



SOBRE LA LECTURA Y LA ESCRITURA: SABERES Y PRÁCTICAS. EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN

Por Luciana Ferrato, Marta Urtasun, Diana Moro, Nora Forte, Nancy Sad in memoriam

diana.morog@gmail.com

Facultad de Ciencias Humanas - UNLPam. Argentina

RESUMEN

Se exponen en este artículo algunos resultados preliminares respecto de la comprensión de la lectura y de la escritura de un resumen en el nivel secundario de la educación común. Se analiza, por una parte, la ausencia de una enseñanza de estrategias de comprensión lectora y por otra, la paradoja de pretender enseñar a escribir sin desplegar una enseñanza de los contenidos gramaticales necesarios según el tipo textual. Estas indagaciones configuran un panorama del modo de abordar la enseñanza de la Lengua y la Literatura, en Santa Rosa, la ciudad más poblada de La Pampa. Además, ante la inexistencia de una secuenciación de contenidos en los documentos oficiales, los resultados constituyen un punto de partida para la elaboración de una secuencia probable de contenidos relativos a la lectura, a la escritura y a los saberes gramaticales, textuales y discursivos, según el nivel de escolaridad.

Palabras clave: Lectura; Escritura; Secuencia de contenidos; Escuela secundaria.

ABOUT READING AND WRITING: KNOWLEDGE AND PRACTICES. RESEARCH EXPERIENCES

ABSTRACT

In this article, some preliminary results are discussed concerning the reading comprehension and writing of a summary on the secondary education. On the one hand, the lack of teaching of reading comprehension strategies is analyzed; on the other, is contemplated the paradox of trying to teach writing without deploying a teaching grammar points necessary as the text type. These inquiries form a picture of how to tackle the teaching of language and literature, in Santa Rosa, the most populous city of La Pampa. Furthermore, in the absence of sequencing contained in official documents, the results are a starting point for developing a probable sequence of content related to reading, writing and grammar, textual and discursive knowledge, according to the schooling degree.

Key words: Reading; Writing; Sequence of contents; Secondary school.

Recibido: 25|05|15 • Aceptado: 20|08|15

En los últimos veinte años, en Argentina, tuvieron un gran desarrollo los estudios y proyectos de investigación vinculados con la lectura y la escritura. Un gesto en este sentido es, entre otros, la creación y expansión de la Cátedra UNESCO, relativa a esta temática, en América Latina y, en particular, en Argentina con sus diversas subseces en la mayoría de las universidades nacionales del país, entre las que se cuenta la subsece La Pampa. En el marco de un proyecto de investigación específico, se han realizado estudios referidos a la circulación de saberes sobre la lectura y la escritura y a su dominio por parte de los adolescentes y jóvenes en el nivel secundario, en La Pampa¹.

Este artículo se propone desarrollar los avances preliminares de los resultados de investigación vinculados con los siguientes objetivos, que se plantearon en el proyecto como directrices para las indagaciones: a) contribuir al conocimiento de cómo los estudiantes de la educación secundaria se vinculan con el universo de la escritura y qué competencias lectoras desarrollan²; b) ofrecer una caracterización de la presencia o ausencia de saberes previos necesarios para el dominio funcional de la lengua; c) contribuir a una secuenciación de contenidos. Este último objetivo constituye la meta principal del trabajo del equipo y, en consecuencia, los argumentos vertidos en este trabajo -tanto desde el punto de vista de la apropiación teórica como respecto de los resultados de las indagaciones- se centran en él.

La metodología empleada para la recolección de datos e insumos para esta investigación se inscribe en la Lingüística de corpus, cuyo enfoque consiste en la conformación de colecciones o inventarios de textos escritos u orales, que pueden o no estar informatizados (Tolchinsky 2014). Su aplicación al estudio de las lenguas constituye una herramienta para la reflexión didáctica, porque al ser relevadas producciones de texto y habla en contextos reales, ofrecen un insumo para valorar la instancia de aprendizaje o del modo en que determinados estudiantes hacen uso de la lengua, con qué nivel de complejidad y con qué nivel de consciencia metalingüística. A efectos de la presente investigación, se realizaron diversas recopilaciones de corpus de aprendices. Estos constituyen materiales idóneos para el análisis de diversos objetos relativos a la enseñanza del español como lengua materna. Aquí nos centraremos solo en algunos aspectos. Los instrumentos que sirvieron para la obtención de esos corpus fueron aplicados en contextos áulicos y elaborados a partir de objetivos pedagógicos, no a partir de objetivos de investigación. Por ese motivo, constituyen corpus lingüísticos propiamente dichos, es decir, son muestras del uso de la lengua.³

En este desarrollo, pretendemos demostrar una hipótesis relativa a la toma de decisiones respecto de qué criterios servirán de guía para elaborar una secuenciación de contenidos que apunten al uso consciente de la lengua, tanto en el plano de la lectura, de la escritura como de las habilidades de reflexión metalingüística, aspecto central en la materialización de la consciencia de los educandos respecto de su lengua natural.

A continuación, se expresará el instrumental teórico que sustenta el análisis y la propuesta; luego, se describirán los resultados preliminares sobre el análisis de los corpus lingüísticos áulicos con el objeto de sustentar esas hipótesis y finalmente se esbozarán los criterios para una secuenciación. No proponemos una enumeración y ordenamiento taxativos de contenidos porque ello depende, en gran medida, de las habilidades de los aprendices logradas en la escolaridad anterior, de las pautas culturales que condicionan, en cierto sentido, el vínculo con el universo de la letra, entre otros factores contextuales.

¹ El marco institucional de las indagaciones es el proyecto de investigación “De sujetos, prácticas y saberes en el aula de Lengua y Literatura” (2013-2015, directora: Diana Moro, codirectora: Nora Forte) POIRE. Proyectos Orientados de Investigación Regional.

² El concepto de “competencia” que se asume en este trabajo se define como “un saber hacer que, de modo espiralado, se va construyendo a lo largo de la vida y comprende diversos aspectos de la acción humana” (Gómez de Erice, 2003, 23).

³ La mayoría de los corpus analizados para este trabajo proceden de cursos en los que los estudiantes de Práctica II, Residencia Docente del Profesorado en Letras de la Facultad de Ciencias Humanas realizaron su inserción áulica de cuatro meses, con la supervisión constante y observaciones de clases del equipo de cátedra. También, algunos insumos proceden de una actividad de evaluación institucional realizada por las autoras de este artículo, en una institución educativa de la ciudad de Santa Rosa.

SOBRE LA LECTURA Y LA ESCRITURA: ASPECTOS TEÓRICOS

El marco categorial de las investigaciones, cuyos resultados iniciales se desarrollarán aquí, se inscribe en el campo de los estudios sobre la comprensión lectora y sobre el proceso de escritura. Esas hipótesis se sustentan en determinadas conceptualizaciones. Respecto de la lectura, estas se ubican en tres dimensiones -en el plano lingüístico, psicolingüístico y sociocultural- pero desde el punto de vista de la enseñanza, se asumen con un criterio articulador y se consideran enfoques complementarios. Los estudios referidos a la comprensión, en el marco de la Psicolingüística cognitiva, disciplina experimental, han desarrollado modelos que describen el proceso de comprensión y toman dos aspectos centrales: el sujeto que lee y comprende y el texto que ha de ser leído y comprendido; también definen la lectura como una interacción entre el sujeto lector y el texto. Este modelo interactivo destaca la importancia de los componentes semánticos, sintácticos y contextuales, sin olvidar el papel activo del lector en el proceso (Solé 1997, Mendoza Fillola 1998). La comprensión de textos implica la construcción de un modelo de situación por parte del lector, quien debe procesar información, sostenerla en la memoria e integrarla en una representación coherente (Kintch y Van Dijk 1978, 1983, Van Dijk 1994). En ese sentido, se asume que no todos los textos pueden leerse del mismo modo, ni que todos los sujetos leen de manera uniforme. Así concebida la lectura, la relación de aprendizaje entre sujeto y texto constituye un problema complejo.

Este modelo representacional/situacional que, en tanto modelo abstracto expone una teoría universal de comprensión de la lectura, permite concebir a todos los sujetos de la educación común como potencialmente capaces de desplegar estrategias lectoras y, en consecuencia, esas estrategias se enseñan, es decir, se constituyen en objeto didáctico. Si bien es imprescindible pensar en términos de heterogeneidad, según las edades, los intereses, los contextos sociales y culturales, el modelo representacional describe los mecanismos mentales que se ejecutan al leer comprensivamente, el papel de la memoria (y sus distintos tipos), el lugar de los guiones o marcos. Esta teoría constituye un insumo a la hora de definir qué se espera que un aprendiz realice con el texto, cómo orientarlo para que logre una representación global del sentido del texto, según se trate de un texto expositivo, "de estudio", o a qué estrategias acudir si se trata de un texto literario.

En síntesis, la coherencia de la información implicada en el texto reside en la representación que el lector se hace del sentido del texto (en su mente) y no en el texto. En ese proceso cognitivo complejo intervienen múltiples factores o niveles y atraviesa distintas fases. En tal sentido, Carlos Molinari Marotto (2000) describe los siguientes niveles de pensamiento: a) Comprensión de unidades subléxicas: el procesamiento de las señales perceptivas primarias; b) Comprensión de palabras: reconocimiento de las palabras y sus significados; contrastación del procesamiento lector con las almacenadas en la memoria de largo plazo: "almacén de palabras" o "léxico mental"; c) Comprensión de oraciones: procesamiento sintáctico y semántico; d) Comprensión del texto o discurso: objetivo final de la comprensión. En este nivel, tienen lugar las inferencias, imprescindibles para la construcción de significación del texto leído. Las inferencias son definidas como "lagunas" (Escudero y León 2007) que hay que completar, la información implícita que el lector debe reponer y los puentes o relaciones que debe establecer en el interior del texto ("inferencias obligatorias", según Verónica Moreno Campos, 2007). La relación entre las inferencias y la comprensión es esencial, sobre lo cual Walter Kintsch y Katherine Rawson (2005, 221) señalan lo siguiente: "Para comprender es preciso realizar inferencias, y para realizar inferencias se necesita tener conocimiento. Por lo tanto, para entender la comprensión de un texto, debemos entender cómo se usa el conocimiento y cómo se representa."⁴

Si bien esta descripción en niveles no implica una sucesión taxativa, pues constituyen procesos simultáneos, es preciso que los alumnos que transitan la educación secundaria hayan automatizado el primer nivel. Ello también habla de la necesidad de una secuenciación o articulación entre los distintos tramos del sistema educativo, respecto de qué aspectos de la

⁴ En el original: "Comprehension requires inferences, and inferences require knowledge. Hence to understand text comprehension we must be able to understand how knowledge is used and how is represented" (Kintsch y Rawson 2005, 221).

formación ha de garantizar cada uno de los segmentos de la escolaridad. El segundo y el tercer nivel requieren de una práctica continua porque se relacionan con el acceso léxico y con las estructuras sintácticas. Desde esta perspectiva, sería deseable que los textos que se trabajen sean seleccionados según un espiral de complejidades. Así, el sujeto- lector podrá asumir el proceso de interacción (trans-acción, en términos de Kenneth Goodman, 1986) con el texto, en cuyo proceso adquieren centralidad tanto las capacidades (cognitivas, socioculturales) del lector como las características del texto. En ese marco, revisten importancia los conocimientos del mundo (temas y problemas abordados por el texto) y el conocimiento sobre cómo está elaborado el texto (conocimiento letrado), por lo tanto, resulta muy relevante la formación lingüística escolar de los sujetos lectores.

A efectos de definir qué estrategias han de ser enseñadas y evaluadas en el contexto de la educación secundaria, es preciso caracterizar qué se entiende por “malos” y “buenos” comprendedores. En este sentido, también existe acuerdo en que los lectores inmaduros o con menor capacidad de comprensión son aquellos que tienen dificultades para alcanzar la representación textual estructurada en relación con los conocimientos previos, no establecen las jerarquías semánticas expuestas en el texto, no detectan anomalías, inconsistencias o contradicciones, si las hubiere y no establecen relaciones entre las ideas fundamentales y los detalles; además, a la hora de resumir emplean la estrategia de suprimir y copiar (Sánchez 1988). Esa forma de proceder, en general, cumple con los siguientes pasos: lectura lineal del texto, subrayado de lo que se considera más importante y copia textual de lo subrayado. Contrariamente, los buenos comprendedores logran realizar una representación mental de la lectura y tienen la capacidad de actualizar y modificar los datos procedentes de la memoria de trabajo. Una de las causas de las dificultades para la actualización estaría vinculada con que esos alumnos tienen un acceso léxico tardío (Valeria Abusanra *et al* 2010).

Ese aspecto expone con claridad la complementariedad del modelo psicolingüístico descripto y el enfoque sociocultural, que advierte sobre los aspectos sociales y contextuales que rodean al desarrollo de las competencias lectoras, porque el acceso léxico forma parte de las formas culturales de relación con el contexto y con los mundos cercano y lejano. Sin dudas, es preciso considerar qué construcciones y consumos culturales han procesado los educandos a efectos de elaborar propuestas didácticas y materiales específicos para contextos determinados.

El desarrollo de las comunicaciones a través de Internet, sumados a los procedentes de los medios masivos de comunicación más tradicionales como la radio, el cine y la TV, conlleva a que los sujetos nos encontremos con cantidades enormes de contenidos superpuestos tanto en el tiempo como en el espacio. Sin lugar a dudas, ante esos impactos, para ser un buen comprendedor, no alcanza con lograr una representación coherente del contenido informativo de un texto (sin incorporar en esta afirmación los textos literarios, porque requieren un tipo de abordaje más sofisticado). La noción de “comprensión crítica” propuesta por Daniel Cassany (2004) atiende a esa diversidad informativa y ubica la competencia lectora en el plano de la construcción de ciudadanía. Esta noción se ancla en el campo del análisis crítico del discurso, por lo tanto, la preocupación reside en que los lectores sean capaces de desocultar la ideología desde la cual se expone una opinión, o desde qué concepciones se explican determinados contenidos. La noción de ideología que se sustenta está desprovista de connotaciones negativas, se la define como “marcos básicos de cognición social” y tienen “la función social de los intereses de los grupos, las ideologías tienen la función cognitiva de organizar las representaciones (actitudes, conocimientos) sociales del grupo, y así monitorizar indirectamente las prácticas sociales grupales, y por lo tanto también el texto y el habla de sus miembros” (Van Dijk 2008, 208).

Si bien, los aportes provenientes del enfoque sociocultural hacen hincapié en que la lectura es un proceso de interacción social, y no tanto un proceso cognitivo,⁵ para poder comprender desde qué ideología y por qué razones se dice tal o cual cosa, es preciso identificar, en primer lugar que se dice. Para ello, son necesarios los cuatro niveles de procesamiento expuestos arriba. No obstante ello, es sabido también que, a efectos de la interpretación de la mayoría de los textos de mayor complejidad (tales como argumentativos, literarios, jurídicos), es necesario no solo abordar el texto

⁵ Entre los estudios más reputados pueden mencionarse, Wallace, 1992; Grabe, W. y Stoller, F., 2002; Kamil, L.M. y Mosenthal, P.B et. al, 2002; Neville-Lynch, M., 2005.



en sus propios límites, sino también realizar un abordaje “desde afuera”. No cabe duda de que ese tipo de lectura ha de ser enseñada en la escuela, y que las aulas son los lugares idóneos para proveer los elementos necesarios con los cuales establecer las relaciones pertinentes. Esta perspectiva, sumada a la proveniente del modelo psicolingüístico complejiza la descripción de buenos comprendedores. Así, por ejemplo Nell Duke y David Pearson (2002) señalan que los buenos comprendedores son sujetos activos, tienen objetivos claros de lectura, evalúan si estos se cumplen en la lectura y seleccionan la información relevante según esos objetivos; también, tienen en cuenta la estructura del texto; tratan de predecir lo que van a leer, integrando su conocimiento previo con la información que encuentran en el texto; piensan en los autores del texto, su contexto social e histórico y sus creencias e intenciones; evalúan la calidad del texto y reaccionan ante él, tanto intelectual como emocionalmente; saben leer distintos tipos de textos de forma distinta; la lectura les resulta una actividad satisfactoria y productiva.

A efectos de la indagación respecto del dominio de las macrohabilidades leer y escribir, por parte de los sujetos aprendices, se considera un punto de partida la caracterización realizada por Gordon Wells (1987) respecto de los niveles de adquisición y dominio de la lengua escrita. El autor identifica cuatro niveles: ejecutivo, funcional, instrumental y epistémico. Cada uno de ellos presupone y requiere la existencia del anterior y asume que el modo epistémico es aquel que le permite al sujeto modificar sus propias estructuras de conocimiento. Así, para este autor, la noción de “alfabetización” significa estar en condiciones de enfrentarse a textos diferentes para acudir a la acción, sentimiento u opinión que se propone en ellos, en el contexto de un campo social determinado. Por lo tanto, siguiendo ese razonamiento, la alfabetización esperada será la que se adquiere según el modelo epistémico, para todos los estudiantes, aun cuando existan diferencias en el plano sociocultural. Este esquema de cajas chinas propuesto por Wells permite pensar en las formas de profundización que han de adquirir las habilidades relativas a la alfabetización y así elaborar los propósitos pedagógicos, según el grupo de alumnos.

En relación con la escritura, se parte de considerarla un proceso que tiene lugar en el hacer de los sujetos que la realizan, por lo tanto, no es posible aprender a escribir si no es haciéndolo. Este planteo parece una verdad de Perogrullo, sin embargo, las aulas de Lengua en la educación secundaria pampeana no se caracterizan por el hábito cotidiano de la práctica de la escritura y de la reflexión sobre ella. La propuesta que contempla esta indagación (en tanto indagación educativa contempla una propuesta) se asienta en el modelo elaborado por Linda Flower y John R. Hayes (1996) a partir de la investigación cognitiva con sujetos escritores expertos, en tanto ofrece algunas pautas para la elaboración de guías de aprendizajes de la escritura de los estudiantes: escritura, sistematización de cuestiones gramaticales y normativas y reescritura. Para ello, los aportes provenientes de la lingüística textual (De Beaugrande y Dressler, 1997) constituyen un marco categorial y explicativo respecto del lugar de la gramática en el procesamiento textual y en las opciones tipológicas que un sujeto debe realizar a la hora de escribir un texto. Así, resulta válida y necesaria la reflexión acerca del tipo textual y del ámbito social en el que se produce tal o cual género, antes y después de escribir, pero siempre en cercanía con el proceso de escritura. En este sentido, se asume la necesidad de la sistematización de conocimientos lingüísticos, la incorporación de un metalenguaje específico y pertinente para desarrollar las competencias de un sujeto letrado.

RESULTADOS PRELIMINARES

Como anticipamos, el presente trabajo tiene por objeto comunicar los resultados de las investigaciones en torno a cómo se presenta el campo de la enseñanza respecto de la lectura y respecto de la enseñanza de los saberes gramaticales, lingüísticos y discursivos necesarios para la competencia letrada de los sujetos, específicamente, para la comprensión de la lectura y la elaboración de un resumen escrito. El trabajo áulico constituye un insumo necesario para la elaboración de una propuesta respecto de qué contenidos enseñar en cada tramo escolar y qué tipo de lectura colabora con la formación de sujetos críticos, autónomos e ideológicamente preparados para asumir las prácticas sociales y culturales diversas.

En primer lugar, vale advertir que el trabajo respecto de una secuenciación de contenidos y la determinación acerca de qué tipos textuales resultan adecuados desde el punto de vista cognitivo, según el tramo escolar, constituye una necesidad porque tanto en los lineamientos curriculares provinciales para el nivel secundario como en los *NAP (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios)*, las pautas son excesivamente generales y no establecen una secuenciación. Tanto un documento como el otro se organizan por ejes: comprensión y producción oral; lectura y producción escrita, literatura, reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos pero no dejan de ser un balbuceo respecto de lo que se esperaría de un proyecto educativo; es más lo que no dicen que lo que dicen: plenos de generalidades, silencios, inexactitudes en todos los contenidos del área.

Uno de los insumos que analizaremos aquí fue relevado en el marco de un trabajo de evaluación institucional sobre la calidad de la enseñanza de la lengua y la literatura en una escuela secundaria de Santa Rosa. En ese contexto, se realizó una prueba de entrada a efectos de valorar la relación tan potente entre la comprensión lectora y la elaboración escrita del contenido leído, es decir, la lectura de un texto fuente y la práctica del resumen.⁶ En este sentido, Nancy Sad (2014) señalaba:

No es ninguna novedad que una lectura y una escritura deficientes hacia el fin de la escuela básica constituyen obstáculos para el desempeño de los aprendices en el ciclo básico del tramo secundario. Nuestro análisis está dirigido a poner de relieve cuáles son las relaciones entre la producción de un resumen y la comprensión de los textos destinados a tal tarea.

Con tales premisas, la indagación se realizó en un curso de 3° año de nivel secundario, correspondiente a una escuela céntrica de la ciudad de Santa Rosa⁷. El instrumento consistió en la lectura de un texto del universo informativo, con predominio de secuencias expositivas, titulado: "La escritura". Algunas consignas indagaban sobre el conocimiento metatextual de las secuencias expositivas y dos de los recursos principales de la explicación (la reformulación y el ejemplo); otras sobre el conocimiento gramatical: (tiempo y modo verbal) y finalmente, una consigna de escritura de resumen.

Como se sabe, el resumen permite evaluar la vinculación existente entre la comprensión textual y la elaboración de un nuevo texto que atienda no sólo a los conceptos contenidos en el texto fuente, sino también al empleo, en la tarea de escritura, de los recursos de textualización propios del español: oraciones completas y con sentido, uso de los signos de puntuación, de los conectores adecuados, mantenimiento y progresión del tema, utilización de procedimientos adecuados de pronominalización y sinonimia, entre otros. El análisis de las producciones permitió las siguientes observaciones: a) un amplio porcentaje de alumnos no recuperó información sustancial del texto fuente para realizar el resumen; b) en otros casos, no distinguieron la información relevante de la accesoria, por lo cual, se incluyó en el resumen información no relevante. c) un número importante de alumnos no reelaboraron el texto fuente, sino que copiaron oraciones que habían seleccionado del texto original, en algunos casos, sin establecer una conexión lógica, se percibe un apego al texto base; d) un escaso número de estudiantes produjeron buenas reelaboraciones.

De esa observación, también se pudo detectar que no siempre hay lectura e interpretación global del texto; que existe una tendencia al subrayado automático; que los alumnos proceden a copiar textualmente las ideas subrayadas; que no usan los conectores, razón por la cual no construyen un texto, sino que enumeran una serie de ideas; en muchos casos, no incluyeron la última idea del texto original, que oficiaba como cierre del tema.

En términos generales, puede decirse que en gran medida dos aspectos concomitantes han provocado la falla en la elaboración del resumen: imposibilidad de una representación mental del

⁶ Los resultados referidos en este apartado sobre la relación de la lectura y el resumen fue realizado por la profesora Nancy Sad y comunicados en una ponencia de su autoría, leída en el Congreso Nacional de la Cátedra UNESCO, celebrado en Rosario en 16 y 17 de octubre de 2014.

⁷ Debido a un pacto ético de confidencialidad y respeto a las identidades de personas e instituciones, no se identifican las escuelas, ni los cursos en los que se realizaron las indagaciones o el análisis de casos.

contenido del texto fuente y la falta de saberes sobre la lengua para el logro de una escritura eficaz. A su vez, es posible concluir que persiste en el aula de Lengua y Literatura una escisión en la enseñanza y reconocimiento de los recursos propios del texto expositivo, también de los recursos de coherencia y cohesión, como si fueran constituyentes aislados y no organizadores de un texto. Se trata, pues, de prácticas desintegradas, muy difundidas por manuales de enseñanza desde la década del noventa que, por un lado, muestran el esquema textual y, por otro, proponen cuestionarios sobre el contenido de la lectura. Así, esas prácticas irreflexivas se constituyen en obstáculos epistemológicos (Camilloni, 1997) al momento desplegar estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora y de la producción de un resumen. Aunque en el campo académico, el modelo cognitivo situacional o representacional tuvo un auge importante, la apropiación didáctica de esa teoría es escasa, por lo menos, en las gestiones áulicas que tienen lugar en la ciudad de Santa Rosa. Además de este análisis, otras investigaciones así lo demuestran.⁸

A ello se suma el vaciamiento de contenidos gramaticales operado en la enseñanza de la Lengua desde inicios de la década de 1990, a partir del cambio de paradigma mediante el cual se comenzó a considerar el texto como unidad de significación y reflexión y se abandonó el trabajo didáctico sobre la oración. Si bien, la ubicación del texto como unidad puso énfasis en la construcción de significados y en el desarrollo de la didáctica de la escritura, se instaló una paradoja no resuelta aún: suponer que los alumnos puedan realizar una reflexión metalingüística de la práctica de escritura sin los conocimientos sistematizados acerca de categorías gramaticales. El vaciamiento de saberes específicos acerca del sistema lingüístico en la enseñanza de la lengua en el ciclo básico (1°, 2° y 3° año) del nivel secundario ha imposibilitado que los estudiantes adquieran un uso comunicativo adecuado y eficaz del lenguaje. En los análisis de corpus lingüísticos diversos, provenientes de diferentes contextos educativos, se evidencian las mismas dificultades en la escritura como consecuencia de la carencia de saberes respecto de la estructura de la oración en español (por ejemplo en la aserción sujeto + verbo + complemento directo + complemento indirecto + adjunto o sujeto + verbo + atributo o bien oración principal + oración subordinada) y, por lo tanto, no pueden utilizarla como una estrategia para organizar los componentes en el sintagma. En muchos casos, para suplir las deficiencias, los estudiantes de 11 a 14 años recurren a la reproducción de estructuras del orden coloquial. Ello permite inferir que es la única estructura posible en sus esquemas de pensamiento, por lo tanto el ciclo básico secundario debe ofrecer una enseñanza en ese sentido.

La carencia respecto de una estructura lógica de ordenamiento oracional pudo notarse en sujetos adultos, quienes toman cursos de escritura para ámbitos específicos. En efecto, en el contexto de cursos de capacitación para trabajadores administrativos y profesionales se pudo constatar una diferencia entre distintos grupos respecto a los conocimientos acerca de las categorías gramaticales.⁹ Los sujetos participantes de estas instancias de capacitación, que habían cursado sus estudios secundarios antes de la década de 1990, evidenciaban una rápida recuperación de las nociones gramaticales y, en consecuencia, demostraban gran flexibilidad para la revisión de la escritura. En cambio, los más jóvenes apenas podían activar conocimientos gramaticales de carácter práctico pero no sistematizados, “una gramática práctica”. Por ejemplo, al revisar una anomalía ortográfica del tipo “a llegado”, alguien de ese rango etario expresó: “la a cuando va seguida de una palabra terminada en -ado, -ido es “ha”. Ello manifiesta una ausencia de elementos conceptuales, de categorías gramaticales. Por lo tanto, ante situaciones de mayor complejidad, les resultaba mucho más difícil llegar a una solución adecuada.

⁸ Una investigación que corrobora las consideraciones vertidas es la realizada por la María Cecilia Gaiser, para su tesis doctoral *Incidencia de la reflexión metalingüística en el mejoramiento de las prácticas de escritura en el nivel universitario: el rol del conocimiento gramatical*, dirigida por Adriana Silvestri y codirigida por Angelita Martínez, defendida en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP., en diciembre de 2014. En uno de los capítulos, la autora analiza resúmenes producidos por estudiantes ingresantes a la Universidad Nacional de La Pampa en los cuales encuentra fallas similares.

⁹ Se dictaron cursos de escritura para fines específicos a trabajadores administrativos del Instituto de Seguridad Social (DAFAS y SEMPRES); a los trabajadores administrativos del rectorado de la UNLPam, a abogados y oficiales de justicia, a empleados de Ministerio de Gobierno y Justicia de la Provincia de La Pampa, entre otros.



A MODO DE CIERRE

En relación con los objetivos enunciados: describir cómo los estudiantes del nivel secundario se vinculan con el universo de la escritura y caracterizar la presencia o ausencia de saberes previos necesarios para el dominio funcional de la lengua, se pueden precisar algunos resultados en virtud del análisis de corpus lingüísticos que permiten configurar un estado de situación. Una aseveración fundada en estas indagaciones consiste en que el vínculo con la escritura de los estudiantes de cualquier nivel de escolaridad es intuitivo y se desarrolla en el plano no consciente. No se realiza una reflexión metalingüística en el plano consciente debido a la inexistencia de una enseñanza sistematizada de nociones gramaticales específicas para la elaboración de determinado tipo textual. Por otra parte, esa ausencia de sistematización, como práctica en la enseñanza de la lengua, puede datarse a partir de la década del noventa, dado que quienes cursaron el secundario desde ese momento hasta el presente, en el marco de capacitaciones de escritura para fines específicos, no podían activar los conocimientos gramaticales necesarios y solo realizaban consideraciones del orden de una “gramática práctica”, intuitiva y no sistematizada. Respecto de los saberes previos se constataron dos cuestiones: una en el orden de la alfabetización, es decir, para poder acceder a un dominio funcional de la lengua, se requiere del dominio ejecutivo (lectura corriente y escritura al dictado); otra, en el orden de la articulación de los contenidos, es decir, los saberes provenientes de la gramática textual como la noción de coherencia, cohesión, adecuación no se relacionan conscientemente con la tarea de la escritura, o más precisamente, con el proceso de textualización, tal como se percibió en la realización del resumen de un texto expositivo. Así, como consecuencia, en el plano de la comprensión se percibe una dificultad para la representación mental del contenido del texto leído y en el plano de la escritura, la carencia de saberes respecto de que en español existe una estructura lógica de ordenamiento oracional, que organiza la textualización.

Respecto del tercer objetivo, es decir, sobre la contribución a una secuenciación de contenidos gramaticales y atinentes a la comprensión lectora para desarrollar en el nivel secundario, se sustentan los siguientes criterios generales: a) el ciclo básico de la educación secundaria es el momento para consolidar habilidades lectoras y escritoras en el nivel ejecutivo y funcional de dominio de la letra, sistematizar saberes gramaticales básicos y constituirse así en un peldaño para el tránsito por el resto de la escolaridad; b) los conocimientos gramaticales constituyen un bagaje necesario para la reflexión sobre la escritura, las estrategias de la construcción de opinión, para la comprensión crítica, entre otras consecuencias; c) la lectura literaria establece un vínculo con el universo de la escritura desde un lugar subjetivo, por lo cual su práctica mejora el nivel de dominio y la reflexión, al tiempo que desarrolla un tipo de pensamiento y permite la interacción cultural con múltiples universos.

Así, proponemos que la enseñanza de la lengua en el Ciclo Básico de la educación secundaria se centre predominantemente en el desarrollo de estrategias de comprensión lectora que atiendan a la representación global de contenido y a las remisiones intratextuales; sin que ello signifique ausencia de trabajo didáctico con las inferencias elaborativas, contextuales. En ese nivel de escolaridad, que abarca desde los 12 a los 15 años, sería deseable propiciar que los estudiantes realicen prácticas lectoras comprensivas, es decir, incorporen estrategias de lectura tales como: construir una idea global del texto que lee, adquirir conciencia del objetivo de lectura que guía su práctica y flexibilidad en los distintos modos de acceder al texto, según ese objetivo (hacer un resumen o buscar un dato, por ejemplo); también proponemos que se enseñen las convenciones retóricas y discursivas de diversos tipos de textos. Todo este instrumental disponible les permitirá reflexionar sobre la construcción de textos periodísticos, de manuales o enciclopedias, solicitudes formales, etc.; a su vez, podrán establecer las diferencias entre una poesía, un cuento, una novela y una obra dramática y algunas de las especificidades técnicas de su construcción, por ejemplo, las características básicas de la narración o de la escritura en verso o de la construcción del diálogo teatral. Tales saberes plateados para su enseñanza, en relación con el contexto de uso y con la finalidad, proporcionarán a los estudiantes un conocimiento sobre el vínculo entre las características formales de los textos y su relevancia social.

En el ciclo orientado, en cambio, sugerimos alterar el énfasis, es decir, abordar textos que requieran de una lectura “desde afuera”, desarrollar una aproximación ideológica con el aporte del



instrumental proveniente de los estudios del discurso y de la teoría literaria y profundizar la enseñanza de estrategias vinculadas con la construcción de una representación situacional del texto. En este ciclo, sobre todo, en el cuarto año sería deseable que determinadas nociones gramaticales como el sistema de pronombres, determinadas formas sintácticas como la voz pasiva, los modos verbales sean incorporadas desde la perspectiva del análisis del discurso a efectos de percibir las huellas de la enunciación en el texto. En el trayecto escolar que va desde los 15 a los 17/18 años, las prácticas de lectura y escritura podrán ser, además de más complejas y sofisticadas en sus aspectos técnicos, más ambiciosas desde el punto de vista de la actividad crítica que implican, porque los sujetos a esa edad adquieren cognitivamente la capacidad para comenzar a utilizar procedimientos formales (Carretero 1995). Al mismo tiempo, profundizan sus intereses respecto del mundo que los rodea, se sienten animados a preguntarse por el origen de las cosas, tienen inquietudes positivas para la no naturalización de determinadas *doxas* y para revisar los lugares comunes o las construcciones ideológicas estereotipadas, es decir, en esta etapa del recorrido educativo, es posible establecer pautas de lectura crítica que apunten a la lectura entre líneas y detrás de las líneas (Neville-Lynch 2005, Cassany 2006). Así, en este período, los alumnos estarán en condiciones de operar, en sentido cognitivo, con elementos conceptuales que les permitirán evaluar la ideología de un texto y considerarlo como un producto ideológico, con enunciadores situados e intereses concretos. También podrán considerar al lenguaje como un instrumento potente de construcción ideológica que está al servicio de quien sepa utilizarlo para dejar oír su voz como ciudadano en un mundo cada vez más conflictivo y complejo (Cassany 2009). Asimismo, podrán elaborar las tareas propias de la escritura y de la lectura con una mayor capacidad intelectual porque están en condiciones de operar con un instrumental conceptual abstracto y, en consecuencia, podrán realizar metareflexiones sobre los artefactos textuales propios y ajenos. Esos factores, finalmente, les permitirán desarrollar prácticas letradas complejas y sofisticadas.

Este abordaje de la lectura se corresponde con la secuenciación adecuada de los saberes gramaticales: en el Ciclo Básico es preciso que los aprendices estudien las categorías léxicas: sustantivos, adjetivos, verbos; que comprendan y ejerciten el orden lógico de la oración en español; que visualicen las correlaciones temporales de pasado propias de la narración; los nexos típicos que establecen las relaciones lógicas y semánticas.

Tales presupuestos, en síntesis, contemplan criterios de secuenciación respecto de qué modelo de comprensión lectora gestionar, según las capacidades de los aprendices. Sin dudas, un estudiante que no haya interiorizado las estrategias de comprensión global y las microhabilidades que esa operación intelectual implica, no podrá “ir más allá de la información” proporcionada por el texto con el objetivo de centrarse en el nivel de las estrategias discursivas y sacar conclusiones ideológicas o bien, componer una opinión propia luego de establecer relaciones entre diversos textos de un corpus.

Como se ha dicho muchas veces, la escuela debería formar lectores capaces de a) interactuar de manera autónoma con las diversas producciones de los medios masivos de comunicación y de la industria cultural; b) dilucidar las maniobras de manipulación y c) aprovechar informativamente el aporte de los *mass media* para actuar como ciudadanos de derecho.



OBRAS CITADAS

1. Abusanra, Valeria, Romina Cartoceti, Bárbara Sampedro y Aldo Ferreres. "Influencia del mecanismo de actualización en la comprensión de textos". Castel, Víctor M. y Liliana Cubo de Severino (Eds.) *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo, 2010, pp. 298-305.
2. Camilloni, A. (Comp.). *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa. 1997.
3. Carretero, Mario. "El desarrollo cognitivo en la adolescencia y la juventud: las operaciones formales". *Psicología evolutiva. Adolescencia, madurez y senectud*. Madrid: Alianza. 1995, pp. 37-93.
4. Cassany, Daniel "Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica". *Lectura y Vida XXV*, 2 (junio 2004): 6-23.
5. Cassany, Daniel. *Tras las líneas. Sobre lectura crítica. La lectura crítica*. Barcelona: Anagrama, 2006.
6. Cassany, Daniel. *Leer para Sophia*. Tokio: Instituto Europeo Universidad de Sofía. 2009.
7. De Beagrande, Robert-Alain y Dressler, Wolfgang Ulrich. *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Akal. 1997.
8. Duke, Nell K., & Pearson, P. David. "Effective Practices for Developing Reading Comprehension. Alan E. Farstrup & S. Jay Samuels (Eds.), *What Research Has to Say About Reading Instruction*. Newark, DE: International Reading Association, Inc., 2002, pp. 205-242.
9. Escudero, Inmaculada y León, José Antonio. "Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito: Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión". *Revista Signos*, 40, 64 (2007): 311-336.
10. Flower, Linda y Hayes, John. "La teoría de la redacción como proceso cognitivo". *Textos en Contexto. 1. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Lectura y vida. 1996, pp. 73-110.
11. Forte, Nora y Moro, Diana. "Escritura en ámbitos específicos: tensiones y dificultades". Ponencia leída en el Congreso Nacional de la Cátedra UNESCO, Rosario, 16 y 17 de octubre de 2014.
12. Gaiser, María Cecilia. *Incidencia de la reflexión metalingüística en el mejoramiento de las prácticas de escritura en el nivel universitario: el rol del conocimiento gramatical*. Tesis doctoral. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, 2014.
13. Gómez de Erice, María Victoria. "Competencia y modelos de comprensión lectora". Ma. Victoria Gómez de Erice y Estela Zalba (Eds.), *Comprensión de textos. Un modelo conceptual y procedimental*. Mendoza: EDIUNC, 2003, pp. 23-33.
14. Goodman, Kenneth. "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas en desarrollo". Ferreiro, Emilia y Margarita Gómez Palacio (Comp.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1986, pp. 13- 28.
15. Grabe, William. y Stoller, Fredericka. (2002), *Teaching and Researching reading*. Harlow: Longman.
16. Kamil, Michel., Mosenthal, Peter *et. al.* (Eds.). *Methods of literacy research*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.
18. Kintsch, Walter & Rawson, Katherine. "Comprehension". Snowling, Maggie y Charles Hulme (Eds.). *The Science of Reading: A Handbook*. Malden, MA: Blackwell, 2005, pp. 209-226.
19. Kintsch, Walter y Van Dijk, Teum A. "Toward the Model of Text Comprehension". *Psychological Review* 85 (1978): 362-349.
20. Kintsch, Walter y Van Dijk, Teum A. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press, 1983.



21. Mendoza Fillola, Antonio. *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro, 1998.
22. Molinari Mariotto, Carlos. *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba, 2000.
23. Moreno Campos, Verónica. "Sobre el concepto de inferencia: un diálogo entre la Lingüística y la Psicología" *Academia. edu*. Universidad de Valencia, 2007. Web. Última consulta: 8 de agosto de 2015.
24. Neville-Lynch, Marion. *Reading between the lines: a balanced approach to literacy*. New York: Peter Lang, 2005.
25. Sad, Nancy. "Evaluación de la escritura: reflexiones para su mejoramiento". Ponencia leída en el Congreso Nacional de la Cátedra UNESCO, Rosario, 16 y 17 de octubre de 2014.
26. Sánchez Miguel, Emilio. "Aprender a leer y leer para aprender: características del escolar con pobre capacidad de comprensión". *Infancia y aprendizaje*, 44 (1988): 35-57.
27. Sinclair, John (Ed.). *How to use corpora in language teaching*. Amsterdam: John Benjamins, 2004.
28. Solé, Isabel. *La enseñanza de la comprensión lectora*. Barcelona: Graó, 1987.
29. Tolchinsky, Liliana. "El uso de corpus lingüísticos como herramienta pedagógica". *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 65 (enero 2014): 9-17.
30. Van Dijk, Teum. "Modelos en la memoria. El papel de las representaciones de la situación en el procesamiento del discurso". *Revista latina de Pensamiento y Lenguaje*, 2, 1 (1994): 39-55.
31. Van Dijk, Teum. "Semántica del discurso e ideología". *Discurso & Sociedad*, 2, 1 (2008): 201-261.
32. Wallace, Catherine. *Reading*. Oxford: Oxford University Press, 1992.
33. Wells, Gordon. "Apprenticeship in Literacy". *Interchange*, 18, 1 y 2 (1997): 109-123.