirida cuatro macrohabilidades: hablar, escuchar, leer y escribir.

Hasta los años 70 del s. XX, la enseñanza de idiomas se basó en la teoría conductista a través del modelo audiolingual o aural-oral, que se basaba en la presentación del material en forma de diálogos, ejercicios de repetición, poca o nula explicación gramatical, y prohibición de utilizar la lengua materna. (Muñoz Restrepo, 2012). Teorías posteriores (psicológicas y lingüísticas) se centraron en el rol social del aprendizaje, y de uso comunicativo del idioma mediante situaciones auténticas (de la vida real). A inicios de los años 80 del siglo XX se promueve el enfoque comunicativo, con el enfoque de enseñanza basada en tareas, donde el aprendizaje de la segunda lengua es construido a partir de la interacción alumno-docente, alumno-alumno, y donde se reconocen los saberes previos que los alumnos ya tienen. Los errores no son “castigados” sino tomados como elemento necesario para detectar el grado de progreso del alumno y la motivación del aprendizaje es intrínseca, y ellos son responsables de su formación. Para ello, es necesario “el diseño de tareas escalonadas que permitan al estudiante desempeñarse progresivamente mejor, teniendo en cuenta sus necesidades, intereses y estilos de aprendizaje”(Muñoz Restrepo, op. cit).

Acerca de los videos aplicados a la enseñanza de idiomas en nuestro medio

En el año 2013 se llevó a cabo una experiencia en la Facultad de Lenguas donde se

confeccionaron materiales audiovisuales específicamente para el dictado de español como lengua extranjera, abordando distintas situaciones donde los personajes eran adolescentes, al igual que los espectadores a los que iba dirigida la propuesta.

Los directores de este proyecto, exponen que “además de transmitir información precisa y directa de contenidos seleccionados, para el logro de un objetivo determinado, propicia la interacción y potencia la actividad de los alumnos, y facilita la integración de los temas seleccionados”. (Bierbrauer & Brunel Matías, 2013).

Según la clasificación de Bravo Ramos, los materiales producidos en el marco de dicho proyecto se ubican como videos de potencialidad expresiva media, en cuanto a que presentan un mensaje completo pero no se trata de una video clase, sino de un material que necesariamente debe ir acompañado de una planificación didáctica desarrollada por el docente. El fuerte de estos materiales fue abordar situaciones comunicativas cuya temática estaba directamente relacionada a la currícula de la asignatura, con un tratamiento estético con el que los espectadores se encuentran familiarizados (videoclip). Los resultados del trabajo en el aula realizados con dicho material, han superado las espectativas originales de sus diseñadores; las devoluciones positivas por parte de docentes que han hecho uso del mismo, indican que los alumnos se predisponen positivamente al visionado de los mismos, y los estimula a realizar sus propias narraciones.

La utilización de recursos informáticos/multimedia asociados al video, mantiene la motivación de los alumnos durante su uso. Para este tipo de diseños, es necesario contar con diversidad de estímulos (Bravo Ramos, 2000).

Características y posibles beneficios de la incorporación de humor en el material didáctico audiovisual

¿Qué es lo que provoca risa? ¿una sonrisa? La concepción del humor ha variado a lo largo de la historia del mundo, y cambia a lo largo de nuestra historia como personas. El dicho popular “la comedia es la tragedia con más tiempo” tiene bases fundamentadas.

En torno a explicaciones académicas sobre el humor, se han dado numerosas definiciones, que pueden agruparse dentro de las siguientes teorías:

Teoría cognitivo perceptual: sustenta que el humor se suscita cuando surge una disparidad entre la expectativa y la situación resultante.

Ejemplo: chistes basados en malentendidos, combinaciones estrambóticas de conceptos

(ejemplo Les Luthiers)

Teoría socio-conductual: criterio de superioridad. La risa supone un deseo de dominio, y llega a considerarse un modo de agresión.

Ejemplo: burla de alguien que se cae, payasos, casos de bullying.

Teoría del efecto de alivio: acciones risibles que ocurren por error, (ni doloroso, ni destructivo), cuya función es la catarsis de emociones (en el capítulo 3, esta función se relaciona al concepto de liberación de Scott Sedita).

Según Fernández Solís & García Cerrada (2010) el humor contribuye a "ganar tiempo al generar un clima distendido, agradable y positivo. Los componentes de grupo se sienten más motivados e implicados en la tarea".

Este ahorro del tiempo, es explicado desde una perspectiva psicoanalítica por Freud: el chiste genera risa, y placer. Mediante un chiste se recuerda lo que ya se sabe, y esto produce ahorro psíquico, comparado con el esfuerzo que se produciría al querer recordar de manera normal. Es decir, el chiste funciona como un anclaje, de una situación, frase a un concepto. Por otra parte, la risa dispara la producción de hormonas que facilitan la retención de la memoria a largo plazo. Dilucidar la contradicción implícita en un chiste relacionado a un tema que se está estudiando, implica un grado de dominio y reflexión sobre el mismo.

Los aportes del humor a la educación pueden sintetizarse de la siguiente manera:

-Produce relaciones de conceptos a situaciones cómicas, que permiten ser recordadas con mayor facilidad.

-Produce asociación de estudio a placer, lo que facilita la tarea y predisposición de los alumnos.

-Estimula la creatividad, espontaneidad y productividad.

La función nemotécnica del humor, ha quedado demostrada en distintos ejemplos. Académicamente, se puede citar un caso llevado a cabo a fines de la década del 80, por Avner Ziv (1988) El estudio consistió en que el mismo docente de matemática diera los contenidos correspondientes a un curso en dos comisiones. Una de manera tradicional, y en la otra haciendo uso del humor como estrategia pedagógica. Tras la evaluación, los resultados del primer grupo sobresalieron ampliamente sobre los del grupo testigo. Otro ejemplo de esta característica nemotécnica del humor, es la canción de Les Luthiers sobre el teorema de Pitágoras, que aparte de ser popularizado en sus shows, ha sido extensamente utilizado por estudiantes del profesorado de matemática como recurso para

recordar todos los pasos de las demostraciones de dicho teorema. Lo mismo ocurre con “La cumbia epistemológica” que nombra a los autores más relevantes de dicha disciplina.
En el campo de las campañas publicitarias, cuya finalidad consiste en informar, persuadir y recordar, es notable el creciente empleo de humor, donde situaciones ingeniosas que despiertan algún tipo de empatía en el espectadores, generan que estos mismos lo viralicen, es decir, que compartan por diferentes medios digitales el contenido con sus pares, propagando el alcance de la publicidad, y en consecuencia, hacen conocer el producto que se promociona.

Currícula específica del curso de inglés

El curso de Inglés nivel intermedio al que está destinada la producción de RWMLSBAS corresponde a la clasificación B1-B2, según la nomenclatura del Marco Común de Referencia Europeo de las Lenguas (MCREL). Tomamos este documento como marco puesto que es utilizado en otros países fuera de Europa y en él se basan los exámenes de proficiencia de idiomas que miden el nivel de comprensión, expresión oral y escrita en las lenguas al cual acceden mayoritariamente nuestros estudiantes.

Definición del perfil del espectador/alumno

Como se expuso anteriormente, para lograr un material audiovisual que despierte el interés del público al que va dirigido, es primordial conocer a este espectador.
El punto de partida está en definir a qué tipo de personas va dirigido este curso, y por consiguiente, el video. Dado este doble carácter, se resolvió denominarlo espectador/estudiante.
Franja etaria: sujetos de entre 17 y 35 años, aproximadamente.
Origen: hispanohablantes, argentinos en su mayoría.
Necesidad de aprender inglés: como habilidad y competencia ante una entrevista laboral, por necesidades curriculares de otra profesión, viajes al exterior por motivos laborales, académicos o personales.
Tiempo dedicado al estudio: Por lo general, se trata de personas que en la mayor parte del día trabajan, estudian, y/o atienden las responsabilidades de un hogar. Los horarios que pueden dedicarle al estudio de inglés, se subordinan a las obligaciones antes mencionadas, en momentos que quedan libres.
Alfabetización digital: La mayoría de los destinatarios poseen dominio de entornos

digitales. Poseen conocimiento de intermedio a avanzado de informática, acceso a redes sociales, manejo de celulares inteligentes, conocimiento de inglés básico, y reconocen patrones audiovisuales como drama, comedia y parodia.

Cada ser humano, posee naturalmente la posibilidad de representar mentalmente la información mediante tres sistemas: visual (empleando el sentido de la vista), auditivo (empleando el sentido del oído) y kinestésico (empleando las sensaciones) (VAK). El estilo de aprendizaje de cada persona varía según sean sus preferencias hacia determinados estímulos. Esto conlleva a que algunas personas sean más visuales que auditivas, o kinestésicas. A la hora de escribir el guión y de proponer las actividades a resolver se tuvieron en cuenta distintos estudios para combinar los tres canales VAK e intentar cubrir todas las vías disponibles para transmitir su mensaje, para lograr la empatía de personas con diversos estilos de aprendizaje.

Entorno en el que se verá el material audiovisual, y su relación con el resto del curso

La creciente convergencia de medios tecnológicos en la vida cotidiana permite que cada vez sea mayor el acceso a material educativo on line.

Existen distintos ejercicios y plataformas educativos destinados al estudio de idiomas. La mayoría están basados en preguntas respuestas condicionadas, que permiten la ejercitación de los alumnos en forma autónoma.

El proyecto RWMLSBAS, está pensado como material complementario de práctica, motivador y disparador para actividades posteriores al visionado. Las explicaciones sobre vocabulario y estructuras gramaticales que aborda el capítulo, las realizará el docente de manera previa al visionado del mismo. De esta manera, el video es una unidad en sí misma, pero requiere de un trabajo previo y posterior al visionado para que su aporte resulte significativo.

Cada capítulo estará disponible en una plataforma educativa on line, a la que el alumno podrá acceder cuantas veces lo requiera. Tras el visionado del mismo, el alumno deberá completar actividades de perfil conductista, como preguntas y respuestas, actividades de audiocomprensión y escritura. Otras actividades de perfil constructivista y cognocitivista como entrega de redacciones, y charlas via Skype o presenciales con el docente tendrán como fin poner a prueba sus habilidades integradas.

Tras aprobar todas las actividades que se desprenden del video, el alumno estará en condiciones de pasar a la siguiente unidad, que será acompañada un nuevo capítulo.

Se considera que el éxito de este tipo de curso puede ser alto, debido a que en las respuestas acerca de los usos y costumbres de los estudiantes/alumnos, más del 60% de los encuestados afirmó haber utilizado series y plataformas virtuales para aprender Inglés.

Sobre las series, la mayoría respondió que utilizaban las series que normalmente seguían, y la mitad de estos especificó que se trataba de comedias: Los Simpsons, The Nany, American Dad, Modern Family, Friends

Respecto a la utilización de plataformas educativas, Duolingo resultó ser la más conocida, seguida por ejercicios on line del tipo múltiples opciones o completar casilleros en blanco, y ABA English.

Esta última plataforma, se basa en ejercitaciones sobre videos de corta duración que luego son abordados por recursos de autocorrección. A diferencia de la propuesta de RWMLSBAS, la explicación gramatical también se desarrolla en un video/tutorial que acompaña la unidad.

En cuanto a la presencia y utilización de videos tutoriales generados por productoras o particulares, han hecho del video una fuente de consumo y aprendizaje masiva en los últimos años, tanto en ámbitos hogareños como académicos. El 97% de los encuestados manifestó utilizar cotidianamente tutoriales, principalmente para Informática, cocina e idiomas.

El espectador/estudiante modelo es un individuo con acceso a tecnologías de la información y comunicación, que conoce y utiliza plataformas virtuales de aprendizaje, videos educativos, y gusta de la comedia.

Debido a que el aprendizaje de idioma es una actividad que se superpone a otras obligaciones, es necesario contar con herramientas que le permitan ejercitarse de manera efectiva, al horario que le resulte conveniente.

En este punto, la posibilidad de realizar actividades de autocorrección, permiten que el estudiante pueda entrenarse repetidas veces, y aproveche las instancias de contacto con el docente para realizar consultas, e integrar las estructuras gramaticales y vocabularios ensayados en estructuras más amplios, donde tenga lugar su construcción de sentido.

Por estas razones, se considera que el video educativo asociado al humor es una herramienta útil para el docente como eje transversal a la actividad desarrollada en el aula, sea esta física o virtual, haciendo más entretenida esta instancia de aprendizaje.

Palabras finales

Tras haber abordado teóricos que han estudiado exhaustivamente el tema, podemos concluir que dicho clima se inscribe la funcionalidad del alivio, que reduce la tensión del alumno a hacer el ridículo preguntando algo que no entiende, pero también útil para el docente que deja de ser una figura distante a los alumnos, permitiendo mayor interacción, y en consecuencia, poder realizar una construcción conjunta del conocimiento.

Otra ventaja del humor que ha quedado demostrada, es su capacidad nemotécnica. Además de lo expuesto en la bibliografía citada, en la experiencia personal han ocurrido casos donde la explicación a un ejemplo gracioso o asociación disparatada, ha servido como anclaje a un concepto, que es recuperado fácilmente gracias a ese ínput.

Es considerable la explicación que da la programación neurolingüística acerca de la efectividad de los mensajes, y modos de aprendizaje. Así, las producciones audiovisuales tienen la ventaja de aportar simultáneamente dos canales de información (auditivo y visual) al que se le suma un tercero (kinestésico) mediante la emoción producida por el humor.

Dado el perfil de los destinatarios, quienes requieren aprender el idioma inglés para integrar esa habilidad a su quehacer cotidiano, laboral y/o académico, consideramos pertinente el concepto de “aprendizaje significativo” de David Ausubel que permite relacionar lo nuevo con lo que el alumno ya sabe. Este concepto nos permite tener en cuenta a la hora del desarrollo de nuestro guión, la idea de rescatar las vivencias que nuestro espectador/estudiante ha adquirido previamente, ya sea en el visionado de películas, series, su experiencia con tecnologías de la información y comunicación (TIC), y su aprendizaje previo del idioma. En este sentido, resultó de mucha utilidad la encuesta realizada a 86 personas que expresaron sus gustos, usos y costumbres en relación al consumo audiovisual, humor en Internet, y empleo de TIC. En ella, queda plasmado que el espectador/alumno gusta de las comedias extranjeras del tipo sitcom, y del humor cercano a la parodia.

Se espera que el guión genere puntos de conexión entre los estudiantes/espectadores con los personajes y situaciones de la diégesis, de manera que la empatía resultante genere interés por la trama. Se espera de esta manera que el camino de aprendizaje sea entretenido, activando todos los canales de percepción, recuperando intereses y saberes previos de los estudiantes, y llegar a destino: lograr un aprendizaje significativo.

Bibliografía

Akinkurolere, S. O. (2013). Students' Perception on the Use of Humor in the Teaching of English as a Second Language in Nigeria. International Education Research, 1(2), 65-73. Disponible en: http://doi.org/10.12735/ier.v1i2p65

Bierbrauer, F., & Brunel Matías, R. (2013). Los enfoques plurales y el lenguaje audiovisual. Presentado en IV Jornadas y III Congreso Internacional de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, Rosario: Laborde.

Bravo Ramos, J. L. (1996). ¿Qué es el vídeo educativo?, en Comunicar Nro 6: revista científica iberoamericana de comunicación y educación. Grupo Comunicar. pp100-105.

Bravo Ramos, J. L. (2000). El vídeo educativo. Disponible en: http://www.ice.upm.es/wps/jlbr/Documentacion/Libros/Videdu.pdf [consultado el 13 de agosto de 2015]

Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. Performance Improvement Quarterly, 6(4), 50-72. http://doi.org/10.1111/j.1937-8327.1993.tb00605.x

Fernández Solís, J. D., & García Cerrada, J. (2010). El valor pedagógico del humor en la Educación Social. Bilbao : Desclée de Brouwer, 2010. [Consultado el 13 de mayo de 2015] Disponible en: http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/65203

Gómez Tarín, F. J. (2002). El espectador frente a la pantalla: percepción, identificación y mirada. En Cine, público y cultura: la dimensión social del espectáculo cinematográfico. (pp. 19-35). Facultad de Ciencias de la Información, Madrid. Recuperado el 14 de mayo de 2015, disponible en: http://apolo.uji.es/fjgt/percep.PDF

Jáuregui Narváez, E., & Fernández Solís, J. D. (2009). Risa y aprendizaje: el papel del humor en la labor docente. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 23(3). [Consultado el 14 de mayo de 2015] Disponible en: http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=27419066011

Muñoz Restrepo, A. (2012). Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica. Revista Universidad EAFIT, 46, 71-85.

Sánchez Carretero, C. (1997). El aprendizaje de lenguas a través del humor. Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, (9), 141-148.

La gramática en fronteras interculturales. Relato de una experiencia de enseñanza de la gramática del español en la Carrera de Portugués en Puerto Rico, Misiones.

Cáceres, Claudia Karina y Pérez Campos, Juan Ignacio.

Universidad Nacional de Misiones

juanipc85@gmail.com

Resumen:

La experiencia docente contempla diversos tipos de prácticas que se presentan como nuevos desafíos a afrontar. En el caso de la enseñanza de la Lengua, siempre parece algo dificultoso posibilitar recorridos que lleven a repensar los usos lingüísticos que los alumnos realizan o a los que visualizan en la comunicación cotidiana. Pretendemos contar la experiencia de enseñanza de la gramática del español en el contexto de una experiencia de dictado intensiva, en la educación superior universitaria. La misma se desarrolló en Puerto Rico, Misiones, en frontera con el Paraguay, en una zona donde se deja notar la influencia del Portugués, en la extensión de la carrera de Portugués de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM), en las cátedras de gramática 1 y 2 que pertenecen al Departamento de Letras (materias que se dictan tanto para Letras como para Portugués).

Esta experiencia, en particular, conllevó a que el cursado fuera intensivo de 8 encuentros presenciales de jornadas de 8 hs, para cada materia, en las que se desarrollaron los diversos enfoques gramaticales vigentes en el español. Para poder llevar a cabo esta tarea, se realizaron adaptaciones a los contenidos y hubo que sortear varias cuestiones que constituyeron un desafío para enriquecer la propuesta didáctica: la presencia de un alumno no vidente, estudiantes que trabajan, jefes de familias jóvenes, la escasa posibilidad de continuidad de las prácticas pues es una cohorte única de cursado.

Dentro de esta experiencia de apertura de la UNaM, hemos propuesto un dispositivo semiótico lingüístico que contempló la variedad del español de uso en la región, instalamos dispositivos como tutorías virtuales para salvar los problemas de seguimiento debido a la distancia geográfica y procurando la participación activa del alumnado mediante

análisis y comentarios reflexivos en base de textos relevados de su propio entorno cotidiano.

Palabras clave: Gramática, Semiótica, Español de uso en Misiones; Enseñanza, Relato de experiencia.

Los estudios sobre la lengua en Misiones

La provincia de Misiones, nuestra tierra, se encuentra situada al noreste argentino en una zona delimitada geopolíticamente por las fronteras con Paraguay y Brasil rodeada de caudalosos ríos que hermanan culturas promoviendo intercambios comerciales, culturales, culinarios y, como no podría ser de otra forma, también lingüísticos. Una región en donde las mezclas con el guaraní y con el portugués, devienen en variedades conocidas como guaraní- yopará y portuñol, respectivamente. Las presencias vestigiales de las lenguas de inmigrantes europeos también marcan su presencia a la hora de configurar el lenguaje en Misiones[16].

En nuestra tierra se registra la influencia de las diversas corrientes migratorias que eligieron establecerse en las distintas localidades, en esta oportunidad haremos foco en Puerto Rico. Las lenguas de los inmigrantes perduran en la fraseología, en la oralidad y el léxico fundamentalmente; los pueblos originarios guaraníes, que han quedado reducidos (otra más de nuestras reducciones) a asentamientos aislados, conservan como lengua materna el mbyá guaraní.

En este contexto se presenta una afluencia cultural tanto del portugués y del guaraní como también de otras lenguas tales como el alemán, el ucraniano, el ruso entre otras variedades lingüísticas/dialectales como el portuñol y el guarañol, propios de esta singular semiósfera de contacto. Antonio Rubén Turi en el prólogo de la segunda versión del libro de Hugo W. Amable, *Las figuras del habla misionera,* nos dice que Misiones:

> *Viene a mostrarnos, para nuestro asombro y nuestra fruición, qué ha resultado en su fogón fronterizo, sometido a los ardores cruzados del omnipresente guaraní y del melifluo del portugués brasilero, babilónica convocatoria, yopará de horizontes en donde meten la lengua, asimismo, frialdades germánicas, eslavas y escandinavas, combinando descomunal Charlotte* (Turi en Amable, 2012, 13)[17]

[16] Alarcón, Raquel: *La gramática en fronteras mestizas*. En: *Rumbos sociolingüísticos*. Martínez, Angelita y Adriana Speranza, eds. (2013). Mendoza, Editorial FFyL-UNCuyo y SAL. Págs. 89-96.
Disponible en http://www.ffyl.uncu.edu.ar/spip.php?article3833.

[17] Amable, Hugo W. "Las figuras del habla misionera" Posadas. Ed. Universitaria 2012.

Contexto académico

La Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales se ubica en la ciudad capital de la provincia de Misiones y, como es de esperarse, se encuentra abierta a toda la comunidad, tanto a los que provienen del "interior", como a los de otras provincias y a los extranjeros. En ella, una de las carreras que ha ido abriéndose paso e incursionando en el campo de la educación es el profesorado en Portugués.

En lo que concierne a los profesorados de la FHyCS, el de Portugués ha constituido una de las últimas ofertas académicas creada en 1994 (Resolución HCS Nº 092/94), con el propósito de cumplir con la demanda inmediata de profesores de portugués para la implementación del idioma en los países hispanos, de acuerdo con los protocolos firmados entre los países del MERCOSUR. La carrera abrió sus puertas por primera vez en febrero de 1995, con una inscripción masiva de 120 preinscriptos al cursillo de ingreso.

Por Resolución Nº284 del 2002, el Consejo Directivo de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, aprueba un nuevo Plan de Estudio de la Carrera del Profesorado en Portugués, con vigencia a partir del año académico 2003:

> *Que la creación del Profesorado en Portugués, como respuesta a las demandas educativas que plantea la ubicación estratégica de la Universidad Nacional de Misiones en el contexto del Mercosur y en una región de dinámicos intercambios lingüísticos- culturales con Brasil, sigue vigente y su pertinencia válida.*
>
> *Que la nueva propuesta del Plan de Estudio establece recorridos académicos que brinden, tanto una sólida formación en el campo específico de los procesos de enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera y/o segunda lengua, cuanto a los requerimientos teóricos y metodológicos para un desempeño profesional idóneo que acompañe la docencia con iniciativa de investigación. (cfr. Plan de Estudios Res.Nº 284)*

Para el año 2015, el profesorado en Portugués se establece dentro del Proyecto de la Universidad de Expansión Territorial en la localidad de Puerto Rico, localidad ubicada a unos 143 km de la ciudad capital, atendiendo a las necesidades y requerimientos de los estudiantes del interior de la provincia, salvando así cuestiones de distancia y de costos que implican instalarse y mantenerse en la localidad de Posadas.

En lo que respecta a su ubicación, la sede se emplaza en un edificio nuevo construido a estos efectos en colaboración con la municipalidad de Puerto Rico donde se comparten otras carreras como las que ofrece la Facultad de Ingeniería de Oberá.

El plan de estudio del Profesorado se estructura por año y por asignaturas. Estas asignaturas se combinan en cursados anuales y cuatrimestrales. Gramática I se inserta en el trayecto introductorio de la carrera de forma anual, correspondiente al primer año con un número importante de ingresantes. La cátedra trabaja sobre un enfoque interfaz. El régimen de cursado establece tres condiciones de acreditación: regular, promocional o libre. En el programa se evidencia una articulación de contenidos con su correlativa inmediata Gramática II.

Para el cursado en la sede de Puerto Rico fueron revisados los contenidos y ajustados al régimen de cursado, respetando los contenidos mínimos y en consenso con los docentes de Gramática II y Língua Portuguesa I por ser éstas sus correlativas. Los contenidos de Gramática I abarcan desde las etapas de la gramática hasta el análisis morfosintáctico de oraciones simples; la cátedra de Gramática II se ocupa desde la sintaxis compuesta a la gramática textual. Para la cátedra de Língua Portuguesa I, los contenidos de Gramática I se consideran necesarios para su análisis contrastivo. En dicha sede, los docentes titulares que llevan a cabo las cátedras son los mismos que las desarrollan en la sede central de Posadas.

En la Facultad de Humanidades (Posadas), Gramática I se desarrolla por profesores de Letras para ambos profesorados (Letras y Portugués) de forma conjunta y simultánea. En la sede de Puerto Rico estuvo a cargo de equipos de cátedra que se conformaron por docentes de ambos profesorados: el Prof. Gustavo Simón, quien incursionó como docente de la comisión de recursantes de Gramática 1 en 2012 y luego se estableció como titular de Gramática 1 a cargo de la comisión de portugués; el Prof. Juan Ignacio Pérez Campos , JTP de Gramática 2 quien comenzó con las Gramatiqueadas (tutorías) en el 2010 siendo alumno adscripto y se incorporó a la cátedra una vez graduado; y la Prof. Karina Cáceres del Profesorado de Portugués quien desde el 2012 participó de las Gramatiqueadas como estudiante, y actualmente se desempeña como adscripta graduada de Gramática 1 y que a las clases en Puerto Rico además asistió como adscripta graduada becada.

Clases expandidas en Puerto Rico

Los alumnos provenían de las localidades de San Ignacio, Capioví, Roca, Jardín América, Garuhapé, Corpus, en torno a unos 20 y 80 km. de distancia de Puerto Rico. Esta ciudad es considerada una colonia alemana, centro comercial y capital de la industria, y un polo de progreso importante en Misiones.

Este grupo estaba compuesto por personas jóvenes recién egresadas de la secundaria como también de gente mayor con alguna profesión, por ejemplo, profesores de educación física, maestras, técnicos ópticos, periodistas, técnicos de administración. A las clases también asistía un alumno no vidente acompañado de su perro lazarillo.

El cursado de la materia Gramática I se suscribe a un programa anual, el cual debió ser adaptado para ser desarrollado en un periodo de dos meses en los que se llevaron a cabo 8 clases intensivas de 8 horas por cada sábado. Las clases se iniciaron el 5 de marzo con temperaturas de 40 grados y sin aire acondicionado, debido a esto los alumnos se organizaron para la adquisición de un Split recién al finalizar el cursado.

Las clases culminaron el 7 de mayo y para la preparación de los finales se acompañó a los alumnos con dos tutorías presenciales especiales en Puerto Rico. Las mesas fueron organizadas la primera en Puerto Rico el 29 de julio y la segunda el 4 de agosto en Posadas. Tuvimos un caso especial de una alumna que viajo a Polonia y que presentaría su examen a finales de octubre.

El grupo comenzó siendo de 66 inscriptos, el proceso de aprendizaje lo realizaron 57 estudiantes, regularizaron 18 y 33 promocionaron, 7 quedaron libres; a la fecha los regulares aprobaron en dos mesas de finales consecutivas 17 y de los libres, ya han aprobado 3.

Cabe destacar que la metodología del cursado privilegió los trabajos domiciliarios y grupales. Además, con la finalidad de salvar las cuestiones de la distancia y carga horaria curricular, incorporamos a modo de complemento de la clase, consultas y tutorías a través de entornos virtuales como WhatsApp y Facebook.

En relación a la dinámica grupal, los alumnos más diestros trabajaron sistema de tutorías entre pares con aquellos que necesitaban apoyo, instalando un recurso que hasta el momento no había sido implementado. De esta manera, como docentes facilitadores coadyuvamos al proceso de construcción del conocimiento, propiciando aprendizajes de forma activa fomentando el compañerismo y el trabajo colaborativo.

El acompañamiento docente en la construcción de los trabajos áulicos y extra-áulicos se convirtió en una valiosa metodología para desarrollar la aproximación necesaria entre los significados construidos por los estudiantes y los significados que representan los contenidos curriculares. Estas reflexiones sobre el uso de la lengua nos permitieron desna-

turalizar y a su vez lograr la apropiación sobre lo relacionado a la importancia y pertinencia de la gramática.

La primera constelación (unidad) fue preparada y socializada por los grupos en diferentes soportes visuales. (afiches, ppt). Las siguientes dos constelaciones se centraron en los contenidos esenciales. El contacto a través de los entornos virtuales servía para las consultas y tutorías en las que planteaban dudas y las respuestas eran participativas y guiadas por los profesores.

Las clases se planificaron para llevarlas a cabo en la modalidad aula taller en donde el foco estaba puesto en la lengua en uso de la región la cual comprende giros lingüísticos y préstamos o extranjerismos. Estos términos son entendidos por su semántica de acuerdo al lexicón pero además como se trabaja la lengua en uso por su semántica de acuerdo al contexto en la que ésta es utilizada.

Algunos ejemplos que emergieron en la clase fueron el uso de términos como *"niger" y el "coati" o "carbón con ojos*" dialecto que incorpora registros del germánico que es propia de la zona Puerto Rico, y que permean la preexistencia de racialización que marcaba la fractura social de tiempo atrás:

> *Las relaciones interétnicas estuvieron marcadas muchas veces por prejuicios y discriminación, en donde la impronta negativa del criollo muestra gran perdurabilidad. Belino Hippler explica que "era mejor decir 'Hiesigi' que 'Níger' o "Coáti", porque hisiege no es palabra para discriminar…" mientras que "níger" y "coáti" sí.* (Gallero, 2005)

La construcción de tareas

A lo largo del cursado, además, abordamos distintas consignas siempre enfatizando el uso del lenguaje misionero. Para el trabajo con el léxico, la primera actividad que planteamos fue el juego con un crucigrama del cual dábamos las referencias para que los alumnos construyeran la palabra. Una vez terminado el crucigrama, procedimos a reflexionar sobre las palabras formadas. Por ejemplo, para la referencia que decía: *Estado en el que queda el profesor Gustavo luego de corregir los trabajos prácticos de Gramática I;* la palabra reconstruida era *pichado,* un término que se utiliza para indicar cuando algo nos pone de mal humor.

La segunda actividad que planteamos para esa clase consistió en la formación de neologismos, para ello los alumnos debían seleccionar un sustantivo de una lista que se

confeccionó y luego agregarle prefijos y/o sufijos, que también estaban en dicha lista, para formar una nueva palabra. Luego quienes elaboraron dichos neologismos debían explicar su significado. Por ejemplo, del sustantivo tereré se formó la palabra *pseudotereré* aquel tereré que no está bien preparado, es decir, cuando el agua está tibia para mate y caliente para tereré.

El tereré es una variedad de mate que se consume frío y que se prepara principalmente con agua y mucho hielo aunque también se le puede agregar jugo de frutas o algún que otro yuyo natural como romero, cocú, cola de caballo, hoja de limón, entra otras.

Iniciamos las siguientes actividades de la asignatura con un trabajo con verbos utilizado en la región que debían proponer los alumnos para luego explicar su significado. De allí, se desprenden como ejemplos el verbo *cutucar*, el cual cuenta con diferentes acepciones como: herir con instrumento de punta y copular; y el verbo *curuvicar* que significa hacer añicos.

Podemos explicar su significado desde las nociones del lingüista Hugo W. Amable: *"Voz de origen guaraní (...) su significación oscila entre las acepciones heredadas del verbo guaranítico pichá y la metáfora que surge de picha'i, porque uno se picha cuando lo fastidian o cuando una contingencia lo abochorna o lo avergüenza; pero igualmente queda pichado cuando alguien lo hostiga o cuando un hecho o persona provocan su enojo."* (Amable, 2012, 93)

Asimismo, con respecto a pichado Amable indica que: "*el verbo deriva del adjetivo tomado como participio (...) su sentido dependerá del contexto, la circunstancia y el entorno para saber qué significa en cada expresión. Como acción o efecto de pichar, se usa pichadura."* (Amable, 2012, 93-94)

El práctico siguiente consistió en una actividad extra aúlica en la que debían preparar una presentación con exposición oral, apoyados en algún soporte visual (afiche, power point y demás) donde resumieran a modo de esquema, mapa conceptual o cuadro sinóptico el desarrollo de la gramática en sus diferentes etapas articulando el aporte de dos autores así resignificando las cuestiones lexicales trabajadas.

Otra de las actividades fue el trabajo con palabras que pueden funcionar como sustantivo tanto como adjetivo. Para ello, propusimos una lista de palabras que de acuerdo al significado que le dieran podrían ser sustantivos o adjetivos, los cuales debían ejemplificar con una proposición donde se evidenciara esta función. Por ejemplo, la palabra *caú* cuyo

significado es *borracho*. Este término puede funcionar como sustantivo si decimos *el caú de la esquina amaneció tirado*; o como adjetivo si decimos *José está caú en la esquina*.

Uno de los últimos trabajos prácticos realizados en clase consistió en el análisis sintagmático y sintáctico de varias oraciones en las que se incluyeron sintagmas con términos misioneros clasificados según su núcleo. Para luego pasar a su análisis en relación a la función sintáctica que los sintagmas y componentes cumplían.

En estas oraciones hacía su aparición un personaje mítico de la región: *Bajo la sombra del perejil tomaba tereré el Yasy Yateré.* También una pequeña localidad de la provincia: *Desnorteamos camino a Alicia Alta.* Además de una consideración peyorativa de los vecinos: *Sus nuevos vecinos son muy argeles.*

Cabe destacar que para la resolución de esta actividad los estudiantes recurrieron a contenidos trabajados previamente en la cátedra. Fue así que para reconocer el tipo de sintagma a analizar, en un primer momento, debieron identificar a qué categoría de palabra pertenecía el núcleo de cada sintagma.

Aproximaciones iniciales

La experiencia narrada nos permitió tener una perspectiva diferente a las que estamos acostumbrados en la sede Posadas ya que nos obligó a repensar el entramado de las clases en un espacio dinámico, intensivo y representativo de significado en donde el trabajo de equipo, tanto para quienes conformamos el equipo de cátedra como para el grupo de alumnos, constituyó el nodo central.

La reflexión que esta cohorte ha realizado sobre el uso del lenguaje en su situación diaria de comunicación, en la que transcurren sendas hibridaciones e intercambios lingüísticos producidos en diferentes contextos, les ha permitido apropiarse de su entorno y del contenido curricular en vista de un proceso metalingüístico cognitivo. Apropiación basada en la recuperación de conocimientos sedimentados explicados desde lo que se dice y cómo se dice.

Por otro lado, para nosotros, los docentes, cada clase implicó una instancia de reflexión permanente y enriquecedora del acervo, la que vinculó la teoría, la práctica y la dimensión áulica pensando el aula como un espacio de quehacer continuo y de resignificación.

En lo que respecta a la gramática, nos resulta relevante resaltar la labor realizada a partir de enunciados cotidianos de nuestra zona, lo cual no es una cuestión menor si tenemos en cuenta que los usos lingüísticos están estrechamente vinculados al estilo de vida de toda una región.

Como hemos podido ver a lo largo de esta experiencia, traer a colación enunciados que circulan por distintos contextos del día a día, con los cuales podemos identificarnos docentes y alumnos, abre la posibilidad de un abordaje de los contenidos curriculares no solamente desde las cuestiones lexicales sino también a través del juego con su morfología y sus significados, y de los vaivenes de la sintaxis propiciando así una reflexión metalingüística de mayor riqueza.

Bibliografía

ALARCÓN,. . Raquel: *La gramática en fronteras mestizas*. En: *Rumbos sociolingüísticos*. Martínez, Angelita y Adriana Speranza, eds. (2013). Mendoza, Editorial FFyL-UNCuyo y SAL.

AMABLE, H. W. *Las figuras del habla misionera.* (2012) Posadas. Ed. Universitaria.

BRUNER, J. "Acción, Pensamiento y Lenguaje". (1995) Alianza editorial. Madrid.

CAMILLONI, A. y OTROS "Corrientes didácticas contemporáneas". (2000) Ed. Paidós. Buenos Aires.

GALLERO DE HURFER, M. C. *Alemanes-brasileños en Misiones, Identidad en un contexto de frontera*. (2005) Congreso Argentino de Inmigración y IV Congreso de historia de los pueblos de la provincia de Santa Fe. Esperanza, Santa Fe: Asociación amigos del archivo general de la provincia. Disponible en: www.santafe-conicet.gov.ar/sipar/2005_inmigracion/gallero.doc

GRÜNWALD, G. K. *Diccionario etimológico y lingüístico de Misiones*. (1977) Posadas, Ed. Puente.

VIGOTSKY, L. "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores". (1988) Ed. Crítica. Barcelona.

La utilización de la plataforma PEDCO como herramienta de apoyo a las clases de Pronunciación en Lenguas Modernas: experiencia en el idioma portugués.

Nájla Elisabeth Caixeta
profenajla@gmail.com

Universidad Nacional del Comahue
Neuquén - Argentina

Resumen

El trabajo que vamos a exponer se basa en la experiencia de aplicación de la plataforma PEDCO en el año 2015 con 11 (once) estudiantes de Licenciatura en Comunicación Social, 3º año en la materia Pronunciación de Lenguas Modernas en el Idioma Portugués, cuyo objetivo principal es que puedan comprender los fenómenos relativos a las propiedades articulatorias de sonidos del portugués brasileño y producir realizaciones fonéticas.

El futuro profesional en Comunicación Social, entre otras cosas, deberá producir mensajes de diversos formatos y géneros en diferentes soportes tecnológicos. Sabemos que para utilizar distintas TIC en el aula es importante pensar en la flexibilidad y facilidad de adaptación de los aprendientes y cómo su aplicación puede hacer más eficiente la enseñanza para cumplir los objetivos propuestos.

En este contexto es que decidimos utilizar la Plataforma de Educación a Distancia del Comahue –(PEDCO) como una herramienta de apoyo a las clases presenciales en tanto espacio para proyectar las producciones realizadas por los estudiantes con diferentes TIC como: VOKI, Audacity, etc. Además de contar con un espacio áulico para intercambiar dudas y saberes, agilizar el intercambio de mensajes y material didáctico y, como repositorio de calificaciones. Utilizamos esta herramienta como medio para que el estudiante trabaje en la virtualidad a su propio ritmo aquello que ha visto en el aula presencial.

Así, presentaremos nuestra experiencia didáctica en el uso de la Plataforma Pedco, sus puntos positivos, dificultades y las producciones de los once estudiantes de Comunicación Social.

Palabras clave portugués - TIC - audio digital - plataforma - pronunciación

Introducción

Las innúmeras posibilidades de escuchar, a través de internet, músicas y radios de todas las partes del mundo e idiomas, acceder a *podcasts* y multimedia ha generado una nueva manera de comunicación y como consecuencia una transformación en la producción de los contenidos multimediales: al no tener un público específico de un país, el público ahora es el mundo. Así, el plurilingüismo se ha transportado de una forma natural al cotidiano multimedial en lo que concierne a las producciones de audio digital, es decir, hoy es posible escuchar en un programa de radio, por ejemplo, al locutor decir una misma frase en más de un idioma sin que ello interfiera la comunicación.

Hay una búsqueda cada vez más grande por consumir audios digitales en Argentina, no hay datos oficiales que lo comprueben, pero basta con mirar a las personas caminando para percibir que la gran mayoría va con auriculares puestos. Un estudio presentado en 2015 por *Audio.Ad*, una plataforma publicitaria de audio digital, en colaboración con la consultora *Oh! Panel*, en un relevamiento realizado a través de una encuesta por Internet que incluyó 1.000 casos en territorio argentino señaló que un 66% escuchan audio digital, ya sea radio por Internet, sitios de *"streaming"* u otros medios en línea y un 59% utiliza Internet para escuchar la radio al menos una vez por semana[18]. Por consiguiente, es entendible que la producción de audios digitales crezca, aumentando así la demanda de locutores.

En vista de que la voz es el instrumento principal de un locutor, el sonido reproducido por él debe mostrar seguridad y fundamentalmente una buena pronunciación. Cantero (2003) afirma que toda comunicación significativa está mediatizada por la pronunciación y que es importante saber integrar los sonidos, no solamente emitirlos; por otro lado Bartoli Rigolí (2005) considera que pronunciación es la materialización de la lengua oral y, como tal, es tanto producción como percepción y que es imprescindible mencionar su relación con la fonética, pero aunque estén relacionadas deben ser disociadas a la hora de la enseñanza ya que hay que considerar la forma en que los sonidos se integran.

En este contexto, el dictado de la materia de Pronunciación de Lenguas Extranjeras para la carrera de Licenciado en Comunicación Social - Orientación Locución fue planificada en forma de cinco talleres: Introducción a la fonética y la fonología; Pronunciación en: italiano, inglés, francés y portugués. Con vistas a formar un profesional que pueda manejar hábilmente las técnicas de expresión del mensaje, con buena articulación y ritmo,

[18] Resultados disponibles en http://blog.audio.ad/es/2015/08/estado-audio-digital-argentina-2015/

y que sea capaz de desempeñarse como difusor de mensajes informativos, publicitarios, promocionales e institucionales en medios audiovisuales; conductor y animador de audiciones radiofónicas, producciones audiovisuales y como maestro de ceremonias públicas y privadas (Plan de Estudios Ordenanza Nº 173/03). Por otro lado, se espera que sea un lector atento y eficaz en este universo plurilingüe.

Demostraremos a continuación cómo fue desarrollado el taller de Portugués en 2015 con 11 (once) estudiantes del 3º año, Licenciatura en Comunicación Social – Orientación Locución.

Metodología

Para facilitar la comprensión de los sonidos y el aprendizaje, decidimos que el material escrito, con excepción de ciertas notas periodísticas que serán detalladas más adelante, y el dictado de clases serían presentados en la lengua meta: portugués.

Dado que en la modalidad Taller se aprende haciendo e interactuando entre los pares y que el número total de horas previstas en esta cursada era de 10hs con 01 encuentro presencial de 02 horas de duración por semana, elaboramos materiales y actividades para que el estudiante las desarrollara autónomamente fuera del contexto de la clase tradicional, ganando así un tiempo extra de enseñanza-aprendizaje.

Para eso optamos por utilizar el espacio áulico virtual, Plataforma Moodle de la Universidad Nacional del Comahue – Pedco, como apoyo a las clases presenciales y como un medio integrador de aprendizaje, es decir, hacer uso de las TIC a fin de acercarse al universo de nuestros estudiantes. Ya que, como afirman Palomo, Ruiz y Sanchez, "si deseamos que las clases se acerquen a lo que los alumnos y alumnas están acostumbrados en su entorno, hemos de plantearnos la posibilidad de que las aulas se parezcan a laboratorios interactivos que acerquen al alumnado software, audio, vídeo e información de todo tipo tanto del propio centro como de fuera del mismo" (Palomo, Ruiz y Sánchez, 2006: 53).

Pusimos a disposición de los estudiantes en la Pedco recursos didácticos como: cuadernillo en PDF creado por la cátedra con teoría y ejercicios para trabajar en clase, el alfabeto grabado en audio por la docente y algunas frases del cuadernillo, también grabados por la docente. Por otro lado, facilitamos *links* a videos con pronunciación y ritmo hablado por diferentes brasileños e incorporamos radios producidas en Argentina y Brasil. Además, fueron creados: Foro de Dudas y Foro de Novedades para facilitar la comunicación entre todos.

En lo que atañe al material, preferimos trabajar con recursos auténticos, es decir, buscamos poesías, letras de músicas y por último textos de periódicos publicados en español en donde figuraban noticias relacionadas a Brasil. Por ejemplo (Figuras 1 y 2):

EL PAÍS

INTERNACIONAL

EUROPA EE UU MÉXICO AMÉRICA LATINA ORIENTE PRÓXIMO ASIA

CRISIS BRASILEÑA

Todo en Brasil gira en torno de Cunha, poderoso y sospechoso de corrupción

• Eduardo Cunha, presidente del Congreso, es un político maquiavélico e imprevisible, al que le han descubierto unas sospechosas cuentas millonarias en Suiza

ANTONIO JIMÉNEZ BARCA | São Paulo | 18 OCT 2015 - 00:44 CEST

(*Figura 1*. Captura de pantalla del periódico en línea "El País Internacional" retirado del sitio http://internacional.elpais.com/internacional/2015/10/17/actualidad/1445110448_850157.html)

LA NACION | Espectaculos

Ney Matogrosso, fascinación y magnetismo

SEGUIR Fernando López LA NACION | MARTES 19 DE MAYO DE 2015

477

A tento aos sinais / Espectáculo a cargo de Ney Matogrosso, acompañado por Sacha Amback (dirección musical y teclado), Guilherme Kastrup, Felipe Gonçalves y Marcos Costa (percusión), Marcelo Veira (bajo), Andre Valle (guitarra), Aquiles Moraes (trompeta) y Everson Moraes (trombón) / **Producción:** Ney Matogrosso / **Producción general:** Osvaldo Papaleo y Verónica Kolodesky y Gustavo Gianetti / **Teatro:** Coliseo / **Nuestra opinión:** excelente

(*Figura 2*. Captura de pantalla del periódico en línea "La Nación" retirado del sitio http://www.lanacion.com.ar/1793891-ney-matogrosso-fascinacion-y-magnetismo)

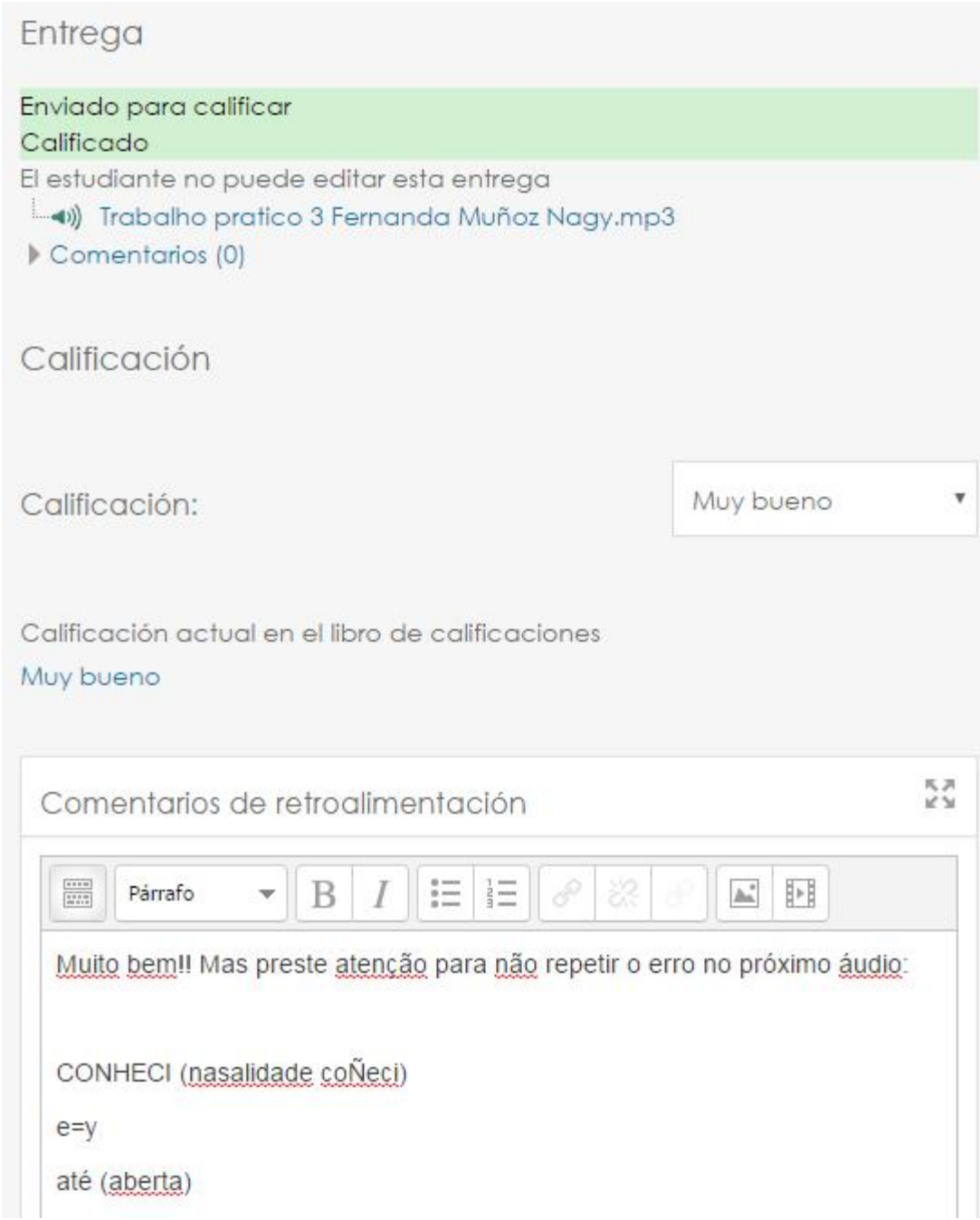
Todas las producciones orales realizadas por los estudiantes fueron corregidas posteriormente en forma individual con el objetivo de hacer un seguimiento personal de la evolución de cada uno. La evaluación de los contenidos fue realizada tomando en consideración la fluidez, la entonación y pronunciación de las producciones orales subidas a Pedco.

Análisis de las producciones

1. **Voki:** es una aplicación gratuita disponible en internet que permite crear un personaje virtual, que hable de acuerdo con las indicaciones del usuario. El objetivo era estimular la creatividad al hacer un personaje, darle su voz y finalmente compartir con los compañeros e intercambiar saberes. En relación al trabajo realizado:

- Voki fue utilizada en un "Foro de Presentaciones" abierto en nuestro espacio áulico con la consigna de crear un avatar y grabar en portugués con su propia voz, una breve presentación personal.
- Un personaje fue creado por la profesora como ejemplo de pronunciación y entonación, para estimular a los alumnos a cumplir con el objetivo.
- No fue exigida como una actividad obligatoria y no fue evaluada.
- De los 11 alumnos, 04 cumplieron con la tarea, es decir hubo un 36% de participación. La razón dada por aquellos que no hicieron la actividad fue que les faltaba tiempo y tenían dificultades en manejar la aplicación.
- En una consulta informal dentro del grupo, todos afirmaron por unanimidad que les pareció divertida e interesante la aplicación y que era útil para entrenar la pronunciación ya que los que grabaron su propia voz tuvieron que hacerlo varias veces para lograr un resultado "bueno" según su parecer.

2. **Módulo Tarea:** permite a los profesores recolectar trabajos de sus estudiantes, revisarlos y proporcionarles retroalimentación, incluyendo calificaciones. (MoodleDocs. Glosario, en línea). Elegimos este módulo para que los alumnos pudieran subir archivos de audios grabados por ellos, según distintas consignas, aplicando por consiguiente, la teoría vista en el aula presencial. Por otra parte, este módulo admite escribir on-line la retroalimentación y calificación. Y esta función permitió que aquellos estudiantes que necesitaban mejorar sus producciones orales pudieran rehacer el ejercicio.



(*Figura 3*. Creada por el autor)

En relación al Módulo Tarea:

- Las actividades fueron exigidas como obligatorias y calificadas.
- Fueron creados cuatro ejercicios en el Módulos Tarea, con grado ascendente de dificultad que fueron puestos a disposición en el inicio de la cursada para que cada uno, en su propio tiempo pudiera cumplir con las actividades.

- Para grabar los audios sugerimos el uso de la aplicación Audacity por tratarse de un software libre que permite editar y guardar en formato mp3. Solicitamos este formato porque es liviano y se puede escuchar en todos los tipos de reproductores de sonido.
- En consulta informal al grupo, todos los que participaron afirmaron unánimemente que les pareció útil para la pronunciación grabar los audios y que la retroalimentación los ayudó a mejorar los ejercicios posteriores.

A seguir, analizamos el trabajo realizado en cada tarea.

Consigna Tarea 1: Haga un texto para locución del programa "Brasil Legal", grabe en archivo mp3 y suba en este espacio. El texto debe contener mínimo 05 de las palabras: *Curitiba, Maceió, Brasília, Palmas, João Pessoa. Sertanejo, Bossa Nova, Samba. Céu, Maria Bethania, Lenine, Zezé de Camargo*.

Evaluación: La dificultad inicial era subir el audio ya que 04 de ellos nunca habían trabajado con la plataforma Pedco y querían enviar el archivo por e-mail. Dos (02) alumnos grabaron el ejercicio con el celular y no lo guardaron en formato mp3. Resueltas las dificultades, la tarea fue realizada por 08 alumnos de un total de 11.

El objetivo al solicitar esta actividad era entrenar la pronunciación de las vocales orales abiertas (*Maceió, Brasília, Céu*), cerradas (*Pessoa, Sertanejo*) y nasales (*João*), por otro lado, conocer cómo se dicen los nombres de las principales ciudades de Brasil, cantores conocidos y ritmos musicales. Los textos de los alumnos fueron creativos, pero con algunas interferencias en la pronunciación, adecuadas a este nivel, sin necesidad de rehacer la actividad.

Consigna Tarea 2: Grabe en archivo mp3 y suba en este espacio el fragmento del poema de Carlos Drummond de Andrade "O mundo é grande": "*O mundo é grande e cabe nesta janela sobre o mar. O mar é grande e cabe na cama e no colchão de amar. O amor é grande e cabe no breve espaço de beija*r". [19]

Evaluación: En esta tarea la docente grabó un audio con el fragmento para servir de ejemplo. La tarea fue realizada por 08 alumnos de un total de 11. 01 alumno grabó con el celular y no lo convirtió en mp3. Los demás no tuvieron problemas técnicos.

El objetivo al solicitar esta actividad era entrenar, entre otros, la pronunciación de los dígrafos vocálicos nasales (mundo, grande, cama etc.), la pronuncia de la *J /ʒ/* (janela,

[19] Andrade, Carlos Drummond de (1999). *Amar se aprende amando.* 22a. ed. Rio de Janeiro: Record, p.19)

beijar), por otro lado, transmitir sentimiento y entonación relacionada a lectura de poesías. Las producciones fueron positivas en el sentido que corrigieron las interferencias encontradas en el primer audio, como sea, vocales abiertas y cerradas (é, e) y con algunas interferencias propias del idioma, alcanzaron el objetivo en esta instancia. Según los alumnos, al leer una poesía tienen un ritmo distinto y la tarea es más agradable.

Consigna Tarea 3: Grabe en archivo mp3 y suba en este espacio el fragmento de la música de Tom Jobim titulada Corcovado: "*Um cantinho e um violão. Esse amor, uma canção. Pra fazer feliz a quem se ama. Muita calma pra pensar. E ter tempo pra sonhar. Da janela vê-se o Corcovado. O Redentor que lindo. Quero a vida sempre assim com você perto de mim. Até o apagar da velha chama. E eu que era triste, descrente deste mundo. Ao encontrar você eu conheci. O que é felicidade, meu amor*." En esta tarea la docente sugirió que buscaran distintas interpretaciones de la música con el fin de escuchar variaciones en la pronunciación y el ritmo.

Evaluación: Todos, finalmente, subieron el audio en formato mp3. La tarea fue realizada por 08 alumnos de un total de 11. Tres tuvieron que rehacer el audio por tener mucha interferencia de su idioma materna. Los errores más frecuentes en las producciones en cuanto a pronunciación de las palabras fueron en: *violão, velha, chama*. Así que en la clase revisamos eso para más seguridad. Según los alumnos, escucharon distintas versiones de la música para asimilar la pronunciación lo que los ayudó a "hablar" el idioma.

Consigna Tarea 4: Simular un segmento del programa de Radio "Brasil Legal" con las noticias: *Chico Buarque chegou à cidade para apresentar sua caixa com cinco CDs, a maioria com músicas de samba e MPB. /A Banda Tereza superou dificuldades e o novo álbum, "Pra Onde a Gente Vai", mostra a já perceptível naturalidade do grupo em fazer música./ A mostra interativa Caminhos da Vacina fica em exposição em Curitiba com fotos, vídeos, textos e mapas apresentam aos visitantes os desafios dos Médicos Sem Fronteiras para vacinar populações em áreas remotas do mundo.*

Crear noticias que contengan 06 de las palabras a seguir: *Ramalho. Carroça. Dinheiro. Companheiro. Dançando. Cupim. Canto. Mundo. Arnaldo. Geraldo. Valsa. Polca. Você. Verde. Cabo. Bebe. Xote. Próximo. Exercício. Fixo*

Evaluación: La tarea fue realizada por 08 alumnos de un total de 11. Todos subieron el audio en formato mp3. Uno de los alumnos envió la tarea por e-mail pues estaba de viaje con problemas para acceder a Pedco, así que fue aceptado el trabajo. Según los alum-

nos, tuvieron un poco más de dificultades en relación a las tres primeras tareas pues no había un audio de ejemplo. En una autoevaluación, notamos que es importante un audio como guía, así que para las producciones futuras siempre habrá un ejemplo para darles más seguridad en el ritmo y pronunciación. También manifestaron disconformidad por la cantidad de palabras para crear la noticia y el poco tiempo para hacerla, así que después de dialogar con ellos, decidimos que podrían solamente grabar todas las palabras sin ponerlas en contexto.

En este tipo de consigna quizás requiera, del alumno, más tiempo de elaboración, ya que es necesario la preparación y corrección de un guión, lectura en el aula, relectura y posterior grabación. Así que para proyectos futuros vamos a considerar el factor tiempo al elaborar las tareas.

Conclusión

El objetivo de usar la Plataforma era ganar en calidad de tiempo, permitir a los alumnos producir el material en sus hogares con tranquilidad para rehacer cuanto fuera necesario y tener un medio de almacenamiento, intercambio de dudas y disponibilidad de recursos didácticos.

Para el profesor es una herramienta que evita las idas y venidas de correos electrónicos, permitiendo una comunicación más transparente con el alumno. La posibilidad de acceder a los informes del curso – registro, actividad y participación– proporciona la seguridad al docente de si los alumnos están visualizando o no el material y llevar un control acerca de las actividades más vistas y realizadas. El punto negativo a considerar es el incremento en el esfuerzo y el tiempo que el profesor debe dedicar a este espacio áulico.

En este taller, el desafío más grande fue convencer a los alumnos de la importancia de utilizar y subir los archivos a la plataforma. Hubo que insistir en este aspecto, puesto que la mayoría afirmaba no saber cómo subirlos y que era mejor comunicarse por correo electrónico. Los sensibilizamos acerca del valioso recurso de llevar un registro en la Pedco en vista de que así las publicaciones conforman portafolios digitales y permiten tanto al alumno como al profesor ver el progreso en el aprendizaje. Además, explicamos en el aula presencial cómo acceder al material, subir archivos y escribir comentarios en la tarea.

Ahora bien, pese al rechazo inicial de algunos estudiantes en utilizar la Plataforma y problemas técnicos como la lentitud de Pedco o algunos días en mantenimiento, de acuerdo a lo analizado se puede concluir que la utilización de este espacio áulico virtual

es de suma utilidad para complementar el proceso de aprendizaje, en tanto herramienta de apoyo a las clases presenciales. Para que resultara útil, fue necesario un diálogo abierto con los estudiantes y controlar los avances y dificultades, replantear algunas tareas para responder mejor a las situaciones de enseñanza presencial y a la cantidad de horas del taller buscando adaptarse a las necesidades del alumno.

Comprobamos, finalmente, que "cada actividad, cada acto de comunicación, cada relación humana implica un aprendizaje" (Lévy, 2004:18). Es que quienes participaron en las actividades afirmaron que no solamente aprendieron la pronunciación sino también a comprender mejor el idioma, conocer artistas, ritmos musicales etc., y dos de ellos dijeron que son capaces de hacer una presentación personal en portugués.

Bibliografía

Bartoli Rigolí, Marta (2005). *La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras*. Phonica, Revista del Laboratorio de fonética aplicada de la Universidad de Barcelona, Vol 1. Disponible en http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf Visitado 22/09/2016.

Cantero, F.J. (2003). *Fonética y didáctica de la pronunciación* en Mendoza Fillola, Antonio (coord.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Prentice Hall. Cap. 15, p. 545-572.

Cristófaro-Silva, Thaïs; Yehia, Hani Camille (2012). *Sonoridade em Artes, Saúde e Tecnologia*. CD-ROM, Belo Horizonte: Faculdade de Letras. Disponible en: http://fonologia.org. ISBN 978-85-7758-135-1.

Lèvy, P (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Washington: La Découverte (Essais), ISBN: 2707126934

Mendoza Fillola, Antonio (coord.) (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Prentice Hall.

MoodleDocs. *Módulo de tarea - MoodleDocs*. [en línea]. https://docs.moodle.org. Visitado 25/09/2016.

Palomo, R., Ruiz, J., Sánchez, J. (2006). *Las TIC como agente de innovación educativa*. Junta de Andalucía, Sevilla, Consejería de Educación. Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado. Disponible en: http://www.edubcn.cat/rcs_gene/11_TIC_como_agentes_innovacion.pdf. Visitado 22/09/2016.

Las ideologías docentes sobre la enseñanza de la oralidad del inglés (LE) en nivel de educación primaria

Manuel Alberto Cazorla
cazorlaarg@gmail.com
Universidad Nacional de Tucumán – Escuela Bernardino Rivadavia
San Miguel de Tucumán, Argentina.

Ignacio Lau
teachernacho100@gmail.com
Universidad Nacional de Tucumán
San Miguel de Tucumán, Argentina.

Resumen

En el año 2006, el gobierno de la provincia de Tucumán incluyó la enseñanza del inglés como lengua extranjera en las escuelas primarias estatales como un espacio curricular obligatorio. El diseño curricular creado en ese momento por especialistas sugiere contenidos, lineamientos de enseñanza y evaluación bajo los principios del enfoque comunicativo para la enseñanza de las lenguas (Diseño Curricular Lengua Extranjera Inglés, 2007:2). El documento divide las actividades lingüístico-comunicativas en las cuatro macro habilidades del uso del lenguaje: lectura y escucha, habla y escritura; e insta a los docentes a integrar las cuatro habilidades mencionadas para obtener resultados exitosos (Diseño Curricular LE 2007:14). Aun así, se observa que en la práctica docente en nuestra escuela la enseñanza de las habilidades de comprensión (lectura y escucha) y de producción (escritura); y la enseñanza de vocabulario y estructuras gramaticales, tienen un desarrollo de mayor proporción con respecto a la enseñanza de la producción de la lengua oral. En este trabajo nos ocuparemos de indagar qué ideologías lingüísticas albergan los docentes con respecto a la enseñanza de la lengua oral en inglés (LE) tomando como punto de partida la hipótesis de que dichas ideologías se representan negativamente en la práctica docente. El panorama se complejiza aún más en un contexto exolingüe de enseñanza y aprendizaje de la lengua meta. Para tal objetivo, se llevó a cabo una investigación de corte descriptivo no experimental con enfoque mixto de análisis de datos (cuantitativo-cualitativo), ya que solamente se analizaron las verbalizaciones de los docentes entrevistados para categorizar las matrices ideológicas operantes en dichos docentes con respecto a la enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en las condiciones ya mencionadas.

Palabras claves: oralidad, ideología lingüística, inglés (le o lengua extranjera), educación primaria.

Introducción. Documentos curriculares.

Pensar en la enseñanza de la oralidad o lengua oral del inglés como lengua extranjera[20] en nivel primario en contextos de enseñanza exolingüe, supone una serie de cuestiones relacionadas con la utilidad de aprender a hablar una lengua que no es la usada en situaciones comunicativas diarias por alumnos y docentes fuera de las paredes de la institución escolar. Conviene comenzar por enmarcar el espacio curricular y el del habla en particular dentro de un marco legal, ya que todo trabajo que linde cuestiones y problemáticas educativas en diferentes espacios curriculares en nuestras instituciones educativas tiene de antemano un estadío de gestación a nivel macro político relacionados con aspectos de orden ciudadano, oportunidades, equidad y justicia. Es así que en la provincia de Tucumán se implementa a partir del año 2007 la enseñanza del Inglés LE en las escuelas de nivel primaria a partir del segundo ciclo con la finalidad de "brindar oportunidades a todos los niños para el aprendizaje de saberes significativos en los distintos campos del conocimiento en especial la lengua y la comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales y el medio ambiente, las *lenguas extranjeras*[21], el arte y la cultura y la posibilidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana" (Nueva Ley de Educación 26.206 art. 27). El documento describe las 4 macro habilidades comunicativas a ser trabajadas para el desarrollo de la clase de inglés. Entre ellas se encuentra la de la ***oralidad***, que presenta problemas e inconsistencias de desarrollo didáctico-procedimental en las clases según observado en una institución de nivel primario de gestión estatal.

Los recientes NAPs aprobados según resolución CFE N° 181/12 de alcance más general, no presentan prescripciones sobre contenidos pero sí reflexiones epistemológicas a cerca de la enseñanza de las lenguas extranjeras y su naturaleza.

En el texto comienzan tempranamente a vislumbrarse ideologías lingüísticas acerca de la naturaleza de una lengua extranjera. Siguiendo a Silverstein (2012) las ideologías lingüísticas configuran creencias sociales acerca de una lengua determinada y su uso. Según versa en los NAPs, una lengua extranjera posee una dimensión formal y una dimensión social cuyo objetivo es la construcción de la identidad propia y el respeto por la cultura del aprendiente y la cultura de la lengua meta. Existen aquí dos elementos ideológicos de la lengua precisos y claros: por un lado la tradicional visión de la lengua como una for-

[20] Desde ahora LE para referirse a la enseñanza de ingles en un contexto exolingue, es decir, en un espacio socio historico y cultural en el cual la lengua enseñanda no es herramienta de intercambios linguisticos comunes en la vida diaria de alumnos y docentes.

[21] La cursiva fue añadida.

ma: estructura con jerarquía propia y categorías lingüísticas (la gramática, las unidades léxicas y morfológicas, las categorías fonológicas, etc.), mientras que por otro lado, subyace la creencia cada vez más extendida en la comunidad académica y de corte fundamentalmente lingüístico antropológico de la lengua como herramienta para la construcción de aspectos socio-afectivos como la configuración de la identidad que se hayan presumiblemente implícitas en su uso (Gal, 2012:405).

Este trabajo plantea la necesidad de descubrir estructuras ideológicas acerca de la oralidad del inglés sobre siete docentes de una escuela primaria de la capital de la provincia bajo la hipótesis que dichas ideologías lingüísticas juntamente con el probable desconocimiento de las lógicas de los documentos curriculares influyen en la falta de la enseñanza del habla en inglés observada.

¿Qué son las ideologías lingüísticas?

Las ideologías lingüísticas configuran una definición de las personas de la misma manera que la lengua implica una definición implícita o explícitamente de los seres humanos en el mundo (Williams 1977:21). En primer lugar conviene explorar el término ideologías en principio como ideacional o conceptual referidas a fenómenos mentales relacionados con la conciencia, las representaciones subjetivas, las creencias y las ideas (Woolard, 2012:22) para luego moverse de esa concepción mentalista casi subjetiva a otra con características más comportamentales, mas referidas a las prácticas, pre-reflexivas o estructurales con una acentuación más cercana a las ideologías como usos de significación más que de ideación (Woolard et al, 2012). Las ideologías cuando imbricadas con las actividades de las personas constituyen actividades de significación según Eagleton quien las tratará como organizaciones particulares de prácticas significativas que constituyen a los seres humanos como sujetos sociales (Woolard et al, 2012). Un tercer y último enfoque sobre la definición de ideología es dado por Thompson (1991), situándolas dentro del domino de las posiciones de poder social, político y económico. Discutidas las principales concepciones sobre ideología, el camino queda despejado para tratar las ideologías lingüísticas a las cuales nos referiremos como las representaciones, implícitas o explícitas, que interpretan la relación entre la lengua y sus usuarios (Woolard 2012:19). Esta definición nos lleva indefectiblemente a vertientes que describen las ideologías de la lengua como compuestas de complicadas relaciones entre lengua, su estructura, y su uso con la vida social de sus hablantes situados histórica y culturalmente. Por esto, es también que, resulta difícil cualquier intento de explicar fenómenos de interacción social en los

cuales se encuentran en juego los individuos inmersos en sus complejas dinámicas de acción y creencias sobre el mundo y la realidad en contextos históricos y culturales específicos. Más aún, si no son estudiados desde una lógica dialéctica materialista que constituya la posibilidad de ver la constitución de esos fenómenos como objetos de la realidad sensibles a continuo cambio movimiento y transformación válidas solo para un contexto histórico determinado (Rojas Soriano, 1998:38). La concepción movible y cambiable de un anclaje dialectico materialista de las ideologías lingüísticas no es solamente recomendable sino casi obligatoria. Las ideologías diferentes constituyen realidades alternativas, incluso opuestas, crean distintos puntos de vista derivados, e incluso constitutivos, de diferentes posiciones sociales y subjetividades dentro de una formación social específica (Gal, 2012:409). Así sucede con las ideologías lingüísticas porque la lengua y las concepciones sobre ésta tienen lugar en una amplia variedad de espacios (Woolard, 2012:43). Por este motivo aquí se intentara definir el estatus de las ideologías lingüísticas sobre la enseñanza de la oralidad en inglés dentro de la configuración de un espacio académico institucional público, como lo es la escuela. En ella se encuentran imbricados concepciones políticas propias de una institución escolar, sociales propias de los seres humanos dentro de la institución, y pedagógicas inherentes al contrato social didáctico. Las ideologías de la lengua no tratan únicamente sobre la lengua. Más bien, imaginan y ponen en juego los vínculos de la lengua con la identidad, la estética, la moralidad y la epistemología (Woolard, 2012:419). Para Rumsey las ideologías lingüísticas configuran un cuerpo compartido de sentido común sobre la naturaleza de la lengua en el mundo (Rumsey 1990:419). Woolard citando a Silverstein (1979) posiciona a las ideologías de la lengua como conjunto de creencias sobre la lengua, articuladas por los hablantes como una racionalización o justificación de la estructura y del uso de la lengua percibida. Ésta concepción, a la que este trabajo se circunscribe, destaca la esfera social de las ideologías sin separarlas de la fuerte impronta colectiva que reciben de los usuarios hablantes y productores de discursos. De hecho, cada receptor contribuye a producir el mensaje que recibe y evalúa, incorporándole el conjunto de su experiencia singular y colectiva (Bourdieu, 2014:12). Así mismo, Heath (1989:53) propondrá que las ideologías de la lengua son definidas como las ideas y los objetivos autoevidentes que son sustentados por un grupo en relación a los papeles desempeñados por la lengua en la experiencia social de sus miembros.

Ideologías lingüísticas sobre la oralidad en inglés.

Este trabajo nace como complemento de un estudio anterior llevado a cabo en una escuela primaria de Tucumán en el año 2009. En aquella oportunidad se recolectó información de dos docentes en sus dos clases respectivamente acerca de la forma en que la enseñanza de la oralidad en inglés era desarrollada. Los datos se recogieron etnográficamente: se grabaron en audio las interacciones entre docentes y alumnos durante 40 minutos (duración de cada clase). También se encuestaron a docentes acerca de documentos curriculares y su conocimiento sobre la didáctica del habla durante su formación docente para luego cotejar dichas respuestas con los registros etnográficos. Los resultados permitieron la elaboración de categorías de estrategias en la oralidad de docentes y aprendientes, sin embargo surgieron nuevas direcciones donde se plantearon posibles representaciones negativas de los docentes acerca de la enseñanza de la oralidad. La actual hipótesis, entonces, se funda en la pregunta central de si es posible que el contexto exolingüe o las valoraciones acerca de ciertos usos del inglés, o el no conocimiento de sistematizar la enseñanza de la oralidad sean el origen de la casi inexistencia de esta práctica. Las ideologías lingüísticas encuentran su potencial relacional con la enseñanza de la oralidad en inglés en este punto: si ellas son un conglomerado de creencias sobre la lengua, articuladas por los hablantes como una racionalización o justificación de la estructura y del uso (Silverstein, 1979), ¿cómo se constituyen o en qué consisten aquellas creencias docentes sobre el uso de la lengua hablada en inglés como lengua extranjera en sus clases? ¿Existen ideologías lingüísticas acerca del habla en inglés relacionadas con estándares?

Hablar. Hablar en una lengua extranjera.

El habla es una facultad de complejidad asombrosa que involucra varias facultades y diferentes tipos de conocimiento (Thornbury, 2011:1). Es una habilidad lingüístico-comunicativa que se compone de mecanismos físicos, psicológicos, culturales, emocionales y sociales sincronizados en el proceso de producción. Fisiológicamente se ven involucrados los órganos fonadores, y en el caso especial del aprendizaje de la lengua extranjera, la re educación de los mismos para la producción de los nuevos sonidos. Desde la psicolingüística se asocian mecanismos de pensamiento y procesos cognitivos constructores de sentido, selección y encadenamiento de unidades lingüísticas para la comunicación. Desde anclajes socio-afectivos el hablante se sitúa como individuo en

contextos diversos según su posición en diferentes comunidades discursivas y de acuerdo a otros parámetros (temáticos, relaciones de poder, autoridad, etc.). El contrato didáctico añade componentes que configuran la actividad de la oralidad (incluso en la lengua materna) como una habilidad aún más compleja: el alumno sabe que está allí para aprender, sabe que es evaluado, y el habla muchas veces hegemonía docente. No es de sorprender entonces que nuestros alumnos se queden en silencio en el momento de tener que producir lenguaje oral si está en juego nada más y nada menos que la exposición de su propio yo y de su identidad frente a sus compañeros y docente. Hughes (2003:8) dice al respecto que la voz humana y la facultad del habla están inherentemente unidas a la proyección de uno mismo frente al mundo.

Corpus. Recolección de datos.

Forman el corpus de éste trabajo dos encuestas enviadas a docentes a través de la aplicación Google Forms que permite a los informantes responder preguntas online de manera anónima. Los formularios contienen dos tipos de preguntas: el primero, siete preguntas cerradas cuyo objetivo fue el de indagar sobre las relaciones entre docentes y cuestiones didácticas y pedagógicas como conocimiento de documentación curricular y oralidad, estatus del habla en lengua inglesa en Tucumán, reconocimiento de actividades que facilitan la enseñanza del habla en los libros de textos, posicionamiento personal acerca de las jerarquías asignadas por los participantes a actividades de la lengua, enseñanza de la didáctica de la oralidad en los profesorados, introspección acerca de uno mismo en el momento de la producción de la oralidad en lengua extranjera. El segundo formulario contiene seis preguntas de naturaleza abierta en la cual los informantes pudieron expresar sus ideas y creencias más libremente. La primera pregunta (¿Puede Ud. explicar en sus palabras que entiende por "hablar inglés"?) busca conocer si los informantes tienen una idea más o menos sistematizada, académica o no de lo que significa la facultad del habla bajo la premisa de que no es posible enseñar un objeto de estudio si no se tiene una idea clara o al menos una definición de su naturaleza. Las preguntas 2 a 4 examinan con minuciosidad la existencia de ideologías lingüísticas sobre el uso de la lengua oral en inglés en tanto una facultad circunscripta solo al aula o también considerada como una herramienta de uso cotidiano para los docentes. El argumento aquí se centra en la convicción de que sólo en la medida en que los docentes de lenguas extranjeras anclen sus posicionamientos epistemológicos en la posibilidad de asignar a la

lengua meta (la lengua aprendida) características de utilidad comunicativa y no solo un rol de objeto de estudio, en mayor escala proliferarán las oportunidades de que la oralidad sea adquirida por sus aprendientes quienes al mismo tiempo naturalizarán más efectivamente su uso (2-¿Ud. habla inglés con sus colegas docentes del mismo idioma en situaciones de trabajo y/o fuera de la institución escolar?, 3-¿Habla usted inglés con sus alumnos dentro de la clase? Si su respuesta es "Si", ¿En qué momentos? Si su respuesta es "No" Por favor, explique, 4- ¿Habla usted inglés con sus alumnos fuera de la clase?),

La pregunta número cinco desarrolla una cuestión ideológica de la lengua diferente. Busca establecer aquellas ideologías que guardan estrecha relación con creencias acerca de principios normativos y prescriptivos de la lengua y su efectividad. Tradicionalmente se ha creído que el aprendizaje de una lengua era eficaz si respondía a estándares de producción (en el caso de la oralidad de pronunciación y entonación) similares a los alcanzados por los hablantes nativos de la lengua meta. De hecho, Phillipson (1992) ha designado a la creencia de que los profesores hablantes nativos de inglés son los docentes ideales (es decir, son los docentes de inglés mejores calificados para la tarea) como la *falacia del hablante nativo*. Braine (1999) ha indicado en un reporte que dicha creencia ha tenido una influencia excepcional sobre la enseñanza del inglés en diferentes partes del mundo, y en algunas instituciones educativas de nuestra provincia todavía pueden encontrarse ecos de aquellas ideologías. (5-¿Está usted de acuerdo con el principio de que se deben producir sonidos correctos y entonación precisa del inglés para ser un docente modelo para sus alumnos?)

Por último la pregunta 6 que de la misma manera que la anterior tiene la intención de encontrar ideologías lingüísticas que revelen aquellas creencias de naturaleza más socio-culturales y lingüístico-antropológicas sobre la transferencias (que se dan en órdenes de procesos psicolingüísticos) de características suprasegmentales de la lengua materna a la extrajera. La discusión en éste sentido gira alrededor estudios que han demostrado que las actitudes hacia los hablantes y sus acentos difieren según los contextos (Butler, 2007:736). En algunos estudios llevados a cabo en universidades norteamericanas se ha demostrado que docentes que hablan la lengua extranjera con un marcado acento de su lengua materna son percibidos por padres y alumnos como menos inteligentes (Butler et al, 2007). Estos hallazgos refuerzan la tesis de que algunas ideologías lingüísticas sobre usos de la lengua tienen una presencia latente en creencias y actitudes de hablantes. (6-¿Cuál es su opinión con respecto a los docentes que hablan inglés como "tucumano"?)

Resultados y conclusiones.

Los resultados obtenidos en el primer formulario muestran que el 28,6% de los docentes encuestados no conocen o al menos no han consultado los documentos curriculares ni lo que éstos dicen acerca de la enseñanza de la oralidad. Mientras que un 71,4% manifiesta positivamente. El 100% manifiesta no estar de acuerdo con la premisa de que "hablar inglés no es práctico porque en Tucumán la lengua inglesa no es usada", resultado que demostraría la ausencia de una ideología lingüística que corra en detrimento de la enseñanza de la oralidad en un contexto exolingüe de enseñanza del idioma. Es muy llamativo el resultado de la pregunta 3: el 42,9% de docentes no puede reconocer cuales son las actividades que fomentan la enseñanza de la oralidad a en los libros de clase. Éste resultado podría indicar o al menos responder parcialmente la respuesta de la falta de desarrollo de la oralidad en las clases de inglés. Un 26,5% también manifiesta que la enseñanza del desarrollo del habla durante su formación docente en profesorados fue "muy general", mientras que el porcentaje restante de lo define como buena (26%) y muy buena (42%). Con respecto a las jerarquías de importancia que los docentes encuestados dan a las diferentes actividades de la lengua (para estas preguntas se utilizó escala de valor numérica de 1 a 5 siendo 1 "más importante") el 57% responde que la enseñanza de la escritura es lo más importante en sus clases. El mismo porcentaje aplica para la enseñanza de la comprensión de la escucha (57% piensa que es muy importante). El 28% manifiesta que la enseñanza de vocabulario no es importante (de la escala de 1 a 5 escogieron 5) para el mismo porcentaje esta actividad es solamente "importante" (escala de valor: 2). El aprendizaje de la oralidad es tomado como muy importante (1 en la escala de valor) por un 71,4 % de los docentes mientras que en el otro extremo el 26,6% asigna el valor 5 para la actividad (es decir "no importante"). Sería de vital importancia plantear un futuro estudio basado en las causas por las cuales ese 26,6% de participantes considera no importante la enseñanza de la oralidad en las aulas.

El aprendizaje de la gramática se representa de la siguiente forma: muy importante para el 14,3% (1 en la escala de valor), importante para el 28,6% (2 en la escala de valor), relativamente importante para el 14,3% (3 en la escala), no importante para el 28,6% (4 escala de valor) no enseñada sistemáticamente para el 14,3% (5 en la escala). Finalmente la práctica de la lectura representa un 14,3% de docentes que la califican en la escala de valor como 1, 2 y 4 (Muy importante, importante y relativamente importante) mientras que para la misma cantidad, 28,6% esta actividad es "no enseñada sistemáticamente (valor

5) o no importante (4 en escala de valor). La penúltima pregunta que busca indagar sobre la tolerancia a la mirada de uno mismo cuando se comunica en inglés a como resultado un 42,9% de docentes que expresan sentirse ridículos al hablar inglés. Un 71,4 % manifiesta sentirse observado cuando usa la lengua inglesa con colegas. Estos dos últimos resultados se condicen con el argumento citado anteriormente en éste trabajo por Hughes (2003:8), que postula que la voz humana y la facultad del habla están inherentemente unidas a la proyección de uno mismo frente al mundo.

En el segundo formulario que formula preguntas para respuestas sujetas a análisis de corte más cualitativos, aparecen asociaciones sobre el "hablar inglés" relacionadas con el comunicarse, expresar ideas, expresar emociones y opiniones. Esto podría explicarse como la existencia de una conciencia sobre la funcionalidad del habla.

Se advierte una fuerte valoración de la corrección o precisión gramatical cuando se identifica el habla con "la expresión fluida y clara" sin "errores de pronunciación y aspectos léxico gramaticales", lo que claramente muestra una fuerte matriz ideológica del uso de la lengua relacionada con el "hablar sin errores de lengua", lo que remite inmediatamente al uso de la norma en relación estrecha con el tema de la codificación y la estandarización de una variedad determinada (Genisans, 2011:166).

Otra fuerte ideología sobre el uso de la oralidad del inglés en situaciones entre colegas subyace en dos manifestaciones de docentes que califican el "hablar inglés" como una forma de "ser interpretado como snob" o "incluso como competencia en el ámbito laboral". Podríamos entonces interpretar una de las primeras contradicciones en los resultados: por un lado algunos docentes califican el hablar inglés como muy importante, mientras que en estas respuestas la oralidad en la lengua tiene valoraciones ideológicas de orden sociolingüísticas que enfrentan fuerzas actitudinales relacionadas con el ser individual y profesional y su posicionamiento y exposición frente al grupo social. Tusón (2003) plantea al respecto que el problema es que las valoraciones que hacemos de la lengua y su uso no recaen sobre la lengua, sino, sobre quienes la usan. Refiriéndose a la enseñanza de la lengua materna, Genisans (2011:178) advierte que quien trata de enseñar lengua debería despojarse de ciertas inercias basadas en prejuicios lingüísticos sobre lo que es "hablar bien". Por último, al ejercerse valoraciones sobre los usos de la lengua inglesa hablada por nuestros docentes no nativos se puede correr el riesgo por parte del hablante de ser objeto de la estigmatización lingüística que produce un borramiento de las identidades de los sujetos, lesionando su autoestima.

Otra instancia de fuertes raíces ideológicas sobre la lengua inglesa y su habla

subyace en las respuestas de algunos encuestados que con mucha convicción expresan que "para ser modelos de los niños hay que producir sonidos correctamente o lo más aproximado a la pronunciación real", equiparando la comunicación oral en inglés con tradicionales anclajes pedagógicos que fomentan el modelo ideal de docente de inglés que favorece la reproducción de un estándar de habla inglesa de cierto estatus y reconocimiento social. Esto pone de manifiesto una potente ideología lingüística que poco tiene que ver con el valor por la identidad y la cultura propia del aprendiente propugnados en documentos curriculares y también desde otras áreas de las ciencias del lenguaje, como la lingüística antropológica o la sociolingüística. La misma valoración ideológica se percibe en la creencia de otros encuestados quienes conciben que la pronunciación durante el habla deba ser "armoniosa" ya que no existen motivos para "contaminar tan hermoso idioma". Otro participante manifiesta que le resulta incómodo escuchar la "tonada tucumana" durante la producción del habla, mientras que para otros el hecho de "hablar inglés como un tucumano" es evidencia de que "no se ha adquirido por completo la entonación correspondiente de la lengua meta."

Si bien los resultados representan una fracción de una realidad estudiada (7 docentes fueron participes de éste estudio) los análisis de datos demuestran que existen una variedad significativa de ideologías lingüísticas acerca de la enseñanza y uso de la lengua inglesa por parte de los docentes. A éste fenómeno debe adjuntarse el hecho de que parecieran existir pocas instancias de consultas a documentación curricular existente sobre la enseñanza de éste particular aspecto de la lengua. Una de las principales consideraciones de relevancia pedagógica de los datos analizados es que si bien la mayoría de los docentes reconoce la importancia de la enseñanza de oralidad en inglés, operan todavía convicciones e ideologías claras sobre ésta que revelan algún tipo de estigmatización lingüística frente al acto de producir habla que no tiene correlatividad con aspectos suprasegmentales (ritmo y entonación) y sonoros (pronunciación) de la lengua, por así llamarla, estándar o modelo. Por cierto, palabras que difícilmente puedan categorizarse o conceptualizarse epistemológicamente en un mundo globalizado en el cual el uso de la lengua inglesa pareciera ser mucho más un objeto patrimonial de una amplia variedad de seres humano y culturas que un objeto de estudio.

Bibliografía

Angenot, M. (2010*). El discurso social. Los limites historicos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires. Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2014*). ¿Qué significa hablar? Economia de los intecambios linguisticos.* Buenos Aires. Akal.

Bourdieu, P. (2014*). Capital cultural, escuela y espacio social..* Buenos Aires. Siglo XXI.

Butler, Y. (2007). *How are Nonnative-English-Speakering teachers ércieved by young learners?.*TESOL Quarterly. Volumen 41. Numero 4. Reino Unido.

Bygate, M. (2009). *Speaking*. London. Oxford University Press.

Carter, R., McCarthy, M. (1997). *Exploring Spoken English*. Cambridge University Press.

Cazorla, M. (2011). *Didáctica de la Oralidad del Inglés como L.E. en contexto de Escuela Estatal* (Trabajo final de especialización en Especialización en Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras,Inglés). Universidad Nacional de Tucumán.

Dalton, C., Seidlhofer B. (1994). *Pronunciation*. Oxford University Press.

Dawson, C. (2007). *A practical guide to research methods. A user friendly manual for mastering research techniques and projects*. Third Edition. United Kingdom: How to books.

Hughes, R. (2002). *Teaching and Researching Speaking*. London. Editorial Longman.

Kawaguchi, S., Ma, Y. (2012) *Corrective Feedback, Negotiation of Meaning and Grammar Development: Learner-Learner and Learner-Native Speaker Interaction in ESL*. Open Journal of Modern Linguistics . Vol.2, No.2. 57-70. Available at http://file.scirp.org/Html/20367.html

Marczyk, G., DeMatteo, D., & Festinger, D. (2005). *Essentials of Research Design and Methodology*. New Jersey: Wiley & Sons, Inc.

Nassif, R. (1988). *La teoría del conocimiento materialista dialectico*. Articulos Semanario Hoy. 1988.

Rojas Soriano, R. (1998). *El proceso de investigación científica.* Mexico. Trilla.

Schieffelin, B., Woolard, K., Kroskrity, P. (2012). *Ideologías Linguisticas Teoría y Práctica*. Madrid. Catarata.

Taboada, E., Garcia, R. (2011). *Conciencia sociolinguistica, ideología e identidad*. San Miguel de Tucumán. Facultad de Filosofía y Letras UNT.

Taboada, S., García, R. (2011). *Conciencia sociolinguistica, ideologías e identidad.* Centro de Estudios Interdisciplinarios de Política y Planificación Linguísticas. Facultad de Filosofía y Letras.

Identity Matters

Julia Garbi
garbiju81@gmail.com
Escuela Graduada "Joaquín V. González". UNLP.
La Plata, Argentina.

María Fernanda Crespi
ferc203@hotmail.com
UCALP
La Plata, Argentina

Inés Fernández García
inesis111@hotmail.com
UNLP
La Plata, Argentina.

Resumen

En este trabajo presentamos una secuencia didáctica desarrollada en la clase de inglés de 2do grado de EP centrada en el derecho a la identidad. Esta experiencia surge de reflexionar críticamente sobre el sentido de la enseñanza del inglés en la escuela. En un mundo globalizado y en el cual los conflictos humanos son constantes, la educación para la ciudadanía mundial se torna una necesidad. En este sentido, la clase de inglés es un espacio privilegiado, no sólo porque poder comunicarse en inglés habilita a los niños y niñas a ejercer sus derechos y deberes más allá de su estado-nación sino también porque los confronta permanentemente con la otredad.

La educación para la ciudadanía mundial implica la consideración de las múltiples identidades que las personas poseemos a nivel mundial, regional, nacional, local y comunitario y requiere también especial énfasis en los derechos humanos. Para nuestro país, este año 2016 está signado por el 40º aniversario del último golpe militar. El robo de niñas y niños constituyó uno de los tantos crímenes cometidos por la dictadura. Considerando que muchos de ellos aún no han sido restituidos y que la escuela es un lugar propicio para desarrollar actividades que puedan generar la inquietud por la propia identidad a los miembros de su comunidad, nos hemos propuesto trabajar alrededor del tópico de la identidad familiar en la clase de inglés de 2do grado.

Tratamos de responder, mediante la secuencia didáctica que aquí presentamos a dos grandes desafíos de la educación para la ciudadanía en la clase de inglés: cómo vincular lo local con lo global y de qué maneras tratar tópicos tan complejos como los derechos humanos superando las limitaciones que una lengua extranjera supone.

Palabras claves: escuela primaria, enseñanza de inglés, educación para la ciudadanía mundial, derecho a la identidad.

Fundamentación

Esta secuencia didáctica, centrada en el derecho a la identidad, ha sido elaborada para desarrollarse en la clase de inglés de 5to grado de Educación Primaria. Este proyecto surge de reflexionar críticamente sobre los sentidos de la enseñanza del inglés en la escuela. La adquisición del inglés como lengua de comunicación internacional (Paran y Williams, 2007) favorece el ejercicio de la ciudadanía mundial por parte de los niños ya que, además de confrontarlos permanentemente con la otredad, les permite participar de la comunidad global al comunicarse con hablantes de otras lenguas más allá de su estado-nación.

La educación para la ciudadanía mundial tiene como propósitos dotar "a los alumnos de todas las edades [de] los valores, conocimientos y competencias basados en los derechos humanos, la justicia social, la diversidad, la igualdad entre los sexos y la sostenibilidad medioambiental" (Unesco). La educación para la ciudadanía mundial implica la consideración de las múltiples identidades que las personas y los grupos poseemos en diferentes niveles que van desde lo local y comunitario hasta lo global y requiere además especial énfasis en los derechos humanos. En esta secuencia nos centraremos especialmente en el derecho a la identidad. La Convención Internacional sobre los derechos del niño establece que "tendrá derecho desde que nace a un nombre, a adquirir una nacionalidad y, en la medida de lo posible, a conocer a sus padres y a ser cuidado por ellos" (artículo 7). Además enfatiza el rol del Estado en garantizar el derecho a la identidad: "Los Estados Partes se comprometen a respetar el derecho del niño a preservar su identidad, incluidos la nacionalidad, el nombre y las relaciones familiares de conformidad con la ley sin injerencias ilícitas" (artículo 8, inciso 1). "Cuando un niño sea privado ilegalmente de algunos de los elementos de su identidad o de todos ellos, los Estados Partes deberán prestar la asistencia y

protección apropiadas con miras a restablecer rápidamente su identidad" (artículo 8, inciso 2). Los docentes, como agentes del Estado, somos responsables de formar a los niños en el respeto y ejercicio de los Derechos Humanos.

Para nuestro país, este año 2016 está signado por el 40º aniversario del último golpe militar. El robo de niñas y niños constituyó uno de los tantos crímenes cometidos por la dictadura. Considerando que muchos de ellos aún no han sido restituidos y que la escuela es un lugar propicio para desarrollar actividades que puedan generar la inquietud por la propia identidad a los miembros de su comunidad, nos hemos propuesto trabajar alrededor del tópico de la identidad familiar en la clase de inglés de 5to grado. Partiendo desde una problemática local y nacional vinculada a los derechos humanos, los niños podrán, a través del inglés, comunicar sus experiencias, pensamientos, saberes y sentimientos a miembros de la comunidad mundial.

La implementación de esta secuencia implica superar la tradición monoglósica en la enseñanza del inglés ya que algunas de las actividades serán desarrolladas en castellano. El uso de nuestra lengua materna nos permite no sólo acceder a textos escritos en castellano sino también reflexionar en profundidad sobre cuestiones tan complejas como las violaciones a los derechos humanos. Por otra parte, el uso del inglés nos permite también acceder a textos escritos en esa lengua y comunicarnos con hablantes de la comunidad internacional.

Secuencia didáctica

Presentamos a continuación las tareas que realizaron las niñas y los niños y luego parte de los resultados.

1. Los niños escuchan una versión del cuento *El patito Feo* en la que el conflicto se basa en que el personaje principal no sabe quién es. Comparándose con sus "hermanos", `percibe que no es un pato como ellos y se pregunta sobre su identidad. La resolución (feliz) del conflicto consiste en que el personaje descubre finalmente quién es.

   Esta versión del cuento habilita a los niños también a pensar, discutir y reflexionar sobre uno de los aspectos de la violación al derecho a la identidad: ¿cómo llegó el Patito Feo a esa familia? El texto no lo explicita, por lo que la posibilidad del robo, la compra, la adopción, etc. están presentes. Esta problemática excede a las violaciones al derecho a la identidad cometidos durante la última dictadura cívico-militar, aún vigentes, abarcando también otros contextos como la venta y adopción ilegal de bebés.

La docente guía a los niños en la reflexión sobre el conflicto y la resolución e introduce el derecho a la identidad, nombrándolo pero sin definirlo.

Materiales: imágenes del cuento
Tiempo estimado: 20 m

La docente leyó el cuento, utilizando imágenes y enfatizando el conflicto identitario del personaje. Al pensar sobre las posibles razones de cómo el huevo llegó a ese nido, los niños contribuyeron con ideas tales como "Se cayó de una camioneta" "Pasó otro ave volando y se cayó ahí" "Una madre se equivocó de nido". Partiendo de esta reflexión, la docente los llevó a pensar sobre cuál es el problema que el "patito" tiene después. Los niños formularon el conflicto del personaje diciendo "who he is", a lo que la docente escribió en el pizarrón la palabra *identity.* Asociados al concepto, la docente escribió las palabras *steal* y *lose,* y les preguntó a los niños: "¿Qué proceso se dio en Argentina donde pasaron estas dos cosas con la identidad?". Los niños identificaron rápidamente que la docente estaba haciendo referencia a la última dictadura cívico-militar pero "es una parte de la historia que para ellos es súper lejana (…) y a la vez la tenían muy estudiada de manual". Luego, ante la pregunta de la docente, uno de los niños aportó los años de inicio y finalización de la última dictadura y la docente anotó en el pizarrón. Cuando vieron la fecha escrita, los niños comenzaron a comentar los años de nacimientos de sus padres y madres y la docente los anotó en el pizarrón bajo la pregunta *When was your mother/father born?* Dos niños se mostraron sorprendidos ya que sus madres habían nacido en 1976. Ante la pregunta de los niños, la docente les cuenta que ella nació en 1982, cuando comenzaba la guerra de Malvinas.

El relato de la docente refleja el alcance que este tipo de tareas puede tener: "Que viste, son cosas que son de libro, pero bueno ahí tenías como alguien cercano, viste. Los ojitos, las caritas eran muy buenos (…) Estuvo bueno eso que pudieron asociar, viste, un período con las fechas de nacimiento de los papás".

2. La docente pregunta ahora a los niños ¿Qué quiere decir que todas las personas tenemos derecho a la identidad? Los niños comparten sus ideas y la docente anota en el pizarrón. En grupos, los niños anotan los elementos que consideran forman la identidad de una persona. Luego, realizan una puesta en común y la docente anota en un papel afiche. Algunos de los aspectos que conforman la identidad de las personas son los siguientes: pertenencia a familia y grupo social, lengua, tradiciones, fecha de nacimiento, nacionalidad, género, concepción propia. La docente puede tener en cuenta estas ideas para guiar a los niños. Probablemente, cualquier cosa que los niños digan sobre este aspecto será válido, ya que nuestra identidad está formada por múltiples aspectos.

Materiales: tiza y pizarrón, papel afiche, fibrón,
Tiempo estimado: 15 m

Cuando la docente les propuso definir la identidad, los niños aportaron conceptos como nombre, sobrenombre, apellido, *genetic information*, *ADN*, familia. Luego, en grupos, los niños agregaron otras ideas: nombre, sobrenombre, apellido, adn, genetic information, huella digital

3. Los niños leen el artículo VII de la Convención Internacional de los Derechos del Niño y comparan el texto con sus ideas registradas en la tarea anterior.

Materiales: fotocopias del artículo VII (una por cada niño).
Tiempo estimado: 5 m

La secuencia siguió con la propuesta de la docente de leer el artículo VII de la Convención Intenacional de los Derechos del Niño. Los niños y niñas ya habían trabajado previamente en el área de sociales con el análisis de algunos de los Derechos mencionados en la convención y surgió de los propios alumnos el buscar la información en los apuntes de esta otra área. La docente ordenó en el pizarrón las ideas que los propios niños y niñas conocían y surgió la conexión del derecho a la identidad con el tema que se estaba tratando en la clase de inglés.

4. Los niños escuchan *The family book.* La docente guía a los niños en la reflexión sobre la diversidad de familias.

La docente y los niños trabajan sobre extractos seleccionados del texto. La docente modela la descripción de la familia (con su propia familia o usando un personaje conocido). Los niños describen por escrito su familia: *My family is small and quiet. I´ve got a step mom and a step sister. We eat different things. We like to celebrate birthdays.* Los niños pueden acompañar el texto con imágenes.

Materiales: una copia del libro, una imagen de la familia de la docente o de un personaje conocido.
Tiempo estimado: 30 min

La docente les propuso la lectura de *The family book.* El autor ya había sido trabajado previamente por lo que los niños y niñas reconocieron inmediatamente las características que tendría el libro. La lectura "fue medio caótic(a) porque hablan mucho y (…) era pasar una página y todo el comentario habido y por haber que se les venía a la mente". La docente destacó que uno de los niños se detuvo en una página que dice *Some families have two mums and two dads (*algunas familias tienen dos papàs y dos mamàs*)* y dijo no enten-

der por qué y se armó una pequeña discusión que la docente destacó como interesante. Concluyeron el cuento reflexionando sobre las diferentes familias y hablando de las propias.

La docente finalmente les pidió que escribieran un pequeño texto donde describieran a sus familias y surgieron preguntas sobre qué miembros de la familia describir "no sabían si acotar, si escribir de todo y un poco era porque no estaba muy pautado- yo obviamente no lo quería pautar ni acotarlos - y les costaba como decidir ;porque además por otro lado tenían que escribir un montón si decidían sobre toda la familia".

5. Los niños leen *Niña bonita* y discuten grupalmente sobre la identidad en relación con la familia. La docente vuelve a mostrar el afiche producido en la tarea 2 y, si han registrado lo familiar como parte constitutiva de la identidad lo señala y, si no, pregunta a los niños si deberían incluirlo.

Materiales: una copia del libro, afiche de la tarea anterior, fibrón
Tiempo estimado: 20 m

6. La docente les pide a los niños que vuelvan a leer sus descripciones de la familia y piensen cómo ser parte de esa familia los hace quienes son. La docente modela: *I´m noisy like my family. I walk like my mum, etc.* Los niños agregan a su texto otro párrafo, expresando similitudes entre ellos mismos y otros miembros de su familia o su familia como conjunto.

Materiales: imágenes que ilustren las palabras de la docente.
Tiempo estimado: 15 m

7. Los niños miran el video Así soy yo[22] Los niños reflexionan grupalmente sobre qué cuenta Ignacio sobre su identidad (por ejemplo, vivió en un pueblo, le gusta la música) y su vinculo con su familia (el papá y el abuelo eran músicos). Esta interacción puede suceder en inglés o en castellano. La docente propone a los alumnos publicar sus descripciones de la familia en un blog con el objetivo de difundir el derecho a la identidad y quizás ayudar a algunas personas a encontrar su verdadera identidad.

Materiales: computadora con internet o pen drive con video, proyector.
Tiempo estimado: 10 m

8. La docente crea un blog con las descripciones de los niños, el artículo 8 de la Convención sobre los derechos del Niño y un texto breve sobre la problemática del derecho a la identidad en nuestro país, especialmente en relación a los crímenes de la última dictadura.

[22] https://www.abuelas.org.ar/video-galeria/asi-soy-yo-ignacio-montoya-carlotto-205

Article 8 (Preservation of identity): *Children have the right to an identity – an official record of who they are. Governments should respect children's right to a name, a nationality and family ties.*

(UN Convention on the Rights of the Child)

The right to identity starts at birth but lasts forever.

In Argentina, during the 1976-1983 dictatorship, many children were separated from their families by force? Their families are still looking for them. If you want to learn more enter https://www.abuelas.org.ar/

Materiales: computadora con internet

Las tareas descriptas en los puntos 5,6,7 y 8 no llegaron a ser abordadas al momento de publicación de este trabajo. La secuencia se seguirá desarrollando y, esperamos, siga creciendo.

Conclusiones

Si bien la secuencia sigue en curso al momento de esta publicación, consideramos que, hasta el momento ha sido muy rica en relación al contenido y al uso de la lengua.
Por un lado, consideramos muy importante que se pueda aprovechar la clase de inglés para abordar temas relacionados con la construcción de una ciudadanía humanamente responsable. Siendo así, todos los textos –orales y escritos- pueden ser utilizados para propiciar la reflexión sobre temas tan delicados como éste. El área de lengua extranjera no debería quedar por fuera del resto de la currícula escolar y dedicarse sólo a cuestiones netamente lingüísticas.

Por otra parte, si consideramos al inglés como lengua para la comunicación internacional, no debemos olvidar las amplias posibilidades comunicativas que nos permite. La tarea final que planteamos en esta secuencia tiene que ver justamente con la socialización y puesta en conocimiento de este nefasto período de nuestra historia para hablantes de la comunidad global. No debemos olvidarnos que aún se siguen buscando nietos y nietas que pueden estar habitando en cualquier parte del mundo. Visto de esta forma, los niños y niñas que trabajan en esta secuencia pueden ver la importancia que este conocimiento de lengua que ellos están adquiriendo es una herramienta útil en amplios contextos.

Por último, no debemos olvidar que se trata de una clase de inglés y que lo que se necesita es proveer a los alumnos de conocimientos en esta lengua. Teniendo objetivos lingüísticos claros, es posible trabajar temas socialmente significativos para que los niños y niñas realmente se apropien del lenguaje.

Bibliografía

Convención sobre los derechos del niño. (1989).
Machado, Ana María (2012) *Niña Bonita.* Ediciones Ekaré.
Osler, Audrey y Starkey, Hugh (2005). *Citizenship and language learning. International perspectives.* Inglaterra y EEUU, Trentham Books.
Paran, A. y Williams, E. (2007). Editorial: reading and literacy in developing countries. *Journal of Research in Reading,* 30, 1-6.
Parr, T. (2010). *The Family Book.* Nueva York y Boston: Little, Brown and Company.
Sidoti, V. y Alonso, M. E. *El derecho al nombre y a la identidad*. Educ.ar. Disponible en http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=14405
Sitios web y videos
Abuelas de Plaza de Mayo y Paka-Paka. (2015). Así soy yo- Ignacio Montoya Carlotto. Disponible en https://www.abuelas.org.ar/video-galeria/asi-soy-yo-ignacio-montoya-carlotto-205
http://www.unesco.org/new/es/education/resources/in-focus-articles/global-citizenship-education/

Una propuesta didáctica para la enseñanza del léxico en lengua extranjera inglés en el nivel superior[23]

Reina Himelfarb
rhimelf@gmail.com

Departamento de Idiomas Extranjeros con Propósitos Específicos, Facultad de Lenguas,
Universidad Nacional del Comahue
Neuquén, Argentina

María Inés Grundnig
mgrundnignqn@yahoo.com.ar

Departamento de Idiomas Extranjeros con Propósitos Específicos, Facultad de Lenguas,
Universidad Nacional del Comahue
Neuquén, Argentina

Andrea Cecilia Sorbellini
ceciliasorbellini@gmail.com

Departamento de Idiomas Extranjeros con Propósitos Específicos, Facultad de Lenguas,
Universidad Nacional del Comahue
Neuquén, Argentina

Resumen

Diversas investigaciones asignan al léxico un papel fundamental en la Adquisición de una Segunda Lengua (ASL). Por un lado, los estudios indican que los errores léxicos son los más comunes entre los aprendientes (Meara, 1984, citado en Selinker & Gass, 2008). Por otra parte, los estudiantes consideran que dichos errores son los más graves (Politzer, 1978, citado en Selinker & Gass, 2008). Además, los hablantes nativos creen que

[23]Este trabajo fue realizado en el marco del proyecto de investigación "El rol del conocimiento del léxico en la producción oral de textos científico-académicos en LE inglés" (04/J020) dirigido por la Mg. Himelfarb y co-dirigido por la Trad. Grundnig, y financiado por la SeCyT de la UNCo.

los errores léxicos producen mayores interferencias en la comunicación que los gramaticales (Johansson, 1978, Gass, 1988, citados en Selinker & Gass, 2008).

En nuestro proyecto de investigación, "El rol del conocimiento del léxico en la producción oral de textos científico-académicos en LE inglés", se realizó una comparación de los elementos léxicos presentes en textos científico-académicos de la especialidad en inglés con las exposiciones orales de dichos textos por parte de los sujetos, estudiantes de la Licenciatura en Turismo de la UNCo. Partiendo de los resultados de dicho proyecto y de investigaciones recientes que sugieren que conceptos tales como atención o aprendizaje centrado en la lengua cumplirían un rol positivo en la ASL (Doughty & Williams, 1998; Long & Robinson, 1998; Norris & Ortega, 2000; Spada, 1997, citados en Doughty & Long, 2005; Nation, 2007), presentaremos aquí una propuesta didáctica para la enseñanza del léxico en un curso de inglés en el nivel superior.

Palabras claves: enseñanza - LE – inglés - léxico – nivel superior

Introducción

Diversas investigaciones asignan al léxico un papel fundamental en la Adquisición de una Segunda Lengua (ASL). Por un lado, los estudios indican que los errores léxicos son los más comunes entre los aprendientes (Meara, 1984, citado en Selinker & Gass, 2008). Por otra parte, los estudiantes consideran que dichos errores son los más graves (Politzer, 1978, citado en Selinker & Gass, 2008). Además, los hablantes nativos creen que los errores léxicos producen mayores interferencias en la comunicación que los gramaticales (Johansson, 1978, Gass, 1988, citados en Selinker & Gass, 2008).

En nuestro proyecto de investigación, "El rol del conocimiento del léxico en la producción oral de textos científico-académicos en LE inglés", se realizó una comparación de los elementos léxicos presentes en textos científico-académicos de la especialidad en inglés con las exposiciones orales de dichos textos por parte de los sujetos, estudiantes de la Licenciatura en Turismo de la UNCo. Partiendo de los resultados de dicho proyecto y de investigaciones recientes que sugieren que conceptos tales como atención o aprendizaje centrado en la lengua cumplirían un rol positivo en la ASL (Doughty & Williams, 1998; Long & Robinson, 1998; Norris & Ortega, 2000; Spada, 1997, citados en Doughty & Long, 2005; Nation, 2007), presentaremos aquí una propuesta didáctica para la enseñanza del léxico en un curso de inglés en el nivel superior.

Para ello, haremos referencia a una serie de principios pedagógicos generales para la enseñanza del léxico en lengua extranjera (Laufer, 2005, 2006, 2009; Laufer & Hulstijn, 2001; Nation, 2001, 2006 a, b y c, 2007, 2008; Nation & Laufer, 2012; Pavicic Takac, 2008, Qian, 1998, 2002, Schmitt, 2000, 2008, 2014; Schmitt & Schmitt, 2014; Sonbul & Schmitt, 2009), reseñaremos un modelo de enseñanza de la LE en general y del léxico en particular propuesto por Nation (2001, 2007, 2008), y mostraremos el marco propuesto por Ma (2013) para la categorización de actividades de aprendizaje de vocabulario asistidas por computadoras. Más adelante, nos referiremos a los hallazgos más destacados surgidos de los estudios realizados en el marco de nuestro proyecto de investigación. Por último, presentaremos una propuesta didáctica para la enseñanza del léxico en el nivel superior acorde a los resultados obtenidos en dicho proyecto.

Principios pedagógicos generales para la enseñanza del léxico

Para la elaboración de la presente propuesta didáctica para la enseñanza del léxico en el nivel superior se tomó como punto de partida los siguientes principios pedagógicos para la enseñanza del vocabulario, elaborados en base al relevamiento de bibliografía actualizada acerca del tema (Laufer, 2005, 2006, 2009; Laufer & Hulstijn, 2001; Nation, 2001, 2006 a, b y c, 2007, 2008; Nation & Laufer, 2012; Pavicic Takac, 2008, Qian, 1998, 2002, Schmitt, 2000, 2008, 2014; Schmitt & Schmitt, 2014; Sonbul & Schmitt, 2009):

- Para utilizar una LE de manera exitosa, es necesario conocer un gran número de palabras.
- El aprendizaje del vocabulario es un proceso cíclico, complejo, gradual y a largo plazo.
- El conocimiento metalingüístico afecta la adquisición de la LE al centrar la atención en rasgos críticos del *input*.
- Es necesario establecer en primer lugar la relación forma-significado, la cual debe consolidarse a través de exposiciones repetidas en múltiples contextos, de manera receptiva y productiva, y usando las cuatro macro-habilidades.
- Es fundamental ampliar el conocimiento de los diferentes aspectos del vocabulario.
- En un contexto en el que el vocabulario debe ser reciclado de manera adecuada, los enfoques intencional e incidental son complementarios y requieren uno del otro.
- Es necesario utilizar estrategias para la revisión y consolidación de los ítems léxicos presentados.

- Se debe entrenar a los estudiantes en el uso de estrategias meta-cognitivas para la toma de decisiones durante la planificación, evaluación o revisión consciente del proceso de aprendizaje.

Marco pedagógico para la enseñanza de lenguas extranjeras

Asimismo, la elaboración de actividades de la presente propuesta didáctica se enmarca en el modelo pedagógico de Nation (2001, 2006, 2008) el cual busca alcanzar un equilibrio apropiado de oportunidades de aprendizaje en cursos de LE. Este marco incluye la *comprensión focalizada en el significado* (*meaning-focused input*), la cual implica el aprendizaje mediante la compresión lectora y auditiva, durante las que se focaliza la atención en el mensaje, y no sólo se aprenden nuevas palabras sino también se enriquece y refuerza el vocabulario previamente aprendido. Durante esta etapa, la mayor parte del *input* debe ser conocido (entre el 95 % y 98 % de las palabras utilizadas).

En segundo lugar, el modelo promueve la *producción focalizada en el significado* (*meaning-focused output*), la cual implica avanzar de un uso receptivo a un uso productivo del lenguaje, a través de actividades orales y de escritura centradas también en el mensaje.

En tercer lugar, el *aprendizaje centrado en la lengua* (*language-focused learning*) promueve el aprendizaje explícito de la forma, significado y uso de nuevos ítems, además de la profundización de lo aprendido anteriormente. La atención se centra en unidades léxicas descontextualizadas. Se favorece la práctica espaciada y repetida de las piezas léxicas. Se propone orientar la atención también hacia estrategias de aprendizaje de vocabulario, tales como la realización de inferencias, el análisis de la forma de la palabra y el uso del diccionario.

Finalmente, el *desarrollo de la fluidez* (*fluency development*)**,** abarca todas las macro-habilidades (escuchar, hablar, leer y escribir). Durante esta etapa se pone en práctica todo lo aprendido en las demás instancias, ya que aquí el objetivo principal es comprender y reproducir mensajes de manera más rápida que la habitual. El desarrollo de la fluidez sólo existe si tanto el vocabulario como el contenido y los aspectos discursivos del material son ya conocidos.

Las TIC en la enseñanza del léxico en lenguas extranjeras

Ahora bien, para la elaboración de la presente propuesta se tuvo en cuenta también la idea de autores como Nation (2001) que sostienen que las computadoras pueden hacer

que el aprendizaje de vocabulario sea más eficaz, "particularmente en lo que respecta a proporcionar una repetición espaciada y la oportunidad de recuperación" (p. 108).

En relación con este tipo de actividades, Goodfellow (1995) plantea tres cuestiones a observar en la selección de programas para la enseñanza de vocabulario asistida por computadora: (1) en qué medida el programa está diseñado para la enseñanza del vocabulario; (2) qué valor educativo presenta el programa, aspecto que incluye los principios pedagógicos que fueron tenidos en cuenta en su diseño; y (3) en qué medida las actividades de aprendizaje de un idioma mediado por computadoras son específicamente computacionales, y no una versión *online* de una actividad en papel. Esto último tiene que ver con el grado en que el programa utiliza el potencial interactivo generado por las capacidades de almacenamiento y acceso de los medios.

En consideración de lo expuesto, se tomó como referencia el marco propuesto por Ma (2013) para categorizar las actividades de aprendizaje de vocabulario asistidas por computadoras (AVAC). De acuerdo con dicha propuesta, existen dos grandes categorías de aplicaciones: los recursos o soportes léxicos y los programas o tareas léxicas.

Por su carácter facilitador, podría decirse que los recursos léxicos son herramientas, pues se centran en el proceso de aprendizaje en lugar de evaluar ítems de vocabulario. Estas herramientas interactivas ofrecen ventajas entre las que Ma (2013) destaca la respuesta inteligente al *input* de los alumnos; la posibilidad de visualizar sólo información léxica necesaria, con la opción de obtener información adicional (hipervínculos); y la posibilidad de acceder a información a través de múltiples canales: textual, auditivo e ilustraciones.

En cuanto a los programas y tareas léxicas, Ma (2013) propone un *continuum* que va desde el aprendizaje implícito o incidental al explícito o directo y desde el aprendizaje centrado en el significado al centrado en la forma.

Resultados del proyecto

Primera etapa

Conformación y análisis del corpus 1: *abstracts*

En una primera etapa de nuestro proyecto, se conformó un corpus con los *abstracts* de 12 artículos científico-académicos correspondientes al área disciplinar relativa al turismo[24] y, partiendo de la propuesta de Ciapuscio & Kuguel (2002), se elaboró un instrumen-

[24] Los artículos fueron extraídos de dos publicaciones relativas al turismo: *Tourism*

to teórico-metodológico para el análisis de dichos textos que plantea cuatro niveles: situacional, de contenido semántico, funcional y formal. El mismo fue aplicado para efectuar un análisis exhaustivo de la totalidad de los *abstracts.* En lo que respecta al nivel formal, este análisis mostró un porcentaje alto de vocabulario general, que ronda un 60% del total de las palabras de los textos. Asimismo, aunque el porcentaje de vocabulario académico es variable, representa un promedio del 33% en la mayoría de los textos. Por último, el vocabulario técnico es escaso en los textos analizados (6%)[25].

Más adelante se realizó un nuevo análisis en términos de colocaciones. Se evidenció, en este sentido, alta densidad colocacional[26], representada en su mayoría por colocaciones académicas, seguidas en número por las de tipo general o técnicas. Sin embargo, independientemente del tipo de colocación, es importante destacar el hecho de que en la mayoría de los textos, el porcentaje de vocabulario en colocaciones supera al porcentaje de palabras aisladas.

Constitución y análisis del corpus 2: pruebas de producción oral

A continuación se conformó un nuevo corpus con las exposiciones orales por parte de los sujetos, alumnos del tercer nivel de Inglés de la carrera Licenciatura en Turismo de la UNCo, de los textos completos correspondientes a los *abstracts* analizados. Dichas presentaciones fueron grabadas y transcriptas para su posterior análisis, realizado con el objetivo de estudiar el rol del conocimiento del léxico general, académico y técnico en la producción oral de textos científico-académicos en LE inglés[27].

Un análisis detallado de las verbalizaciones de los sujetos mostró un alto porcentaje de vocabulario general (74%), considerablemente más alto que en los *abstracts* analizados. Aunque el porcentaje de vocabulario académico es variable, ronda en este caso el 22% en la mayoría de las producciones, no alcanzando, de esta manera, el porcentaje encontrado en los *abstracts*. Es de destacar el hecho de que la ocurrencia de vocabulario técnico es aún menor que en los *abstracts* (2%).

Management y Journal of Travel&Tourism Marketing.

[25] Para la identificación de términos técnicos se utilizó el diccionario online *Oxford Dictionary of Travel and Tourism* (Beave, 2012).

[26] Se recurrió para este análisis a *The Academic Collocation List* (ACL) complementada con el diccionario *Oxford Collocations Dictionary*y el *Corpus of Contemporary American English* (Davies, 2008 -).

[27] Las presentaciones fueron transcriptas con ayuda de *Soundscriber* (University of Michigan Regents, 1998).

Si bien en las verbalizaciones se mantiene la tendencia observada en los *abstracts* en lo referido al porcentaje relativo de términos generales, académicos y técnicos, es de destacar que el porcentaje de términos generales es más alto en las verbalizaciones que en los *abstracts*, mientras que el porcentaje de términos académicos y técnicos es más bajo. Ahora bien, un análisis más pormenorizado permitió observar un alto número de colocaciones. Cabe destacar que, a diferencia del caso de los *abstracts*, en la mayoría de las exposiciones analizadas el porcentaje de vocabulario en colocaciones es más bajo que el de palabras aisladas. No obstante, se halló una gran profusión de colocaciones académicas que superaron ampliamente, al igual que en los *abstracts*, la cantidad de colocaciones técnicas y generales. Se puede afirmar entonces que se mantiene en las verbalizaciones la tendencia observada en los textos en cuanto a la combinación de palabras en colocaciones académicas.

Finalmente, se realizó un análisis cualitativo de las verbalizaciones de los sujetos con el fin de determinar aquellos aspectos del léxico que hubieran presentado dificultades. Aun cuando en general se observó un uso apropiado del léxico, se encontraron una variedad considerable de errores de selección, adición u omisión de piezas léxicas, fundamentalmente de verbos y nombres; de colocativos, en especial preposiciones, verbos y nombres; y de colocaciones, con predominio de errores de selección de frases verbales y nominales. Cabe destacar que se observó un alto número de errores de tipo morfológico relacionados con la categoría de las palabras.

Los hallazgos detallados anteriormente parecen sugerir la necesidad de incluir en el nivel superior la enseñanza explícita de un número amplio de términos generales y académicos, además de vocabulario de tipo técnico, así como también de palabras en colocaciones, en particular de tipo académico.

Segunda etapa del proyecto

Conformación y análisis del corpus 3: *abstracts*

Luego del diseño e implementación de actividades para la enseñanza explícita de vocabulario académico en forma de piezas léxicas aisladas y en colocaciones, se constituyó un nuevo corpus conformado por 12 *abstracts* de textos científico-académicos seleccionados por los sujetos.

El análisis cuantitativo de los recursos léxicos presentes en dichos *abstracts* mostró la tendencia señalada en el primer análisis: en lo que respecta a las piezas léxicas aisladas,

se pudo observar un predominio marcado de las palabras generales (60%), seguidas por las de tipo académico (30%) y técnico (7% del total). En términos de colocaciones se evidenció, una vez más, alta densidad colocacional, con mayor profusión de colocaciones académicas, seguidas por aquellas de tipo general o técnicas. Se mantuvo, además, la tendencia respecto de los porcentajes de palabras en colocaciones, las cuales superan el porcentaje de palabras aisladas.

Conformación y análisis del corpus 4: pruebas de producción oral

Más adelante, se constituyó un nuevo corpus conformado por las verbalizaciones de los textos completos por parte de los sujetos. El análisis de este corpus mostró un marcado predominio de piezas léxicas generales (68,8%), porcentaje menor al hallado en la prueba anterior (74%) en lo referido a este tipo de vocabulario. Sin embargo, esta disminución en el vocabulario general no se tradujo en un aumento en la producción de vocabulario académico (21,7%), sino en la mayor producción de vocabulario técnico (5%), a pesar de la instrucción explícita recibida.

Un nuevo análisis de las producciones orales en términos de colocaciones mostró nuevamente alta densidad colocacional, con una gran profusión de colocaciones académicas, que superaron ampliamente el número de colocaciones de tipo general o técnico. Sin embargo, un análisis más detallado mostró que el total de palabras aisladas sigue superando por un amplio margen el total de palabras en colocaciones (70,8 % vs 29,2%). A pesar de esto, es de destacar que las piezas léxicas académicas en colocaciones constituyen un 42,8% del total del vocabulario académico, y un 33,7% del total de palabras en colocaciones.

Al igual que en la primera etapa, se llevó a cabo luego un análisis cualitativo de las exposiciones orales, durante el cual se encontraron errores tanto en la selección de piezas léxicas académicas aisladas como, aunque en menor medida, de colocativos.

La mayoría de los errores encontrados involucraron la selección errónea, omisión o adición de preposiciones. Cabe recordar, en tal sentido, que son varios los autores que sostienen que las preposiciones se hallan entre los aspectos de la lengua que presentan mayores dificultades a los estudiantes de una lengua extranjera[28]. Se halló, además, a pesar de la

[28]Las preposiciones representan junto a los artículos definido e indefinido entre el 20% y el 50% de los errores observados durante la escritura en lengua extranjera (Dalgish, 1985; Diab, 1997; Izumi et al., 2003; Bitchener *et al*., 2005, citados en Leacock, Chodorow, Gamon &Tetreault, 2010). Por otra parte, se trataría de los errores más difíciles de reconocer y corregir de manera automática.

instrucción explícita realizada, un número considerable de errores de selección de verbos. Sin embargo, los verbos seleccionados por los sujetos, aun cuando no fueron los de ocurrencia frecuente en corpus, pertenecen en su mayoría al mismo campo semántico que los apropiados. Se observó, finalmente, respecto de la prueba anterior, una clara disminución de errores relacionados con la selección, omisión o adición de nombres y adjetivos.

Por otro lado, se observó un bajo número de errores en la producción de colocaciones académicas, a diferencia de la prueba de producción oral anterior (sin instrucción explícita previa). También es importante destacar la baja ocurrencia de errores de tipo morfológico que involucran piezas léxicas, en particular aquellos relacionados con la categoría de palabra. Esto se debería a que, a partir de las observaciones realizadas en el análisis de la primera prueba de producción oral, se hizo hincapié también en la instrucción explícita en este aspecto del conocimiento del léxico.

Se pudo observar, finalmente, una amplia profusión de marcadores discursivos en las producciones orales de los sujetos. Esto podría deberse a que, en la instrucción explícita se focalizó en el uso de estos marcadores, en particular aquellos relacionados con la macro-estructura textual.

Los hallazgos detallados anteriormente confirman la necesidad de promover en el nivel superior la enseñanza explícita de un número amplio de términos académicos, además de vocabulario de tipo general y técnico. Sin embargo, a partir del análisis realizado, se puede afirmar que la enseñanza de estas piezas léxicas en forma aislada no aportaría grandes beneficios. Por el contrario, los resultados obtenidos apuntarían a la importancia de enseñar de manera explícita piezas léxicas de tipo académico en colocaciones de ocurrencia frecuente en el corpus, poniendo especial énfasis en aquellas combinaciones que involucren preposiciones y verbos, ya que los mismos parecen presentar las mayores dificultades para los aprendientes de la lengua extranjera.

Propuesta didáctica para la enseñanza del léxico en el nivel superior

Los resultados obtenidos en nuestra investigación junto a los estudios relacionados con la enseñanza explícita del léxico detallados en nuestro marco teórico nos permitieron elaborar una propuesta didáctica para la enseñanza del léxico en cursos de idioma inglés en el nivel superior, que contempla los siguientes aspectos fundamentales:

- Enseñanza explícita de un amplio número de piezas léxicas académicas de ocurrencia frecuente en los textos científico-académicos de la especialidad, además de vocabulario de tipo general y técnico.

- Presentación del vocabulario preferentemente en combinaciones de ocurrencia frecuente en corpus (colocaciones).
- Énfasis en la enseñanza explícita de aquellas colocaciones que incluyan preposiciones y verbos, además de aquellas conformadas por nombres y adjetivos.
- Enseñanza explícita de marcadores discursivos, en particular de aquellos relacionados con la macro-estructura textual.
- Enseñanza explícita de aspectos léxico-sintácticos del conocimiento del vocabulario, tales como la categoría de palabra.
- Inclusión de actividades de reflexión metalingüística en torno a las piezas léxicas aisladas y a las colocaciones.
- Práctica espaciada y repetida del vocabulario en colocaciones a través de actividades de comprensión y producción focalizadas en el significado, de aprendizaje centrado en la lengua y de desarrollo de la fluidez.
- Inclusión de recursos y herramientas digitales para el aprendizaje explícito del léxico, en particular aquellas que promueven la autocorrección, focalizando en las formas y en el significado.
- Inclusión de de actividades de revisión y consolidación.

Conclusión

Los resultados arrojados por nuestro proyecto de investigación nos han permitido realizar una propuesta didáctica de enseñanza del léxico en LE inglés en el nivel superior que destaca la necesidad de la enseñanza explícita de un alto número de piezas léxicas, sobre todo en forma de colocaciones de ocurrencia frecuente en corpus. Dicha propuesta resalta, además, la inclusión de actividades focalizadas en la práctica tanto de la comprensión como de la producción, así como de la reflexión metalingüística, y el uso de herramientas y recursos digitales para el aprendizaje del léxico. Es de esperar que esta propuesta sirva como base para la elaboración de programas de estudio de la LE inglés que se adecuen a las necesidades académicas de los alumnos universitarios y que promuevan el aprendizaje exitoso de la lengua.

Bibliografía

_____ & Kuguel, I. (2002). Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados. En Fuentes Morán, M. T. y García Palacios, J. (eds.) *Texto, terminología y*

traducción. (37-73). Salamanca: Almar.
Doughty, C. J. & Long, M.H. (Eds.) (2005). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Blackwell Publishing.
Goodfellow, R. (1995). A review of the types of CALL programs for vocabulary instruction. En *Computer Assisted Language Learning*, *8* (2-3), 205-226.
Laufer, B. (2005). Focus on form in second language vocabulary learning. En *Eurosla yearbook*, 5(1), 223-250.
_____ (2006). Comparing focus on form and focus on forms in second-language vocabulary learning. En *Canadian Modern Language Review*, 63(1), 149-166.
_____ (2009). Second language vocabulary acquisition from language input and from form-focused activities. En *Language Teaching*, 42(03), 341-354.
_____ (2010). Form focused instruction in second language vocabulary learning. En *Further insights into non-native vocabulary teaching and learning*. R. Chacón-Beltrán, C. Abello-Contesse, M.M. Torreblanca-López & M.D. López-Jiménez (Eds.). Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters. pp. 15-27
_____ & J. Hulstijn (2001). Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language: The Construct of Task-Induced Involvement. En *Applied Linguistics* 22/1: 1-26.
Leacock, C., Chodorow, M., Gamon, M., &Tetreault, J. (2010). Automated grammatical error detection for language learners. En *Synthesis lectures on human language technologies,* 3(1), 1-134.
Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
_____ (2006a). Language education - vocabulary. In K. Brown (ed.) *Encyclopaedia of Language and Linguistics*, 2nd Ed. Oxford: Elsevier. Vol 6: 494-499.
_____(2006b). Second language vocabulary. En K. Brown (ed.) *Encyclopaedia of Language and Linguistics*, 2nd Ed. Oxford: Elsevier. Vol 13: 448-454.
_____(2006c). How large a vocabulary is needed for reading and listening? En *Canadian Modern Language Review* 63, 1: 59-82.
_____ (2007) The four strands. En *Innovation in Language Learning and Teaching1*, 1: 1-12.
_____ (2008). *Teaching ESL/EFL reading and writing*. Routledge.
_____ (2014). Developing fluency. Muller, T., Adamson, J., Brown, P. S., & Herder, S. (Eds.). En *Exploring EFL Fluency in Asia*. Palgrave Macmillan.
_____ & Laufer, B. (2012). Vocabulary. En S. Gass & A. Mackey (eds) *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Routledge, 163-176.
Ma, Q. (2013). Computer assisted vocabulary learning: Framework and tracking users' data. *Learner-Computer Interaction in Language Education: A Festschrift in Honor of Robert Fischer: Special issue: Learner Preparation in Technology-enhanced Language Learning Environments*, *30*(2), 230-243.
Pavicic Takac, V. (2008). *Vocabulary Learning strategies and foreign language acquisition*. Multilingual Matters.
Qian, D.D. (1998). *Depth of vocabulary knowledge: assessing its role in adults' reading comprehension in English as a second language*. Tesis presentada para obtener el grado de Doctor of Philosophy, Department of Curriculum, Teaching and Learning. Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.
_____ (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: an assessment perspective. En *Language Learning* 52, pp. 513-36.
Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
_____ (2008). Review article: Instructed second language vocabulary learning. En *Language Teaching Research*, 12, 3; pp.329-363.
_____ (2014). Size and depth of vocabulary knowledge: What the research shows. En *Language Learning*, 64(4), 913-951.
_____ & Schmitt, D. (2014). A reassessment of frequency and vocabulary size in L2 vocabulary teaching. En *Language Teaching*, 47(04), 484-503.
Selinker, L., & Gass, S. (2008). *Second language acquisition: An introductory course*. Taylor &

Francis.
Sonbul, S. & Schmitt, N. (2009). Direct teaching of vocabulary after reading: is it worth the effort? En .....*ELT Journal*, Vol. 64/3 July 2010; doi:10.1093/elt/ccp059, 253-260.

Computer-mediated communication enhancing english and portuguese language learning among brazilian and german students[29]

Suelene Vaz da Silva
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Brasil
suelenevaz@yahoo.com.br

Francisco José Quaresma de Figueiredo
Universidade Federal de Goiás - Brasil
Universidade Federal de Minas Gerais - Brasil
fquaresma@terra.com.br

Abstract

This paper aims at investigating the teletandem learning interactions between a group of Brazilian students from Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás, Brazil, and a group of foreign students from two German universities. In this study, the Brazilian students helped their foreign partners with Portuguese learning and were helped by them in the English learning. The participants used a synchronous computer software called *Openmeetings* and also an electronic dictionary as a complementary tool. Adopting a qualitative perspective in the data collection and analysis, this case study was conducted in the second semester of 2010. The data were collected by means of conversation sessions through *Openmeetings* and were analyzed in the light of studies on sociocultural theory as well as on tandem/teletandem language learning researches. The data analyses showed that the participants used English as an anchoring language to work with Portuguese and English itself, and German was introduced in the teletandem sessions. The data also showed that the whiteboard and the electronic dictionary were used as complementary resources to the use of audio and video for the language learning process the participants engaged in.

Keywords*:* Language learning. *Openmeetings*. Teletandem.

Introduction

For many years, people have used instrumental mediation by creating tools that enable them to act upon nature and to transform it for their own benefit (REGO, 1995;

[29] A similar version of this paper was published in *Sino-US English Teaching*.

WERTSCH, 1998; WERTSCH, DEL RÍO, & ALVAREZ, 1998). This applies both in relation to how people get information about the world and how they act on it. For Cole (1990), mediation already carries the basic idea that humans live in environments transformed by artifacts created by previous generations.

It is in this sense that we share with many scholars (LANTOLF, 2006; VAN LIER, 2000, among others) the transposition of the concept of instrumental mediation to the context of the language classroom. For these authors, technical tools enrich the teaching and learning process by providing learners and teachers with more resources to support students' learning.

Donato and McCormick (1994), Figueiredo (2006), and Lantolf (2006) stated that the educational context incorporates physical and symbolic artifacts (books, paper, computer, languages, diagrams, etc.) to help learners develop a coherent knowledge of the world. We add that, in the context of virtual learning, these features also include, in addition to computer itself, communication software and tools that provide teachers and students with opportunities to communicate with people all over the world through the Internet.

The use of the Internet in education trigged new perspectives on the teaching of foreign languages (PAIVA, 2001A, 2001B; TELLES, 2009; TELLES & VASSALLO, 2009; VASSALLO & TELLES, 2006, 2009; WARSCHAUER, 1996) due to the fact that the Internet is, in essence, an environment conducive to interactivity and, therefore, may foster communication in other languages.

In this regard, Warschauer and Healey (1998) argued that

> [w]ith the advent of the Internet, the computer—both in society and in the classroom—has been transformed from a tool for information processing and display to a tool for information processing and communication. For the first time, learners of a language can now communicate inexpensively and quickly with other learners or speakers of the target language all over the world. This communication can be either synchronous (with all users logged on and chatting at the same time) or asynchronous (with a delayed message system such as electronic mail). Finally, with the World Wide Web, learners of many languages have access to an unprecedented amount of authentic target-language information, as well as possibilities to publish and distribute their own multimedia information for an international audience. (p. 63)

Technological tools enrich the language teaching and learning process not only by the capabilities inherent in digital media, but also by allowing students to share knowledge and, therefore, to learn languages with each other, that is, in a collaborative way.

In the virtual environment, computer-mediated interaction is seen as an opportunity for socializing, for language production and learning (VASSALLO & TELLES, 2009).

Some advantages of electronic media are, for example, the disruption of spatial and temporal constraints of lessons which are held in classrooms and access to a large number of participants to interact, which means that learning is favored by interactional exchanges and collaboration among participants.

Tandem Learning

Tandem learning is a collaborative, autonomous, and reciprocal method of foreign language learning which consists of regular sessions of collaborative bilingual work for didactic purposes (VASSALLO & TELLES, 2006). These sessions are voluntarily established by two speakers of different languages who are interested in studying the language in which the other is more proficient.

According to Brammerts (1996),

> [l]earning in tandem can be defined as a form of open learning, whereby two people with different native languages work together in pairs in order to learn more about one another's character and culture, to help one another improve their language skills, and often also to exchange additional knowledge—for example, about their professional life. (p. 10)

Teletandem is the tandem activity conducted in a virtual context, via synchronous communication through the utilization of writing, reading, video conferencing and communication softwares (Skype, Windows Live Messenger, Oovoo, Talk and Write, *Openmeetings*, Adobe Connect, etc.).

According to Vassallo and Telles (2006), teletandem is an approach "that has its own unique characteristics, that emerge from (and range within) the association of its principles of autonomy and of reciprocity" (p. 91). The authors add that this approach is described as a learning context that:

> (a) offers opportunities for both sociability and individualization;
> (b) is based on autonomy, that is understood here as a responsibility for one's own decision-making, not in isolation, but "with" or "in relation to" the other (one's Tandem partner);
> (c) implies sharing and relaying the roles of who retains the power of knowledge. (VASSALLO & TELLES, 2006, p. 91)

Therefore, in tandem learning, it is the participants that define how they will participate in the interaction sessions, managing, for example, the day and time the virtual meetings will take place, as well as the way they conduct the interactions.

The study

The Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás (IFG), in Brazil, and the University of Trier and the University of Worms, in Germany, were the institutions that participated in this telecollaborative language learning project. As one teletandem medium, we used a synchronous and free web conferencing software known as *Openmeetings*. This communication software allows, among other features, for teleconference with the following components and functions: microphone and webcam, chat, whiteboard, screen sharing, file download and audio and video recording.

The *Openmeetings* conference room is illustrated by Figure 1.

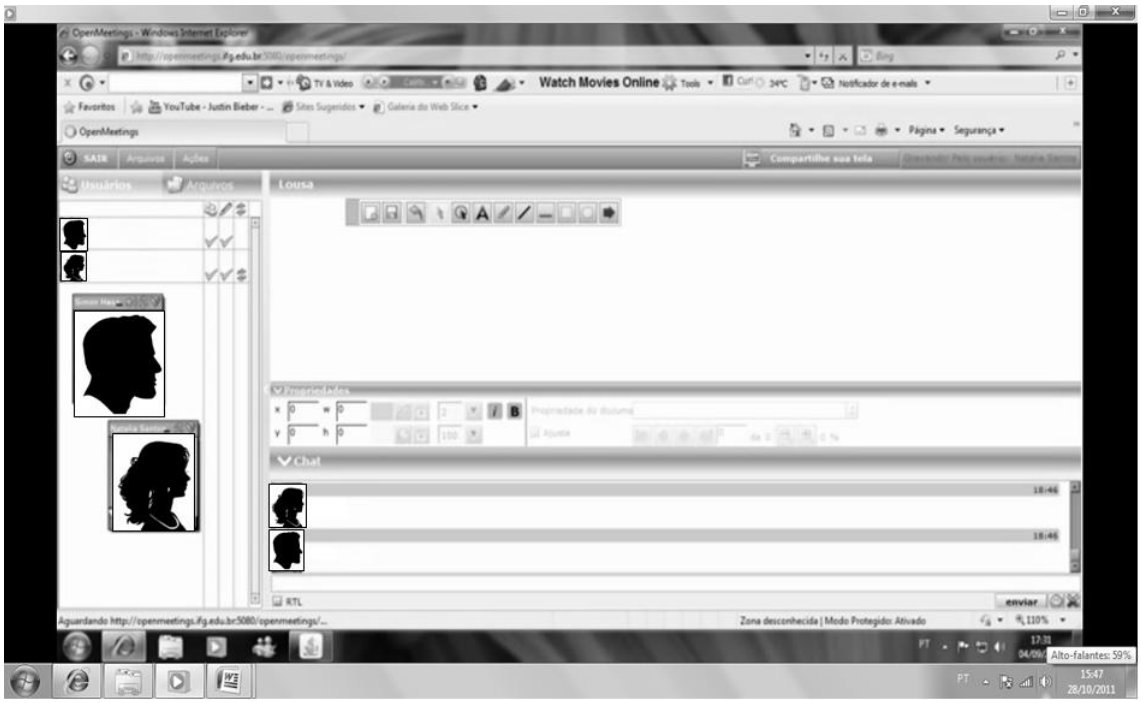


Figure 1. Openmeetings conference room.

Interactions via *Openmeetings* occurred from August 28th to September 4th, 2010, and were audio- and video-recorded by means of a recording device integrated in the software and were transcribed verbatim.

Before initiating the teletandem sessions, a series of steps were taken for the selection of the pairs of students. A list with the names of 11 students from the University of Worms and a student from the University of Trier, who volunteered to compose partnerships with the Brazilian learners, was sent to IFG. The IFG also produced a list of Brazilian learners with 23 volunteers. From that list, the first 12 students who signed up were selected to form partnerships with the foreign learners. Then, a first contact by email between the Brazilians and the foreign students was made to establish the partnerships and to allow the

pairs of students to suggest days and times for their first interaction. Subsequently, the pairs scheduled the teletandem sessions according to their own availability.

Regarding the language pair involved in this study, it should be stated that in IFG undergraduate courses the foreign languages taught are English, Spanish, and French. As the Brazilian learners wished to enhance their knowledge of English, this was the language chosen by them to be crafted with Portuguese in the teletandem sessions. Considering that the German students were proficient in English, they assisted their Brazilian partners in the learning of this language and were assisted by them in the Portuguese language learning.

As participants of this study, we have three pairs of teletandem language partners: three Brazilian students who were majoring in Tourism at IFG and three foreign students (three from University of Worms and one from the University of Trier). Table 1 shows the participants, identified by their pseudonyms, as well as the resources used by them during the interaction sessions in teletandem.

Table 1
The Participants and Resources Used by Them

Participants		Resources used by the participants
Brazilian	German	
Natalie	Teego	Microphone and webcam, chat, whiteboard, electronic dictionary
Drica	Red[30]	Microphone and webcam, chat, whiteboard
Jujuba	Peregrino	Microphone and webcam, whiteboard

In this study, the participants made use of some resources which enabled them to see each other, to write messages to each other (chat), to engage in a conversation, to post pictures and to draw. All these resources contributed to the development of consistent interactions which allowed the participants to learn or to improve their linguistic skills regarding the target language as well as to carry on discussions concerning environmental issues and sustainability, which were the main themes of the interactions. It is also important to state that the Germans visited Brazil, specifically the state of Goiás, in order to meet their Brazilian partners and finish the project related to sustainability.

Analyses of the teletandem sessions

This initial example refers to an interaction held by Drica and Red. Drica was already online when the image of Red appears on the screen, indicating that she had entered the

[30] Although Red is Romanian, she was a regular student at Worms University and spoke English and German fluently.

conference room. They waved their hands to each other as a way of greeting. Red tries to synchronize the microphones so that they could engage in a conversation, but Drica had not clicked on the button which allows them to share the audio resource. Since they were not able to solve this problem, Red suggests that Drica should use the audio resource while Red would use writing as a communication channel, as can be seen in Example (1).

Example (1) Interaction via *Openmeetings*—August 30th, 2010
(The interactants wave their hands as a gesture of greeting)
Drica: I'm listening you. Are you listening me?
Red: [*Chat*] Yes. Can you hear me?
Drica: [*Chat*] I can't hear you. I can't… It's bad…
Red: [*Chat*] hum… you can talk i write :o
Drica: Ok. So, I'm one of the people responsible to receive you here in Brazil. […]
Red: [*Chat*] thank you… it will be great. I can't hardly wait to meet you and the others.
Drica: I saw that you take some pictures and you have to… how can I say… 'picture machine'? … The 'camera'? 'Camera'! You have to, you will have here many places to take much, many, many pictures here, we are going to see falls…
Red: [*Chat*] o:o:o:o:o yeah that's really beautiful :o yeah one of my hobby and Love is photography.

The suggestion Red had made, which was readily accepted by Drica, reveals an exercise of autonomy in the decision-making of the two participants since they find ways to continue the interaction. By doing this, they solve the problem posed by the lack of audio communication and opt to make use of different channels to interact with each other: speech and writing.

On the other hand, Natalie and Teego, in Example (2), when having audio problems, started to negotiate if they would interact with each other by only using the chat as a communication channel. Natalie tried to solve the problem by logging in and out the communication software before suggesting that the meeting should be postponed to the next day. After negotiating for a little while, the participants concluded that orality was an essential element for the interaction and decided to have the interaction on the following day, as shown by this second excerpt:

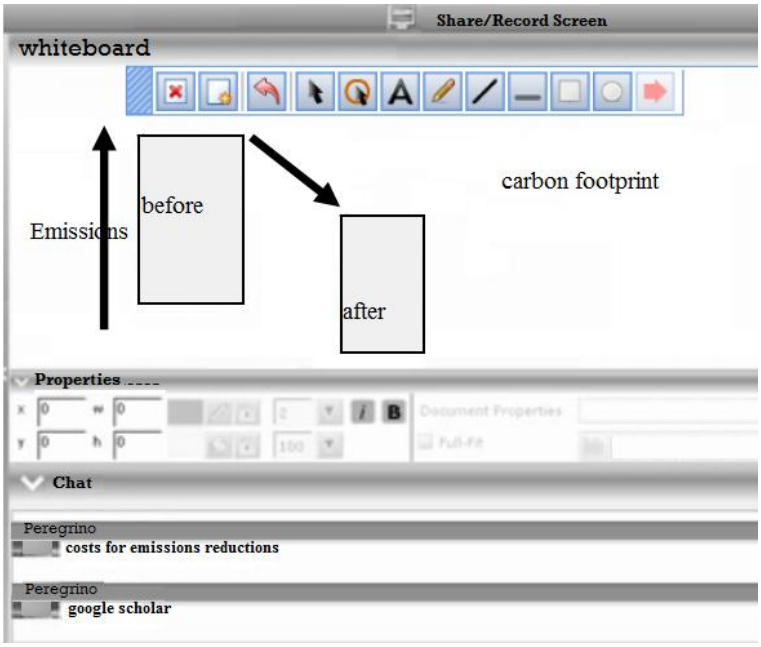
Example (2) Interaction via *Openmeetings*—August 27th, 2010
Natalie: [*Chat*] No… now I can't listen you too…
Teego: Perhaps it is working now. I don't know. I don't know what the problem is.
Natalie: [*Chat*] I think is better we try tomorrow because today here is everything closed or do you prefer talk only for *Chat*?
Teego: [*Chat*] well I don't know. What do you think?
Natalie: [*Chat*] I think is better to talk than to write… […]
Teego: [*Chat*] I haven't planned anything yet so it would be ok, if there are any changes I would contact you again… so let's keep it at 5/10 pm, and if I have to cancel it I would write you an email.

This example also illustrates the autonomy of the participants, which was favored by

the negotiation they had about what they believe is the best option for the learning of languages in a teletandem approach. The decision to postpone the interaction session emphasizes the fact that collaborative learning enables learners to express their points-of-view, by discussing them and making decisions about the problems they face while interacting in a virtual context (VASSALLO & TELLES, 2009).

The whiteboard was also used by the participants as an aid to communication and, by extension, to language learning. Peregrino, for example, uses the whiteboard as a complementary resource to illustrate what he was explaining to his partner, as can be seen in Example (3):

Example (3) Interaction via *Openmeetings*—September 3rd, 2010
Jujuba: Emission…
Peregrino: Do you see on the whiteboard? Like this one would be a normal and you have another scenario, just like this, so you have a reduction here to here, and this reduction, hum, costs something (Peregrino draws on the whiteboard while he talks about carbon emission).
Jujuba: Hum, ok.
Peregrino: Here on the left is like… hãa… […]
Jujuba: Hã?



Peregrino: (He writes 'carbon footprint' on the whiteboard). Like this, (Explaining from the two pictures he had drawn on the board) You have one scenario. It's like when a tourist comes to Rio and he goes to the beach and to the clubs or another stuffs, that's the left scenario, the trip like one week, that they stay in Brazil, ah, how much emissions will be emitted? And the other scenario would be, for example, Chapada or Pirenópolis, they're doing sustainable tourism and there would be less emissions, so we calculate them both and then we, we make a comparison. What do you think?

In Example (4), Natalie makes use of an electronic dictionary to help her in the production of messages in English. She was talking to her partner about Brazilian typical food and she introduces a kind of fruit which is used in the cuisine of the Central-West region

of Brazil. Natalie uses the electronic dictionary to assist her in explaining to her partner that although the fruit is edible, it has thorns around the stone, which makes it difficult to eat.

Example (4) Interaction via *Openmeetings*—September 4th, 2010
Natalie: And have you ever known about 'pequi'?
Teego: 'Pequi'? No.
Natalie: It is a typical food here in Goiás, in Goiânia… and all the State of Goiás, is very good.
Teego: But what is it… what is it like?
Natalie: Is?
Teego: What is it like? What is it, actually?
Natalie: It is, it is for you have lunch, when you almoça, have lunch. It is uhmm… salt, but it has… (She checks in the dictionary <http://translito.com> the word 'espinhos' in English). I don't know the pronunciation, but I think is 'thorns'.
Natalie: [*Chat*] thorns
Teego: 'Thorns'?
Natalie: With…
Teego: Like in a rose, like the flower of a rose? It's 'thorns', as well as, … I think. Yep. Can you write the really name for the 'pequi'?
Natalie: [*Chat*] espinhos.
Teego: 'Espinhos'?
Natalie: 'Espinhos' is 'thorns'. How can you pronounce this word?
Natalie: [*Chat*] Pequi.
Teego: Pequi.
Teego: 'Thorns'.
Natalie: 'Thorns', it is. 'Pequi' has 'thorns'.
Teego: Ok.
Natalie: So, you have to take care with it.
Teego: Ok

This example shows that there is an alternation in the assistance the participants give to each other. According to Figueiredo (2006) and Vassallo and Telles (2009), this change of roles is quite common in the context of collaborative learning.

In Example (5), the term "quality" arises when Natalie and Teego are talking about a tourist town in the state of Goiás called Caldas Novas. This town is mainly visited by old people because of the thermal groundwater present there which is considered therapeutic. Natalie was trying to express the idea that the improvement in quality of life has contributed to the longevity of the Brazilians when she realizes that she does not know exactly how to say in English the word "qualidade" (quality). She elaborates the hypothesis that this word would be "quality". However, she uses the word "qualidade" in Portuguese to check the accuracy of the term in the English language. Teego confirms her hypothesis, thus solving her doubt.

Example (5) Interaction via *Openmeetings*—August 26th, 2010
Natalie: I think that is not so many old people like in Germany, but some, the last ten, five years, the people that is sixties, seventies grow up here, because the… I'm thinking the word in English… the 'quality' of life.

Teego: Yeah.
Natalie: 'Qualidade'?
Teego: Yes, the 'quality'.
Natalie: Yes, 'quality', yes the 'quality' of life grow up too, so is the both.

In Example (6), it is Natalie who assumes the role of assistant and teaches Teego how to pronounce some words in Portuguese. Natalie and Teego were talking about Teego's trip to Brazil, particularly about some of Teego's relatives who live in a Brazilian city called São Paulo. The topic of the conversation leads the participants to deal with some vocabulary related to family members. Natalie begins to work with the Portuguese language by helping Teego with the learning of the word "mãe", as shown in Example (6).

Example (6) Interaction via *Openmeetings*—August 28th, 2010
Natalie: Yes, yes, it is. You want to learn how pronounce the name of the relatives in Portuguese?
Teego: Yes, I would like to, yeah.
Natalie: Yes. 'Mother' is 'mãe'.
Natalie: [*Chat*] mãe
Teego: How do you pronounce it?
Natalie: 'Mãe'.
Teego: 'Mãe. Mãe, mãe, mãe'.
Natalie: Or if you want to, like me, I pronounce like a… some child pronounce like this… But is a very… with love, very carefully way to say: 'mamãe'.
Natalie: [*Chat*] mamãe
Teego: 'Mamãe'.
Natalie: Yes? Yes, 'mamãe' is more cute.
Teego: Yep. Ok.

According to Brammerts (1996) and Telles (2006), reciprocity in tandem learning can be observed in the attitude of one of the participants being concerned and interested in the language learning success of the other. In this sense, the work with vocabulary in English and in Portuguese reveals the commitment of Natalie and Teego towards each other's language learning process: Natalie is improving her English language learning, and Teego is learning some Portuguese vocabulary.

In Example (7), it is Teego who takes the opportunity to teach German, his native language, to Natalie. They were still talking about family members, when Natalie asks Teego how to say the word "sister" in German. It is important to elucidate that German was not a language to be learned in the teletandem sessions, but it was also introduced in the interactions because Natalie wanted to benefit from the fact that Teego was German and so he could help her with the learning of some vocabulary in that language.

Example (7) Interaction via *Openmeetings*—August 28th, 2010
Natalie: And how do you say irmã in German?
Teego: Irmã was, eh, sister, wasn't it? Brother? Sister?
Natalie: Yes. Sister.
Teego: Sister. Sister would be, ah…

Teego: [*chat*] Schwester.
Teego: Schwester.
Natalie: Uau. Schwester.
Teego: The first three letters is always like a /ʃ/ basically 'sh' in English /ʃ/, yeah? And then the 'w' is /v/ Schwester.
Natalie: Schwester, Schwester.
Teego: Yes, Schwester.
Natalie: Yes? Schwester.
Teego: Yes, perfect.
Natalie: Schwester. My Schwester. I have just one Schwester. And brother.

As we can see, *Openmeetings* gave the participants the opportunity to write and speak in the language they were learning. By means of the interactions, they were able to learn vocabulary and to discuss the major theme of their presentations: environmental issues. The results of this study allow us to assert that *Openmeetings* is an extra resource that can be effectively used in English classes in a technological context of education.

Final Remarks

By analyzing the interactions between Brazilian and German students, we noted that the English language has been, besides the target language of the Brazilian students, the mediational tool used by the partners of students to assist each other in the practice of Portuguese and German, since the Germans had no knowledge of Portuguese, and the Brazilians had no knowledge of German either. English as an anchoring language was the way the participants found to jointly assist each other in the learning process of their target languages. The use of language to support the teletandem sessions helped the Brazilian students improve their learning of English.

In relation to the software used in this study, we can affirm that *Openmeetings* has all the features necessary to be used in teletandem learning sessions, but the use of these features depends on the knowledge the participants have about the functioning of the software. It is the degree of learner autonomy in relation to the available resources related to the software that enables the participants to qualitatively expand their language learning opportunities.

The microphones and webcams are the primary resources of *Openmeetings*, and it is through them that the participants can speak, see and listen to each other. Besides, these resources, the chat and the whiteboard were also important tools to complement microphone and webcams. The use of all these resources caused qualitative changes in the actions of the participants of this study making the teletandem approach more similar to face-to-face interactions, as it enables learners to feel as if they were in the same physical

environment of their partners. They could also learn vocabulary, help each other solve their doubts and find ways to carry out the interaction activities. This also contributes to the feeling that there is a connection between the partners themselves, strengthening their bonds of friendship.

References

BRAMMERTS, H. (1996). Tandem language learning via the internet and the International E-Mail Tandem Network. In. D. LITTLE & H. BRAMMERTS (Eds.), *A guide to language learning in tandem via the Internet. CLCS Occasional Paper, 46* (pp. 9-22). Retrieved from http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED399789.pdf

COLE, M. (1990). Cognitive development and formal schooling: The evidence from cross-cultural research. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications on sociohistorical psychology* (pp. 89-110). Cambridge: Cambridge University Press.

DONATO, R., & MCCORMICK, D. (1994). A sociocultural perspective on language learning strategies: The role of mediation. *The Modern Language Journal, 78*(4), 453-464.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (2006). A aprendizagem colaborativa de línguas: Algumas considerações conceituais e terminológicas (Collaborative language learning: Some conceptual and terminological considerations). In F. J. Q. de. FIGUEIREDO (Ed.), *A aprendizagem colaborativa de línguas* (Collaborative language learning) (pp. 11-45). Goiânia, GO: Editora da UFG.

LANTOLF, J. P. (2006). Sociocultural theory and L2: State of the art. *Studies in Second Language Acquisition, 28*(1), 67-109. Retrieved from http://www.mendeley.com/research/sociocultural-theory-l2-state-art/

PAIVA, V. L. M. de O. (2001a). A www e o ensino de inglês (WWW and the teaching of English). *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada, 1*(1), 93-116.

PAIVA, V. L. M. de O. (2001b). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual* (Interaction and learning in the virtual environment). Belo Horizonte, MG: Faculdade de Letras, UFMG.

REGO, T. C. (1995). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação* (Vygotsky: A cultural-historical perspective on education). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

TELLES, J. A. (2009). Teletandem: conceito e ações para a prática e pesquisa (Teletandem: Concept and actions for practice and research). In J. A. Telles (Ed.), *Teletandem*: *um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI* (Teletandem: A virtual, autonomous and collaborative context for the learning of foreign languages in the 21st century) (pp. 17-18). Campinas, S.P.: Pontes Editores.

TELLES, J. A., & VASSALLO, M. L. (2009). Teletandem: uma proposta alternativa no ensino/aprendizagem assistidos por computadores (Teletandem: An alternative proposal for computer-assisted language learning and teaching). In J. A. Telles (Ed.), *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI* (Teletandem: A virtual, autonomous and

collaborative context for the learning of foreign languages in the 21st century) (pp. 43-61). Campinas, S.P.: Pontes Editores.
VAN LIER, L. (2000). From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 245-259). Oxford, NY: Oxford University Press.
VASSALLO, M. L., & TELLES, J. A. (2006). Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. *The ESPecialist*, *27*(2), 189-212.
VASSALLO, M. L., & TELLES, J. A. (2009). Ensino e aprendizagem de línguas em tandem: princípios teóricos e perspectivas de pesquisa (Tandem language learning and teaching: Theoretical principles and research perspectives). In J. A. Telles (Ed.), *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI* (Teletandem: A virtual, autonomous and collaborative context for the learning of foreign languages in the 21st century) (pp. 21-42). Campinas, S.P.: Pontes Editores.
WARSCHAUER, M. (1996). Computer assisted language learning: An introduction. In S. FOTOS (Ed.), *Multimedia language teaching* (pp. 3-20). Tokyo: Logos International.
WARSCHAUER, M., & HEALEY, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching, 31,* 57-71.
WERTSCH, J. V. (1998). A necessidade da ação na pesquisa sociocultural (The need for action in sociocultural research). In J. V. Wertsch, P. Del Río, & A. Alvarez (Eds.), *Estudos socioculturais da mente* (Sociocultural studies of mind) (pp. 56-71). Porto Alegre, R.S.: ArtMed.
WERTSCH, J. V., DEL RÍO, P. & ALVAREZ, A. (1998). Estudos socioculturais: história, ação e mediação (Sociocultural studies: History, action, and mediation). In J. V. WERTSCH, P. DEL RÍO, & A. ALVAREZ (Eds.), *Estudos socioculturais da mente* (Sociocultural studies of mind) (pp. 11-38). Porto Alegre, R. S.: ArtMed.

Rompendo fronteiras: tecnologia a favor da aprendizagem de línguas, trocas culturais e construção de laços de amizade[1]

Suelene Vaz da Silva
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Brasil
suelenevaz@yahoo.com.br

Warde Antonieta da Fonseca Zang
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Brasil
warde@quimica-industrial.com

Jill Caporale
Northern Virginia Community College - EUA
fquaresma@terra.com.br

Resumo

Este artigo apresenta um projeto realizado colaborativamente entre duas instituições de ensino: o Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Estado de Goiás (IFG), Brasil, e a Northern Community College (NOVA), EUA. O projeto objetivou relacionar a aprendizagem de línguas, inglês pelos brasileiros, aos estudos na área de sustentabilidade ambiental, presente no currículo dos cursos da NOVA. Para tanto, alunos de graduação de ambas as instituições tiveram aulas de Ciências Ambientais, a distância, interações orais e escritas por meio de aplicativos virtuais (Skype, Adobe Connect, Dropbox e Emails) e encontros presencias, no Brasil. Durante as aulas a distância, os alunos estudaram sobre o bioma Cerrado brasileiro e sobre aspectos culturais e sociais relacionados às comunidades que habitam essas regiões. Nos encontros presencias, os alunos americanos viajaram para o Brasil e ficaram por 15 dias com os alunos brasileiros visitando regiões de Cerrado. Como parte final do projeto, os alunos brasileiros e americanos desenvolveram colaborativamente um estudo de caso correlacionando aspectos de sustentabilidade ambiental às visitas de campo. Entre outros resultados, o projeto trouxe para os participantes brasileiros e estrangeiros o rompimento de fronteiras geográficas a favor da aprendizagem de línguas, da coconstrução do conhecimento em Ciências Ambientais e do fortalecimento de laços de amizades.

Palavras-chave: Tecnologia. Questões ambientais. Aprendizagem de línguas.

[1] Título em inglês: *Breaking boundaries: technology in favor of language learning, cultural exchanges and construction of friendship ties.*

Introdução

Contextos virtuais e presenciais de aprendizagem estão cada vez mais presentes na prática do professor de línguas, principalmente por propiciar aos aprendizes de línguas estrangeiras oportunidades de interações orais e escritas com pessoas fluentes nas línguas em que estão aprendendo. Em ambientes de aprendizagem formal, essas interações tornam-se ainda mais enriquecidas quando os aprendizes fazem uso da língua estrangeira para conversar ou para escrever sobre assuntos que lhes são significativos.

Nesse sentido, associar aprendizagem de línguas ao ensino de outros conteúdos tem se mostrado um caminho efetivo para a prática da língua em aprendizagem e para a construção de saberes específicos. Quando realizada sob esse escopo, a aprendizagem da língua deixa de ser percebida como um conteúdo a ser aprendido e torna-se o elemento primordial da interação.

É nessa perspectiva que duas Instituições de ensino uniram-se para realizar um projeto colaborativo em que a coconstrução do conhecimento desempenhasse o papel de mola propulsora para trocas culturais e linguísticas entre estudantes de instituições geograficamente distantes: o IFG, no Brasil e a NOVA, nos Estados Unidos da América. Assim nasce o projeto intitulado 'Internacionalização: interfaces do conhecimento entre o IFG e a NOVA'

A fase de idealização do projeto constituiu-se de visitas dos professores da NOVA ao IFG com o intuito de conhecer como os professores brasileiros desenvolviam estudos na área de Línguas e de Ciências Ambientais. A partir dessas visitas, duas professoras do IFG, uma de língua inglesa e outra de Ciências Ambientais, e dois professores de Biologia da NOVA iniciaram o design do projeto. Foi estabelecido que a NOVA ofertaria uma disciplina no Câmpus de Annandale, Virgínia, para estudantes que desejassem, além de estudar sobre meio-ambiente, aprender sobre biomas brasileiros, especificamente sobre o Cerrado. Ao mesmo tempo no IFG, as professoras brasileiras ofertaram um projeto de pesquisa para alunos que possuíam fluência em língua inglesa, nível intermediário, e que queriam aprender sobre o Cerrado por meio de encontros virtuais com estudantes estrangeiros. Atividades diversas, em contextos geograficamente distantes, contudo com interesses comuns: promover o rompimento de fronteiras geográficas, unificando diferentes áreas do conhecimento, aproximando línguas, culturas e pessoas.

Nessa perspectiva, Luz (2010) afirma que para as instituições de ensino acompanharem o desenvolvimento tecnológico da sociedade comtemporânea faz-se necessário

uma integração entre tecnologia, ensino e aprendizagem. Crystal (2001) aponta que a essência da *internet* é sua interatividade real ou potencial, que somada ao caráter eletrônico e global faz desta associação de redes por excelência um ambiente propicio à interações.

A aprendizagem colaborativa desenvolvida em ambientes virtuais é conhecida pela denominação de telecolaboração (WARE, 2005). Definida como "aplicação da rede global de comunicação no processo ensino-aprendizagem de LEs" (BELZ, 2002, p. 61), a telecolaboração envolve interações mediadas por computador entre aprendizes falantes de línguas maternas diferentes (BELZ, 2002; NGUYEN, 2010; O'DOWD, 2010).

Segundo Figueiredo (2006), seja em ambientes virtuais ou presenciais, durante a interação os aprendizes definem seus papéis, compartilham línguas e culturas e colaborativamente transformam suas experiências em estruturas de conhecimento. Para o autor, há um consenso entre os aprendizes de que todos os membros irão trabalhar em favor de um propósito. Assim, os aprendizes tendem a respeitar e valorizar as contribuições de cada membro do grupo (PANITZ, 1999). Deste modo, interações face a face ou mediadas por ferramentas tecnológicas possibilitam aos aprendizes alcançarem um nível de aprendizagem superior ao seu conhecimento real (FORMAN; CAZDEN, 1985; PAIVA, 2001).

Objetivos

Este estudo objetiva apresentar o projeto colaborativo realizado entre o IFG e a instituição americana NOVA. O projeto visou promover o processo de coconstrução do conhecimento relativo à língua inglesa e a ciências ambientais entre aprendizes brasileiros e estrangeiros na modalidade a distância e presencial, sendo a primeira mediada por aplicativos computacionais e a segunda por atividades de visitas a regiões turísticas durante a estada do grupo de alunos estrangeiros em Goiás.

Neste estudo, então, considerando a sua modalidade e objetivos, foram formados pares e/ou grupos de aprendizes, os quais auxiliaram uns aos outros no intercâmbio de conhecimentos na subárea de Ciências Ambientais e, especificamente para os brasileiros, no aprimoramento do conhecimento da língua inglesa. Em 2014, as interações à distância ocorreram de 09 de abril a 07 de maio, presencialmente, de 19 a 31 de maio de 2014. Em 2015, os aprendizes interagiram à distância somente na primeira semana de maio e, presencialmente de 11 a 25 de maio.

O estudo

Esta pesquisa constitui-se como um estudo de caso qualitativo, pois descrevemos e interpretamos o processo de interação em contexto de aprendizagem virtual e presencial realizado entre um grupo de aprendizes brasileiros e estrangeiros, bem como algumas atividades acadêmicas que esse processo possibilitou aos aprendizes realizarem.

Afirmamos ser esta pesquisa qualitativa por também atender às principais características de uma investigação qualitativa, como, por exemplo, apresentar como fonte direta de dados um ambiente natural; a inserção da pesquisadora no ambiente de pesquisa por um tempo mais longo para que houvesse uma melhor percepção das ações dos participantes, bem como para que a análise dos dados fosse contextualmente significativa; agregar à análise dos dados citações dos participantes para ilustrá-la e para reforçar a argumentação da pesquisadora; enfocar a busca pela compreensão de como as ações ocorrem e se agrupam, ao invés de focalizar apenas o resultado; não se preocupar em comprovar ou refutar hipóteses previamente construídas e, por fim, considerar que o significado possui importância vital (ANDRÉ, 1984; BOGDAN; BIKLEN, 1994). Dessa forma, conforme apontado por Bogdan e Biklen (1994), o processo de condução da investigação tende a refletir uma espécie de diálogo entre pesquisador e participantes.

As instituições participantes

A instituição brasileira é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação por meio do Decreto nº 7.566. O IFG é considerado como uma Instituição de Ensino Superior pluricurricular por oferecer variadas modalidades de ensino em diversas áreas do conhecimento, por exemplo, cursos de bacharelado, licenciatura, tecnológico (nível superior) e técnico integrado (nível médio).

Já a instituição americana, a Northern Virginia Community College (NOVA), trabalha com a modalidade de ensino superior e, como extensão dessa modalidade, com programas de estudos internacionais (*Global Studies and Programs*), além de oferecer disciplinas diversificadas para pessoas que ainda não optaram por um curso superior ou para aqueles que desejam somente aprimorar seus conhecimentos. Em relação aos programas de internacionalização, a NOVA possui parceiros em diversas regiões do globo, com os quais compartilha intercâmbio de conhecimento.

Nesse sentido, esta pesquisa inseri-se nestes programas por interrelacionar a aprendizagem de língua inglesa ao estudo de ciências ambientais, especificamente do bioma cerrado, vegetação típica da região goiana, no Brasil.

O contexto de pesquisa

O ambiente de pesquisa deste estudo abrange dois contextos distintos. O primeiro contexto é composto por ambientes de interação síncronas e assíncronas a distância, ou seja, contextos de comunicação mediados pelo computador.

As interações síncronas ocorreram por meio do uso de dois aplicativos: o Adobe-Connect e o Skype. O Adobe Connect é um aplicativo de uso gratuito para os Institutos Federais, podendo estender tal gratuidade às instituições parceiras, no caso deste estudo à NOVA. Esse aplicativo permite teleconferência com os seguintes componentes e funções integrados:

- gerenciamento de permissões – o usuário cadastrado no IFG recebe uma senha, o que lhe confere o papel de moderador e controlador das permissões dos outros usuários;
- compartilhamento de tela – compartilhamento entre os usuários das telas dos monitores para apresentar qualquer informação que nelas apareça;
- gravação de áudio e de vídeo - permite gravações das sessões de interação. Os arquivos de gravação ficam armazenados no próprio aplicativo e podem ser salvos para uso posterior.
- *chat* – interação por meio de mecanismo de *chat* textual;
- áudio – interação verbal através de microfone, desde que o usuário que desempenhe o papel de moderador dê tal permissão;
- vídeo – interação por meio de imagem via *webcam*;
- atividades interativas – realização de atividades on-line interativas.

O Skype também foi utilizado na sua versão gratuita, principalmente nos encontros virtuais em que todos os participantes, brasileiros e estrangeiros, participavam das interações por videoconferência ao mesmo tempo. Para comunicação assíncrona, o dropbox e emails foram os recursos de referência utilizado pelos participantes.

Como contexto presencial, consideramos as regiões de bioma Cerrado visitadas pelos alunos brasileiros e estrangeiros e o IFG – Campus Goiânia.

As regiões visitadas englobam destinos turísticos do Estado de Goiás, a saber: (1) a unidade de preservação, Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros; (2) a unidade sustentável Eco Fazenda Santa Branca; (3) a cidade de Caldas Novas; (4) a cidade de Pirenópolis, especialmente o Centro de Permacultura (IPEC) e a Fazenda Babilônia; e (5) o Memorial do Cerrado. O IFG foi o ponto de chegada e saída para todos os destinos visitados, bem como o local onde os alunos reuniram-se em pares e/ou em grupos para colaborativamente discutirem a respeito do que foi observado *in loco*.

Os participantes

No ano de 2014, participaram desta pesquisa 8 alunos do IFG, em 2015, 10 alunos foram selecionados para integrar a equipe de participantes. Já da NOVA, tivemos 8 alunos participantes da pesquisa em 2014, e 13, em 2015.

Os participantes brasileiros foram selecionados via processo seletivo por meio do Edital 156/2013, em 2014, pela Chamada Pública 01/2015, em 2015. Nesse processo, eles precisavam atender às especificidades estabelecidas nos documentos, como, por exemplo, ser maior de 18 anos, e ser aprovado com no mínimo média 6.0 nas provas escrita e oral de língua inglesa.

Já os alunos estrangeiros matricularam-se na Disciplina *Environmental Concerns Course (focus on Brazil)*, na NOVA. Essa disciplina abordou assuntos relacionados à sustentabilidade ambiental brasileira, enfocando o bioma cerrado goiano. O quadro 2.1 apresenta os participantes do projeto e suas áreas de estudo na graduação.

QUADRO 2.1: Participantes do projeto

Etapa 2014			
IFG		**NOVA**	
AAT	Engenharia de Controle e Automação	A	Engenharia Florestal
APA	Tecnólogo em Saneamento Ambiental	BK	Engenharia Física
JPGS	Engenharia Civil	HP	Psicologia (Ênfase em Psicologia Ambiental)
JFO	Tecnólogo em Construção de Edifícios	I	Relações Internacionais
LETB	Tecnólogo em Geoprocessamento	NY	Sem curso específico
LPC	Tecnólogo em Turismo	RO	Engenharia Ambiental
PHGS	Engenharia Civil	SB	Arquitetura
WCS	Engenharia de Controle e Automação	SF	Artes Liberais
Etapa 2015			
ANG	Engenharia Civil	AH	Sem curso específico
AMR	Tecnólogo em Construção de Edifícios	BJ	Engenharia Elétrica
APBF	Tecnólogo em Construção de Edifícios	CR	Enfermagem
ASQ	Tecnólogo em Hotelaria	CR	Ciências Sociais
EFV	Engenharia de Controle e Automação	CWW	Sem curso específico
MOG	Tecnólogo em Turismo	CJR	Estudos Internationais / Biotecnologia
PMSA	Engenharia Civil da Mobilidade	FC	Sem curso específico
PRAM	Tecnólogo em Construção de Edifícios	IA	Relações Internacionais / Teatro
PDFX	Engenharia de Controle e Automação	JTJR	Emergência Médica
RPAS	Bacharelado em Turismo	KMB	Sem curso específico
-	-	LC	Relações Internacionais / Economia
-	-	RLH	Língua Inglesa
-	-	TFF	Engenharia Ambiental

Os participantes estão identificados pelas iniciais de seus nomes e sobrenomes para preservar-lhes as identidades.

As interações: temáticas ambientais e o uso da língua inglesa

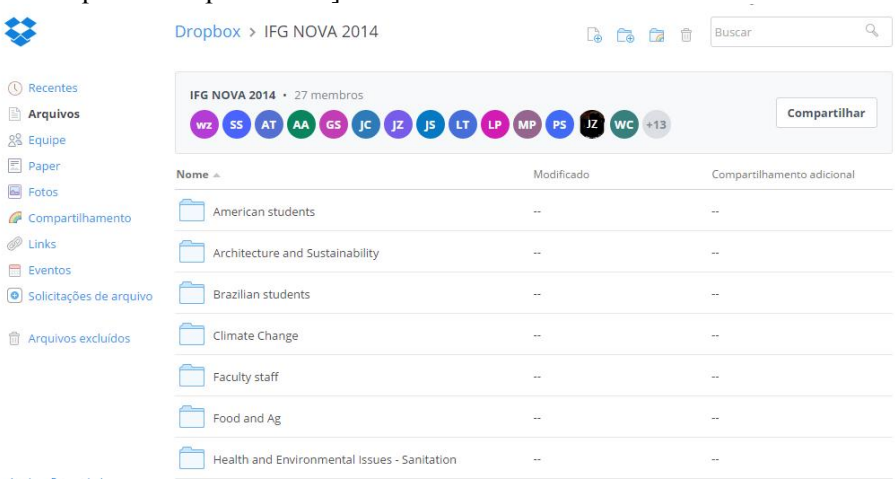
Considerando que a língua é a ferramenta mediacional mais importante no processo de mediação entre o indivíduo e o meio, neste estudo nossa análise incide fundamentalmente sobre o uso oral e escrito dessa ferramenta, enfatizando a interação entre os aprendizes para a coconstrução do saber na subárea de Ciências Ambientais e de Língua Inglesa.

O recorte 01 apresenta uma imagem e um trecho da primeira sessão de interação realizada via Skype entre os alunos brasileiros e estrangeiros com o objetivo de se conhecerem.

> [01 – Interação/Skype/2015]
> CR: Hi, I'm CR. This is my third semester here.
> Brazilian students: Hi.
> CR: I study Biotecnology and International Studies. It's nice to see you, guys, and nice to meet you. Next.
> AMR: Oh, come back, what is your name?
> American Professor: They have a question.
> AMR: Your name. What's your name?
> CR: My name is C, C.
> AMR: Oh, C, you look like one actor here.
> PRAM: Really famous actor.
> CR: Oh, really?
> AMR: Yeah, Lázaro Ramos.

O dropbox foi uma ferramenta auxiliar às interações síncronas, pois ele hospedou dados relevantes para a definição das temáticas, bem como para a escolha das equipes de trabalho, sempre compostas por alunos brasileiros e estrangeiros. No dropbox, os participantes postaram suas biografias que serviram como base para a definição de como os participantes seriam agrupados. O trecho seguinte apresenta uma imagen das pastas arquivadas no dropbox.

[02 – Arquivos/Dropbox/2014]



Na pasta 'American students', os alunos estrangeiros postaram suas biografias. O recorte seguinte tras a biografia de RO, que por estudar engenharia ambiental interessou-se pela disciplina oferecida pela NOVA e pelos estudos sobre o cerrado brasileiro.

> [03 – Biografia/Dropbox/2014]
> My name's RO and I'm 20 years old. I study Environmental Engineering with a focus on water filtration. I enjoy healthy living, growing vegetables, bicycle riding, salsa dancing, playing guitar and reading books on activism. I like to live simply and sustainably, shop local and keep in the environment in mind.
> I come from a very big family of six kids and Puerto Rican descent. I am very passionate about social justice issues regarding filtered water, uncontaminated soil, breathable air and access to land to grow food. I worked in the Solid Waste Management field this past summer on waste reduction, recycling and resource recovery. I would like to focus my academics on water related issues such as quality, access to wells, filtration and storage. I am excited to meet you all.

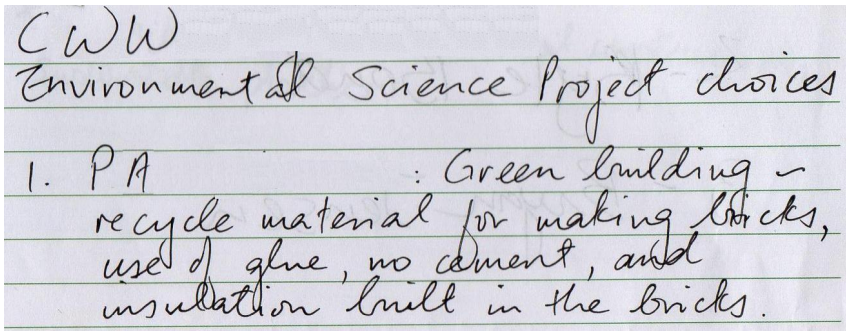
As biografias também foram importantes como recurso auxiliar na definição das subtemáticas ambientais que os participantes enfocariam durante as visitas a Brasília e regiões goianas. Em 2014, as subtemáticas definidas pelos participantes foram: (1) Arquitetura e sustentabilidade (*Architecture and sustainability*); (2) Saúde e questões ambientais: saneamento (*Health and environmental issues: sanitation*); (3) Mudanças climáticas (*Climate change*); (4) Poluição da água e fontes naturais de água (*Water pollution and water natural resources*). Já em 2015, temos: (1) Práticas sustentáveis: design de construções ecológicas (*Sustainable practices: ecological building design*); (2) Práticas de permacultura para tratamento de água (*Permaculture practices for water treatment*); (3) Aquecimento de água solar (*Solar water heater);* e (4) Ecoturismo como um recurso para fazendas (*How ecoturism is a sustainable way to farm*).

Os alunos se organizaram em pares ou em trios para estudarem em colaboração, segundo a subtemática escolhida, o bioma cerrado e as ações das comunidades que nele habitam. A composição de praticamente todas as parcerias das equipes, tanto em 2014 quanto em 2015, seguiu o critério de afinidade por área de conhecimento, o que proporcionou uma interação mais natural em língua inglesa entre os participantes, visto que podiam falar sobre assuntos que lhes eram familiares.

No recorte da biografia de PMSA, ele apresenta seu curso de graduação, informações que vão ao encontro das anotações de CWW, quando ela registrou, durante uma interação presencial, quais eram as subtemáticas de interesses de todos os participantes brasileiros do grupo 2015. CWW e PMSA de fato realizaram as atividades presenciais em parceria.

[04 – Biografia/Dropbox/2015]
My name is PMSA. I'm 20 years old and was born and raised in Anápolis, city located about 32 miles from Goiás' capital and live here with my parents and my sister. I'm at the third semester of Civil Engineering of Mobility undergraduate course at IFG campus Anápolis. I've never being out of my country yet although I intend to take an exchange program offered by the government called science without borders.

[05 – Composição de equipe de trabalho/2015]


CWW
Environmental Science Project choices
1. PA : Green building – recycle material for making bricks, used of glue, no cement, and insulation built in the bricks.

Apesar de CWW não cursar engenharia, ela demosntrou interesse por construções com maior grau de sustentabilidade, como as vistas em Pirenópolis. Assim, ela e Pablo definiram por pesquisar a subtemática 'Práticas sustentáveis: design de construções ecológicas', tomando como referência as construções feitas por um morador de Pirenópolis, que utiliza material e métodos de construção sustentáveis. O trecho do diálogo entre este par ilustra a subtemática escolhida por eles, bem como revela o grau de reciprocidade entre eles.

[06 – Interação presencial/2015]
CWW: Ok, PMSA. I think we have visited all those different places and I liked what we have seen and in Pirenópolis, Fábios' house with a mix of, you know, sustainable, ah, sustainability, and yet has the comfort level for everyday use for us […]. So, what do you think?
PMSA: Yeah, ah, CWW, I think the world is really right now is so crowded with a population of about 7 billion people, so we gotta think about the future generations and do some ah, kind of practices to… thinking about the future generations, ah, because you know, ah, we have to start doing some sustainable practices, ah, on those, for example, building construction, ah, because you know, ah, we have those non-renewable resources. It could be a simple concept of a house like we visited at Pousada Arvoredo, the owner of the farm, Fábio, he built some houses over there and we could use this concept of simple houses, and we could adapt with another different features.

O aluno brasileiro, mesmo hesitando em alguns momentos, mantém um diálogo fluído em língua inglesa com sua parceira de interação, faz uso de vocabulários específicos de sua área de formação e expressa suas opiniões sobre o uso de recursos naturais. Tal fato demonstra que o inglês desempenha o papel de língua mediadora da interação, e, por outro lado, língua de aprendizagem do aluno brasileiro. Uma exemplificação do trabalho desenvolvido pelos alunos CWW e PMSA encontra-se no recorte a seguir.

[07 – Trecho do texto produzido colaborativamente por CWW e PMSA/2015]
In this modern time and age in 2015, with a population of about seven billion people and projecting to nine billion people in year 2050. The consumption of the non-renewable natural resources, such as fossil fuel (petroleum, natural gas, and coal), wood from primary forests and nuclear is increasing at an alarming rate.
We can start by moving towards energy sustainability by a combination of conserving energy consumption and by reducing the use of these non-renewable natural resources with some behavior changes by moving towards sustainable practices to at least be part of the solution by the use of ecological building design and solar energy.
After having visited, learned and having better understanding from four places that we have visited in this Environmental Science Program in Santa Branca on eco-living, ecotourism and eco-farming; IPEC-Instituto de permacultura e ecovilas do Cerrado on permaculture (against Green Revolution, no genetically modified organism (GMO), monoculture, and doing it the natural ways like the Australian aborigines); Fazenda Babilônia on farming and Goias colonization; and Pirenópolis at the Pousada Arvoredo about eco-living, ecotourism and eco-farming and the new house construction that Fabio Martinelli, the owner used sustainable practices.
With what we have learned about the many sustainable practices, we have decided to work on ecological building design based on areas around Pousada Arvoredo in Pirenópolis.

Este par coconstrói um texto escrito sobre a subtemática por eles definida. No recorte seguinte é possível observar o uso de termos em português de nomes de árvores. Tal fato contextualiza a subtemática do par à realidade da vegetação do bioma cerrado, bem como a soma do conhecimento local do cerrado ao uso das línguas português e ingles. A imagem utilizada pelo par também representa essa interaçãom entre o par e a coconstrução

do conhecimento na área de Ciências Ambientais, pois é uma fotografia tirada por CWW durante a visita a cidade de Pirenópilis, onde o par observava o nível de sustentabilidade da construção.

[08 – Artigo/2015]

The shell of this house is made of wood, adobe bricks and clay interlocking roofing tiles. The wood used for the house is selective cutting, such as wood from trees that grow fast, such as 'Jutai Pororoca' or eucalyptus and 'anjicu', which is a hardwood. The 'Jutai Pororoca' wood is used to support the roof as it is heavy and it is fast growing (three years). The 'anjicu' wood is used to hold the structure of the roof. The adobe bricks are better for the environment and helps maintain the temperature of the house.

Em todas as sessões de interação, observamos que os alunos brasileiros fizeram uso dessa língua como um meio de comunicação e uma ferramenta mediacional para o aprimoramento da própria competência comunicatica deles. Observamos igualmente que eles passaram a considerar que compartilhar conhecimento com indivíduos não brasileiros acerca de questões ambientais goianas amplia-lhes a própria percepção do local onde vivem. Quanto aos estrangeiros, observamos que as interações com os brasileiros desmistificaram muitas das concepções que eles tinham sobre o Brasil, como, por exemplo, que a vegetação brasileira era composta apenas por florestas tropicais e que o cerrado não possuía uma fauna difersificada.

Considerações finais

O uso significativo da língua inglesa no contexto educacional deste projeto contribuiu para o aprimoramento da fluência dessa língua por parte dos alunos brasileiros, uma vez que o uso do inglês para interagir com seus parceiros estrangeiros motivou-lhes o uso dessa língua. Ademais, discutir acerca de temáticas ambientais unindo o conhecimento que eles possuem das regiões onde moram às aulas a distância tornou as interações em inglês significativas. Tal fato reduziu o filtro afetivo e, por conseguinte, propiciou-lhes interagir com mais naturalidade, corroborando também para o desenvolvimento da autonomia em relação ao próprio processo de aprendizagem de inglês e da capacidade reflexiva acerca da língua em uso, das temáticas ambientais e de aspectos culturais brasileiros.

O intercâmbio de conhecimentos relativos a ciências ambientais e línguas possibilitou aos participantes brasileiros e estrangeiros vivenciarem práticas sustentáveis nas regiões goianas, bem como perceber que, independente da língua utilizada, o intercâmbio de conhecimentos entre pessoas de regiões diferentes podem dialogar a favor da preservação ambiental.

Em termos gerais, a parceria entre o IFG e a NOVA proporcionou a todos os participantes intercâmbio de perspectivas, ideias, linguagens e culturas, aspectos estes que caracterizam os elementos de uma parceria colaborativa de ensino, aprendizagem e pesquisa. Por fim, o ganho mais relevante apontado pelos participantes foi a possibilidade de fazer amizades com pessoas que vivem em outros locais do globo, que falam línguas diferentes, possuem costumes distintos, mas são abertas para trocas linguísticas e acadêmicas e culturais.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. de. (1984). Estudo de caso: seu potencial na educação (Case study: its potencial in education). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 49, 51-14.

BELZ, J. A. (2002). Social dimensions of telecollaborative foreign language study. *Language Learning & Technology*, 6, (1), 60-81.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria e aos métodos (Qualitative investigation in education: an introduction to theory and methods). Porto: Porto Editora.

CRYSTAL, D. (2001). *Language and the internet*. Cambridge: Cambridge University Press.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (2006). A aprendizagem colaborativa de línguas: Algumas considerações conceituais e terminológicas (Collaborative language learning: Some conceptual and terminological considerations). In: F. J. Q. de. FIGUEIREDO (Ed.), *A aprendizagem colaborativa de línguas* (Collaborative language learning) (pp. 11-45). Goiânia, GO: Editora da UFG.

FORMAN, E. A.; CAZDEN, C. B. (1985). Exploring Vygotskian perspectives in education: the cognitive value of peer interaction. In: WERTSCH, J. V. (Ed.). *Culture, communication, and cognition*: Vygotskian perspectives (pp. 323-347). Cambridge: Cambridge University Press.

LUZ, Emeli Borges Pereira (2010). Teletandem: ambiente favorável para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz (Teletandem: favorable environment for the development of learner autonomy). In: BENEDETTI, Ana Mariza. (Orgs.). *Pesquisas em ensino e aprendizagem no teletandem Brasil*: línguas estrangeiras para todos (Research on teaching and learning in teletandem Brazil: foreign languages for all) (pp. 47-63). Campinas, São Paulo: Pontes Editores.

NGUYEN, L. V. (2010). Computer Mediated Collaborative Learning within a Communicative Language Teaching Approach: a sociocultural perspective. *Asian EFL Journal*, 12, 202-233.

O'DOWD, R. (2010). Online foreign language interaction: moving from the periphery to the core of foreign language education. *Language Teaching*, 1-20.

PANITZ, T. (1999). *Collaborative versus cooperative learning*: A comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning. Washington,

DC: Distributed by ERIC Clearinghouse.
PAIVA, V. L. M. de O. e. (2001). A WWW e o ensino de inglês (The WWW and the English teaching). *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 1, (1), 93-116.
WARE, P. (2005). "Missed" communication in online communication: tensions in a German-American telecollaboration. *Language Learning and Tecnology*, 9, (2), 64-89.

La lectura en lenguas segundas

El Taller de Lectura: un puente entre la academia y la sociedad

Lic. María Victoria Ferrara
vicfe62@hotmail.com
Universidad Nacional de La Rioja
La Rioja, Argentina

Lic. Marisa Leonor Piehl
marisapiehl@hotmail.com
Universidad Nacional de La Rioja
La Rioja, Argentina

María del Carmen Brizuela
nous.melusina@gmail.com
Universidad Nacional de La Rioja
La Rioja, Argentina

Resumen

La experiencia lectora puede ser solitaria pero también puede estar acompañada por otros, en el comentario, en la lectura conjunta, en la recomendación. A partir de esta idea, el presente trabajo combina el relato de dos experiencias en torno a una misma actividad: la coordinación de Talleres de Lectura fuera de las instituciones educativas, con el objetivo de acompañar a jóvenes y adultos en la búsqueda del placer por la lectura, resignificándola en el contexto en que se desarrolla y procurando, a través de ella, interpelar a la realidad.

En el primer caso se analiza la organización de Talleres como una alternativa de gestión cultural y a la vez de autoperfeccionamiento del docente en actividad. Aquí el punto de vista de los lectores ingenuos y la puesta en práctica de diferentes actividades redundará en su beneficio, otorgándole la oportunidad de experimentar nuevas modalidades de lectura, sin la necesidad de cumplir con una planificación ni con los tiempos establecidos desde un cronograma oficial. Al mismo tiempo, la libertad en la elección de las temáticas desarrolladas amplía su enciclopedia literaria y le permite recorrer caminos alejados del canon educativo de cada uno de los niveles.

El segundo caso es el de la coordinación de Talleres de Lectura como actividad paralela a la Práctica Docente. Aquí, la oportunidad de plantear una “estructura desestructurada” dentro del Taller se opone a los numerosos requisitos que los futuros docentes deben cumplimentar a la hora de aprobar sus Residencias y les brinda la oportunidad de ponerse a prueba cumpliendo un rol diferente. Simultáneamente, la necesidad de gestionar su pro-

pio alumnado y de acondicionar los espacios en que se desarrollará el Taller, lo llevarán a replantear su desempeño y poner a prueba nuevas capacidades.

Palabras claves: taller – lectura – rol – resignificación – sociedad

"Leer es ir al encuentro de algo que está a punto de ser
y aún nadie sabe qué será"
Ítalo Calvino

En el inicio del puente

Leer es un acto solitario. Cada libro es un mundo en sí mismo, en él nos encerramos porque, según los versos de Stevenson:

Así era el mundo y yo era el rey;
Para mí zumbaban las abejas,
Volaban para mí las golondrinas.

La lectura es, también, un proceso de acumulación que responde a las reglas de la progresión geométrica: cada lectura nueva se alimenta de las lecturas viejas. Y, simultáneamente, es una actividad que va nutriendo otras actividades humanas, otros ámbitos de acción muchas veces considerablemente distantes de esa lectura original. Como dice un personaje de José Saramago:

> Estas cosas que escribo, si alguna vez las leí antes, estaré ahora imitándolas, pero no lo hago a propósito. Si nunca las leí, las estoy inventando, y si por el contrario las leí entonces es que las aprendí y tengo el derecho de servirme de ellas como si mías fueran e inventadas ahora mismo (1977, p.102).

Las páginas escritas entrelazan los tiempos y los espacios, y nos abren al mundo para compartir no sólo con los escritores sino con otros lectores, otras páginas, otros libros. Aquellos consagrados que nos proponen nuevos rumbos lectores, como Rousseau que nos aconseja leer *Robinson Crusoe* de Defoe, indirectamente, en su *Emilio;* algunos profesores o amigos, que nos comentan al pasar sus propias lecturas; o aquel amigo, compañero de la

vida, que nos invita o nos 'obliga' a leer *ese* libro que cambiará nuestras vidas o, por lo menos, contribuirá a mejorarla.

Abrir instancias de lectura colectiva es compartir la historia de cada uno como lector. La lectura –el acto mismo de leer, según Alberto Manguel– salta entre el pasado, el presente y el futuro, va de la experiencia del lector a las páginas del libro, no sigue el orden establecido sino que selecciona, vuelve a leer, delinea su propio camino.

Dos son las experiencias de Talleres de Lectura que deseamos compartir en estas Jornadas: una, la originaria, llevada a cabo desde el año 2007 por las Lic. María Victoria Ferrara y Marisa Piehl quienes coordinamos los Talleres de Lectura en la Biblioteca Popular Tte. Cnel. Marcelino Reyes de la ciudad de La Rioja, conocidos como el Taller de *la* Marcelino. La segunda experiencia, que se desprende de la anterior, organizada por la Lic. Marisa Piehl desde su Cátedra Las letras en ámbitos no formales del Profesorado de Letras, de la UNLaR, y llevada a cabo por las alumnas María del Carmen Brizuela y Andrea Ríos en la Biblioteca Popular Ciudad de los Naranjos, también en la ciudad de La Rioja.

Construyendo un puente entre unos y otros

El Taller de *la* Marcelino está conformado por un grupo heterogéneo de asistentes –en su mayoría son mujeres mayores de 50 años, docentes, profesionales, pero también hombres y mujeres jóvenes, y no tan jóvenes–, que nos reunimos una vez por mes para trabajar en torno a un libro, seleccionado a partir de la lógica de un tema en común.

Siguiendo la línea de pensamiento expuesta al inicio del trabajo, nuestro Taller de Lectura invita a entablar relaciones entre nosotros y los libros; entre libros, autores, temas, personajes, mundos y anhelos posibles; entre nosotros y los otros; entre nosotros, los libros y los otros. El acto de leer, a solas o como actividad conjunta y socializada, implica siempre establecer relaciones. Como sostiene Ana María Shua, la lectura "es una relación privada y secreta, de amor, de deseo, de penetración y de muerte", pero a su vez nos permite relacionarnos con los otros. Los libros nos sirven de guiño, de contraseña, nos posibilitan –concluye la autora– "reconocernos en la multitud (...) [Los libros son] una manera de encontrarse, de afirmarse en amistades y amores, contando con la afinidad de compartir una misión" (2003).

Cada año escogemos un tema y cada mes se trabaja una obra diferente, a partir de ciertos disparadores que permiten encontrar un eje vertebrador de las obras seleccionadas. A modo de ejemplo: en el año 2007, la temática giró en torno a escritoras (Almudena Grandes, Isabel Allende, Rosa Montero, entre otras) y, a partir de allí, se abrieron diferentes in-

terrogantes: ¿por qué de mujer y no femenina o feminista?, ¿existe una escritura femenina?, ¿la literatura no es una sola? Las respuestas son diversas, las hay de origen intuitivo, las que son producto de intensas lecturas, las nacidas de profundas reflexiones y análisis desde la crítica literaria, etc.

En cambio, en 2011 se trabajó sobre autores latinoamericanos del siglo XXI (Mario Vargas Llosa, Leonardo Padura, Alberto Fuguet, Milton Hatoum, Ángela Becerra, Alberto Ruy Sánchez, Edmundo Paz Soldán) y surgieron otros puntos de interés: ¿qué significa escribir actualmente en Latinoamérica?, ¿de cuántas *Latinoaméricas* debemos hablar?, ¿de qué manera influye, en los escritores actuales, una tradición literaria del peso de la literatura del Boom?, entre otros.

De este modo, cada año tuvo su tema y cada tema su lista de autores y obras[31], hasta llegar a nuestro 10° aniversario, en el que decidimos festejar con grandes obras de la literatura rusa: *Crimen y castigo*, *Dr. Zhivago*, *La guerra no tiene rostro de mujer*, etc.

Paso a paso, cada puente

A partir de cada una de estas obras, los encuentros se organizan de la siguiente manera:

- Comenzamos con una **ronda de comentarios**, en la que los integrantes opinan libremente sobre su propia lectura de la obra, realizada de manera intuitiva o sustentándose en sus propios conocimientos disciplinares.
- Luego las coordinadoras tomamos la palabra y realizamos una **exposición académica** sobre el libro y el autor trabajado (buscando profundizar en algún aspecto de la crítica literaria o plantear nuevos puntos de vista de abordaje del texto literario.

[31] 2007 **"Encuentros y desencuentros en la literatura de mujer"**: Almudena Grandes, Isabel Allende y Rosa Montero.

2008 **"Tras las huellas de los grandes"** Saramago, Coetzee, Pamuk.

2009 **"Indagaciones en la narrativa argentina**: Tizón, Castillo, Saer, Shua, *entre otros.*

2010 **"Al encuentro del pensamiento europeo contemporáneo"**: Modiano, Eco, Kureishi, Suskind, etc.

2011 **"Aproximaciones a la Literatura latinoamericana del siglo XXI"**: Padura, Fuguet, Hatoum, Paz Soldán, etc.

2012 **"Homenaje a dos escritores riojanos por opción Daniel Moyano y Mario Paoletti"**.

2013 **"Retomando la lectura de los clásicos"**: Dante, Shakespeare, Goethe, Austen, Kafka, Camus, Mann, etc.

2014 **"Estados Unidos en la mira literaria"**: Faulkner, Steinbeck, Kerouac, Salinger, Carver y Morrison, entre otros.

2015 **"Los clásicos del Boom"**: Rulfo, Asturias, Carpentier, García Márquez, Fuentes, Lispector y Cortázar, etc.

2016 **"En busca de lo humano en la literatura rusa del siglo XIX al XXI"**: Tolstoi, Dostoievski, Chejov, Pasternak, Sholojov, Solzhenitsyn, Alexievich, etc.

Por ejemplo: la noción y construcción del narrador, modos de estructura del texto, recursos poéticos, voces, etc.; o de aportes que nos llegan desde diferentes disciplinas: el no-lugar, la alienación, el poder, la posmodernidad, etc.). Esta exposición tiende a abrir la reflexión no sólo sobre temas literarios sino que también buscamos lograr una perspectiva interdisciplinaria en la que se entrecrucen áreas sociológicas, antropológicas, filosóficas y artísticas en general, entre otras.

- Y llega la hora del **recreo**, 20 minutos, un café y algo rico para comer. Y la charla gira y gira sobre lo leído, sobre lo no leído y sobre arte y cultura y un poco de familia y de sociales.
- Retomamos con una **propuesta de actividad práctica**, en la que en grupos los participantes responden a ciertas consignas que dependen de la temática trabajada y de la obra analizada. En este cruce de ideas, abrimos una y otra vez el libro, volvemos al principio, releemos las partes más difíciles, saboreamos en voz alta un párrafo que ya habíamos disfrutado en soledad, entrelazamos lecturas e interpretaciones, disentimos, coincidimos, buscamos y encontramos... sencillamente, compartimos lecturas.
- Finalmente, la **puesta en común** donde los grupos exponen, con mucha libertad y soltura, el tema o las consignas trabajados, y se debaten, cuando el encuentro así lo requiere, los resultados obtenidos.

Lectores sobre el puente

A la hora de sistematizar estos 10 años del Taller de *la* Marcelino, dos pensadores vienen a nuestro encuentro: Roland Barthes y su discurso en el Collège de France: *Lección inaugural* (1993) y Hans-Georg Gadamer con su libro *La actualidad de lo bello* (1998). Sin omitir las ideas de otros, cuyos aportes nos permiten responder ¿qué buscamos en estas lecturas compartidas?, ¿en qué tipo de lectores nos vamos conformando a medida que se suceden los encuentros?

La mathesis, una de esas fuerzas liberadoras de las que, según el semiólogo francés, se vale la Literatura para derribar el poder fascista de la lengua, es la que convocamos en cada encuentro:

> La literatura toma a su cargo muchos saberes (...) La literatura hace girar los saberes, ella no fija ni fetichiza a ninguno; les otorga un lugar indirecto, y este indirecto es precioso (...) la literatura no dice que sepa algo, sino que sabe *de* algo, o mejor aún: que ella les sabe algo, que les sabe mucho sobre los hombres (...) En la medida en que pone en escena al lenguaje –en lugar de, simplemente, utilizarlo–, engrana el saber en la rueda de la reflexividad infinita: a través de la escritura, el saber reflexiona

> sin cesar sobre el saber según un discurso que ya no es epistemológico sino dramático (1993, pp.124-125).

Los participantes, desde su lectura intuitiva, y nosotras, las coordinadoras, desde una lectura bien o mal calificada de académica, escarbamos a través del cruce de ideas, de abducciones, de relecturas al azar y no tanto, esos giros de los saberes que los escritores nos proponen en sus obras.

De este modo, poco a poco, vamos personificando la idea del buen lector de Vladimir Nabokov dado que "una y otra vez [hemos] salvado al artista de su destrucción a manos de emperadores, dictadores, sacerdotes, puritanos, filisteos, moralistas, políticos, policías, administradores de Correos y mojigatos" (2016).

Y año tras año, en la elección de las obras pudimos derribar el mito de que un buen lector sólo lee los clásicos, o los *relee*, como irónicamente observó Ítalo Calvino. Nadie duda que elegir a los clásicos es apuntar a lo seguro, dado que el paso del tiempo se ha ocupado de realizar una depuración; pero nuestras idas y vueltas, entre éstos y los contemporáneos, nos demostró que no es un acto contrario sino complementario. La oposición no desaparece pero no es sinónimo de exclusión sino, como propone Tzvetan Todorov, es trabajar con las intersecciones, los puntos de encuentro, los matices, las "zonas grises". Es decir, en nuestros Talleres buscamos un tercer camino que reduzca el conflicto pero no la oposición: un camino que lleve a la contigüidad de los contrarios, tal como el mismo Todorov lo explica en el siguiente ejemplo:

> La poesía no se confunde con el lenguaje cotidiano, sin embargo no se lo opone, pues está hecha también de palabra y frases. Nace de las potencialidades del lenguaje, pero magnificadas por la intervención del poeta. El ritmo, las figuras y los tropos, el pensamiento, todo esto está en el lenguaje cotidiano. No se trata entonces de negar el valor de éste sino más bien de pasar de un estado diluido a uno concentrado, de una densidad débil a una fuerte (2003, p.257).

La contigüidad –esa propiedad que aprovechamos cada vez que nos embarcamos en nuestros debates, en esos simples pero no por ello menos profundos intercambios de ideas– nos permite poner en juego nuestras propias enciclopedias culturales para hacer dialogar las obras novedosas con las tradicionales, revalorizando así unas y otras. Diálogo que sólo es posible cuando, en palabras de Hans-Georg Gadamer, reconocemos que

> es falso contraponer un arte del pasado, con el cual se puede disfrutar, y un arte contemporáneo, en el cual uno, en virtud de los sofisticados medios de la creación artística, se ve obligado a participar. El concepto de juego se ha introducido precisamente para mostrar que, en un juego, todos son co-jugadores. Y lo mismo debe valer

> para el juego del arte, a saber, que no hay ninguna separación de principio entre la propia confirmación de la obra de arte y el que la experimenta. He resumido el significado de esto en el postulado explícito de que también hay que aprender a leer las obras de arte clásico que nos son familiares y que están más cargadas de significado por los temas de la tradición (1998, pp.77-78).

Este ir identificando las reglas en este juego, entre esa contigüidad de opuestos que constituyen el constante vaivén del arte, nos permitirá seguir construyendo puentes entre mimesis e inspiración, entre lo bello y lo sublime, entre lo apolíneo y lo dionisiaco, entre la tradición y la innovación, hasta llegar a ese par de opuestos propuesto por Eco: los apocalípticos e integrados, invistiéndonos de otra cualidad del buen lector expresada por Nabokov:

> [Al buen lector] le gusta la novela, pero no porque le ayude a vivir integrado en el grupo (por emplear un diabólico cliché de la escuela progresista); le gusta porque absorbe y entiende todos los detalles del texto, porque goza con lo que el autor deseó que fuese gozado, porque él se ilumina interiormente y vibra con las imaginerías mágicas del falsificador, el forjador de fantasías, el mago, el artista. A decir verdad, de todos los personajes que crea un gran artista, los mejores son sus lectores (2016).

Un puente de lectura muy especial

Dentro del marco de las prácticas docentes del último año de la carrera de Profesorado Universitario de Letras de Nivel Secundario y Superior, una de las cátedras –Las Letras en Ámbitos No Formales– nos ha proporcionado, a Andrea Ríos y a mí (maría del Carmen Brizuela), el espacio para coordinar un taller de lectura como actividad paralela a la Práctica Docente en el ámbito formal.

A lo largo de los años, el papel de las Instituciones educativas ha ido cambiando. La emergencia de los espacios no formales de aprendizaje, como alternativa a las formas tradicionales de enseñanza, ha reconfigurado de algún modo las formas de entender el aprendizaje. El abordaje considera que las personas aprenden en múltiples contextos, formales y no formales.

En este punto, coincidimos con el pensamiento de Jakeline Duarte (2003), quien sostiene que los contextos de aprendizaje se van construyendo a lo largo de la vida de las personas; la escuela, la familia, las actividades extracurriculares son fuentes de variados aprendizajes. De este modo, los distintos tipos de contextos deben posibilitar la comunicación y el encuentro con las personas, dando lugar a materiales y actividades que estimulen la curiosidad, la capacidad creadora y el diálogo; permitiendo la expresión libre de las ideas, intereses, necesidades y estados de ánimo de todos, en una relación constructiva con la cultura y la sociedad en general.

Los contextos de aprendizaje son vastos, tienen sus particularidades y se van creando a partir de la interacción que van generando las personas. Desde allí surge la propuesta de la Cátedra, y también desde allí, con mi compañera, hemos emprendido la tarea de comenzar esta aventura, buscar un espacio donde desarrollar el taller, el grupo y la selección de los textos. Luego iniciamos la convocatoria y tuvimos en cuenta la consigna de no realizarlo dentro de la universidad sino salir del campo o de nuestra área de competencia (carreras de Letras o afines).

Logramos armar un grupo de entre 8 a 10 personas –bastante heterogéneo en cuanto a la profesión y estilo de vida de cada uno de los participantes (en su mayoría se dedicaban a profesiones o estudiaban carreras pertenecientes a ciencias sociales, económicas, entre otras), confirmamos el lugar, y entonces nos pudimos dedicar a terminar de armar y decidir los autores que se iban a trabajar en el taller: dos riojanos, Daniel Moyano y Juan Zalazar, y un mexicano, Carlos Fuentes; autores latinoamericanos a los que los une el eje de la búsqueda de la identidad latinoamericana.

Pretendíamos dar a conocer sus obras (cuentos de los riojanos, la novela corta *Aura*, del mexicano), buscando acercarnos a estos escritores que forman parte de nuestra cultura y que siguen vivos en sus escritos. Pensamos en ellos para, a través del taller, coincidir en un punto de encuentro donde las diferencias, donde cada resignificación individual, nos acerque y nos una a través de este hilo imaginario que construye el camino de la lectura.

El objetivo principal que nos propusimos fue lograr un lugar de encuentro a través de las diferentes experiencias de lectura, para que los miembros del grupo pudieran transportarse a un mundo donde las diferentes perspectivas personales llevaran a un camino común, de resignificación y disfrute. Pero también buscábamos reconocer e interpretar la simbología, costumbres, ritos, hábitos que hacen a nuestra cultura; buscábamos la oralización de las interpretaciones y las lecturas; y establecer relaciones ente las obras leídas, en función de su contexto histórico, social y cultural en su momento de producción y recepción. Pero, fundamentalmente, queríamos que ellas lograran aprovechar la lectura, valorándola como fuente de placer, conocimiento y enriquecimiento personal.

El taller se llevó a cabo en cuatro encuentros de casi dos horas cada uno. La estructura de trabajo –similar a la expuesta con anterioridad– incluyó la utilización de distintos recursos tecnológicos como audios, videos, imágenes y material bibliográfico, para acercar y poner al servicio de los talleristas el material real con el que se iba a trabajar. Al finalizar cada encuentro se promovía un momento de reflexión, crítica, puesta en común entre todos, intercambio de ideas, perspectivas y conocimientos para poder terminar la jornada con la

sensación del objetivo cumplido, pero con más interrogantes y nuevas inquietudes para encarar las nuevas lecturas.

En el último encuentro se les dio la libertad para que ellos mismos busquen y traigan cuentos o relatos que les resulten amenos y que estuvieran relacionados con lo que se había trabajado, dándoles el lugar de protagonistas activos dentro del taller. El rol del docente comenzó, entonces, a tomar la forma de un mediador y nos fuimos convirtiendo en un grupo de personas buscando desentrañar hechos, personajes, situaciones desde la óptica personal y con el conocimiento previo que cada uno poseía.

Así logramos desestructurarnos, dejar el rol de practicantes que imponía el cursado de la materia para formar parte de ese entramado de voces, que se hacían escuchar y en las que, sobre todo, prevalecía el respeto hacia el otro.

Como bien lo puso en palabras Paulo Freire,

> No nací marcado para ser profesor así. Me fui haciendo de esta manera en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de textos teóricos, no importa si estaba o no de acuerdo con ellos. Es imposible practicar al estar siendo de ese modo sin una apertura a los diferentes y a las diferencias, con quienes y con los cuales siempre es probable que aprendamos (…) Nadie nace hecho. Nos vamos haciendo poco a poco, en la práctica social en que tomamos parte (2013, pp. 97,98).

Nuestro balance final de esta *práctica no formal* fue totalmente positivo, por lo que consideramos importante plasmar nuestra reflexión sobre lo que significó el llevar a adelante un Taller de lectura, teniendo en cuenta que era una primera experiencia, más allá de la exigencia de la carrera, y era también una nueva aventura en nuestra vida personal y académica.

La actividad docente (o, en nuestro caso, la preparación para la práctica docente) plantea situaciones que favorecen la reflexión y permiten desembarazarse de ciertas costumbres o estructuras. Eso sucedió en estos Talleres, donde pudimos darnos cuenta de que nada es absoluto, de que a pesar de terminar de cursar una carrera, el aprendizaje es continuo y está más allá de la teoría, de las obras literarias: está en el encuentro con el otro, en el compartir diferentes perspectivas y en la posibilidad de enriquecernos todos mutuamente de ellas.

Cada encuentro fue la motivación para el siguiente, esta movilidad y la sensación de lo inacabado, la necesidad de buscar más a partir del intercambio, nos llevaba a crecer, a querer saber más, a investigar, pero no con un fin individual sino para compartirlo con los par-

ticipantes. Estos Talleres cambiaron nuestra visión de la actividad docente, aquí nos encontramos con una nueva herramienta de aprendizaje donde los miedos e inseguridades se desvanecieron de la mano del trabajo en equipo; aquí se logró la sensación de que se abrían muchas puertas al descubrimiento, a la resignficación y que el trabajo no era sólo de las coordinadoras, sino una labor en conjunto con todos los participantes.

Agradecemos a Osvaldo Miranda, por poner a disposición la Biblioteca Popular Ciudad de los Naranjos y, por supuesto, a la Cátedra, por darnos la libertad en cada encuentro de explorar nuestros conocimientos, nuestras habilidades, y ponerlas en práctica, con la certeza de dejar atrás de a poco nuestras inseguridades y avanzar en este *puente* al mundo de las Letras, sobre todo en la capacidad de escuchar al otro y construir juntos el aprendizaje desde diferentes perspectivas.

Una fiesta en la Biblioteca

A modo de conclusión, retomamos la experiencia del Taller de *la* Marcelino porque tiene más años de duración, pero esto no significa que el Taller de las alumnas no haya generado lo que en este apartado hemos de exponer[32].

Coordinadoras especialistas en Letras y participantes ávidos de lecturas reunidos en una Biblioteca, *espacio-puente* de intereses, de experiencias, de saberes, de cultura en fin que van uniendo los *libros-puentes* que nos convocan. Tres horas por mes, sólo eso implican nuestros encuentros. Ocho o nueve meses en el año. Operaciones matemáticas de por medio… no más de 30 horas compartidas. Pero las matemáticas, decía Rodolfo Kush, no se entienden con las humanidades, y las 30 horas se multiplican al infinito en las horas de lectura solitaria, de meditación y de investigación, las horas dedicadas a indagar en la obra y de *indagarse* antes y después de cada encuentro.

En palabras de ellas:

> Confieso que soy una lectora compulsiva, por lo que muchos libros del taller ya los había leído, pero para mí es muy importante escuchar las opiniones de las profesoras y de mis compañeras (…) Es increíble cómo, a pesar de leer todos el mismo libro, se producen tantas miradas diferentes… (Graciela Nieto Ortíz).
>
> Para mí es extraordinaria la posibilidad que ofrece el Taller de compartir lo leído. Enriquecerse con el otro. Mirar un mismo libro con tantos ojos diferentes… y por

[32] Esto se podrá confirmar con el paso del tiempo, cuando más cohortes de alumnos hayan pasado por esta experiencia.

> supuesto los imprescindibles y enriquecedores aportes de ustedes, que siempre permiten una vuelta de rosca a lo trabajado por cada una (Ana García).

Ellos, los participantes, y nosotras, las talleristas, aceptamos cada año la invitación a esta fiesta en la que el arte sucede, en la que, para Gadamer (1998), interrumpimos la cotidianidad de nuestras vidas. Ellos quiebran sus rutinas en distintos ámbitos de la sociedad y nosotras el hábito del espacio/tiempo áulico de la Universidad, y nos conformamos 'comunidad' como en aquellas remotas épocas que nos recuerda el filósofo de *Verdad y método*, en las que los hombres se reunían para celebrar todos juntos fuera del calendario de la solitaria labor de cada día. Y, si bien nos ubicamos fuera del tiempo del reloj, en el reino de la discontinuidad, "es también característico de la fiesta que por su propia cualidad de tal ofrece tiempo, lo detiene, nos invita a demorarnos. Esto es la celebración. En ella, por así decirlo, se paraliza el carácter calculador con el que normalmente dispone uno de su tiempo" (106). Fiesta en la que todos jugamos con el otro, en la que acordamos las mismas reglas, igualando nuestros roles, confraternizando nuestras ideas, demorándonos y poniendo en el centro a la literatura.

Entramos a las 18hs y a las 21hs sentimos que la Biblioteca ha sido el *museo* del cual "no se sale (…) con el mismo sentimiento vital con el que se entró", sino que salimos transformados y "el mundo se habrá vuelto más leve y luminoso" (74), si hemos tenido realmente la experiencia del arte.

Este puente, construido durante estos diez años en la ciudad de La Rioja, ha permitido generar un acontecimiento en el que el arte de distintos tiempos, las críticas de literatura desde distintas perspectivas, los diferentes propósitos y competencias lectoras, se convocan en forma simultánea a la conciencia. Puente en el que, encuentro a encuentro, cada integrante del Taller de *la* Marcelino se compromete a aprender, a *deletrear* cada obra literaria, luego a leerla, para sólo entonces empezar a hablar. Y, en particular, cada una de nosotras, como talleristas, hemos podido desarrollar una alternativa de gestión cultural en una ciudad del *interior* de este país que nos abarca, a la vez que nos autoperfeccionamos como docentes, experimentando nuevas modalidades de lectura, sin la necesidad de cumplir con una planificación ni con los tiempos establecidos desde un cronograma oficial. Al mismo tiempo, la libertad en la elección de las temáticas desarrolladas amplía nuestra enciclopedia literaria y nos permite recorrer caminos alejados del canon educativo de cada uno de los niveles en los que nos desempeñamos.

Y parafraseando a Gadamer, nos cabe, a coordinadoras y a participantes, el orgullo de intentar, mes a mes, aprender a construir "una comunidad de comunicación" (p.116) en la

que coleccionamos obras literarias, mezclando épocas y estéticas muy diferentes, donde el hilo conductor de la exposición es el afecto. En ella se pueden recuperar artistas y obras olvidadas por la historia de la literatura, y apostar por nuevos talentos del presente, construyendo una Biblioteca subjetiva, sin límites de espacio, de tiempo, de ámbitos ni geográficos, a la humilde manera de ese "museo imaginario" de André Malraux.

Bibliografía

Barthes, Roland. (1993) *El placer del texto y Lección inaugural*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Duarte, Jakeline. (2003). "Ambientes de Aprendizaje. Una aproximación conceptual". Revista Iberoamericana de Educación. 1/18. Recuperado de: hqqp://www.rieoei.org/deloslectores/524Duarte (03/12/13).

Eco, Umberto. (1979). *Lector in fabula*. Barcelona, Lumen.

Freire, Paulo. (2013). *Política y Educación*. México, Siglo XXI.

Gadamer, Hans-Georg. (1998). *La actualidad de lo bello*. Buenos Aires, Paidós.

Manguel, Alberto. (1998). *Una historia de la lectura*. Buenos Aires, Siglo XXI

Nabokov, Vladimir. (2016). *Curso de literatura rusa*. Barcelona, B de Bolsillo. Recuperado de: https://books.google.com.ar/books?id=KnhF4hL8hKEC&pg=PT323&lpg=PT323&dq=nabokov+al+artista+de+su+destrucci%C3%B3n+a+manos+de+emperadores,+dictadores,+sacerdotes,+puritanos,+filisteos,+moralistas&source (01/09/16).

Saramago, José. (1999). *Manual de pintura y caligrafía*. Buenos Aires, Alfaguara.

Shua, Ana María. (2003). *Libros prohibidos*. Uenos Aires, Sudamericana. Recuperado de: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://tipoeclipse.com/wp/archivos/234&num=1&strip=1&vwsrc=0 (15/09/16).

Todorov, Tzvetan. (2003). *Deberes y delicias. Una vida entre fronteras*. Entrevista con Catherine Portevin. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Diseños de proyectos áulicos basados en investigaciones sobre lectura comprensiva en lengua extranjera

Coria, Ana María
amfuseicab@gmail.com
Universidad Nacional de La Plata
La Plata- República Argentina

Montemayor-Borsinger, Ann
aborsinger@gmail.com
Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de Río Negro
Mendoza- Argentina
Río Negro- Argentina

Resumen

El propósito de esta comunicación es compartir un proyecto áulico de lectura comprensiva implementado por nuestra colega María Cristina Spínola[33] en las primeras clases de un curso de nivel avanzado. Nos propusimos concientizar a los alumnos acerca de las diferencias entre el nivel intermedio y el avanzado que ellos iniciaban, aplicando los resultados del trabajo de investigación: "*Criterios de simplificación en un artículo periodístico en inglés: un análisis desde la Lingüística Sistémico-Funcional*"[34]. Se seleccionaron 2 (Avanzado-Intermedio) de los 3 niveles de una noticia periodística del diario "The Guardian", utilizado por una importante editorial para su sitio http://www.onestopenglish.com para profesores de inglés como lengua extranjera. Se trabajó, en una primera etapa, con la versión de nivel intermedio y se propusieron diferentes actividades de comprensión lectora, con énfasis en las características del género artículo periodístico en general, y las específicas del artículo en cuestión. En una segunda etapa, se presentó a los alumnos la versión original del texto y se les pidió, con la guía del profesor, que compararan ambos niveles. Como resultado de dichas

[33] La profesora María Cristina Spínola falleció en el mes de mayo del 2016 y este trabajo está dedicado a su memoria.

[34] Trabajo presentado en el 41° Congreso Internacional de Lingüística Sistémico-Funcional y del X Congreso Regional de Lingüística Sistémico Funcional, organizados por el Departamento de Inglés e Instituto de Lenguas y Culturas Extranjeras y la Secretaría de Extensión Universitaria. Universidad Nacional de Cuyo- Mendoza (Res. N°102/14-D) (14 al 19 de abril de 2014). Autores: A. M. Coria, A. Montemayor Borsinger y M.C. Spínola

comparaciones los alumnos pudieron observar por sí mismos, en la versión avanzada, complejos de cláusulas y estructuras de pre-modificación nominal más extensos, e ítemes léxicos más formales, diferencias que coincidieron con los resultados que había arrojado nuestra investigación. Por otro lado, pudieron comprobar que la realización genérica no era puesta en riesgo en la simplificación. Nuestra intervención pedagógica hizo posible que los alumnos tomaran conciencia de realizaciones lingüísticas alternativas y consideren dichas selecciones para la expresión de significados similares.

Palabras clave: proyecto áulico- lengua extranjera- lectura comprensiva - género - léxico-gramática-

Descripción de la situación y marco teórico

El propósito de esta comunicación es compartir un proyecto áulico de lectura comprensiva implementado por nuestra colega, María Cristina Spínola[35] en las primeras clases de un curso de nivel avanzado. Se propuso, por un lado, concientizar a los alumnos acerca de las diferencias entre el nivel intermedio y el avanzado que ellos iniciaban, aplicando los resultados del trabajo de investigación: "*Criterios de simplificación en un artículo periodístico en inglés: un análisis desde la Lingüística Sistémico-Funcional*"[36]. Por otro lado, se buscó mostrar a la audiencia cómo podían aplicarse las conclusiones de una investigación a la clase. Para lograr tales objetivos, se seleccionaron 2 (Avanzado-Intermedio) de los 3 niveles de una noticia periodística publicada por el diario "The Guardian" – *Food shortages could force world into vegetarianism, warn scientists*- , utilizado por una importante editorial para su sitio http://www.onestopenglish.com para profesores de inglés como lengua extranjera.

Es indiscutible que el aprendiente de una lengua extranjera debe tomar contacto tempranamente con una variedad de géneros discursivos que le permitan desarrollar sus habilidades de comprensión en contextos reales. Sin embargo, las selecciones a nivel léxico-gramatical, es decir, las realizaciones lingüísticas de los significados experienciales,

[35] La profesora María Cristina Spínola falleció en mayo del 2016 y este trabajo está dedicado a su memoria

[36] Trabajo presentado en el 41° Congreso Internacional de Lingüística Sistémico-Funcional y del X Congreso Regional de Lingüística Sistémico Funcional, organizados por el Departamento de Inglés e Instituto de Lenguas y Culturas Extranjeras y la Secretaría de Extensión Universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo (Res. N°102/14-D) (14 al 19 de abril de 2014). Autores: A. M. Coria, A. Montemayor Borsinger y M.C. Spínola

y el grado de complejidad lógico semántica de las relaciones que se establecen entre dichas realizaciones son los primeros obstáculos que enfrenta un lector al intentar construir una interpretación adecuada de un texto determinado. Por este motivo, es práctica común en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras el facilitar la lectura de ciertos textos que interesan por su valor genérico y cultural a través de la simplificación de sus versiones originales.

Nos preguntamos entonces: ¿Son capaces, los alumnos de nivel avanzado, quienes ya manejan estructuras léxico-gramaticales más complejas, de identificar los aspectos léxico-gramaticales que complejizan un texto –en este caso del género artículo periodístico-? ¿Pueden identificar los aspectos genéricos que sufren o no sufren modificaciones? ¿Puede la toma de conciencia de esas diferencias ayudarlos a considerar realizaciones lingüísticas alternativas para la expresión de significados similares?

Desde esta perspectiva se partió de nuestro trabajo "*Criterios de simplificación en un artículo periodístico en inglés: un análisis desde la Lingüística Sistémico-Funcional*" para mostrar cómo pueden aplicarse las conclusiones de una investigación a la clase. En los Resultados de dicho trabajo se observaron entre los cambios más frecuentes simplificaciones en el Rema, en la "noticia", que involucran principalmente la metafunción ideacional. Por un lado, en las versiones simplificadas, se modifican algunas de las selecciones lingüísticas que realizan significados experienciales en el texto original. Por otro, la reducción en la complejidad lógica de los procesos de subordinación acarrea una reducción de nominalizaciones abstractas, es decir de las metáforas gramaticales experienciales que están presentes en la versión original para alumnos avanzados. Asimismo, diversas estructuras de posmodificación nominal, tanto participios presentes y pasados como frases preposicionales se realizan como cláusulas finitas en los textos simplificados. Los cambios a nivel de Tema involucran los mismos procesos que en Rema, aunque son mucho menos frecuentes.

A partir de la intervención áulica, buscamos contribuir al conocimiento de las maneras de proceder de los alumnos para llegar a la comprensión de los aspectos que complejizan los textos y para además incrementar su propio conocimiento como sujetos que aprenden.

Seguidamente nos referiremos a la noticia periodística como género y luego detallaremos la secuencia didáctica implementada en el aula con el propósito de hacer conscientes a los alumnos de las diferencias entre un nivel post intermedio, el nivel de First Certificate[37], y un nivel avanzado, que era el curso que ellos iniciaban.

La noticia periodística como género

En cuanto a la noticia periodística, se trata de un género con el que nos enfrentamos todos los días, razón por la cual se incluye este género en el material didáctico empleado en la enseñanza de una lengua extranjera. Todos los discursos de noticias tienen un resumen expresado al menos a través de su titular o más extensamente en el encabezamiento (van Dijk, 1983[1996]: 71). Por otro lado, la organización del texto periodístico en general responde a la ordenación por importancia de los hechos; esto significa que los hechos importantes aparecen siempre al inicio de la noticia (van Dijk, 1983[1996]: 71). El artículo periodístico comienza en el punto más crítico del relato, lo que los periodistas llaman el ángulo de la historia. Los hechos en el resumen - titular y encabezamiento - son el centro de la estructura y la textura del texto y cada nuevo evento que se agrega actúa como satélite alrededor del núcleo inicial (Butt et al, 2003: 228)

Secuencia de enseñanza

La secuencia puesta en práctica se encuadra en el estudio de un caso en particular. Se trabajó con un grupo de alumnos que iniciaban un curso de nivel avanzado en la Escuela de Lenguas dependiente del Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas de la Universidad Nacional de La Plata. La selección del curso responde a que una de las profesoras que trabajó en el proyecto de análisis de artículos periodísticos de diferente complejidad lingüística que se presentó en 2014 dictó el curso CAE[38] (Cambridge Advanced English) en el año 2015 en la Escuela de Lenguas.

La intervención se estructuró en dos etapas que detallaremos a continuación:

[37]Nivel B2 en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

[38]Nivel C1 en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

En la primera etapa la docente explicó a los alumnos que leerían un artículo periodístico publicado el 26 de agosto de 2012 en el diario "The Guardian" sobre las dificultades que enfrentan muchas regiones del mundo con respecto a la provisión de agua y comida: *Food shortages could force world into vegetarianism, warn scientists*. Además, la docente les adelantó que estarían leyendo dos versiones del mismo artículo –versión intermedia y versión avanzada- y que ellos discutirían oportunamente las diferencias entre los dos niveles. La primera etapa se completó con la lectura y análisis de la versión intermedia que la docente distribuyó a los alumnos junto con una guía de 6 actividades.

La segunda etapa, consistió en la lectura de la versión avanzada –original- del artículo. En esta etapa, la docente condujo una primera aproximación comparativa global de las dos versiones, haciendo foco en las características salientes del género tales como el titular y la bajada y luego se solicitó a los alumnos que, en grupos de 4, se concentraran en encontrar las diferencias léxico-gramaticales salientes.

Las principales actividades realizadas en el desarrollo y la implementación de la secuencia didáctica se detallan a continuación:

Etapa I (duración: dos clases)	Etapa II (duración: 2 clases)
- Actividad 1: La docente entrega a los alumnos la versión intermedia del texto y formula preguntas a la clase como ejercicio introductorio para clarificar un concepto central en el texto "vegetarianismo". - Actividad 2: a) EL TITULAR Los alumnos se concentran en el titular. Con la guía de la docente resuelven los ítemes léxicos que constituyen el núcleo de información: food shortages, force, vegetarianism, warn, scientists y concuerdan con que la idea central se instancia a partir de un problema (food shortage) y una posible solución (could force world into vegetarianism). b) EL TEXTO	- Actividad 1: La docente entrega a los alumnos la versión original-nivel avanzado- del artículo periodístico y les pide que comparen con el texto de nivel intermedio los siguientes aspectos: -Titular -Bajada -Voces en el texto -Extensión (Se seleccionan aspectos centrales a la construcción del género artículo periodístico). - Actividad 2: Luego de la discusión de la actividad 1, la docente les solicita a los alumnos que, en grupos de 4, traten de encontrar diferencias en los niveles léxicos y de estructuras gramaticales. El objetivo de las dos actividades era favorecer la discusión de

Los alumnos leen el texto prestando especial atención al formato: las voces, los procesos del decir, la presencia del escritor –características típicas del género- y buscando cómo replican los párrafos el patrón "problema-solución" - Actividad 3: la docente indica una actividad de vocabulario. Los alumnos deben completar con la palabra correcta de entre 12 dadas, igual número de definiciones de términos clave extraídos del texto. Trabajan en grupos y con diccionarios. Luego van al texto para confirmar definiciones en el contexto del artículo - Actividad 4: Los alumnos realizan una nueva lectura, esta vez individual, del texto y deciden si las oraciones en el ejercicio de comprensión son V y F. En este último caso, deben proveer la opción correcta. - Actividad 5: Los alumnos identifican en el texto, una vez más de manera individual, sustantivos que colocan con "food" y "water". - Actividad 6: Los alumnos discuten en clase la solución que propone el artículo – que la población se alimente a base de una dieta vegetariana para solucionar el problema de escasez de alimentos- y la docente invita a los alumnos a proponer otras soluciones.	los procedimientos involucrados en la simplificación de los textos, y permitir la negociación entre los compañeros favoreciendo la reflexión y la concientización de diferentes selecciones lingüísticas.

Principales resultados

Como resultado de la actividad 1, los alumnos llegaron a las siguientes conclusiones:

- El titular de la versión original no se modifica en la versión simplificada. La docente les explicó que el titular es un tipo único de texto cuya función es encapsular la historia y atraer al lector (Reah, 2002:13) y que por este motivo el escritor del titular

selecciona palabras que contienen fuerte peso emocional. Les comentó la docente, además, que en este sentido, la decisión de los facilitadores de la versión original del artículo analizado es efectiva: por ejemplo, optan por no cambiar ítemes léxicos tales como "warn" o "shortage", a pesar de su escasa frecuencia de uso. Y, si tenemos en cuenta que en el artículo periodístico el titular opera como resumen, la decisión de no modificarlo asegura que los lectores de ambos niveles reciban la misma información global de los hechos contados.

- La versión simplificada respeta el modo declarativo de las cláusulas del texto original. Las voces de autoridad, por ejemplo, los científicos especialistas en problemas de agua, no se omiten en la versión simplificada.

- Se repiten las cifras y los porcentajes, por ejemplo, el número de personas que sufren la escasez de alimento o el porcentaje de proteína animal que la gente consume. La docente les explica que la inclusión de cifras es un recurso típico del género. Los periódicos incluyen tantos números como les sea posible para probar que sus noticias son fácticamente correctas - recurso que Van Dijk llama "retórica de la factibilidad (Van Dijk,1983[1996]:72)

- La versión simplificada respeta, en casi todos los casos, las frases verbales modalizadas.

- Se elimina la bajada. A partir de preguntas de la docente, los alumnos desarrollan la hipótesis que la omisión de la bajada - *Water scarcety´s effect on food production means radical steps will be needed to feed population expected to reach 9bn by 2050* - puede deberse a que ésta, en el texto original, anuncia la causa de la escasez de alimento- la escasez de agua- a partir de una estructura gramatical muy compleja. Entienden que esta construcción al comienzo del artículo podría afectar la comprensión de los significados globales del texto a lectores de nivel intermedio.

- Se elimina un informe adicional. Los alumnos entienden que, por un lado, su eliminación representa menos palabras en el texto (136 palabras menos); por el otro,

observan que la no inclusión de esta sección no afecta la coherencia de la versión simplificada. Más aún, podría decirse que este segundo informe del nivel avanzado excede los límites de la información del titular y que en realidad explicita la información de la bajada.

Como resultado de la Actividad 2, los alumnos llegaron a las siguientes conclusiones:

- Los complejos clausales de la versión original –nivel avanzado – se simplifican en el nivel intermedio a partir de la omisión de información. (ver cuadros 1 y 2)

	Nivel Intermedio	Nivel Avanzado
c.c.4	"There will be just enough water if the proportion of animal-based foods is limited to 5% of total calories."	"There will be just enough water if the proportion of animal-based foods is limited to 5% of total calories **and considerable regional water deficits can be met by a reliable system of food trade."**

Cuadro 1

	Nivel Intermedio	Nivel Avanzado
c.c.20	Overeating, malnourishment and waste are all increasing	Overeating, undemourishment and waste are all on the rise **and increased food production may face future constraints from water scarcity**

Cuadro 2

- Las cláusulas subordinadas en los complejos clausales del texto original se resuelven como cláusulas independientes en el nivel intermedio. (ver cuadros 3 y 4)

	Nivel Intermedio	Nivel Avanzado
c.c.1	Water scientists have given one of the strongest warnings ever about global food supplies. **They say that the world´s population may have to change almost completely to a vegetarian diet by 2050 to avoid catastrophic shortages**.	Leading water scientists have issued one of the sternest warnings yet about global food supplies, **saying that the world´s population may have to switch almost completely to a vegetarian diet by 2050 to avoid catastrophic shortages.**

Cuadro 3

	Nivel Intermedio	Nivel Avanzado
c.c.6	Prices for items such as corn and wheat have risen nearly 50% on international markets since June. **The price increase has been caused by severe droughts in the US and Russia, and weak monsoon rains in Asia.**	Prices for staples such as corn and wheat have risen nearly 50% on international markets since June, **triggered by severe droughts in the US and Russia, and weak monsoon rains in Asia**

Cuadro 4

- La postmodificación de los núcleos en las frases nominales se simplifica en el nivel intermedio. (ver cuadros 5 y 6)

	Nivel Intermedio	Nivel Avanzado
c.c.3	"There will not be enough water to produce food for the expected nine-billion population in 2050 …	**"** There will not be enough water **available on current croplands** to produce food for the expected nine-billion population in 2050…

Cuadro 5

	Nivel Intermedio	Nivel Avanzado
c.c.19	…at a time when we also need more… water to satisfy global energy demand and to create electricity for the 1.3 billion people who are without it," said the report.	…at a time when we also need to allocate more water to satisfy global energy demand – **which is expected to rise by 60% over the coming 30 years** – and to generate electricity for the 1.3 billion people currently without it," said the report.

Cuadro 6

- La premodificación de los núcleos en las frases nominales se omite en el nivel intermedio. (ver cuadros 7 y 8)

	Nivel Intermedio	Nivel Avanzado
c.c.1	Water scientists have given one of the strongest warnings ever about global food supplies.	**Leading** water scientists have issued one of the sternest warnings yet about global food supplies…

Cuadro 7

	Nivel Intermedio	Nivel Avanzado
c.c.5	Warnings that water scarcity could limit food production come…	**Dire** warnings of water scarcity limiting food production come…

Cuadro 8

- Las selecciones léxicas en el nivel avanzado son más formales que las del nivel intermedio. (ver cuadro 9)

	Nivel Intermedio	Nivel Avanzado
c.c.1	strongest warnings	sternest warnings
c.c.2	top	leading
c.c.2	decrease	drop
c.c.6	items	staples
c.c.6	very bad	severe
c.c.8	says	has forecast
c.c.8	increase	spike
c.c.16	groups	bodies

Cuadro 9

En cuanto a los cambios léxicos, los alumnos llegaron a la conclusión que en el nivel intermedio los ítemes corresponden a selecciones de uso más frecuente y "más fáciles". La docente les explicó que efectivamente los cambios se daban en base a frecuencia de uso y que el sustento para tales decisiones podían encontrarlo en el Longman Dictionary of Contemporary English (2003) que incluye información sobre la frecuencia de uso de cada una de las entradas lexicales. S1 y W1 indican que la palabra es una de las 1000 más usadas en inglés oral y escrito respectivamente, S2 y W2 una de las 2000 más usadas y S3 y W3 una de las 3000 más usadas.

Conclusiones

A partir del diseño de la presente secuencia didáctica hemos intentado, por un lado, que los alumnos analizaran en primera persona algunos de los aspectos léxico-gramaticales que contribuyen a complejizar los textos y, por otro lado, aplicar las conclusiones de una investigación a la clase.

Los resultados obtenidos nos permitieron observar que si bien los alumnos no manejan ni terminología ni conceptos teóricos del marco Sistémico Funcional (Halliday, 1985, Halliday y Matthiessen, 2004), fueron capaces de identificar los aspectos léxico-gramaticales que complejizan un texto. Al mismo tiempo, pudieron comprobar que las diferentes opciones a nivel léxico-gramatical no necesariamente afectan el género.

Por otra parte, nuestra experiencia nos permite extraer las siguientes conclusiones:

I. La aplicación de las conclusiones de una investigación a la clase es efectiva en cuanto enriquece la investigación con el aporte de las observaciones de los estudiantes

II. La aplicación de las conclusiones de una investigación a la clase es efectiva en cuanto enriquece la experiencia aúlica con el aporte que el marco teórico proporciona

III. El entrenamiento en el análisis de los textos es efectivo en cuanto permite a los estudiantes tomar conciencia de diferentes opciones para expresarse en distintos géneros – en el caso de nuestra intervención: el género artículo periodístico.

Finalmente, y desde perspectivas de intervención didáctica, estas observaciones pueden ayudar a reducir el nivel de dificultad en la interpretación y reformulación de textos en inglés que muestran un gran número de alumnos confrontados con estructuras léxico-gramaticales complejas que implican tomas de decisión más semántico-discursivas.

Sin embargo una experiencia de 4 clases con un género específico no es suficiente. Consideramos que se necesita más tiempo para que los alumnos se enfrenten sucesivamente a variadas realizaciones genéricas y puedan así adquirir progresivamente las herramientas que les permitan resolver con más eficiencia las dificultades que la lectura de un texto en una segunda lengua les plantea. De todas maneras, esta puesta en práctica constituye una buena demostración de la importancia de concientizar a los estudiantes tanto en la comprensión como en la construcción de textos más efectivos.

Referencias bibliográficas

Butt, D. et al, (2000). *Using Functional Grammar. An Explorer's Guide.* Sydney, MacquarieUniversity.

Halliday, M.A.K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar.* London, Edward Arnold.

Halliday, M.A.K. y C.M.T.M. Matthiessen (2004). *An Introduction to Functional Grammar* (Tercera edición). Londres, Arnold.

Reah, D. (2002). *The Language of Newspapers.* London and New York, Routledge.

van Dijk, T.A. 1983[1996]. *La ciencia del texto.* Buenos Aires, Paidós.

Trabajo presentado en el **41° Congreso Internacional de Lingüística Sistémico-Funcional y del X Congreso Regional de Lingüística Sistémico Funcional,** organizados por el Departamento de Inglés e Instituto de Lenguas y Culturas Extranjeras y la Secretaría de Extensión Universitaria (Res. N°102/14-D).

Título del trabajo: **Criterios de simplificación en un artículo periodístico en inglés: un análisis desde la Lingüística Sistémico-Funcional**

Autores*: A. M. Coria, A. Montemayor Borsinger y M.C. Spínola*

Duración del evento: 14, 15, 16, 17, 18 y 19 d abril de 2014

Anexo

Level 3 Advanced

Food shortages could force world into vegetarianism, warn scientists

Water scarcity's effect on food production means radical steps will be needed to feed population expected to reach 9bn by 2050

John Vidal, environment editor 26 August, 2012

1 Leading water scientists have issued one of the sternest warnings yet about global food supplies, saying that the world's population may have to switch almost completely to a vegetarian diet by 2050 to avoid catastrophic shortages.
2 Humans derive about 20% of their protein from animal-based products now, but this may need to drop to just 5% to feed the extra two billion people expected to be alive by 2050, according to research by some of the world's leading water scientists.
3 "There will not be enough water available on current croplands to produce food for the expected nine-billion population in 2050 if we follow current trends and changes towards diets common in western nations," the report by Malik Falkenmark and colleagues at the Stockholm International Water Institute (SIWI) said.
4 "There will be just enough water if the proportion of animal-based foods is limited to 5% of total calories and considerable regional water deficits can be met by a reliable system of food trade."
5 Dire warnings of water scarcity limiting food production come as Oxfam and the UN prepare for a possible second global food crisis in five years. Prices for staples such as corn and wheat have risen nearly 50% on international markets since June, triggered by severe droughts in the US and Russia, and weak monsoon rains in Asia. More than 18 million people are already facing serious food shortages across the Sahel.
6 Oxfam has forecast that the price spike will have a devastating impact in developing countries that rely heavily on food imports, including parts of Latin America, North Africa and the Middle East. Food shortages in 2008 led to civil unrest in 28 countries.
7 Adopting a vegetarian diet is one option to increase the amount of water available to grow more food in an increasingly climate-erratic world, the scientists said. Animal protein-rich food consumes five to ten times more water than a vegetarian diet. One third of the world's arable land is used to grow crops to feed animals. Other options to feed people include eliminating waste and increasing trade between countries in food surplus and those in deficit.
8 "Nine hundred million people already go hungry and two billion people are malnourished in spite of the fact that per-capita food production continues to increase," they said. "With 70% of all available water being in agriculture, growing more food to feed an additional two billion people by 2050 will place greater pressure on available water and land."
9 The report is being released at the start of the annual world water conference in Stockholm, Sweden, where 2,500 politicians, UN bodies, non-governmental groups and researchers from 120 countries meet to address global water supply problems.
10 Competition for water between food production and other uses will intensify pressure on essential resources, the scientists said. "The UN predicts that we must increase food production by 70% by mid-century. This will place additional pressure on our already stressed water resources, at a time when we also need to allocate more water to satisfy global energy demand –

which is expected to rise by 60% over the coming 30 years – and to generate electricity for the 1.3 billion people currently without it," said the report.
11 Overeating, undernourishment and waste are all on the rise and increased food production may face future constraints from water scarcity.
12 "We will need a new recipe to feed the world in the future," said the report's editor, Anders Jägerskog.
13 A separate report from the International Water Management Institute (IWMI) said the best way for countries to protect millions of farmers from food insecurity in sub-Saharan Africa and south Asia was to help them invest in small pumps and simple technology, rather than to develop expensive, large-scale irrigation projects.
14 "We've witnessed again and again what happens to the world's poor – the majority of whom depend on agriculture for their livelihoods and already suffer from water scarcity – when they are at the mercy of our fragile global food system," said Dr Colin Chartres, the Director General.
15 "Farmers across the developing world are increasingly relying on and benefiting from small-scale, locally-relevant water solutions. [These] techniques could increase yields up to 300% and add tens of billions of US dollars to household revenues across sub-Saharan Africa and south Asia."

© Guardian News and Media 2012

First published in *The Guardian*, 26/08/12

Level 2 Intermediate
Food shortages could force world into vegetarianism, warn scientists
John Vidal, environment editor 26 August, 2012

1 Water scientists have given one of the strongest warnings ever about global food supplies. They say that the world's population may have to change almost completely to a vegetarian diet by 2050 to avoid catastrophic shortages.
2 Humans get about 20% of their protein from animal-based products now. However, this may need to decrease to just 5% to feed the extra two billion people expected to be alive by 2050, according to research by some of the world's top water scientists.
3 "There will not be enough water to produce food for the expected nine-billion population in 2050 if we follow current trends and changes towards diets common in western nations," the report by Malik Falkenmark and colleagues at the Stockholm International Water Institute (SIWI) said.
4 "There will be just enough water if the proportion of animal-based foods is limited to 5% of total calories."
5 Warnings that water scarcity could limit food production come at the same time as Oxfam and the UN prepare for a possible second global food crisis in five years. Prices for items such as corn and wheat have risen nearly 50% on international markets since June. The price increase has been caused by severe droughts in the US and Russia, and weak monsoon rains in Asia. More than 18 million people are already facing serious food shortages across the Sahel.
6 Oxfam says that the price increase will have a devastating effect in developing countries that rely heavily on food imports, including parts of Latin America, North Africa and the Middle East. Food shortages in 2008 led to fighting and riots in 28 countries.
7 Changing to a vegetarian diet is one way to increase the amount of water available to grow more food in a world where the climate is becoming increasingly erratic, the scientists said. Animal protein-rich food uses five to ten times more water than a vegetarian diet. One third of the world's arable land is used to grow crops to feed animals. Other options to feed people

include stopping waste and increasing trade between countries that have a food surplus and countries that don't have enough food.

8 "Nine hundred million people already go hungry and two billion people are malnourished although per-capita food production continues to increase," they said. "Seventy per cent of all water is used in agriculture, and growing more food to feed an extra two billion people by 2050 will place greater pressure on water and land."

9 The report is being released at the start of the annual world water conference in Stockholm, Sweden, where 2,500 politicians, UN groups, non-governmental groups and researchers from 120 countries meet to discuss global water supply problems.

10 Competition for water between food production and other uses will increase pressure on essential resources, the scientists said. "The UN predicts that we must increase food production by 70% by mid-century. This will put additional pressure on our water resources, which are already stressed, at a time when we also need more water to satisfy global energy demand and to create electricity for the 1.3 billion people who are without it," said the report.

11 Overeating, malnourishment and waste are all increasing. "We will need a new recipe to feed the world in the future," said the report's editor, Anders Jägerskog.

© Guardian News and Media 2012

First published in *The Guardian*, 26/08/12

Literacidad académica: géneros y lectocomprensión en lengua extranjera

Estela Klett
Universidad de Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina

Resumen

En el presente trabajo analizamos el concepto de literacidad y ponemos foco en los géneros textuales propios del medio académico-universitario. Aunque la importancia de los géneros en el campo de los estudios sobre el discurso ha sido destacada reiteradas veces, es de señalar que en la didáctica de las lenguas extranjeras su entrada es relativamente reciente. Consideramos que el manejo de los géneros y sus propiedades constituye una de las bases indispensables para el uso pertinente del lenguaje tanto oral como escrito. De ahí la necesidad de su inclusión en el estudio de la lectocomprensión en el nivel superior. Una vez explicitado el marco teórico que sustenta este trabajo, se propone una clasificación de géneros específicos del ámbito académico/universitario. La justificación de las ventajas que los géneros presentan en la enseñanza de la comprensión busca ser también una orientación metodológica para su tratamiento didáctico en los cursos de lenguas extranjeras.

Palabras clave

géneros textuales, lengua extranjera, literacidad, lectocomprensión, universidad

1. Introducción

La enseñanza de la lectocomprensión en lengua extranjera (LE) tiene una trayectoria de más medio siglo en muchas universidades argentinas. Así, en numerosos planes de estudio de carreras humanísticas y científicas se incluyen cursos orientados a lograr un rápido acceso a bibliografías en idiomas de áreas disciplinares específicas. En nuestro contexto académico, el material escrito de estos cursos es concebido a partir de su función social, en tanto son textos de "transmisión de conocimientos" o "textos académicos", es decir, como formas del discurso propias del ámbito educativo a partir de las cuales se busca producir el desarrollo conceptual inherente a un determinado campo disciplinar. En el presente trabajo, inscripto en el marco citado, nos ocuparemos de los géneros textuales propios del medio universitario/académico. La importancia de éstos en área de los estudios sobre el discurso resulta fuera de toda discusión. Sin embargo en la didáctica de las LE su entrada ha sido tardía y su desarrollo insuficiente. El manejo de los géneros y de sus propiedades, tanto en lo referente a sus estructuración como a sus actores y propósitos es una

de las bases en la que se asienta la capacidad de utilizar adecuadamente el lenguaje. En este artículo describiremos el marco teórico que nos nutre y la institución de trabajo. Presentaremos una caracterización de los géneros textuales a los que nuestros estudiantes deben acceder y propondremos una clasificación para su mejor manejo. Luego, señalaremos las ventajas que los géneros presentan en la enseñanza de la comprensión. La justificación de las opciones puede funcionar de hecho como una orientación metodológica para el tratamiento didáctico del género en LE.

2. Marco institucional

El Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) tiene a su cargo el dictado de cursos de lectocomprensión de textos en alemán, francés, inglés, italiano y portugués. El estudio de una lengua romance y una sajona es obligatorio para los estudiantes inscriptos en las 10 carreras de la unidad académica. Creados hace más de 50 años, estos cursos tienen como objetivo lograr 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 con un total de 150 horas de enseñanza-aprendizaje, al cabo de las cuales se procura que los estudiantes sean *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

Nuestra concepción de lectura, basada fundamentalmente en la relación que une al lenguaje con la actividad concreta del individuo, encuentra su principal fundamento teórico en 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. En este marco los textos que circulan en el medio universitario, llamados textos académicos o de transmisión de conocimientos, son concebidos como producciones verbales concretas que derivan del uso que hacen de la lengua los participantes del área relacionada con la actividad académico-científica, en nuestro caso, dentro del campo de las ciencias humanas. "Desde el punto de vista de su función social, los textos académicos se presentan como mediadores de la acción específica de este grupo, y en tanto tales podrían ser concebidos como explicitaciones discursivas del saber académico, es decir, textualizaciones de los objetos de conocimiento propios del

área" (Dorronzoro y Klett, 2003: 708). Estos textos dan cuenta de cómo se usa el lenguaje propio de una disciplina para otorgar sentido a sus objetos de conocimiento y, de esta forma, organizan de una manera particular los saberes de los miembros de la formación social, en términos de Foucault (1970). Ahora bien, si se considera la función social de los textos del ámbito universitario, es necesario también destacar la variedad de los discursos producidos dentro de una misma disciplina según las características de la transmisión del conocimiento que se pretende llevar a cabo mediante el texto.

4. Literacidad

Desde nuestro papel de docentes de LE en la universidad nos cabe la tarea de ayudar a nuestro alumnos a compenetrarse con la literacidad del ámbito (Lousada y Dezutter, 2016) si queremos que pertenezcan al mundo que la genera y en el cual deberán insertarse en tanto sujetos con derecho pleno. La literacidad puede definirse como el conjunto de actividades humanas que implican el uso de la escritura tanto en recepción como en producción. Se trata de la capacidad de utilizar y analizar textos escritos para lograr objetivos personales, desarrollar conocimientos y tener un papel activo en la sociedad. 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 donde interactúan docentes, especialistas, investigadores y estudiantes. Es este contexto el que determina justamente los textos con que se articula la práctica lectora y la forma que adopta así como los propósitos con que se abordan los escritos.

5. Los géneros textuales en la universidad

5.1. Definición y clasificación

Como dijimos, los textos son la explicitación discursiva del saber, la textualización de los objetos de conocimiento propios de una disciplina. Se presentan tomando la forma de géneros textuales específicos de la literacidad en la universidad. Bronkart 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. Son constructos históricos, disponibles en el intertexto y que se adaptan siempre a la evolución de los desafíos sociocomunicativos (Bronckart, 1997: 110). Al igual que 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).

Al clasificar los textos que circulan en la universidad, Lousada y Dezutter (2016) proponen dos grandes grupos y establecen una diferencia entre los del ámbito universitario y los del ámbito académico. La inscripción en uno u otro grupo depende del estatus de quien escribe y del objetivo perseguido. En el primer caso, los estudiantes generan textos cuyo objetivo es contribuir a su formación profesional. Los alumnos actúan como tales aprendiendo el quehacer propio de la carrera que ejercerán más tarde. Para ello, producen los textos solicitados y evaluados por los profesores. Los géneros asociados al aprendizaje profesional dentro del ámbito de las humanidades varían según las disciplinas: resúmenes, síntesis, desarrollo de un tema a partir de una pregunta, cuadro sinóptico, fichas de lectura, respuestas a cuestionarios, etc. Existen prácticas profesionales particulares que demandan informes, planificaciones, guías didácticas, diarios de aprendizaje, relatos autobiográficos, etc.

Por otro lado, tenemos el ámbito académico, en el que los profesores-investigadores realizan su trabajo en formación e investigación (Lousada y Dezutter, 2016). Elaboran una gran variedad de textos que se pueden clasificar al menos de dos tipos. En primer lugar, textos para difundir los conocimientos desarrollados por medio de la investigación. Los géneros usuales son: informe, artículo científico o de divulgación, presentación oral, conferencia, ejemplario, PPT (power point), etc. Están destinados a la comunidad científica, a los medios profesionales y, en algunos casos, al público general. En segundo lugar, los profesores-investigadores producen textos orientados a la formación profesional con el objetivo de facilitar la realización de investigaciones. Los géneros habituales son: proyectos de investigación para presentar ante un ente responsable de la financiación, propuesta de comunicación a una mesa redonda, ofrecimiento de artículo a una revista, reseñas, prólogo de un libro, etc. Para el buen funcionamiento académico, muchas veces, se solicita a especialistas de renombre que efectúen evaluaciones y luego informes sobre artículos, comunicaciones, tesis, proyectos, etc. Según Lousada y Dezutter (2016), en la intersección de los dos ámbitos (universitario y académico) se pueden ubicar algunas producciones particulares de los estudiantes. Se refieren a los géneros vinculados con la investigación tales como: anteproyecto de investigación, tesina, tesis. En todos los casos el objetivo es formarse en tanto investigador y lograr un reconocimiento como tal.

5.2. Interés del trabajo con géneros textuales

Creemos que en el aula el trabajo con géneros textuales posee un gran interés por razones varias. Los géneros circulan entre los miembros de une comunidad lingüístico-discursiva y éstos logran sin dificultad hacer una clasificación empírica gracias a "lexemas condensadores" (Ciapuscio, 1994: 25) que los nombran y diferencian. En este punto el contraste con los tipos textuales es enorme. Nos interesan en particular los géneros pues los tipos de texto son realidades abstractas, lingüístico-comunicativas, en principio invariables desde el punto de vista tanto diacrónico como sincrónico y, por consiguiente, constituyen un repertorio cerrado de formas, conforme a las particularidades de cada tipo. En tanto que el abordaje de los géneros puede hacerse desde el conocimiento empírico de los miembros de una comunidad, el análisis de los tipos textuales o prototipos Adam (1992), por su tecnicismo, suma dificultades a la ya compleja tarea de comprender el escrito en una lengua que no es la propia. Las especificidades de los tipos textuales y sus clasificaciones corresponden a un interés de investigadores o bien, de un público especializado como podrían ser los estudiantes de letras de nuestra facultad pero no puede pretenderse que entusiasmen a un público más general.

Ahora bien, los alumnos que llegan a la universidad distinguen solo algunos géneros textuales propios del ámbito. Es nuestro deber confrontarlos a aquellos que no les resultan conocidos. Al trabajar en LE, la dificultad es doble pues al desconocimiento del género en cuestión se agrega el problema de 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 es palpable tanto en la participación de casamiento o el obituario como en la presentación de un conferencista o la crítica de un libro. 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. Cuando en lectocomprensión encaramos, por ejemplo, un resumen de un libro, la contratapa del mismo, la biografía del autor, etc. nuestro punto de partida es el género. De acuerdo con Maingueneau (1999: 55) consideramos el estatus respectivo del/de los enunciador(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, etc. Los estudiantes observan las recurrencias lingüísticas que traducen las huellas materiales del posicionamiento del/ de los enunciador(es), las referencia espacio-temporal de la enunciación, entre otros. Se procura que las observaciones sean conceptualizadas y volcadas en fichas o esquemas.

Familiarizar a los alumnos con una gran variedad de géneros puede resultar enriquecedor. Por un lado, se contribuye a la integración del estudiante en el mundo universitario/académico a través de un mejor conocimiento del contexto en el que deberá actuar. En este sentido, la LE se suma al trabajo que se realiza en las otras disciplinas de formación en lengua materna (LM). Además, empaparse de variados géneros les ayuda a construir, por un lado, una competencia discursiva necesaria para interpretar correctamente los textos y, por otro, producir textos de acuerdo con las convenciones socioculturales, estructurales y lingüísticas del género al que pertenecen. Por otra parte, como lo señalan Dorronzoro y Luchetti (2008: 395), es posible considerar los géneros frecuentes del ámbito como "conceptuales" en la medida en que "su contenido se convierte en un objeto de conocimiento", promoviendo así la adquisición de conocimientos disciplinares. En trabajos anteriores, nos hemos referido al valor epistémico que posee el género cuando se trabaja en la universidad, como es nuestro caso, leyendo en LE en cierto formato genérico y escribiendo en LM en un género (resumen, síntesis, cuestionario, etc.) que difiere del inicial (Dorronzoro y Klett, 2015). Finalmente, para cerrar la enumeración de ventajas, creemos que el contacto con una gama de géneros característicos de la especialidad puede afectar positivamente la motivación. Primeramente, pasar de un índice al prólogo y la contratapa de un libro, de una reseña a una carta de motivación para conseguir una beca sitúa al estudiante en la diversidad y puede alejarlo de la monotonía. Por otra parte, 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. Para un género determinado, es posible cotejar: participantes, temas propios del ámbito, circunstancias temporales y espaciales de la enunciación, propósito comunicativo así como longitud, formas verbales y no verbales adecuadas para cada caso (Calsamiglia y Tusón, 1999: 253). Esta actividad también es un trampolín estimulante para el progreso en el aprendizaje.

5. Conclusión

A lo largo de este artículo sobre la literacidad en la universidad se ha argumentado a favor del género textual pues ello significa tomar como objeto de aprendizaje las prácticas discursivas propias de las diferentes esferas de la actividad social en el lugar citado. Ser parte del mundo universitario/académico supone incorporar une serie de conocimientos y competencias propias del ámbito. Desde el lugar que ocupamos en tanto docentes de LE de la universidad, es nuestro deber ayudar al alumno a insertarse en el medio donde cursa sus

estudios. Leer significa aprender los usos de la lengua vigentes en las comunidades discursivas en las que se interactúa. La enseñanza de la lectocomprensión en LE exige una tarea compleja que supera de lejos el hecho de dominar el código de la nueva lengua. Se trata de observar, comprender e imitar (en algunos casos) cómo se plasma el discurso en formas genéricas. De ahí el interés en que los géneros textuales, por su valor global, sean herramientas del trabajo áulico. La perspectiva global que ofrece el género permite tratar todos los recursos de la lengua desde distintos puntos de vista: sociocultural, funcional, nocional, lingüístico-discursivo, etc. sin contar el importante rol motivacional que agrega a nuestra práctica.

Referencias bibliográficas

Adam, Jean-Michel 1992. *Les textes: types et prototypes*. París: Editions Nathan.

-Bajtin, Michail 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.* París: Delachaux et Niestlé.

-Calsamiglia Blancafort, Helena y Tusón Valls Amparo 1999. *Las cosas del decir.* Barcelona: Ariel.

-Cassany, Daniel 2006. « Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad »
http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf, consultado el 21/03/ 2016.

-Ciapuscio, Guiomar 1994. *Tipos textuales*. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del Ciclo básico común.

-Dorronzoro, María Ignacia y Klett, Estela 2003. "Lectura de textos argumentativos en lengua extranjera: algunas reflexiones teórico metodológicas". Actas del Congreso Internacional "La argumentación". Editora María Marta García Negroni, Instituto de Lingüística, UBA, 708-713.

-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.

-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 nº1. 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.

La voz de los otros en la construcción de sentido: análisis de producciones de estudiantes de lectocomprensión en FLE

María Fabiana Luchetti

mfluchetti@hotmail.com

Silvina Claudia Ninet

silvinaninet@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de Luján

Luján (B), Argentina

Resumen

El propósito de esta comunicación es socializar algunas conclusiones surgidas del análisis de producciones escritas realizadas por estudiantes en el marco de clases de comprensión lectora en francés lengua extranjera (FLE). En dicho análisis, nos proponemos indagar sobre los modos de intervención de la voz de los "otros" con los que interactúa el estudiante lector en su proceso de construcción del sentido textual a través del estudio de las características que presenta la enunciación en los textos elaborados por los alumnos a partir de la lectura.

Este estudio se encuadra en la perspectiva del Interaccionismo Sociodiscursivo (Vygotsky 1977, 1988; Bronckart 1992, 1994, 1996; Schnewly 1988, 1994) y en la Semiología de Bajtin (Bajtin, 1982), en cuyos principios se sostiene que la producción de sentido, siempre de carácter social, es de índole dialógica y polifónica. En este marco, interesa observar cómo se expresa la intertextualidad en las prácticas de escritura realizadas en contexto didáctico, es decir, de qué manera se muestran o se enmascaran las voces de los sujetos sociales que participan del espacio de enseñanza aprendizaje en la situación específica de lectura en lengua extranjera.

Así, a los fines del análisis, hemos conformado un corpus de escritos en lengua materna, elaborados por estudiantes que cursaron la asignatura Francés 2 en nuestra Universidad en los cuales, inspirándonos en los trabajos de Régine Delamotte-Legrand

(1996,1998) identificaremos y analizaremos las marcas de la introducción y de la interacción de las voces de los coparticipantes del proceso de lectura.

En esta presentación, en primer lugar, contextualizaremos nuestro trabajo en la Universidad, y luego daremos cuenta del análisis anunciado. Finalmente, expondremos algunas conclusiones de naturaleza didáctica, vinculadas con el propósito de generar condiciones de enseñanza que propicien efectivamente la construcción social de los sentidos textuales por parte de los estudiantes.

Palabras clave: producciones escritas – lectocomprensión – enunciación – análisis - polifonía

Introducción

El reconocimiento de la heterogeneidad discursiva como constitutiva de los textos y de las modalidades diferenciales con las que se inscriben el autor, el lector y los "otros" en la construcción de sentido/s se plantean como objetivos de la enseñanza de la lectocomprensión (LC) en francés lengua extranjera en nuestro contexto. En ese proceso, se orientará al estudiante –lector para que, durante la lectura, haga hincapié en las responsabilidades enunciativas puestas en juego y en los posicionamientos discursivos asumidos por las diferentes voces presentes. Este trabajo de comprensión y particularmente su articulación con la producción en lengua materna reviste una alta complejidad dado que implica la puesta en marcha de procesos de descentración discursiva y la adquisición de habilidades de escritura que, desde nuestra perspectiva, deben ser configurados como objetos de enseñanza.

Es en función de asumir esa enseñanza que consideramos pertinente comenzar por estudiar algunas producciones escritas realizadas por estudiantes en el marco de las clases de lectocomprensión. Entendemos que dicho análisis nos permitirá acercarnos al conocimiento de las características que presenta la enunciación en los textos elaborados por los alumnos a partir de la lectura, tomando como punto de inicio el análisis de los modos de intervención de la voz propia del estudiante y de los "otros" con los que interactúa en su proceso de construcción del sentido textual.

Con tal intención, hemos recolectado un corpus de escritos en lengua materna, elaborados por estudiantes que cursaron la asignatura Francés 2 en nuestra universidad en los cuales, inspirándonos en los trabajos de Régine Delamotte-Legrand (1996,1998) identifi-

caremos y analizaremos las marcas de la introducción y de la interacción de las voces de los coparticipantes del proceso.

En primer lugar, entonces, referiremos brevemente el contexto de trabajo en la Universidad, y expondremos el marco de referencia que sustenta este trabajo. Luego, presentaremos el análisis de las producciones y, finalmente, daremos cuenta de algunas conclusiones de naturaleza didáctica, vinculadas con el propósito de generar condiciones de enseñanza que propicien efectivamente la construcción social de los sentidos textuales por parte de los estudiantes.

Marco general

En la Universidad Nacional de Luján (UNLu), el idioma Francés se enseña en las carreras humanísticas de grado bajo la modalidad de lectocomprensión de textos cuya finalidad central es la construcción del sentido en lengua extranjera (LE) y su reformulación en lengua materna (LM), vehiculizada en diferentes géneros escritos. Con tal fin, se producen consignas de lectura y de escritura con el objetivo de orientar las prácticas de los estudiantes. En este contexto, el área Francés está conformada por tres asignaturas correlativas - Francés I, II y III – cuya progresión se ha definido considerando los diferentes niveles de producción de sentido textual (Charaudeau, 1983; 1992).

Dado que en esta ponencia nos referiremos a los procesos enunciativos que se configuran como objeto de enseñanza en la asignatura Francés II, resulta pertinente desplegar algunas especificidades vinculadas con ellos. En efecto, entre los contenidos seleccionados para enseñar la producción de sentido en el nivel enunciativo, podemos mencionar el abordaje de tres ejes: *la inscripción del sujeto en la enunciación, las modalidades de la enunciación y la heterogeneidad discursiva*. En este último caso, se desarrollan aspectos atinentes a las relaciones entre los textos y la presencia e interacción de las "voces" en los mismos. Precisamente, es en el marco del tratamiento de este último contenido que surgió el interés por estudiar la polifonía que se evidencia en las producciones que generan los estudiantes como parte constitutiva del proceso de comprensión.

A propósito, dado que analizaremos esos escritos, es necesario poner de relieve la estrecha relación existente entre la lectura en LE y la escritura en LM. En efecto, la escritura en LM es el instrumento que permite evaluar a los estudiantes a través de la producción de géneros de frecuente circulación en la universidad cuya escritura, sostenemos, debe ser objeto de enseñanza. Por otro lado, el abordaje específico de la

escritura en LM no sólo tiende a mejorar una herramienta de evaluación sino que este trabajo permitiría, siguiendo a Dorronzoro ofrecer "un andamiaje fundamental para el aprendizaje de la lectura de textos académicos en LE (…). De esta forma, la escritura haría posible otorgar a la lectura su verdadera función de construcción de sentido" (2011: 67). Así, la producción escrita deja de concebirse exclusivamente como evidencia de la compresión para integrar su dimensión en tanto herramienta de aprendizaje, que permite, en su función epistémica, la "transformación de los conocimientos". (Scardamaglia y Bereiter, 1992)

Marco teórico

Nuestro trabajo se sustenta en la confluencia de la perspectiva del Interaccionismo Sociodiscursivo (Vygotsky 1977, 1988; Bronckart 1992, 1994, 1996; Schnewly 1988, 1994) con la de la Semiología de Bajtín (1982), a partir de cuyos principios concebimos la lectura como una actividad social, íntimamente vinculada a las prácticas de la esfera de actividad en la que se origina, la universidad en nuestro caso. En la lectura así entendida, el lector tiene a su cargo la realización de las acciones necesarias para construir sentido a partir de los textos que aborda. Así, según Souchon, el lector es "quien pone en relación los procesos internos del texto que, de una manera general, hacen que el texto sea texto, y los factores contextuales, es decir, las condiciones socio-históricas de su producción" (1995: 111)[39]. En cuanto a los textos, entendidos en este marco como "contenidos contextuales" (Dorronzoro, 2005) son concebidos como productos de la actividad humana, articulados a las necesidades, intereses y condiciones de funcionamiento de las formaciones sociales en las cuales se producen.

Ahora bien, en este marco general, la especificidad del estudio que aquí presentamos hace imprescindible referirse, aunque someramente, a los conceptos de dialogismo, polifonía, heterogeneidad e intertextualidad.

El primero, el de dialogismo, surge con Bajtin, quien sostiene que "no hay enunciado sin relación con los otros" (Todorov, 1981:50). En articulación con el dialogismo, se plantea la noción de "responsividad activa", según la cual y siempre en el marco bajtiniano, todo enunciado es una respuesta a otros producidos precedentemente y que, al mismo tiempo, implica una respuesta por parte del destinatario. Se podría agregar a esta presentación la distinción realizada por Moirand (1992:310) sobre el dialogismo: el "dialogismo interaccional o interlocutorio" y el "intertextual". Así, el primero se relaciona con la

[39] Todas las traducciones de citas de autores francófonos son nuestras.

inserción en el texto de palabras proporcionadas por los lectores con los cuales se mantiene una especie de diálogo, y el segundo resulta de la inclusión de términos que se integran con la finalidad de sostener su propia posición y que se utilizan como prueba de cientificidad o argumentos de autoridad.

En cuanto al concepto de heterogeneidad, estrechamente imbricado con los anteriores, según Authier (1984) es el principio constitutivo de todos los textos. En la actualidad, la mayoría de los especialistas concuerdan en que, lejos de ser homogéneos, los textos están atravesados por "las voces, los dichos de los otros". La heterogeneidad de los textos - o la "heterogeneidad mostrada", en palabras de la autora- es visible a partir de formas lingüísticas aprehensibles a nivel de la frase o del discurso y se inscriben en la linealidad del otro: discurso directo, indirecto, comillas, glosas y comentarios, entre otros con el fin de que "el autor delimite, circunscriba al otro, y de este modo, afirma que el otro no es todo" (1984:98). Por su parte, Marc Souchon (1997:22) retoma este concepto y lo designa como "heterogeneidad enunciativa": el heteroenunciador puede ser la opinión pública, la doxa, que aparecen bajo la forma de expresiones impersonales, por ejemplo. Tal como lo afirma Humberto Eco en "Lector in Fabula" (1979:39), el texto es como "una máquina perezosa que exige del lector un arduo trabajo cooperativo para colmar espacios de 'no dicho' o de 'ya dicho', espacios que, por así decirlo, han quedado en blanco, entonces el texto no es más que una máquina presuposicional".

Con respecto al concepto de polifonía, nos referiremos a los desarrollos de Ducrot y Maingueneau. Para éste último, el concepto designa "la presencia de voces diferentes que atraviesan un mismo enunciado" (1991: 117-122). A partir de esta idea, Ducrot (1984: 198) muestra que en una misma aseveración, varias voces pueden ser escuchadas simultáneamente. El especialista afirma que el sujeto hablante - el "autor efectivo"- no es un ser único, sobre todo si se tiene en cuenta de su estatus de enunciador, el que produce el enunciado, o de locutor o asertor, el que asume la responsabilidad del enunciado.

Por último, en lo que respecta al concepto de intertextualidad, que aparece en los escritos de Julia Kristeva en los años 70 y es reformulada por numerosos autores, diremos que refiere a la relación que establece el lector entre un texto y otros a partir de indicios. En una perspectiva intertextual, los textos están regidos por tres grandes principios: su pertenencia a un género discursivo particular, su relación con otros textos y la capacidad cultural e ideológica de los receptores de descubrir un texto al interior de otro.

Así entonces, por un lado, todo texto u objeto empírico se inscribe en un género, obedece a reglas, códigos o convenciones del género y de ahí es que se lo puede "recono-

cer" como tal. Y por otro, supone relaciones con otros objetos empíricos anteriores, que pertenecen al mismo o distinto género, y deja rastros de esa relación en la superficie.

Finalmente, en el plano didáctico que nos interesa, Delamotte-Legrand (1996) plantea que la intertextualidad y el dialogismo son inherentes a la práctica de escritura en un marco didáctico, en la cual los estudiantes combinan el discurso propio con el del docente y otros discursos diversos, en nuestro caso, las voces presentes en los textos objeto de tratamiento.

Análisis del corpus

Presentaremos seguidamente los resultados del análisis realizado sobre un corpus de 15 (quince) trabajos efectuados por estudiantes de Francés II. Dichas producciones han sido planteadas a partir de una *tarea,* definida por Klett (2007: 19) como "una práctica que envuelve varias habilidades y se desarrolla en situaciones similares a las reales, insertándose en un contexto mayor de comunicación".

En cuanto a los textos que se proponen a los estudiantes como material de lectura, se trata de escritos con dominante argumentativa en los cuales la dimensión enunciativa está privilegiada, vinculados con las temáticas propias de las carreras representadas en las diferentes comisiones, por ejemplo: artículo especializado, entrevista, reseña, informe, artículos o columnas de opinión, ensayos cortos, editoriales, entre otros.

Por su parte, en las situaciones de lectura y escritura que encuadran la producción de los escritos que conforman el corpus analizado, se plantean instancias de lectura individual y grupal orientadas por guías de lectura. En los momentos de puesta en común se promueve la oralización de las resoluciones de las consignas, la interacción de los estudiantes entre sí y con el docente, y la sistematización de las conclusiones. Se proponen actividades de escritura de diferente naturaleza, encuadradas en diversos géneros, que vinculan el proceso de comprensión del contenido textual y su enunciación.

Así entonces, una primera aproximación al corpus nos ha permitido configurar tres aspectos para el estudio de los escritos seleccionados, en función de las características que asumen los textos que se originan en las actividades de comprensión:

- las voces "enmascaradas": se refiere a aquellas formulaciones en las cuales parecen desvanecerse las fuentes de enunciación. Al respecto, encontramos cercanía con lo referido por Delamotte-Legrand (1996) en su análisis de las evaluaciones de las producciones estudiantiles. La autora plantea que, si bien resulta paradojal hablar de esta

suerte de borramiento, el mismo es frecuente en los textos analizados, que presentan una polifonía pobre.

- **la voz del yo:** concierne a los enunciados en los que la voz del estudiante puede ser marcada lingüísticamente y emerge de la polifonía general del texto. El estudiante es el enunciador principal y "posiciona su yo-hablante con relación al tu-hablante y a los ellos-hablantes" (1996: 201).

- **las voces de los otros:** atañe a las frases en las que las voces de los autores son utilizadas por el estudiante y pueden o no ser marcadas en el discurso a través de diferentes modalidades. Los casos marcados, se presentan, según Delamotte-Legrand bajo las siguientes formas: citas entre comillas sin nombre de autor, cita entre comillas seguida del nombre del autor entre paréntesis, un enunciado con verbo introductorio seguido del discurso directo entre comillas, discurso indirecto o reformulación.

Así entonces, es posible decir que en 8 (ocho) de las producciones se observa un proceso de encubrimiento, en el cual las voces aparecen veladas ya que en dichos escritos se da una suerte de invisibilización de las marcas del autor del texto leído y del enunciador de la producción analizada, por ejemplo:

- Para la teoría de razas, la especie humana presenta variedades de la misma…

- La metodología para llevar a cabo el estudio que se concretó luego de dos años, fue la entrevista con profesores, la lectura de las prescripciones, los manuales escolares.

Esta especie de mimetización enunciativa subyacente suele articularse además, en la modalidad de lectocomprensión, con un proceso de transcodificación, de emparejamiento que, como tal, permanece en el nivel superficial, en el que a menudo se busca trasladar al español fragmentos del texto fuente para saldar la reformulación que se visualiza como dificultosa.

En lo que concierne a la presencia de la *voz del yo*, aparece en pocos casos, en el marco de géneros específicos que la aceptan y en respuesta a consignas que la requieren, por ejemplo:

A partir del enunciado: "Cependant si l´autocritique est nécessaire, il faut savoir aussi que la critique sociale peut l´être tout autant", elabore una reflexión en tanto estudiante de trabajo social, que pueda formar parte de un debate sobre la definición del rol del TS. (Travail social: de l´autocritique à la critique sociale. R. Curie, Lien Social, 2003). Así, se registran respuestas:

- ***Con respecto al enunciado diré que en el proceso de formación profesional, aún siendo estudiante, la autocrítica es entendida como una herramienta significativa…***

- ***Mi interpelación se debía a mi saber en cuanto al abordaje a implementar…***

- ***…me hace coincidir con el autor Curie cuando expone la necesidad que el Trabajador Social sea agente de cambio…***

En cuanto a las *voces de los otros* cuya inscripción resulta evidente en los escritos analizados, la misma se pone de manifiesto en 9 (nueve) casos. Sin embargo, los modos en las que la misma se expresa resultan heterogéneos, considerando las posibilidades que hemos descripto supra. Aparece con mayor frecuencia la alusión al autor en tanto tal, sin mención del nombre, incluido en un enunciado introductor seguido de la explicitación del contenido, la que transita en un continuo entre la transcodificación y la reformulación. La ausencia de mención del enunciador podría deberse a que este tipo de producciones generalmente refiere a un solo texto que la situación didáctica misma no hace necesario que sea aclarado. El estudiante podría presuponer que dado que se trabajó en la interacción de la clase, ya se conoce. En cuanto a la inserción de la voz del propio estudiante en estos enunciados, la misma no aparece marcada, menos aun en los casos en que los enunciados se "pegan" al texto original:

- Para el autor, el carácter mítico otorgado al período de la resistencia francesa bajo la ocupación es una problemática principal…

En los enunciados que avanzan en la reformulación, pueden encontrarse algunos rasgos más o menos sutiles de la presencia del escritor – por ejemplo en sus elecciones léxicas -, que dejan entrever una cierta interpretación del lector:

- El autor piensa que la historia de la inmigración vuelve siempre por la puerta del fondo, con este enunciado intenta dar cuenta del lugar que ocupa la preocupación por esta temática.

- El autor va a poner en duda otra cuestión, el conocimiento del término racismo.

En menor medida (5 ocurrencias), hemos observado la alusión al nombre del autor, en general en los enunciados iniciales del texto, posiblemente con la intención de precisar el enunciador central en relación con el tema planteado:

- El artículo de Taguieff refiere a la problemática del racismo…

- Patrick Champagne aborda la Sociología…

Finalmente, sólo en 2 (dos) casos se manifiesta la referencia completa al enunciador del texto que se articula con el análisis de su postura, en el que se observa la intervención de la voz del estudiante, y se la acompaña de la selección de una cita.

- Pierre-André Taguieff presenta una defensa hacia la tesis de vigencia del racismo, bajo nuevas modalidades, defiende la idea de un nuevo racismo cultural: "le racisme n'est pas mort. Il s'est metamorphosé" (L.11)

- Taguieff hace primeramente uso de un recurso para provocar en el lector el pensamiento al poner en duda las declaraciones de los responsables a nivel político: "Certains responsables politiques, désireux de calmer les esprits, croient cependant devoir déclarer (…) 'la France n'est pas raciste" ou qu'elle 'n'est pas antisemite'.

Se observa en estos casos una combinación exitosa de recursos enunciativos que permite al estudiante decir a partir de lo dicho, poniendo en evidencia una apropiación del sentido, conservando la distancia.

Algunas conclusiones:

Para terminar, pondremos aquí a consideración algunas conclusiones provisorias de carácter didáctico surgidas del análisis realizado, aun incompleto. Es necesario destacar, en este sentido, que reconocemos la alta complejidad que revisten los procesos abordados para el estudiante, ya que se inscriben, como hemos dicho, en la vinculación entre la comprensión en LE y la producción en LM. Así, su estudio merecerá sucesivos tratamientos en función de profundizar y ajustar nuestras conclusiones.

En principio, entonces, es posible avanzar que, aun si se presentan diversas combinaciones y los textos resultan heterogéneos enunciativamente, en la mayoría de los casos estudiados se visualizan con mayor frecuencia las *voces "enmascaradas" y las voces de los otros*. Resulta interesante reflexionar a propósito de esta particularidad ya que pondría en evidencia la actividad realizada por el estudiante lector. Así, en cuanto a la elección de hablar con las voces de los otros, resta a estudiar si el estudiante es consciente de ella o ese enmascaramiento de la fuente se da de modo "natural", no se pondría en cuestión ni la propia intervención como productor del discurso ni el diálogo establecido con las voces otras, atendiendo sólo a exponer un contenido desgajado de su enunciación. En este sentido, también podría ponerse de manifiesto una concepción del conocimiento como "dado", independiente de toda actividad de producción enmarcada en una perspectiva. De este modo, y aunque resulte paradojal como plantea Delamotte-Legrand referirse a este proce-

dimiento al hablar de polifonía enunciativa, su presencia - combinada con otras - revelaría una polifonía pobre sobre la que es necesario intervenir.

Por otro lado, en cuanto a la organización de las voces, se observaría la tendencia a *hacer hablar a los otros* lo que, puede deberse a diferentes causas, entre las cuales nos parece especialmente interesante en el contexto de la enseñanza de la LC, la que plantea que en el estudiante puede actuar una cierta sensación de incapacidad para cambiar las palabras de los otros, entre otras cuestiones, porque duda de su comprensión.

En cuanto a la toma de distancia, marcada por la frontera neta entre discurso citado y citante, podemos hipotetizar que en los escasos escritos en que esta operación ha sido identificada, ha sido utilizada para validar y justificar la propia interpretación, reformulada. En este sentido, la elección de la cita no es pura y simple repetición, sino que "se trata de un trabajo reflexivo y evaluativo que redunda en una operación productiva de sentido" Delamotte-Legrand (1996:208)

En cuanto a las consecuencias didácticas de este análisis preliminar, es necesario en principio insistir en que los fenómenos de toma de palabra y de diálogo con otras voces no constituyen saberes que vengan dados, por lo tanto, es necesario enseñarlos. Así, tanto las tareas y las consignas que conforman las guías de lectura como las intervenciones didácticas que las enmarcan, deberán ser ajustadas para que permitan al estudiante visibilizar la propia voz en los escritos en el concierto de las voces otras, de manera que la construcción de sentido sea el resultado de la participación efectiva del lector y no se vea desvirtuada, limitada a la mera extracción y exposición de un contenido.

Estamos así planteando la necesidad de andamiar un proceso que supondría una ruptura entre una *concepción receptivo-reproductiva o reproduccionista de la lectura* y una *concepción constructiva de la actividad lectiva* (Hernández Rojas, 2008). En efecto, las instrucciones que se proponen a los estudiantes deberán permitir el pasaje entre la reproducción o el reflejo de las ideas del autor, y una actividad en la cual el proceso de comprensión se entienda como un fenómeno dialógico en el cual las identidades del autor y del lector permanecen firmes.

Por otro lado, la toma de la propia palabra y su clara marcación en los textos producidos implica reconocer el carácter diverso – aunque complementario - de las actividades de comprensión y de producción. Así, que los estudiantes logren reconocer y analizar los procesos enunciativos que se manifiestan en los textos leídos no conlleva per se la posibilidad de apropiarse y poner en obra modalidades de escritura que evidencien dichos procesos. En este sentido, las propuestas didácticas deberán permitir que las producciones de los

estudiantes se inscriban en un continuo en el cual se manifieste una paulatina apropiación de la palabra. Se tratará entonces de seleccionar los géneros convenientes para que esto sea posible, hacer variar los recursos, poniendo énfasis en el trabajo con los textos para enseñar diferentes maneras de hacer interactuar las voces y asumir la propia. Se buscará promover así un "pasaje que transite de los textos leídos a la toma de palabra personal (…) para que la co-enunciación se visibilice formalmente como tal, en tanto acto de responsabilidad que se sostiene doblemente en la demarcación de las voces presentes. La ausencia de distancia obstaculiza la construcción de una postura enunciativa autónoma y se acerca a la evidencia postulada por Marie-Christine Pollet y Valérie Piette (2002 :177) que advierte sobre las dificultades de los estudiantes para establecer una relación dialógica y presentarse como constructores del sentido de su texto" Rinck (2004:7)

Finalmente, interesa destacar la insoslayable tarea docente de propiciar en los estudiantes un proceso de metacognición, apoyado en sus escritos, de modo de generar la reflexión sobre sus actividades lectivo-productivas en la relación compleja de la articulación entre lengua extranjera y lengua materna. De este modo se procurará favorecer la internalización de modos propios de dialogar con los autores que se exprese en la toma de distancia crítica y la construcción del propio posicionamiento, en un camino signado por la promoción sostenida de la autonomía.

Bibliografía

Authier-Revuz, J. (1984). Hetérogénéite(s) énonciative(s) in *Langages n°73*, pp. 98-111.

Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal.* México, Siglo XXI Editores.

Bronckart, J-P. (1992). El discurso como acción. Por un nuevo paradigma psicolingüístico in *Anuario de Psicología nº 54*, pp.3-48.

Bronckart, J-P. (1994). *Le fonctionnement des discours*. Lausanne, Delachaux & Niestlé.

Bronckart, J-P. (1996b). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne, Delachaux-Niestlé.

Charaudeau, P. (1983). *Langage et discours*. Paris, Hachette.

Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris, Hachette.

Delamotte-Legrand, R. (1996). Polyphonie dans l'écriture. *Les cahiers du français contemporain 3 Hétérogénéités en discours.* Lyon, ENS Éditeurs.

Delamotte-Legrand, R. (1998). De l'hétérogénéité en acquisition : positionnements et problématiques en sociolinguistique » Bulletin de la Société de Linguistique de Paris, tome XCIII, fascicule 1, Louvain, Peeters, CNRS.

Dorronzoro, M.I. (2005). Didáctica de la lectura en lengua extranjera. E. Klett (dir.) *Didáctica de las lenguas extranjeras: una agenda actual.* Buenos Aires, Araucaria editora.

Dorronzoro, M. I. (2011). La escritura en lengua materna como herramienta para la comprensión en lengua extranjera. Actas de las XIII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior "Hacia el plurilingüismo: políticas, didácticas e investigaciones". San Luis.

Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit.* Paris, Les éditions de Minuit

Eco, H. (1979). *Lector in fabula.* Barcelona, Lumen.
Hernández, G. (2008). Teorías implícitas de la lectura y conocimiento metatextual en estudiantes de secundario, bachillerato y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 38, pp. 737-771.
Klett, E. (2007). Del enfoque comunicativo al accional. Klett, E. (comp.), *Recorridos en didáctica de las lenguas extranjeras*. Buenos Aires, Araucaria editora, pp. 17-22.
Kristeva, J. (1969). *Semeiotikè, recherches pour une sémanalyse*. Paris, Seuil.
Maingueneau, D. (1991). *L'énonciation en lingüistique française*. Paris, Hachette.
Moirand, S. (1992). *Une histoire des discours…une analyse des discours de la revue LFDLM 1961-1981*.Paris, Hachette.
Pollet, M.C. Piette, V. (2002). Citations, reformulations du discours d'autrui : une clé pour enseigner l'écriture de recherche.SPIRALE - *Revue de Recherches en Éducation - N° 29.*
Rinck, F. (2006). Gestion de la polyphonie et figure de l'auteur dans les parties théoriques de Rapports de stage », *Lidil* [Online], 34 | 2006, Online since 07 April 2008, connection on 26 September 2016. URL : http://lidil.revues.org/23
Scardamaglia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". *Infancia y aprendizaje* n° 58*,* pp.43-64
Schneuwly, B. (1988). La conception vygotskyenne du langage écrit. *E.L.A*. nº 73, Paris.
Schneuwly, B. (1994). *Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques*. Paris, Peter Lang.
Souchon, M. (1995). Pour une approche sémiotique de la lecture-compréhension en langue étrangère. *SEMEN nº10*, Paris.
Todorov, T. (1981). *Mikhail Bakthine. Le principe dialogique.* Paris, Éditions du Seuil.
Vygotsky, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas.* Buenos Aires, La Pléyade.
Vygotsky, L (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona, Grupo Editor Grijalbo.

Secuencia didáctica: aproximación estratégica polifónica a la comprensión lectora en ELSE

Paula Sofía Marrodán

paulasmarrodan@yahoo.com.ar

Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González" - Diplomatura en Ciencias del Lenguaje

Buenos Aires, Argentina

Resumen

Los textos hablan, pero los lectores ¿escuchan? La enseñanza de español como lengua segunda y extranjera puede ofrecer una respuesta a este interrogante. Al entrar en contacto con la lengua española a través del texto escrito, el alumno de ELSE tiene la posibilidad de acceder no sólo a saberes gramaticales, sintácticos y léxicos particulares del español sino también a todo un bagaje de conocimientos sobre el discurso, la enunciación, el género y, por extensión, sobre la cultura en la que el texto se inscribe. Para ello, hay estrategias de lectura que facilitan la tarea de decodificación de los textos.

Para hacer luz sobre la lecto-comprensión en ELSE, se desarrolló una aproximación estratégica a la lectura en el marco de un trabajo de investigación para la Diplomatura en Ciencias del Lenguaje (Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González). Aquí se presentó una secuencia didáctica para alumnos de ELSE a partir de un texto periodístico extraído del medio gráfico La Nación, con el fin de mostrar la interrelación entre la destreza lectora y la competencia de aprendizaje estratégica con base de la polifonía. Allí se observa a su vez la estrecha relación que guarda la autonomía lectora con el desempeño áulico del alumno frente al texto escrito.

Palabras clave: texto escrito, competencia estratégica, polifonía, ELSE, discurso, autonomía lectora.

Introducción: la lectura polifónica en ELSE

En la lectura intervienen tres elementos: texto, lector y autor. Aunque puede primar uno sobre otro a la hora de comprender un mensaje escrito, el sentido se transmite a partir de la interacción de los tres indefectiblemente. Leer es una habilidad que le permite al lec-

tor comprender un texto escrito, acceder a su contexto de producción y en función de esa información, actuar u opinar sobre la realidad. Para los lectores que leen en su propia lengua, al compartir un lenguaje y muchas veces un contexto sociocultural con el autor, el acceso al texto resulta menos arduo. Para un lector que está aprendiendo una segunda lengua, la situación es más compleja. Deberá aprender no sólo a leer dentro de otro sistema de lengua sino también desde otra coyuntura cultural, lo que le exigirá trabajar más sobre la información que brinda el texto por leerse. Asimismo, como leer implica construir desde una situación de enunciación diferida, quien lee está desprovisto de ciertos elementos contextuales inmediatos sí presentes en la oralidad por lo que deberá recurrir a una pesquisa tanto de la función del texto (ya sea informativa, descriptiva, narrativa, etc.), el aspecto socio-cultural que allí se ve reflejado, el nivel de lengua y las formas idiolectales o dialectales, entre otros aspectos. Al leer en lengua extranjera, el lector-aprendiente trabaja con estas variables de forma consciente por lo que se necesita cierto entrenamiento (Miñano López, 2000: 27). De este modo, las operaciones mentales de interpretación textual reflexiva en lengua extranjera conforman un eje para el docente que quiera intervenir en el desarrollo de la habilidad lectora de su alumno.

El trabajo tiene como objetivo presentar una secuencia didáctica de un ejercicio de lectura en ELSE que fomente las estrategias de aprendizaje del alumno desde una lectura polifónica del texto. Allí se pondrá de relieve la importancia del aspecto dialógico de todo texto, que asiste en la comprensión de los elementos textuales, tales como el léxico y la semántica, la cohesión, la coherencia, el tono y el estilo del autor, su contexto de escritura y el género textual. Dichas variables, que el lector descose y luego vuelve a anudar, encierran la clave para trazar un camino de lectura orientado, preciso e interpretativo.

El valor multidimensional del texto

Toda palabra, en cuanto elección léxica, es inocente hasta que se demuestre lo contrario. Como afirmara Bajtín (1976: 20) “todo enunciado viene de una postura activa del hablante (…) donde la selección de los recursos lingüísticos y del género discursivo se define ante todo por el compromiso (e intención) que adopta un sujeto discursivo”. Es por ello que “un enunciado neutral es imposible” ya que “el momento expresivo es una actitud subjetiva y evaluadora”. Mientras que el diálogo oral se construye en base a enunciados que se actualizan en la interacción entre hablantes, en el plano escrito la dinámica del intercambio lingüístico se ralentiza, se suspende mas no se anula. El enunciado escrito entonces contiene un valor potencial, un sentido asignado al mejor postor, si se quiere. Escri-

tor y lector, en el caso de compartir la misma lengua materna, dialogan pero en tiempos y lugares distintos. La brecha se ensancha más si ambos actores dialogantes, conectados por el texto escrito solamente, provienen de culturas distintas y no comparten la lengua materna. Allí las palabras aparentemente neutrales e imparciales corren el riesgo de cargarse de significados, referentes textuales y extra-textuales que difieren de los propuestos por el escritor.

Dentro del diálogo lector-autor, se destaca un aspecto pasible de asistir a la comprensión lectora y que recibe poca atención o tratamiento en la enseñanza de ELSE: la polifonía textual. Es una cara del texto que está íntimamente articulada con el ámbito sociocultural en el que se inserta el autor. Las opciones léxicas responden a movimientos autorales que denotan la pertenencia del escritor a un marco espacio-temporal determinado, acodado en lugares comunes, personajes e hitos culturales, históricos, políticos, sociales y científicos. Si se ingresa al texto teniendo en cuenta esta hiperreferencialidad (polifonía, voces múltiples o heteroglosia, en términos bajtinianos), se puede observar que el texto escrito cuenta con una profundidad particular cuya estructura, lejos de ser manifiesta y uniforme, es multifacética, y contiene otros actores y voces allende del escritor y el receptor. Sólo queda que el lector sepa identificar esa "relación entre el 'interior' y el 'exterior' del texto" (Maingueneau, 1987: 1), desmenuzarla e incorporarla.

La presencia de otras voces en el texto puede apreciarse en diversas marcas textuales, tales como la cita, la paráfrasis, la negación y el meta discurso del escritor: "(…) conjuntos correlacionados de axiomas isotópicos, siempre implícitos, conjuntos cuyo análisis englobador debería permitir luego definir la función social, los límites históricos y las transformaciones sucesivas". Incluso "se puede buscar en todo texto el reflejo implícito de las creencias profundas de la época" (Angenot, 1982: 9). Un ejemplo de ello son las comillas, las cuales cumplen la función de marcar distancia o bien cercanía con el contenido: "(…) comillas de distinción, destinadas a mostrar que se está más allá de sus enunciados" (Maingueneau, 1987: 12). Otro ejemplo es la negación dado que "la mayoría de los enunciados negativos es analizable como la puesta en escena del choque de dos actitudes antagonistas" (Maingueneau, 1987: 4). Puede haberla proposicional (con uso de conectores causales) o de rectificación (con uso del conector disyuntivo "sino"). En este sentido, los antónimos, aunque no estrictamente contemplados en esta clasificación, podrían hacerse eco de la naturaleza negativa polifónica presente en cláusulas disyuntivas. Cuando se afirma "tengo frío" se manifiesta que a la vez "no tengo calor". Las palabras de contenido ne-

gativo encierran un segundo nivel implícito de sentido opuesto al actualizado, que revela una postura o enunciado divergente.

Esta heterogeneidad de voces, que señalan argumentos y contraargumentos, no se halla en los márgenes textuales, a modo de comentarios aislados e inconexos; por el contrario, hacen al texto mismo. La palabra escrita desnuda ideas que no se perciben en una primera lectura. El alumno ELSE que no atraviese este proceso y explore su capacidad de comprensión lectora, difícilmente franquee el texto en todo su sentido coyuntural. El alumno ELSE debe acercarse de forma consciente y estratégica a la matriz dialógica que guía intrínsecamente a los textos escritos y así aprehender la dinámica de las voces que reverberan a lo largo de los escritos (Bajtín, 1976: 26). A partir de las marcas textuales, se rastreará el discurso heterogéneo en los textos escritos, asignándole una cara central al cubo multifacético del texto.

El texto no es una tabula rasa

El profesor ELSE despliega una serie de saberes a la hora de instruir a los alumnos en la tarea lectora, tales como contenidos léxicos, semánticos, textuales, contextuales y de género. Más allá de esta matriz fundacional del texto escrito, las huellas dialógicas son señales que anuncian la referencialidad intercultural, ideológica e idiolectal. Aquí es donde ingresa lo no dicho, ese sentido que no está expreso en los niveles textuales más superficiales. El seguimiento del intercambio que protagonizan lector y autor en diferido a través del texto escrito queda entonces supeditado a la capacidad lectora del alumno.

Por ello, el docente ELSE como facilitador debe fomentar aquellas herramientas que desarrollan la habilidad lectora, indicando aquellos componentes de gran contenido cultural y densidad semántica que un hablante no nativo del español no identifica con facilidad. Una pieza clave y aglutinante es el contexto de producción textual, a saber, medio de publicación, tipo de texto y género, momento histórico, opiniones respecto del tema tratado y sus (potenciales o reales) detractores, entre otros. Impartir este saber concuerda con lo estipulado por Bajtín (1976: 26): “en realidad, todo enunciado, aparte de su objeto, siempre contesta de una u otra manera a los enunciados ajenos que le preceden”. La palabra como inocente e incólume queda así descartada para dar lugar a una palabra embebida en ideas que caracterizan al autor del texto por leerse, al lugar que éste ocupa en la sociedad y cómo se caracteriza.

Ahora bien, ¿qué aportes puede tener el concepto de texto polifónico para la didáctica? A continuación se tratará una secuencia en la que se evidencia la polifonía como método para una comprensión cabal de un texto en español para los alumnos de ELSE.

Contextualización de la secuencia didáctica

A continuación, se presenta una secuencia didáctica que tomará como objeto de enseñanza a la lectura. El fin principal de la actividad es mostrar por qué la polifonía es indispensable para la lectura, desde algunas marcas textuales como las citas, el discurso referido, y la negación. La secuencia está compuesta de un texto original, haciendo foco sobre una sección del artículo para maximizar la penetración didáctica. La propuesta didáctica está pensada para un alumno adulto, que viva en Argentina en situación endolingüe y con un nivel de competencia B2. Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002: 71-72), a este nivel corresponde una comprensión lectora con alto grado de independencia, donde el aprendiente cuenta con un amplio vocabulario de referencia pero se le dificulta comprender modismos de poca frecuencia. El tipo de lectura es global o selectiva, aunque puede aplicarse una lectura atenta y de análisis más profundo. Los géneros textuales que suelen trabajarse a este nivel son artículos e informes, al igual que ciertos textos literarios, que comprenden la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos.

Asimismo, servirá como punto de comparación mi experiencia como lectora en lengua materna y en lengua extranjera, así como también mi tarea docente dictando clases de lengua extranjera en situación exolingüe. Dicho cotejo podría mostrar que las estrategias lectoras son comunes a todo aprendiente, más allá de su cultura y conocimientos previos, por lo que son factibles de desarrollarse y mejorarse (Miñano López, 2000: 413). Cabe aclarar que no se dejará de lado el contenido lingüístico, la sintaxis, el léxico, sino más bien se muñiría de herramientas al alumno para que justamente acceda a esos saberes en forma más eficaz, consistente y rápida por medio de la integración del plano polifónico textual. Se buscará enmarcar la experiencia lectora que trae el alumno consigo desde su contacto con la lengua española en situación endolingüe, y así maximizarla, explorarla, pulirla y volverla a aplicar. Esa retroalimentación generaría un hábito de suma utilidad en la destreza lectora del aprendiente.

Secuencia: Desglose y planificación

El plan de la secuencia muestra un énfasis en la contextualización de los textos, con el fin de desarrollar la estrategia cognitiva con foco en la polifonía. Hay una serie de preguntas que acompañan a cada etapa de pre-lectura o previsión para situar al alumno en tiempo y espacio respecto del tema del texto. Además, se remite al alumno a la página fuente del texto, con el fin de mostrar la técnica estratégica de acceso al texto como confiable y duplicable. **El cierre de la secuencia refuerza el objetivo principal de la pro-**

puesta didáctica: brindarle al alumno independencia en la construcción co-textual y contextual siguiendo las marcas polifónicas. Al mostrarle al alumno el trabajo realizado y las consignas planteadas, se le ofrece una selección de estrategias y técnicas que lo acompañarán en su próxima tarea lectora, herramientas clave tales sobre cómo ingresar al texto, extraer información relevante, contextualizar el texto, su autor y otras opiniones allí presentes. Sobre todo, esta secuencia muestra que todo texto "habla" y que el lector puede "escucharlo" con atención y claridad incluso si la lengua utilizada no es la más familiar para el alumno.

El siguiente cuadro ilustra algunos ejercicios seleccionados para la secuencia y muestra el recorrido pedagógico del texto. Aquí se evidencia cómo las relaciones sintácticas, las elecciones semánticas y la puntuación están al servicio de la multiplicidad de voces adicionales a la autoral. Cabe destacar que es una secuencia ideal, por lo que varias de las consignas podrían reagruparse, o bien eliminarse, según el alumno o el grupo de alumnos, y el tiempo disponible para el dictado de la clase.

Consigna	**Diagnóstico**	**Resultado**
(PUNTO 2) Ubicarse en el lugar del entrevistador y pensar qué preguntas le haría a la escritora del libro, qué tema abordaría, etc. Registrar las diferencias entre las preguntas propias y las del artículo.	Apreciar que las preguntas plausibles son infinitas y que todas parten del conocimiento del enunciador.	Existen tantas preguntas como hablantes. Cada escritor mira desde su prisma a un mismo hecho, adhiriendo así a ciertas voces y posturas.
(PUNTO 3/4) Desandar las preguntas formuladas a la escritora en la entrevista y asignarles las respuestas correspondientes.	Reconocer palabras interrogativas y clasificar las preguntas entre abiertas y cerradas.	Las preguntas están dirigidas ("¿Qué representatividad tienen esas historias individuales en relación con nuestra sociedad?") y responden a una idea formada por el contexto socio-cultural de la autora del artículo.
(PUNTO 6) Analizar las respuestas en función de su puntuación. Unir las frases entrecomilladas con sus significados.	Identificar la cita directa como marca de polifonía con uso deliberado.	Las citas directas son herramientas que apuntalan el argumento central o hipótesis, donde cada cita habla de quien la reproduce.
(PUNTO 6.1) Imaginar y escribir el diálogo que dio lugar a la respuesta 5, donde se refiere a una entrevista testimonial con inmigrantes citados por la escritora.	Reconocer la cita indirecta y su uso pragmático.	El diálogo es la base de todo escrito, en forma directa, indirecta o libre. Todo escrito responde a la voz de alguien además del autor, explícito o no. El alumno así entra en contacto con la estrategia cognitiva intra lingual polifónica.

Consigna	Diagnóstico	Resultado
(PUNTO 7) Ubicar los opuestos de las palabras de contenido seleccionadas en un extracto del libro sobre inmigración. Luego, crear una segunda versión del extracto con esos antónimos y comparar ambos escritos siguiendo una guía de preguntas.	Observar las opciones léxicas y analizarlas como marcas polifónicas. Evaluar el rango de opciones léxicas dentro de un texto y qué tipo de elecciones se pone en juego.	La multiplicidad de voces está detrás del uso de términos negativos y positivos. El lector debe identificar que todo texto leído es un resultado de una escogencia autoral deliberada entre esos dos polos. El alumno activa así la estrategia intra lingual cognitiva.
(PUNTO 8) Redacción de un texto sobre la inmigración en el país de origen del alumno. Al intercambiar los textos entre compañeros, se analizan las marcas polifónicas presentes.	Reproducir textos con el fin de reconocer la polifonía como parte del discurso del propio alumno.	La polifonía es el hilo del argumento en la expresión escrita. Se puede leer entre líneas el camino ya transitado por el escritor, sus huellas en la arena.
(PUNTO 9) Recorrer los ejercicios desde una tarea meta cognitiva, punto por punto, con miras a una nueva tarea lectora.	Reconocer las estrategias desarrolladas, comunes a toda tarea lectora, y por ende replicables.	La lecto comprensión le permite al lector ELSE acceder a estrategias de aprendizaje meta cognitivas, tomar control de su propio proceso lector y consolidarse como lector autónomo.

Palabras finales

Las actividades de lectura siempre han conformado en mi práctica docente de inglés como segunda lengua una herramienta poco explorada, vista con desconfianza por parte del alumnado, ya sea por la densidad léxica que los textos presentan a veces, ya sea por preconceptos y miedos derivados de su experiencia (insuficiente en muchos casos). Los lectores en lengua extranjera al igual que en lengua materna afirman que ‘leer es leer sólo literatura,’ ‘leer es tedioso,’ ‘leer me demora mucho tiempo’, ‘nunca tuve mucha lectura en cursos de enseñanza de lengua extranjera.’. Como muestra esta problematización de la lectura, el aprendiente de una lengua segunda se suele abrumar ante un texto escrito simplemente porque el camino de acceso a su contenido no está claramente demarcado. La polifonía es una llave de acceso integral, de gran alcance y basada en la oralidad que tanto para el docente, desde su tarea pedagógica, como para el alumno-lector ELSE, desde sus estrategias de aprendizaje, garantiza una comprensión textual más fluida, acabada y rica.

En líneas generales, es posible afirmar que la tarea del lector ELSE radica en comprender que los textos no se encuentran en un solo plano unidireccional, llano y contenidos en sí mismos. La tarea docente en esta coyuntura es erguirse como una suerte de faro

que guíe el camino, mostrándole al alumno que puede acceder a zonas vedadas durante el proceso lector más habitual. El alumno desarrolla así estrategias de aprendizaje que lo harán valerse por sus propios medios para consolidarse en un nuevo rol como lector ELSE independiente, agudizando su suspicacia, ya muñido de conocimientos textuales, co-textuales, para-textuales y culturales, derivados de la heteroglosia o multiplicidad de voces.

Secuencia didáctica: Lecto-comprensión

Basada en "La inmigración contada en 32 historias", *La Nación*, martes 29 de abril de 2003, por Susana Reinoso.

De inmigrantes y algo más…

1. A continuación, trabajarás sobre una entrevista periodística relacionada con la inmigración en la Argentina. Primero, pensá en las siguientes preguntas y comentá las respuestas en forma oral:

- ¿Te gusta leer el diario? ¿En español o en tu lengua materna?
- ¿Leés diarios en papel o digitales?
- ¿Qué sección del diario leés primero?

2. El nombre Lucía Gálvez es importante en este artículo. ¿Quién es ella? ¿A qué se dedica? Investigá desde tu celular o computadora. Luego, imaginá que tenés la posibilidad de entrevistarla. ¿Qué preguntas le harías? Escribí 3 preguntas en el espacio en blanco.

- _____
  _____
  ____
- _____
  _____
  ____
- _____
  _____
  ____

3. Debajo encontrarás las preguntas que se le formularon a Lucía Gálvez para el artículo periodístico. ¿Se parecen a las que escribiste en el ejercicio anterior? ¿Cuál te parece más interesante? ¿Por qué hay una pregunta que no tiene signos de interrogación?

a) ¿Cuáles fueron los valores de aquellos inmigrantes que hoy son especies en extinción?

b) ¿Cómo seleccionó esas 32 vidas?

c) Y en el libro hay nombres conocidos.

d) ¿Qué motivó aquella primera oleada migratoria a nuestro país?

e) ¿Y algún amor de novela?

f) ¿Qué vidas la conmovieron?

g) ¿Qué representatividad tienen esas historias individuales en relación con nuestra sociedad?

4. A continuación están las respuestas. Leélas y escribí la letra de la pregunta (a-g) en el espacio en blanco de la respuesta correspondiente.

1) _____

Los motivos fueron diversos. Algunos eran perseguidos por sus ideas religiosas, como los judíos o los irlandeses. Otros, por razones políticas, como los alemanes y los rusos judíos. También estaban los que venían para buscar trabajo y huían del hambre. Pero en todos ellos había una meta común: progresar. Apostaban al futuro y compartían el valor del sacrificio.

2) _____

Es proporcional a la integración real de la sociedad, en cuanto a clases sociales, a nacionalidades, a motivos por los que llegaron y a las regiones donde se radicaron. Son pequeñas vidas que permiten comprender nuestra historia. Tolstoi decía: "Pinta tu aldea y pintarás el mundo". En aquel período llegaron seis millones de inmigrantes y quedaron en el país 3.385.000. Esa cifra muestra la importancia de la inmigración en la Argentina moderna.

3) _____

Sí, entre otros, están los ascendientes de escritores como Víctor Massuh y Hebe Clementi, la ex vicegobernadora Elva Roulet, los García Belsunce, el intelectual Manuel Sadovsky, cuyos ancestros habían huido de los pogroms rusos. Y pensar que la idea surgió durante una feria del libro en Buenos Aires. Observando a la gente, pensé: "Muchos de ellos deben tener un ascendiente inmigrante igual que yo".

4) _____

Después de la historia de Doris, pregunté entre mis amigos. Y así fueron surgiendo otras historias. Cuando tuve el número suficiente comencé a escribir. Todas las entrevistas que hice están en el libro. Pero me gustaría continuar investigando sobre este fenómeno inmigratorio. Lo interesante de estas historias particulares es que permiten que cada uno busque la suya propia. Sería muy bueno que el libro se pudiera utilizar en la escuela, porque estos casos de carne y hueso permiten acercarse a ese momento de la historia.

5) _____

Fueron varias. Está la vida de Abraham Sacas Curi y Grace Coulthard. Él era sirio, de religión cristiana ortodoxa, pero su tierra terminó en manos de Palestina cuando era un adolescente. Se convirtió al protestantismo anglicano, tras estudiar en una escuela evangélica, por decisión de su padre. Huyó de Palestina, porque no quería matar ni casarse por deber, sino por amor. Aquí conoció a Grace, descendiente de escoceses, que llegó en 1907 de Estados Unidos. Me conmovió que escribiera en un diarito su autobiografía.

6) _____

El de Pablo y Sofía Lenzner, pioneros de la Patagonia. Él era el menor de nueve hijos de un agricultor de Sajonia, con pocas posibilidades de progresar. Decidió embarcarse para América del Norte, pero perdió el barco y tomó otro para Buenos Aires. Luego de probar suerte en un par de provincias, en 1907 se radicó en la Patagonia. Trabajó duramente en esa soledad, construyó su casa y a los 40 años decidió poner fin a su soltería. Volvió a su patria y allí se enamoró de Sofía Schmit, de 23 años, hija de un famoso médico. Tan hermosa como aguerrida, ella lo siguió en su travesía hasta Río Gallegos, con el piano de cola incluido, sin el cual no podía vivir. Tuvieron cinco hijos.

7) _____

El valor de la palabra dada, el del honor, el sacrificio, la vergüenza, la perseverancia, la dedicación al trabajo y el respeto a la familia, que para los inmigrantes fue muy importante. Hoy nadie quiere sacrificarse y ya no existe cultura del trabajo. En este país hubo una traición a los inmigrantes, a quienes se les negó la tierra que se les había prometido. Hoy hay una crisis de elites, las que tendrían que unirse. Los argentinos tenemos que asumir nuestros errores -como el exitismo y la arrogancia- para cambiar.

5. Seguí el enlace hacia la página con la versión digital del artículo y comprobá tus respuestas. **http://www.lanacion.com.ar/492380-la-inmigracion-contada-en-32-historias**

- ¿Coincidió con tus respuestas?
- ¿Qué palabras, frases o datos del artículo te ayudaron a unir las preguntas con las respuestas? Volvé a la entrevista y subrayá las palabras, frases y datos que te ayudaron a unir preguntas y respuestas.

6 ¿Quién habla ahora?

6.1 Uní las frases entrecomilladas del texto con sus significados. ¿Por qué la autora incluyó estas citas?

A) "Muchos de ellos deben tener un ascendiente inmigrante igual que yo"

B) "Pinta tu aldea y pintarás el mundo"

1) Cita directa de un comentario oral. ____

2) Cita directa de un proverbio. ____

6.2 Ahora vamos a trabajar con las citas pero de otra forma. La autora mantuvo una serie de entrevistas con los inmigrantes para recolectar testimonios. Un ejemplo es la pregunta-respuesta 5. Allí se describe brevemente la historia de Abraham Sacas Curi y Grace Coulthard.

¿Cómo habrá sido esa entrevista? Escribí ese diálogo entre Abraham Sacas Curi, Grace Coulthard y Lucía Gálvez.

¿Te parece que algunas de las frases de este diálogo que escribiste podrían haber sido citados por la escritora? ¿Cuáles no? ¿Por qué?

7 Leé este fragmento del libro "Historias de imaginación".

"En estos tiempos absurdos, en los que no llegamos a entender por qué estamos como estamos, es necesario dirigir una mirada hacia el pasado y recordar que, ayer nomás, nuestra patria pudo ser refugio para quienes buscaban libertad, y oportunidad para quienes no la tenían. La sangre de esos viajeros y de los que llegaron siglos atrás, llenos de esperanzas y coraje, es la misma que corre por nuestras venas. Una Argentina unida en las diversas ideas y costumbres, con posibilidades para todos sus habitantes, la Argentina que trabaja, crea, estudia y se esfuerza, espera a que la rescatemos de las garras de la corrupción y de la ignorancia".

Leé las palabras subrayadas y clasificálas entre positivas y negativas. Ahora reemplazá las palabras subrayadas por los opuestos. ¿Cambia el sentido del texto? ¿Quién podría haber escrito este texto con los opuestos: otro escritor, un político, un amigo o familiar tuyo, vos?

Positivas	Negativas

8. Escribí un texto sobre la inmigración en tu país. Investigá en libros, fuentes *on-line* o testimonios de amigos y familiares. Una vez que lo escribas, se intercambiarán los textos entre tus compañeros para identificar citas, opiniones propias del autor y de otros.

9. Para reflexionar…

Imaginá que para la clase que viene tuvieras que leer otro artículo periodístico. Leé la lista con las técnicas que usaste para comprender el artículo. ¿Cuál te gustaría aplicar esta vez? ¿Qué ejercicios no aplicarías? ¿Por qué?

- Investigar la biografía del autor
- Buscar la fuente original de publicación
- Prestar atención a las marcas de puntuación
- Buscar los opuestos de palabras.

Bibliografía:

Angenot, Marc (1982), "Tópico e ideologema" en *La parole pamphlétaire*, París, Payot.

Bajtín, M. (1979) "El problema de los géneros discursivos" en *La estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.

Maingueneau, Dominique, (1987), "La heterogeneidad", capítulo I, parte II, en *Nuevas tendencias en análisis del discurso*, París, Hachette.

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación, (junio 2002), Madrid, Consejo de Europa.

Miñano López, Julia, (2000), "Estrategias de lectura: propuestas prácticas para el aula de E/LE", en *Nexos: actividades de cultura y civilización españolas*, Madrid, Sociedad General Española de Librería.

Materiales:

Reinoso, Susana, (2003), "La inmigración contada en 32 historias", *La Nación*. Recuperado de http://www.lanacion.com.ar/492380-la-inmigracion-contada-en-32-historias

Agradecimientos: Especial mención a las profesoras María Cecilia Pereira y María José Bravo por el apoyo, el asesoramiento y la paciencia.

Uso del Traductor de Google para mejorar la lectocomprensión en inglés

Mariela Karina Starc
mariela.starc@uns.edu.ar

Ana María Martino
amartino@uns.edu.ar

Universidad Nacional del Sur
Bahía Blanca, Argentina

Resumen

Entre los estudiantes universitarios, se observa una creciente utilización de los traductores automáticos (TA), en reemplazo de los diccionarios en línea, frente a la necesidad de comprender rápidamente un mensaje escrito en inglés. Esta tendencia ofrece una oportunidad que se puede capitalizar en las clases de lectocomprensión por medio de actividades que permitan valorar las ventajas y limitaciones de los TA e incorporarlos como herramienta de apoyo para la lectura e interpretación de textos.

Por tanto, el objetivo de este trabajo es describir el diseño, la implementación y los resultados de una propuesta didáctica centrada en la aplicación del Traductor de Google en el Nivel IIIA del Curso de Lectura Comprensiva de Textos en Inglés que se dicta en la Universidad Nacional del Sur. Esta propuesta se sustenta en el modelo SAMR (Sustituir, Aumentar, Modificar y Redefinir), desarrollado por Puentedura (2006), para integrar las TIC en procesos educativos. Usando una aplicación sencilla como un TA, los estudiantes pueden enriquecer su trabajo y realizar una contribución significativa (nivel Modificar).

En la etapa de diseño, se detalla el proceso de selección del texto a traducir, redacción de la consigna y desarrollo de tareas preparatorias teniendo en cuenta la noción de tradautomaticidad (Moré y Climent, 2011) y las tipologías de errores frecuentes (Diéguez, 2001; Alarcón Navío, 2003) para facilitar su reconocimiento. La fase de implementación comprende el uso del TA, la detección y clasificación de errores y la edición para lograr una versión mejorada del texto en español. Finalmente, se presentan los resultados de la tarea destacando el rol del docente como mediador para que el estudiante pueda obtener el máximo provecho de un TA mientras adquiere estrategias de lectura eficaz.

Palabras claves: lectocomprensión – TIC – traducción automática – errores – edición

1. Introducción

Frente a la creciente necesidad de conocer rápidamente el contenido de un texto escrito en inglés, se ha extendido el empleo de los traductores automáticos (TA) por ser de fácil acceso y manejo, brindar una respuesta inmediata y facilitar la comprensión aunque el texto resultante no sea perfecto. Dado que entre los usuarios frecuentes se destacan los estudiantes universitarios, es oportuno que aprendan a utilizarlos apropiadamente como herramienta de apoyo para la lectura e interpretación de textos.

En este trabajo se describe una experiencia basada en la aplicación de un TA en el Nivel IIIA del Curso de Lectura Comprensiva de Textos en Inglés que se dicta en la Universidad Nacional del Sur. Este nivel está dirigido a estudiantes de todas las carreras con conocimiento intermedio de la lengua inglesa (Nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas). Se espera que sean capaces de leer y comprender un texto complejo y extenso sobre temas de su ámbito de especialización; adaptar la modalidad y velocidad de lectura según el tipo textual y la finalidad; utilizar material de consulta de manera selectiva y apropiada y expresar adecuadamente las ideas principales en español.

Los contenidos no se abordan de manera secuencial sino integrada, siempre a partir de los textos seleccionados, que consisten en material académico de las áreas técnica, científica y humanística. Sin restarle importancia al aspecto léxico-gramatical y discursivo, se hace hincapié en la adquisición de estrategias de lectura eficaz como la utilización de los conocimientos previos (lingüísticos, socioculturales y enciclopédicos) y la aplicación de las técnicas de prelectura, predicción, *skimming, scanning* e inferencia de vocabulario, que faciliten la elaboración de esquemas o mapas conceptuales y la redacción de resúmenes.

Asimismo, en el marco del modelo SAMR (Sustituir, Aumentar, Modificar y Redefinir) para las tecnologías en los procesos educativos (Puentedura, 2006), se alienta la búsqueda de información en Internet y el uso efectivo de diccionarios en línea y TA como herramientas que contribuyen a la construcción de conocimiento.

A continuación se presenta una propuesta didáctica cuyo objetivo es entrenar a los estudiantes en el uso del Traductor de Google para que sean capaces de valorar sus ventajas e inconvenientes, detectar y clasificar errores frecuentes (Diéguez, 2001; Alarcón Navío, 2003) vinculados con la noción de tradautomaticidad (Moré y Climent, 2011) y hacer la post-edición de la traducción obtenida.

2. Presupuestos teóricos

2.1. Modelo SAMR

Este modelo ayuda a generar un ambiente enriquecido de aprendizaje con el uso intencionado de las TIC (Puentedura, 2006). Se estructura en cuatro niveles que integran nuevas estrategias pedagógicas para mejorar o transformar las actividades.

El primer nivel, sustitución, implica el reemplazo de una herramienta tradicional, por ejemplo, el diccionario en papel por una herramienta TIC como un TA; el segundo, aumentación, se traduce en un cambio en la metodología tradicional del docente y en la apertura a un nuevo potencial en cuanto el fin no es el uso de la herramienta en sí sino la creación de un ambiente de aprendizaje distinto y enriquecedor. Este nivel se vincula estrechamente con el concepto de Reeves (1998) "aprender *con* la computadora" cuando es aplicada en ambientes de aprendizaje constructivista donde el alumno desarrolla su pensamiento crítico y es actor de su propio proceso de aprendizaje. En este escenario el docente no juega un papel secundario como en el primer nivel sino que debe cumplir una labor esencial en el diseño de las actividades que se convertirán en una experiencia de aprendizaje.

El tercer nivel, modificar, permite rediseñar las actividades de aprendizaje tradicionales adaptándolas a los medios tecnológicos disponibles para utilizarlos de manera intencionada, focalizada y efectiva con un propósito determinado.

La redefinición, último nivel de este modelo, es la etapa destinada a la creación de nuevas tareas que permiten la introducción de nuevas tecnologías no como un fin en sí mismo sino como un medio para que los alumnos desarrollen habilidades transversales durante el proceso de resolución del problema. En este nivel la comunicación y el trabajo colaborativo se agilizan gracias a la introducción de las TIC.

Al ir avanzando en estos niveles, se va potenciando el proceso de construcción de conocimiento de los alumnos al alcanzar los objetivos planteados por la actividad al mismo tiempo que se genera un ambiente de aprendizaje enriquecido con un objetivo definido.

2.2. Los traductores automáticos

Si bien actualmente "no existen máquinas de traducir que sean capaces de analizar textos en cualquier idioma y producir una traducción perfecta a cualquier otro idioma sin intervención humana" (Hernández, 2002, p. 107), sí hay numerosos programas de compu-

tación que pueden generar traducciones de borrador de una gran variedad de textos, que luego pueden ser revisadas y editadas para mejorar su calidad.

Según Berner (2003)[40], la traducción automática, también conocida por su denominación en inglés *machine translation*, es el uso de programas informáticos para traducir un texto de una lengua natural a otra. Al igual que la realizada por un traductor humano, la traducción automática no se limita simplemente a sustituir palabras de un idioma a otro, sino que implica la aplicación de conocimientos lingüísticos complejos: la morfología (cómo las palabras se construyen a partir de unidades más pequeñas de significado), la sintaxis (gramática), la semántica (significado) y la comprensión de conceptos tales como ambigüedad.

De acuerdo con el método de análisis que utilicen, los TA se clasifican en dos grandes grupos:

A) basados en reglas: Con influencia teórica de la gramática generativa y la inteligencia artificial, comienzan a utilizarse a partir de la década de 1970. Son traductores directos con una base de datos muy extensa de diccionarios bilingües. Usan reglas para trasladar el significado y la estructura gramatical del texto original al texto traducido. Cuanto más numerosas y precisas sean las reglas y cuanto más términos tengan los diccionarios asociados, mejores serán los resultados (Alarcón Navío, 2003).

B) basados en analogías: surgieron en la década de 1990 y aplican técnicas afines a las de los sistemas de reconocimiento de habla y la lingüística de corpus. Utilizan modelos de proximidad estadística sobre muestras de textos previamente traducidos. Primero se alinean las oraciones de los textos de la lengua fuente y la lengua meta y luego se calculan las probabilidades de que se correspondan con traducciones realizadas por profesionales en ambas lenguas (González, 2010).

A este segundo grupo pertenece el Traductor de Google, programa gratuito que permite obtener traducciones entre más de 60 idiomas a partir del análisis de los textos equivalentes más probables y la selección de la mejor combinación de palabras. El corpus está constituido fundamentalmente por traducciones humanas tanto de obras clásicas como modernas. Los resultados suelen ser más satisfactorios para textos técnicos o informativos

[40] Traducción propia.

que para textos literarios en los que el reconocimiento del contexto y el registro es aún más relevante.

Además de contribuir a la comprensión en tiempo real de un texto en una lengua extranjera, los TA permiten que cualquier persona, sea cual fuera su nivel de conocimiento de la lengua, pueda acceder a una traducción sin necesidad de intermediarios. Sin embargo, estos programas tienen limitaciones que influyen en la calidad del texto obtenido. Por ejemplo, no son capaces de identificar los elementos extralingüísticos como la intención y el contexto histórico o cultural (Hernández, 2002) y no logran captar la ambigüedad léxica, sintáctica y semántica (Diéguez, 2001). Estos problemas, sumados a la imposibilidad de emplear el sentido común y el conocimiento del mundo, generan distintos tipos de errores. A partir de un estudio sobre la post-edición de textos traducidos mediante TA, Diéguez (2001) propone la siguiente lista de errores recurrentes:

- uso incorrecto de artículos determinados e indeterminados (elección incorrecta, eliminación o uso inadecuado)
- orden sintáctico incorrecto (adjetivo-sustantivo, frase adjetiva-sustantivo, orden incorrecto de las palabras en la oración)
- acepción errónea del léxico o terminología en un contexto específico
- no traduce léxico y terminología
- no reconoce y traduce erróneamente términos compuestos (terminología y fraseología)
- no reconoce sintagmas que conforman unidades cuyo sentido va más allá de la suma de los sentidos individuales de las palabras que los componen (*phrasal verbs*, expresiones fijas, etc.)
- preposiciones mal traducidas (elección incorrecta, eliminación o uso inadecuado)
- traducción incorrecta de formas verbales (tiempo, modo, aspecto)
- mala traducción de régimen preposicional (verbo + preposición)
- cambio de categoría gramatical
- traducción incorrecta de nombres propios
- traducción incorrecta de pronombres, formas *-ing* (categoría gramatical) y siglas
- concordancia incorrecta de género y número
- no reconoce paréntesis ni guión
- no reconoce función adjetiva de una palabra antepuesta al sustantivo
- no reconoce una frase adjetiva de más de dos palabras antepuestas al sustantivo
- no reconoce fechas, numerales ni horas.

Los errores derivados de la traducción automática se pueden vincular con la noción de tradautomaticidad, que comprende los fenómenos lingüísticos que hacen que un texto parezca haber sido traducido por una máquina y no por un ser humano. El término fue creado por Moré y Climent (2011) quienes, por medio de un trabajo experimental, detectaron seis tipos de tradautomaticidad:

1) léxicos: palabra que no es de la lengua meta
2) sintácticos: errores de concordancia: sujeto-verbo, expresión anafórica y su antecedente, etc.; adjetivo verbo o sustantivo inadecuado; orden inadecuado; repetición de palabras; ausencia de una palabra
3) semánticos: vacíos semánticos; incoherencia semántica; segmentos distorsionadores
4) contextuales: traducción inadecuada al contexto
5) de codificación: presencia de caracteres extraños
6) orto-tipográficos

Esta tipología de tradautomaticidad resulta útil tanto para evaluar los traductores automáticos como para corregir traducciones obtenidas a partir de ellos.

2.3 Estrategias de lectocomprensión y traducción automática

Sabemos que la lectura comprensiva, cualquiera sea su objetivo, se realiza en dos niveles, uno superficial en el que es posible encontrar información en un texto empleando una técnica de lectura rápida (*skimming/scanning*) y otro más profundo en el que la información no es explícita y demanda ciertos recursos por parte del lector, ya sea de inferencia o la aplicación del conocimiento previo que se activa cuando el lector recurre a él para construir conocimiento nuevo.

Según Cadwell (2002), se debe incluir aun otra característica que es la motivación del lector para leer un texto. Por tanto, de acuerdo con Kintsch (2005) no se trata de un proceso simple sino que el lector debe articular un espectro de procesos concurrentes como el reconocimiento de términos y la actividad inferencial para establecer las relaciones de coherencia y de significado.

Estos procesos varían de lector a lector y están relacionados con las experiencias y las estrategias de lectura que cada uno va construyendo a lo largo de su vida. De manera que la comprensión integra actividades cognitivas como las explicadas anteriormente y actividades metacognitivas como el empleo de un diccionario para comprobar el significado de un término.

Un TA puede facilitar la comprensión de un texto en una segunda lengua aunque las investigaciones sobre su impacto pedagógico aún son escasas. Cabe preguntarse, entonces, ¿en qué medida el uso de un TA puede representar una ventaja en la comprensión lectora? ¿Cumplen los alumnos el objetivo de detectar y solucionar problemas al analizar el producto final?

3. Propuesta didáctica

Esta propuesta fue concebida con el objetivo general de incorporar el uso estratégico del Traductor de Google para mejorar la lectocomprensión de textos en inglés. Los objetivos específicos son:

- Identificar las ventajas y limitaciones del Traductor de Google.
- Detectar ejemplos de tradautomaticidad.
- Describir los errores más frecuentes de la traducción automática.
- Entrenar a los estudiantes en la post-edición de las traducciones obtenidas.

A continuación se detallan las tres etapas en las que se estructura la propuesta: diseño, implementación y resultados.

3.1 Diseño

En la etapa de diseño, se comparó el Traductor de Google con otros TA, se seleccionó el texto a traducir, se redactó la consigna y se desarrollaron actividades preparatorias teniendo en cuenta la noción de tradautomaticidad (Moré y Climent, 2011) y las tipologías de errores frecuentes (Diéguez, 2001; Alarcón Navío, 2003) para facilitar su reconocimiento.

Desde su aparición en 2007, el Traductor de Google, se ha convertido en una de las herramientas de traducción en línea más utilizadas. Según estudios comparativos, es más eficiente que otros programas como Bing o Babel Fish (Lima, 2011) y arrojó mejores resultados que Systran y Reverso (González, 2010) sobre todo en los casos de ambigüedad léxica, calcos léxicos y sintácticos, construcciones pasivas y colocaciones. Considerando estos antecedentes y el rendimiento obtenido a partir de la traducción de una serie de oraciones de prueba, el Traductor de Google fue el elegido para esta propuesta.

Para traducir se seleccionó un artículo de divulgación del periódico británico *The Guardian Weekly,* con una extensión aproximada de 350 palabras y adaptado al nivel de competencia de los estudiantes. Al ser un texto graduado, no incluye una cantidad excesiva de estructuras gramaticales complejas y palabras desconocidas que podrían sobrecargar

la capacidad de asimilar información o de relacionarla con los conocimientos previos. Al mismo tiempo, se tuvo en cuenta que algunas estructuras y palabras pudieran plantear desafíos para el TA de manera de permitir "que el estudiante conozca no solo lo que la TA puede hacer, sino sobre todo lo que no puede hacer" (Alarcón Navío, 2003, p. 737).

Bajo esta premisa, se realizó un trabajo de traducción de oraciones de un artículo de contenido y estructura similares al elegido para la tarea principal. Los mismos estudiantes detectaron diferentes tipos de errores y entre todos elaboraron la siguiente lista de los más frecuentes para ser consultada como referencia:

TRADUCTOR DE GOOGLE: Listado de errores frecuentes

1) No reconoce los nombres propios.
2) No traduce las palabras que desconoce, las deja en el idioma fuente.
3) Elige la acepción errónea del léxico en un contexto específico.
4) Mantiene la estructura sintáctica del original.
5) No respeta la concordancia de género/número.
6) Confunde las categorías de las palabras (ej. verbo por sustantivo)
7) Altera el orden de las palabras.
8) Usa incorrectamente las preposiciones.
9) Usa incorrectamente los tiempos verbales.
10) Altera la puntuación.

El siguiente paso fue redactar una consigna clara y precisa que sirviera como un marco de referencia para orientar las estrategias de aprendizaje y describir el alcance de la tarea. Como herramienta mediadora de la enseñanza que ordena las acciones mentales que los estudiantes deben aplicar para apropiarse de un determinado contenido (Riestra, 2002), la consigna debe, asimismo, posibilitar la autoevaluación y la reflexión tanto de los procesos como de los productos de aprendizaje (Anijovich, 2006).

Sobre esta base, se elaboró una consigna organizativa que crea el espacio propicio para el desarrollo de la tarea fijando las pautas de trabajo que especifican el qué y el cómo cumplir con lo solicitado (actividades en un orden determinado, modo y plazo de entrega).

Tarea: Uso del Traductor de Google

1) Leer el artículo "Amazon announces e-books eclipsing print book sales". (*The Guardian Weekly*, julio 2011)
2) Traducir cada párrafo al español con el Traductor de Google. (Dividir los párrafos más extensos, 4 y 7).
3) Revisar la traducción obtenida y hacer los cambios necesarios para que quede un texto cohesivo y coherente.

4) Identificar los errores arrojados por el Traductor (al menos, uno por párrafo).
5) Completar la tabla con la versión de Google, la versión mejorada y la descripción de los errores (Ejemplo: párrafo 1).
6) Copiar la tabla en un archivo de Word. Colocar su apellido en el nombre del archivo y en el documento.
7) Subir el archivo al espacio habilitado en Moodle.
FECHA LÍMITE: 2 de julio

VERSIÓN DE GOOGLE	VERSIÓN MEJORADA	ERRORES
Título:		
1) Amazon, la tienda en línea, ha anunciado que **es** vendiendo más libros electrónicos que libros impresos por **primera tiempo**, menos de cuatro años después de que presentó su **Lector** de libros electrónicos Kindle.	Amazon, la tienda en línea, ha anunciado que está vendiendo más libros electrónicos que libros impresos por primera vez, menos de cuatro años después de que presentó su lector de libros electrónicos Kindle.	a) Confundió el verbo "ser" con "estar". b) Eligió la acepción incorrecta para *time* ("tiempo" en lugar de "vez") que además no concuerda en género con el adjetivo "primera". c) Interpretó al sustantivo común *reader* como sustantivo propio.
2)		
3)		
4)		
5)		
6)		
7)		
8)		
9)		

3.2 Implementación

Siguiendo a Alarcón Navío (2003), consideramos que la calidad de una traducción automática depende fundamentalmente del grado de comprensión que se logre a partir del texto resultante. La autora distingue tres niveles de comprensión para los textos obtenidos con un TA: incomprensible, difícil de comprender y comprensible. De manera que, aun cuando requiera esfuerzo, es posible aprovechar los fragmentos que permiten una comprensión de un 50% como punto de partida.

Esta es la idea que se buscó transmitir a los alumnos. Cuando se sabe qué se puede esperar de un TA resulta más sencillo "estar al acecho de los posibles errores para que el trabajo de post-edición sea eficaz y rentable" (Alarcón Navío, 2003, p. 737).

Al tratarse de un grupo reducido de 15 estudiantes, fue posible comenzar el trabajo en la sala multimedia, donde contamos con una computadora para cada uno. En ese momento inicial fue importante el rol del docente como mediador tanto para que los alumnos aplicaran adecuadamente estrategias de comprensión lectora como para que pudieran sacar el máximo provecho del uso del Traductor.

Una vez recibida la orientación necesaria y aclaradas las dudas, todos completaron la tarea en casa en forma individual siguiendo las pautas establecidas en la consigna con el fin de obtener una versión mejorada del texto en español.

Así, en el marco del modelo SAMR (Puentedura, 2006), mediante el uso de una aplicación sencilla como el Traductor de Google, los estudiantes pudieron enriquecer su trabajo y realizar una contribución significativa. Esta manera de aprovechar el potencial de las TIC corresponde al nivel Modificar, ya que requiere la reformulación de las actividades de aprendizaje para adaptarlas a los medios tecnológicos disponibles, en este caso las computadoras de la sala multimedia del Programa de Idioma Inglés, con la intención de que los estudiantes los utilicen activa y efectivamente para procesar información y resolver problemas.

3.3 Resultados

Entre los errores más frecuentes detectados por los estudiantes con ayuda de la lista elaborada previamente, se destacan:

- No traduce las palabras que desconoce y confunde las categorías de las palabras.
Original: *Amazon announces ebooks eclipsing print book sales* (Título)
Versión de Google: Amazon anuncia ebooks (*) eclipsan las ventas de libros impresos
Versión mejorada: Amazon anuncia que los libros electrónicos eclipsan las ventas de libros impresos

- No respeta la concordancia de número.
Original: *The company said that in the US it has sold 105 ebooks for every 100 print books since 1 April this year.* (Párrafo 2)

Versión de Google: La compañía dijo que en los EE.UU. se han vendido 105 ebooks por cada 100 libros impresos desde el 1 de abril de este años (*).
Versión mejorada: La compañía dijo que en los EE.UU. se han vendido 105 libros electrónicos por cada 100 libros impresos desde el 1 de abril de este año.

- Confunde las categorías de las palabras.
Original: *"Customers are now choosing Kindle books more often than print books," he said.* (Párrafo 4)
Versión de Google: "Los clientes son ahora la elección de (*) los libros de Kindle con más frecuencia que imprimir libros" (*), dijo.
Versión mejorada: "Los clientes ahora eligen los libros de Kindle con más frecuencia que los libros impresos", dijo.
- Elige la acepción errónea del léxico en un contexto específico.
Original: *In the UK, Nicola Solomon, general secretary of the Society of Editors, said Amazon's figures were "not surprising"* (Párrafo 7)
Versión de Google: En el Reino Unido, Nicola Solomon, secretario general de la Sociedad de Editores, Amazon dijo que las figuras (*) de Amazon
Versión mejorada: En el Reino Unido, Nicola Solomon, secretario general de la Sociedad de Editores, Amazon dijo que las cifras de Amazon

- Confunde las categorías de las palabras y altera el orden sintáctico.
Original: *"It's a volume not value figure," Denny said.* (Párrafo 9)
Versión de Google: "Es un volumen que no figura el valor"(*), dijo Denny.
Versión mejorada: "Es una cifra de volumen, no de valor", dijo Denny.

Luego de la retroalimentación personalizada, realizamos una devolución general mientras que los alumnos expresaron opiniones y plantearon dudas e inquietudes sobre la tarea y sobre el texto. En este espacio de diálogo se hizo hincapié en las limitaciones del Traductor de Google sin dejar de resaltar que constituye una buena herramienta para obtener una idea del contenido general del texto y crear un primer borrador.

4. Conclusiones

Solo mediante la comprensión es posible transformar saberes ya que, al comprender, el lector incorpora conocimientos nuevos o reelabora los previos. Según se ha comproba-

do, la diferencia entre los lectores que comprenden más y aquellos que comprenden menos puede disminuir utilizando el Traductor de Google (Riess y Vanmacher, 2015). Es decir que la incorporación de esta herramienta permite desarrollar habilidades que, integradas a las estrategias más utilizadas (predicción, *skimming*, *scanning*, inferencia, etc.), promueven y aumentan la lectocomprensión de los estudiantes con diferentes niveles de dominio de inglés.

Dado que los TA son un recurso cada vez más utilizado por los estudiantes, es conveniente que los docentes actúen como mediadores y los orienten para que sepan qué pueden esperar de un traductor automático. Se les debe transmitir que si se emplea adecuadamente puede resultar útil, por ejemplo, si uno desea comprender con rapidez y sin demasiadas pretensiones un texto escrito en una lengua desconocida. Y, a la vez, es importante mostrarles que el texto traducido puede contener distintos tipos de errores, por ejemplo, cuando un TA se enfrenta a una palabra polisémica, el equivalente elegido puede no ser el correcto.

Al emplear herramientas de TA es importante tener en cuenta sus ventajas para obtener el máximo provecho de ellas, pero también estar atentos a sus limitaciones y dispuestos a hacer un trabajo de post-edición para eliminar los errores que se puedan haber producido en el proceso de traducción.

Los resultados han demostrado que, con el entrenamiento adecuado, los estudiantes pueden aprender a utilizar el Traductor de Google como herramienta de apoyo para mejorar sus habilidades de lectocomprensión.

De ahí la importancia de diseñar propuestas de enseñanza innovadoras que favorezcan la aplicación de las TIC ya no meramente para sustituir recursos no tecnológicos ni para aumentar la eficacia de las herramientas, sino para transformar las tareas ya sea por medio de una modificación significativa o de la creación de actividades antes inconcebibles. Esta transformación implica que los estudiantes pasen de aprender “de” a aprender “con” las computadoras (Reeves, 1998) logrando cada vez más protagonismo como constructores de sus propios procesos de aprendizaje.

Bibliografía

Alarcón Navío, E. (2003). «Traducción automática versus traducción humana: tipología de errores», en Muñoz Martín, Ricardo [ed.] I AIETI. *Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*. Granada 12-14 de febrero de 2003. Granada: AIETI. Vol. n.º 2, pp. 721-738. ISBN 84-933360-0-9. Recuperado de http://www.aieti.eu/pubs/actas/I/AIETI_1_EAN_Traduccion.pdf

Anijovich, R. (2006). Las consignas de trabajo: criterios para su elaboración. Curso Materiales didácticos: selección y producción. FLACSO Argentina.

Berner, S. (2003). Lost in Translation: Cross–Lingual Communication, and Virtual Academic Communities. *5th Annual Conference on World Wide Web Applications*, 10-12 September 2003, Durban, South Africa. Recuperado de http://www.samberner.com/documents/KM/lost.pdf

Caldwell, J. S. (2002). *Reading Assessment: A Primer for Teachers and Tutors*. Guilford Publications, Inc., Dept. 3R, 72 Spring St., New York, NY 10012.

Diéguez, M. I. (2001). Aciertos y errores en la traducción automática: metodología de la enseñanza-aprendizaje de la traducción humana. *Onomázein*, *6*, 206-221. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/1345/134518177011.pdf

Gabbatt, A. (2011). Amazon announces ebooks eclipsing print book sales. *The Guardian Weekly*. Recuperado de http://image.guardian.co.uk/sys-files/Guardian/documents/2011/06/29/julyadvanced.pdf

González, M. (2010). Estudio comparativo de traductores automáticos en línea: Systran, Reverso y Google. *Núcleo 27*, 187-216. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97842010000100008

Hernández, P. (2002). En torno a la traducción automática. *Cervantes*, *1*(2). Recuperado de http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/troyanskii4.pdf

Kintsch, E. (2005). Comprehension theory as a guide for the design of thoughtful questions. *Topics in Language Disorders, 25(1),* 51-64.

Lima, L. (2011). Tradução Eletrônica: Do riso irónico ao interesse científico. *Fólio-Revista de Letras v.3, n.1,* 275-291. Recuperado de http://periodicos.uesb.br/index.php/folio/article/view/558

López García, J. (2015). SAMR, modelo para integrar las TIC en procesos educativos. Recuperado de http://www.eduteka.org/articulos/samr

Moré, J. y Climent, S. (2011). La noción de tradautomaticidad en la traducción automática. *Anuari de Filología. Estudis de Lingüística. 1/2011*, 135-166, ISSN: 2014-1408. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/234056578_La_nocion_de_tradautomaticidad_en_la_traduccion_automatica

Reeves, T. (1998). The Impact of Media and Technology in Schools: A Research Report prepared for The Bertelsmann Foundation. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/237429044_The_Impact_of_Media_and_Technology_in_Schools_A_Research_Report_prepared_for_The_Bertelsmann_Foundation

Riess, A. y Vanmacher, V. (2015). Reading Strategies in a L2: A Study on Machine Translation. *The Reading Matrix: An International Online Journal Volume 15, Number 2*, September 2015. Recuperado de http://www.readingmatrix.com/files/13-5728575a.pdf

Riestra, D. (2002). Lectura y escritura en la Universidad: Las consignas de tareas en la planificación. *R.I.L.L. 15,* 54-68. (Revista de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas) Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Tucumán. Recuperado de https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxncnVwb2Vpc2V8Z3g6NzcwZmEwZTM3MjJhNDQyNA

Lenguas segundas y comunicación

Colocaciones verbo-nominales y dimensión metafórica en el discurso académico

Aguilar, María Elena
Fontanella, Paula
Sandmann, Fabiana
Facultad de Lenguas - Universidad Nacional del Comahue.
malenaaguilar29@gmail.com;
pfontane@gmail.com;
fabisandmann@gmail.com

Resumen

La presencia de la metáfora en el discurso académico es un aspecto que ha sido estudiado desde diferentes campos disciplinares. La Psicolingüística, la Lingüística Cognitiva y otras disciplinas relacionadas han destacado el rol central que juega este recurso como rasgo de nuestro sistema conceptual ordinario (Lakoff y Johnson, 1980; 2003). Pensamos y actuamos generando metáforas y son estos conceptos los que estructuran lo que percibimos y definimos como nuestra realidad cotidiana. Nos interesa, en este trabajo, indagar –sobre la base de la evidencia lingüística en lengua extranjera inglés e italiano- en la base metafórica de algunas colocaciones verbo-nominales presentes en el discurso académico. Para este análisis tomaremos como base de referencia el estudio de Lakoff y Johnson (1980, 2003) respecto de la naturaleza metafórica de las actividades cotidianas. En español, por ejemplo, hablamos de *sostener una teoría, abrazar una causa*, *ganar/perder una discusión*, construcciones relacionadas con nuestra base física y experiencial. A partir de una selección de textos del área humanística analizamos la dimensión metafórica subyacente en estas colocaciones. Planteamos, a partir del corpus analizado, que si bien un gran número de combinaciones serían arbitrarias, una mirada desde la visión cognitiva sugiere la presencia de una motivación metafórica en la co-selección de los ítems léxicos. Finalmente, el hacer consciente esta relación entre colocación y metáfora ayudaría al lector aprendiente a reconocer, relacionar e incorporar estas combinaciones presentes en el discurso académico.

Palabras clave: *discurso académico – dimensión metafórica – colocación – arbitrariedad y/o motivación.*

"Las palabras no significan algo y además se combinan de cierta manera, sino que en gran medida se combinan de cierta manera porque expresan precisamente esos significados" (Redes Diccionario combinatorio del español contemporáneo, Ignacio Bosque, 2010)

Introducción

La metáfora como recurso cognitivo juega un rol central en las lenguas, ya que nuestro sistema conceptual parece estar organizado en torno a metáforas que estructuran lo que percibimos y definimos como nuestra realidad cotidiana. Así lo sostienen Lakoff y Johnson (1980; 2003) quienes afirman que la metáfora es una propiedad de los conceptos y no tanto de las palabras. Las metáforas como expresiones lingüísticas son posibles precisamente porque las mismas se encuentran en nuestro sistema conceptual aunque no siempre seamos realmente conscientes de su presencia. En el lenguaje cotidiano hacemos un uso asiduo y espontáneo de metáforas que, por lo tanto, se constituyen en un necesario proceso del pensamiento y razonamiento humanos (Kovecses 2002, en Perbellini 2007). Las metáforas son universales y existen más allá de las diferencias entre culturas, y para expresar pensamientos abstractos.

La esencia de la metáfora -y aquí utilizamos el término en el sentido de Lakoff y Johnson (op.cit.) "metáfora significa concepto metafórico" - es comprender y experimentar una cosa en términos de otra. De este modo, podemos hablar de una sistematicidad en los conceptos metafóricos y, por lo tanto, de una sistematicidad en las expresiones lingüísticas. En expresiones como *atacar una posición, defender una teoría, alcanzar una meta,* subyacen metáforas que hemos construido para comprender nuestras actividades humanas.

En este estudio nos interesa ver cómo se manifiesta este concepto metafórico y cómo funciona dentro de las colocaciones léxicas en el discurso especializado. Para el análisis del corpus que hemos seleccionado tomaremos, entonces, los diferentes tipos de metáforas que sugieren Lakoff y Johnson (1980, 2003) para acercarnos a una descripción de las combinaciones verbo-nominales presentes en el discurso académico.

Pero antes de adentrarnos en las colocaciones "metafóricas", haremos una breve descripción de lo que caracteriza al discurso académico.

Discurso académico

A la prosa académica generalmente se le atribuye un alto grado de formalidad y un vocabulario técnico y académico morfológicamente complejo (Eggins & Martin, 1997; Adelstein y Kuguel, 2004). Según Hyland (2006b, en Hermann, 2013), los rasgos típicos del discurso académico se pueden resumir en tres características principales: alta densidad léxica, alto grado de nominalizaciones y construcciones impersonales.

- Alta densidad léxica: "Una alta proporción de palabras con contenido semántico comparadas con palabras gramaticales tales como preposiciones, artículos y pronombres, lo que hace al discurso académico muy cargado de información" (Hyland, 2006b, en Hermann, 2013: 57).

- Un alto número de nominalizaciones: "Las acciones y los eventos se presentan como frases nominales para agrupar fenómenos complejos como elementos simples de una cláusula. Convertir procesos en objetos expresa, de esta manera, perspectivas científicas que buscan mostrar relaciones entre entidades" (Hyland, 2006b en Hermann, op.cit). Biber et al (1999, en Hermann, op cit) afirman que los sustantivos son, en realidad, la clase de palabras más comunes en el registro académico, con tres o cuatro sustantivos por verbo léxico.

- Construcciones impersonales: Los pronombres personales en primera persona son a menudo reemplazados por construcciones pasivas, sujeto expletivo y agentividad atribuída a cosas más que a personas.

Estas estrategias discursivas - herramientas formales del lenguaje para enmarcar las proposiciones – pretenden, de este modo, mostrar el carácter supuestamente objetivo del discurso académico, sin subordinación al contexto. Su propósito principal es el de mostrar y convencer acerca de una verdad científica con validez universal. En otras palabras, ya sea a través de una trama expositiva o argumentativa, el discurso académico busca comunicar algún tipo de descubrimiento científico. Al mismo tiempo, su objetivo es persuadirnos y convencernos de la legitimidad e importancia científica de este hallazgo (Ramírez Gelbes, 2007a).

A través de análisis de corpus, estudios recientes muestran la presencia de unidades multi-palabras, fenómeno conocido como *lenguaje formulaico*, específicas del discurso académico con funciones discursivas particulares. Dorgeloh y Wanner (2009, en Hermann,

2013) muestran ejemplos de entidades inanimadas en posición de sujeto de un verbo activo (*This paper argues…*; *this fact suggests*). Como estrategias lingüísticas, estas construcciones juegan un rol crucial en la presentación del conocimiento científico sin que el autor se muestre directamente como agente. Además, estas combinaciones muestran la presencia de la metáfora como otra característica del discurso académico.

Argumentos en el discurso académico y su dimensión metafórica

La esencia de la metáfora consiste en comprender y experimentar algo en términos de otra cosa (*argument is war; argument is a building*). Desde una mirada cognitiva, la metáfora se construye a partir de dos dominios: el dominio meta (target domain), que corresponde a áreas de la experiencia relativamente abstractas, complejas y subjetivas (el tiempo, emociones, la vida en general) y el dominio fuente (source domain) donde las experiencias son concretas, simples, físicas y están bien delimitadas (movimientos o fenómenos corporales, objetos físicos) (Semino, 2008, en Herrman, 2013: 24).

La metáfora no se encuentra solamente en las palabras que utilizamos sino en el concepto mismo de un argumento, no es meramente poético o retórico sino literal. Hablamos de *defender una teoría* o *ganar un argumento* porque es el modo en que lo concebimos y actuamos en consecuencia.

Señalan Lakoff y Johnson que el concepto metafórico es sistemático, por lo tanto el lenguaje que utilizamos para hablar de un aspecto de ese concepto es sistemático. Esta sistematicidad consiste en ver cómo estructuramos las metáforas y cómo, a partir de éstas derivamos nuevas metáforas, las que se van a ver expresadas en la selección del léxico. Observamos que en la metáfora *la argumentación es una guerra* las palabras forman una red conceptual relacionada con un conflicto bélico que caracteriza el concepto del argumento racional: *atacar una posición; defender una teoría; ganar terreno*.

Tipos de metáforas

Lakoff y Johnson (op.cit.) distinguen tres tipos diferentes de metáforas: estructurales, ontológicas y de orientación. Esta subdivisión será el pilar para el análisis de los distintos grupos de colocaciones.

Las metáforas estructurales están basadas en la experiencia y la dimensión de la experiencia. A través de ellas, un concepto se estructura metafóricamente en términos de otro. Se suele, por ejemplo, representar la estructura de una conversación como un conflicto. En italiano, por ejemplo, hablamos de: *attaccare le posizioni di qualcuno; ferire qualcuno con le parole; difendere le propie affermazioni*.

Asimismo, podemos concebir la argumentación racional como un viaje. En inglés, construímos metáforas como: *to stray from the main argument; be on the way to solve a problem; to start/go back over an argument.*

Las metáforas ontológicas se circunscriben a la proyección de eventos, acciones, actividades y estados. Hablar de objetos o sustancias cuantificables es mucho más sencillo que hablar de conceptos abstractos. Lakoff y Johnson (op.cit.) sostienen que:

"Una vez que identificamos nuestras experiencias como entidades o sustancias, podemos referirnos a ellas, categorizarlas y cuantificarlas y, de este modo, razonar acerca de ellas". Y finalmente comprenderlas.

"Las metáforas ontológicas sirven a diversos propósitos y los diferentes tipos de metáforas que existen reflejan los tipos de propósitos a los que sirven" (Lakoff y Johnson, op.cit.: 25-26). En el siguiente ejemplo, el sustantivo *prices* se concibe como una entidad a través del sustantivo *inflation*. De este modo, podemos hablar de:

prices rise and fall; prices can go down/prices go from…to… ; inflation reached a monthly rate of 5%; Inflation is running at 4%.

El concepto puede, también, concebirse como un adversario:

- *Inflation has attacked the foundation of our economy.*

- *Our biggest enemy right now is inflation.*

(Lakoff & Johnson, op. cit.)

Uno de los mecanismos característicos de las metáforas ontológicas es la personificación. A través de este tipo de metáforas se asigna un rasgo [+ animado] a entidades abstractas y no animadas permitiendo proyectar sobre ellas expectativas, sentimientos, características típicas de los seres humanos:

- The theory explains international labor migration by the Neoclassical economic approach.

- This article reviews theories of organizational communication.

- The main hypothesis argues against standard theories.

- Il presente studio propone un'analisi dettagliata delle metodologie esistenti e della disponibilità dei dati necessari per il calcolo degli indicatori elencati nell'allegato.

- Questa teoría svilupperá le nuove metodologie utilizzate negli ultimi anni.

De este modo, entidades no-humanas adoptan propiedades humanas. Retomaremos este concepto más adelante para nuestro análisis.

Las metáforas de orientación nos facilitan la organización de los sistemas de conceptos y su relación con otros, fundamentalmente en cuanto a referencias espaciales: adelante-atrás, arriba-abajo, profundo-superficial, central-periférico, adentro-afuera. Es la base experiencial alrededor de la cual se construyen los conceptos lo que nos permite comprender la metáfora. Lakoff y Johnson afirman que estas oposiciones espaciales suelen ser utilizadas sistemáticamente para describir la realidad que nos circunda y para estructurar conceptos abstractos. Es fundamentalmente lo que ocurre con la percepción del tiempo, por ejemplo, en estas expresiones el tiempo es un objeto que se mueve: *il tempo corre; il tempo passa; il tempo vola; il progresso/il futuro avanza; time passes quickly; time is flying past; time goes by; the future moves forward.*

A partir de la experiencia física arriba-abajo se construyen metáforas relacionadas con "más es arriba, menos es abajo": *Incomes rise and fall; high/low prices; salire lo stipendio; diminuire/ridurre la inflazione galoppante/il potere di acquisto; elevare i livelli dei prezzi.*

Análisis

A partir de una selección de textos del área humanística analizamos la dimensión metafórica subyacente en las colocaciones verbo + nombre/nombre + verbo. La subdivisión de las metáforas propuesta por Lakoff y Johnson se constituirá en nuestra base para el

análisis de los distintos grupos de colocaciones. Analizaremos en este punto qué tipos de metáforas ocurren en las colocaciones extraídas de los textos académicos.

Como señalamos antes, una de las metáforas ontológicas es la personificación, es decir, aquellas construcciones donde un objeto físico se especifica como un ente [+ animado]. Así la personificación nos permite comprender una amplia variedad de experiencias con entidades [- humanas] en términos de motivaciones, características y actividades. El texto académico nos provee de una amplia variedad de ejemplos:

- *This article revisits theories of invented tradition and their use by scholars of Aboriginal people.*

- *The paper suggests that existant theories of invented tradition have tended to discount the extent to which traditions can simultaneously innovate as well as serve as powerful normative forces for cultural continuity.*

- *This document explores the distinctions and connections between accounting theory and accounting practice.*

- *La conferenza aveva posto l`accento sulla valutazione dei risultati.*

- *La metodología provocherebbe, in fin de conti, una svalorizzazione sistematica dei programmi di alfabetizzazione.*

- *Il modelo del continum Lessico-Sintassi evidenzia la natura della fissitá e dell´idiomacitá.*

La estrategia de la personificación en el texto académico es altamente productiva y cumple un doble propósito: por un lado, se evita la referencia al autor, el agente humano, y por otro, se visibiliza el argumento como una construcción. Los autores Dorgeloh & Wanner (2009, en Hermann, 2013: 71) plantean que con el uso de estas personificaciones, "se produce un giro retórico desde la presentación de la evidencia científica como descubrimiento hacia un enfoque construccional", evidenciando una forma menos neutral en la construcción de los argumentos. Al evitar el uso de la forma pasiva impersonal, esta tendencia señala una forma más cortés de presentar las teorías:

The present thesis will offer new evidence for the area of academic discourse.

Most studies examine technical lexis and their relation to theories.

La presente relazione persegue quindi vari obiettivi: …

La tabella seguente analizza l´esposizione assunta dallo strumento sui versamenti per settore.

Si bien estas construcciones metafóricas son recurrentes en el discurso académico, Low (2005, en Hermann, 2013) encuentra que no todos los verbos son posibles. Podemos decir:

Most theories see the nation-states as a 19th century European phenomenon.

Pero no sería aceptable decir:

*Most theories *think/*believe…*

El mismo caso se aplica al italiano: *Molte teorie *pensano/*credono*

Dentro de las metáforas ontológicas, un grupo de colocaciones y combinaciones verbo-nominales más libres muestran a las teorías y argumentos como construcciones edilicias: *to lay the foundations of…; support a theory; to have solid/strong arguments; set the framework of a theory; reconstruct a theory; costruire un dialogo di consenso; elaborare teorie; inserire nel quadro comune europeo*.

Las ideas también se conciben como entidades, organismos:

- On the basis of subject matter, Geography has two main branches: …

- The theory which gave birth to the French revolution and the revolution in America is known as the theory of natural rights.

-During the Renaissance, art and learning flourished, especially in Italy …

- Bisognerebbe concepire e valutare piani di formazione e perfezionamento annui.

- Non si possono alimentare speranze e poi non essere capaci di offrire le risposte politiche

- Dobbiamo tuttavia nutrire aspettative da un paese democrático fondato sullo stato di diritto.

Las metáforas orientacionales

A partir de metáforas estructurales "la argumentación es un viaje", "la argumentación es un camino", "la argumentación es una superficie" o "un contenedor", se construyen metáforas orientacionales relacionadas que aportan coherencia a la estructuración de todo el concepto. Esto se puede observar en las dos lenguas estudiadas:

Get to the next point; arrivare al punto seguente

Go back to the first argument; ritornare all´argomento anteriore

To stray from the main argument; alontanarsi/deviarsi dall´argomento principale

Follow an argument; seguire un argomento

Reach an agreement: raggiungere un accordo

Reach/arrive at a conclusion; arrivare/giungere a una conclusione

Achieve/reach/pursue an aim/a goal; raggiungere/seguire un obiettivo/scopo

Broaden/expand/widen the scope; spandere/allargare/ampliare l´ambito

Cover a wide range of topics; coprire una vasta gamma

Cover more ground; allargare l´area

Estas metáforas muestran el contenido, los propósitos, intenciones, los pasos que se suelen seguir en una argumentación, caminos a seguir, extensiones que cubrir, conclusiones a las que se arriba:

- This article sets out to present both the lights and shadows of our urban reality during the last thirty years.

- The content of the argument proceeds as follows: ...

- That we should follow the argument wherever it leads is a principle put into the mouth of Socrates by Plato: 'we must go wherever the wind of the argument carries us'

- On the basis of these results, we have arrived at two primary conclusions.

- Tali argomentazioni possono sintetizzarsi come segue: ...

- Un'analisi costi benefici ed uno studio sugli effetti del divieto nei paesi fornitori, giunge alla seguente conclusione: ...

En las construcciones metafóricas se produce una superposición de metáforas que sirven a diferentes propósitos, los que pueden enfatizar uno o más aspectos de un concepto (la argumentación es un camino, la argumentación es un viaje). Lakoff & Johnson (op.-cit) destacan el carácter típico de esta combinación entre metáforas.

Finalmente, la metáfora puede tener también un uso irónico o humorístico en el discurso, violando la estructura de la colocación:

- *Indeed, to misunderstand what is meant by an invented tradition, one does not need be a non-academic nor does one have to draw on a popular connotation to arrive at confusion*

Conclusiones

En este trabajo hemos intentado mostrar la fuerte presencia de la metáfora en los textos académicos, en particular, en las combinaciones [verbo + nombre] y [nombre + verbo]. A través de un recorrido por diferentes textos de disciplinas variadas del área humanística, encontramos, como han señalado Lakoff & Johnson (op.cit), que la metáfora cumple fundamentalmente una función: explicar y comprender algún aspecto de un concepto. En este sentido, observamos que, a partir de experiencias concretas claramente delimitadas, las metáforas nos ayudan a construir y estructurar conceptos altamente complejos.

A partir del corpus de combinaciones léxicas seleccionadas para este estudio, hemos observado que un número importante de colocaciones no parecen ser arbitrarias sino que estarían cognitivamente motivadas. Estas construcciones son parte de todo un sistema complejo de metáforas que busca, a través de las mismas caracterizar conceptos tal como los concebimos cognitivamente.

Finalmente, la metáfora puede ser un poderoso recurso en la enseñanza de lenguas extranjeras. El hacer consciente esta relación entre colocación y metáfora ayudaría al aprendiente de lenguas extranjeras a reconocer, relacionar e incorporar estas combinaciones presentes en el discurso académico. Al llevar la atención hacia la estructura metafórica subyacente en el lenguaje y develar la relación entre lo concreto o literal y los sentidos más abstractos y metafóricos, el docente puede generar un aprendizaje más rico del léxico y facilitar la incorporación e internalización de estructuras léxicas complejas.

Bibliografía

Adelstein, A. y Kuguel, I. (2005) *Los textos académicos en el nivel universitario*, Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires.

Chapetón, C. M. (2010) *Metaphor identification in EFL argumentative writing: a corpus-driven study*, FOLIOS – Segunda Epoca- Nº32. Universidad Padagógica Nacional, Colombia.

Chunyu, H. & Zhi, Ch. (2015) *Inflation metaphor in contemporary American English.* Higher Education Studies, Vol 5, Nº6. Canadian Center of Science and Education.

Corpas Pastor, G. (1996) *Manual de fraseología española*. Editorial GREDOS.

Hermann, J. B. (2013) *Metaphor in academic discourse: linguistic forms, conceptual structures, communicative functions and cognitive representations*. Tesis Doctoral-LOT Trans 10 – 3512 JK Utrecht – The Netherlands.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980/2003) *Metaphors we live by.* The University of Chicago Press – Chicago and London.

Perbellini, M. (2007) *Collocazioni lessicali in spagnolo: fra teoria linguistic e grammatical descrittiva.* Tesis Doctoral . Università degli Studi di Verona

Puiatti de Gómez, H. (2005) "El artículo de investigación científica" en Cubo de Severino, L. *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso científico*, Editorial Comunicarte, Córdoba.

Ramírez Gelbes, S. (2007a) "Géneros discursivos y tipos de textos en el discurso académico". CAICyT. *Curso para editores de revistas científicas*. Módulo 2.

A comunicação visual como ativação da comunicação verbal em língua estrangeira: uma representação do campo léxico-semântico *"Rutina"* para desenvolver a competência comunicativa

Lourdes Maria Azucena Molina

lulazucena@gmail.com

Cinara Leal Azevedo

cici_azevedo@yahoo.com.br

Maria Tereza Nunes Marchesan

ttmarchesan@gmail.com

Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil

Resumo

Neste trabalho, pretende-se analisar como os estudantes podem passar de um texto visual a um texto oral considerando as bases teóricas da *"Grammar of Visual Design*" de Kress e Van Leeuwen (2006) para a composição e representação de textos em uma imagem. Assim também, se consideram as bases teóricas apresentadas pela autora Santos Gargallo (2015) para o desenvolvimento da competência comunicativa oral. O corpus para a análise proposta foi obtido a partir de uma gravação da interação entre dois estudantes da Licenciatura em Letras – Habilitação Espanhol e respectivas literaturas da Universidade Federal de Santa Maria, nomeados neste trabalho de S1 e S2. A partir de uma imagem que representava o campo léxico – semântico *"Rutina"* as estudantes falaram espontaneamente em um primeiro momento e, posteriormente, estabeleceram uma conversação também espontânea sobre o texto visual. Dessa forma, os sujeitos leram a imagem como um texto e a passaram a um texto visual por meio da fala. Cabe assinalar ainda, que para tal fim, foi necessário que os alunos conhecessem e utilizassem o vocabulário que representa o campo léxico-semântico "rutina".

Palavras chave: Aprendizagem de línguas; competência comunicativa; texto visual e oral.

1. Introdução

As imagens podem ser um recurso importante para trabalhar o uso do léxico e a oralidade no ensino de línguas estrangeiras. Não é difícil verificar este fato, por exemplo, por meio de livros didáticos de língua estrangeira, ou por meio de outros materiais didáticos, nos quais, há imagens que são utilizadas para apresentar e trabalhar determinados tópicos, campos léxico-semânticos.

Neste trabalho, entendemos como campo léxico – semântico um elemento que pode constituir uma única unidade semântica, composta por meio de diversas unidades lexicais conformando esse único elemento. Essa unidade semântica é construída por meio de determinadas unidades lexicais relacionadas com essa unidade semântica, por exemplo, os verbos "acordar", "estudar", "trabalhar"; os substantivos "café da manhã", "almoço", "janta"; os adjetivos "ocupado", "estressado" podem ser considerados como unidades lexicais que conformam o campo léxico - semântico da *"Rutina"*.

Todas as unidades lexicais que no momento de produção estejam relacionadas com a unidade semântica em questão, e que estejam contextualizadas formam parte da *"Rutina"*. Isto é, correspondem a todas as unidades lexicais produzidas a partir dos conhecimentos enciclopédicos e linguísticos dos sujeitos envolvidos em um momento comunicativo.

As unidades lexicais são produzidas a partir de uma imagem, estudada aqui conforme Kress e Van Leeuwen (2006), que constituem um texto, entendido como uma unidade semântica e como parte da língua que funciona em contexto. Nas palavras de Kress (1995, p. 07), a imagem constitui "Um 'tecer' junto, um objeto fabricado que é formado por fios 'tecidos juntos' – fios constituídos de modos semióticos. Esses modos podem ser entendidos como formas sistemáticas e convencionais de comunicação" o qual pode ser transmitido na oralidade ou na escrita.

Dessa forma, se destaca que a imagem concebida como um texto vai ao encontro do ensino de língua estrangeira, já que pode contribuir para o desenvolvimento, não somente da leitura da imagem como um texto, mas da oralidade na aprendizagem de língua estrangeira, passando de um texto visual a um texto oral.

É por esta razão que a imagem no ensino de língua estrangeira é o foco deste trabalho, pois pode ser explorada para trabalhar a oralidade e o vocabulário como

atividade criativa por meio de narrações, descrições abrangendo diversos campos léxico - semânticos.

Assim, pretende-se analisar, neste trabalho, como a realidade é representada em uma determinada imagem por meio das metafunções representacional e composicional (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006), e como os estudantes, a partir dessa representação da realidade na imagem, podem ativar os seus conhecimentos prévios (enciclopédicos e linguísticos) para expressar-se sobre um determinado tema, *"Rutina"*, utilizando para tal determinado léxico e desenvolvendo deste modo a sua oralidade em língua estrangeira.

2. Gramática do Design Visual

Baseados na teoria de Hallyday (1994) sobre as metafunções ideacional, interpessoal e textual que representam a experiência humana e lhe dão significado, os teóricos Kress e Van Leeuwen (2006) propuseram a *Grammar of Visual Design* (Gramática do Design Visual) para a análise de textos visuais, a qual estuda a imagem como um texto visual, como uma mensagem com organização própria.

Dentro desses princípios, Kress e Van Leeuwen (2006) propuseram com a Gramática do Design Visual três metafunções, as quais nomearam de metafunções representacional, interacional e composicional.

A metafunção representacional, encarregada de construir representações do mundo, foi utilizada neste trabalho para analisar como é representada a "*Rutina"* na imagem, utilizando elementos como: processos de ação, os quais são realizados pelo participante representado e as ações nas quais ele se encontra envolvido; ações manifestadas por meio da realização de vetores no decorrer dos episódios da imagem. Além disso, a dinamicidade, a identificação e a presença do mesmo participante, são elementos que contribuem e se complementam para representar a *"Rutina"*.

Em segundo lugar, a metafunção interacional é representada pela relação do representado e o leitor na imagem por meio de três elementos chave: 1) a distância social entre eles é representada por meio do contato do olhar dos representados para com o espectador; 2) as atitudes representadas pelo ângulo no eixo vertical; 3) o poder representado pelo ângulo no eixo horizontal entre o corpo do participante e o leitor.

Finalmente, a metafunção composicional analisa elementos como: saliência, cores e o enquadramento, no qual todos os elementos se relacionam contendo treze episódios. Embora estejam separados por linhas divisórias, esses elementos se interligam por meio do mesmo participante representado na imagem e a sua saliência, isto é, o seu destaque em função do plano ocupado nos diversos episódios e as cores que o representam no decorrer dos episódios.

A Gramática do Design Visual analisa a representação da realidade e como essa representação é constituída na imagem. Este fato conversa com o ensino de língua estrangeira no sentido que a compreensão do texto é atingida quando os estudantes conseguem analisar todos os significados representados na composição da imagem, aqueles que formam parte da sua experiência social e cultural. Essas experiências sociais e culturais podem ser representadas na imagem como um texto visual, o qual pode passar a um texto oral por meio da utilização de determinado léxico.

3. Competência Comunicativa oral em língua estrangeira

Conforme Santos Gargallo (2015), o termo competência comunicativa proposto por Hymes (1971) tem sido estudado e reformulado. A autora destaca que entre essas reformulações a de Canale (1983) tem sido a mais aceita no ensino de línguas estrangeiras. Esse conceito compreende quatro subcompetências, apresentadas por Santos Gargallo (2015), sendo estas; a gramatical, a sociolinguística, a discursiva e a estratégica.

Em primeiro lugar, a subcompetência gramatical se refere ao domínio do sistema da língua objeto, a nível fonético-fonológico, ortográfico, morfossintático e léxico-semântico. Dentro dessa categoria, o foco neste trabalho do uso e o conhecimento adequado do vocabulário são incluídos.

Em segundo lugar, a subcompetência sociolinguística que considera a adequação do comportamento linguístico ao contexto sócio-cultural, saber fazer e saber estar. Uma conjunção de língua, cultura e sociedade.

Em terceiro lugar, a subcompetencia discursiva, a qual implica saber agir em diferentes formas de discurso de comunicação, saber comunicar em gêneros discursivos. A autora propõe que o discurso deve ter a forma adequada e ser coerente com o significado, encontram-se três categorias dentro desta subcompetencia: coesão, coerência, adequação e correção.

Finalmente, a subcompetência estratégica, a qual, segundo a autora, implica agilizar o processo de aprendizagem e também saber superar as dificuldades de comunicação que se apresentem em um momento dado. As estratégias de aprendizagem estariam dirigidas para o processo e as de comunicação para o produto.

Para este trabalho, essas subcompetencias são estudadas na produção dos aprendizes e também se analisa como podem ser representadas no texto visual das imagens.

4. Metodologia

4.1. Representações visuais do campo léxico – semântico "Rutina"

Para representar esse campo léxico-semântico foi escolhida uma imagem criada pela instituição *Boston College.* Essa instituição criou trinta e duas transparências coloridas, incluindo cinco mapas do mundo hispanofalante, cinco capas, vinte e duas transparências com temáticas culturais, visuais e autênticas que incluem as temáticas chaves, vocabulário e estruturas geralmente apresentadas nos cursos de espanhol, de nível introdutório. A imagem neste trabalho corresponde à transparência vinte e dois.

Imagem 1. Tomada das transparências "*Heath Spanish Overhead Transparencies" Language Laboratory Catalog, Boston College, 2009.*

Kress e van Leeuwen (2006) expõem que, geralmente, os elementos de uma imagem são analisados somente desde uma perspectiva de léxico limitando-se aos seus aspectos conotativos e denotativos. Desde a perspectiva dos teóricos, se destaca a existência de uma sintaxe na imagem e como os seus elementos se combinam para representar um significado (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006, p.1), considerando o léxico para representar um significado só. Na imagem analisada, não se focam elementos isolados, mas se realiza uma análise da sintaxe da imagem, de todos os seus elementos, os quais formam um só significado.

As imagens representam uma realidade e diversos significados. Seguindo essa perspectiva, Browett (2007) propõe também uma análise a partir de certos aspectos culturais sobre a imagem, por exemplo, os significados contextuais que implicam textos visuais baseados em significados culturais comuns, como é o caso da imagem analisada neste trabalho. A imagem apresenta uma familiaridade com a representação de *"Rutina",* os estudantes se identificam com os episódios apresentados na imagem, e assim conseguem produzir um texto oral a partir do texto visual.

Para a análise da imagem, a metafunção representacional (Gramática Visual de Kress e van Leeuwen, 2006) foi utilizada, ou seja, as representações do mundo dentro da imagem. Foi escolhida esta categoria de análise, devido a que a imagem analisada é uma representação cultural ocidental do que quer dizer *"Rutina"*. Também, a metafunção composicional foi utilizada, devido à divisão de episódios apresentados e aos elementos composicionais que apresentam um só campo léxico-semântico na imagem.

4.2. Sujeitos e momentos de coleta de dados

A coleta de dados se baseou em um encontro, com dois diferentes momentos. Em um primeiro momento, os sujeitos deviam falar espontaneamente sobre a imagem que receberam o que pensavam sobre a imagem que era diferente para cada um. Em segundo lugar, foi estabelecida uma conversação informal entre a pesquisadora e os dois sujeitos, seguindo sempre o tema introduzido por eles por meio da imagem.

Os sujeitos foram duas estudantes, aqui denominadas de S1 (37 anos) e S2 (22 anos) da Licenciatura em Letras - Espanhol da UFSM, que foram engajadas em uma conversação face a face, entendida como baseada em estudos sóciointeracionais onde o gesto, a postura, a expressão facial e mesmo a distância física entre os interlocutores são

considerados aspectos importantes. As participantes têm uma relação profissional, já que trabalham no mesmo centro de pesquisa. Além disso, têm uma relação de grande intimidade.

O método de coleta de dados para este trabalho consistiu em um primeiro momento em falas individuais, em segundo lugar, em uma conversação semi - conduzida entre a pesquisadora e os participantes.

5. Resultados

Para a apresentação dos resultados, pretendemos dividi-los em duas análises. A primeira, seguindo a teoria da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) para analisar as metafunções representadas no texto visual. Em segundo lugar, a análise das competências comunicativas partindo da explicação sobre a competência comunicativa segundo as subcategorias apresentadas por Santos Gargallo (2015) tanto no texto visual como na produção oral dos sujeitos.

5.1. Análise das imagens a partir das metafunções representacional e composicional da Gramática do Design Visual de Kress e Van Leeuwen

A metafunção representacional considera os participantes da imagem que estão em interação e envolvidos em processos de ação, nomeados *"doings"* e eventos, nomeados *"happenings"*.

Os elementos considerados como participantes, em conjunto com outros elementos como, processos e circunstâncias, exercem ações, as quais são representadas na imagem, na ordem seguinte: dançar, se despedir, trocar de roupa, se lavar o rosto, dormir, acordar, escovar os dentes, tomar banho, trocar de roupa, tomar o café da manhã e se despedir. A relação entre eles cria a estrutura narrativa na imagem analisada, já que existe a representação de ações.

As estruturas narrativas são caracterizadas por terem dinamicidade, o participante está continuamente realizando uma ação, agindo, portanto utiliza-se a voz ativa no texto oral para expressar as ações do participante. A imagem representa uma realidade cultural do ocidente, a qual é percebida pelos aprendizes a partir das suas próprias experiências.

A metafunção composicional mostra que mesmo que a imagem esteja dividida em diversos quadros, a conexão dos elementos presentes nela está representada por meio de: a presença do mesmo participante e de vetores que ele realiza com as partes do corpo, da continuidade de cores, azul e branca do pijama, laranja e marrom das roupas, além do elemento do relógio que indica continuidade nas ações do participante.

A imagem apresenta uma forte estruturação, devido à presença de diversas linhas demarcatórias. Embora, neste caso se destaca que a presença dessas linhas é realizada para indicar-nos os diversos episódios, e as diversas ações do mesmo participante e como elas são realizadas em diversos tempos do dia. Todos esses elementos contribuem para que as ações realizadas pelo participante sejam familiares para os estudantes, conseguindo assim, construir um texto oral a partir do texto visual.

5.2. Análise da competência comunicativa no texto visual

Na imagem a subcompetência gramatical é indicada pelo fato da imagem representar o conteúdo léxico- semântico. O campo léxico – semântico da *"Rutina"* é representado por meio de cada episódio na imagem que corresponde a uma ação. O relógio também é um elemento visual lexical por meio da representação de horas. No primeiro episódio as ações de dançar, se despedir, trocar de roupa, se lavar o rosto, deitar, dormir, acordar, levantar, escovar os dentes, tomar banho, se vestir, tomar o café de manhã e se despedir são encontradas. *(Bailar, despedirse, cambiarse, lavarse la cara, acostarse, dormir, despertarse, levantarse, cepillarse los dientes, ducharse, vestirse y desayunar).*

A subcompetência sociolinguística considerada como o conjunto de língua, cultura e sociedade é representada no texto visual por meio da apresentação do que significa a *"Rutina"* na imagem. Os elementos que compõem a imagem têm sido pensados para atingir a cultura ocidental. O fato de a imagem começar pela esquerda (organização dos episódios) já implica o tipo de público que se deseja atingir. Se fosse o contrário, se começasse pela direita, a imagem estaria dirigida para um público de origem árabe, hebraica, japonesa, coreana ou chinesa. Cabe destacar que também os elementos na imagem mudariam em função desse público. Provavelmente a composição da imagem mudaria. Além disso, os representados nos episódios tratam sobre um tipo específico de sujeito, um jovem, dentro dessa cultura determinada.

A subcompetencia discursiva na imagem corresponde a uma narração, o gênero discursivo é uma narração. Existe uma coesão de elementos, dos episódios na narrativa. Na imagem há uma continuidade de texto, a adequação de elementos, de episódios é realizada em função do público ocidental e jovem.

A subcompetência estratégica na imagem representada pelo relógio funciona como estratégia para mostrar a coesão, continuidade na narração da imagem. Se o leitor não conseguisse relacionar os episódios no texto visual, a presença do relógio ajuda a superar qualquer problema de leitura, de comunicação que se possa suscitar.

5.3. Análise da competência comunicativa oral na produção oral dos sujeitos

No primeiro momento comunicativo, o qual corresponde à fala individual, a subcompetência gramatical de S1 corresponde ao reconhecimento no texto visual de unidades lexicais como: "*se despierta, se cepilla los dientes, está cambiando de ropa!*" O sujeito alterna entre o presente continuo e o presente simples. Reconhece as unidades lexicais das horas. O texto oral está representado sob o tipo discursivo de descrição, identificando, situando e avaliando a personagem. Como mostrado no exemplo 1. Já, no segundo momento comunicativo, o gênero discursivo é uma conversação, S1 retoma as unidades lexicais das horas e utilizando o tempo verbal do presente simples. Como mostrado no exemplo 2:

Exemplo 1:

1. : del cuadrado un pequeño **reloj** que está no sé si marca **la una de la mañana** o **a las dos**
2. : **de la mañana** pero es algo como y ahí el el según el segundo cuadro me falta y después
3. : ya tengo algo como a las a ver a las **siete ocho de la mañana** algo como que el
4. : muchacho ahí **se despierta** y ahí ya tiene también el sol que sale en la ventana y ya está
5. : saliendo de la ((rissos))cama después ah **se cepilla** los dientes tiene ahí AI que feo tiene
6. : algo que que sigue ahí ah goteando eh no cerro la no cerro la cosita ahí después el otro
7. : cuadro que sería el quinto también me falta después que ya tardo un montón porque el
8. : reloj avanza **está cambiando de ropa** y bueno y ahí por fin en el último cuadro que

Exemplo 2:

1. S1 : de ellas es como distribuida en se distribuye en dos días y hoy de las **nueve** a las **diez** a
2. : las **diez y media** pero sería de **las nueve** a las **once** bueno fíjate el tema que te hable del
3. : ómnibus y: el jueves de las **siete a las nueve**

Por sua parte, S2 reconhece as unidades lexicais como "*esta se despertando, está cepillando los dientes, está se duchando, está desayunando*", S2 utiliza o presente contínuo. Destacamos que a sintaxe da produção em espanhol de tempos verbais com verbos pronominais utilizados no presente continuo está influenciada pela sintaxe em português desse tempo verbal. O texto oral está representado sob o tipo discursivo de descrição. Como mostrado no exemplo 3. Já no segundo momento comunicativo, o gênero discursivo é uma conversação, na qual S2 utiliza as unidades lexicais "*me ducho, preparo um desayuno"*no presente simples. Como apresentado no exemplo 4:

Exemplo 3:

1.	S2	:	bueno una de las imágenes es un yo creo que es un nino niño porque:: aparece los
2.		:	padres de ello entonces una de las imágenes ah lo niño esta **se:: despier se despertando**
3.		:	en la en la otra **está cepillando** los dientes en la otra **se duchando** la próxima esta
4.		:	con su madre y su padre y la última está… está… **dando adiós**
5.		:	**desayunando** ((olhou para o seu interlocutor))

Exemplo 4:

1.	P	:	es me podrían contar más o menos como es su rutina la más o menos porque sé que no es
2.		:	lo mismo siempre pero más o menos lo que todos los días harían así de
3.	S2	:	bueno **yo despierto** a las seis y media ah entonces yo preparo… ah un **desayuno** para
4.		:	para para los hijos entonces
5.	S1	:	y para pitti
6.	S2	:	si para pitt entonces ah ellos van para escuela ah… ah después yo…. ah yo **me ducho**
7.		:	**me ducho** ((olhou ao seu interlocutor)) y voy a trabajar después vuelto ah hago

A subcompetência sociolinguística, tanto para S1 como para S2 corresponde à utilização das unidades lexicais referentes à temática *"Rutina"* nos dois momentos comunicativos. Os sujeitos começam a ler o texto do lado esquerdo para o lado direito em forma horizontal e não vertical. Reconhecem o representado principal na imagem como um jovem. Como mostrado no exemplo 5 e 6.

Exemplo 5:

9.	S1	:	el mío también pero no sé cómo está el tuyo organizado pero el mío **empieza** como algo
10.		:	de la madrugada porque ahí tiene un tiene la luna un hombre dormido y tiene bien abajo
11.		:	del cuadrado un pequeño **reloj** que está no sé si marca la una de la mañana o a las dos
12.		:	de la mañana pero es algo como y ahí el el según el segundo cuadro me falta y después

Exemplo 6:

1. S2 : bueno una de las imágenes es un yo creo que es un nino **niño** porque:: aparece los
2. : **padres** de ello entonces una de las imágenes ah lo niño esta se:: despier se despertando
3. : en la en la otra está cepillando los dientes en la otra se duchando la próxima esta
4. : con su madre y su padre y la última está… está… dando adiós

No segundo momento comunicativo, os sujeitos utilizam o tratamento informal estabelecendo uma relação simétrica de interação na conversação de acordo com a relação estabelecida por elas no momento comunicativo.

Exemplo 7:

1. S1 : y con profe hoy hoy jueves tenemos tres días ah o sea dos asignaturas y tres días porque
2. : una de ellas es como distribuida en se distribuye en dos días y hoy de las nueve a las diez
3. : a las diez y media pero sería de las nueve a las once bueno **fijáte** el tema que **te** hable del
4. : ómnibus y: el jueves de las siete a las nueve

Na subcompetência discursiva, S1 em um primeiro momento comunica em forma de narração, adicionando pontos de vista e outros elementos, além dos lidos no texto visual. Como mostrado na linha 1 e 3 , exemplo 8.

Exemplo 8:

1. S1 : sus **padres** por lo menos el otro hombre que se parece ah ah que aparece **parece** ser más
2. : **viejo** porque lleva **gafas** ya tiene un bico m un bigode ah lleva tierno no lleva tierno
3. : lleva:: bueno lleva **ropa elegante ahí de trabajo** como de un **señor que trabaja en una**
4. : **empresa** y tiene una mujer también que parece ser más vieja y desayunan

S2 por sua parte comunica em forma de descrição, se limita ao lido no texto visual. Como apresentado das linhas 1 a 5, exemplo 9.

Exemplo 9 :

1. S2 : bueno una de las imágenes es un yo creo que es un nino niño porque:: aparece los
2. : **padres** de ello entonces una de las imágenes ah lo niño esta se:: despier **se despertando**
3. : en la en la otra **está cepillando los dientes** en la otra **se duchando** la próxima está
4. : con su **madre** y **su padre** y la última está… está… dando adiós
5. : desayunando ((olhou para o seu interlocutor))

Com respeito à sub competência estratégica, neste trabalho focamos nas estratégias de produção, isto é, as estratégias para saber superar dificuldades ou desafios de tipo léxico na comunicação. S1 utiliza dois tipos de estratégia: 1) produz oralmente uma determinada unidade léxica e adiciona um comentário de tipo: "*No sé si en español es...* " . (não sei se em espanhol é ...). Como mostrado na linha 5 , exemplo 10; 2) Utiliza a unidade lexical *"osa"*(coisa) para falar de outras unidades lexicais que não conhece em espanhol, por exemplo, "*grifo*" (torneira). Como apresentado na linha 2 , exemplo 11.

Exemplo 10:

1.	S1	:	no sé en português
2.		:	¿cómo es? andré juega eso eso a ver ¿cómo es tenis? ((olhando para a pesquisadora)) no
3.		:	es?
4.	S2	:	si tenis
5.	S1	:	no sé si en español es lo es igual

Exemplo 11:

1.	S1	:	la ((rissos))cama después ah se cepilla los dientes tiene ahí AI que feo tiene algo que
2.		:	que sigue ahí ah goteando eh no cerro la no cerro la **cosita** ahí después el otro cuadro

No tocante às estratégias utilizadas por S2, nos dois momentos comunicativos recorre a dois tipos de estratégias: 1) pedido de ajuda para a sua interlocutora S1, pedindo confirmação por meio da repetição da unidade lexical em dúvida, ou descompondo a unidade lexical nas silabas em dúvida, por exemplo, "*ro-ru-rutina*." Como mostrado na linha 1, exemplo 12 e 2) utiliza diretamente a transferência de uma unidade lexical na língua materna portuguesa para a língua objeto espanhola. Como apresentado na linha 1 exemplo 13.

1.	S2	:	así bueno yo creo que es que son imágenes de de la **ro rotina, rotina ro o ru?** ((pedido
2.		:	de ajuda ao colega))
3.	S1	:	Rutina
4.	S2	:	rutina ah……

Exemplo 12:

Exemplo 13:

1.	S2	:	mi **ração** madrecita mi **ração** ((rissos))

6. Considerações finais

É relevante destacar a importância da análise da imagem como um texto, lendo todos os seus elementos a profundidade e não só superficialmente, na qual, os estudantes analisariam somente os episódios isolados e não relacionados entre si para formar uma só representação.

Os aprendizes compreendem que se trata do campo lexical da *"Rutina"*, porque possuem esse contexto cultural. Eles conseguem analisar os significados como um todo e não somente como representados em episódios isolados que não pertencem a um significado geral ou maior.

É por essa razão que se destaca a importância da escolha dos elementos da imagem e a afirmação que toda imagem tem um contexto, que a leitura dessa imagem deve se realizar partindo desse contexto. Para trabalhar a competência comunicativa oral, é importante analisar se essa competência está representada na imagem, ou ter consciência da presença ou não dessa competência no texto visual. Dessa forma, o aprendiz é orientado a exercitar a competência comunicativa oral por meio do texto visual.

As imagens sempre têm sido elementos de contribuição no ensino de línguas estrangeiras, para desenvolver léxico ou oralidade. Embora, se acredita que não são exploradas ao máximo em sala de aula porque elas são analisadas desde a superfície ou utilizadas como decoração de textos. É por essa razão que se observa a contribuição e a colaboração da Gramática Visual na oralidade no ensino de línguas estrangeiras.

Referências bibliográficas

BOSTON COLLEGUE. "Heath Spanish Overhead Transparencies" Language Laboratory Catalog. (2009). Lexington: © D.C. Heath and Co. Disponível em https://espanolparainmigrantes.wordpress.com/2009/10/05/el-presente/

BROWETT, Julie. Critical Literacy and Visual Texts: Windows on Culture. Impact. (2002). v. 11, n.2, p.24-29.

HALLIDAY, Michael. An Introduction to Functional Grammar. (1994). 2. ed. London: Edward Arnold.

KRESS, Gunther. Writing the future: English and the Making of a Culture of Innovation (1995). Sheffield: National Association for the Teaching of English.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. Reading Images: the grammar of visual design. (2006). 2. ed., London, Routledge.

SANTOS GARGALLO, Isabel. Lingüística aplicada a la enseñanza - aprendizaje del español como lengua extranjera. (2015). Madrid. 4ªEd. Arco Libros/La Muralla, S.L.

Descripción gramatical e ideología: reintepretación intercultural de la gramatización del quechua.[41]

Corina Margarita Buzelin Haro
corinamargarita@gmail.com

UNC - UNLaR
Córdoba, Argentina

Resumen

La gramatización, entendida como el proceso a partir del cual se elaboran las gramáticas o artes de las lenguas tuvo un período de masividad durante el siglo XVI. En el caso exclusivo de las lenguas originarias, podemos denominar a este proceso como exogramatización (término de Sylvain Auroux 1994, retomado por Leonardo Peluso (2011)), es decir, la dirección del proceso tiene como punto de partida una lengua gramatizada (latín o español) cuyas estructuras, categorías, y organización se trasponen a la descripción de la lengua a gramatizar (quechua, runasimi). Con estos procedimientos, entendemos que sostienen la praxis colonial ya que no solo se jerarquizan lenguas y se descarga ideológicamente la organización lingüística ya que se la considera como una lista de reglas, operaciones y relaciones morfosintácticas aplicables a cualquier lengua en general, como un modelo guía.

Nos centraremos en el análisis de ideologemas siguiendo la descripción de Engelberg analizando los prólogos, introducciones, notas al lector y epílogo (en los que hubiera); rastrearemos los objetivos y las perspectivas de la elaboración gramatical.

El corpus de este trabajo está formado por dos gramáticas del quechua: Gramática Keshua de Ernst Middendorf publicada en 1890 en Leipzig y traducida en 1970 y publicada por Aguilar en Madrid. Y Gramática del Quechua Boliviano Normalizado de Alfredo Quiroz Villaroel y publicada en el año 2000 por el Ministerio de Educación de Bolivia, Cultura Y Deportes, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Unicef.

Palabras clave colonialidad – gramática – gramatización – ideología – interculturalidad.

41

Este trabajo es un avance de la tesis final denominada "**Gramatización de las lenguas amerindias: cuatro gramáticas del quechua (1560, 1607, 1890 y 2000)"** para obtener el título en la Maestría en Lenguajes e Interculturalidad de la Facultad de Lenguas, de la Universidad Nacional de Córdoba.

1. Introducción

El presente trabajo se inscribe en el marco teórico de un programa de investigación denominado Lingüística Colonial y Poscolonial cuyas bases se remontan a la Lingüística Misionera. Sin embargo consideramos que si bien la perspectiva intercultural está sugerida en los trabajos y objetivos de este programa, profundizando en ella se enriquecerá el análisis con una mirada más amplia e interdisciplinaria.

La gramatización, entendida como el proceso a partir del cual se elaboran las gramáticas o artes de las lenguas tuvo un período de masividad durante el siglo XVI y si bien no fue una práctica exclusiva para la descripción de las lenguas amerindias, los intereses de los misioneros encargados de esta tarea la traducen en una relación complementaria entre la Iglesia y el Estado durante el período de la colonia.

En el caso exclusivo de las lenguas originarias, particularmente del quechua que es el tema de este trabajo, podemos denominar a este proceso como exogramatización (término de Sylvain Auroux 1994, retomado por Leonardo Peluso (2011)), es decir, la dirección del proceso tiene como punto de partida una lengua gramatizada (latín o español, principalmente) cuyas estructuras, categorías, y organización se trasponen a la descripción de la lengua a gramatizar (quechua, runasimi). Con estos procedimientos, entendemos que sostienen la praxis colonial ya que no solo se jerarquizan lenguas y con ellos los hablantes de una determinada lengua o variedad, sino que también se descarga ideológicamente la organización lingüística ya que se la considera como una lista de reglas, operaciones y relaciones morfosintácticas aplicables a cualquier lengua en general, como un modelo guía.

1.1. Antecedentes

Si bien hay trabajos anteriores encargados de abordar los estudios sobre las descripciones de lenguas amerindias durante el período de la colonia y de la poscolonia, la perspectiva intercultural posibilita una lectura en profundidad y sobre todo un marco para abordar temas lingüísticos de esta índole en los que se cruzan niveles políticos, económicos, administrativos, y, de especial interés en este trabajo, epistemológicos. En las gramáticas abordadas, la construcción epistemológica de un paradigma descriptivo se presenta, en apariencia, desprovisto de ideología. Desde occidente la gramática, así como la literatura, se piensan como instituciones que “contribuye[n] significativamente para la generación de estructuras de pensamiento, de acción, es decir, en la formación de identidades, el proceso de interpretación y de representación del espacio y del tiempo

como experiencia cultural" (Palermo y Quintero, 2013). Desde la interculturalidad pretendemos observar cómo la descripción gramatical es una práctica situada ideológicamente.

Son pocas las investigaciones en las que se aborda una lectura ideológica, de poder, y de control a través del dominio de la lengua; y aquellas que abordan el tema, circunscriptas en la llamada Lingüística Misionera, generalmente basan sus estudios en la gramatización de las lenguas africanas o mexicanas.

La denominación de lenguas coloniales se asocia con la idea de lenguas construidas, artificiales, no habladas por los nativos sino modeladas para los hablantes no nativos y para la trasmisión de determinados mensajes para lo cual se construían categorías o partículas inexistentes en el discurso o al menos no utilizadas de esa manera por los hablantes nativos.

1.2. Marco Teórico

El marco teórico-metodológico se organiza en tres apartados atendiendo a los tres caminos de abordaje del corpus. Por un lado, estableceremos un marco conceptual desde la perspectiva intercultural que nos permita abordar epistemológicamente el objeto de estudio en clave decolonial para luego articular con la noción de glotofagia desarrollada por Louis-Jean Calvet (1974); por otro, describiremos la perspectiva y alcances de la Lingüística Colonial y Poscolonial retomando a Joseph Errignton (2001), Klaus Zimmerman (2013) y Thomas Stolz e Ingo Warnke (2015) y estableceremos correspondencias entre ambas; en un segundo momento, para la historización de la gramatización seguiremos a Walter Mignolo (1991), Klaus Zimmerman (2006) y la relación entre colonialismo lingüístico y epistémico en Fernando Garcés (2013); finalmente, sintetizaremos las nociones de exogramatización/endogramatización de Sylvain Auroux (1994) y cuatro ideologemas de la lengua que Engelberg (2013) elabora y que utilizaremos para una parte del análisis del corpus de estudio.

El proceso de glotofagia, desarrollado por Calvet (1974) no solo describe el proceso colonial a nivel lingüístico, sino que también relaciona la visión lingüística sobre las comunidades y cómo estas concepciones favorecieron para sostener y justificar la matriz colonial.

La perspectiva de análisis de la Lingüística Colonial y Poscolonial es cercana en objetos de análisis y comparte algunos métodos con la Lingüística Misionera de corte crítico trabajada por Zimmermann (2004), sin embargo, siguiendo a Stolz y Warnke

(2015) la Lingüística Colonial analiza las conexiones del lenguaje y el colonialismo desde una perspectiva mucho más amplia, relacionada estrechamente con el trabajo pionero en este campo de Louis-Jean Calvet (1974) y Joseph Errington (2001). De esta manera, la situación colonial y los trabajos lingüísticos están entretejidos (interwoven) entre sí. Específicamente relacionado con las descripciones gramaticales, Errigton (2001) presenta que la Lingüística Colonial observa cómo uno de los usos colaterales de los proyectos descriptivos de las lenguas se traduce en las relaciones de inequidad en el contexto colonial, consideradas las diferencias entre sí bajo un gran perfil ideológico que jerarquiza lenguas y personas, es decir, marcadores de identidad que se transforman en puntos centrales que forman el paquete colonial.

Al ser consideradas lenguas corruptas e imperfectas no son reconocidas oficialmente por el estado, su bajo prestigio se vincula, también, con la carencia de escritura y por lo tanto con su falta de normatización.

Con respecto a las gramáticas de las lenguas originarias, siguiendo a Mignolo (1991) existe una historia de la colonización del lenguaje que comienza con las gramáticas de las lenguas originarias elaboradas por misioneros que utilizaban como modelo de descripción la lengua latina, es decir, transferían una técnica, suponiendo, quizás que todas las lenguas existentes respondían a ese modelo. Ello responde a que la colonialidad del poder –según Pablo Quintero, siguiendo a Aníbal Quijano (2013) y genera relaciones de poder y sumisión, que se reproducen en diferentes ámbitos, incluida la descripción gramatical que acá interesa.

Encontramos algunos acercamientos a los procedimientos de la denominada Lingüística Misionera, específicamente en cuanto a lo que Zimmerman denomina la “construcción transcultural de la lengua del otro”. En su trabajo, parte de la idea de que los objetivos de los misioneros no eran describir las lenguas por interés lingüístico sino que, en ese contexto político colonial, eran “comprender al OTRO, pero como una de las medidas de conquistarlo, de despojarlo de sus tierras, de explotarlo económicamente y de imponer otra cultura: la religión y lengua” (2006, p. 1).

Por su parte, Mignolo (1991) señala que los misioneros consideraron que las lenguas encontradas en el territorio eran ágrafas pues no podían reconocer la existencia de formas distintas a la alfabética tales como los sistemas propios de las culturas amerindias. Es decir, como no se adaptaba al “modelo” de escritura propio de las lenguas europeas, no eran considerados como escritura, y terminaron siendo ignoradas.

El sesgo epistemológico producido por intentar comprender y construir una lengua

en términos de otra puso en juego ciertos presupuestos considerados universales, por ejemplo: que todo tipo de escritura tiene como momento final y elevado la escritura alfabética; o que hay un alfabeto universal completo frente al cual a las lenguas americanas les “sobran” o “faltan” letras.

Este proceso denominado por Mignolo (1991) “colonización del lenguaje”, que Zimmermann considera “imposición cultural”, implicó no solo la invisibilización de los grupos sometidos, sino la colonización de la memoria, de la historia.

Ante esta colonialidad del saber iniciada en los tiempos de la conquista, una gramática impuesta y al servicio del poder colonial y respondiendo a intereses de la Iglesia y de la economía, como una estrategia impositiva, notamos que ha sido desde nuestra perspectiva uno de los mecanismo coloniales más solapados y por eso también más violentos.

Esta situación de colonialidad del saber lingüístico que se traduce en la repetición de esquemas gramaticales para describir sistemas lingüísticos tanto conocidos como desconocidos, perdura en la actualidad en la lingüística amerindia y en la lingüística general que continúa usando supuestos teóricos preestablecidos.

Para englobar estos dos apartados, si asociamos la propuesta de Calvet (1974) con lo expuesto por Fernando Garcés (2007), notamos que la colonialidad lingüística va de la mano y posibilita el desarrollo del avance del colonialismo epistémico y cultural a través de la subalterización de las prácticas otras y fabricando conocimientos/identidades/lenguas desplazadas y periféricas, tanto desde el punto de vista geográfico como social, como lo describe Calvet. Desde esta perspectiva el etnocentrismo es tanto un proceso histórico como una manera de operar intelectualmente, ya que como particularidad se torna universalidad.

Klaus Zimmerman (2013) en su conferencia retoma los rasgos ideológicos del pensamiento colonial en relación a la descripción de lenguas no-Europeas que Stefan Engelberg (2013) elabora a partir de sus estudios sobre el colonialismo alemán y la descripción lingüística y distingue cuatro ideologemas. Ideologema del primitivismo; ideologema de (o carencia de) la complejidad; ideologema de la existencia de lenguas de alta cultura (versus sin cultura); e ideologema de lenguas de alta (o sin, o baja) expresividad. Y afirma que podemos reducir, al menos en apariencia, la ideología colonial a estos cuatro modelos; sin embargo, nota algunos contraargumentos, que si bien no desmantelan la descripción de Engelberg, al menos la amplían ya que estas actitudes ideológicas no se circunscriben solo al ámbito colonial y no todas aparecen en todas las

descripciones gramaticales coloniales.

Con respecto a la gramatización, Sylvain Auroux, citado por Klaus Zimmermann (2013), la describe como los mecanismos a partir de los cuales se desarrollan las gramáticas de las lenguas y distingue dos tipos: exogramatización, cuando el proceso es de una lengua gramatizada que convive, generalmente, con la lengua a gramatizar y con la que hay casi una relación diglósica; y la endogramatización que se produce desde la misma lengua que se gramatiza. Ahora bien, este último proceso Zimmermann (2013) lo ubica cronológicamente en el momento poscolonial ya que todas las descripciones gramaticales de las lenguas durante el período de la colonia no solo van a mantener la ideología colonial porque fueron elaboradas en ese contexto, sino, e íntimamente relacionado con esto, serán producto de la exogramatización; sin embargo, si la endogramatización utiliza un modelo extranjero para la descripción de la propia lengua, podemos entenderlo como "exogramatización escondida", por lo tanto, continúa siendo una praxis colonial no evidente, pero vigente.

1.3. Corpus

En este trabajo el corpus está formado por dos gramáticas del quechua: *Gramática Keshua* de Ernst Middendorf publicada en 1890 en Leipzig y traducida en 1970 y publicada por Aguilar en Madrid.

Y, *Gramática del Quechua Boliviano Normalizado* de Alfredo Quiroz Villaroel y publicada en el año 2000 por el Ministerio de Educación de Bolivia, Cultura Y Deportes, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Unicef.

Nos centraremos en el análisis de ideologemas siguiendo la descripción de Engelberg (2013) analizando los prólogos, introducciones, rastrearemos los objetivos y las perspectivas de la elaboración gramatical, así como también el concepto de lengua que maneja cada obra, ya que consideramos que desde la noción misma de lengua podemos determinar posiciones ideológicas y epistemológicas atravesadas por pensamientos situados cronológica y políticamente.

2. El análisis se organiza en una serie de apartados para abordar la descripción de las dos gramáticas. No seguiremos una exposición rigurosamente contrastiva porque existe cierta disparidad en la redacción y la estructura de ambas, sin embargo, consideramos que esto no imposibilita el análisis de los elementos mencionados en las páginas anteriores.

Nos centraremos en los aspectos más relevantes para el estudio, por una cuestión de extensión del escrito. Comenzaremos primero con los autores de las obras; definiremos los objetivos explícitos; y luego abordaremos los aspectos relevantes a la lengua. A medida que desarrollemos los aspectos mencionados, iremos estableciendo relaciones entre ellos ya que consideramos que la construcción de la imagen de una lengua es un procedimiento complejo.

2.1. Autores

El autor de la gramática de 1890 es Ernst Middendorf, un médico, antropólogo y viajero alemán que vivió alrededor de 25 años en Perú específicamente en las ciudades de Arica y Lima. Es considerado el precursor de la antropología peruana y es denominado viajero en el sentido romántico del término. Si bien no es lingüista, tiene conocimiento en la materia, esto se evidencia en las menciones de autores específicos (Humboldt, Du Ponceau, entre otros) y obras específicas, como las gramáticas del quechua que fueron realizadas antes de la suya. Al final de la introducción, enlista y comenta brevemente de manera crítica cada una de estas gramáticas del quechua. De esta manera, legitima su posición como autor de una gramática y las diferencias que presenta o pretende presentar respecto de las anteriores.

El prólogo y la traducción del alemán al español fue realizada por Ernesto More, poeta, traductor, periodista y político peruano, que se desempeñó como Presidente del Instituto de Lenguas Aborígenes y docente de la Universidad Ricardo Palma.

Y a cargo de la presentación estuvo Hermann Trimborn, antropólogo y etnólogo alemán que impartió clases de quechua en diversas instituciones.

Notamos que la particularidad de esta gramática radica en que el lugar de enunciación se distancia de aquellas preparadas por misioneros españoles, no solo por la época de elaboración sino también por los sujetos involucrados. El rol social del traductor como presidente de una institución involucrada con las lenguas aborígenes, al menos aparenta el alejamiento de una mirada sesgada o única de la descripción del quechua.

Por otro lado, el autor de la gramática del 2000, Alfredo Quiroz Villaroel, además de esta publicación tiene una serie de antologías en lengua quechua con material de diversa índole, tales como: poesías infantiles, adivinanzas, cuentos, diccionario quechua monolingüe cuyos primeros trabajos datan del año 1996 hasta la actualidad. Esta última gramática, además está respaldad por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de Bolivia y por UNICEF.

2.2. Objetivos

En la gramática de 1890, encontramos diversos objetivos elaborados en las distintas secciones. En la “Dedicatoria”, el traductor especifica que el objetivo de su trabajo es mejorar el conocimiento de las grandes raíces del quechua y homenajear a Middendorf y su obra. Por otro lado, en la presentación y el prólogo, More y Trimborn repiten la idea que distingue esta gramática de las anteriores y es que va a basar la descripción no siguiendo: “módulos latinos, sino elaborando los elementos morfológicos del idioma sobre la base de los procesos mentales y de las funciones lingüísticas.” (Middendorf, 1980, p. XI)

Si consideramos lo expresado podemos leerlo como un acercamiento intercultural de avanzada en la época de fines del siglo XIX y evidentemente se configuraría como una endogramatización, es decir, descripta a partir de la misma lengua; sin embargo, sigue los modelos de las gramáticas anteriores, no solo dentro de los apartados referidos a la descripción propiamente dicha (verbos, sustantivo, pronombre, etc), sino también en la introducción al hablar de las falencias o carencias del quechua con respecto a las lenguas europeas, tema que abordaremos en el apartado correspondiente.

En este sentido, la gramática del 2000 tiene un objetivo diferente ya que sus destinatarios son específicamente “alumnos, padres de familia y docentes bilingües (quechua-castellano)” (Quiroz Villaroel, 2000, p.14) y al inicio, asegura que la creación de esa gramática responde a un pedido de organizaciones como la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia y la Central Obrera Boliviana y el derecho de una Educación Intercultural Bilingüe (EIB). En el campo educacional, el objetivo es que sirva de instrumento para una educación bilingüe que no esté dentro de los modelos de transición, sino de mantenimiento y desarrollo. La práctica desoccidentalizante que plantea es en respuesta a las grandes críticas de la EIB que en la práctica la lengua aborigen sirve de puente para llegar al español y luego es abandonada, por lo tanto, la interculturalidad y el bilingüismo planteado terminan siendo ficticios. Sin embargo, sucede que la comparación y la mirada del quechua desde el español parece que está tan arraigada en la gramatización de esta lengua que las estructuras modelo siguen siendo los mismos.

Al parecer, con lo expuesto, las prácticas coloniales siguen perdurando en la actualidad, esto de alguna manera sostiene lo expresado en la introducción, de que las prácticas coloniales centradas en la colonialidad del saber se han arraigado de manera tan

velada que no parecen ser tan evidentes que requieran ser cuestionadas.

2.3. Lengua

Este es uno de los apartados más complejos, ya que es el tema central de este trabajo: la descripción de la lengua quechua desde las gramáticas propuestas.

Ambas retoman el origen del nombre de la lengua, que fue atribuido por los españoles y que los naturales nunca utilizaron para designar su propia lengua. Este proceso de nominalización, Calvet (2005) lo caracteriza como un primer momento de la colonización ya que se le otorgan nuevos nombres a entidades que ya poseen un nombre, es un primer paso de apropiación, de colonización del saber en este caso.

Ambos alternan en la denominación como *quechua, quichua* o *keshua*; explicitan que los hablantes preferían la designación como *Runasimi* que podía ser entendido como la lengua del pueblo, de los hombres, o de los vasallos, en oposición al *Incasimi* que era la lengua de las castas nobles. El término *quechua*, proviene de la manera de designar la zona geográfica de los valles altos, los españoles tomaron la forma de designar la zona y lo extendieron para designar a sus habitantes y a su lengua.

Si bien la gramática del 2000, sigue a otros autores además de Middendorf, todos llegan a la misma conclusión respecto del origen del nombre atribuido por los españoles, la explicación geográfica.

Por una cuestión de extensión, nos referiremos solamente a la manera de concebir la lengua descripta en la gramática de 1890 en la "Introducción" elaborada por Middendorf, sin considerar los otros apartados. La concepción general sobre las lenguas está dada desde una perspectiva romántica en la que se menciona la elegancia, el espíritu o alma de las expresiones; incluso la relación de semejanza entre lenguas se platea en términos de metáfora genealógica: "El aimará y el keshua son idiomas hermanos, pero pueden compararse a hermanos de un matrimonio en el cual los esposos son de raza diferente" (Middendorf, 1890, p. 28 – el subrayado es nuestro).

La lengua quechua aparece designada también como "Lengua general del Inca", aunque luego aclare la distinción entre *Runasimi* e *Incasimi* y establezca que luego de la conquista esta última se perdió. Probablemente, al asociar la lengua con las castas altas le dé algún tipo de prestigio para distinguirlas de las otras lenguas que no aborda en sus estudios. Seguiremos de los ideologemas propuestos por Engelberg para estructurar la exposición:

a. Ideologema del primitivismo: Si bien la lengua quechua aparece como superior a

las otras lenguas del continente por su importancia política; cuando son descriptas en contraste con las que aparecen denominadas como “lenguas europeas” pero no son especificadas, recaen en la repetición del campo semántico del primitivismo: “no puede haber alcanzado en la formación de las palabras el grado de desarrollo que encontramos en las lenguas del Viejo Mundo aun en su infancia” (Middendorf, 2000, p.14); también se la denomina como: “lenguas niñas”. De manera similar, se encuentra en la gramática del 2000, la misma referencia a la falta de desarrollo de la lengua, solo que atribuido al proceso histórico de la conquista: “Con la llegada de los españoles, se paralizó el desarrollo de la lengua quechua (…) se estancó el desarrollo del pueblo quechua…” (Quiroz Villaroel, 2000, p. 10) Podemos observar en esta cita, cómo hay un paralelismo en la concepción de la lengua y del pueblo, a la hora de definirlos se utilizan los mismo adjetivos y mecanismo de acercamiento.

b. Ideologema de (o carencia de) la complejidad: En Middendorf (1890) el autor luego de revisar las gramáticas previas aclara la necesidad de corregir la “riqueza” que le otorgan los otros autores ya que sostiene que en realidad la lengua está dotada de “pobreza” y enumera: pobreza en el número de palabras radicales, que carece de partes de la oración que son reemplazadas por “circunloquios”, que no presenta nombres genéricos o colectivos sino que son reemplazados por los plurales; faltan pronombres; y por último que posee pocos abstractos e infiere de esto directamente que es un reflejo de comunidades incultas. Notamos que si bien no especifica cuál es el modelo que toma para determinar categorías como abstractos, colectivos, pronombres, inferimos que si la lengua no los posee, no los toma de las mismas estructuras del quechua como lo afirmó al inicio del trabajo.
c. Ideologema de la existencia de lenguas de alta cultural (o sin cultura) e ideologema de lenguas de alta (o baja) expresividad: En el trabajo de Middendorf (1890), la concepción de la lengua se da desde una perspectiva romántica, por lo tanto estos dos ideologemas aparecen íntimamente relacionados. La expresividad y la cultura van a estar asociadas con el ámbito de la tradición literaria, por lo tanto la falta de tradición literaria desde la perspectiva europea va a estar asociada con la falta de cultura y de expresividad. Al inicio de la “introducción”, se establece que la lengua quechua es un idioma sin importancia comercial, con valor literario limitado y un valor espiritual

dudoso. El cuestionamiento sobre la tradición literaria radica en la relación de esto con la escritura: "se entregaba también los *amautas* a trabajos que se podrían llamar literarios, si tal palabra pudiera aplicarse a gente para quien los caracteres de la escritura eran desconocidos" (Middendorf, 1890, p.9 – el subrayado es nuestro). Y la mirada prevalece en el presente del autor ya que afirma que es ese momento el quechua carecía de escritura porque "los indígenas, por el estado de estupidez en que cayeron a causa de tan larga opresión, no la usaron a pesar de que estaba a su disposición" (p. 10). De más está decir que la mirada sesgada impide considerar sistemas otros de escritura, como los *quipus*. Aunque son mencionados, descriptos y conocidos, no son considerados como un sistema de escritura "completo" porque es diferente, de todos modos son considerados al menos incompleto: "… el quipu comparado con la escritura fue un expediente grosero e imperfecto" (p.11); y dependiente ya que era necesaria una explicación oral, como si fuera una ayuda mnemotécnica que sin esa instancia oral eran incomprensibles.

De manera general, en este apartado notamos que si bien por momentos la exposición de Middendorf tiende a revalorizar algunos aspectos de la lengua como la prevalencia actual luego de la colonia, la cantidad de hablantes y la extensión territorial; cuando se refiere a la lengua es sí misma la describe siguiendo los patrones repetidos de las primeras gramáticas, por comparación con un modelo (generalmente europeo) que se considera completo, complejo o incluso perfecto; mientras que el quechua y las otras lenguas americanas son "parecidas" (en términos del autor) a las lenguas de Malasia, Polinesia o África, espacios también histórica y políticamente colonizados.

3. Conclusión

Para concluir, a lo largo de la descripción de ambas gramáticas hemos notado que si bien hay distancia temporal entre ambas, ideológica en cuanto a las finalidades con las que han sido concebidas, y sobre todo con el contexto general de la enunciación, podemos rastrear en ambas mecanismo coloniales propios de los primeros momentos de la gramatización del quechua. En ninguno de los casos se apartan de los mecanismos de la exogramatización, es decir, de la descripción de una lengua en términos de otra/as, sino que por el contrario, aparecen reforzados. También notamos como esto trae aparejado y refuerza la jerarquización lingüística que se traduce en la jerarquización de los hablantes y de sus capacidades cognitivas como vimos en los apartados anteriores. Con esto notamos

que la praxis colonial se sostiene en las descripciones gramaticales del quechua como lengua amerindia, que incluso en la última (2000), si bien se mencionan las consecuencias de la conquista sobre la lengua y la comunidad, a la hora de describir algunos aspectos generales, recurre al español como espejo, como modelo base para establecer carencias o excesos del quechua.

Con respecto a los ideologemas, notamos que están interrelacionados entre sí, que al encontrar uno con valor negativo, el resto tendrá la misma valoración.

Bibliografía

Gramáticas

MIDDENDOFF, Ernst (1970) *Gramática Keshua*. Madrid: Aguilar (Traducción de Ernesto More del alemán de (1890) *Das Runa-Simi oder Keshua-Sprache wie sie Gegenwärtig in der Provinz Cuzco Geschprochen Wird*.)

QUIROZ VILLAROEL, Alfredo (2000) *Gramática del Quechua Boliviano Normalizado*. Bolivia: Ministerio de Educación de Bolivia, Cultura Y Deportes, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Unicef. https://es.scribd.com/doc/94368144/Gramatica-Quechua-Boliviano-Normalizado

Material teórico y antecedentes

CALVET, Louis-Jean (2005) *Lingüística y colonialismo. Breve tratado de glotofagia*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

ERRINGTON, Joseph (2001) "Colonial Linguistics". En *Annual Review of Anthropology*. Vol 30. Pp 19-39. http://www.jstor.org/stable/3069207

GARCÉS, Fernando (2007) "Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica" En *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global,* Compiladores Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

MIGNOLO, Walter (1991) "La colonización del lenguaje y de la memoria: complicidades de la letra, el libro y la historia" en *Discursos sobre la invención de América* (Iris Zavala comp.). Atlanta: Rodopi.

MORTAMET, Clara y AMOURETTE, Céline (2013) "Missionary descriptions in a colonial context. The grammatization of Swahili through the study of four missionary grammars from 1885 to 1944". En ZIMMERMANN, Klaus y KELLERMEIER-REHBEIN, Birte (2013) *Colonialism and Missionary Linguistics*. Berlin: De Gruyter.

STOLZ, Thomas y WARNKE, Ingo (2013) "From missionary linguistics to colonial linguistics". En ZIMMERMANN, Klaus y KELLERMEIER-REHBEIN, Birte (2013) *Colonialism and Missionary Linguistics*. Berlin: De Gruyter.

WALSH, Catherine (2006) "Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial", en VVAA *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento.* Buenos Aires: Ediciones del Signo.

ZIMMERMANN, Klaus (2006) "Las gramáticas y vocabularios misioneros: entre la conquista y la construcción transcultural de la lengua del otro", en Máynez, Pilar (ed.): *Actas del V Encuentro de Lingüística de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán* (UNAM), Méxicohttp://www.wspkultur.unibremen.de/doc/construcci%F3n%20y%20transculturaci%F3n%20Acatl%E1n%20corr%20corr.pdf

ZIMMERMANN, Klaus (2013) "Colonial ideology in linguistics". En *International Conference on Colonial and Postcolonial Linguistics - Colonial Ideology in Linguistics*. Bremen, 04 Septiembre. http://mlecture.unibremen.de/ml/index.php?option=com_mlplayer&template=ml2&mlid=2527

Competencia lectora en lengua extranjera: ¿Qué capacidades han desarrollado los alumnos al finalizar la escuela secundaria?

CAIELLI, Elisabet,
REGUEIRA, Analia;
WILLIAMS, Jenifer.
GRUPO DE INVESTIGACIÓN CUESTIONES DEL LENGUAJE- FACULTAD DE HUMANIDADES – UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
Dirección electrónica: jwilliamsusa@hotmail.com

Resumen

En nuestro rol de profesoras de Inglés, de formadoras de docentes del área y de investigadoras del campo de la lecto-comprensión nos hemos preguntado frecuentemente cuánto, cómo y qué tipos textuales pueden leer en inglés los alumnos al finalizar el Nivel Secundario en el sistema educativo público, luego de nueve años de Inglés en sus trayectorias escolares. Intentando responder a estas inquietudes se implementa el proyecto de investigación "Desarrollo y validación de instrumentos para la evaluación criterial de la comprensión lectora en el Nivel Secundario. Área curricular: Lengua Extranjera (Inglés)". El proyecto se centra en una medición censal del nivel de comprensión lectora en inglés alcanzado por los alumnos al finalizar 6º año de las escuelas secundarias dependientes de la Secretaría de Educación del Municipio de General Pueyrredon en Mar del Plata. Siguiendo un modelo de evaluación criterial se diseñaron los indicadores, se desarrollaron los instrumentos que ya han sido piloteados para su ajuste y validación y se aplicará la prueba definitiva en el mes de octubre del corriente año. El formato de las pruebas sigue las características del Operativo Nacional de Evaluación (ONE) para el fin de la Escuela Secundaria (DiNIECE, 2013). Los contenidos e ítemes que se incluyeron se basaron en los NAPs (Consejo Federal de Educación) y los Diseños Curriculares vigentes (Provincia de Buenos Aires) Lengua Extranjera Inglés.

En este trabajo nos ocuparemos de los modelos teóricos de lectura y de evaluación criterial que subyacen la aplicación de las evaluaciones, con la intención de discutir cuestiones centrales del campo de la enseñanza y la evaluación de la lecto-comprensión en Lenguas Extranjeras. Desde la perspectiva de la didáctica en particular, haremos referencia a las sugerencias para la enseñanza que surgen de los diseños curriculares y cómo éstas se ven reflejadas en las evaluaciones propuestas por el grupo.

Palabras clave: evaluaciòn criterial – comprensión lectora – escuela secundaria-estándares- lengua extranjera

La Argentina es un país plurilingüe donde el idioma castellano es en el que se imparte la educación, lo que ha resultado en un factor de cohesión social entre los millones de habitantes, y también el utilizado por la administración de la república desde la fundación del estado argentino. Pero en el país existen también comunidades nativas que mantienen sus lenguas indígenas como el Mapuche en el sur, el Quechua en el noroeste andino y el Taba y el Guaraní en el nordeste, así como grupos de inmigrantes que continúan utilizando su idioma para mantener viva su cultura.

- En este contexto lingüístico, el aprendizaje del inglés como lengua extranjera ha sido valorado por la sociedad argentina desde hace años como un símbolo de prestigio social así también como una herramienta para mejorar las posibilidades laborales. Además, es el idioma de muchos productos culturales que se consumen en el país como películas, libros, programas de televisión, prensa online, etc. Según un informe del Consejo Británico publicado en mayo de 2015, English in Argentina. An examination of policy, perceptions and influencing factors, una encuesta oficial del año 2006 informó que un 42.3 % de los argentinos habla inglés, con un 15.4 % que dice tener un nivel alto de competencia en el idioma. Asimismo, un artículo publicado por la BBC en su página web de febrero de 2015, ¿En qué países de América Latina hablan el mejor inglés como segundo idioma?, asegura que la Argentina es el único país latinoamericano calificado como de "alta aptitud" en el inglés, ubicándose en el puesto 15 a nivel mundial en el 2014, según un informe anual que recopila la empresa global de capacitación de idiomas Education First (EF EPI)

- En el currículum del sistema educativo formal la enseñanza de lenguas extranjeras ha sido considerada relevante desde hace mucho tiempo. En los últimos años hemos visto fortalecido el papel de las lenguas extranjeras en la educación argentina en acuerdos y leyes que han ido incorporando más años de enseñanza obligatoria de algún idioma extranjero en la trayectoria escolar de los estudiantes. En 1997, por ejemplo, a través del Acuerdo Marco para la Enseñanza de Lenguas (A-15) de la Ley Federal de Educación 24.195 de 1993, se extendió la obligatoriedad de la enseñanza de una lengua extranjera en las escuelas para todos los niños a partir de los nueve años de edad, con dos horas semanales de clase como mínimo. "… las provincias y la Ciudad de Buenos Aires asegurarán la inclusión progresiva en sus diseños curriculares. a) para la EGB, un mínimo de dos

niveles de enseñanza de lengua extranjera, uno de los cuales deberá ser de inglés; b) para la Educación Polimodal, un mínimo de un nivel de enseñanza de lengua extranjera." (Ministerio de Cultura y Educacion, 1997) Si bien cada provincia del país tenía la libertad de elegir qué idioma enseñar, más de la mitad de las provincias eligieron el inglés como lengua extranjera. Más adelante, en el año 2006, se reforzó la obligatoriedad para los niveles primario y secundario a través de la Ley Nacional de Educación 26.206. La ley no especifica qué idioma debe enseñarse sino que promueve la diversidad cultural, pero, una vez más, la mayoría de las provincias muestra una tendencia a favorecer la enseñanza del inglés en las escuelas, con algunos establecimientos iniciando la instrucción en inglés en el primer grado y otros en el cuarto de la escuela primaria. En el año 2012 se aprobaron los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios[42] para el área de Lenguas Extranjeras para la Educación Primaria y Secundaria, por resolución 181 del Consejo Federal de Educación con la intención de establecer estándares mínimos de aptitud para todo el país, aunque, según se menciona en el informe del Consejo Británico del 2015 (op.cit), no está claro si esto se ha logrado.

Es que, a pesar del lugar que ocupa el aprendizaje de un idioma extranjero, sea inglés u otro, en la educación argentina, no existen informes de evaluaciones a nivel nacional que den cuenta del nivel de competencia alcanzado por los estudiantes que finalizan la escuela secundaria.

Nuestra experiencia como profesoras de inglés en las aulas de distintos establecimientos primarios y secundarios, así como de formadoras de formadores en la universidad, nos muestra que existe una gran disparidad en los niveles que alcanzan los egresados de la escuela media. Esto responde, sin duda, a una gama variada de cuestiones, siendo la más obvia, quizás, que las escuelas de gestión privada suelen ofrecer propuestas educativas con una mayor carga horaria de lengua extranjera que las de gestión pública. Por otro lado, si ponemos nuestra mirada sobre los establecimientos públicos, también encontramos diferencias en los niveles de competencia de los estudiantes en el manejo del inglés y podrían considerarse algunos otros factores. Por ejemplo, la localización de la escuela, que determina la comunidad que a ella asiste, ya que suele pensarse que los estudiantes de co-

[42] De acuerdo al documento publicado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina en el año 2004, los NAP son "(…) un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio." (p. 10).

munidades menos favorecidas social, económica y culturalmente, alcanzan niveles de desempeño más bajos en general que los de contextos más favorecidos. Pero estas son sólo especulaciones.

A partir de estas especulaciones y algunas dudas al respecto, fue que diseñamos el proyecto de investigación "Desarrollo y validación de instrumentos para la evaluación criterial de la comprensión lectora en el Nivel Secundario. Área curricular: Lengua Extranjera (Inglés)". Los objetivos del proyecto estuvieron ligados a las tres áreas de trabajo de la universidad, la docencia, la investigación y la extensión, ya que se planteó el estudio en escuelas de gestión pública municipal de la ciudad de Mar del Plata (Partido de General Pueyrredon y Batán) para brindar información sobre el nivel de desempeño en lectura de textos en inglés que alcanzan sus alumnos al finalizar la educación secundaria. Nos interesó indagar sobre el nivel de competencia en lecto-comprensión porque es la habilidad que más frecuentemente se requiere para los estudios universitarios. Se propuso investigar lo que sucedía en las escuelas, reformular saberes y compartir con el medio para que estas intervenciones volvieran a la universidad para nutrirla nuevamente a través de nuestra actuación en docencia en las aulas del Profesorado, buscando también afianzar nuestra participación en el campo de la investigación educativa.

El proyecto: marco conceptual y desarrollo

El trabajo se organizó alrededor de tres ejes para dedicar una etapa a la lectura y revisión del modelo conceptual; otra al diseño, aplicación y corrección de las pruebas; y, finalmente, una última etapa al análisis de la información recogida y la elaboración de conclusiones. Hasta el momento hemos diseñado, tomado y corregido las pruebas piloto, sobre la base de las cuales hemos diseñado la versión final de la prueba que estamos aplicando en el transcurso de los meses de septiembre y octubre. Al momento de la redacción de este trabajo no podemos ofrecer información sobre los resultados de estas pruebas definitivas. Por este motivo, ofrecemos aquí una discusión sobre el modelo conceptual, una descripción del proceso de diseño de las pruebas, y algunas reflexiones sobre la experiencia.

El proyecto se ocupa del diseño de exámenes para evaluar la comprensión lectora de textos en inglés siguiendo un enfoque basado en criterios. Según Ravela (2006) existen diferentes formas de evaluar los aprendizajes de los estudiantes, según el contexto y el propósito que se persiga. En este caso, se eligió un modelo basado en criterios o criterial ya que se intenta dar a los alumnos la posibilidad de demostrar lo que pueden hacer en relación a la comprensión lectora, es decir, cuán buenos lectores de textos en inglés han lo-

grado ser al haber terminado sus estudios secundarios. No nos interesa comparar a los alumnos entre sí, ni establecer un ranking entre ellos, ni hacer un seguimiento de su desarrollo, sino obtener evidencia de lo que cada individuo es o no capaz de hacer en relación a un criterio específico. Este modelo resulta apropiado para este fin, como lo demuestran las pruebas nacionales del Operativo Nacional de Evaluación (ONE) de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE), y las internacionales como Programe for International Student Assessment (PISA de la Organization for Economic Co-operation and Development- OECD), Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS de la International Evaluation Association- IEA) y Third Regional Comparative and Explanatory Study (TERCE de la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization UNESCO), todas evaluaciones validadas que miden niveles de comprensión lectora en lengua materna de estudiantes de diferentes edades.

De estas mismas fuentes tomamos la definición de comprensión lectora, es decir del constructo a evaluar, porque dan cuenta de propuestas teóricas actuales que intentan explicar cómo se lee y cómo se entiende un texto escrito. La comprensión lectora se define, así, como la capacidad cognitiva de reconstruir el significado de un texto escrito a través del proceso de la lectura (Ministerio de Educación, 2013). Se ponen en juego capacidades cognitivas de diferentes niveles según el propósito del lector y el contexto de lectura. El proceso es complejo y recursivo e involucra tareas de extracción, interpretación, reflexión y evaluación de elementos locales y globales del texto para las que el lector utiliza sus conocimientos previos, del mundo, del lenguaje, de pautas culturales, etc., con el fin de interactuar con el texto y reconstruir su sentido.

Sanz Moreno (2005) analiza las evaluaciones del proyecto PISA y presenta las siguientes opciones que subyacen este modelo teórico y sirven aquí como resumen de las características principales:

• Frente a la lectura como decodificación y proceso pasivo, se asume una visión de la lectura como proceso interactivo entre lector y texto.

• Frente a la lectura meramente académica, se plantea una lectura que se emplea en múltiples situaciones y contextos.

• Frente a la lectura como recepción pasiva del significado, se plantea la lectura como reflexión personal.

• Frente a la lectura entendida como actividad que recae sobre el propio lector, se recoge también la dimensión social de la lectura.

• Frente a la lectura como mera actividad lúdica y de entretenimiento, se reivindica la lectura plural con múltiples objetivos de tipo estético, cognitivo, social, etc. (p. 102)

El modelo cumple también con los requisitos mencionados por Samuels y Eisemberg (en Sanz Moreno op. cit.) para que un modelo de lectura resulte válido:

• Tener en cuenta un gran número de procesos cognitivos implicados en la lectura.

• Explicar los diferentes tipos de información que se dan en los procesos de lectura.

• Por último, dar cuenta y explicar la complejidad de las interacciones entre los procesos cognitivos implicados y la información que proporciona el texto. (p. 95)

La definición de lectura hace referencia a tres procesos o estrategias mentales que el lector pone en juego al momento de enfrentar un texto escrito e intentar entenderlo (Leones, 2006) Según el propósito para la lectura un buen lector es capaz de:

- *localizar y extraer información,* lo cual requiere una comprensión relativamente inmediata o automática e implica que el lector se ubique en el espacio donde se encuentra la información y logre recuperarla y extraerla para resolver la tarea planteada. En una situación de examen, esto involucra revisar, buscar, localizar, seleccionar y, finalmente, cotejar la información de la pregunta con lo provisto por el texto, ya sea de manera literal o similar, para ofrecer una respuesta.

- *integrar e interpretar información,* lo que se refiere a llenar "vacíos" de significado. Integrar implica reconocer y entender la coherencia del texto, poder relacionar información de distintas secciones para darle sentido al discurso. Interpretar requiere extraer significado de aquello que no está dicho, es decir, realizar inferencias sobre lo que no se dice a partir de lo que se dice. Esto implica reconstruir el significado local y global; identificar, comparar, contrastar e integrar información para construir significado.

- *reflexionar sobre el texto y evaluarlo,* lo cual comprende la utilización de conocimientos, ideas o actitudes del lector que van más allá del texto, para lograr relacionar la información proveniente de éste con los propios marcos mentales referenciales y experienciales. Durante la lectura el lector consulta su propia experiencia para hacer comparaciones, hipótesis o juicios sobre el contenido o la forma de un texto basados en estándares fuera de éste.

En el diseño de los exámenes, para cada proceso lector se definen indicadores que permitirán observarlos y acceder a la información sobre lo que los alumnos pueden hacer

en materia de lectura. Los indicadores son los rasgos caracterizadores y cualitativos de una competencia que se desea evaluar; desagregan analíticamente el núcleo de la competencia que, a su vez, representa el conjunto mayor del cual los indicadores son referentes (Ferrer, 2007). Algunos ejemplos de indicadores utilizados en este proyecto son:

- Localizar información que se encuentra en una parte destacada del texto, contenida en una sola frase (*extracción de información)*
- Localizar información que se encuentra entretejida en el texto (*extracción de información)*
- Deducir una idea a partir de la integración de información explícita (la causa de un hecho, la motivación y la actitud de un personaje, el significado de una paráfrasis) (*integración e interpretación)*
- Reconocer el tema central del texto (*integración e interpretación)*
- Identificar la moraleja de un cuento (*reflexión y evaluación)*
- Reconocer y valorar la función de elementos paratextuales (*reflexión y evaluación)*

En este marco se diseñaron y aplicaron cuatro pruebas piloto a una muestra de aproximadamente cien alumnos de sexto año de escuelas municipales y provinciales de gestión estatal y privada. Una prueba piloto se entiende como un ensayo experimental sobre el cual extraer conclusiones para avanzar en el desarrollo de la prueba definitiva. El propósito es probar el funcionamiento de las pruebas en el campo para identificar fortalezas y debilidades, si algunos cambios son necesarios y qué condiciones se requieren para asegurar el éxito. La población elegida para la aplicación de las pruebas piloto debe tener las mismas características de la muestra objeto de estudio. En este caso, se incluyeron alumnos del mismo contexto que se pretende evaluar y en el que se aplicarán las pruebas definitivas, así como de otros escenarios educativos, pero de la misma edad y año de estudio, con el fin de lograr obtener un panorama más amplio de lo que estudiantes que finalizan la escuela secundaria pueden hacer en materia de lecto-comprensión en inglés y poder así definir indicadores que cubrieran todo el espectro. Cada estudiante resolvió una de las pruebas que incluía los tres textos elegidos, acompañados de aproximadamente seis preguntas cada uno. De esta forma se logró pilotear una cantidad importante de preguntas para cubrir todos los procesos cognitivos e indicadores propuestos.

Los textos que se utilizaron para diseñar las pruebas son de tres tipologías textuales distintas: argumentativo (artículo), informativo (folleto) y narrativo (fábula). A su vez,

cada uno pertenece a un contexto de uso diferente. El texto argumentativo pertenece a un contexto educacional porque tiene un propósito instructivo relacionado con la adquisición de información como parte de una tarea de aprendizaje más amplia. El folleto representa un contexto de uso público dado que el lector usaría esta lectura para conocer las actividades políticas, sociales, culturales, económicas de la sociedad. Por último, el texto narrativo, es decir la fábula, se identifica como un texto de uso privado o recreativo que se utiliza para recrear mundos ficcionales. Estas tipologías y contextos están relacionados con las lecturas con las que los alumnos de sexto año de las escuelas secundarias deberían estar familiarizados. Los Diseños Curriculares vigentes para la Provincia de Buenos Aires y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) de Lengua Extranjera fueron las fuentes consultadas acerca de los contenidos en los que se basó la selección de textos y la formulación de preguntas.

Los textos seleccionados estuvieron acompañados por una serie de preguntas atendiendo a cada uno de los procesos e indicadores antes descriptos, y a los diferentes criterios específicos de cada proceso que permiten asignar diferentes niveles de complejidad. Se incluyeron preguntas cerradas de selección múltiple, que ofrecen un enunciado y cuatro alternativas de respuestas para elegir de las cuales sólo una es correcta. Las cuatro opciones de respuesta tuvieron aproximadamente la misma extensión, y las palabras se eligieron cuidadosamente para evitar que una opción resultara más sobresaliente que otras. Las opciones incorrectas fueron redactadas para que resultaran plausibles.

También se utilizaron preguntas abiertas o construidas, que requieren que el estudiante produzca su respuesta, a veces desarrollando, explicando o fundamentando. En estos casos se ofreció a los estudiantes que respondieran en castellano si lo preferían, dándoles la posibilidad de mostrar su comprensión aunque no supieran cómo expresar sus ideas en inglés, con la intención de contribuir a que se sintieran mejor predispuestos a resolver la prueba y a que se obtuviera información más confiable. Además, se incluyeron algunas preguntas que requerían el subrayado de secciones del texto.

Las primeras preguntas fueron relativamente más fáciles de responder, para favorecer que los alumnos se sintieran cómodos y no amenazados. Las preguntas que evaluaban la capacidad de hacer inferencias o de evaluar los textos, es decir de procesamiento cognitivo de orden superior, se entremezclaron a lo largo del examen para que los alumnos que no tuvieran suficiente tiempo de resolver toda la prueba pudieran igual demostrar este tipo de capacidades. Se intentó, sin embargo, secuenciar las preguntas de acuerdo al orden en que la información puede encontrarse en cada texto.

Considerando que este proyecto propone una evaluación del desempeño de los estudiantes que se realiza por un agente externo a la institución escolar, la información obtenida a través de las pruebas piloto resultó altamente beneficiosa. Si bien se tomaron todos los recaudos posibles en el diseño de las evaluaciones, como, por ejemplo, consultas a docentes del área y nivel sobre contenidos y capacidades cognitivas, o revisión del modelo de lectura en relación con las metas definidas por los Diseños Curriculares vigentes, el contacto directo con el contexto áulico nos permitió valorar aspectos técnicos y pedagógicos para lograr mejorar y corregir deficiencias.

Se comprobó, por ejemplo, que el tiempo que los estudiantes necesitaron para resolver las pruebas era el esperado y que las instrucciones fueron claras y precisas. Se advirtió la necesidad de modificar el orden de algunas preguntas y de reorganizar la distribución de las mismas en la hoja para evitar confusiones. También, sobre la base de los resultados se pudo inferir que la redacción de algunas preguntas debía mejorarse para eliminar ambigüedades y asegurar su comprensión, y que algunos ítemes debían eliminarse ya que resultaban o muy fáciles o muy difíciles para todos los evaluados y no aportarían información relevante. Asimismo, las pruebas piloto demostraron que las respuestas que se obtuvieron pueden ser consideradas y usadas como medición del constructo o fenómeno que se desea medir ya que recogen información que permite dar respuesta al problema de investigación. El instrumento contiene ítemes que cubren todos los procesos por igual y todos los indicadores definidos, es decir que responde a la operacionalización de las variables.

Por otro lado, dado que las docentes-investigadoras estuvimos a cargo de la aplicación de las pruebas piloto, pudimos conversar con los estudiantes que participaron y recoger sus comentarios. Con respecto a los textos los alumnos dijeron que eran parecidos a los que leían en sus clases y que los temas eran los mismos que trataban con sus profesores. En relación a las preguntas, algunos comentaron que no eran difíciles mientras que otros dijeron que algunas no las habían entendido. Notamos un alto grado de colaboración por parte de la mayoría de los alumnos, aunque otros demostraron falta de interés y no hicieron ningún esfuerzo por intentar resolver las pruebas. Quizás, el hecho de que las pruebas se aplicaron en la última semana de clase en el mes de noviembre también puede haber afectado el grado de predisposición de los estudiantes, por lo que las pruebas definitivas se tomarán en los meses de septiembre y octubre. Esto además nos indica que necesitaremos contar con el apoyo de las autoridades del establecimiento y de los docentes y ser muy claras en la presentación del proyecto para lograr que los alumnos comprendan la relevancia de su participación. Tendremos que trabajar en este sentido para infundir en los estudiantes

una actitud positiva y de compromiso ante una evaluación que no tendrá ningún impacto directo en sus calificaciones ni en su desempeño escolar.

El contacto directo con los alumnos también nos hace pensar que la mayoría de ellos han desarrollado un buen nivel de comprensión lectora en inglés, aunque ellos lo desconocen y, en consecuencia, lo niegan. Por este motivo, decidimos en esta oportunidad redactar una encuesta (ver apéndice) para que los estudiantes respondan al finalizar las pruebas definitivas. Nuestra intención es recoger información sobre sus percepciones y motivaciones en relación con su propio aprendizaje del idioma extranjero para saber si existe alguna correlación entre los resultados de las pruebas y lo que los estudiantes piensan.

Considerando, finalmente, que el fin de este estudio no fue evaluar a los alumnos para certificar sus saberes, sino lograr una comprensión de qué capacidades de las planteadas en los documentos curriculares vigentes logran dominar con facilidad y cuáles dominan sólo parcial o ineficazmente, nos interesó mirar los resultados e intentar explicarlos desde diferentes perspectivas que permitan discutir cuáles pueden ser sus posibles causas y entender qué se puede hacer para mejorar no sólo la enseñanza en el aula y el rendimiento de los alumnos sino también las formas de evaluación que dan cuenta de ese rendimiento. Porque la experiencia recogida en este proyecto nos propone mantenernos cerca de las aulas escolares para profundizar este conjunto de reflexiones sobre la educación y la evaluación educativa. Comprender lo que ocurre en las escuelas y las aulas de contextos diversos, y acompañar de cerca a los docentes para que su práctica docente se adecue a los diseños curriculares debería ser una prioridad para aquellos que pretenden evaluar el rendimiento de los alumnos y diseñar políticas educativas.

Las consideraciones que siguen a modo de cierre recogen algunas reflexiones sobre el trabajo realizado y los alcances de la propuesta en relación a las funciones de investigación, extensión y docencia de nuestra tarea como docentes universitarios.

Conclusiones

A pesar de la valoración positiva que la sociedad argentina hace del aprendizaje del inglés como lengua extranjera, la enseñanza del idioma en las escuelas públicas goza de escaso prestigio. Mucha gente cree que en la escuela no se aprende inglés, a pesar de que teóricamente los estudiantes reciben un total aproximado de casi 700 horas de instrucción entre el nivel primario y medio, lo que debería ser suficiente para aprobar un examen internacional como el de Cambridge Preliminary English (British Council, 2015, p. 18).

Nuestro proyecto surgió de la percepción de que los estudiantes de las escuelas municipales de la ciudad de Mar del Plata logran desarrollar habilidades para la comprensión lectora en inglés que pueden serles útiles en los estudios superiores. No hemos obtenido aún los resultados definitivos, pero nuestro paso por las aulas como evaluadoras y los resultados de las pruebas piloto han fortalecido nuestra apreciación inicial.

Con el fin de corroborar nuestra hipótesis, se diseñaron instrumentos para conocer qué manejo de la información logran los estudiantes de sexto año de escuelas públicas municipales de la ciudad de Mar del Plata frente a diferentes tipos textuales en idioma inglés y diferentes tareas de lectura de variada complejidad. El proceso de diseño de las pruebas fue altamente beneficioso para ahondar en nuestra comprensión de lo que significa la comprensión lectora y su evaluación. En un primer momento, la selección de los textos puso en marcha la reflexión sobre las metas que perseguíamos, las definiciones teóricas y las diferentes opciones posibles en materia de evaluación de la comprensión.

La segunda etapa de formulación de cada una de las preguntas implicó un análisis exhaustivo de las posibles respuestas o interpretaciones, de las oportunidades que los textos brindaban para encontrar la respuesta, de la apropiada redacción de la pregunta para garantizar su comprensión así como de las opciones en las preguntas cerradas para evitar ambigüedades, entre otras cuestiones. En definitiva, cumplíamos con uno de los objetivos del proyecto relacionado con el desarrollo de las capacidades de los docentes-investigadores en materia de evaluación de los aprendizajes y de los procesos involucrados en la comprensión lectora.

Una vez diseñadas las pruebas piloto se inició la organización para la aplicación de las evaluaciones en las escuelas. Si bien el proyecto de investigación se encuadra en el Acuerdo Marco que existe entre la UNMDP y la Municipalidad del Partido de General Pueyrredon, fue necesario acercarse a las escuelas para conseguir la autorización de cada directivo y lograr el acceso a las aulas. Esto nos enfrentó a nuevos retos en materia de planificación y articulación, relacionados con los objetivos de extensión que perseguimos.

En este sentido, queda aún un camino por recorrer. Como parte del proyecto en su relación con el área de Extensión Universitaria se prevé la redacción de un informe para la Secretaría de Educación de la Municipalidad sobre el desempeño académico en materia de comprensión lectora en inglés de los alumnos que finalizan su escolaridad obligatoria, así como un curso de capacitación y sensibilización para los docentes del área. Una evaluación externa como la que aquí se plantea debe servir el propósito de modelar e instalar mejores prácticas de evaluación entre los docentes y autoridades. Esto significa que el mode-

lo de evaluación externa utilizado sea socializado para que tenga el potencial de convertirse en un punto de partida crítico para la capacitación en servicio.

De esta forma, la Extensión se constituye como una comunicación del quehacer universitario en diálogo permanente con la sociedad, una actividad constitutiva de la universidad, y no un mero complemento de la investigación y la docencia. Tal comunicación confiere a la universidad de capacidad movilizadora para la transformación social, política y económica, en un proceso de reciprocidad a través del cual la universidad pone a disposición de la sociedad su desarrollo académico de forma crítica y creadora, y a la vez recoge de ella sus necesidades, aportes e inquietudes, con la correspondiente riqueza que genera este intercambio.

Por último, nos interesa destacar que, en relación con el eje relacionado con la docencia universitaria, este proyecto nos ha brindado la posibilidad de revalorizar uno de los insumos más importantes en la formación de docentes, como es la relación con las aulas reales a través de la investigación de situaciones concretas aplicables a la futura vida profesional. Esta información sobre lo que sucede en las aulas escolares, desde donde trabajar en las aulas del profesorado, constituye un aporte valioso para formar profesores comprometidos socialmente que sean capaces de enseñar a los sujetos históricos actuales y estar preparados para analizar las necesidades del futuro. De este modo, la docencia universitaria se ve beneficiada al tener la oportunidad de someter sus saberes y prácticas a saberes de la propia práctica docente en otros niveles que interpelan la teoría permanentemente y ayudan a reformularla tornándola más cercana a las necesidades de la sociedad.

Bibliografía

British Council. 2015. English in Argentina. An examination of policy, perceptions and influencing factors. https://ei.britishcouncil.org/sites/default/files/latin-america-research/English%20in%20Argentina.pdf. Recuperado en junio de 2015.

Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación. 2011. *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Inglés. 6ª año.*

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación y Deportes. http://portales.educacion.gov.ar/diniece/evaluacion-de-la-calidad-educativa/estudios-nacionales-de-evaluacion/ Recuperado en abril de 2016.

Ferrer, G. (2007). *Estudio comparado internacional sobre procesos de elaboración e implementación de estándares de currículum en América Latina*. PREAL.

http://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/02/150210_ingles_idioma_aptitud_indice_wbm . Recuperado en septiembre de 2016

Leones, M. (2006). Recorrido político y técnico-pedagógico en el proceso de elaboración, justificación y validación de los criterios de evaluación. DiNIECE. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado de

http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001414.pdf (abril, 2015)
Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Federal de Cultura y Educación. 1997. Acuerdo Marco para la Enseñanza de Lenguas, serie A 15. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000478.pdf. Recuperado en agosto de 2016.
Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Federal de Educación. 2012. Documento aprobado por Resolución CFE N° 181/12 Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Educación Primaria y Secundaria Lenguas Extranjeras.
Ministerio de Educación de la Nación. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE). 2013. *Criterios de Evaluación ONE 2013 para Lengua. 3ª y 6ª Educación Primaria.*
Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina, Buenos Aires, Diciembre 2004. *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios.* (NAP). http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/contenidos-curriculares-comunes-nap. Recuperado en septiembre de 2005.
Mullis, I., Martin, M., Kennedy, A., Trong, K., and Sainsbury, M. 2009. *PIRLS Assessment Framework.* TIMSS & PIRLS International Study Center Lynch School of Education, Boston College. © 2009 by the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Amsterdam, the Netherlands. Número extraordinario, pp. 95-120.
OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). *PISA* (Programme for International Student Assessment) *2009 Assessment Framework – Key Competencies in Reading, Mathematics and Science* © OECD 2009
Ravela, P. 2006. *Fichas didácticas para comprender las evaluaciones educativas*. PREAL.
Sanz Moreno, A. 2005. La lectura en el proyecto PISA. *Revista de Educación.*
TERCE 2013. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Análisis Curricular. UNESCO, 2013.

Apéndice 1. Encuesta

GRACIAS por haber completado la prueba. Ahora te pedimos que te tomes unos minutos más para responder estas preguntas. Marcá tu respuesta con una cruz (X).

1. **¿Estudiaste inglés alguna vez fuera de la escuela?**

   SI . . . . . NO . . . . . .

2. **Si estudiaste, ¿por cuánto tiempo?**

   MENOS DE 1 AÑO . . . . MÁS DE 3 AÑOS . . . . . MÁS DE 5 AÑOS . . . .

3. **¿Creés que aprendiste inglés en la escuela?**

   NADA.. . . . . UN POCO .. . . . . MUCHO .. . .

4. **¿En qué te sentís más seguro para usar el inglés? Podés marcar más de una opción.**

   PARA HABLAR …… PARA ESCRIBIR …….. PARA LEER ……..
   PARA ESCUCHAR ……. PARA NINGUNA DE LAS ANTERIORES ……..

5. Marcá con una cruz con cuál de estos tipos de texto trabajaste en las clases de Inglés en primaria y/o secundaria.

	NUNCA	**ALGUNA VEZ**	**FRECUENTEMENTE**
Artículos de diarios			
Cuentos			
Fábulas			
Folletos			
Poesías			
Comics			
Artículos de opinión			
Blogs			
Páginas de internet			
Biografías			

6. **¿Con cuál de estas afirmaciones estás de acuerdo?**

- No hay que enseñar ningún idioma extranjero en la escuela

…

- Hay que enseñar únicamente inglés en la escuela ……
- Hay que incluir también la enseñanza de otros idiomas ……

¡MUCHAS GRACIAS!

Concienciación lingüística y habilidades no técnicas en aviación: la sección "ICAO Focus" en *Flightpath*

Lorena M. A. de- Matteis
lmatteis@uns.edu.ar
CONICET/UNS
Bahía Blanca, Argentina

Resumen

Las habilidades no técnicas ("non-technical skills") en los entornos sociotécnicos fueron soslayadas durante años en la capacitación del personal aeronáutico. Desde la década de 1990, su desarrollo es obligatorio en el entrenamiento de los distintos colectivos vinculados con la operación aérea a través de espacios curriculares obligatorios y de repetición periódica conocidos, genéricamente, como capacitaciones CRM (del inglés, *complete resource management*, 'gestión completa de los recursos'). Entre estas habilidades, fundamentales para la seguridad aérea, la competencia comunicativa profesional e interpersonal constituye un área central (Vieira y dos Santos, 2011) y, en relación con esta, todo esfuerzo por desarrollar la conciencia lingüística (*linguistic awareness*) de los profesionales resulta valioso como instancia de prevención ante potenciales fallas comunicativas.

A partir de un estudio de las frecuencias del léxico metacomunicativo (Gaulmyn, 1987; Maingueneau, 1999) y de sus colocaciones en la sección "ICAO Focus" del texto de inglés aeronáutico *Flightpath* (Shawcross, 2011), en este trabajo se intenta echar luz sobre las concepciones endo-institucionales de *lenguaje* y *lengua*, del proceso de la *comunicación* y de las *habilidades comunicativas* que este texto promueve. Asumiendo como premisa la idea de que estudiar una lengua extranjera o una variedad para fines profesionales como el inglés aeronáutico favorece una reflexión metalingüística y metacomunicativa que puede redundar en una mejora paralela de las prácticas comunicativas en lengua materna, proponemos que esta sección cumple una importante función en la concienciación lingüística de los profesionales y que algunas de sus propuestas didácticas pueden ser retomadas en capacitaciones CRM.

Palabras clave: concienciación lingüística - competencias comunicativas profesionales - lenguajes para fines específicos - libros de texto - inglés aeronáutico

1. Introducción

Además de los espacios donde pilotos y controladores aéreos se familiarizan con la fraseología aeronáutica, en español y en inglés, y en consonancia con las reglamentaciones internacionales promovidas por la Organización de la Aviación Civil Internacional (OACI, 1998 [ICAO, por sus siglas en inglés]), la formación comunicativa de este personal tiene también otra importante instancia que acompaña la carrera de dichos profesionales: el entrenamiento en habilidades no técnicas (*non-technical skills*) integra obligatoriamente la formación del personal aeronáutico en Argentina desde finales de la década de 1990, más todavía a partir de la promoción de los Sistemas de Gestión de la Seguridad Operacional (SMS, del inglés *safety management systems*) en la primera década ya del siglo XXI (OACI, 2006). Esta instrucción tiene lugar a través de espacios curriculares conocidos generalmente como capacitaciones "CRM" (del inglés, *complete resource management*, 'gestión completa de los recursos')[43] que responden a los postulados desarrollados desde las disciplinas que se ocupan del amplio campo de los *factores humanos* (FFHH) en entornos socio-técnicos de alto riesgo.[44] Las distintas organizaciones aéreas deben ofrecer estas capacitaciones a su personal de forma periódica, tanto en sus instancias iniciales como de refuerzo (*recurrent training*). Entre las habilidades promovidas, la competencia comunicativa profesional –como capacidad de gestionar y mantener una efectiva interacción interpersonal– constituye un área central que se intersecta con otras de interés en la formación CRM: *toma de decisiones/resolución de problemas/juicio*; *liderazgo* y *trabajo en equipo*; *conciencia situacional*; *gestión del estrés* y *del conflicto; crítica* o *evaluación de procesos*.

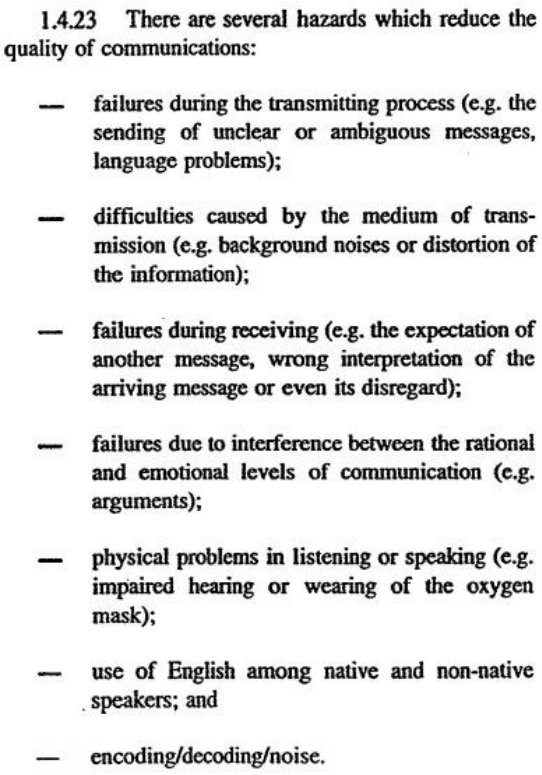
Sin embargo, cuando se consideran distintos materiales orientadores para formadores en CRM y algunos de los destinados directamente a los profesionales, por ejemplo, los pilotos, puede observarse que el aporte lingüístico es escaso y que fenómenos y problemáticas comunicativas se abordan desde una perspectiva cibernético-matemática (figura 1) o con una terminología muy sesgada hacia la psicología de las relaciones interpersonales (figura 2) mientras que las prácticas recomendadas suelen reducirse a "máximas comunicativas" de índole general y naturaleza muy diversa (figuras 3 y 4) que se reproducen en dis-

[43] También se los denomina CRM/TEM (del inglés *threat and error management,* 'gestión de las amenazas y el error' [Covello, 2011]), aunque la denominación más extendida sigue siendo la primera.

[44] En el estudio de los FFHH se integran aportes de distintas disciplinas (psicología, medicina, ergonomía y, también, de la lingüística) en una aproximación conjunta que puede considerarse una "ingeniería social" (Edwards, 1988: 10), en la medida en que saberes teóricos se aplican al diseño de prácticas que minimicen la posibilidad del error humano en la interacción entre los sujetos y su entorno técnico, procedimental y social.

tintos materiales para los destinatarios finales como conocimiento establecido y sin una reelaboración centrada en la transferencia y la adaptación hacia ejemplos concretos de interacción "correcta".[45]

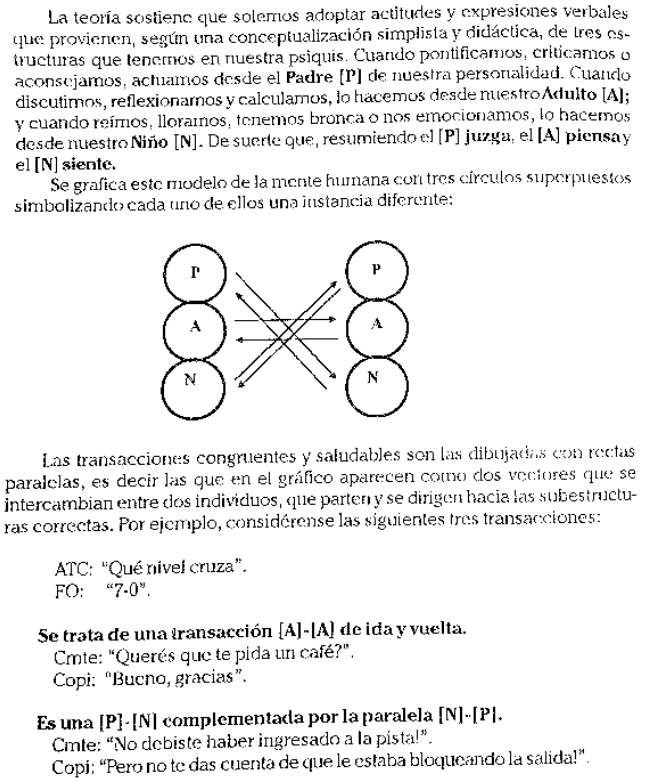
La pregunta que surge al analizar estas aproximaciones es cómo reconocer y resolver fallas y dificultades comunicativas, qué selecciones léxico-gramaticales expresan mejor las "transacciones adulto-adulto", cómo "evitar barreras jerárquicas" o cómo opinar o proponer acciones asertivamente sin afectar la imagen de los demás participantes de la interacción.



1.4.23 There are several hazards which reduce the quality of communications:

- **failures during the transmitting process (e.g. the sending of unclear or ambiguous messages, language problems);**
- **difficulties caused by the medium of transmission (e.g. background noises or distortion of the information);**
- **failures during receiving (e.g. the expectation of another message, wrong interpretation of the arriving message or even its disregard);**
- **failures due to interference between the rational and emotional levels of communication (e.g. arguments);**
- **physical problems in listening or speaking (e.g. impaired hearing or wearing of the oxygen mask);**
- **use of English among native and non-native speakers; and**
- **encoding/decoding/noise.**

Figura 1. Riesgos que amenazan la comunicación. Fuente: OACI (1998: 1-1-12, §1.4.23).



La teoría sostiene que solemos adoptar actitudes y expresiones verbales que provienen, según una conceptualización simplista y didáctica, de tres estructuras que tenemos en nuestra psiquis. Cuando pontificamos, criticamos o aconsejamos, actuamos desde el **Padre [P]** de nuestra personalidad. Cuando discutimos, reflexionamos y calculamos, lo hacemos desde nuestro **Adulto [A];** y cuando reímos, lloramos, tenemos bronca o nos emocionamos, lo hacemos desde nuestro **Niño [N]**. De suerte que, resumiendo el **[P] juzga**, el **[A] piensa** y el **[N] siente.**

Se grafica este modelo de la mente humana con tres círculos superpuestos simbolizando cada uno de ellos una instancia diferente:

Las transacciones congruentes y saludables son las dibujadas con rectas paralelas, es decir las que en el gráfico aparecen como dos vectores que se intercambian entre dos individuos, que parten y se dirigen hacia las subestructuras correctas. Por ejemplo, considérense las siguientes tres transacciones:

ATC: "Qué nivel cruza".
FO: "7-0".

Se trata de una transacción [A]-[A] de ida y vuelta.
Cmte: "Querés que te pida un café?".
Copi: "Bueno, gracias".

Es una [P]-[N] complementada por la paralela [N]-[P].
Cmte: "No debiste haber ingresado a la pista!".
Copi: "Pero no te das cuenta de que le estaba bloqueando la salida!".

Figura 2. Transacciones Padre-Adulto-Niño. Fuente: Leimann-Patt (1998: 38).

[45] En esta observación nos remitimos a los materiales escritos a los que hemos podido tener acceso. En nuestra participación en un curso para instructores de CRM (año 2005) pudimos observar que se propone, además de presentaciones conceptuales, una serie de estrategias vinculadas con la presentación de escenarios simulados, su actuación y su posterior evaluación por parte de los pares participantes y de los instructores, claramente descriptas por Raimundi (2011).

LOS 10 MANDAMIENTOS DEL EMISOR

1. Clarifique el objetivo de su comunicación.
2. Clarifique sus ideas antes de comunicarlas.
3. Evite utilizar barreras jerárquicas y símbolos de status.
4. Aliente la confianza y modere sus actitudes defensivas.
5. Desarrolle su propia credibilidad.
6. Sea sensible a las necesidades de su receptor.
7. Haga que sus acciones refuercen sus palabras.
8. Evite la sobrecarga de comunicaciones.
9. Evite las comunicaciones insuficientes o demasiado escuetas.
10. Exija *feed-back* o "comprendidos".

LOS 10 MANDAMIENTOS DEL RECEPTOR

1. Pare de hablar y escuche.
2. Tranquilice al que quiere hablarle.
3. Demuéstrele que Ud. quiere escucharle.
4. Esté atento y evite causas de distracción.
5. Trate de simpatizar con su interlocutor.
6. Sea paciente.
7. Manténgase calmo en momentos críticos.
8. Evite las críticas y discusiones.
9. Haga preguntas.
10. Pare de hablar y escuche.

Figura 3. Decálogo de mandamientos para emisores y receptores. Fuente: Leimann-Patt (1998: 31).

Comunicación: entre los integrantes de la tripulación: esto es conocerse, hablar el mismo idioma, saber de los problemas que puede tener cada uno, saber escuchar y ser escuchado, no colocar barrearas entre la actividad que realiza cada uno, dejar de lado las diferencias jerárquicas, sin incurrir en faltas de respeto; ser sinceros en el momento de tener que opinar, aceptar consejos y opiniones, asesorar correctamente, dejar de lado los prejuicios, brindar confianza, etc.

Figura 4. Criterios generales para la integración de una tripulación. Fuente: Raimundi (2001: 12-13).

En este marco, en trabajos previos elaborados desde el proyecto "Desarrollo de competencias comunicativas profesionales para la seguridad lingüística: análisis de prácticas de instrucción y desarrollo de herramientas didácticas para el ámbito aeronáutico" (SGCyT-UNS PGI 24/I220) nos hemos preguntado de qué maneras la investigación sociolingüística y discursiva puede volcarse a una proyección aplicada en las organizaciones aéreas. En especial, y a partir de las premisas de que *a)* la concienciación lingüístico-comunicativa[46] de los profesionales aeronáuticos es una condición indispensable para traducir los postulados CRM en prácticas y enunciados que resulten seguros desde una perspectiva lingüística (de- Matteis, 2010) y de que *b)* todo esfuerzo por desarrollarla resulta valioso como instancia de reflexión y de capacitación metacomunicativa, hemos trabajado en la descripción y análisis de materiales para enseñar habilidades comunicativas en una segunda lengua profesional: el inglés aeronáutico o *Aviation English* [AE]. Consideramos que estos materiales ofrecen un modelo a seguir para complementar aquellos que, desde una perspectiva más general y conceptual, introducen al personal aeronáutico en las problemáticas de una buena comunicación profesional desde la perspectiva CRM pues, al tiempo que favorecen una toma de distancia respecto de la comunicación en lengua materna y una postura reflexiva frente a la misma, ofrecen estrategias concretas para los distintos niveles

[46] La *conciencia lingüística* puede explicarse como el conocimiento sobre la lengua o la habilidad de hacer juicios metalingüísticos sobre las expresiones lingüísticas (Bussmann, 1996) o como "explicit knowledge about language and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use", en términos de Garrett (2010: 293), quien remite a la constitución de la Association for Language Awareness.

de análisis lingüístico que no se registran en los materiales de instrucción CRM (de- Matteis, 2016).

En esta misma línea, a partir de las exploraciones sistemáticas sobre los textos de inglés aeronáutico que hemos realizado hasta la fecha,[47] hemos podido constatar en algunos de ellos la presencia más o menos explícita de problemáticas y de formulaciones propias del paradigma CRM, en especial en *Flightpath* (Shawcross, 2011). A partir de un estudio de las frecuencias del léxico metacomunicativo (Gaulmyn, 1987; Maingueneau, 1999) y algunas de sus colocaciones más frecuentes en la sección "ICAO Focus" de *Flightpath*, este trabajo intenta echar luz sobre las concepciones de *lenguaje* y *lengua*, del proceso de la *comunicación* y de las *habilidades comunicativas* que este texto promueve. Asumiendo como premisa la idea de que estudiar una lengua extranjera (o una variedad para fines profesionales como el inglés aeronáutico) favorece una reflexión metalingüística y metacomunicativa[48] que puede redundar en una mejora paralela de la comunicación profesional en lengua materna, proponemos que esta sección cumple una importante función de *concienciación lingüística* y que algunas de sus propuestas didácticas pueden reforzar los contenidos conceptuales y prácticos del entrenamiento CRM.

1.2 Marco teórico-metodológico

Apelando a un análisis discursivo centrado en las relaciones léxicas, las expresiones metacomunicativas registradas en la sección "ICAO Focus" de *Flightpath* se pondrán en relación con formulaciones sobre la comunicación interpersonal en los materiales de instrucción CRM a los que hemos tenido acceso[49] para relevar coincidencias y divergencias.

El corpus seleccionado está integrado por los textos y propuestas didácticas que integran la sección "ICAO Focus" de *Flighpath,* ejemplificadas por las figuras 5 y 6. Se han seleccionado los apartados de esta sección que se ocupan de situaciones comunicativas

[47] Los materiales explorados fueron editados con la finalidad de desarrollar, alcanzar o mantener los "requisitos de competencia lingüística" o *language proficiency requirements* (LPR) establecidos por la OACI (2004) para garantizar la seguridad lingüística de las situaciones de contacto en la aviación internacional y complementan la formación en fraseología aeronáutica en idioma inglés. Los descriptores de estos LPR se ocupan de seis áreas: *pronunciation, structure, vocabulary, fluency, comprehension, interaction,* y el nivel operacional requerido a los operadores es el, que se encuentra entre un B1 y un B2 del MCERL.

[48] Maingueneau (1999: 73) remite a la clasificación –difícil de aplicar– de (Gaulmyn 1987: 170) en enunciados *metadiscursivos*, *metacomunicativos* y *metalingüísticos*: los primeros se refieren a las palabras dichas por los sujetos en una interacción, los segundos hacen referencia a la conducta durante la interacción y los terceros aluden a la lengua misma.

[49] Por razones de confidencialidad no podemos referenciar estas fuentes.

problemáticas o que revisan las prácticas recomendadas por la OACI, pues se considera que desarrollan la conciencia lingüística de los estudiantes en sus distintas dimensiones.

Apelando a *WordSmith Tools* (v.6.0) se identificaron las voces metacomunicativas más frecuentes como así también las expresiones vinculadas a las restantes áreas cubiertas por la instrucción CRM. Las frecuencias indicadas son relativas, en este trabajo, a la extensión total de los textos seleccionados, es decir a un total de 2302 *tokens* y 734 *types*.

2. Precisiones conceptuales

2.1 Factores humanos y áreas de aplicación

En la bibliografía sobre FFHH, esta expresión se refiere a la dinámica de las personas en sus situaciones de vida y trabajo, su relación con las máquinas, procedimientos y ambientes que las rodean tanto como a sus relaciones con los demás. Entre sus áreas de aplicación más evidentes en las operaciones aéreas se cuentan, por ejemplo, las dinámicas interpersonales en el liderazgo y trabajo en equipo, la comunicación y la construcción colectiva de la conciencia situacional.

2.2 La comunicación en la instrucción CRM

Una buena gestión del "CRM" supone la aplicación correcta de los saberes sobre FFHH para garantizar una gestión de los recursos disponibles por parte de las personas que intervienen en las operaciones aéreas que favorezca su seguridad y eficacia. Por este motivo, y en lo que hace específicamente al área de aplicación comunicativa, la OACI establece que:

> La tarea de la instrucción en factores humanos consiste en evitar los errores en la comunicación. Esta tarea comprende la *explicación de los problemas comunes de comunicación y el refuerzo de una norma lingüística*, para garantizar la transmisión sin errores de un mensaje y su interpretación correcta. […] (OACI 1998: 1-1-12, § 1.4.22).

Nos parece interesante destacar en este fragmento dos aspectos. En primer lugar, el énfasis puesto en una norma lingüística –se entiende implícitamente que homogénea por el énfasis que la OACI asigna a la estandarización de los procedimientos en este y otros documentos–, resalta el papel otorgado a los códigos comunicativos en la aviación (por códigos entendemos aquí la fraseología estandarizada –en español y en inglés–, el *plain English,*[50] los códigos auxiliares como el alfabeto de radiotelefonía o el código Q, entre los

[50] "*Clarity, conciseness, and correctness are goals of air traffic control*

empleados de manera oral). En segundo lugar, destacamos la expresión "sin errores" cuando la propia OACI reconoce que la comunicación es en esencia un proceso falible y hace frente a estas potenciales fallas, precisamente, formulando una fraseología estandarizada, procedimientos comunicativos tendientes a la redundancia y estableciendo una serie de requisitos lingüísticos para la obtención de licencias y habilitaciones profesionales. Es decir, se aspira a una comunicación isomórfica en todas sus facetas e instancias pero, al mismo tiempo, al otorgarle un lugar tan preponderante en la instrucción en FFHH, se reconoce la inherente dificultad para lograr este objetivo.

2.3 Inglés aeronáutico y concienciación lingüística

La utilidad de los libros de AE para la concienciación lingüística quedó evidenciada en un trabajo previo a partir de la consideración de lo que el léxico metacomunicativo señala en relación con la interacción profesional de pilotos y controladores de tránsito aéreo (díada P/C), tanto en las consignas como en sus materiales ilustrativos (de- Matteis, 2016). Si bien todo ejercicio en un libro de texto de lenguas extranjeras promueve saberes lingüísticos y metalingüísticos, pudimos establecer un corpus de consignas específicamente orientadas hacia la concienciación lingüística del personal aeronáutico integrado por aquellas que, mediante tareas de diversa naturaleza:

1) fomentan la reflexión sobre:

a. los procedimientos comunicativos estandarizados en radiotelefonía (R/T) ATC;

b. la diversidad y variación inter- e intralingüística en R/T (*plain English* vs. *Aviation English*; variedades de AE; espacios aéreos bilingües);

c. los actos de habla y su gestión en la interacción P/C;

d. los aspectos interculturales en la R/T (sistemas de medidas, diferencias léxicas);

d. las voces (metacomunicativas o no) usadas con frecuencia en la R/T y su significado, con especial atención a casos de homofonía o de sinonimia;

e. el contexto comunicativo operacional (personas con las que se interactúa, ambiente, factores técnicos, organizacionales, información accesible);

f. las propias experiencias comunicativas (problemáticas o no) de los estudiantes.

2) usan textos, audios o videos ilustrativos para analizar (individual, grupal o colectivamente) situaciones operacionales hipotéticas/estudios de casos reales para analizar:

communications. The purpose of phraseologies is to reduce the possibility for ambiguity and to facilitate efficient. *For all the many circumstances where phraseologies do not apply, the use of plain language should achieve the same goals as phraseology"* (OACI 2004: § 3.5.4).

a. acciones comunicativas de los participantes;

b. relaciones de los participantes con el contexto operacional;

c. comunicaciones fallidas/erróneas/dificultosas.

Desde una perspectiva discursiva, el léxico metacomunicativo de estas consignas y de los materiales ilustrativos que las acompañan reproduce de manera consistente la perspectiva endo-institucional de la comunicación radiotelefónica P/C y, a la vez, los objetivos formulados por los LPR de la OACI. En el primer sentido, el léxico metacomunicativo muestra que la interacción P/C se concibe de acuerdo con modelos tradicionales del proceso comunicativo y de manera instrumental, esto es como un medio para compartir información operacional y coordinar la tarea conjunta (de- Matteis, 2012). Asimismo, se advierte que los textos tienen en cuenta la heterogeneidad que caracteriza a las diferentes culturas profesionales y organizacionales y el rol que las culturas nacionales pueden tener en el éxito de las interacciones y reconocen el riesgo que supone el potencial contacto entre hablantes de lenguas diferentes e, incluso, el contacto intralingüístico cuando los hablantes seleccionan unidades léxicas de variedades de inglés no reglamentarias en el ámbito ATC. Asimismo, la consideración del multilingüismo en la aviación (en ejercicios destinados a reconocer el empleo de otras lenguas en el ámbito ATC), o la constatación de la variación intralingüística (en múltiples propuestas que confrontan las terminologías de distintas variedades de inglés aeronáutico) refuerzan la relevancia otorgada a la noción de variación en estos textos.

Por último, cabe observar que los materiales ilustrativos que acompañan las diversas consignas con frecuencia incorporan ejemplos concretos de situaciones comunicativas problemáticas en aviación, tanto hipotéticas como reales. Así, en varios textos se adaptan recursos referidos a accidentes reales que se han convertido en paradigmáticos dentro de la accidentología aeronáutica por lo que permitieron advertir (y, muchas veces, modificar) en cuanto al papel del denominado *factor humano* en la seguridad aeronáutica y, en particular, en cuanto a las prácticas comunicativas y la propia fraseología aeronáutica (por ejemplo, los accidentes de Tenerife [1977] o de Milán [2001]). Esta práctica es característica también de la formación en CRM, que suele emplear accidentes modelo para analizar e inducir problemáticas y soluciones posibles que fortalezcan a los profesionales en su faceta de comunicadores, es decir, de gestores de las relaciones interpersonales y de administradores de todos los recursos a su disposición para garantizar la seguridad de su tarea.

En definitiva, las consignas y materiales ilustrativos de los textos de AE alertan sobre diversas problemáticas que pueden ocurrir *con independencia de la lengua* en la que

los hablantes interactúan. Su potencial para desarrollar la concienciación lingüística de los hablantes fundamenta su consideración como fuentes viables para elaborar propuestas didácticas que refuercen y complementen la instrucción de FFHH realizada desde los cursos CRM en lo que hace al área de aplicación comunicativa, ilustrando las competencias deseadas desde una perspectiva que aborda las selecciones específicas en cada nivel de lengua: esto es, selecciones léxicas pero también fonológicas y sintácticas acordes a los objetivos pragmáticos de las interacciones profesionales P/C.

3. Léxico metacomunicativo y concienciación lingüística en la sección "ICAO Focus" en *Flightpath*

3.1 Perspectiva y orientación CRM de *Flightpath*

De nuestros análisis previos sobre los distintos materiales de AE disponibles en el mercado se desprende que el volumen *Flightpath* se encuentra particularmente atravesado por la transferencia del paradigma de los FFHH en la instrucción CRM. Encontramos huellas de esto en distintos lugares del texto y en la selección de sus materiales. Así, por ejemplo, la introducción del volumen establece el vínculo entre el uso de las lenguas (*language*) y la *seguridad aeronáutica*:

> *In aviation, language is inseparable from safety. Contributing to the enhancement of safety* is the ultimate objective of *Flightpath*. So, this course is less about learning English than about learning how to perform communicative tasks in English effectively in non-routine and unexpected *operational situations* (Shawcross 2011: 3). [51]

También en la introducción *Flightpath* introduce otros elementos léxicos propios de la instrucción CRM y, por ejemplo, distingue entre los entrenamientos iniciales (*initial training*) y recurrentes (*recurrent training*):

> *Flightpath* is intended to assist pilots and Air Traffic Controller Officers in reaching and maintaining a robust ICAO Operational Level 4, keeping in mind that language proficiency is soon eroded over time and considerably reduced in stressful situations. It has been written not only for *initial training,* but also with a view to *recurrent training,* proficiency enhancement and life-long learning, which I believe is the only realistic and responsible perspective from which *this safety-critical language proficiency* should be viewed (Shawcross 2011: 3).

[51] A menos que se indique lo contrario, las itálicas de todo texto citado me corresponden.

El fragmento parangona la formación en AE con otros programas de entrenamiento periódicos y repetitivos a los que se somete al personal aeronáutico, al tiempo que considera a las competencias comunicativas en AE como *safety-critical*, destacando nuevamente su papel en la seguridad de las operaciones aéreas y remitiendo a la concepción promovida desde la OACI a la que nos referimos en 2.2 y a los objetivos del entrenamiento CRM en el área de comunicación.

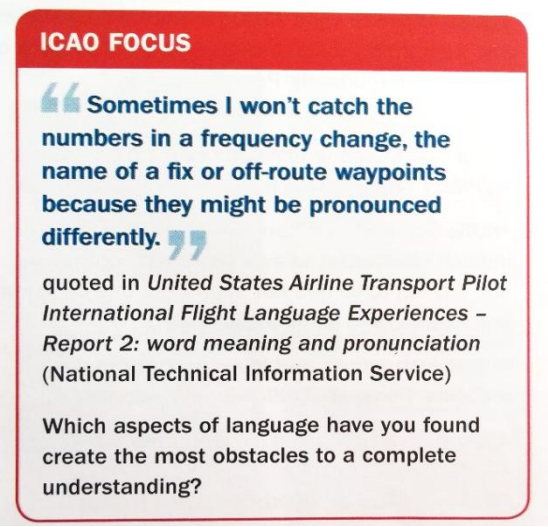


Figura 5. ICAO Focus (*FP*, U1, p. 9).

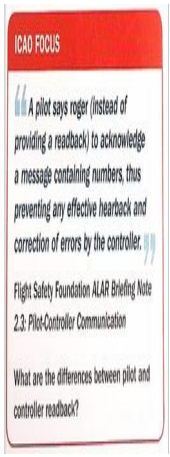


Figura 6. ICAO Focus (*FP*, U3, p. 33).

En lo que hace a sus propuestas pedagógicas, este es el único texto de AE cuyas consignas incluyen un léxico vinculado directamente con las áreas del CRM y las prácticas comunicativas promovidas desde la perspectiva de los FFHH para el ámbito aeronáutico. En este sentido, el verbo *debrief* remite a la evaluación posterior al vuelo y apunta directamente a una de las áreas principales del CRM, la *crítica* del desempeño de una tripulación y su proyección a futuras mejoras que debería realizarse tras una operación aérea. De manera consistente con esta práctica, los diferentes ejercicios de *debriefing* aparecen en el cierre de las unidades de este volumen, por lo general antes de la rúbrica que en cada unidad se propone para medir el progreso: "*Debrief* Exercises 17 and 18 with the class. Discuss those aspects which you found most challenging" [*FP*, U1, Ej. 19]).

	SUSTANTIVOS	*frec*	AX	ADJETIVOS	*frec*	AX	VERBOS	*frec*	AX	Adverbios	*frec*	AX
1	communication	20	1	plain	8	0	describe	17	0	erroneously	1	-1
2	language	17	0	standard	6	1	say	9	0	unambiguously	1	1
3	phraseology	11	1	routine	6	1	identify	4	1			
4	readback	8	1	concise	5	1	acknowledge	3	1			
5	clearance	8	0	inadequate	4	-1	ask	3	0			
6	*roger*	8	0	operational	4	0	communicate	3	0			
7	word	8	0	standardized	4	1	state	3	0			
8	call sign	7	0	clear	3	1	announce	2	0			
9	English	7	0	correct	3	1	clarify	2	1			
10	information	7	0	effective	3	1	explain	2	0			
11	instruction	7	0	incorrect	3	-1	mean	2	0			
12	proficiency	7	1	appropriate	2	0	understand	3	1			
13	hearback	5	0	communicative	2	0	pronounce	2	0			
14	message	5	0	linguistic	2	0	request	2	0			
15	clarification	4	1	omitted	2	0	address	1	0			
16	confusion	4	-1	abbreviated	1	0	answer	1	0			
17	error	6	-1	ambiguous	1	-1	convey	1	1			
18	frequency	4	0	confused	1	-1	decipher	1	1			
19	report	3	0	confusing	1	-1	discuss	1	0			
20	understanding	1	1	contextual	1	0	hear	1	0			
21	expectation	3	-1	formulaic	1	1	listen	1	0			
22	phrase	3	0	insufficient	1	-1	monitor	1	1			
23	PRICESG	3	0	interpreted	1	0	paraphrase	1	0			
24	request	1	0	precise	1	1	perceive	1	0			
25	RTF	3	0	proficient	1	1	require	1	0			
26	acknowledgment	2	0	received	1	0	respond	1	0			
27	ATC	2	0	similar	1	0	sound	1	0			
28	breakdown	2	-1	unambiguous	1	1	suggest	1	0			
29	confirmation	2	1				report	1	0			
30	correction	2	1				question	1	0			
31	delivery	2	0									
32	description	2	0									
33	interpretation	2	0									
34	meaning	2	0									
35	pronunciation	2	0									
36	repetition	2	0									
37	response	2	0									
38	statement	2	0									
39	*wilco*	2	0									
40	complexity	1	-1									
41	context	1	0									
42	enunciation	1	0									
43	expression	1	0									
44	fluency	1	1									
45	intonation	1	0									
46	mistake	1	-1									
47	misunderstanding	1	-1									
48	speaker	1	0									
49	term	1	0									
50	transmission	1	0									

Tabla 1: Expresiones metacomunicativas de "ICAO Focus" en *Flightpath*.
(Los colores indican el significado axiológico sugerido habitualmente por cada expresión).

Como otros textos de AE, el volumen incluye entre sus materiales referencias a accidentes y situaciones reales cuyo análisis y discusión se propone para destacar aspectos correctos e incorrectos de las operaciones aéreas, a la manera como se trabaja también en parte de la instrucción CRM. De manera complementaria pero siempre desde una perspectiva estrechamente vinculada al paradigma de FFHH, *Flightpath* propone en los apartados

"ICAO Focus" citas de informes técnicos, reglamentaciones y recomendaciones aeronáuticas centradas en distintas problemáticas (entre ellas las comunicativas) que van en la misma línea que los materiales de audio y video de cada unidad (figuras 5 y 6).

3.3 El léxico metacomunicativo en la sección "ICAO Focus"

Las expresiones metacomunicativas nominales y adjetivales más frecuentes en la sección analizada (tabla 1) son similares, tanto por naturaleza como por frecuencia, a las presentes en el resto del texto (de- Matteis, 2016) e ilustran igual concepción cibernética de la comunicación. Las voces que ocupan los órdenes de mayor frecuencia ponen en evidencia el énfasis en el código (*language, phraseology, English*) y en los procedimientos de redundancia desarrollados (*hearback*, *readback, roger,* etc.) para garantizar la transmisión clara y efectiva (*concise, clear, effective*) de información operativa (*information, message*) a través de actos de habla característicos de la radiotelefonía aeronáutica (*clearance, readback, instruction, clarification*, etc.), todo lo que requiere ciertas habilidades (*proficiency*) que permiten evitar instancias negativas de la comunicación (*error, confusion, breakdown*).

Por otra parte, las colocaciones en las que aparecen las voces de mayor frecuencia refuerzan el sentido instrumental y cibernético-matemático con que se concibe el proceso comunicativo y el sentido instrumental asignado a las variedades lingüísticas empleadas en aviación (tabla 2).

communication	pilot-controller communication, communication breakdown, communication bias
language	plain language, language proficiency, language proficiency requirements, language experiences
phraseology	(ICAO) standard phraseology, standardized phraseology
English	Plain English, aviation English

Tabla 2: Algunas colocaciones metacomunicativas en "ICAO Focus" de *Flightpath*.

Si consideramos en mayor detalle estas y otras colocaciones también frecuentes como las combinaciones de SUSTANTIVO + ADJETIVO del tipo de *effective readback, good readback, incorrect readback, communication error*, o de VERBO + SUSTANTIVO como *monitor readback*, *share information*, podemos observar que el uso de los adjetivos (*effective, good* o *incorrect*) introduce valoraciones positivas y negativas que reflejan los intereses comunicativos de la comunidad, mientras que también los sustantivos *breakdown, bias, error* poseen una valoración claramente negativa (Kaplan, 2004) en este entorno so-

cio-técnico y los sintagmas nominales que los registran advierten en el texto sobre fenómenos contrarios a los principios que promueve el entrenamiento CRM. En cambio, los verbos como *monitor* o *share* remiten a prácticas valoradas positivamente en la dinámica deseada entre tripulantes y controladores de tránsito aéreo. En otras palabras, estas colocaciones vinculan directamente la reflexión metacomunicativa con la esfera de la instrucción CRM, algunas de cuyas expresiones más frecuentes en la sección "ICAO Focus" se resumen en la tabla 3.

SUSTANTIVOS	*frec*	AX	ADJETIVOS	*frec*	AX	VERBOS	*frec*	AX
safety	15	1	safe	11	1	manage	1	1
problem	9	-1	routine	6	1			
readback	9	1	standard	6	1			
aerosafety	3	1	proactive	2	1			
expectation	3	-1	situational	1	0			
factor	3	0	stressful	1	-1			
complacency	2	-1						
error	6	-1						
bias	6	-1						
failure	2	-1						
workload	2	-1						
ability	1	1						
awareness	1	1						
CRM	1	1						
discipline	1	1						
distraction	1	-1						
fatigue	1	-1						
guideline	1	0						
hazard	1	-1						
management	1	1						
resources	1	0						
respect	1	1						
risk	1	-1						
threat	1	-1						
training	1	0						
mistake	1	-1						

Tabla 3: Vocabulario CRM de "ICAO Focus" en *Flightpath*.
(Los colores indican el significado axiológico sugerido habitualmente por cada expresión).

Existe, como se ve, una zona de intersección bastante importante pues sustantivos y adjetivos como *readback, ability, awareness, proficiency, clarity, delivery, standard, effective, appropriate*, muy frecuentes en la bibliografía CRM, quedan asociadas al objetivo de seguridad perseguido en el CRM ([*aviation] safety, [flight] safety, aerosafety*) aunque tienen, en muchos casos, un significado metacomunicativo. En cambio, otras voces y colocaciones se vinculan con los factores de riesgo que el elemento humano introduce en un sis-

tema socio-técnico (*problem*, *bias, expectation, complacency, error, failure, workload,* etc.) y con la idea del riesgo inherente a la aviación (*risk, hazard*), pero como hemos visto aparecen también en colocaciones metacomunicativas.

4. Conclusiones

Como es sabido, la capacitación de un docente que se ocupa de enseñar una variedad lingüística para fines específicos –sea en una lengua extranjera como también en el caso de las lenguas maternas para ámbitos específicos– entraña una complejidad propia (Aguirre Beltrán, 2012) y, en el caso de los fines aeronáuticos, supone además una gran responsabilidad. No es intención de estas conclusiones proponer que el docente de AE, o el de tránsito aéreo y fraseología/radiotelefonía en el caso de la instrucción comunicativa aeronáutica en lengua materna, deban formar a sus alumnos en las técnicas CRM para gestionar sus tareas conjuntas. Sin embargo, la centralidad y ubicuidad de los fenómenos comunicativos en la aviación, como condiciones básicas para una coordinación segura de las operaciones aéreas, justifican considerar la posibilidad de articular de forma sinérgica todos los espacios posibles para la capacitación comunicativa de estos profesionales que debe ser constante (como proponen Shawcross y el paradigma FFHH). Además, como lo demuestra el lugar que ocupan las consideraciones metacomunicativas en los materiales de AE y, en este sentido, especialmente en *Flightpath*, estos textos constituyen modelos con sólida base lingüística para articular y profundizar aspectos de la capacitación CRM. Su aprovechamiento permitiría que a las consideraciones psico-socio-organizacionales, predominantes en la instrucción sobre los FFHH en la aviación, se pueda sumar una perspectiva lingüística que permita orientar a los hablantes sobre la efectividad de sus elecciones léxico-gramaticales en su actividad profesional y sensibilizarlos sobre su significado y efectos pragmáticos en distintos contextos situacionales.

Referencias bibliográficas

Aguirre Beltrán, Blanca (2012). *Aprendizaje y enseñanza del español con fines específicos*. Madrid, SGEL.

Bussman, Hadumod (1996). *Routledge Dictionary of Language and Linguistics*. London, Routledge.

Covello, Alejandro (coord.) (2011). *Sistemas de seguridad operacional, compromiso aeronáutico del siglo XXI*. Buenos Aires, Ateneo Seguridad en la Aviación.

de- Matteis, Lorena (2010). Sobre el concepto de *seguridad lingüística*, propuesta de formulación para contextos institucionales específicos, *Tonos Digital,* 19. En línea, http://www.tonosdigital.com.

(2012). Impronta de los modelos comunicativos de Shannon-Weaver y Jakobson en la formulación de procedimientos radiotelefónicos aeronáuticos. *AnMal Electrónica*, 33, 147-175 [revista virtual]. Recuperado de http://www.anmal.uma.es/ numero33/Aeronautica.pdf.
(2016). Materiales de inglés aeronáutico como fuente para el desarrollo de competencias comunicativas en lengua materna. Presentado en el XV Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística. Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur, mayo de 2016.

de- Matteis, Lorena y Bravo, Norma (2015). Valoración de libros de texto para la enseñanza de inglés aeronáutico orientada a controladores de tránsito aéreo en Argentina. En Riestra, Dora, Tapia, S. M. y Goicoechea, M. V. (Comps.) *Actas de las Cuartas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas* (II, 342-360). Bariloche, Universidad Nacional de Río Negro.

Edwards, Elwyn (1988). "Introductory overview". En Nagel, David y Wiener, Earl (Eds.) *Human factors in Aviation* (3-25). Londres, Academic Press.

Garrett, Peter (2010). "Language Awareness". En Berns, M. (Ed.) *Concise Encyclopedia of Applied Linguistics* (293-295). Oxford, Elsevier.

Gaulmyn, M. – M. de (1987). Les régulateurs verbaux, le contrôle des récepteurs. En Cosnier, J. y Kerbrat-Orecchioni, Catherine *Décrire la conversation* (203-223). Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

Kaplan, Nora (2004). "Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: la Teoría de la Valoración", *Boletín de Lingüística*, 22, 52-78.

Maingueneau, Dominique (1999). *Términos claves de análisis del discurso.* Buenos Aires, Nueva Visión.

OACI (2004). *Manual on the implementation of ICAO Language Proficiency Requirements (Doc 9835 AN/453)*. Montreal, OACI.

(2006) *Safety Management Manual (Doc 9859 AN/460).* Montreal, OACI.

Raimundi, Claudio (2011). Aplicación práctica de CRM/TEM/SMS en escenarios LOFT. En Covello, Alejandro (coord.) *Sistemas de seguridad operacional: compromiso aeronáutico del siglo XXI* (167-180). Buenos Aires, Ateneo Seguridad en la Aviación.

Vieira, Ana Maria y dos Santos, Isabel (2011). Treinamento das habilidades de comunicação: uma ferramenta proativa para a segurança de aviação. En Paiva Oliveira Leite, Nelson (Ed.) *Anais do 4° Simpósio de Segurança do vôo (SSV 2011)* (Vol 3, 904-1041).

Fuentes

Leimann-Patt, Hugo (1998). *CRM: Una filosofía operacional*. Buenos Aires, Ateneo Lorenzo Santandreu.

Raimundi, Claudio (2001). *Conceptos y principios básicos para la operación en tripulaciones integradas*. Buenos Aires, s/d.

Shawcross, Philip (2011). *Flightpath. Aviation English for pilots and ATCOs*. Cambridge, Cambridge University Press. [FP]

OACI (1998). *Manual de instrucción sobre factores humanos (Doc 9683 AN/950)*. Montreal, OACI.

Algunos resultados de la aplicación de una nueva propuesta didáctica en francés

Acuña, Teresa; Lestani, Susana; Di Colantonio, Florencia.

zuchena@yahoo.com.ar; lestani.susana@gmail.com; flordico@gmail.com.

Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Lenguas. Departamento de Idiomas con Propósitos Específicos. Neuquén, Argentina.

Resumen:

El objetivo de este trabajo es presentar parte de los resultados del Proyecto de Investigación "Discurso en el ámbito académico: comprensión y producción oral por estudiantes principiantes en alemán, francés, inglés y portugués" que se lleva a cabo en la Universidad Nacional del Comahue. Presentaremos más específicamente los resultados del idioma francés. Este proyecto surge de la necesidad de diseñar una nueva metodología de enseñanza de los idiomas extranjeros en la universidad, centrada en la competencia comunicativa del discurso científico-académico oral para que los estudiantes universitarios puedan acceder a becas de estudio, asistir a congresos o participar en teleconferencias u otras situaciones de intercambio. Hasta hace muy pocos años se desarrollaba un enfoque basado en la lecto-comprensión de textos académicos; sin embargo la internacionalización de los estudios superiores exige la adaptación de la enseñanza a estos nuevos desafíos. Se utilizaron diversas metodologías de investigación de tipo cualitativo exploratorio y se trabajó con estudiantes de las carreras Humanísticas y Técnicas. El corpus de análisis se conformó a través de la grabación de diferentes exposiciones orales de los estudiantes en el transcurso de 2014 y 2015. A partir de la transcripción de estas grabaciones se llevó a cabo un estudio de casos y se tuvieron en cuenta diferentes criterios de análisis, entre ellos: 1. La presencia de pausas cortas y largas; 2. La posición de estas pausas y su función en el discurso; 3. La auto-corrección; 4. La utilización del léxico académico; 5. Los errores fonológicos, 6. la transferencia de la L1/L2 en el aprendizaje de una L3.

Palabras claves: idioma francés; discurso oral; léxico académico; análisis; resultados.

Introducción

Este trabajo tiene como objetivo presentar algunos resultados de la aplicación de una nueva propuesta didáctica en francés lengua extranjera (FLE). Se inscribe en el marco de un Proyecto de Investigación denominado "Discurso en el ámbito académico: comprensión y producción oral por estudiantes principiantes en alemán, francés, inglés y portugués" que se lleva a cabo en la Universidad Nacional del Comahue.

El proyecto surge de la necesidad de diseñar una nueva metodología de enseñanza de los idiomas extranjeros en las diversas carreras de la universidad, centrada en la competencia del discurso científico-académico oral- ya que hasta hace muy pocos años se utilizaba un enfoque basado en la lecto-comprensión de textos académicos, es decir el desarrollo de una habilidad parcial centrada en la lectura de textos. Esta metodología de enseñanza intenta adaptarse a las nuevas necesidades que tienen los estudiantes universitarios de acceder a becas de estudios en el extranjero, asistir a conferencias y cursos y participar en teleconferencias o eventos similares (Acuña 2012, 2013, Acuña y Torres 2013).

Marco de referencia

Las nociones de género discursivo y léxico académico o transdisciplinar representan el hilo conductor de nuestra propuesta didáctica.

La noción de género ha sido estudiada desde diferentes disciplinas y diferentes enfoques. Para Poudat (2006: 27) "*el género lejos de ser una categoría fija (...) es un objeto en constante mutación que emerge, evoluciona y desaparece según las épocas y los contextos"*. En efecto, cada práctica social – profesión, disciplina - construye un tipo de género discursivo o una forma particular de comunicación que hace circular el conocimiento que manejan los miembros de una misma comunidad discursiva (Cassany, 2008). Existe una gran variedad de géneros de acuerdo a la disciplina o profesión; en el ámbito académico los diversos géneros se utilizan para presentar, transmitir, discutir y evaluar conocimientos, en forma escrita (manual, disertación, artículos científicos, informes, tesis, memoria, proyecto) u oral (clase teórica, exposición oral, conferencia, seminario, ponencia, etc.).

Siguiendo a Swales (1990, in Cortés de los Ríos et al., 2000, 2001), el género es un acontecimiento comunicativo específico, reconocido por la comunidad académica o

profesional que además de poseer uno o varios objetivos comunicativos, está estructurado de forma protocolar, aunque no exento de variaciones. Una de las primeras convenciones de un género es la macro-estructura; su formato juega un rol muy importante en el proceso de comprensión y de producción ya que permite comprender mejor la organización global textual y localizar las informaciones más importantes (Swales, 1990, en Robles Garrote, 2013). En muchas ocasiones, la falta de familiarización con la organización de un tipo de género discursivo presenta dificultades de comprensión del contenido del texto. Por esta razón, un análisis de catálogos de libros y de conferencias nos proporcionó las pistas necesarias para la elaboración de actividades que propusimos a los estudiantes que siguen las carreras humanísticas en la Universidad Nacional del Comahue (Acuña, Lestani, 2014).

En palabras de Poudat (2006), los géneros discursivos presentan ciertas regularidades lingüísticas. En este sentido, observamos que el género discursivo académico presenta una rica fraseología "académica" o "transdisciplinar" que da cuenta de las rutinas lingüísticas frecuentes en esos contextos. Patrick Drouin (2007: 45) define a este léxico como *"un léxico que transciende los campos de especialidad y presenta una red léxica común entre diferentes disciplinas (...) se encuentra igualmente en el lenguaje coloquial"*. Para Tutin (2007) el léxico transdisciplinar, propio del género científico, se relaciona con objetos y procedimientos científicos. De esta manera, la expresión *"jeter les bases d´une théorie / sentar las bases de una teoría"* puede figurar tanto en un texto de filosofía como de historia. Para Rinck (2006) el léxico transdisciplinar juega un rol importante en la construcción y transmisión de saberes.

En la cátedra de francés de la Universidad Nacional del Comahue se elaboró un corpus de expresiones lingüísticas (Acuña 2012, 2013) extraídas de textos del género académico del área humanística, constituido por lexemas independientes (*analyser: l'auteur analyse* …), frases de rutina (*cet article soulève le problème de ...*: en este artículo se discute el problema de …), chunks (*la thématique abordée*: la temática tratada), y colocaciones verbo + nombre (*prendre appui sur ...:* basarse en). Este corpus fue la base para elaborar diferentes grillas lingüístico-conceptuales adaptadas a diversas situaciones discursivas y a macro-actos comunicativos, por ejemplo, la presentación de un libro y de su autor, la presentación de un artículo científico-académico (incluyendo la problemática, la actividad explicativa del autor, etc.). Estas prácticas y usos de una LE, propios de la comunicación académica, constituyen el núcleo de aprendizaje del oral, cuyo objetivo

final consistió en exponer oralmente un texto leído previamente. Proporcionamos el siguiente ejemplo de Grilla lingüístico-conceptual.

Grilla lingüístico-conceptual: el artículo científico

Para presentar la problemática del artículo

Cet article Ce texte	soulève/ pose le problème de/ des montre le problème de /des/du	la Révolution française /développement de
Dans cet article Dans ce texte	il s´agit de/ des il est question de/ des	difficultés scolaires chez des enfants appartenant à des milieux défavorisés.

Para dar cuenta de la actividad explicativa del autor

L´auteur Cet auteur Cet écrivain Cet historien, etc	explique/formule/illustre le concept de	la dimension sociale …
	expose	la répercussion de l´œuvre de
	pose/ analyse/ étudie/examine/ évalue le problème de /des dégage les grandes lignes de	(la) disparition des espèces naturelles (l´) explosion de la population …
	développe a développé	(la) méthode de la déconstruction
	raconte	le retour de les mésaventures de … les évènements qui ont eu lieu
	s´attache à	l´étude de …

Actualmente, un gran número de investigaciones ha demostrado la importancia que tienen las unidades fraseológicas en el aprendizaje de una lengua extrajera, ya que estas se almacenarían en el léxico mental durante el aprendizaje y posteriormente, durante su reutilización, se extraerían en bloque desde ese léxico mental (Edmonds, 2013). La grilla lingüística-conceptual elaborada por la cátedra de francés cumple entonces una doble función: por un lado, durante la lectura de un texto, ayuda a localizar la información

textual que será volcada por los aprendientes en un texto escrito; éste servirá de base para la exposición oral del texto leído. Por otro lado, esta grilla facilita el almacenamiento en bloque de esas unidades fraseológicas que se activarán y se reutilizarán en las diversas situaciones discursivas. Esta grilla es una suerte de guion que les permite a los estudiantes ordenar y estructurar el discurso que expondrán de manera oral.

Propuesta didáctica: la competencia del discurso científico-académico oral

Nuestra propuesta didáctica tiene como objetivo desarrollar una competencia del discurso científico oral para que el estudiante universitario pueda desenvolverse en situaciones comunicativas del ámbito académico. Para poder alcanzar este objetivo partimos del lenguaje general o coloquial como iniciación al aprendizaje de la oralidad (unidades 1 y 2 del método Version Originale I), para luego conducirlo en forma progresiva al aprendizaje del oral académico.Teniendo en cuenta que este curso es anual (alrededor de 100 horas anuales), los dos primeros meses se centraron en el lenguaje coloquial y a partir del tercer mes se abordó el discurso oral académico; en el resto del año se enseñaron paralelamente las dos modalidades.

A estos cursos asisten estudiantes de diferentes facultades y carreras de la UNCo, relacionadas con ciencias humanas: Facultad de Humanidades (letras, geografía, historia y filosofía); Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (Derecho, comunicación social, sociología) y Facultad de Lenguas (Profesorado y Traductorado en inglés). En este último año también han ingresado estudiantes de ingeniería. Nuestro objetivo es agrupar a los estudiantes de ciencias humanísticas por un lado y a los estudiantes de ciencias técnicas por otro. La mayor parte de estos estudiantes no tienen conocimientos previos del idioma francés.

Unidades didácticas: las unidades didácticas se inscriben en un proyecto pedagógico que tiene como objetivo desarrollar una competencia del discurso oral académico para que el estudiante pueda exponer oralmente un artículo académico o tema científico en una situación de comunicación académica. Como señalamos anteriormente nuestra metodología de aprendizaje se diseñó en base a géneros discursivos académicos, por lo tanto cada unidad didáctica articula el género con una situación discursiva, poniendo especial énfasis en la organización textual y las regularidades lingüísticas que figuran en los textos. Las unidades didácticas están organizadas en las siguientes situaciones discursivas: 1. presentación personal del estudiante universitario; 2. presentación de un

autor de su disciplina; 3. presentación de un libro y su autor; 4. Presentación del resumen de un artículo académico-científico; 5. Presentación de la introducción de un artículo académico-científico (incluyendo definiciones y breves explicaciones). Dada la heterogeneidad de las disciplinas científicas del grupo clase, las temáticas abordadas se relacionaron con temas actuales de las ciencias sociales.

Micro y macro-tareas: la unidad didáctica está diseñada en base a las nociones de micro y macro tareas. Desde la *Perspective-actionnelle* y siguiendo a Puren (2006 a y b, 2011) entendemos la micro-tarea o *micro-tâche* como una actividad que se centra en ciertos aspectos precisos de la lengua y la macro-tarea o *macro-tâche* como un proyecto de aprendizaje significativo que moviliza las competencias lingüísticas de los estudiantes en vista de llegar a un resultado determinado. En las diferentes actividades que se proponen en cada unidad están siempre presentes las habilidades de comprensión y producción que se llevan a cabo en pequeños grupos, y en forma individual. Se combinan actividades en forma presencial y otras a través de la plataforma PEDCO de la universidad, en tanto dispositivo de acompañamiento que ayuda a reforzar la progresión de la macro-tarea. Una misma temática atraviesa cada unidad didáctica que a su vez está pautada por diferentes micro-tareas que constituyen otras tantas secuencias de aprendizaje:

1. la comprensión escrita de textos relacionados con un tipo de género,

2. la comprensión oral a través de videos que presentan contenidos lingüísticos estrechamente relacionados con los géneros previamente seleccionados,

3. la producción escrita, es decir la elaboración escrita de la posterior exposición oral y finalmente,

4. la oralización de ese trabajo escrito en una instancia de exposición oral ante el grupo clase.

En el trabajo de elaboración escrita los estudiantes recurren a determinada grilla lingüístico-conceptual que sirve de marco de referencia lingüística. Esta elaboración escrita garantiza la exposición ordenada del discurso oral académico de los estudiantes. Para llegar a la exposición oral, entonces, los estudiantes siguieron los siguientes pasos:

1ro. Preparación y organización del discurso escrito con la ayuda de la grilla lingüística;

2do. Pronunciación del discurso a través de la lectura en voz alta, es decir la conversión de grafemas en fonemas, y paralelamente, su memorización;

3ero. La exposición propiamente dicha, que es en realidad una oralización del texto escrito;

4to. La interacción entre pares, es decir la apertura del turno de preguntas de sus compañeros de clase.

Las macro-tareas, que constituyen diversas situaciones discursivas, fueron las siguientes:

1. Presentación personal del estudiante:

Género: folletos de diferentes universidades de Francia sobre la oferta académica. Lectura global de los diferentes folletos, luego en pequeños grupos de acuerdo a su formación disciplinar (letras, geografía, historia, filosofía, etc.), los estudiantes eligieron un folleto para presentar la disciplina acorde a su carrera. En el plano auditivo, se trabajó con dos videos en los cuales estudiantes universitarios franco-hablantes realizan su presentación personal "académica". Más tarde y en forma individual, con la ayuda de la grilla donde figuran las expresiones lingüistas más representativas de esta situación discursiva, cada estudiante preparó su presentación personal escrita y luego la expuso oralmente ante la clase.

2. Presentación de un autor:

Género: breves biografías de diferentes autores relacionados con la disciplina de estudio de cada estudiante, en las cuales figuran las informaciones más relevantes del autor: formación, disciplina, temas de investigación, libros escritos. Lectura global de estos documentos y trabajo en pequeños grupos. Como actividad de comprensión auditiva, los estudiantes realizaron diferentes actividades con videos; luego cada estudiante eligió un autor de su disciplina, elaboraron por escrito su presentación y luego la expusieron ante la clase.

3. Presentación de un autor y su obra:

Género: catálogos de libros; videos sobre la presentación de un autor y su libro. Lectura global de los catálogos de libros, identificando el tema y el autor. Luego focalización de la

macro-estructura organizativa de un sólo catalogo – problemática del libro, objetivo, apreciaciones sobre el autor y su libro, trayectoria del autor. En forma individual, cada estudiante eligió un catálogo y preparó su presentación en forma escrita y oral. Paralelamente a esta actividad, los estudiantes trabajaron con videos sobre la presentación de un autor y una de sus obras.

4. Presentación del resumen de un artículo académico-científico

Género: sub-género resumen en un artículo científico. A partir de varios resúmenes de artículos del área de las ciencias sociales y humanas, los aprendientes identificaron las diversas secciones de su macro-estructura (Swales in Dudley-Evans, 2000), Raîche y Noël-Gaudreault, 2008): el tema, el contexto de producción, la problemática o preguntas a las cuales intenta responder el autor, puntos de vista, tesis, lógica interna del razonamiento y la conclusión. Sirviéndose de los recursos lingüísticos propuestos en la grilla lingüístico-conceptual los estudiantes prepararon la presentación del resumen.

5. Presentación de un artículo académico-científico

Género: artículo científico. Esta unidad didáctica lleva mucho más tiempo que las demás unidades ya que los estudiantes deben elegir un artículo de acuerdo a su disciplina e interés. La búsqueda del artículo se realizó a través de revistas electrónicas con el acompañamiento del docente. La lectura del artículo se centró en el resumen, la introducción, una breve sección del desarrollo y la conclusión. El estudiante elaboró en forma escrita la presentación de su artículo con la ayuda de la grilla lingüístico-conceptual y más tarde la expuso oralmente.

Metodología de Investigación

Tanto para el diseño de la metodología de enseñanza-aprendizaje como para su implementación didáctica se recurrió a una "metodología-experimentación" (Harvey y Loiselle, 2009). Paralelamente, con el doble objetivo de describir la adquisición de la LE y de comprobar la validez de la metodología de enseñanza-aprendizaje, recurrimos a una metodología cualitativa exploratoria para observar el desempeño de los estudiantes en las actividades de producción oral en torno a los géneros discursivos trabajados en las macro tareas 2 a 5. Se constituyó un corpus a través de la grabación de producciones orales de cuatro estudiantes (año 2015). A partir de la transcripción de estas grabaciones se llevó a cabo un estudio de casos longitudinal y transversal. Se tuvieron en cuenta diferentes

criterios de análisis: 1. El aprendizaje y adquisición del discurso científico expositivo (la utilización del léxico académico y del léxico de especialidad: cuantificación de las ocurrencias[52]); 2. La fluidez (tiempo de habla y presencia y posición de pausas cortas y largas y su función en el discurso); 3. La conciencia metalingüística (las auto-correcciones); 4. La adquisición lingüística (producción correcta o producción de errores en los niveles fonético-fonológicos y gramaticales de la LE, interferencia de la L1 o L2 en el aprendizaje del francés L3).

Consideramos como actividad de aprendizaje a la exposición oral elaborada previamente por cada aprendiente de manera individual, y como adquisición en LE el discurso espontáneo combinado con el discurso planificado y las respuestas a las preguntas en la interacción con pares durante el turno de preguntas.

Resultados

El resultado más importante se relaciona con la utilización del léxico académico (lexemas independientes, frases de rutina, chunks, expresiones fijas y colocaciones) proporcionado por las grillas léxico-conceptuales. Observamos que efectivamente este léxico contribuye decisivamente a la estructuración del discurso y al ordenamiento de los conceptos de la exposición oral en la LE.

La práctica de conversión grafema => fonema y de la articulación de sonidos a través de la lectura en voz alta cumple un rol importante en el mejoramiento progresivo de la pronunciación. En efecto, el estudio longitudinal mostró que la proporción de errores de tipo fonético-fonológico disminuye a través del tiempo.

Asimismo, la práctica de la memorización del discurso, es decir memorización de paquetes léxicos y otros elementos lingüísticos, ordenados y estructurados en el texto elaborado, contribuye a acrecentar el número y calidad de los recursos lingüísticos del aprendiente. Además, cada exposición reveló actividades de auto-aprendizaje del estudiante, relacionadas sobre todo con el léxico de la especialidad disciplinar y también con el léxico transdisciplinar. A título de ejemplo, observamos que la aprendiente Ana aumentó progresivamente (mayo a noviembre 2015) tanto la cantidad de palabras de su exposición planificada -152/154 palabras - como la del discurso no planificado - 20 a 92

[52] Se indican entre () los indicadores u observables lingüísticos que permiten inferir los diversos componentes de la adquisición lingüística. En lo referido al aprendizaje de habilidades discursivas relacionadas con la exposición oral, recordemos que la función del léxico académico se relaciona con las actividad de producción y difusión del conocimiento (Rinck, 2006).

palabras. Al interior del discurso planificado incorpora progresivamente recursos lingüísticos no-planificados, pasa de 15 a 29 palabras. Este incremento se refleja tanto en la riqueza léxica como en la longitud del discurso planificado como no planificado y genera, en contrapartida, una disminución en la fluidez (esta se mide en la cantidad de palabras emitidas por minuto). En las producciones de los estudiantes, la fluidez estuvo relacionada con la extensión del discurso memorizado, es decir que a mayor extensión de la exposición, mayor proporción de pausas: una exposición de más de 130 o 150 palabras (según el aprendiente) presenta proporcionalmente un número mayor de pausas. Al final de la cursada, al comparar los discursos académico no planificado con el "cotidiano", observamos que la fluidez de Ana en el discurso académico es mayor (88,8 vs. 66,12 palabras por minuto) que la del discurso "cotidiano".

Conclusión

La metodología de enseñanza-aprendizaje, en sus principales lineamientos, resultó indicada para desarrollar una competencia del oral académico. En particular el rol del léxico transdisciplinar y la práctica de la elaboración de una exposición oral a partir de un texto escrito resultaron muy positivos. Las dificultades encontradas se relacionan principalmente con la complejidad del tipo de texto que debieron leer los alumnos: el artículo científico en las ciencias sociales presentó dificultades de comprensión/interpretación. Textos de tipo expositivo-explicativo podrían resultar más efectivos para el desarrollo de la competencia oral.

Podemos afirmar que los aprendientes desarrollaron una conciencia metalingüística del léxico transdisciplinario y por lo tanto una conciencia discursiva: localizaron este tipo de léxico en los textos escritos, y lo combinaron con el que figuraba en las grillas lingüístico-conceptuales para elaborar y estructurar la exposición oral.

Podemos afirmar también que los aprendientes adquirieron un conocimiento claro de las diferencias de registro entre oral académico y oral cotidiano.

Cabe preguntarse cuáles son las influencias y/o transferencias mutuas entre discurso académico y discurso "cotidiano", es decir qué recursos lingüísticos o qué prácticas áulicas tuvieron algún efecto en la adquisición de uno y otro tipo de discurso. En principio, por ejemplo, nos aventuramos a decir que la práctica de la corrección fonética en actividades propias del discurso "cotidiano" puede tener un efecto favorable en el

discurso académico. A su vez, en el discurso académico puede aportar elementos léxicos al discurso cotidiano.

Esta metodología de enseñanza-aprendizaje, claramente encaminada hacia la adquisición del discurso académico oral, requiere ser enriquecida con un estudio más preciso y acabado de su aspecto central, es decir, el léxico académico transdisciplinar, por ejemplo qué expresiones son más frecuentes en cada disciplina.

Bibliografía

Acuña T., 2012, Vers une compétence en expression orale « académique », Synergies Argentine nº1 Revue du GERFLINT, ISSN 2260-1651. págs 93-98.

Acuña T., 2013, Una competencia en francés con objetivos universitarios: el oral académico, en Actas de las XIV JELENS y I CELENS, Santa Rosa La Pampa, UNLPampa, 23 al 25 octubre 2013, soporte multimedia. ISBN 978-950-863-196-1

Acuña T. y Torres B., 2013, El discurso expositivo académico como competencia oral en francés lengua extranjera : el rol del léxico transdisciplinar, en Libro de las Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y literaturas, D. Riestra et al. (Eds.), Bariloche, Ediciones GEISE, E-Book, págs. 1344-1363, ISBN 978-987-29695-0-9.

Acuña T; Lestani S (2014). El discurso científico académico oral: la conferencia en idioma francés. Análisis macro-estructural. *In actas 4tas. Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didácticas de las lenguas y las literaturas. Bariloche, 2014. ISBN 978- 987- 3667- 20- 6.*

Cassany, D. (2008). Metodología para trabajar con géneros discursivos. Universitat Pompeu Fabra. http://hdl.handle.net/10230/21506.

Cortés de los Ríos, M.E; Cruz Martínez, M.S. (2000, 2001). El análisis del Género del Artículo de Investigación. *Revista de Lenguas para Fines Específicos N° 7 y 8 (2000, 2001). Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006*.

Drouin, P. (2007). Identification automatique du lexique scientifique transdiciplinaire. *In Revue Française de Linguistique Appliqué. Lexique et écrits scientifique*. Vol. XII-2-Décembre 2007.

Dudley-Evans, T., 2000. Genre analysis: a key to a theory of ESP? IBÉRICA 2, 3-11.

Edmonds, A. (2013). Une approche psycholinguistique des phénomènes phraséologiques : le cas des expressions conventionnelles. *In Langages N° 189- 2013/1. Présentation : vers une extension du domaine de la phraséologie*.

Harvey S., Loiselle J., 2009, Proposition de recherche d'un modèle de recherche-développement, *Recherches qualitatives, approches inductives II*, Vol 28 (2), 95-117.

Poudat, C. (2006). *Etude contrastive de l´article scientifique de revue linguistique dans une perspective d´analyse des genres*. Thèse de Doctorat. Université d´Orléans.

Puren C. (2006a). De l´Approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le Monde N° 347, Sept-oct 2006.*

Puren C. (2006b). Les tâches dans la logique actionnelle. *Le Français dans le Monde N° 347, Sept-oct 2006.*

Puren C. (2011). Projet pédagogique et ingénierie de l´unité didactique. In Cahier de l´APLIUT, Vol XXX N° 1/2011. Les enseignants de langue, ingénieurs de projets.

Raîche, G. et Noël-Gaudreault, M. (2008). Article de recherche théorique et article de recherche empirique : particularités. Revue des sciences de l'éducation,Vol. 34, numéro 2, p. 485-490. http://www.erudit.org/revue/rse/2008/v34/n2/019691ar.html?vue=resume

Rinck F. (2006). L'article de recherche en Sciences du Langage et en Lettres. Figure d'auteur et identité disciplinaire du genre. Thèse doctorale, Université de Grenoble III-Stendhal.

Robles Garrote, P. (2013). La conferencia como genero monológico: análisis macroestructural en español e italiano. *Boletín de Filología, TXL VIII- N° 1, 127-146.*

Tutin, A. (2007). Autour du lexique et de la phraséologie des écrits scientifiques. *In Revue Française de Linguistique Appliqué. Lexique et écrits scientifique*. Vol. XII-2-Décembre 2007.

Enseñar ciencia desde una perspectiva discursiva y plurilingüe

Ana Cecilia Pérez
anyacecilya@gmail.com
Facultad de Lenguas- Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina

Bibiana del Carmen Amado
bibyamado@gmail.com
Facultad de Lenguas- Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina

Resumen

Este trabajo se propone analizar los modos de abordar la enseñanza de la biología en un dispositivo de enseñanza plurilingüe. Asumimos que el dominio de una materia especializada, como la ciencia, está estrechamente vinculada al dominio de sus modos específicos de utilización del lenguaje (Lemke, 1997) y que todo agente que emprende una acción verbal, en el marco de una lengua natural y de un campo específico de conocimiento, moviliza recursos asociados a procesos de comprensión y de producción de un texto empírico dependiente de un género dado (Bronckart, 2007). A partir del análisis de la dimensión discursiva en la normativa jurisdiccional de la provincia de Córdoba elaborada para el espacio curricular Biología de la enseñanza secundaria Orientada, se identifican géneros textuales susceptibles de ser objeto de enseñanza sistemática en el marco de secuencias didácticas plurilingües. Se plantean, además, orientaciones pedagógicas generales para la planificación de secuencias didácticas plurilingües que respondan al reto de integrar objetivos lingüísticos y conceptuales. La importancia de estas contribuciones reside en el interés de generar propuestas para la construcción de un currículo integrado que atienda al fortalecimiento de las capacidades de lectura y escritura en el currículo escolar.

Palabras claves: conocimiento disciplinar- géneros textuales - currículo integrado- plurilingüismo

Introducción

Esta comunicación se propone abordar aspectos de la planificación de la enseñanza de una disciplina escolar del ámbito de las Ciencias Naturales, la biología, en perspectiva plurilingüe, a partir de las contribuciones de las teorías interaccionistas y de los enfoques

plurilingües de la enseñanza de lenguas. Con tal propósito, el procedimiento partirá del análisis de las finalidades de la enseñanza de la biología y de las situaciones de uso del conocimiento disciplinar descriptos en las normativas jurisdiccionales de la provincia de Córdoba para el espacio curricular Biología de la enseñanza secundaria orientada y focalizará, luego, en la dimensión discursiva de la disciplina.

Relevaremos géneros discursivos e identificaremos aspectos lingüísticos y discursivos susceptibles de ser objeto de enseñanza sistemática en el marco de secuencias didácticas que plantean la coexistencia de lenguas (el español y el francés) como vector de los aprendizajes disciplinares. Por último, plantearemos orientaciones pedagógicas generales para el diseño de secuencias de enseñanza que respondan al reto de integrar objetivos lingüísticos y conceptuales en un dispositivo de enseñanza plurilingüe.

Los textos como herramientas semióticas de la acción verbal y de la construcción conceptual situada

El interaccionismo socio-discursivo (Bronckart, 2004, 2007) se presenta como un enfoque que profundiza, desde un marco epistemológico amplio, el análisis de las relaciones entre lenguaje, pensamiento y acción social. Desde esta perspectiva, asumimos que el dominio de una materia especializada, como la biología, está estrechamente vinculada con el dominio de sus modos específicos de utilización del lenguaje y que todo agente que emprende una acción verbal, en el marco de una lengua natural y de un campo específico de conocimiento, moviliza recursos asociados a procesos de comprensión y de producción de un texto empírico dependiente de un género dado. La noción de *género discursivo*, enmarcada en el concepto amplio de competencia discursiva, será considerada en tanto herramienta semiótica clave en la construcción conceptual y, desde el punto de vista didáctico, como instrumento para el desarrollo de capacidades de lenguaje (Schneuwly, Dolz, 2013). La tesis de los especialistas ginebrinos que sostiene que "*é através gos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes*" (Schneuwly & Dolz, 2013:63) orienta nuestra propuesta de planificación de la enseñanza de la biología desde un enfoque discursivo.

Adherimos también a la perspectiva socio- interaccionista como corriente explicativa de los procesos de aprendizaje de lenguas (Mondada. Pekarek Doheler, 2000). Este enfoque, heredero de las teorías culturalistas, destaca el rol constitutivo y estructurante de la interacción social en el proceso de adquisición de lenguas. Dos son los postulados de base

del enfoque socio-interaccionista: la naturaleza situada de la cognición y la noción de actividad asociada a procesos de cooperación regulados por interacciones verbales. De este modo, interacción y cognición se hallan estrechamente vinculados en una actividad verbal situada que, en el contexto de una clase plurilingüe, problematiza el contacto de lenguas tanto en los recursos textuales utilizados como en el discurso del aula.

El plurilingüismo como meta y como vector de los aprendizajes escolares

Las concepciones actuales en la enseñanza de lenguas se alejan del hablante nativo como meta y entienden la enseñanza como una oportunidad de ampliación de repertorios lingüísticos y de desarrollo de competencias originales y diferentes de las del hablante monolingüe. El objetivo de la educación plurilingüe no se contempla como el dominio de una, dos o más lenguas, cada una considerada de forma aislada, sino como el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tienen lugar todas las capacidades lingüísticas. Los marcos referenciales actuales para la enseñanza de lenguas destacan esta visión global y dinámica de la competencia plurilingüe:

"*El enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan*"(Consejo de Europa, 2001:5).

"*El sentido de "plurilingüe e intercultural (...) antes de alentar una oferta meramente acumulativa, en términos de la cantidad de lenguas que se puedan ofrecer, apunta a tornar visibles las relaciones entre las lenguas y culturas que están o podrían estar en el sistema*." (CFE Res. N° 137/11. Marco de Referencia-Bachiller en Lenguas, 2011:7)

Una de las vías adoptadas por los enfoques plurilingües son los modelos de enseñanza bi-plurilingües, que se interesan por la inserción de las lenguas segundas y extranjeras en la enseñanza de otras materias escolares. La sigla en francés EMILE (Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère) y su equivalente del inglés CLIL (Content and Language Integrated Learning) son perspectivas que adhieren a la concepción de la lengua como vector de los aprendizajes escolares. Esta modalidad de enseñanza

no pretende que el alumno se apropie del léxico específico de un ámbito, la biología en nuestro caso, sino que pueda acceder a conceptos de la disciplina por medio del trabajo con textos plurilingües. El desafío consiste en un planteamiento didáctico que integre dos objetivos: aprender lenguas y contenidos disciplinares.

Al abordar el contenido disciplinar en dos o más lenguas, es preciso atender a los modos de gestionar el contacto de lenguas en la enseñanza. Los estudios sobre la gestión de la alternancia de lenguas en contexto educativo (Duverger, 2007) y los conceptos de macroalternancia, mesoalternancia y microalternancia (Steffen, 2013, Duverger, 2009) orientan la toma de decisiones en los distintos niveles de planificación de la enseñanza plurilingüe de una disciplina: la programación curricular anual (marcoalternancia estructural), el diseño de unidades didácticas (mesoalternancia o alternancia secuencial) y el uso de las lenguas en contacto en la conversación en el aula (microalternancia). En este trabajo nos ocuparemos de las decisiones curriculares que definen el abordaje de determinados contenidos disciplinares en modalidad plurilingüe (nivel macro) y delinearemos propuestas generales para la planificación de actividades (nivel meso).

Una concepción social de la ciencia para la formación ciudadana

En el Ciclo Orientado de Educación Secundaria, la enseñanza de la Biología - en el marco de las Ciencias Naturales- se propone continuar con el desarrollo de la alfabetización científica iniciada en los niveles educativos anteriores, profundizando el conocimiento sobre los seres vivos, en particular del organismo humano, y sus relaciones con el entorno. La protección de la salud, el cuidado del ambiente y la continuidad y valoración de la vida son problemáticas centrales que privilegian una mirada social de las ciencias biológicas.

Una de las finalidades de la enseñanza de la Biología planteada en los documentos normativos provinciales (Diseño curricular Orientación Lenguas, tomo 6, Biología) es el desarrollo de capacidades que permitan a los estudiantes dar respuesta a problemas cotidianos (del ámbito personal y social) relacionados con este campo del saber y de una posición crítica, ética y constructiva en relación con el avance de los conocimientos científicos y su impacto sobre la calidad de vida.

Las finalidades formativas de la educación científica se reflejan en los saberes priorizados entre los cuales destacamos, para nuestros propósitos, las habilidades para:

- obtener y ampliar información confiable sobre el mundo biológico

- emplear estrategias básicas de la actividad científica: formulación de hipótesis escolares, el diseño de actividades experimentales y de campo, la sistematización y el análisis de resultados, la comunicación de la información.
- valorar los aportes propios y ajenos, mostrando una actitud de respeto y colaboración y entendiendo al intercambio de ideas como base de la construcción compartida del conocimiento.
- asumir una posición crítica, ética y constructiva en relación con los conocimientos científicos - tecnológicos y su impacto sobre la calidad de vida.

Estos saberes, formulados en términos de estrategias y de actitudes, permiten identificar situaciones comunicativas de base para la educación científica que constituyen prácticas sociales de referencia para la enseñanza escolar de la disciplina y en las que se inscriben prácticas de lenguaje propias del ámbito científico.

De las situaciones comunicativas a los géneros discursivos de las ciencias

A partir delas finalidades formativas antes expuestas, es posible identificar situaciones de uso de la ciencia en la vida social (Vollmer, 2010), vinculadas con situaciones de:

- búsqueda de información
- examen crítico y validación de la información científica
- toma de decisiones y comunicación de la información científica

La situación de búsqueda de información comprende la capacidad de todo actor social para consultar fuentes de información variadas sobre hechos o conceptos científicos (medios, textos de divulgación científica) con algún propósito. Esta actuación lingüística requiere el desarrollo de habilidades para comprender, interpretar y valorar la información contenida en los textos.

El examen crítico y la validación de información suponen la capacidad de someter a juicio información sobre la ciencia a través de debates, de comparaciones de información proveniente de diversas fuentes.

La toma de decisiones y los procesos de comunicación implican situaciones que movilizan capacidades para participar en discusiones y en debates con opiniones fundadas en ámbitos y soportes diversos (blogs, sitios, reuniones en asociaciones, por ejemplo).

Desde una perspectiva didáctica, estas situaciones comunicativas pueden definirse con precisión al analizar las orientaciones pedagógicas propuestas en los diseños curriculares jurisdiccionales. De las situaciones de uso allí expuestas es posible identificar géneros discursivos específicos que pueden constituirse, a la vez, en herramientas de actuación y en objetos de enseñanza en el aula, tal como lo muestra el siguiente cuadro:

Situaciones comunicativas de las ciencias en ámbito escolar	Géneros discursivos
Consulta de fuentes de información en el marco de proyectos de investigación sobre temáticas de interés.	Artículos de divulgación, textos de prensa, artículos científicos, publicidades
Relevamiento de datos sobre problemáticas sociales (embarazo adolescente, p.ej.) a través de trabajos de campo.	Entrevistas, encuestas, periódicos.
Comunicación de datos obtenidos través de géneros discursivos frecuentes en el ámbito de la ciencia.	Informes, gráficos, cuadros, diagramas, tablas
Participación en intercambios sobre problemáticas que requieren un conocimiento científico de base y la adopción de una postura.	Debates, discusiones informales, foros, juego de roles.
Visualización de documentos audiovisuales de ficción o documentales de contenido científico.	Películas, documentales
Escritura de textos de ciencia escolar adecuados a diversos propósitos comunicativos (justificar, argumentar, explicar, describir), en soportes y formatos diversos y con destinatarios concretos.	Artículos de divulgación, notas de enciclopedia, informes
Asistencia a conferencias de especialistas, en torno a temáticas que abren debates (la manipulación genética p. ej.)	Conferencia, exposición oral
Entrevistas a médicos, bioquímicos, y otros profesionales de la salud, para obtener información y opiniones referidas a las temáticas estudiadas, aspectos de su profesión, estrategias de prevención,etc.	Entrevistas
Simulaciones de experiencias científicas para la interpretación de conceptos y procesos de acuerdo con modelos más cercanos a los propuestos por los científicos.	Instructivos, informes, tablas, gráficos
Producciones de historias o relatos para hacer emerger conocimientos y representaciones sobre temas específicos (el origen de la vida, p. ej.)	Relatos, cuentos, historietas
Explicaciones de procesos y características (la transmisión de enfermedades virósicas, p. ej.)	Exposición oral, láminas, dibujos

Cuadro 1. Géneros discursivos que mediatizan diferentes situaciones de las ciencias en el ámbito escolar. Fuente: Tomo 6- Diseño Curricular de Educación Secundaria-Orientación Lenguas 2012-2015- Ministerio de Educación de la Pcia de Córdoba.

Didactizar la alternancia de lenguas en la enseñanza de la biología

Las directrices curriculares proponen lineamientos generales sobre la concepción de la ciencia y su enseñanza, pero es el docente de la disciplina quien, a través de la selección de saberes priorizados en su programación anual, contextualiza tales lineamientos a su ámbito de intervención. Es en este nivel de planificación donde los docentes, de biología y de lengua extranjera, deberán acordar los temas que serán objeto de un tratamiento plurilingüe (macroalternancia). Si bien estos consensos obedecen a factores contextuales diversos, Duverger (2009) reconoce criterios que pueden tener un rol determinante a la hora de pensar la repartición del abordaje de temas disciplinares en una lengua o en otra:

- *la pertinencia conceptual*: Hay temas que se refieren a aspectos locales, como es el caso de la flora autóctona en Córdoba, que establecen limitaciones para un tratamiento en otra lengua. Por el contrario, algunos temas, como el ciclo celular, la genética humana o la teoría de la evolución, habitualmente son abordados en otras lenguas;

- *el criterio metodológico*: Los documentos normativos privilegian un abordaje interdisciplinario de temas de las ciencias biológicas a través de metodologías inductivas que promueven "*el empleo de estrategias básicas de la actividad científica, tales como el planteamiento y resolución de situaciones problemáticas, la formulación de hipótesis escolares, el diseño de actividades experimentales y de campo, la sistematización y el análisis de resultados, la comunicación de la información" (Tomo 6,Diseño Curricular Educación Secundaria 2012-2015, p*76). En este sentido, el abordaje de temas en otra lengua deberá responder a una elección metodológica que privilegia la inducción por sobre la deducción, la observación, el descubrimiento y la reflexión por sobre la exposición del docente.

- *El criterio de dificultad.* La elección de trabajo en una lengua u otra puede obedecer al grado de dificultad, real o supuesta, que presenta un determinado tema. Aunque el concepto de dificultad obedece a múltiples factores (nivel de abstracción, conocimientos previos necesarios), en general, los temas considerados "sencillos" son los que habitualmente deciden trabajarse también en otra lengua. El supuesto de partida es que, si a la complejidad del tema se suma la dificultad de manejo de la lengua, la exigencia cognitiva del procesamiento lingüístico puede obstaculizar la apropiación conceptual.

- *La disponibilidad de recursos*. En general, salvo el caso de las escuelas bilingües, las instituciones no disponen de un banco de materiales (enciclopedias, afiches, videos, etc.) en otra lengua que no sea la lengua de escolarización. Aunque hoy la tecnología pone a disposición del profesor diversidad de recursos en la web en otras lenguas y existen programas de asistentes en lenguas que incentivan la presencia de nativos en las aulas, la exis-

tencia o no de recursos (materiales y/o humanos) determinará si el tema podrá o no ser abordado en lengua extranjera.

A través de estas consideraciones, observamos que la macroalternancia no asume un ritmo regular para el tratamiento plurilingüe de temas disciplinares. Lo importante será entonces, consensuar y planificar este ritmo para integrarlo al proyecto curricular institucional.

Para abordar la mesoalternacia o alternancia secuencial, partiremos de un caso concreto de abordaje plurilingüe y analizaremos el rol de las lenguas en el tratamiento de temas relacionados al sistema reproductor y a la sexualidad humana en un curso de Biología del Ciclo Orientado de la Escuela Secundaria- Bachiller en Lenguas. Este caso contemplará el trabajo integrado entre dos espacios curriculares (biología y francés) y explicitará decisiones de alternancia en relación con la selección de recursos y con el diseño de actividades.

En primer lugar, se hace indispensable asumir una perspectiva de tratamiento del tema en coherencia con los lineamientos curriculares para la educación sexual integral. Estos lineamientos promueven un abordaje integral de la sexualidad que no se limita al estudio de la anatomía y la fisiología de la sexualidad sino que comprende "*las mediaciones socio-históricas y culturales, los valores compartidos y las emociones y sentimientos que intervienen en los modos de vivir, cuidar, disfrutar, vincularse con el otro y respetar el propio cuerpo y el cuerpo de otras personas*» (Consejo Federal de Educación, Lineamientos curriculares para la Educación Sexual integral, p10).

Desde esta perspectiva, una propuesta de enseñanza sobre la sexualidad no comprenderá sólo el suministro de información científica relevante sino que también trabajará sobre los prejuicios y creencias que subyacen en actitudes y representaciones. El cuadro 2 ejemplifica de modo gráfico la relación entre algunos contenidos de educación sexual y los diversos géneros discursivos que fueron seleccionados para mediatizar el abordaje de esos contenidos. Además, el cuadro integra las actividades previstas para promover procesos de comprensión y de producción de textos vinculados con el tema.

Los contenidos aportados por las Ciencias Naturales constituyen pilares fundamentales sobre los cuales se asienta la posibilidad de mejorar la calidad de vida de las personas, pues contribuyen a la sistematización y ampliación de conocimientos sobre la salud desde una perspectiva biológica y sociocultural. La elección de recursos en una lengua u otra atenderá a la necesidad de abordar los temas desde alguna de estas dimensiones para

ampliar o para especificar ya sea conceptos científicos o ciertas estrategias lingüísticas y discursivas.

Temas	Géneros discursivos	Actividades
• **Creencias sobre la sexualidad** • **Aparato reproductor femenino y masculino** • **Normas sociales y estereotipos sexistas** • **Conceptos de hetero-homo-bisexualidad, homofobia, diversidad e identidad sexual.**	• Cuestionario diagnóstico sobre ideas relacionadas con la sexualidad (en español) • Láminas (en español) • Videos explicativos de divulgación científica (de Canal Encuentro, en español) • Cortometraje: "Omar" (en francés) • Historieta: "Les préférences sexuelles" (en francés)	Reflexión y debate grupal Exposición oral con apoyo visual Comprensión y debate Visualización y reconstrucción de la historia, Análisis de escenas. Reflexión y debate sobre discurso de carácter sexista y homofóbico.

Cuadro 2. Integración de temas, géneros discursivos y actividades propuestas.

Conclusión

Entendiendo los textos como herramientas semióticas y considerando el plurilingüismo como meta y vector de los aprendizajes escolares, la enseñanza de las ciencias desde un enfoque discursivo constituye un verdadero desafío para hacer realidad la integración de las áreas disciplinares. Desde una perspectiva discursiva, la planificación de la enseñanza de las ciencias partirá de la identificación de situaciones comunicativas de uso de la ciencia en el contexto escolar y de los géneros discursivos implicados en tales situaciones.

A su vez, desde una concepción plurilingüe es preciso problematizar la didáctica de la alternancia de lenguas considerando los tres planos de intervención: macro, meso, micro. Desde nuestra perspectiva, esta consideración permitirá vías efectivas para la implementación de metodologías integradas, que favorezcan no solo el aprendizaje de los conceptos científicos sino también el desarrollo discursivo tanto en lengua materna como en lengua extranjera.

El abordaje constante de los conceptos de biología mediante un trabajo contrastivo entre el francés y el español favorecerá una reflexión más minuciosa sobre procedimientos discursivos de la lengua materna. Sin duda, los estudios sobre la gestión de la alternancia de lenguas en la enseñanza orientan el desarrollo de una metodología adecuada para la planificación de la enseñanza de la biología desde una perspectiva plurilingüe. Asimismo,

este enfoque plantea cuestionamientos sobre el rol del coordinador de esos procesos, por ejemplo, si el profesor de la disciplina asume solo la enseñanza plurilingüe o lo hace en conjunto con el profesor de lengua extranjera. Este y otros cuestionamientos establecen nuevos desafíos para la enseñanza, la investigación y la formación docente.

Bibliografía

Bronckart, J.P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Bronckart J.P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Consejo de Europa (2001) Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.

Consejo Federal de Educación. Resolución N° 142/11, anexo 7: Marco de referencia Bachiller en Lenguas.

Consejo Federal de Educación. Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral Ley Nacional Nº26.150. Ministerio de Educación de la Nación.

Duverger J (2007) « Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL »in Tréma, 28 81-88.

Duverger, J. (2009) L'Enseignement en classe bilingue. Paris : Hachette´

Meinardi, E, Galli, L. Revel Chion, A, Plaza, M. V. (2010) *Educar en ciencias.* Buenos Aires : Paidós

Mondada,L ; Pekarek Doheler,S. (2000) Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? », Acquisition et interaction en langue étrangère

Schneuwly B., Dolz J. et al. (2013) (3º ed.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP,

Mercado de Letras Ed.

Steffen,G.(2013) *Les disciplines dans l'enseignement bilingue. Apprentissage intégré des savoirs disciplinaires et linguistiques*, Frankfurt am Main : Peter Lang,

Vollmer,H. (2010) Eléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage/enseignement des sciences (fin de la scolarité obligatoire) Démarche et points de référence. Division des Politiques linguistiques Direction de l'Education et des langues, DGIV Conseil de l'Europe, Strasbourg. Disponible en: www.coe.int/lang/fr

La práctica teatral en Francés Lengua Extranjera como parte de la formación integral de futuros docentes en el nivel superior/universitario

Romina Balduzzi
rbalduzzi@fahce.unlp.edu.ar
Universidad Nacional de La Plata (FaHCE), Argentina

Daniela Spoto Zabala
dspotozabala@fahce.unlp.edu.ar
Universidad Nacionale de La Plata (FaHCE), Argentina

Resumen

En esta comunicación nos proponemos demostrar la importancia que reviste la práctica teatral en la formación superior y/o universitaria de futuros docentes. Entendemos la práctica teatral en un sentido amplio como una fuente de recursos y herramientas primordiales para mejorar la performance de los futuros docentes. Dicha práctica abarca numerosos aspectos de la comunicación tales como el lenguaje verbal, el no-verbal, el paraverbal y por supuesto el ethos comunicativo. El objetivo de la implementación de las técnicas teatrales es favorecer la adquisición de la lengua-cultura meta; desarrollar la competencia comunicativa y lograr la transmisión efectiva del mensaje, entre otros. Así, algunos aspectos de la oratoria y la foniatría también formarán parte de una propuesta de seminario integral que aquí presentamos, siendo éstos elementos ineludibles tanto en la práctica teatral en sí misma, como en el desempeño profesional de futuros docentes en lengua –cultura extranjera.

Palabras clave: Práctica teatral, Francés Lengua-cultura Extranjera, enseñanza, nivel superior, lenguaje corporal.

Introducción

Cuando el docente en lengua-cultura extranjera desarrolla su práctica, ya sea en ámbitos formales como no formales, podemos imaginarlo “en escena” frente a un determinado público. En efecto, el profesor siempre se encuentra delante de un grupo de alumnos al que debe conducir, cautivar, sorprender…, debe además mantener la tensión de su público, transmitirle un mensaje y movilizar su inteligencia.

Ahora bien, el hecho de dirigirse al público no es una tarea simple ni automática, muy por el contrario, se trata de un proceso de aprendizaje en el cual se deben poner en práctica

y desarrollar estrategias expresivas y corporales. Compartimos así las declaraciones de Elsir Elamin Hamid Mohamed quien sostiene que una formación sólida en lenguas extranjeras debe tener en cuenta de manera equilibrada el lenguaje verbal, el no verbal y el paraverbal (Mohamed, 2008). Desde esta perspectiva, nos proponemos demostrar la importancia que reviste la práctica teatral en la formación superior de futuros docentes (que también podrá extenderse a intérpretes e incluso licenciados que suelen desenvolverse como expositores de conferencia).

A nuestro entender, la práctica docente está intrínsecamente relacionada con la práctica teatral, entendida ésta no como la representación dramática en sí misma, sino como el conjunto de estrategias verbales, no verbales (gestos corporales y faciales) y paraverbales (volumen y tono de voz, ritmo, pausas, proxémica). El dominio de estas herramientas y recursos les permitirá a los futuros docentes realizar una práctica exitosa, la cual implica poseer una buena competencia comunicativa y, a su vez, lograr la transmisión efectiva del mensaje.

Al hablar de trasmisión del lenguaje, estamos incluyendo varios de los factores que intervienen en la comunicación interpersonal (particularmente docente-estudiante) y es necesario tener en cuenta que en las relaciones interpersonales se manifiesta el ethos comunicativo (Balduzzi y Spoto, 2015), término que tiene sus orígenes en la *Retórica* de Aristóteles para designar las cualidades morales que el orador trasmite en su discurso de manera generalmente implícita. Dicho concepto ha sido retomado desde un enfoque pragmático e interaccionista (Kerbrat-Orecchioni, 2002) y redefinido como el conjunto de valores que subyacen a la comunicación y que pueden explicar comportamientos observables del lenguaje. Precisamente, en el caso de la enseñanza de la lengua-cultura extranjera -siempre en el contexto de nuestro docente en situación de clase-, hay que prestar especial atención ya que hay gestos muy marcados culturalmente en determinadas sociedades que pueden llevar al estudiante a una mala comprensión del sentido. En otras palabras, la comunicación no verbal y paraverbal, pueden obstaculizar el éxito de la comunicación.

En la mayor parte de los institutos superiores y de las universidades de nuestro país, la comunicación no verbal en la formación de FLE[53]es abordada generalmente desde un punto de vista teórico dejando de lado el aspecto práctico, es decir el que se relaciona íntimamente con la "práctica teatral" que también debería implementarse.

[53]En Argentina existen alrededor de veinte establecimientos educativos (Institutos de enseñanza superior, Universidades públicas y/o privadas) que ofrecen una formación en francés (*Profesorados, traductorados* y *Licenciaturas*). Estos establecimientos están distribuidos desde L*a Pampa* hacia el Norte del país en las siguientes provincias: Buenos Aires, Santa Fe, Córdoba, Entre Ríos, La Rioja, Salta, Catamarca, Jujuy, Tucumán y Mendoza.

La importancia del lenguaje corporal para la formación del futuro docente en lenguas-culturas extranjeras

Según Marion Tellier, especialista francesa en el estudio de la expresión gestual coverbal y pedagógica "*el profesor es como un actor en escena, alguien que debe ser visto y escuchado por todos. El docente además de proyectar su voz para ser oído debe producir una gestualidad amplia para poder ser visto por todos sus alumnos […]* "[54] La importancia del lenguaje corporal resulta fundamental en el proceso de la comunicación oral. Tanto la comunicación no verbal como el estudio de los gestos, forman parte de la comunicación oral, sin embargo es necesario hacer una distinción entre ambos. La primera, es el estudio de la participación general, y muchas veces indirecta, del cuerpo en la comunicación; mientras que la segunda es el estudio de los gestos relacionados con el pensamiento y la palabra (Tellier, 2014). En efecto, algunos autores tales como McNeil y Kendon, se dedicaron al estudio de los gestos y de su relación con la palabra y el pensamiento, marcando así una diferencia con el estudio de la comunicación no verbal que se concentra en el estudio del cuerpo sin relacionarlo con la palabra. Por su parte, Coletta (2012) y Duncan (1969) conciben el habla y el gesto coverbal como dos modalidades que funcionan conjuntamente para construir el discurso oral. Así, el gesto y la palabra se combinan para formar una única unidad de sentido, más enriquecedora que la suma de dos modalidades diferentes.

Compartimos la distinción que establece Tellier, a saber: el término *coverbal* es más apropiado que *no verbal*. En primer lugar, porque "no verbal" implica una relación jerárquica entre gestos y habla al considerar lo verbal como superior (lo no verbal no debería estar sujeto a lo verbal); en segundo lugar, los estudios de los gestos demostraron que estos se construyen en la interacción con el habla. Cuando utilizamos las manos para acompañar lo que estamos diciendo, el término *coverbal* es mucho más apropiado que *no verbal*, por ejemplo cuando le preguntamos a alguien "¿este libro es tuyo?", es imposible emitir esta frase sin señalar el libro. En este caso, el gesto es un elemento semántico de la frase, indispensable para su construcción y comprensión. Asimismo, los gestos coverbales pueden también reforzar elementos claves del enunciado; por ejemplo cuando decimos "no te escucho" colocando la mano en la oreja. En algunos casos el gesto puede también contradecir el habla como cuando decimos "dobla a la derecha" y señalamos la izquierda. Dentro de lo gestual Tellier (2014) distingue los gestos pedagógicos que presentan algunas

[54] La traducción de la cita es nuestra.

diferencias con los gestos coverbales ya que el docente los produce de manera más consciente para informar, evaluar o animar su discurso en clase. Asimismo, este tipo de gestos contiene un grado de iconicidad muy elevado que puede permite le al estudiante comprender el sentido a través de los gestos cuando el lenguaje verbal les resulta incomprensible.

Durante el siglo XX varios autores se dedicaron a clasificar el gesto pedagógico y a determinar sus funciones. Así, en la década del 70 Grant y Grant Hennings (1971) estudiaron el gesto pedagógico en la educación primaria y distinguieron dos tipos: el gesto educativo y el gesto personal. El *gesto educativo* es aquel que se utiliza para transmitir "sentido", el que guía las interacciones verbales y que se da de manera consciente. Por su parte, el *gesto personal* es aquel constituido por movimientos personales sin intención educativa. El gesto educativo involucra tres roles: director de orquesta, actor y técnico. El *director de orquesta* con sus gestos tiene dos funciones: dirigir a los alumnos para que participen en clase y obtener su atención. Por su parte el *actor* debe ampliar sus gestos para aclarar y amplificar el sentido, él ilustrará con gestos y mímica el significado de una palabra, frases, etc. Finalmente los gestos del *técnico* se utilizan para interactuar con el material, diferentes objetos escolares, el pizarrón… Algunos años más tarde, Ferrão Tavares (1985) intenta determinar las funciones de lo no verbal en la clase de lengua estableciendo así 5 funciones:

a) simbólica (disposición del mobiliario escolar y de los alumnos en el aula),

b) afectiva (comportamiento afectivo y emocional del docente) ,

c) funcional (gestión y estructuración de la clase),

d) semántica (comportamiento ilustrativo por parte del docente para un mejor acceso al sentido)

e) pragmática (comportamiento cultural).

Por su parte, Tellier (2008) afirma que en el gesto podemos encontrar tres funciones:

- **Animar**: gestos relacionados con la gestión de la clase, es decir para cambiar de actividad, comenzar o crear una actividad, dar una consigna, etc.

- **Informar**: gestos que sirven para transmitir información relativa a la sintaxis, al léxico, a la fonética, a la prosodia,

- **Evaluar**: gestos que se utilizan para felicitar, afirmar, negar, señalar un error en el alumno.

Estimamos que el análisis crítico de estos elementos del lenguaje corporal, a partir de la práctica propia, reviste gran importancia en la formación de los futuros docentes en lengua-cultura extranjera. Más adelante presentamos una propuesta de trabajo integral para la formación docente.

Hacia una formación más integral

Hasta aquí hemos hecho hincapié en la comunicación oral que tiene lugar en la práctica docente y, a su vez, nos hemos detenido en la presentación de los gestos que se ven implicados en una situación comunicativa entre docentes y estudiantes, pero no hemos hecho alusión aún a otro aspecto fundamental que se debe tener en cuenta para la formación integral de cualquier docente; nos referimos a los aportes de la oratoria y de la foniatría en lo que concierne a los cuidados de la voz, del aparato fonador y a la eficacia de la emisión del mensaje. Las herramientas numerosas que nos proveen estas disciplinas son necesarias en la formación de los futuros docentes en lengua-cultura extranjera. Así, un docente que respeta su salud vocal, que domina la respiración para que su voz "se escuche mejor" o "sea más clara", que conozca las posturas de su cuerpo que favorecen la comunicación, etc., son recursos no automáticos que deberíamos incorporar todos los docentes en beneficio propio y de nuestros alumnos.

Consideramos que todos los docentes debemos "hablar bien", pero esto no significa solamente emplear las palabras precisas o construir frases gramaticalmente correctas, sino que también es necesario dominar aspectos que conciernen la retórica y el cuerpo en su totalidad (Briz y Cuello, 2008), aspectos que pueden ser trabajados y explotados gracias a las herramientas y estrategias brindadas por la práctica teatral, como así también de la oratoria.

Es por ello que siguiendo los lineamientos del Marco Común europeo de Referencia para las Lenguas (CCERL) - que establece un enfoque comunicativo orientado a la acción y privilegia las actividades comunicativas de la lengua así como las estrategias de expresión, de comprensión, de interacción y de mediación - proponemos un taller donde se aborden técnicas teatrales (que incluyen todos los recursos corporales, conocimientos foniátricos y conocimientos básicos de oratoria) con objetivos específicos (devenir docente de Lengua-cultura extranjera).

Propuesta de un taller sobre prácticas teatrales para futuros docentes en lenguas-culturas extranjeras

Las técnicas elegidas están inspiradas en el mundo teatral y ubican al estudiante en un lugar de descubrimiento y de práctica de la comunicación global que integra lo corporal, lo gestual, la oratoria, la memorización, la concentración, la dinámica de grupo, la improvisación, la creación, etc.

En nuestra propuesta, partimos del juego tomando dos conceptos fundamentales: la dramatización y la improvisación. Las diferentes actividades están centradas en el juego dramático como proceso, como invitación a un *vécu collectif* (Pierré et Treffondier, 2012) Asimismo, las actividades propuestas requieren un entrenamiento y una apropiación gradual. Así., el taller está dividido en dos etapas:

- Una **primera** etapa de entrada en calor cuyo objetivo es el de lograr la relajación y crear un clima de confianza entre los miembros del grupo a través de una serie de actividades simpes que involucran lo corporal, lo gestual y lo vocal (ejercicios respiratorios, ejercicios de entonación, de oposiciones fonológicas, de desplazamiento, de mímica, de coordinación, etc.) más que lo emocional. Esta etapa es fundamental dado que el cuerpo es el intérprete de nuestras ideas, de nuestra imaginación, un instrumento que cada actor deberá preparar antes de cualquier trabajo interpretativo.

- Una **segunda** parte donde se trabajará lo verbal de manera gradual. Es decir que se movilizará primeramente el léxico y los conocimientos previos del estudiante para ir llegando a actividades más complejas de creación, improvisación y fluidez expresiva.

Ambas partes intentarán que el estudiante tome consciencia del potencial expresivo de su cuerpo (posturas, miradas, movimientos…), se relaje, se motive, desarrolle su creatividad, mejore su fluidez verbal y la pronunciación en la lengua extranjera, adquiera técnicas posturales, respiratorias y vocales que serán fundamentales para su futuro como profesional. Asimismo con este tipo de trabajo pretendemos que el alumno adquiera una mayor riqueza léxica y desarrolle la competencia intercultural y comunicativa, mediante diferentes recursos.

El trabajo finaliza con una ronda, en donde los estudiantes comparten sus sensaciones, emociones, impresiones, experiencias vividas durante las actividades propuestas. Este es el momento de las sugerencias, de la corrección lingüística, del análisis crítico, de los consejos...

Conclusiones

Nuestra experiencia como docentes en las carreras de Francés Lengua Extranjera que se imparten en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, nos ha llevado a replantearnos numerosas cuestiones dentro de la formación de los futuros docentes en lenguas extranjeras y hemos podido concluir que es necesario implementar en los planes de estudio materias o seminarios relacionados con la práctica teatral, pues las herramientas utilizadas en la expresión oral y la gestualidad, no solo ayudarán al estudiante a tomar confianza en sí mismo y a desempeñarse como docente, sino a respetar su salud vocal, a descubrir nuevos recursos y estrategias, a articular bien un enunciado y a "hablar mejor". Resulta beneficioso que el futuro docente pueda controlar el estrés y las emociones negativas, eliminar tensiones, que aprenda a observarse, a observar al otro, a desplazarse… y así poder llegar a desempañar su profesión de una manera más exitosa y gratificante.

Bibliografía

Álvarez-Nóvoa, C. (1995) *Dramatización. El teatro en el aula,* Barcelona, Octaedro.

Balduzzi, R. y SpotoZabala, D. (2015), «Peut-on respecter les bienséances de la langue étrangère dans la classe de FLE au niveau supérieur? » in Actes du XIII Congrès national des Professeurs de français. Buenos Aires: Editores Asociados p.12-20.

Barroso García C. (1999) Fontecha López, Mercedes, "La importancia de las dramatizaciones en el aula de ELE: unapropuesta concreta de trabajo en clase" en Actas del X^{mo} Congreso Internacional de ASELE, Centro virtual Cervantes.

Briz et coll. (2008) *Saber hablar.* Instituto Cervantes, Ed. Aguilar.

Colletta, J-M. (2012) *Nonverbal communication*. En M. Byram& A. Hu (Eds) Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning. London: Routledge, Taylor and Francis Group.

Duncan, S. (1969) *Nonverbal communication. Psychological Bulletin*.

Ferrão-Tavares, M. C. (1985) « L'observation du non-verbal en classe de langue », en Études de Linguistique Appliquée.

Grant, B. M. y Grant Hennings, D. (1971) *The teacher moves. An analysis of non-verbal activity.* New York: Teacher College Press, Columbia University.

Mohamed E. (2008) « Théâtre et enseignement du Français Langue Etrangère », en Synergies Argelia nº 2, pp. 177-184.

Pierré, M. y Treffondier, F. (2012) *„Jeu de théâtre*. Presses universitaire de Grénoble (FLE-PUG).

Tellier, M. (2008) « Dire avec des gestes» en Le français dans le monde. Recherches et Applications, número especial.

Tellier, M. (2014) *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*, in Édition Maison des Langues, Paris.

Sitografía

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001) http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

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

Daniela Marina Antista y otros; Compilado por Dora Riestra y Stella Maris Tapia.
1a edición . Viedma : Universidad Nacional de Río Negro, 2017
Libro digital, PDF - (Congresos y Jornadas)
Archivo digital: descarga y lectura online

ISBN 978-987-3667-62-6

1. Didáctica. 2. Lengua. 3. Literatura. I. Antista, Daniela Mariana. II. Riestra, Dora, comp. III. Tapia, Stella Maris, comp.
CDD 407

© Universidad Nacional de Río Negro, 2017.
editorial.unrn.edu.ar
© De la compilación, Dora Riestra y Stella Maris Tapia 2017.
Queda hecho el depósito que dispone la Ley 11.723.

Diseño de colección: Dirección de Publicaciones-Editorial de la UNRN
Imagen de tapa: Michael Schwarzenberger, *Cubo de madera*, (2014).
Disponible en :
https://pixabay.com/es/cubo-de-madera-abc-cubo-letras-473703

Licencia Creative Commons 2.5 Argentina.
Usted es libre de: compartir-copiar, distribuir, ejecutar y comunicar públicamente esta obra bajo las condiciones de:
Atribución – No comercial – Sin obra derivada

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

Noviembre de 2017
Dirección de Publicaciones-Editorial de la UNRN.

EDITORIAL UNRN

RÍO NEGRO UNIVERSIDAD NACIONAL

9 789873 667626