

Monográfico. Número 59

Mayo-Agosto ■ Maio - Agosto 2012

REVISTA IBERO AMERI CANA

de Educación
de Educação

Didáctica de la Lengua y la Literatura

Didática da Língua e a Literatura



Organização
dos Estados
Ibero-americanos

Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



© OEI, 2012

Didáctica de la Lengua y la Literatura / *Didática da Língua e a Literatura*
Revista Iberoamericana de Educación (monográfico) / *Revista Ibero-americana de Educação (monográfico)*
N.º 59

Mayo-Agosto / *Maio-Agosto*

Madrid / Buenos Aires, OEI, 2012

276 páginas

Revista cuatrimestral / *Revista quadrimestral*

EDITA

Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU)

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Bravo Murillo, 38. 28015 - Madrid, España / Tel.: (34) 91 594 43 82

Paraguay, 1510. C1061ABD - Buenos Aires, Argentina / Tel.: (5411) 48 13 00 33

rie@oei.org.es

www.rieoei.org

ISSN: 1022-6508

Depósito Legal: BI-1094-1993

Ilustración de cubiertas: asenmac.com Informática y Telecomunicaciones

TEMAS / TEMAS

Enseñanza de la Lengua; Enseñanza de la Literatura; Comprensión lectora; Enseñanza de la lectura

Ensino da Língua; Ensino da Literatura; Compreensão leitora; Ensino da leitura

La REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN
puede adquirirse mediante suscripción a través de
nuestra página web

http://www.rieoei.org/formulario_suscripcion.htm

A REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO
pode adquirir-se mediante subscrição através de
nosso site

http://www.rieoei.org/formulario_suscripcion.htm

La REVISTA es una publicación indizada en: / A REVISTA é uma publicação indizada em:

LATINDEX: www.latindex.unam.mx

IRESIE: www.iisue.unam.mx/iresie

DOAJ: www.doaj.org

IEDCYT: www.cindoc.csic.es

ABES SUDOC: www.sudoc.abes.fr

Biblioteca Digital: www.oei.es/bibliotecadigital.php

La Revista selecciona los trabajos mediante el
sistema de arbitraje «ciego por pares» a través
de especialistas externos a la Redacción.

A Revista seleciona os trabalhos mediante o
sistema de arbitragem «cego por pares» através
de especialistas externos à Redação.

Todos los números MONOGRÁFICOS pueden ser consultados en
los formatos HTML y PDF en la web de la revista. Además la web
dispone de otra revista digital que se edita mensualmente con
espacios dedicados a recoger «Investigaciones y estudios» de
los lectores, a «Debates» sobre temas propuestas por los mis-
mos, a «Experiencias e innovaciones», a artículos de «Opinión»,
entre otras secciones, que puedan servir de referencia u objeto
de estudio para quienes trabajan o investigan en el campo de la
educación en Iberoamérica.

Todos os números MONOGRÁFICOS podem ser consultados em
os formatos HTML e PDF em o site da revista. Ademais o site
dispõe de outra revista digital que se edita mensalmente com
espaços dedicados a recolher «Investigações e estudos» dos
leitores, a «Debates» sobre temas propostas pelos mesmos,
a «Experiências e inovações», a artigos de «Opinião», entre
outras seções, que possam servir de referência ou objeto de
estudo para quem trabalham ou pesquisam em o campo da
educação em Ibero-América

La OEI no se responsabiliza de las opiniones expresadas en
los artículos firmados ni comparte necesariamente las ideas
manifestadas en los mismos. Igualmente, no mantiene corres-
pondencia con los autores de trabajos no solicitados.

A OEI não se responsabiliza pelas opiniões exprimidas nos
artigos assinados nem subscreve necessariamente as
ideias manifestadas nos mesmos. Igualmente, não mantém
correspondência com os autores de trabalhos não solicitados.

CONSEJO DE REDACCIÓN / *CONSELHO DE REDAÇÃO*

Director / *Diretor*: Alejandro Tiana

Secretario Técnico / *Secretário Técnico*: Hugo Camacho Muñoz

Equipo de redacción / *Equipe de redação*: Deborah Averbuj, María Kril, Andrés Viseras, Perla Youngerman

Traductores / *Tradutores*: Mirian Lopes Moura, Patricia Quintana Wareham, Nora Elena Vigiani

Asesor de edición / *Assessor de edição*: Roberto Martínez

CONSEJO ASESOR / *CONSELHO ASSESSOR*

Joaquim Azevedo, *Universidade Católica Portuguesa (Portugal)*

Daniel Filmus, *ex ministro de Educación, Ciencia y Tecnología (Argentina)*

Andoni Garritz, *Universidad Nacional Autónoma de México, director de la Revista Educación Química*

Daniel Gil, *Universidad de Valencia (España)*

José Antonio López Cerezo, *Universidad de Oviedo (España)*

Álvaro Marchesi, *Secretario General de la OEI, Universidad Complutense de Madrid (España)*

Miquel Martínez y Martín, *Universidad de Barcelona (España)*

Antonio Monclús Estella, *Universidad Internacional Menéndez Pelayo-Campo de Gibraltar (España)*

Sylvia Schmelkes, *Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, CINVESTAD (México)*

Flavia Terigi, *Universidad de Buenos Aires (Argentina)*

Amparo Vilches, *Universidad de Valencia (España)*

COMITÉ CIENTÍFICO / *COMITÉ CIENTÍFICO*

António Manuel Águas Borralho, *Universidade de Évora, Portugal.*

Teresita Alzate Yepes, *Universidad de Antioquia, Colombia.*

María José Bautista-Cerro Ruiz, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.*

Jorge Bonito, *Universidade de Évora, Portugal.*

Elsa Piedad Cabrera Murcia, *Facultad de Educación, Pontificia Universidad de Chile*

Luis Augusto Campistrous Pérez, *Universidad Autónoma de Guerrero, México.*

María Clemente Linuesa, *Universidad de Salamanca, España.*

María Inmaculada Egidio Gálvez, *Universidad Autónoma de Madrid, España.*

Isabel Patricia Espiro Barrera, *Universidad Santo Tomás, Chile.*

Paulo Celso Ferrari, *Universidade Federal de Goiás, Brasil.*

Manuel Ferraz Lorenzo, *Universidad de La Laguna, España.*

Eduardo Lautaro Galak, *Universidad Nacional de La Plata, Argentina.*

Isabel María Gallardo Fernández, *Universidad de Valencia, España.*

María Teresa Gómez del Castillo, *Escuela de Magisterio Cardenal Spínola (España)*

Viviana Lázara González Maura, *Universidad de La Habana, Cuba.*

Begoña Gros, *Universitat Oberta de Catalunya (España)*

Gregorio Jiménez Valverde, *Universidad de Barcelona, España.*

Juan José Leiva Olivencia, *Universidad de Málaga, España.*

Márcia Lopes Reis, *Universidade Paulista, Brasil.*

María del Carmen Lorenzatti, *Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.*

Valentín Martínez-Otero Pérez, *Universidad Complutense de Madrid, España.*

Héctor Monarca, *Universidad Autónoma de Madrid, España.*

María de la Villa Moral Jiménez, *Universidad de Oviedo, España.*

William Moreno Gómez, *Universidad de Antioquia, Colombia.*

Juan Vicente Ortiz Franco, *Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia.*

Ondina Pena Pereira, *Universidade Católica de Brasília, Brasil.*

Rafael Pérez Flores, *Universidad Autónoma Metropolitana, México.*

Carmen Nieves Pérez Sánchez, *Universidad de La Laguna, España.*

María Eveline Pinheiro Villar de Queiroz, *Ministério da Educação, Brasil.*

Alicia Mónica Pintus, *Ministerio de Educación, Argentina.*

Enric Prats, *Universidad de Barcelona, España.*

José Quintanal Díaz, *Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.*

Francisco Ramos Calvo, *Loyola Marymount University, EE.UU.*

Celia Rosa Rizo Cabrera, *Universidad Autónoma de Guerrero, México.*

Marta Ruiz Corbella, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.*

José Armando Salazar Ascencio, *Universidad de La Frontera, Chile.*

Ángel San Martín Alonso, *Universidad de Valencia, España.*

María Cecilia Sánchez Teixeira, *Universidade de São Paulo, Brasil.*

Teresa Sancho-Vinuesa, *Universitat Oberta de Catalunya, España*

Marco Silva, *Universidade Estácio de Sá, Brasil.*

Liliana Soares Ferreira, *Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.*

Joan Andrés Traver Martí, *Universidad Jaime I, España.*

Fabiane Adela Tonetto Costas, *Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.*

Pablo Valdés Castro, *Instituto Superior de Tecnología y Ciencias Aplicadas, Cuba.*

Rosa Vázquez Recio, *Universidad de Cádiz, España*

María Jesús Vitón de Antonio, *Universidad Autónoma de Madrid, España.*

Cleci Werner da Rosa, *Universidade de Passo Fundo, Brasil.*



REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN *REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO*

Número 59. Mayo-Agosto / *Maio-Agosto 2012*

SUMARIO / *SUMÁRIO*

MONOGRÁFICO: Didáctica de la Lengua y la Literatura

MONOGRÁFICO: Didática da Língua e a Literatura

Coordinador: Felipe Zayas Hernando

Evaluadora de los trabajos en portugués / *Avaliadora dos trabalhos em português*

Andrea Schmitz-Boccia

Introducción	7
<i>Introdução</i>	15
Anna Camps «La investigación en Didáctica de la Lengua en la encrucijada de muchos caminos»	23
Isabel Solé, «Competencia lectora y aprendizaje»	43
Felipe Zayas, «Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita»	63
Carmen Rodríguez Gonzalo, «La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico»	87
María Victoria Apraiz Jaio, Marimar Pérez Gómez y Teresa Ruiz Pérez «La enseñanza integrada de las lenguas en la escuela plurilingüe»	119
Ana María Margallo González, «La educación literaria en los proyectos de trabajo»	139
Adela Fernández Campos, Irene González Mendizábal y María del Mar Pérez Gómez «Callejeros literarios: una propuesta para la educación literaria»	157

Verónica Bottero, María Eugenia Palma, Luisa Pelizza y Pablo Rosales, «¿Cómo enseñar a leer sin pedir que deletreen? una experiencia de enseñanza de estrategias de lectura en nivel inicial»	169
Gabriela González Sandoval, «Enseñar (y aprender) a leer y a escribir en primer grado»	189
Christian Alejandro Arenas Delgado, «Lo narrativo y visual de Voces en el parque: una propuesta didáctica interdisciplinar en el aula de secundaria»	207
Yolima Gutiérrez Ríos, «Ausencia de una enseñanza reflexiva y sistemática de la oralidad»	223
María de las Nieves Rodríguez Pérez, «La mirada del profesor, reflexión sobre su actividad docente»	241
<i>Dilmeire Sant`Anna Ramos Vosgerau e Rafaela Bortolin Pinheiro, «O uso do jornal impresso na educação básica: resultados de uma década de pesquisas no Brasil»</i>	259

M O N O G R Á F I C O

DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA
DIDÁTICA DA LÍNGUA E A LITERATURA

PRESENTACIÓN

Este monográfico de la *Revista Iberoamericana de Educación* reúne trabajos sobre problemas importantes de la didáctica de la lengua y de la literatura relacionados con los diversos elementos que componen su campo de investigación: el sistema didáctico formado por el docente, el aprendiz y el objeto del aprendizaje, que consiste en los usos de la lengua y en las habilidades y conocimientos implicados en la formación del lector literario. La complejidad del objeto de investigación de la didáctica de la lengua y de la literatura hace que los temas que pueden ser estudiados sean numerosos y, al menos aparentemente, heterogéneos. Si nos situamos en el objeto de aprendizaje, podemos constatar la diversidad de habilidades y estrategias que engloba –aunque interrelacionadas–, que se refieren, además, a una gran diversidad de usos. Pero esta complejidad se acrecienta cuando ponemos en relación cada elemento del sistema didáctico con el conjunto, y todo él, con los contextos dentro de los que se sitúa.

El trabajo que abre el monográfico, «La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos», de Anna Camps, se ocupa, precisamente, de caracterizar la didáctica de la lengua como un campo de conocimiento e investigación específico –es decir, no como la aplicación práctica de teorías elaboradas en otros campos del saber–, de definir su objeto –el sistema didáctico–, y de analizar su complejidad y dinamismo. Además, en este trabajo se señalan los grandes problemas que, a juicio de la autora, reclaman atención: a) la naturaleza de los contenidos curriculares –las habilidades lingüístico-comunicativas– y su integración en los procesos de enseñanza y de aprendizaje; b) la enseñanza intencional y explícita de los géneros discursivos y la creación en el ámbito escolar de situaciones comunicativas en las que tengan sentido los usos verbales y su aprendizaje; c) la relación entre los conocimientos gramaticales y el aprendizaje de los usos de la lengua, problema que afecta tanto la selección de conocimientos relevantes como su integración con el aprendizaje de los usos verbales; d) los problemas relacionados con la enseñanza plurilingüe, y e) la naturaleza de la formación lingüístico-didáctica del profesorado. Queda de este modo dibujado el mapa de los grandes problemas tanto metodológicos como de objeto de estudio en didáctica de la lengua.

El trabajo de Anna Camps constituye, por tanto, la puerta de acceso obligada a este monográfico. El análisis de la complejidad del sistema didáctico y la exploración de los grandes problemas que deben ser aborda-

dos ayudarán, sin duda, a situar estos artículos dentro del marco general de preocupaciones de la didáctica de la lengua y de la literatura y a percibir los vínculos que los unen más allá de una primera impresión de heterogeneidad. En esta «Presentación» tomaremos los cuatro grandes campos para la investigación didáctica señalados por Camps para presentar los trabajos, lo que nos obligará a alterar el orden en que aparecen en la publicación.

En el primer apartado, los contenidos curriculares concebidos como habilidades lingüístico-comunicativas, se sitúan dos trabajos muy diferentes: «Competencia lectora y aprendizaje», de Isabel Solé, y «¿Cómo enseñar a leer sin pedir que deletreen? Una experiencia de enseñanza de estrategias de lectura en nivel inicial», realizado por Verónica Bottero y María Eugenia Palma bajo la dirección de Luisa Pelizza y Pablo Rosales.

En «Competencia lectora y aprendizaje», Isabel Solé plantea que la complejidad de la competencia lectora exigida en la actualidad para interactuar en los diversos ámbitos sociales, especialmente en el académico, requiere un aprendizaje temprano y continuado de estrategias que permitan una lectura profunda, crítica y capaz de transformar la información en conocimiento. La autora distingue tres grandes tipos de estrategias a enseñar: a) dotar de finalidad personal a la lectura y planificar la mejor manera de leer para lograrla; b) inferir, interpretar, integrar la nueva información con el conocimiento previo, y comprobar la comprensión durante la lectura; c) reelaborar la información, recapitularla, integrarla, sintetizarla y, eventualmente ampliarla, siempre que la tarea lo requiera. Los resultados de los estudios de evaluación nacional e internacional en relación con estos aprendizajes, así como los trabajos de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, permiten diagnosticar problemas, buscar sus causas y proponer caminos para resolverlos. Isabel Solé señala la falta de tradición en la enseñanza explícita de la lectura de textos expositivos propios de las disciplinas académicas, el predominio en la escuela de una lectura reproductiva y la escasez de tareas que lleven a los alumnos a reelaborar y reutilizar la información para la resolución de problemas, la falta de integración de las diversas habilidades lingüísticas (lectura y escritura; uso oral y escrito...), y, finalmente, el empleo de procedimientos inadecuados, estrategias simples y poco persistentes de lectura, como algunos de los principales problemas relacionados con la competencia lectora. Este diagnóstico debe llevar a la elaboración de proyectos de centro para el fomento y la enseñanza de la lectura que se fundamentan en el cuerpo de conocimientos disponibles sobre el desarrollo de dicha competencia.

En «¿Cómo enseñar a leer sin pedir que deletreen? Una experiencia de enseñanza de estrategias de lectura en nivel inicial» se emplea como disparadora la pregunta acerca de si es posible proponer a los niños que aprendan

a leer leyendo, si no saben aún las letras. En el artículo se dan las respuestas obtenidas en un trabajo de investigación realizado en una clase de 5 años de una escuela de educación infantil. El punto de partida es la consideración de que la alfabetización consiste en enseñar prácticas de lectura dentro de situaciones en las que, con ciertas intervenciones docentes, se ayude a los alumnos a interactuar con textos reales mediante la activación de estrategias de lectura. Los resultados de la investigación, afirman los autores, fueron prometedores, ya que la mayoría de los niños que participaron fueron capaces de incorporar estrategias como la de tener en cuenta indicadores textuales cualitativos para anticipar el significado de las palabras escritas. Ello permite ser optimistas en relación con los avances que podrían propiciar experiencias de este tipo sostenidas en el tiempo.

En el segundo de los campos señalados por Anna Camps para la investigación didáctica, la enseñanza intencional y explícita de los géneros discursivos, se sitúan varios trabajos: «Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita», de Felipe Zayas; «La educación literaria en los proyectos de trabajo», de Ana María Margallo; «Callejeros literarios: una propuesta para la educación literaria», de Adela Fernández Campos, Irene González Mendizábal y María del Mar Pérez Gómez; y «Lo narrativo y visual de *Voces en el parque*: una propuesta didáctica interdisciplinar en el aula de secundaria», de Christian Alejandro Arenas Delgado.

En su artículo, Felipe Zayas analiza el concepto de género discursivo, tomando como referencia a M. Bajtín, y destaca su importancia para el modelo de enseñanza de la composición escrita basado en secuencias didácticas (proyectos de escritura o proyectos comunicativos). Las tres ideas básicas que recorren este artículo son: a) la articulación de las secuencias didácticas en torno a un género discursivo, lo cual significa tomar como objeto de aprendizaje las prácticas discursivas propias de las diferentes esferas de la actividad social; b) el establecimiento de los objetivos de aprendizaje de la secuencia didáctica a partir de las características más relevantes del género que los alumnos van a aprender a componer, lo cual hace que estos aprendizajes específicos tengan sentido en el marco de la tarea global: la composición de una clase de texto, y c) entre los objetivos de aprendizaje figuran los relacionados con la reflexión sobre el modo de usar la lengua de acuerdo con la clase de texto con el que se está trabajando, lo que implica la integración de los aprendizajes gramaticales y los que se refieren a las habilidades lingüístico-comunicativas. Esta tercera característica de las secuencias didácticas permite abordar uno de los problemas más importantes de la didáctica de la lengua: la relación entre los conocimientos gramaticales y el aprendizaje de los usos verbales. En el artículo se proponen, a partir de los trabajos sobre tipologías textuales de J. M. Adam, criterios para la

selección de objetivos de aprendizaje centrados en la reflexión sobre el funcionamiento de la lengua.

Los otros tres trabajos de este grupo se centran en la descripción de proyectos articulados en torno a diversas prácticas discursivas. Aunque son muy diferentes entre sí, tienen aspectos comunes: la metodología de trabajo por proyectos; los objetivos de aprendizaje relacionados con la educación literaria; la incorporación de diversas formas de comunicación y diversos lenguajes por la presencia de las tecnologías de la comunicación y la información. Pero hay entre estos trabajos características específicas que señalaremos de forma sucinta.

En «La educación literaria en los proyectos de trabajo» se exploran, analizan y clasifican numerosos ejemplos de proyectos literarios de acuerdo con los objetivos de aprendizaje que en ellos predomina: familiarizarse con el circuito social del libro; establecer vínculos personales con la literatura y apreciar lecturas diversas; dominar las habilidades de interpretación y utilizar la información contextual en la comprensión del texto. Aunque todos los grupos en que se clasifican los proyectos literarios se ilustran ampliamente, se pone un mayor énfasis en mostrar la potencialidad de los proyectos para el desarrollo de las habilidades de interpretación de los textos. El trabajo se cierra, precisamente, valorando las aportaciones de las TIC a los objetivos de formación del lector literario dentro de un trabajo por proyectos.

En «Callejeros literarios: una propuesta para la educación literaria» se describe un proyecto colaborativo impulsado desde varios *blogs* educativos españoles y en el que han participado numerosos centros escolares. Partiendo de la idea de que la literatura está en las calles, en las plazas, en los edificios públicos..., se propone al alumnado la tarea de descubrir los autores presentes en su entorno urbano y crear un itinerario literario utilizando la herramienta de Google Maps. El uso de esta herramienta de geolocalización, explican las autoras del trabajo, permite plasmar en un eje espacial, acorde con el entorno físico (calles, edificios...) sobre el que se realiza la investigación, los conocimientos literarios que los alumnos van adquiriendo acerca de los autores presentes en su localidad. En el mapa o itinerario, los alumnos insertan el resultado de su investigación y sus producciones orales y/o escritas (información escrita, vídeos, audios y enlaces). De este modo aparecen integrados ciertos objetivos de la educación literaria, la lectura y la composición de textos orales y escritos, al tiempo que se incorporan nuevos lenguajes gracias a la *web* social.

Arenas Delgado propone en su artículo un proyecto de trabajo basado en el libro álbum *Voces en el parque* de Anthony Browne. Si bien el lector modelo de los libros álbum son los niños pequeños, en este proyecto

se propone un trabajo interdisciplinario entre literatura y artes visuales en el aula de secundaria. El autor explica que, dada la complejidad de los códigos ocultos tras las alusiones intertextuales en esta obra, es posible su aplicación didáctica para el desarrollo de la competencia literaria y visual a través de la comprensión y la labor creativa ficcional con jóvenes. El trabajo incluye una planificación completa del itinerario, en paralelo para la literatura y las artes visuales, que conducirá a los escolares a recrear la obra añadiendo una sección nueva a las cuatro de las que consta. Este trabajo de creación será posible gracias a las actividades previas de interpretación de la obra, tanto en su vertiente literaria como desde la perspectiva de las artes visuales.

El tercer grupo de problemas señalados en el trabajo de Camps se refiere a la relación entre los conocimientos gramaticales y el aprendizaje de los usos de la lengua. Este problema lo aborda Carmen Rodríguez Gonzalo en «La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico». El trabajo se estructura en tres partes. En la primera se examina el papel que se asigna en los currículos escolares a la reflexión gramatical, lo que lleva a la autora a concluir que existe acuerdo en considerar que, para alcanzar un cierto dominio de los usos formales de las lenguas, todo hablante necesita desarrollar su competencia metalingüística. A continuación, se hace un recorrido por las investigaciones sobre la actividad metalingüística de los hablantes y se muestra la importancia que estas tienen para determinar el papel de los conocimientos gramaticales en relación con el aprendizaje del uso verbal. Este papel es especialmente destacable en el control y en la revisión de las propias producciones. En la última parte del trabajo se revisan investigaciones didácticas que se ocupan de lo que sucede en las aulas (cómo aprenden los alumnos, cómo intervienen los profesores, qué contenidos se trasladan al aula) y en relación con formas alternativas de intervención. Estos trabajos nos muestran, según la autora, la necesidad de superar una enseñanza centrada en la memorización de definiciones y en ejercicios de identificación de categorías gramaticales aisladas y de análisis sintácticos; nos revelan también las insuficiencias de la gramática oracional como única fuente de referencia para la transposición didáctica, así como la importancia de los planteamientos funcionales, discursivos y cognitivos, y la centralidad de la noción de género como unidad de análisis y de producción.

Un cuarto grupo de problemas se refiere a la enseñanza de las lenguas en contextos plurilingües. María Victoria Apraiz Jaio, Marimar Pérez Gómez y Teresa Ruiz Pérez abordan esta importante cuestión en «La enseñanza integrada de las lenguas en la escuela plurilingüe». A partir de la constatación del carácter multilingüe y multicultural de la sociedad actual, el artículo plantea la necesidad de que la escuela introduzca los cambios organizativos y metodológicos imprescindibles para dar respuesta al desarrollo de las competencias comunicativas del alumnado plurilingüe. En el artículo se señalan

dos vías de trabajo: la primera, la enseñanza integrada de lenguas y contenidos curriculares (CLIL); la segunda, el tratamiento integrado de diferentes lenguas (TIL). El trabajo se ocupa especialmente de la segunda, que se fundamenta en las disciplinas que estudian el lenguaje desde la perspectiva del uso y en el enfoque comunicativo de la enseñanza de las lenguas: el aprendizaje de las lenguas mediante la interacción en situaciones comunicativas; la concepción funcional de las lenguas de acuerdo con los enfoques sociolingüísticos, en los que tanto relieve tienen las variedades de los usos verbales; la consideración del texto como unidad de comunicación y sus propiedades como un objeto de aprendizaje fundamental para las prácticas discursivas, etcétera. Dentro de este enfoque, tiene una importancia central el concepto de «competencia subyacente común», que sienta las bases, según las autoras, para el desarrollo de un tratamiento integrado de las lenguas. Hay que destacar en este trabajo la propuesta de un modelo de programación conjunta en todas las lenguas siguiendo la propuesta metodológica de los proyectos comunicativos. Esta opción metodológica requiere el trabajo en equipo del profesorado, tanto para la elaboración de las propuestas didácticas como para la evaluación de su funcionamiento en las aulas.

12

Finalmente, el monográfico incluye un quinto grupo de problemas: la naturaleza de la formación lingüístico-didáctica del profesorado, que implica también las representaciones que este tiene acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Hay tres trabajos que abordan esta cuestión. El primero de ellos es «Enseñar (y aprender) a leer y a escribir en primer grado», investigación realizada en una escuela primaria pública argentina, bajo la dirección de Gabriela González Sandoval. La investigación tuvo por objeto analizar las estrategias instruccionales en la enseñanza de la lectura y la escritura y su articulación con las concepciones pedagógicas que subyacen a estas estrategias. La autora considera que estos quehaceres ordinarios de los docentes deben ser descritos, pues desde este conocimiento es posible ayudarlos a que se cuestionen algunas prácticas. Se trata, pues, de una investigación que tiene como finalidad inmediata incidir sobre las prácticas pedagógicas desde instancias que tienen la responsabilidad de la formación del profesorado.

En el segundo trabajo de este grupo de Yolima Gutiérrez Ríos, presenta un análisis de las concepciones acerca de los procesos de formación docente en lengua oral, cuyas conclusiones es la ausencia de una enseñanza reflexiva y sistemática sobre la misma en el contexto de la educación media colombiana. La principal aportación de esta investigación, según la autora, es la caracterización e interpretación de ciertas concepciones sobre la enseñanza de la lengua oral que se derivan tanto del discurso y como de la acción didáctica del profesorado. Como en el caso de los otros dos trabajos

de este grupo, la finalidad de la investigación es proporcionar criterios para la formación y actualización docente.

En el último artículo de este grupo, María de las Nieves Rodríguez Pérez reflexiona sobre actitudes hacia los alumnos y sobre el enfoque de las actividades en el aula de profesores de los tres niveles que imparten los tres idiomas más habituales en España –inglés, francés y alemán– en las etapas de primaria, secundaria y universitaria. El objetivo de la investigación era conocer las actitudes de un profesorado motivado y que hubiera tenido alguna implicación en actividades de didáctica de la lengua, por lo que el análisis de las creencias y actitudes del profesorado se realizó a partir de las respuestas a las preguntas sobre cuál es la actitud hacia los alumnos que favorece que se despierte, mantenga o aumente su motivación para aprender una lengua extranjera; y qué tipo de actividades de aula se utilizan para despertar, mantener o aumentar dicha motivación. El conocimiento de cuáles son las actitudes y la práctica docente más adecuada tiene importancia, según la autora, para incidir en la mejora de la formación del profesorado.

Cierra el monográfico un trabajo que guarda relación con el primero y con el último de los grupos a los que nos hemos referido. Se trata de «O uso do jornal impresso na educação básica: resultados de uma década de pesquisas no Brasil», de Dilmeire Sant`Anna Ramos Vosgerau y Rafaela Bortolin Pinheiro. El artículo describe una investigación que tiene como objeto los estudios realizados en Brasil sobre el uso del periódico impreso en las aulas. Para ello se analizan las investigaciones sobre el tema disponibles en el Banco de Tesis de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). El principal objetivo de esta investigación es conocer si en los estudios examinados se asocia el uso de la prensa escrita con el fomento de la lectura, de la escritura y de la ciudadanía. También interesa conocer la relación de estas propuestas metodológicas con la formación del profesorado.

En definitiva, este monográfico, por una parte, contribuye a dibujar el campo de investigación en didáctica de la lengua y de la literatura, y define algunos ámbitos que son especialmente problemáticos y que, por ello, reclaman la atención de la investigación didáctica; y, por otra, muestra ejemplos de estudios que se sitúan en todos estos ámbitos. En la totalidad de estos trabajos se puede constatar la complejidad del objeto de estudio por la interrelación de los elementos del sistema didáctico: el docente, el aprendiz y el objeto del aprendizaje.

Terminaremos con unas palabras del artículo de Anna Camps, que, si nos ha servido de entrada y de esquema organizador, nos proporciona ahora el cierre: «si los sistemas de actividad que inciden en la enseñanza y aprendizaje de la lengua son dinámicos, tendremos que concebir que la

innovación en este campo es inherente a la misma práctica y no se concibe como el cambio por el cambio, sino, por el contrario, como el resultado del ajuste progresivo de la enseñanza de la lengua a las condiciones cambiantes de los sistemas de actividad implicados».

Felipe Zayas

APRESENTAÇÃO

Este monográfico da *Revista Ibero-americana de Educação* reúne trabalhos sobre problemas importantes da didática da língua e da literatura relacionados com diversos elementos que compõem seu campo de pesquisa: o sistema didático formado pelo docente, pelo aprendiz e pelo objeto da aprendizagem, que consiste nos usos da língua e nas habilidades e conhecimentos implicados na formação do leitor literário.

A complexidade do objeto de pesquisa da didática da língua e da literatura faz com que os temas que podem ser estudados sejam numerosos e, pelo menos aparentemente, heterogêneos. Se nos situarmos em um dos vértices do sistema didático – o objeto da aprendizagem – podemos constatar a diversidade de habilidades e estratégias que ele engloba – embora inter-relacionadas –, que se referem, ademais, a uma grande diversidade de usos. Mas esta complexidade se amplia quando inter-relacionamos cada elemento do sistema didático com o conjunto; e, todo ele, com os contextos dentro dos quais ele se situa e se modifica.

O trabalho que abre o monográfico, «A pesquisa em didática da língua na encruzilhada de muitos caminhos», de Anna Camps, ocupa-se, precisamente, de caracterizar a didática da língua como campo de conhecimento e de pesquisa específico (isto é, não como a aplicação da prática de teorias elaboradas em outros campos do saber), de definir seu objeto – o sistema didático – e de analisar sua complexidade e dinamismo. Ademais, neste trabalho se assinalam os grandes problemas que, na opinião da autora, exigem atenção: a) a natureza dos conteúdos curriculares – as habilidades linguístico-comunicativas – e sua integração nos processos de ensino e de aprendizagem; b) o ensino intencional e explícito dos gêneros discursivos e a criação, no âmbito escolar, de situações comunicativas nas quais tenham sentido os usos verbais e sua aprendizagem; c) a relação entre os conhecimentos gramaticais e a aprendizagem dos usos da língua, problema que afeta tanto a seleção de conhecimentos relevantes como a sua integração com a aprendizagem dos usos verbais; d) os problemas relacionados com o ensino plurilíngue; e e) a natureza da formação linguístico-didática do professorado. Fica assim projetado o mapa dos grandes problemas, tanto metodológicos como de objeto de estudo em didática da língua.

O trabalho de Anna Camps constitui, portanto, a porta de entrada obrigatória para este monográfico. A análise da complexidade do sistema

didático e a exploração dos grandes problemas que devem ser abordados ajudarão, sem dúvida nenhuma, a situar estes diferentes trabalhos dentro do âmbito geral de preocupações da didática da língua e da literatura e a perceber os vínculos que os unem mais além de uma primeira impressão de heterogeneidade. Tomaremos os quatro grandes campos para a pesquisa didática, assinalados por Anna Camps, para apresentá-los, o que nos obrigará a alterar a ordem em que aparecerão na publicação.

No primeiro item – conteúdos curriculares concebidos como habilidades linguístico-comunicativas – situam-se dois trabalhos muito diferentes: «Competência leitora e aprendizagem», de Isabel Solé e «Como ensinar a ler sem pedir que soletrem? Uma experiência de ensino de estratégia de leitura em nível inicial», realizado por Verónica Bottero e M. Eugenia Palma sob a direção de Luisa Pelizza e Pablo Rosales.

Isabel Solé, em «Competência leitora e aprendizagem», propõe que a complexidade da competência leitora exigida, atualmente, para se interagir em diversos âmbitos sociais, especialmente no âmbito acadêmico, requer uma aprendizagem precoce e continuada de estratégias que permitam uma leitura profunda, crítica e capaz de transformar a informação em conhecimento. A autora distingue três grandes tipos de estratégias que não de ser ensinadas:

16 a) dotar a leitura de finalidade pessoal e planificar a melhor maneira de ler para consegui-lo; b) inferir, interpretar, integrar a nova informação como conhecimento prévio e comprovar a compreensão durante a leitura; c) reelaborar a informação, recapitulá-la, integrá-la, sintetizá-la e, eventualmente, ampliá-la, sempre que a tarefa o requerer. Os resultados dos estudos de avaliação nacional e internacional em relação com estas aprendizagens, assim como os trabalhos de pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem da leitura, permitem diagnosticar problemas, buscar suas causas e propor caminhos para resolvê-los. Isabel Solé destaca os seguintes problemas relacionados com a competência leitora: a falta de tradição no ensino explícito da leitura de textos expositivos próprios das disciplinas acadêmicas; predomínio na escola de uma leitura reprodutiva e escassez de tarefas que levem os alunos a reelaborar e a reutilizar a informação para a resolução de problemas; falta de integração das diversas habilidades linguísticas (leitura e escrita; uso oral e escrito...); e, finalmente, emprego de procedimentos inadequados, estratégias simples e pouco persistentes de leitura. Este diagnóstico deve conduzir à elaboração de projetos de centro para o fomento e o ensino da leitura, fundamentados no corpo de conhecimentos disponíveis sobre o desenvolvimento da competência leitora.

Em «Como ensinar a ler sem pedir que soletrem? Uma experiência de ensino de estratégias de leitura em nível inicial» parte-se da seguinte pergunta: «Como é possível que se proponha que as crianças aprendam a

ler, lendo, se não conhecem ainda as letras?» No artigo dão-se as respostas obtidas em um trabalho de pesquisa realizado em uma turma de crianças de 5 anos de uma escola de pré-escolar. O ponto de partida é considerar que a alfabetização consiste em ensinar práticas de leitura em situações, onde, com certas intervenções docentes, se ajude os alunos a interagir com textos reais mediante a ativação de estratégias de leitura. Estas estratégias se descrevem com clareza e precisão neste trabalho. Os resultados da pesquisa, afirmam os autores, foram prometedores, já que a maioria das crianças que participaram nela foram capazes de incorporar estratégias como ter em conta indicadores textuais qualitativos, para anteciper o significado das palavras escritas. Isso permite ser otimistas em relação aos avanços que poderiam propiciar, se experiências deste tipo tivessem continuidade na formação dos escolares.

No segundo dos campos assinalados por Anna Camps para a pesquisa didática – o ensino intencional e explícito dos gêneros discursivos – situam-se vários trabalhos: «Os gêneros discursivos e a composição escrita», de Felipe Zayas; «A educação literária nos projetos de trabalho», de Ana María Margallo; «*Callejeros* literários», de Adela Fernández Campos, Irene González Mendizábal e María del Mar Pérez Gómez; «O narrativo e o visual de Vozes no parque: uma proposta didática interdisciplinar em sala de aula de 2º grau», Christian Alejandro Arenas Delgado.

O primeiro texto deste grupo de trabalhos, «Os gêneros discursivos e a composição escrita», de Felipe Zayas, analisa o conceito de gênero discursivo, tomando como referência M. Bajtin, e destacando sua importância para o modelo de ensino da composição escrita baseado nas *sequências didáticas* (projetos de escrita ou projetos comunicativos). As três ideais básicas que atravessam este artigo são: a) articular as sequências didáticas em torno a um gênero discursivo significa tomar como objeto de aprendizagem as práticas discursivas próprias das diferentes esferas da atividade social; b) os objetivos de aprendizagem das sequências didáticas se estabelecem a partir das características mais relevantes do gênero que os alunos vão aprender a compor, isso faz com que estas aprendizagens específicas tenham sentido no âmbito da tarefa global: a composição de uma classe de texto; e c) entre os objetivos de aprendizagem figuram os relacionados com a reflexão sobre o modo de usar a língua de acordo com o tipo de texto com o qual se está trabalhando, o que implica a integração das aprendizagens gramaticais e das que se referem às habilidades linguístico-comunicativas. Esta terceira característica das sequências didáticas permite abordar um dos problemas mais importantes da didática da língua: a relação entre os conhecimentos gramaticais e a aprendizagem dos usos verbais. No artigo, propõem-se critérios, a partir dos trabalhos sobre tipologias textuais de J. M. Adam, para a seleção de objetivos de aprendizagem centrados na reflexão sobre o funcionamento da língua.

Os outros três trabalhos deste grupo centram-se na descrição de projetos articulados em torno de diversas práticas discursivas. Embora sejam muito diferentes entre si, todos eles revelam aspectos comuns: a metodologia de trabalho por projetos que se propugna; os objetivos de aprendizagem relacionados com a educação literária; a incorporação de diversas formas de comunicação e de diversas linguagens pela presença das tecnologias da comunicação e da informação. Mas entre estes trabalhos há características específicas que destacaremos de forma sucinta.

Em «A educação literária nos projetos de trabalho» se exploram, analisam e classificam numerosos exemplos de projetos literários de acordo com os objetivos de aprendizagem que neles predomina: a) familiarizar-se com o circuito social do livro; b) estabelecer vínculos pessoais com a literatura; apreciar leituras diversas; c) dominar as habilidades de interpretação e utilizar a informação contextual para a compreensão do texto. Embora se ilustrem amplamente os cinco grupos em que se classificam os projetos literários, põe-se maior ênfase em demonstrar a potencialidade dos projetos para o desenvolvimento das habilidades de interpretação de texto. O trabalho encerra-se, precisamente, valorizando as contribuições das TICs para alcançar os objetivos de formação do leitor literário dentro de um trabalho por projetos.

18

Em «*Callejeros literários*», descreve-se um projeto colaborativo impulsionado a partir de vários *blogs* educativos espanhóis e no qual participaram numerosos centros escolares. Partindo da ideia de que a literatura está nas ruas, nas praças, nos edifícios públicos, etc., esta proposta didática propõe ao alunado a tarefa de descobrir os autores presentes em seu meio urbano e criar um itinerário literário, utilizando a ferramenta de *Google Maps*. O uso desta ferramenta de geolocalização, explicam as autoras do trabalho, permite que plasmemos em um eixo espacial, de acordo com o entorno físico (ruas, edifícios...) sobre o qual se realiza a pesquisa, os conhecimentos literários que os alunos vão adquirindo a respeito dos autores presentes na sua localidade. No mapa ou no itinerário, os alunos inserem o resultado de sua pesquisa e suas produções orais e/ou escritas (informação escrita, vídeos, áudios e enlaces). Deste modo aparecem integrados certos objetivos da educação literária, da leitura e da composição de textos orais e escritos e da incorporação de novas linguagens, graças à *web social*.

Em «O narrativo e o visual de *Vozes no parque*: uma proposta didática interdisciplinar em sala de aula de 2º grau», propõe-se um projeto de trabalho entre a literatura e as artes visuais em sala de aula de 2º grau baseado no livro-álbum ilustrado *Vozes no parque*, de Anthony Browne. Se bem que o leitor modelo dos livros-álbum sejam as crianças pequenas, neste projeto se propõe o trabalho interdisciplinar entre literatura e artes visuais em sala de aula de 2º grau. O autor explica que dada a complexidade dos códigos ocultos sob alusões intertextuais, nesta obra, é possível sua aplicação didática para o

desenvolvimento da competência literária e visual, através da compreensão e do trabalho criativo ficcional com jovens. O trabalho inclui uma planificação completa do itinerário, em paralelo para a literatura e para as artes visuais, que conduzirá os escolares a recriarem a obra, acrescentando uma seção nova às quatro que lhe correspondem. Este trabalho de criação será possível graças às atividades prévias de interpretação da obra, tanto em sua vertente literária como a partir da perspectiva das artes visuais.

O terceiro grupo de problemas assinalados no trabalho de Anna Camps refere-se à relação entre os conhecimentos gramaticais e a aprendizagem dos usos da língua. Este problema o aborda Carmen Rodríguez Gonzalo em «O ensino da gramática: as relações entre a reflexão e o uso linguístico». O trabalho se estrutura em três partes. Na primeira parte se examina o papel que se designa, nos currículos escolares, à reflexão gramatical, o que leva a autora a concluir que existe acordo em considerar que, para alcançar certo domínio dos usos formais das línguas, todo falante necessita desenvolver sua competência metalinguística. A seguir, faz-se um percurso pelas pesquisas sobre a atividade metalinguística dos falantes e mostra-se a importância que estas têm para determinar o papel dos conhecimentos gramaticais em relação à aprendizagem do uso verbal. Este papel é especialmente destacável no controle e na revisão das próprias produções. Na última parte do trabalho revisam-se pesquisas didáticas que se ocupam do que sucede em sala de aula (como os alunos aprendem, como os professores interveem, que conteúdos se transmitem na aula) e em relação a formas alternativas de intervenção. Estes trabalhos nos mostram, segundo a autora, a necessidade de superar um ensino centrado na memorização de definições e em exercícios de identificação de categorias gramaticais isoladas e de análise sintática; revelam-nos, também, as insuficiências da gramática oracional como única fonte de referência para a transposição didática, a importância das propostas funcionais, discursivas e cognitivas e a centralidade da noção de gênero, como unidade de análise e de produção.

Um quarto grupo de problemas, dos quais haverá que se ocupar a didática da língua, refere-se ao ensino das línguas em contextos plurilíngues. María Victoria Apraiz Jaio, Marimar Pérez Gómez e Teresa Ruiz Pérez abordam esta importante questão, a partir de sua experiência no assessoramento das áreas linguísticas nos centros educativos do País Basco, no trabalho «O ensino integrado das línguas na escola plurilíngue». A partir da constatação do caráter multilíngue e multicultural da sociedade atual, o artigo suscita a necessidade de que a escola introduza alterações organizativas e metodológicas imprescindíveis para dar resposta ao desenvolvimento das competências do alunado bilíngue. No artigo assinalam-se duas vias de trabalho. A primeira, o ensino integrado de línguas e conteúdos curriculares (CLIL); a segunda, o tratamento integrado de diferentes línguas (TIL). O artigo ocupa-se especial-

mente desta segunda via que se fundamenta nas disciplinas que estudam a linguagem da perspectiva do uso e no enfoque comunicativo do ensino das línguas: considerar a aprendizagem das línguas, mediante a interação em situações comunicativas; partir de uma concepção funcional das línguas de acordo com os enfoques sociolinguísticos, nos quais tanto relevo têm as variedades dos usos verbais; considerar o texto como unidade de comunicação e suas propriedades como um objeto de aprendizagem fundamental para as práticas discursivas; etc. A partir deste enfoque, o conceito de «competência subjacente comum» assume uma importância central, já que cimenta as bases, segundo as autoras, para o desenvolvimento de um tratamento integrado das línguas. Haverá que se destacar neste trabalho a proposta de um modelo de programação conjunta em todas as línguas, seguindo a proposta metodológica dos projetos comunicativos. Esta opção metodológica requer o trabalho do professorado em equipe, tanto para a elaboração das propostas didáticas como para a avaliação de seu funcionamento em sala de aula.

Finalmente, o monográfico inclui um quinto grupo de problemas: a natureza da formação linguístico-didática do professorado, que implica também as representações que este tem sobre os processos de ensino e de aprendizagem. Há três trabalhos que abordam esta questão. O primeiro deles é «Ensinar (e aprender) a ler e a escrever no primeiro grau», pesquisa realizada em uma escola primária pública argentina, sob a direção de Gabriela González Sandoval. A pesquisa teve por objeto analisar as estratégias de instrução no ensino da leitura e da escrita e sua articulação com as concepções pedagógicas que estão ocultas sob estas estratégias. A autora – professora de um Instituto Superior Docente argentino – considera que estes quefazeres ordinários dos docentes devem ser descritos, pois deste ponto de vista é possível ajudá-los a que questionem algumas de suas práticas. Trata-se, pois, de uma pesquisa que tem como finalidade imediata incidir sobre as práticas pedagógicas de instancias que têm a responsabilidade de formar professores.

O segundo trabalho deste grupo, «Ausência de um ensino reflexivo e sistemático da oralidade», de Yolima Gutiérrez Ríos, apresenta uma análise das concepções sobre os processos de formação docente em língua oral, cuja conclusão é a ausência de um ensino reflexivo e sistemático sobre a língua oral no contexto da educação média colombiana. A principal contribuição desta pesquisa, segundo a autora, é a caracterização e a interpretação de certas concepções sobre o ensino da língua oral que se derivam tanto do discurso, como da ação didática do professorado. Como no caso dos outros dois trabalhos deste grupo, a finalidade da pesquisa é proporcionar critérios para a formação e atualização docente.

Em terceiro lugar, em «O olhar do professorado, reflexão sobre sua atividade docente», María de las Nieves Rodríguez Pérez pesquisa sobre atitudes em relação aos alunos e sobre o enfoque das atividades em sala

de aula de professores dos três níveis que lecionam os três idiomas mais habituais na Espanha – inglês, francês e alemão – nas etapas de 1º, 2º e 3º grau. Pretendia-se conhecer as atitudes de um professorado motivado e que tivesse tido alguma implicação em atividades de didática da língua. A análise das crenças e as atitudes do professorado se realizam a partir das respostas às perguntas sobre: a) qual é a atitude em relação aos alunos que favorece que se desperte, mantenha ou aumente a sua motivação pela língua estrangeira e b) que tipo de atividades se utiliza na aula para despertar, manter ou aumentar a motivação. O conhecimento de quais são as atitudes e a prática docente mais adequada tem importância, conforme a autora, para incidir na melhoria da formação do professorado.

Encerra o monográfico, um trabalho que guarda relação com o primeiro e com o último dos grupos aos quais nos referimos. Trata-se de «O uso do jornal impresso na educação de 1º grau: resultados de uma década de pesquisas no Brasil», de Dilmeire Sant’Anna Ramos Vosgerau e Rafaela Bortolin Pinheiro. O artigo descreve uma pesquisa que tem como objeto os estudos realizados no Brasil sobre o uso do jornal impresso em sala de aula. Para isso se analisam as pesquisas sobre o tema, disponíveis no Banco de Teses de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O principal objetivo desta pesquisa é saber se nos estudos examinados se associa o uso da imprensa escrita ao fomento da leitura, da escrita e da cidadania. Também interessa conhecer a relação destas propostas metodológicas com a formação do professorado.

Definitivamente, este monográfico contribui, de uma parte, para planificar o campo de pesquisa em didática da língua e da literatura e para definir alguns âmbitos que são especialmente problemáticos e que, por isso, exigem a atenção da pesquisa didática; e, por outra parte, mostra exemplos de estudos que se situam em todos estes âmbitos. Em todos estes trabalhos pode-se constatar a complexidade do objeto de estudo pela inter-relação dos elementos do sistema didático: o docente, o aprendiz e o objeto da aprendizagem.

Terminaremos com umas palavras do artigo de Anna Camps, que, se nos serviu de entrada e de esquema organizador, vem bem a calhar agora, no encerramento: «se os sistemas de atividade que incidem no ensino e na aprendizagem da língua são dinâmicos, teremos que conceber que a inovação neste campo é inerente à própria prática, que não pode ser concebida como uma simples mudança em si mesmo, senão, pelo contrário, como o resultado do ajustamento progressivo do ensino da língua às condições transformadoras dos sistemas de atividade implicados».

Felipe Zayas

LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA EN LA ENCRUCIJADA DE MUCHOS CAMINOS

Anna Camps*

SÍNTESIS: El artículo plantea algunos retos actuales de la investigación en didáctica de la lengua a partir de la definición de su objeto: el sistema didáctico. Lejos de ser la aplicación de conocimientos elaborados en otros campos científicos, la didáctica de la lengua elabora el conocimiento a partir del análisis de las interacciones en dicho sistema, que es dinámico y está constituido por diversos sistemas de actividad confluentes y que, a menudo, están en contraste o incluso en contradicción. Esta característica condiciona el tipo de investigación que debe dar cuenta de la práctica para elaborar teorías que permitan actuar sobre ella.

Palabras clave: investigación en didáctica de la lengua; sistema didáctico; sistema de actividad.

A PESQUISA EM DIDÁTICA DA LÍNGUA NA ENCRUZILHADA DE MUITOS CAMINHOS

SÍNTESE: O artigo suscita alguns desafios atuais da pesquisa em didática da língua a partir da definição de seu objeto: o sistema didático. Longe de ser a aplicação de conhecimentos elaborados em outros campos científicos, a didática da língua elabora o conhecimento a partir da análise das interações neste sistema, que é dinâmico e está constituído por diversos sistemas de atividade confluentes e que, frequentemente, fazem contraste ou, inclusive, entram em contradição. Esta característica condiciona o tipo de pesquisa que deve levar em consideração a prática para elaborar teorias que permitam atuar sobre ela.

Palavras-chave: pesquisa em didática da língua; sistema didático; sistema de atividade.

RESEARCH IN LANGUAGE DIDACTIC IN A CROSSROAD OF MANY ROADS

ABSTRACT: The article raises some current research challenges in Language Didactic from the definition of its purpose: the didactic system. Far from being the application of knowledge developed in other scientific fields, Didactics of language produces knowledge from the analysis of interactions in the system, which is dynamic and it is constituted by several activity systems that come together, and they are often in contrast and even in

* Investigadora principal del Grup de Recerca sobre Ensenyament i Aprenentatge de Llengües -GREAL- (en español, Grupo de investigación sobre enseñanza y aprendizaje de lenguas) de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), España.

contradiction. This feature determines the type of research that must give an account of the practice to develop theories that will allow us to act on it.

Keywords: Research in Language Didactic, educational system, system activity.

1. INTRODUCCIÓN

La didáctica de la lengua constituye un campo de conocimiento que tiene como objeto el complejo proceso de enseñar y aprender lenguas con el fin de mejorar las prácticas y adecuarlas a las situaciones cambiantes en que esta actividad se desarrolla (CAMPS, GUASCH y RUIZ BIKANDI, 2010, p. 71).

De esta definición surgen algunos conceptos clave en los cuales vamos a profundizar en este artículo. En primer lugar, se dice que la didáctica de la lengua constituye un campo de conocimiento, por lo tanto no nos estamos refiriendo a una simple práctica sino a los saberes –teóricos, prácticos y teórico-prácticos– necesarios para llevar a cabo esta práctica y para reflexionar sobre ella. El objeto de este conocimiento es el proceso de enseñar y aprender lenguas, en el que, como en todo proceso de enseñanza, intervienen tres factores: el aprendiz, el enseñante y el contenido de enseñanza, que en su conjunto constituyen un sistema de actividad: el didáctico –podría decirse un sistema de sistemas–, en el cual están implicados otros sistemas de actividad interrelacionados.

24

Al enunciar que el objeto de la didáctica es un proceso, apuntamos a la idea de que el objeto es en sí mismo dinámico, lo cual caracterizará el tipo de investigación que pueda dar cuenta de él. En la definición se dice también que el conocimiento propio de la didáctica de la lengua no tiene un fin simplemente especulativo, sino el de la mejora de la práctica, es decir que es un conocimiento praxeológico donde entre las teorías que se elaboran y las prácticas de enseñanza se establece un continuo ir y venir, en una relación dialéctica que las hace inseparables. Pero no solo son dinámicos los procesos de enseñar y aprender lenguas, sino que también lo son los sistemas de actividad que inciden en él; por este motivo, la investigación y la innovación, entendida esta última como la adecuación a los cambiantes contextos que las dinámicas sociales y científicas generan, se hacen imprescindibles. Nos referiremos a estos aspectos en un intento de situar los retos que la didáctica de la lengua tiene planteados actualmente.

2. LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA COMO CAMPO DE CONOCIMIENTO E INVESTIGACIÓN ESPECÍFICO

La didáctica se ha consolidado como un ámbito específico de estudio e investigación, a partir de un largo proceso en el que su objeto de estudio ha sido considerado a través de disciplinas diversas y, hasta hace poco, dependiente de ellas.

La enseñanza de la lengua tiene raíces antiguas. Se puede afirmar que surge con la escritura, que no es una actividad espontánea de los humanos y que necesita, por lo tanto, ser aprendida y enseñada. Según Baratin (1989): «El origen de una enseñanza gramatical se remonta como mínimo a la construcción de un sistema gráfico alfabético o silábico». Como dicen Camps y Ruiz Bikandi (2011, p. 14):

Ya desde sus orígenes la reflexión sobre la práctica docente dio lugar a cuerpos de observaciones prácticas sobre los mejores modos de enseñar, que en el campo de la enseñanza de la lengua constituyen la tradición pedagógica, lo que ha dado en denominarse el «enfoque tradicional». De Aristóteles, Cicerón o Quintiliano, o ya en el siglo XVII, de la escuela de Port Royal en Francia, emanaron orientaciones sobre cómo proceder para usar mejor la lengua, así como métodos, técnicas y materiales de soporte para el aprendizaje de tal o cual aspecto de la lengua o de su uso. Fue Comenius, con su *Didáctica Magna* (1632) precursora de la didáctica general, quien renovó de manera más notoria esa tradición de enseñanza, cuya influencia se proyectó a lo largo del tiempo hasta bien entrado el siglo XX.

A principios del siglo XX, las nuevas corrientes agrupadas bajo la denominación de Escuela Nueva dejaron su huella sobre todo en la educación primaria. La enseñanza de la lengua quedaba incluida en el marco de los modelos pedagógicos que se plantearon como alternativas a la escuela tradicional. Destacan, entre muchas otras aportaciones, las de Ovide Decroly, Maria Montessori y Célestin Freinet, cuyas influencias en la enseñanza de la lectura y la escritura llegan hasta nuestros días.

Es también a comienzos del siglo XX cuando Claparède (1909) orienta su trabajo a la construcción de una «pedagogía científica», siguiendo los pasos de la naciente psicología y en el marco del paradigma positivista imperante. En esta orientación se elaboraron numerosos instrumentos para medir el rendimiento escolar de manera cuantitativa y para evaluar la incidencia de métodos y de intervenciones didácticas en un proceso de pre-post test. No se cuestionaban los contenidos de enseñanza, que en el caso de la lengua seguían siendo mayormente los tradicionales, aunque, por supuesto, la renovación pedagógica aportaba ideas que todavía hoy pueden constituir

puntos de referencia para una renovación de la enseñanza¹. En la institucionalización académica de la pedagogía, la didáctica general fue el marco teórico que pretendía dar cuenta de las opciones prácticas de enseñanza de todas las materias escolares, incluida la lengua.

La problematización de los contenidos de enseñanza de la lengua, especialmente de los gramaticales, vino de la mano del estructuralismo lingüístico y del generativismo. La influencia de estas corrientes se dio de manera importante en la enseñanza de las lenguas extranjeras, dando lugar a una gran diversidad de métodos, de forma que se generalizó el concepto de «lingüística aplicada» (cf., por ejemplo: TITONE 1976), con la idea de que la cientificidad venía dada por el rigor de los estudios lingüísticos y lo que debía hacer la enseñanza no era más que aplicar a las finalidades docentes los principios que emanaban de la lingüística. La enseñanza de las lenguas maternas se vio también influida por estas corrientes de la lingüística, en especial la enseñanza de la gramática. En un afán de hacerla más rigurosa, se rechazaron las definiciones tradicionales, mezcla de criterios formales, sintácticos y semántico-nocionales, y se optó por gramáticas escolares basadas en criterios prioritariamente formales.

26

Podríamos considerar que los años setenta del siglo pasado constituyen un momento crucial para replantear los objetivos de la enseñanza de la lengua. Sin embargo, como afirman Charolles y Combettes (2001), en el campo de la lingüística se acentuó la disyunción entre los estudios sintácticos y los estudios del discurso, disyunción que tenía sus raíces en la Antigüedad clásica, en que la retórica y la gramática se desarrollaban separadamente. La incidencia de esta disyunción se dejó –y se deja todavía– notar en la enseñanza de la lengua, que no encuentra un marco teórico coherente en que apoyarse.

Pocos años más tarde, la investigación sobre los procesos cognitivos y sociocognitivos implicados en la lectura y en la escritura servirá de soporte a la renovación de los usos verbales, paralelamente a la consideración de los aspectos retóricos de la lengua². La lingüística del texto y la del discurso irán tomando protagonismo como referentes de la enseñanza de los usos verbales.

¹ La obra de Alexandre Galí es un ejemplo paradigmático de esta doble aproximación: su trabajo sobre la medida objetiva del trabajo escolar (1984) aplica el método científico imperante para elaborar pruebas de lectura, vocabulario, ortografía y composición. Por otro lado, elabora materiales para la enseñanza de la lengua y la gramática que apelan a la reflexión sobre la lengua que tiene en cuenta la forma, el significado y el uso de las palabras y no a un simple trabajo analítico de etiquetaje de las diferentes categorías lingüísticas (cf., por ejemplo, Galí, 1967).

² Los trabajos de Solé (1987) y Camps (1994) sintetizan algunas de las características de estas investigaciones sobre lectura y escritura.

La diversificación de las denominadas ciencias del lenguaje, entre otras la psicolingüística, la sociolingüística, la etnolingüística, etc., ha contribuido, por un lado, a ofrecer puntos de vista ricos y diversos sobre las situaciones de enseñanza y aprendizaje de lenguas y, por otro, a diversificar los referentes y los posibles modos de aproximación al conocimiento de la didáctica de la lengua (cf. BRONCKART, 1985; GONZÁLEZ NIETO, 2001). Una consecuencia no deseada de este enriquecimiento es la dispersión y, a menudo, la desorientación del profesorado.

Con este rapidísimo esbozo hemos querido mostrar que la visión de la didáctica de la lengua como aplicación de los conocimientos teóricos elaborados en otros campos del saber entró en crisis por la diversificación de referentes. Pero no solo por esto, sino también porque, como veremos, nuevos paradigmas científicos nos permiten abordar la investigación sobre procesos que son dinámicos y situados. La didáctica de la lengua se constituye, pues, en un campo de investigación y conocimiento específico más allá de los conceptos aplicacionistas imperantes hasta hace bien poco. Para adentrarnos en la investigación propia de este campo es necesario, en primer lugar, establecer cuál es su objeto.

3. EL SISTEMA DIDÁCTICO

Muchas de las ciencias pedagógicas, psicológicas y lingüísticas mencionadas se han ocupado de algún aspecto de la enseñanza o del aprendizaje de la lengua. Sin embargo, debemos preguntarnos cuál es el objeto específico de la investigación en didáctica de la lengua. Para ello deberíamos distinguir entre el objeto material de la investigación (puede ser la interacción entre los sujetos, la lengua que usan, la organización del espacio en que se desarrolla su actividad, etc.) y el objeto formal, que determina el punto de vista desde el cual se considera el objeto y caracteriza un campo del saber determinado (SACRISTÁN, 1964). A partir de esta distinción podemos decir que el objeto propio de la didáctica de la lengua es el sistema didáctico³ en el que se interrelacionan el docente, el discente y el objeto de aprendizaje, en nuestro caso la lengua, con la particularidad de que esta es a la vez objeto e instrumento⁴. Este sistema, por supuesto, es dinámico y

³ En didáctica de las matemáticas, Chevallard (1985) habla de «triángulo didáctico» para referirse a esta relación. Este concepto se adoptó posteriormente en todas las didácticas específicas.

⁴ Esta afirmación no pretende delimitar ámbitos de poder académico. Puede ser que investigaciones que se lleven a cabo en departamentos denominados de «Didáctica de la lengua» no sean propiamente didácticas y que, en cambio, en departamentos con otras denominaciones se lleven a cabo investigaciones que se pueden considerar didácticas desde el enfoque que planteamos.

está estrechamente interrelacionado con otros sistemas con los que entra en confluencia o en contradicción. Afirmar que el objeto de la didáctica de la lengua es este sistema significa que no será posible interpretar lo que ocurre en el espacio que configuran estos tres elementos sin tener en cuenta sus interrelaciones. Así, para interpretar de manera adecuada la interacción que se da entre alumnos, o entre alumnos y profesor, se deberá tener en cuenta que su actividad está marcada por el contenido de enseñanza que es el objeto que media en dicha relación y por los objetivos que la escuela se plantea en relación con él. Pongamos un ejemplo: cuando se propone a los estudiantes la escritura de un texto con una finalidad comunicativa, no se puede dejar de lado que esta situación de escritura se da en el marco escolar que tiene como función la enseñanza y, por lo tanto, los alumnos tendrán que tener en cuenta a la vez que el texto se inserte adecuadamente en el contexto comunicativo planteado y que se ajuste a las demandas que la situación de aprendizaje requiere. El profesor o la profesora juzgarán el texto desde ambos puntos de vista interrelacionados.

De lo dicho hasta ahora se desprende la complejidad del sistema didáctico y de sus relaciones con otros sistemas. Consideremos, por ejemplo, la relación del sistema de didáctica de la lengua con los sistemas didácticos de otras materias escolares. La idea, ya común entre docentes e investigadores, de que se aprende lengua en todas las áreas curriculares nos lleva a reflexionar sobre esta interrelación. Si queremos investigar sobre el aprendizaje de los géneros académicos, deberemos tener en cuenta no solo los contenidos lingüísticos que los alumnos aprenden (por ejemplo, los géneros propios de la historia: la narración histórica; o de las ciencias: la descripción científica, el informe de investigación o de observación; o de las matemáticas: formulación de problemas, definición, etc.), sino también de qué forma se está aprendiendo historia, ciencias naturales, matemáticas, etc., a través del aprendizaje de estos géneros. Al mismo tiempo, el docente debe tener en cuenta que enseñar ciencias o historia implica también enseñar cómo son los textos propios de estas áreas de conocimiento. Se hace, por ello, imprescindible el trabajo interdisciplinario tanto en la docencia como en la investigación.

La complejidad del sistema didáctico es también intrínseca al mismo sistema. Los participantes aportan a la interrelación didáctica sus conocimientos, sus representaciones del mundo, sus finalidades propias. El objeto de enseñanza ha sido elaborado en la confluencia de aportaciones muy diversas: científicas, políticas, sociales, profesionales, etc. Los currículos de lengua, por ejemplo, son resultado de las aportaciones de los estudios lingüísticos, de las finalidades políticas y sociales para la escuela, de los conocimientos y creencias de los expertos que los elaboran y las de los docentes, de las corrientes pedagógicas predominantes, etc. Por otra parte,

dichos currículos se construyen como contenidos a enseñar que entrarán en el circuito didáctico y se transformarán por la participación de los actores, docentes y discentes. Muchas de las polémicas planteadas actualmente en la enseñanza de la lengua sobre el lugar que deben ocupar en ella las actividades gramaticales y su relación con los usos de la lengua, son un reflejo de estas contradicciones inherentes a la complejidad de los contenidos de la enseñanza de la lengua en relación con su finalidad. Se dibuja aquí un ámbito de investigación imprescindible para comprender los procesos de aprender lengua(s).

Por supuesto que un trabajo de investigación aisladamente no puede abordar en su totalidad y con la misma profundidad toda la complejidad del sistema. Será necesario poner el foco en algún aspecto y tomar los demás elementos del sistema como marco interpretativo. Sin embargo, a mi modo de ver, lo más importante es plantear líneas de investigación en que se desarrollen trabajos a diferente nivel de profundidad analítica y que, en su conjunto, aborden distintos aspectos a partir de alguno de los problemas que la enseñanza de la lengua tiene formulados. La relación entre el uso de la lengua escrita, la actividad metalingüística y el aprendizaje gramatical puede servir de ejemplo⁵. Una primera pregunta posible se refiere a la actividad metalingüística que los alumnos llevan a cabo cuando escriben y que se hace visible en la escritura en colaboración (CAMPS y OTROS, 1997). La constatación de las dificultades para resolver problemas sintácticos en los textos puede llevar a formular preguntas sobre la incidencia de los conocimientos gramaticales explícitos en la escritura y, sobre todo, acerca del tipo de sintaxis enseñada (puramente formal, o quizás será más operativa una sintaxis que tome en cuenta la forma, el significado y los contexto de uso). Será necesario también poder acceder a la conceptualización de las nociones gramaticales por parte de los estudiantes, a sus posibilidades de abstracción para comprender los obstáculos con que, topan (KILCHER-HAGEDORN, OTHENIN-GIRARD y WECK, 1987; FISHER, 1996; CAMPS y OTROS, 2001, DURÁN, 2008, entre muchos otros). Será necesario elaborar modelos de enseñanza que permitan la reflexión sobre la lengua en uso, sobre las formas lingüísticas y sobre los contenidos gramaticales, más allá del aprendizaje memorístico, para que puedan formar parte de los saberes en uso (cf. entre otros: CAMPS y ZAYAS, 2006; FONTICH, 2006; DURÁN y MANRESA, 2011). El análisis de las interacciones en los procesos de resolución de problemas gramaticales muestra las posibilidades y límites de la reflexión gramatical y abre caminos para planear intervenciones que la favorezcan.

⁵ El grupo GREAL de la UAB ha desarrollado líneas de investigación sobre estos temas y ha aportado conocimiento sobre las relaciones entre la actividad metalingüística y la escritura (cf. por ejemplo: Camps y otros 1997).

Alguna línea de investigación sobre el pensamiento del profesor ejemplifica también la necesidad de investigaciones interrelacionadas (CAMBRA y OTROS, 2008). Las entrevistas, individuales o en grupo, hacen emerger lo que los profesores piensan sobre sus prácticas y lo que dicen que hacen; este tipo de tareas se complementan con las observaciones del trabajo en el aula y en muchas ocasiones con la autoconfrontación, lo cual permite profundizar en el análisis de las creencias y puede incidir en la revisión de las mismas prácticas. Así, una línea de investigación sobre uno de los polos del sistema, el del profesor, se ha mostrado insuficiente si no se pone en relación con las prácticas reales que implican la interrelación entre todos los elementos del sistema didáctico.

4. LOS PROCESOS DINÁMICOS DE ENSEÑAR Y APRENDER LENGUAS

Hemos mostrado la complejidad de los procesos de enseñar y aprender lenguas, lejos de una concepción estática de unos contenidos preestablecidos que se enseñan a través de métodos también preestablecidos

Los ejemplos aducidos en los apartados anteriores evidencian que en el espacio creado por los componentes del sistema didáctico confluyen los diversos sistemas de actividad, entre los cuales se establecen concurrencias y contradicciones que será necesario poder analizar y tener en cuenta⁶. Ejemplificábamos este aspecto al hablar de los distintos propósitos en el aprendizaje de la escritura basada en situaciones comunicativas en que confluyen dos sistemas de actividad: el aprendizaje del género discursivo implicado y de sus características lingüístico-discursivas, por un lado, y la actividad comunicativa que dará sentido a la escritura, por el otro. Algunas investigaciones han evidenciado la concurrencia de ambos sistemas y cómo los estudiantes dan preeminencia a uno u otro en una situación de escritura y, por lo tanto, atribuyen sentidos diferentes a una misma acción: la redacción de un texto argumentativo (RIBAS, 2000) y de uno expositivo (CAMPS y URIBE, 2006).

Los sistemas de actividad implicados en el sistema didáctico de la lengua se relacionan con cada uno de sus elementos:

- En relación con los contenidos de enseñanza: la dinámica de la misma investigación lingüística y la evolución de los modelos que aporta, los cambios en los usos sociales de la lengua y, como consecuencia, la aparición de géneros discursivos nuevos,

⁶ Engeström (1987) profundiza en el tema de las contradicciones entre actividades diversas: «Toda actividad humana es contradictoria en un nivel muy básico. Las acciones humanas son a la vez individuales y sociales. En cada cultura y en cada sistema de actividad surgen contradicciones específicas a causa de la división del trabajo. Estas contradicciones son la fuente de descoordinaciones, tensiones y conflictos».

algunos originados en los nuevos canales de comunicación oral y escrita, etcétera.

- En relación con el polo de la enseñanza: los cambios sociales en la consideración de la persona del docente y en los modelos de formación, las aportaciones de las ciencias sociológicas, pedagógicas, etc., todo ello incide no solo en la actuación del profesor, sino, sobre todo, en sus conceptos sobre su tarea y en la concepción de las funciones de la lengua en la educación.
- En relación con el polo del aprendizaje: la forma en que los cambios sociales y culturales inciden en los aprendices, la interrelación entre alumnos procedentes de entornos culturales diversos, etcétera.

La actividad humana se desarrolla, pues, en la confluencia no siempre armónica de sistemas de actividad. Los teóricos de la actividad presuponen que las acciones se llevan a cabo a través de propósitos tentativos parciales originados en las contradicciones que se perciben en un sistema o entre sistemas de actividad interrelacionados (ENGSTRÖM, 1987).

Russell y Yáñez (2002), al analizar las contradicciones específicas de los sistemas de actividad en situaciones educativas, afirman que estas contradicciones dialécticas en y entre sistemas de actividad condicionan de manera profunda (pero nunca determinan finalmente) lo que hacen de forma individual los profesores y los estudiantes (y lo que no hacen) y lo que aprenden (y no aprenden).

En este enfoque, el objeto de la investigación de la didáctica de la lengua se nos presenta como un espacio de tensiones múltiples –en estado de desequilibrio dinámico⁷– que se dan:

- Entre actividades diversas con motivos diversos.
- Entre lo que viene dado, lo que es canónico e institucionalizado en los géneros y el proceso activo de crear nuevas formas.
- Entre el objetivo de aprendizaje de los usos verbales y los procesos de construcción de los saberes disciplinarios de los estudiantes.
- Entre sentidos diferentes que se juegan en las actividades de aprendizaje: entre los estudiantes, entre estudiantes y profesor.
- Entre características y objetivos de las diferentes disciplinas.

⁷ Milian (2002) se adentra en el entramado de contextos que se da en las situaciones de investigación en la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita.

Ahora bien, las contradicciones no son en sí mismas negativas; representan un factor constante de cambio en las personas y en los instrumentos (incluida la escritura) y son siempre potencial para el aprendizaje tanto individual como social.

Dos son, por lo menos, las consecuencias de considerar la dinámica de los procesos:

- Si los sistemas de actividad que inciden en la enseñanza y aprendizaje de la lengua son dinámicos, tendremos que concebir que la innovación en este campo es inherente a la misma práctica y no se concibe como el cambio por el cambio sino, por el contrario, como el resultado del ajuste progresivo de la enseñanza de la lengua a las condiciones cambiantes de los sistemas de actividad implicados.
- Si los procesos son cambiantes, si la realidad es dinámica ¿cómo elaborar conocimiento sistematizado que requiere extraer datos de la realidad que se referirán a un momento de los procesos implicados y que necesitan un tiempo de análisis? Ricoeur (1986) aborda este problema, inherente a la investigación en ciencias sociales, comparando este proceso investigativo con la tarea de análisis textual. La lectura del texto es una actividad de comunicación en la cual los elementos formales del texto a menudo se hacen transparentes para el lector. Para analizar el texto es necesario extraerlo del circuito comunicativo, hacerlo opaco, para estudiar los mecanismos a través de los cuales comunica; la finalidad será introducirlo de nuevo en el circuito comunicativo enriquecido por una mayor profundidad comprensiva. Podríamos considerar que la investigación de procesos dinámicos, de las acciones significativas para sus agentes, puede ser objetivada en un proceso de suspensión de la comprensión, para profundizar en su conocimiento con el objetivo de que este conocimiento retorne a la acción, enriqueciéndolo. Desde este planteamiento no se puede pensar que la práctica por sí misma aporte conocimiento teórico. Necesitamos la distancia y la sistematización del conocimiento.

5. LA RELACIÓN ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA

Como veíamos al inicio, los enfoques que podríamos denominar «aplicacionistas» consideran que la didáctica de la lengua no es más que la

aplicación práctica de teorías elaboradas en otros campos del saber. Hemos argumentado que la didáctica de la lengua es un campo del saber que necesita elaborar conocimiento teórico específico sobre las prácticas de enseñanza de la lengua. Ahora bien, la relación entre teoría y práctica no es ni inmediata ni siempre evidente. No basta con apelar a la experiencia para constatarlo; numerosos trabajos en campos del saber diversos se adentran en este tema⁸.

La didáctica de la lengua pretende ser un conocimiento que parte de la acción para analizarla y conocerla, con la finalidad de retornar a ella. Es, en el doble sentido de la palabra, un conocimiento reflexivo. Lo es por su camino de ida y vuelta y lo es también porque su punto de partida es la reflexión en y sobre la acción.

El debate sobre la investigación-acción, que considera que la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje es fruto de la reflexión inserta en el mismo proceso de enseñanza, se ha enriquecido con matices que permiten contemplar posibilidades diversas de la investigación sobre dichos procesos, teniendo en cuenta que si hablamos de investigación nos estamos refiriendo a la intención de descubrir lo que en palabras de Widdowson (1990) «pretende ir más allá de las apariencias, pretende descubrir categorías abstractas, conexiones subyacentes a fenómenos más o menos corrientes». Y añade este autor:

Podemos considerar la investigación como un proceso dialéctico permanente: formula la realidad en términos abstractos y, a su vez, de esta formulación se deriva una nueva reformulación de la realidad.

En esta pretensión se pueden dar diferentes niveles de investigación, todos ellos necesarios para crear una comunidad de conocimiento didáctico que implique a docentes e investigadores. El primer nivel, y el más básico, correspondería a la investigación en la acción, donde el docente, basándose en sus conocimientos, planifica la acción y la lleva a cabo. La reflexión en la acción puede llevarle a modificar sus planes y a observar las consecuencias de esos cambios. Describir los planes, los problemas que se presentan, las modificaciones introducidas y sus repercusiones es imprescindible para la elaboración de conocimiento didáctico, como también lo es la difusión de dichas experiencias. En los niveles de investigación sobre la acción se introduce una mayor distancia entre la práctica y el proceso investigativo. Se requerirán procedimientos de recogida de datos, de análisis de esos datos, de sistematización y, en último término, de reconceptualización. Para ello será necesario revisar lo que se ha hecho y escrito anteriormente, y contrastarlo

⁸ Cf. por ejemplo, el número 34 (2) de *Infancia y aprendizaje* coordinado por M. Clará y T. Mauri.

con los datos que se obtienen. En definitiva, llevar a cabo un proceso como el descrito por Ricoeur: detener por un momento la acción –extraerla de su contexto de actividad– para analizarla teniendo en cuenta, por supuesto, los elementos de este contexto, para volver a la práctica con un nivel de comprensión enriquecido.

En este planteamiento vemos cómo la práctica es inseparable del conocimiento teórico que se elabora en y sobre ella. Al mismo tiempo, el conocimiento elaborado perdería todo su sentido si no retornara al fluir de la acción.

6. ALGUNAS CUESTIONES ACTUALES DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA SOBRE LAS QUE ES NECESARIO INVESTIGAR

No es nuestra pretensión hacer un listado de las cuestiones a las cuales los investigadores en didáctica de la lengua pueden dedicar sus esfuerzos. De hecho, si tomamos como objeto de investigación el sistema didáctico, los focos de investigación se multiplican y se muestran todos ellos necesarios. Los que ahora voy a destacar están marcados, por supuesto, por una valoración personal de las prioridades planteadas, y pueden tomarse como ejemplos de campos problemáticos en la enseñanza de lenguas en el momento actual.

34

6.1 *LOS CONTENIDOS DE ENSEÑANZA EN RELACIÓN CON LAS FORMULACIONES CURRICULARES*

El primero de los focos se refiere a los contenidos de enseñanza en relación con las formulaciones curriculares actuales en muchos países. Los intentos de superación del enfoque tradicional centrados en la enseñanza gramatical llevaron a poner el énfasis en las que se denominaron las cuatro habilidades verbales: hablar, escuchar, escribir y leer. Con algunas excepciones, la gramática trataba separadamente dichas habilidades. La aportación de estos enfoques curriculares fue tomar en consideración todos los usos verbales y dar espacio a la lengua oral, aunque con dificultad en la práctica docente. Esta priorización de las habilidades verbales coincidió con el impulso a la investigación sobre los procesos cognitivos y sociocognitivos de lectura y de escritura que aportaron marcos teóricos para fundamentarlas⁹.

⁹ Los modelos de escritura más divulgados en nuestros entornos de enseñanza fueron el de Hayes y Flower (1981) y los de Bereiter y Scardamalia (1987).

La separación entre habilidades ha sido percibida como un problema y los enfoques actuales en la enseñanza de lenguas plantean la interrelación entre ellas, aunándolas bajo la denominación de «enfoque comunicativo», que plantea retos a los que la investigación debería responder para ofrecer bases sólidas sobre las que fundamentar la práctica¹⁰. Algunas preguntas pueden ser: ¿qué relaciones se establecen entre leer y escribir?; ¿cuáles son las prácticas lectoras y escritoras que favorecen la lengua oral?; ¿qué tipo de interacción oral coadyuva a la comprensión de los textos o al aprendizaje de los géneros escritos formales?; ¿qué relación se establece entre estas habilidades y el uso y dominio de otros códigos en una comunicación multimodal?, etc. En definitiva, tenemos que avanzar en el conocimiento de cómo puede contribuir la enseñanza al desarrollo de las capacidades y las habilidades verbales de niños y adolescentes de manera integrada, de forma que se desarrollen armónica y profundamente.

6.2 LOS GÉNEROS ORALES Y LOS ESCRITOS: UNA DIVERSIDAD QUE CONFLUYE EN EL ÁMBITO ESCOLAR

En relación con el primer ámbito señalado se abre otro espacio de investigación, muy dinámico en nuestros días. Nos referimos al conocimiento y uso de la diversidad de géneros orales y escritos que confluyen en el ámbito escolar y de los que son, o deben ser, objeto de aprendizaje. Más allá de las programaciones basadas en los tipos de textos, en el momento en que los usos escritos y multimodales a través de los medios se generalizan, la escuela debería abordarlos a partir de una consideración previa: la confluencia en cada situación de enseñanza de la lengua de géneros diversos, entendidos como actividades discursivas con funciones diversas. En las situaciones de aprendizaje en nuestra área, la lengua es a la vez objeto e instrumento de dicho aprendizaje.

Algunos géneros complejos (Bajtin los denomina «secundarios») como los académicos de tipo expositivo, los literarios y los periodísticos, no se aprenden simplemente con el uso sino que deben ser tomados como objeto de aprendizaje. Otros géneros discursivos orales y escritos concurren a este aprendizaje. Pongamos un ejemplo: en un trabajo sobre el género «crítica literaria»¹¹ los alumnos leen y escriben sobre la obra y el autor que comentan, en papel y en internet, dramatizan fragmentos de la obra, van a verla al teatro, hacen resúmenes y comentarios sobre la época, sobre diversos aspectos de la representación que han presenciado; además el profesor explica y ellos toman notas, etc. ¿Cómo se establece esta interrelación?, ¿qué géneros coadyuvan

¹⁰ Cf. por ejemplo, Durán y otros (2009).

¹¹ La descripción de esta secuencia didáctica se encuentra en Ferrera (1995).

al aprendizaje del género que se enseña? En nuestro ejemplo, enseñar las características de una obra teatral es imprescindible para poder escribir la crítica, como lo es también enseñar las características de una crítica de teatro; pero aunque los alumnos toman notas y definen algunos conceptos sobre teatro, etc., el profesor no enseña en esta situación ni cómo se toman notas, ni cómo es una definición, aunque les ayude a hacerlo.

Esta distinción entre géneros objeto de aprendizaje y géneros instrumento puede enriquecer la visión excesivamente lineal del aprendizaje de los géneros que algunas propuestas plantean. Por otro lado, pone en evidencia la importancia de la enseñanza intencional y explícita de los géneros discursivos, más allá de su uso y de la necesidad de crear situaciones comunicativas orientadas al aprendizaje que, en sí mismas, dan sentido a las actividades verbales que se llevan a cabo. Este es, a nuestro modo de ver, uno de los temas de investigación que enriquecerían la visión de la enseñanza comunicativa de la lengua¹².

6.3 CONOCIMIENTOS GRAMATICALES Y EL USO DE LA LENGUA: UNA RELACIÓN PROBLEMÁTICA

36

Un tercer tipo de preguntas para la investigación se dirige al núcleo básico de las formulaciones curriculares, en que se afirma que los conocimientos analíticos sobre la lengua deben adquirirse y relacionarse con los usos verbales. La relación entre conocimientos gramaticales y uso de la lengua ha sido siempre problemática. La dicotomía en los estudios lingüísticos de la que hablábamos más arriba hace que en el campo de la enseñanza esta relación no sea ni evidente ni fácil. Se trata de un tema crucial en la enseñanza de las lenguas y son más las preguntas planteadas que las soluciones.

La primera, que en ocasiones sin investigación previa se responde negativamente, podría ser: ¿Es necesario enseñar gramática? Si formulamos la hipótesis afirmativa, detrás de ella surgen otras preguntas: ¿Qué gramática enseñar? ¿Debemos partir de los textos o del estudio previo de los contenidos gramaticales? ¿Quizás es posible una doble vía?; pero, en este caso, ¿qué modelo gramatical de referencia?; ¿es posible una gramática del uso? Para que los conocimientos gramaticales se hagan operativos, ¿es necesario que se integren en un modelo básico en que los conceptos se encuentren relacionados entre sí?; ¿o será suficiente su tratamiento esporádico al hilo de la aparición

¹² El libro de Camps (2003) ofrece diversos ejemplos de secuencias didácticas para aprender a escribir.

de problemas en los textos leídos o escritos?, etc.¹³ Estas preguntas deben ir acompañadas de un mayor conocimiento de las capacidades metalingüísticas de los niños, de su evolución y desarrollo en relación con las exigencias de abstracción que los conocimientos analíticos exigen. En ocasiones estos temas se plantean como polémica desde puntos de vista encontrados, sin que se acompañe de investigación que permita tratarlos con cierta objetividad.

La elaboración de una gramática pedagógica, fundamentada desde el punto de vista lingüístico y didáctico, se hace cada vez más imprescindible a la vista de la dispersión de los contenidos gramaticales de los materiales curriculares actuales. Y cuando decimos fundamentada desde el punto de vista didáctico queremos decir que es necesario seleccionar los contenidos, secuenciarlos y adecuarlos a los diferentes niveles, todo lo cual implica investigar en el marco del sistema didáctico.

6.4 PLURILINGÜISMO: UN TÉRMINO QUE ESCONDE PROBLEMÁTICAS DIVERSAS

Un cuarto ámbito que requiere investigación en didáctica de la lengua lo constituye lo que se denomina plurilingüismo, término detrás del cual se esconden problemáticas diversas que tienen que ver: a) con las situaciones lingüísticas y sociolingüísticas de los territorios; b) con los fines que la sociedad y la escuela se proponen en cuanto a conocimiento de lenguas (lenguas propias, segundas lenguas, lenguas extranjeras); y, finalmente, c) con las lenguas familiares de los alumnos que proceden de países lingüísticamente muy diversos y con las lenguas que estos alumnos han aprendido en las escuelas a las cuales han asistido antes de su llegada a nuestro país. Todo ello configura un ámbito complejo que exige investigar sobre las relaciones entre las lenguas en una programación integrada: determinar la posible transferencia entre ellas y establecer los contenidos de aprendizaje en las que se conciben como lenguas de la escuela; indagar sobre las funciones de las diferentes lenguas en la construcción del saber sobre la lengua de la escuela (GUASCH, 2011). Se necesita investigación interdisciplinaria sobre el aprendizaje de la lengua y de los contenidos en los casos en que estos se imparten en una lengua extranjera. No basta con arbitrar soluciones de forma intuitiva, sino que es necesario fundamentar estas intuiciones en la investigación.

¹³ Los trabajos de Zayas y Rodríguez (1994), de Lerner y su equipo (2004) y de Rodríguez, Weitzman de Levy y Dib (2004), por un lado, y los de Camps y Zayas (2006), Fontich (2006) y Myhill, Lines y Watson (2011) por otro, son ejemplos que ofrecen aproximaciones diversas al tema.

Si el controvertido concepto de transferencia es un objeto prioritario de investigación, cabe preguntarse: ¿en qué aspectos se da?; ¿cómo influye el conocimiento de otras lenguas en el aprendizaje de las lenguas de la escuela?; ¿qué conceptos sobre las lenguas pueden generalizarse y ayudar al aprendizaje de las diversas lenguas que la escuela pretende enseñar?; ¿cómo influye el uso de la lengua primera en el aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras cuando confluyen en la realización de tareas de lectura y escritura?; ¿podría una aproximación inspirada en la lingüística contrastiva actual ofrecer puntos de vista que enriquecieran un enfoque integrado de las lenguas? Algunos trabajos se internan en este terreno, que se ofrece como ámbito imprescindible de investigación en didáctica de la lengua¹⁴.

6.5 LA FORMACIÓN LINGÜÍSTICO-DIDÁCTICA DEL PROFESORADO

Un último ámbito de investigación al que nos referiremos es el de la formación lingüístico-didáctica del profesorado. En España, la adaptación de los planes de estudios de formación del profesorado a las directrices emanadas de la Unión Europea, el denominado «Plan Bolonia», se realizó sin debates profundos sobre los perfiles profesionales de los docentes ante las demandas actuales, por lo menos en lo que respecta a la formación lingüística de la ciudadanía y de los docentes. Quizás se hayan hecho en alguna universidad, pero en muchas la adaptación ha sido meramente técnica y ha faltado, por supuesto, un debate sereno en el que se implicaran todos los sectores que tienen relación con el tema. La formación en didáctica de la lengua, como se desprende tanto de la concepción misma de este campo de conocimiento como de los temas de investigación que hemos destacado, es uno de los ámbitos que requerirían debate y, por supuesto, investigación para fundamentarlo. ¿Qué conocimientos debe tener el profesorado de primaria y el de secundaria para responder a estas situaciones cambiantes y dinámicas de la enseñanza de la lengua (de las lenguas)? ¿Qué capacidades verbales debe desarrollar para servir de referente y de ayuda para los escolares? ¿Qué relación entre conocimientos lingüísticos y didácticos y prácticas de enseñanza que fundamente la formación inicial? ¿Qué necesidades de formación permanente se detectan y detectan los mismos docentes? ¿Qué modelo basado en la formación previa de los profesores y que la respete puede responder a estas demandas? Estas son algunas cuestiones que sería urgente abordar y a las cuales una investigación en sentido amplio de la palabra debería orientar muchos esfuerzos (cf. RUIZ BIKANDI y CAMPS, 2007; CAMBRA, 2010).

¹⁴ Estos temas han sido y son objeto de investigación por parte del grupo GREAL. El proyecto que se desarrolla actualmente (DGI, MEC: EDU2011-26039), dirigido por Teresa Ribas, lleva por título «[La incidencia de la reflexión sobre la lengua en la construcción de la competencia escrita](#)».

7. UNA REFLEXIÓN FINAL

En los últimos años se ha avanzado de forma importante en la investigación sobre la enseñanza de la lectura y de la escritura, se ha abordado seriamente la enseñanza de la lengua oral formal y se están planteando los temas sobre los que se necesita investigar. Este es un punto de partida clave para seguir avanzando. Como hemos apuntado, hay una creciente necesidad de investigación en didáctica de la lengua para fundamentar las propuestas que deben desarrollarse en las escuelas, que son cada vez más distintas de las que acogían una enseñanza tradicional de la lengua. Las cuestiones que tenemos planteadas son de gran calado.

Sin embargo, para avanzar es necesario que los resultados de las investigaciones en la acción y sobre la acción sumen conocimiento que se pueda compartir, para lo cual se requiere, por un lado, líneas de investigación formuladas con claridad que ofrezcan públicamente sus resultados y, por otro, ámbitos de comunicación en los que se puedan debatir los logros y las dificultades que enfrentan docentes e investigadores.

BIBLIOGRAFÍA

- BARATIN, M. (1989). «La maturation des analyses grammaticales et dialectiques», en Sylvain AUROUX (dir.), *Histoire des idées linguistiques, Tome 1: La naissance des Métalangages en Orient et en Occident*. Lieja-Bruselas: Pierre Mardaga, pp. 207-227.
- BEREITER, C. y SCARDAMALIA M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- BRONCKART, J. P. (1985). *Las ciencias del lenguaje, ¿un desafío para la enseñanza?* Madrid: UNESCO.
- CAMBRA, M. (2010). *Formation des enseignants pour une éducation plurilingue*. Estrasburgo: Conseil de l'Europe.
- y OTROS (2008). «Els processos de reflexió dels docents i la innovació a les aules plurilingües», en A. CAMPS y M. MILIAN (coords.), *Mirades i veus: Recerca sobre l'educació lingüística i literària en entorns plurilingües*. Barcelona: Graó, pp. 41-56.
- CAMPS, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- , GUASCH, O. y RUIZ BIKANDI, U. (2010). «La didáctica de la lengua (las lenguas) y la literatura». *Revista Textos. Didáctica de la lengua y de la literatura*, n.º 55, pp. 71-80.
- y OTROS (1997). «Actividad metalingüística durante el proceso de producción de un texto argumentativo». *Artículos de Didáctica de la Lengua i la Literatura*, n.º 11, pp. 13-28.

- y OTROS (2001). «Los conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el pronombre personal», en A. CAMPS (coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó, pp. 161-180.
- y RUIZ BIKANDI, U. (2011). «El objeto de la didáctica de la lengua y la literatura», en U. RUIZ BIKANDI, (coord.), *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona: Graó, pp.11-33.
- y URIBE, P. (2006). «La construcción del discurso escrito en un entorno académico: una visión de la dinámica del aprendizaje de los géneros discursivos», en L. BARRIO (coord.), *El proceso de enseñar lenguas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Madrid: La Muralla.
- y ZAYAS, F. (coords.) (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.
- CHAROLLES, M. y COMBETTES, B. (2001). «De la phrase au discours: rupture et continuité», en C. GARCIA-DEBANC, J.-P. CONFAIS y M. GRANDATY (coords.), *Quelles grammaires enseigner à l'école et au collège? Discours, genres, texte, phrase*. Toulouse: Delagrave/CDR Midi-Pyrénées, pp. 117-141.
- CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. París: La Pensée Sauvage.
- CLAPARÈDE, E. (1909). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Ginebra: Kundig.
- COMENIUS, J. A. (1986). *Didáctica Magna*. Madrid: Akal.
- DURÁN, C. (2008): «Parlem del verb amb els alumnes de secundària. Representacions gramaticals i activitat metalingüística». Treball de recerca de Tercer Cicle. MOIR de Didàctica de la Llengua i la Literatura. UAB. Directora: A. Camps, Disponible en: www.xtec.cat/sgfp/llicencies/200708/memories/1770m.pdf.
- y OTROS (2009). *La palabra compartida. La competencia comunicativa en el aula*. Barcelona: Octaedro, 109.
- y MANRESA, M. (2011). «Seqüències didàctiques per aprendre llengua i literatura», en A. CAMPS (coord.), *Llengua catalana i Literatura. Investigació, innovació i bones pràctiques*. Barcelona: Graó, pp.167-206.
- ENGESTRÖM, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- FARRERA, N. (1995). «Escribiendo críticas teatrales». *Aula de Innovación Educativa*, n.º 39, pp. 35-38.
- FISHER, C. (1996). «Les savoirs grammaticaux des élèves au primaire, comment relever le défi», en S. CHARTRAND (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montreal: Les Éditions Logiques, pp. 314-340.
- FONTICH, X. (2006). *Hablar y escribir para aprender gramática*. Barcelona: Horsori.
- GALÍ, A. (1967). *Lliçons de llenguatge*. Barcelona: Barcino.
- (1984). *La mesura objectiva del treball escolar*. Barcelona: Eumo, 1.ª edición privada, 1928.
- GONZÁLEZ NIETO, L. (2001). *Teorías lingüísticas y enseñanza de la lengua: Lingüística para profesores*. Madrid: Cátedra.

- GUASCH, O. (2011). «Las lenguas en la enseñanza», en U. RUIZ BIKANDI (coord.), *Lengua castellana y literatura. Complementos de formación disciplinar*. Barcelona: Graó, pp. 81-100.
- HAYES, J. R. y FLOWER, L. (1981). «Identifying the Organization of Writing Processes», en L. W. GREGG y E. R. STEINBERG (eds.), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 3-30.
- KILCHER-HAGEDORN, H., OTHENIN-GIRARD, Ch. y WECK, G. DE (1987). *Le savoir grammatical de élèves. Recherches et réflexions critiques*. Berna: Peter Lang.
- LERNER, D. (coord.) (2004). *Prácticas del lenguaje. Material para el docente - 6.º y 7.º grado. Segundo y tercer bimestre*. Dirección de Currícula, Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- MILIAN, M. (2002). «Contextes en interaction dans la construction d'une démarche de recherche», en M. SAADA-ROBERT y F. LEUTENEGGER (dirs.) *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. Bruselas: De Boeck Université, pp. 205-225.
- MYHILL, D., LINES, H. y WATSON A. (2011). «Making Meaning with Grammar: A Repertoire of Possibilities». *Metaphor*, n.º 2, pp. 110. Una publicación de Publisher English Teachers' Association NWS.
- RIBAS, T. (2000). «L'avaluació formativa en l'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita. Anàlisi de la incidència de la pauta d'avaluació en el procés de composició escrita». Tesis doctoral. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la UAB. Disponible en: <http://www.tdx.cat/handle/10803/4680;jsessionid=C6285D14199B95001ADF033C936D7F00.tdx2>.
- RICOEUR, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. París: Éditions du Seuil.
- RODRÍGUEZ, M. E., WEITZMAN DE LEVY, H. y DIB, M. J. (2004). «Enseñar gramática en 7.º grado», en *Documento de Actualización Curricular para 7º grado*. Dirección de Currícula, Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en: www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/pdf/integrado.pdf.
- RUIZ BIKANDI, U. y CAMPS, A. (coords.) (2007). «La formación de docentes para situaciones plurilingües». Presentación del monográfico dedicado a Formación docente y plurilingüismo. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, vol. 19, n.º 2.
- RUSSELL, D. R. y YÁÑEZ, A. (2002). «“Big Picture People Rarely Become Historians”: Genre Systems and the Contradictions of General Education», en Ch. BAZERMAN y D. R. RUSSELL (eds.), *Writing Selves/Writing Societies. Research from Activity Perspectives*. Fort Collins, CO: The WAC Clearinghouse. Disponible en: http://wac.colostate.edu/books/selves_societies/selves_societies.pdf.
- SOLÉ, I. (1987). *Estrategias de lecturas*. Barcelona: Graó.
- SACRISTÁN, M. (1964). *Introducción a la lógica y análisis formal*. Barcelona: Ariel.
- TITONE, R. (1976). *Psicología aplicada*. Buenos Aires: Kapelusz.
- WIDDOWSON, H. G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- ZAYAS, F. y RODRÍGUEZ, C. (1994). «Reflexión gramatical y uso de la lengua». *Revista Textos. Didáctica de la lengua y de la literatura*, n.º 2, pp. 77-93.

COMPETENCIA LECTORA Y APRENDIZAJE¹

Isabel Solé*

SÍNTESIS: En el presente trabajo se discute acerca de la construcción de la competencia lectora y se examinan las relaciones existentes entre dicha competencia y el aprendizaje. Se asume que una concepción amplia y compleja de la lectura tiene mayores posibilidades de lograr una plena alfabetización (social e individual) que una representación más restringida y simple. Esta –la concepción simple– tiende a considerar que leer es una habilidad que se adquiere en un periodo concreto de la vida y que se aplica indistintamente a diversos textos y situaciones. Contrariamente a esta postura, se argumenta que la apropiación y el uso de la lectura en las sociedades letradas se inician muy pronto y no se acaban nunca, pues siempre es posible profundizar en la competencia lectora. Esta posición conlleva aceptar los cambios profundos que, por el impacto de las diversas situaciones y usos de la lectura en las que las personas nos vemos implicadas, se producen en la forma de ser lector a lo largo de la vida. En estas situaciones, gracias al concurso de otros, se pueden aprender las estrategias que permiten ir más allá de la lectura superficial, y posibilitan una lectura profunda, crítica, capaz de transformar la información en conocimiento. Se revisan algunos datos proporcionados por estudios internacionales de evaluación, así como las conclusiones de trabajos de investigación, que en conjunto ponen de manifiesto que la enseñanza y el aprendizaje de esta forma de lectura es menos frecuente de lo que cabría desear. Se concluye argumentando la necesidad de proyectos sociales y de centro dirigidos a fomentarla.

Palabras clave: competencia lectora; estrategias de lectura; aprendizaje profundo.

COMPETÊNCIA LEITORA E APRENDIZAGEM

SÍNTESE: Este artigo apresenta os resultados finais de uma pesquisa cuja problemática é a ausência de um ensino reflexivo e sistemático sobre a língua oral no contexto da educação média colombiana. Expõem-se, especialmente, de maneira sucinta, as tensões, aberturas e necessidades relacionadas com a oralidade como atividade da linguagem (conceito),

¹ Este artículo se ha elaborado sobre la base de una conferencia pronunciada por la autora titulada «[La comprensió lectora, una clau per a l'aprenentatge](#)», en el auditorio del Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona (MACBA), el 14 de diciembre de 2011, en el marco de Debats d'Educació / 24.

* Profesora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona.

suas formas de materialização e configuração (manifestações) e os usos dados (funcionalidade) no contexto sociocultural e escolar. Para tal fim, adotam-se duas dimensões: a instituidora da oralidade como portadora de novas perspectivas teóricas e contextos de aplicação – vinculados à universalização dos mercados, à democracia, aos avanços científicos, tecnológicos e comunicativos – junto com a dimensão instituída como portadora de situações que permanecem e tendem a perpetuar-se através de um sistema de crenças, significados e regras de ação, isto é, de concepções derivadas da história e da evolução das sociedades.

Ao mesmo tempo, apresenta-se uma análise das concepções acerca dos processos de formação docente em língua oral, uma das oito categorias disciplinares e didáticas identificadas. A caracterização e a interpretação de certas concepções derivadas do discurso e da ação didática do professorado é a principal contribuição da pesquisa e sustenta a elaboração de projetos para a formação e a atualização docente, encaminhados ao desenvolvimento da competência discursiva oral dos estudantes.

Palavras-chave: oralidade; contexto sociocultural; contexto escolar; didática da Língua castelhana; concepções disciplinares e didáticas.

READING COMPETENCE AND LEARNING

ABSTRACT: In the present work, the construction of reading competence is discussed and examines the existent relationships between competition and learning are examined. It is assumed that a broad and complex conception of reading has a greater chance of achieving full literacy (social and individual) more than a restricted and simple representation. This –the simple conception– tends to consider that reading is a skill that is acquired in an specific period in life and that applies equally to several texts and situations. Contrary to this position, it is inferred that the ownership and use of reading in literate societies starts very soon and has no end, because it's always possible to deepen in the reading competition. This position entails to accept of the profound changes that, due to the impact of several situations and uses of reading that we are involved, are produced in the way of being a reader along the life. In these situations, thanks to the help of others, strategies that allow us to go beyond the superficial reading can be learnt, and let a deep, critical reading capable of transforming information into knowledge. A review on some data provided by international evaluation studies as well as the findings of research work, show jointly that this way of teaching and learning is less frequent that it might be desired. It is concluded arguing the need of social and centre projects aimed to promote it.

Keywords: reading competence; reading strategies; deep learning.

1. INTRODUCCIÓN

La interiorización de los sistemas de representación que, como el de la lengua escrita, nos permiten pensar, comunicar y aprender, son consecuencia de dilatados procesos que se generan y desarrollan en el seno de actividades sociales: en la familia, en la escuela, en los numerosos contextos a los que progresivamente se van incorporando los niños y jóvenes. Así, a la vez que se va configurando con una identidad propia e irrepetible, el individuo deviene miembro de una sociedad por el establecimiento de vínculos afectivos y cognitivos con sus grupos de pertenencia, de cuyos instrumentos se apropia, y cuyo dominio le permitirán no solo adaptarse, sino también aportar, crear, criticar, transformar la realidad y contribuir a su progreso.

Se trata de un viaje en compañía que adquiere múltiples formas, pero cuya finalidad última es el logro de la capacidad para decidir y recorrer con autonomía el camino personal de cada uno. En el caso concreto de la lectura, su adquisición y dominio discurre a lo largo de toda la vida, y se compone de múltiples dimensiones, desde las vinculadas al disfrute personal y al gusto por la reflexión y el conocimiento, hasta las más instrumentales, generadas por nuestra propia pertenencia a una sociedad letrada en la que lo escrito, en distintos formatos y soportes, posee una presencia abrumadora.

En este artículo se discute acerca de la construcción de la competencia lectora y se examinan las relaciones existentes entre dicha competencia y el aprendizaje. Se asume que una concepción amplia, compleja y fundamentada de la lectura tiene mayores posibilidades de lograr una plena alfabetización (social e individual) que una representación más restringida y simple. Esta –la concepción simple– tiende a considerar que leer es una habilidad que se adquiere en un periodo concreto de la vida y que se aplica indistintamente a diversos textos y situaciones. Contrariamente a esta postura, se argumenta en este artículo que la apropiación y el uso de la lectura se inician muy pronto y no se acaban nunca, si bien esto no ocurre porque sí, ni es fruto de un designio natural. Aprender a leer de manera diversificada requiere el concurso de otros en una amplia variedad de situaciones. Esta posición conlleva aceptar los cambios profundos que pueden producirse –y de hecho se producen– en la forma de ser lector a lo largo de la vida, por el impacto de las diversas situaciones y usos de la lectura en las que las personas nos vemos implicadas. Así como han cambiado de un modo muy profundo los soportes, los códigos, los usos y funciones de la lectura y la escritura, los textos, y los modos de ser lector a lo largo de la historia, podemos afirmar que no hay, en el siglo XXI, una única y universal manera de leer. Un veloz recorrido por algunos hitos de la historia de la lectura constituye el punto de partida desde el que podremos desarrollar nuestros argumentos.

2. LAS FORMAS DE SER LECTOR

Es un lugar común, desde la época moderna, atribuir a la lectura una dimensión de libertad personal, de crecimiento y emancipación de los individuos y de las sociedades. Sin embargo, esa dimensión no se encuentra en el origen y tampoco en la esencia de los primeros sistemas de escritura. Como ha señalado Tusón (1997), «la escritura desempeñó un papel más bien restringido, modesto y necesario: el de liberar la memoria de cargas excesivas». Su aparición, hace más o menos 5.000 años en tierras de Mesopotamia, se debe a la necesidad de resolver los problemas originados por una nueva economía productora de bienes que había que almacenar, identificar, comprar y vender; estos problemas requerían básicamente un tipo de lectura *reproductiva*, vinculada a la memoria literal de lo que había que leer.

La progresiva sofisticación de los sistemas de escritura, desde los primeros símbolos cuneiformes hasta los sistemas alfabéticos, permitió ampliar los primigenios usos instrumentales a otras finalidades, relacionadas con el registro de las tradiciones culturales, las leyes, las prácticas tecnológicas, los mitos fundacionales y religiosos, la producción literaria. Las funciones de la escritura, su soporte y sus códigos han ido modulando las formas de ser lector y de escribir. Por ello, el acto de leer no es un acto intemporal: no leemos lo mismo, ni leemos hoy como lo hacían los griegos y romanos en la Antigüedad, o el sabio de la Edad Media. Por poner solo un ejemplo, la lectura sobre volúmenes (grandes rollos que había que sujetar con ambas manos y casi siempre de pie) impedía ciertos actos de lectura que para nosotros son casi «naturales» y que nos permiten usarla para pensar y aprender: algunos gestos habituales (pasar la página, consultar dos obras a la vez, tomar notas mientras escribimos...) que marcan el camino hacia una lectura epistémica, solo fueron posibles a partir del siglo I, con la invención del códice. Además, la notación compleja de la escritura, los delicados y costosos soportes materiales de los primeros textos, añadido al escaso número de personas capaces de leer (así como la finalidad atribuida a la lectura) conducen al predominio de una «lectura al pie de la letra», capaz de conservar lo que decían los textos. Así, si bien en sus orígenes la escritura aparece como una herramienta para liberar la memoria humana de cargas excesivas, pronto contribuyó a cargarla todavía más con la emergencia de la memoria literal (POZO, 2008).

A las primeras funciones, claramente instrumentales de la escritura, se añadirá, a lo largo de toda la Edad Media, la función de «palabra revelada». La cultura, tras la caída del Imperio romano, se refugia en los monasterios; los lectores son escasos, y los textos quizá todavía más. Por varias razones, la lectura es en esa época una actividad para ser escuchada, para oír al «lector», aquel que tiene el poder de acceder al significado autorizado de textos vinculados a la religiosidad. En este tipo de lectura se

contrapone la letra del texto –su forma verbal– a su significado, o mejor, al dogma, objeto de epifanías e invenciones ilimitadas. Solo hacia el siglo XII se empieza a desarrollar la noción de «comprensión literal», con el precedente de algunos sabios, como San Agustín, que desarrolló un método sistemático de interpretación como camino para llegar al significado. En esta época, y en la Antigüedad, la lectura era lectura oral, una práctica de dicción: un lector leía en voz alta para un público de oyentes. A pesar de que algunos sabios sabían leer en silencio no era esa la práctica habitual. La preeminencia de la lectura recitada tiene que ver, entre otras cosas, con el código escriturario; la escritura en la Antigüedad era *scriptio continua*, sin separaciones entre palabras como la conocemos hoy. El invento de la puntuación y, sobre todo, de la separación de palabras, supuso un cambio de enormes dimensiones: cuando se pudo separar lo escrito en palabras, estas pudieron ser reconocidas directamente, y se hizo posible la existencia de una lectura visual silenciosa, modalidad que se extendió a las clases cultas entre los siglos XIII y XVII, no obstante lo cual la lectura recitada siguió como una práctica social corriente, tanto en actos públicos como privados.

La Reforma y la Contrarreforma religiosas y la imprenta constituyen hitos en la configuración de la lectura y la escritura como instrumentos del pensamiento. Durante mucho tiempo considerada una forma de acceder a registros utilitarios, o de aproximarse al significado revelado, lentamente la lectura va adquiriendo nuevas y arriesgadas funciones, vinculadas a otros tipos de interpretación, al establecimiento de criterios propios y al pensamiento. Lutero leyó los textos en sus lenguas originales, y los interpretaba en su contexto cultural; consideraba la interpretación dependiente del conocimiento lingüístico y de las intenciones del autor, y rechazó las interpretaciones que otros habían creído encontrar en las Escrituras para apoyar –e imponer– los dogmas de la Iglesia. Como señala Olson (1998), Lutero trata los textos como representaciones autónomas de significado; para él, cualquiera capaz de leer podía consultar el texto por sí mismo, para juzgar la validez de una interpretación.

Por su parte, la imprenta facilita la difusión y la distribución de nuevos textos, ya sea religiosos como de tipo científico, y hace posible que varios lectores puedan acceder al mismo texto, lo que establece la esencial distinción conceptual entre el texto, que es el mismo para todos, y su interpretación, que puede variar de un lector a otro. Poder disponer de un texto para uno mismo permite la aparición de un nuevo tipo de lector independiente, que puede leer en silencio, elegir dónde detenerse, volver atrás o saltar hacia adelante, que puede comprender por sí mismo. Esta nueva manera de leer es revolucionaria y permite concebir la lectura como una actividad psicológica, individual y social a la vez. En esta concepción, leer queda definitivamente

vinculado a examinar más que a creer, a interpretar más que a reverenciar, a construir por encima de reproducir, al conocimiento y no solo a la creencia.

La revolución tecnológica que estamos viviendo en las últimas décadas ha provocado la informatización del texto impreso y abre paso a una nueva forma de ser lector, el que construye su propio texto; navegando por la red, a través de los webs, *chats*, *blogs*, etc., el lector construye su propia ruta y no se limita a seguir la que fue marcada por autores con frecuencia desaparecidos o, como mínimo, desconocidos. Para la lectura, la informatización tiene consecuencias aparentemente contradictorias (CARR, 2011; POZO, 2008): ser lector es ahora, según se mire, más fácil o más difícil. Por una parte, la información es mucho más abundante e inmediata, y los canales de producción y acceso cada vez menos selectivos. Por otra parte, interactuar con el flujo incesante de información –en la que con frecuencia confluyen elementos distractores de enorme atractivo y que favorecen una «mente de malabarista» (CARR, 2011)– exige unas competencias que no requiere en el mismo grado la lectura de información analítica de textos ordenados y concebidos según una lógica². Aparentemente, al menos, la tarea del lector se multiplica si no se conforma con «picotear» de aquí y de allá y se propone una mirada crítica sobre una información con frecuencia desordenada y difusa (CASSANY, 2011). Esta lectura posmoderna o hermenéutica hace más perentoria aún la necesidad de contribuir a formar lectores activos, dotados de criterio, capaces de combinar la lectura rápida y muchas veces superficial que a menudo requiere la red con la capacidad de concentrarse en la lectura lineal de textos narrativos o expositivos.

Así, nos vamos acercando al lector moderno, un lector que procesa el texto, que accede al conocimiento de otros (e incrementa y transforma el suyo propio) a través de la lectura de múltiples textos, que son leídos por y para uno mismo, en un silencio conducente a la reflexión. Este lector moderno, que elige, procesa, dialoga con el texto y lo interpela; ese lector que todos proponemos en nuestras instituciones de educación para formar ciudadanos libres e ilustrados, ese lector es, en perspectiva histórica, un invento bastante reciente.

² Un debate apasionante, en el que no podemos entrar aquí, es el que plantea la posibilidad de la hipotética emergencia de una nueva clase de «leyentes», selecta minoría capaz de procesar en profundidad y críticamente los textos, frente a la mayoría habituada a una lectura superficial, acorde con el procesamiento rápido y multimodal que favorece la lectura en línea (ver CARR, 2011).

3. LA CONSTRUCCIÓN DE LA COMPETENCIA LECTORA: UN LARGO CAMINO PARA LA CONSECUCCIÓN DE UNA COMPLEJA COMPETENCIA

La definición sobre lectura o sobre competencia lectora aparece en la actualidad como algo bastante complejo y multidimensional. Se acepta que comprender implica conocer y saber utilizar de manera autónoma un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas que permiten procesar los textos de manera diversa, en función de los objetivos que orientan la actividad de lector. Es ampliamente conocida la definición de competencia lectora que propone la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2000; 2009) según la cual la competencia lectora consiste en:

[...] la capacidad de comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad (OCDE, 2009, p. 14).

Es una definición ambiciosa, en el sentido de que no restringe la lectura a motivos estrictamente instrumentales: la vincula a un proyecto personal que implica desarrollo, crecimiento e inserción social. Pensemos, además, que el ciudadano del siglo XXI debe poder concretar esta competencia en textos muy diversos –persuasivos, propagandísticos, informativos, de reflexión, expositivos, literarios– que se presentan en formatos y soportes diferentes –diarios, enciclopedias, libros de texto, novelas, monografías, páginas web, hojas sueltas, documentos electrónicos... que no siempre se atienen a los criterios de veracidad, actualidad y autoría reconocida. Dichos textos pueden ser leídos para satisfacer una gran variedad de objetivos: disfrutar, informarse, comunicarse con otro, resolver un problema práctico, aprender, obedecer... y pueden haber sido elegidos por el lector o asignados por un agente externo. El lector, por su parte, puede estar más o menos interesado por la actividad de lectura, afrontarla desde niveles muy diversos de conocimiento previo sobre el tema del texto y provisto de estrategias más o menos adecuadas. Así, aunque siempre se lea, se lee de forma distinta en función de la combinación de estas variables.

La competencia lectora puede empezar a construirse muy pronto, a través de la participación de los niños en prácticas cotidianas, vinculadas al uso funcional y al disfrute de la lectura, en la familia y en la escuela, en situaciones en las que cuando las cosas funcionan correctamente, se pueden empezar a generar lazos emocionales profundos entre la lectura y el lector debutante. Continúa diversificándose y haciéndose más autónoma a lo largo de la escolaridad obligatoria, cuando todo está correcto, y ya nunca dejamos de aprender a leer y a profundizar en la lectura. Nuestra competencia lectora puede incrementarse cada vez que elegimos leer un ensayo, una obra de ficción; cada vez que nos introducimos en un ámbito disciplinar, porque

nos obliga a tratar con las convenciones específicas de los textos que le son propios, porque siempre que leemos, pensamos y así afinamos nuestros criterios, contrastamos nuestras ideas, las cuestionamos y aprendemos, aun sin proponérselo.

Confinar el aprendizaje de esta competencia a la adquisición inicial de los debutantes es extremadamente restrictivo: es necesario aprender a leer, por supuesto. Pero también es necesario aprender a leer para aprender, para pensar, para disfrutar. En la época de la sobreinformación, saber leer con criterio, de forma inteligente y reflexiva es tal vez un bien máspreciado que nunca. Formar lectores equivale a formar ciudadanos que puedan elegir la lectura para una variedad de propósitos, que sepan qué leer y cómo hacerlo, que puedan utilizarla para transformar la información en conocimiento.

La competencia lectora se asienta sobre tres ejes (SOLÉ, 2004):

- Aprender a leer.
- Leer para aprender, en cualquier ámbito académico o cotidiano, a lo largo de toda nuestra vida.
- Aprender a disfrutar de la lectura haciendo de ella esa acompañante discreta y agradable, divertida e interesante que jamás nos abandona.

50

Todos los niños y jóvenes merecen la oportunidad de poder aprender a leer en este sentido amplio; aunque después algunos se aficionarán a leer más que otros, las propuestas educativas en torno a la lectura deben ser ambiciosas y beligerantes, deben perseguir que leer se encuentre al alcance de todos, aun sabiendo que no todos disfrutan de las mismas condiciones sociales y personales, y que diversificar las estrategias de enseñanza y los apoyos será la norma, y no la excepción.

Esta manera de concebir la competencia lectora se aleja de la perspectiva tradicional y mecanicista; incorpora los conocimientos proporcionados por la psicología cognitiva, pero trasciende su carácter «frío» e individual, añadiéndole como elementos constitutivos la dimensión afectiva y su carácter social. Estamos, pues, ante una capacidad compleja y multidimensional, lo que es necesario tener en cuenta para pensar en los procesos de enseñanza y aprendizaje que en torno a ella se articulan.

En este sentido, resulta clarificadora la posición de algunos autores, como Wells (1987) o más recientemente Freebody y Luke (1990), que proponen diversos niveles en la consecución de una completa competencia lectora. Con algunas diferencias, dichas propuestas consideran:

- Nivel ejecutivo, que implica el conocimiento y uso del código escrito, el reconocimiento de letras, palabras, frases y estructuras textuales.
- Nivel funcional, mediante el cual la lectura permite responder a las exigencias que plantea la vida cotidiana.
- Nivel instrumental que enfatiza el poder de la lectura para obtener información y acceder al conocimiento de otros.
- Nivel epistémico o de lectura crítica, en el que la lectura se utiliza para pensar y contrastar el propio pensamiento. Conduce a comprender que los textos representan perspectivas particulares y excluyen otras; leer es identificar, evaluar y contrastar estas perspectivas (incluida la propia) en un proceso que conduce a cuestionar, reforzar o modificar el conocimiento. Esta lectura hace posible la transformación del pensamiento y no solo la acumulación de información.

La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, desde la educación infantil hasta la universitaria, muestra en general una tendencia hacia la simplificación, una reducción de las múltiples maneras de leer a aquellas que conducen a una comprensión más superficial. Es como si se pensara en la lectura básicamente como una herramienta de acceso a lo que dicen los textos, a lo que otros han elaborado, más que como un instrumento de pensamiento, una verdadera herramienta conceptual, lo que posee no pocas implicaciones en la enseñanza, como luego se verá.

En definitiva, dos ideas emergen como conclusión de este apartado. La primera es que cuando se habla de lectura, se puede estar hablando, de hecho, de procesos distintos, o, citando a Wells (1987), de diversos niveles: desde el más ejecutivo, vinculado a la descodificación, hasta el epistémico, pasando por los niveles funcional e instrumental. Cuando nos referimos a promover la competencia lectora de un estudiante no está de más intentar precisar si la promoción ha de ser hecha en un centro educativo o en un país; o preguntarnos a qué capacidad, a qué nivel de lectura nos estamos refiriendo cuando se habla de las dificultades de lectura que se experimentan. Precisar el diagnóstico es una condición necesaria (aunque no suficiente) para acertar en las propuestas.

Si, como hemos visto, leer no es una única e idéntica capacidad, la segunda conclusión es que no se aprende a leer de una vez, en un ciclo determinado de la escolaridad, con un procedimiento que después se podrá aplicar sin restricciones a textos y demandas de lectura diversas. Es muy frecuente creer –o actuar como si implícitamente se creyera– que una vez que

un estudiante «ha aprendido a leer» –entendiéndose por ello que comprende el significado de determinados textos– podrá usar sin problemas la lectura para aprender a partir de textos distintos y más complejos, como lo son los propios de las diversas disciplinas –de elevada densidad léxica e informativa, de estructura expositiva, que presuponen conocimiento específico, que pueden presentar perspectivas distintas sobre una misma cuestión, etc. Los resultados de investigación, y los de las pruebas internacionales de evaluación, a los que más adelante nos referiremos, contradicen insistentemente esta confortable pero errónea creencia. La capacidad lectora no se aplica indefinidamente «tal cual», sino que se reconstruye y se hace más compleja a medida que participamos en situaciones significativas y retadoras de lectura, que exigen moldearla e incorporar nuevas dimensiones, especialmente cuando se encuentra al servicio de objetivos de aprendizaje.

En conjunto, ambas ideas conducen a rechazar una visión simple de la lectura y de su aprendizaje, y sugieren una definición más parsimoniosa y coherente con la naturaleza multidimensional de esta extraordinaria capacidad. Entender la lectura como una competencia compleja, en la que confluyen componentes emocionales, cognitivos y metacognitivos, estratégicos y automáticos, individuales y sociales, cuyo aprendizaje requiere de intervenciones específicas a lo largo de la escolaridad, es necesario para afrontar de manera realista y desprovista de ingenuidades simplificadoras el reto de formar ciudadanos lectores, capaces de utilizar la lectura para sus propósitos.

52

4. COMPETENCIA LECTORA Y APRENDIZAJE

La vinculación entre competencia lectora y aprendizaje es obvia, y remite en primera instancia al hecho incuestionable de que buena parte de las informaciones que procesamos son escritas: dominar la lectura es imprescindible para que los contenidos resulten accesibles. Pero esta obviedad ubica a la lectura en un plano estrictamente instrumental, o aun puramente ejecutivo. La imbricación entre lectura y aprendizaje va mucho más allá.

Aprender es un proceso que requiere implicación personal, procesamiento profundo de la información y capacidad de autorregulación. Cuando no es pura reproducción, el aprendizaje exige en algún grado comprensión de lo que se trata de aprender, que con mucha frecuencia se encuentra escrito en un texto. Para comprender (y para aprender) necesitamos atribuir un significado personal al nuevo contenido, relacionarlo con nuestro conocimiento previo. Si se trata de información escrita, será imprescindible identificar las ideas clave y las que tienen un carácter secundario para los propósitos que

se persiguen: realizar inferencias, relacionar e integrar la información que aparece en distintos fragmentos del texto (o en textos distintos) y considerar hasta qué punto se están logrando las finalidades que guían el proceso descrito (comprender y aprender)

Hay que advertir que comprender, como aprender, no es una cuestión de «todo o nada», sino de grados: comprendemos en función del texto, de su estructura, contenido, claridad y coherencia; y comprendemos en función de nuestros conocimientos, motivos, objetivos y creencias. Pero aun siendo decisivas, estas variables no explican por sí mismas la comprensión: comprendemos gracias a lo que podemos hacer con el texto, mediante las estrategias (SOLÉ, 1992) que utilizamos para intensificar nuestra comprensión, así como para detectar y compensar posibles lagunas u obstáculos. Sin entrar en detalle, estas estrategias implican:

- Dotar de finalidad personal a la lectura y planificar la mejor manera de leer para lograrla.
- Inferir, interpretar, integrar la nueva información con el conocimiento previo, y comprobar la comprensión durante la lectura.
- Elaborar la información, recapitularla, integrarla, sintetizarla y, eventualmente ampliarla, siempre que la tarea lo requiera.

53

Cuando leemos y comprendemos, estas estrategias se encuentran implícitas, o como han señalado acertadamente Palincsar y Brown (1984) funcionan en piloto automático. Su presencia explica por qué, incluso cuando no se busca, la lectura conduce con frecuencia a un aprendizaje incidental, que realizamos sin apenas esfuerzo; su ausencia –porque el lector no sabe o no quiere utilizarlas– explica por qué la lectura es a veces tan superficial y poco productiva. Cuando leemos con la finalidad de aprender su uso explícito e intencional permite procesar en profundidad la información del texto.

El lector que aprende tiene o establece un propósito claro para la tarea; planifica las estrategias de lectura más adecuadas para alcanzarlo, atendiendo a sus propios recursos y a las demandas específicas de la tarea; supervisa el progreso hacia la meta fijada, detectando eventuales problemas y tomando medidas para resolverlos, y evalúa el resultado de sus esfuerzos. Ahora bien, utilizar las estrategias que nos permiten aprender en profundidad a partir de textos requiere haberlas aprendido. Dicho de otro modo, un lector que haya aprendido intencionalmente a dotarse de objetivos, a elaborar la información, a contrastarla, etc., podrá, en una situación de aprendizaje concreta decidir si usa o no esas estrategias. Un lector que no las haya aprendido no las podrá utilizar aunque la situación lo requiera, y se abocará a formas más superficiales de lectura.

En definitiva, como aprendices (y lectores), podemos acercarnos a los textos de los que queremos aprender de manera diferente: como el lector reproductivo, que busca decir lo que dice el texto; o como el lector crítico, capaz de interpretarlo, de sentirse interpelado por él y de pensar acerca de lo que comprende. Una lectura reproductiva tendrá como producto probablemente efímero la recapitulación oral o la paráfrasis escrita, más o menos mimética del texto leído (en respuesta a preguntas literales, en resumen o incluso en comentario). Una lectura crítica y profunda tendrá productos distintos, a veces inesperados, pero más personales. Su huella, más o menos perceptible, sin embargo, se encuentra en los procesos de reflexión que ha generado, en la posibilidad de haber cuestionado o modificado conocimientos previos, de generar aprendizaje, o al menos dudas. En ocasiones, nuestros objetivos de lectura requieren una lectura reproductiva, pero con frecuencia necesitamos una lectura profunda, que nos acerca a la esencia de los textos y nos permite realizar aprendizajes con elevado grado de significatividad. Ambas son necesarias, pero es importante percibir que persiguen finalidades distintas, desencadenan procesos específicos y exigen estrategias diferentes que es necesario aprender.

En este sentido hemos afirmado que la lectura no es solo un medio de acceder al conocimiento, sino un poderoso instrumento epistémico que permite pensar y aprender (SOLÉ, 2007). Ahora bien, saber leer no presupone necesariamente saber leer de forma crítica, para pensar o generar conocimiento; ese potencial solo se concreta cuando el lector participa en situaciones que le exigen ir más allá del texto dado y adentrarse en su análisis, contraste y crítica. Como establece Kozulin (2000, p. 146):

[...] la alfabetización, en sí misma y por sí misma, rara vez conduce a cambios significativos en el estilo cognitivo y el aprendizaje. Lo esencial son las prácticas y usos en los que interviene esta alfabetización [...] No basta con que los estudiantes estén alfabetizados formalmente; también es necesario que utilicen la alfabetización de una manera que sea pertinente para el objetivo de la educación formal.

De hecho, un estudiante puede llegar a bachillerato pudiendo comprender los textos a los que se ha enfrentado hasta ese momento, y a la vez con escasa o nula experiencia en este tipo de lectura crítica que sin duda es el que se requiere para comentar un texto literario, para comprender la filosofía o para introducirse en los conceptos, principios y teorías de las diversas disciplinas. Además, ya desde la educación primaria y para siempre, el aprendizaje a través de textos implica el uso de tareas híbridas (SEGEV-MILLER, 2004; SPIVEY, 1997; SPIVEY y KING, 1989) que como el resumen, la síntesis, la producción de un texto propio a partir de la consulta de fuentes documentales o la respuesta a preguntas, requieren no solo saber leer sino también saber escribir. Estas tareas poseen un considerable potencial

epistémico, justamente por el doble rol de lector y escritor que debe adoptar el estudiante; pero no es razonable esperar que se desprendan sin más del hecho de saber leer, y no basta con proponer que se lleven a cabo: hay que enseñar cómo realizarlas para que sean productivas y ayuden a aprender.

Progresar en la adquisición y dominio de estrategias de comprensión y elaboración de la información escrita es un objetivo de lectura para toda la escolaridad, tan importante como conseguir que los lectores debutantes aprendan a leer en el contexto de la alfabetización inicial. De hecho, ambas finalidades son irrenunciables para un proyecto educativo y social que persiga la formación de lectores, y si bien es cierto que, afortunadamente un buen número de estudiantes las alcanzan, es igualmente cierto que un porcentaje excesivamente elevado de alumnos finalizan las etapas obligatorias sin haber logrado la competencia lectora deseable. Una rápida mirada a los resultados que proporcionan los estudios de evaluación nacional e internacional, así como a las conclusiones de trabajos de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura puede arrojar alguna luz acerca de los aspectos que es necesario priorizar para avanzar en este campo.

Tomando como referencia lo que ocurre en Cataluña, según el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés: *Program for International Student Assessment*) (OCDE, 2009) viene a confirmar una tendencia consistente a lo largo de las diversas evaluaciones realizadas en el conjunto de España (MARTÍN, 2007; FERRER, 2011; SÁNCHEZ y GARCÍA-RODICIO, 2006). Los estudiantes evaluados muestran competencias que permiten ubicarlos en un muy laxo «nivel intermedio» (82,2%)³; dichas competencias permiten afrontar, mejor o peor, tareas de lectura de dificultad moderada: localizar informaciones en textos de diversa complejidad, establecer relaciones entre ideas y compararlas, identificar las más importantes y comprender globalmente y en detalle un texto. Son muchos menos (3,8%) los estudiantes que se encuentran en el «nivel superior», aquellos que se manejan bien en tareas complejas de lectura, que obligan a pensar sobre lo que dicen los textos y resolver tareas que los involucran; estos estudiantes pueden integrar la información procedente de fuentes no necesariamente coherentes, y pueden situarse críticamente ante dicha información. Por lo demás, en el 14% de los estudiantes ubicado en el nivel inferior, la competencia lectora mostrada permite, en el mejor de los casos, resolver tareas sencillas de lectura con textos de contenido familiar; en el

3 Para interpretar adecuadamente estos resultados hay que considerar que estos amplios niveles o categorías incluyen, a su vez, los diversos niveles que establece PISA: superior (niveles 5 y 6 de pisa); medio (niveles 2, 3 y 4); inferior (1a, 1b y menor que 1). Téngase en cuenta que entre el nivel 2 y el 4, pese a estar ambos incluidos en «medio», la complejidad de las tareas de lectura que pueden ser resueltas satisfactoriamente difiere sensiblemente. Diferencias similares pueden encontrarse también en las otras categorías.

peor, no habilita para resolver las pruebas. Los resultados de evaluaciones realizadas en educación primaria (CSAC, 2011; INSTITUTO DE EVALUACIÓN, 2007) muestran que el 22% de los estudiantes finaliza este nivel sin haber logrado la competencia lectora suficiente para superar los retos que plantea la educación secundaria; y que la mitad de los alumnos que aprenden a leer en esta etapa (78% del alumnado) se muestran competentes ante las tareas de lectura de mayor complejidad.

En conjunto, parece que el sistema educativo vigente en Cataluña y en España proporciona básicamente una formación lectora de «nivel medio», lo que no impide que un porcentaje no despreciable de estudiantes finalice las etapas obligatorias con un bajo nivel de competencia. Los datos también sugieren que no se obtiene el éxito esperado en formas más sofisticadas de lectura, necesarias para la realización de aprendizajes profundos.

Disponer de un diagnóstico fiable que permita explicar este fenómeno exige un análisis complejo, capaz de tener en cuenta las variables de diversa naturaleza que inciden en él (sociopolíticas, económicas, culturales, económicas...), cuya consideración escapa por completo a las posibilidades de este artículo. Mencionaré solo tendencias generales que se desprenden de trabajos de investigación realizados sobre la enseñanza de la lectura, tanto en nuestro ámbito como a nivel internacional (ALVERMANN y MOORE, 1991; BEAN, 2000; GRÀCIA, CASTELLS y ESPINO, 2012; MATEOS y SOLÉ, 2009; MINGUELA y SOLÉ, 2011; SÁNCHEZ, 2010; SPIVEY y KING, 1989; SOLÉ y OTROS, 2005).

56

En primer lugar, no parece existir una tradición consolidada de «enseñar» cómo leer textos expositivos y disciplinares, cómo sintetizarlos, cómo relacionar e integrar la información que vehiculan. No es que no se propongan tareas alrededor de dichos textos; lo que se echa en falta es la presencia de tareas específicas que ayuden a comprenderlos y a elaborar la información, teniendo en cuenta sus particularidades. En segundo lugar, las tareas que se proponen –tanto por sus características como por la forma en que se llevan a cabo– parecen mejor dotadas para promover una lectura más bien reproductiva. Componentes como la reelaboración del contenido, la integración y contraste de ideas procedentes de un mismo texto o de fuentes diversas, el uso de la información para resolver determinados problemas, ocupan un lugar secundario frente a tareas que conducen a «decir» lo que dicen los textos, sin ir más allá. En tercer lugar, una tendencia que se observa a lo largo de toda la escolaridad, si bien más marcada cuando se progresa en los niveles educativos, es la que conduce a focalizar de forma aislada o poco relacionada, las diversas competencias lingüísticas, de manera que las estrategias implicadas en cada una de ella (y especialmente, las que comparten; ver SOLÉ, 1997) no se pueden beneficiar de una aproximación más

integrada. La vida cotidiana, pero también la resolución de la mayoría de situaciones en que se trata de aprender mediante textos escritos, exige un uso híbrido de dichas competencias, especialmente de lectura y escritura: se lee para responder o escribir algo; se habla para discutir acerca de lo leído, o para establecer los parámetros de lo que habrá que escribir; se escribe para dar cuenta de lo escuchado o leído, y se lee lo escrito para valorar su idoneidad... Pese a estas evidentes relaciones, la enseñanza aborda con demasiada frecuencia las competencias lingüísticas como si cada una de ellas fuera independiente de las demás. En cuarto lugar, el análisis minucioso de lo que hacen los estudiantes cuando afrontan tareas de aprendizaje que implican lectura pone de manifiesto el uso de procedimientos sorprendentemente inadecuados, estrategias simples y poco persistentes de lectura, y escasa supervisión sobre lo que se ha leído. Estos procedimientos no solo impiden realizar tareas complejas de lectura, sino que además conducen a frecuentes errores de comprensión que no se subsanan.

Tomando en conjunto estas conclusiones y los resultados de los estudios de evaluación, se puede llegar a una constatación aparentemente simple y contundente: en lo que se refiere a la lectura, los estudiantes aprenden, mejor o peor, lo que se les enseña, y se muestran competentes en aquello que acostumbran a realizar. Pero no aprenden lo que no se les enseña y por lo tanto no tienen el mismo éxito ante problemas de aprendizaje para los que cuentan con poca o nula experiencia, y para los que deberían utilizar estrategias específicas que permitan intensificar la comprensión.

5. CONCLUSIONES

La reflexión sobre los argumentos aportados, pese a su carácter incompleto y parcial, sugiere que las creencias que socialmente se comparten sobre la lectura son en general simplificadoras. Se piensa con frecuencia que leer es un compendio de subhabilidades, una técnica que se aprende en uno o dos cursos; se actúa como si el gusto por leer fuera una característica que forma parte del «equipo de serie» de los individuos; se cree que el aprendizaje de la lectura es cuestión del área de lenguaje, o que leer es un hábito. Estas creencias conducen, coherentemente, a prácticas escolares que si bien ayudan a que los estudiantes adquieran determinados niveles de lectura, son menos adecuadas para el logro de una completa alfabetización, y no inciden suficientemente en la enseñanza de estrategias de aprendizaje profundo, necesarias para alcanzar las capacidades que se pretenden promover mediante la educación formal así como para adquirir la de aprender autónomamente a lo largo de la vida. Cuestionar estas creencias es la base para progresar, porque la mejora en este ámbito requiere adoptar una visión

más compleja de la lectura en la formación de maestros, profesores y profesionales que intervienen en las instituciones educativas. Todavía nos falta saber mucho, pero disponemos desde hace años de un cuerpo de investigación sobre las características específicas del sistema de escritura y de los procesos que conducen a su apropiación, sobre la función de la lectura inicial en las escuelas y en las familias, sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas implicadas en la lectura, sobre la potencialidad de las tareas híbridas que requieren leer y escribir para aprender en todas las áreas y etapas... un cuerpo de conocimientos, en fin, que ofrece valiosas informaciones para pensar la enseñanza, y que no pueden ser ignoradas.

Una consecuencia de los argumentos que han sido analizados es que enseñar a leer no se resuelve en un curso o un ciclo. Como señala Perrenoud (2004), las competencias no son piedras preciosas que se guardan en una caja, donde permanecen intactas a la espera del día en que tenemos necesidad de ellas. Se aprenden en el uso y se mejoran cuando dicho uso plantea nuevos problemas que permiten desarrollarlas. Así es con la enseñanza de la lectura, cuyo referente es el centro educativo en su conjunto: nunca hay que dejar de enseñar a disfrutar y profundizar la competencia lectora. Avanzar en proyectos de centro coherentes y articulados alrededor del fomento y la enseñanza de la lectura, entendida en esta perspectiva amplia y compleja, exige recursos materiales y humanos, de formación y de asesoramiento, en una dimensión fundamentalmente preventiva, enriquecedora y global, que pueda partir de la situación de cada institución y plantearse objetivos de mejora realistas y adaptados a cada contexto. Las características socioeconómicas y culturales, la historia de cada institución, la forma en que su comunidad educativa valora la lectura y el conocimiento, son variables que hay que contemplar cuando se pretende concretar políticas educativas que, para consolidarse, necesitan coexistir con acciones que se orienten a promover entre los grupos sociales el valor de la lectura, del conocimiento y de la cultura.

Estar a favor de la lectura es también no aceptar pasivamente que un número importante de alumnos no aprenderá a leer; seamos realistas y beligerantes, y asumamos que en la mayoría de los casos no hay razón para que un alumno no pueda aprender a leer de manera competente si cuenta con los recursos y las ayudas necesarias. Como proyecto de centro –y como proyecto social– la finalidad es que cada niño, cada joven, tenga la oportunidad de disfrutar leyendo, alcance el dominio de las habilidades lingüísticas y devenga un usuario competente y crítico de los textos, en el formato en que estos se presenten. Es un proyecto que promueve además un conjunto de valores, como el respeto a las opiniones diversas, el respeto por el conocimiento y el sentido crítico; y actitudes, como las que conducen a saber encontrar en la lectura la satisfacción de parte del tiempo de ocio, la capacidad de pensar y proyectar una mirada personal y a la vez contras-

tada sobre la realidad. En tiempos en que es fácil confundir el acceso a la información con el conocimiento, en que se impone un relativismo no por ingenuo menos peligroso, aprender a leer de forma crítica es una magnífica forma (entre otras) de prepararse no solo para la escuela, sino para la vida. Formar en competencias básicas es lo más difícil, porque en ellas se encuentra precisamente el germen de todo ulterior aprendizaje. Pero también es lo más gratificante, por su poder habilitador, por su capacidad para formar ciudadanos capaces de identificar problemas y de disponer los medios a su alcance para resolverlos. Alcanzar la competencia lectora, como hemos visto, supone un aprendizaje amplio, multidimensional, que requiere la movilización de capacidades cognitivas, afectivas y de inserción social. Es un esfuerzo para todos, docentes y discentes, pero es un esfuerzo que vale la pena, pues hablamos de uno de los aprendizajes más funcionales y capacitadores que puede hacer una persona; de una llave que abre múltiples posibilidades de desarrollo y crecimiento académico, profesional y personal.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVERMANN, D. E. y MOORE, D. W. (1991). «Secondary School Reading», en M. L. KAMIL, P. B. MOSENTHAL, P. D. PEARSON y R. BARR (eds.), *Handbook of Reading Research*, vol. II. Nueva York: Longman, pp. 951-983.
- BEAN, T. W. (2000). «Reading in the Content Areas: Social Constructivist Dimensions», M. L. KAMIL, P. B. MOSENTHAL, P. D. PEARSON y R. BARR (eds.), *Handbook of Reading Research*, vol. III. Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 629-44.
- CARR, N. (2011) *Superficiales ¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes?* Madrid: Taurus.
- CASSANY, D. (2011) *En línia. Llegir i escriure a la xarxa*. Barcelona: Graó.
- CONSELL SUPERIOR D'AVUACIÓ DE CATALUNYA (CSAC), (2011). «Estudi PISA 2009. Síntesi de Resultats». *Quaderns d'Avaluació*, 19. Barcelona: Edició Servei de Comunicació i Publicacions, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya. Disponible en: www.gencat.cat/ensenyament/quadern19/pdf/Quaderns19.pdf.
- FERRER, F. (dir.), CASTEJÓN, A., CASTEL, J. L. y ZANCAJO, A. (2011) *PISA 2009: avaluació de les desigualtats socials a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. (Polítiques).
- FERRER, F. (dir.), CASTEJÓN, A., CASTEL, J. L. y ZANCAJO, A. (2011) *PISA 2009: avaluació de les desigualtats educatives a Catalunya*. Barcelona: Mediterrània.
- FREEBODY, P. y LUKE, A. (1990). «“Literacies” Programs: Debate and Demands in Cultural Context». *Prospect: Australian Journal of Teaching/Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL)*, vol. 5, n.º 3, pp. 7-16.
- GRÀCIA, M., CASTELLS, N. y ESPINO, S. (en prensa) (2012). «Resúmenes para aprender en Educación Secundaria Obligatoria y en Bachillerato». *Revista de Educación*, n.º 358. Disponible en: www.revistaeducacion.educacion.es/doi/358_085.pdf.

- INSTITUTO DE EVALUACIÓN (2007). *PIRLS 2006. Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora de la IEA. Informe Español*. Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones. Disponible en: www.institutodeevaluacion.mec.es/dctm/ievaluacion/internacional/pirls2006.pdf?documentId=0901e72b80110470.
- (2010). *PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos OCDE. Informe Español*. Madrid: Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones. Disponible en: www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pisa-2009-con-escudo.pdf?documentId=0901e72b808ee4fd.
- KOZULIN, A. (2000). *Instrumentos psicológicos*. Barcelona: Paidós.
- MARTÍN, E. (2007). «Les avaluacions externes de les competències dels estudiants en lectura. Aportacions i limitacions». *Artículos de Didáctica de la Lengua i de la Literatura*, n.º 41, pp. 29-42.
- MATEOS, M. y SOLÉ, I. (2009). «Synthesising Information from Various Texts: A Study of Procedures and Products at Different Educational Levels». *European Journal of Psychology of Education*, vol. 24, n.º 4, pp. 435-51.
- MINGUELA, M. y SOLÉ, I. (2011). «Comprens el que llegeixo?». *Artículos de Didáctica de la Lengua i de la Literatura*, n.º 53, pp. 35-44.
- OLSON, D. R. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (OCDE) (2009). *PISA 2009 Assessment Framework - Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. París: OCDE. Disponible en: www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf.
- PALINCSAR, A. S. y BROWN, A. L. (1984). «Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension Monitoring Activities». *Cognition and Instruction*, vol. 1, n.º 2, pp. 117-75.
- PERRENOUD, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- POZO, J. I. (2008). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- SÁNCHEZ, E. y GARCÍA RODICIO, H. (2006). «Re-lectura del estudio PISA: qué y cómo se evalúa e interpreta el rendimiento de los alumnos en lectura». *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 195- 226. Disponible en: http://campus.usal.es/~aiape/docs/relectura_estudio_pisa.pdf.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (coord.) (2010). *La lectura en el aula: qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.
- SEGEV-MILLER, R. (2004). «Writing from Sources: The Effect of Explicit Instruction on College Students' Processes and Products». *Educational Studies in Language and Literature*, n.º 4, pp. 5-33.
- SOLÉ, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó, 1992.
- (1997). «Estrategias de lectura y aprendizaje autónomo», en María Luisa PÉREZ CABANÍ, (coord.), *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículo*. Barcelona: Horsori, pp.102-116.

-
- (2004). «Proyectos y programas de innovación en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura», en A. BADÍA, T. MAURI y C. MONEREO (coords.), *La práctica psicopedagógica en educación formal*. Barcelona: UOC.
- (2007). «La lectura como transformación del pensamiento». *Proyecto de Lectura para Centros Escolares (PLEC)*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Disponible en: www.plec.es/documentos.php?id_documento=146&id_seccion=8&nivel=Bachillerato.
- SOLÉ, I. y OTROS (2005). «Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en educación secundaria y educación universitaria». *Infancia y Aprendizaje*, vol. 28, n.º 3, pp. 329-47.
- (2011) «La comprensió lectora, una clau per a l'aprenentatge», conferencia en *Debats d'Educació / 24*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya (UOC) / Fundació Jaume Bofill. Disponible en: www.debats.cat/cat/2011/sole/documenta/sole.pdf.
- SPIVEY, N. N. (1997). *The Constructivist Metaphor*. Nueva York: Academic Press.
- y KING, J. R. (1989). «Readers as Writers Composing from Sources». *Reading Research Quarterly*, XXIV, pp. 7-26.
- TIERNEY, R. J. y SHANAHAN, T. (1996). «Research on the Reading-Writing Relationship: Interactions, Transactions, and Outcomes», en M. L. KAMIL, P. B. MOSENTHAL, P. D. PEARSON y R. BARR (eds.), *Handbook of Reading Research*, vol. II. Nueva York: Longman, pp. 246-80.
- TUSÓN, J. (1997). *La escritura. Una introducción a la cultura alfabética*. Barcelona: Octaedro.
- WELLS, C. G. (1987). *The Meaning Makers*. Londres: Hodder and Stoughton.

LOS GÉNEROS DISCURSIVOS Y LA ENSEÑANZA DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA

Felipe Zayas*

Aprender a hablar quiere decir aprender a construir los enunciados (porque hablamos con los enunciados y no mediante oraciones, y menos aún por palabras separadas) [...]. Aprendemos a plasmar nuestro discurso en formas genéricas [...]. Si no existieran los géneros discursivos y si no los denomináramos, si tuviéramos que irlos creando cada vez dentro del proceso discursivo, libremente y por primera vez en cada enunciado, la comunicación discursiva habría sido casi imposible.

M. Bajtín, *El problema de los géneros discursivos*.

SÍNTESIS: El artículo propone el examen de las implicaciones del concepto de género discursivo, tomado de M. Bajtín, para la enseñanza de la composición escrita dentro del marco metodológico de las secuencias didácticas. Además de situar la enseñanza en un marco comunicativo, integra los aprendizajes específicos de habilidades lingüístico-comunicativas dentro de una tarea global que les da sentido. Se destaca de un modo especial la importancia de esta integración en cuanto a los conocimientos explícitos sobre la lengua y sus condiciones de uso. Se aborda de este modo uno de los problemas centrales de la enseñanza de la lengua: la relación entre el aprendizaje de los usos verbales y la reflexión sobre la lengua.

Palabras clave: género discursivo, tipos de texto, composición de textos, secuencia didáctica, gramática.

OS GÊNEROS DISCURSIVOS E O ENSINO DA COMPOSIÇÃO ESCRITA

SÍNTESE: O artigo propõe o exame das implicações do conceito de gênero discursivo, tomado de M. Bajtín, para o ensino da composição escrita dentro do marco metodológico das sequências didáticas. Ademais de situar o ensino em um espaço comunicativo, integra as aprendizagens específicas de habilidades linguístico-comunicativas dentro de uma tarefa global que lhes dá sentido. Destaca-se de um modo especial a importância desta integração quanto aos conhecimentos explícitos sobre a língua e suas condições de uso. Aborda-se deste modo um dos problemas centrais do ensino da língua: a relação entre a aprendizagem dos usos verbais e a reflexão sobre a língua.

Palavras-chave: gênero discursivo, tipos de texto, composição de textos, sequência didática, gramática

* Universidad de Valencia, España.

THE DISCURSIVE GENRES AND TEACHING WRITTEN COMPOSITION

ABSTRACT: This article proposes the consideration of the implications of the concept of discursive genre, taken from M. Bajtín, for the teaching of written composition within the methodological framework of didactic sequences. In addition to placing the teaching in a communication framework, integrates the programming of the specific linguistic skills-communication within a global task which gives them a meaning. It highlights especially the importance of this integration in terms of explicit knowledge about the language and its use. In this way it tackles one of the main problems of teaching language: the relation between learning verbal uses and reflection on the language.

Keywords: discursive genre, text types, text composition, didactic sequence, grammar.

1. INTRODUCCIÓN

Estas palabras de Bajtín dibujan claramente los objetivos educativos en el campo de la composición de textos (orales y escritos): aprender a participar mediante la lengua en las prácticas discursivas propias de las diferentes esferas de la actividad social. Esta participación se efectúa necesariamente por medio de los géneros discursivos disponibles. El género constituye, por tanto, un elemento central dentro de la enseñanza y aprendizaje de las habilidades lingüístico-comunicativas. El objetivo de este artículo es mostrar el alcance de esta afirmación.

Partiremos del examen del concepto de género de M. Bajtín, cuyo interés radica en entender los textos como producto y medio para las interacciones sociales y en considerar sus características –temáticas, de estilo y de construcción– de acuerdo con las circunstancias de la interacción. También necesitaremos distinguir las nociones de género discursivo y tipo de texto, así como las relaciones entre ambos conceptos.

Trataremos de mostrar, seguidamente, el papel que desempeña el género en el modelo de enseñanza de la composición escrita conocido como *secuencia didáctica* (en adelante SD), que se inscribe en el marco de la metodología del trabajo por proyectos. La SD se articula en torno a la composición de un género discursivo determinado, tarea que requiere ciertos aprendizajes relacionados con las características del género en cuestión. El eje de las SD lo constituyen, por tanto, las prácticas de lectura y de escritura que son significativas en los diferentes ámbitos sociales. El aprendizaje de estas prácticas implica el desarrollo de determinadas habilidades lingüístico-comunicativas mediante numerosas interacciones en el aula. De este modo, el objeto de aprendizaje de la escritura no se concibe como un conjunto de destrezas y técnicas descontextualizadas, sino como el uso consciente del

lenguaje escrito para participar en las prácticas discursivas propias de las diversas esferas de la actividad social.

Examinaremos cómo se articulan los aprendizajes específicos con la tarea global, especialmente cuáles son los criterios para seleccionarlos. La pertinencia de estos aprendizajes depende de las características del género discursivo que los alumnos han de aprender a componer, puesto que será este el que proporcione las pautas para establecer los aprendizajes lingüístico-comunicativos relevantes. Por ello, consideraremos que un elemento fundamental de la planificación de la SD es el análisis del género que la articula y, a partir de él, la selección de los rasgos que se consideren más relevantes. Este análisis tendrá que recorrer todos los planos de la textualidad, desde el texto considerado como macroacto de habla hasta la estructuración de los contenidos en esquemas o patrones textuales. Así, se pondrá de relieve que una característica fundamental de esta propuesta metodológica es la integración, en una misma secuencia de actividades, de aprendizajes relacionados con diversos aspectos de la textualidad.

Nos van a interesar especialmente aquellos aprendizajes que requieren la reflexión sobre la lengua y sus normas de uso según el tipo de tarea que se realiza, porque ello nos va a permitir abordar uno de los problemas cruciales de la didáctica de la lengua: la integración de la actividad metalingüística explícita y planificada dentro de las actividades de aprendizaje de habilidades lingüístico-comunicativas. Trataremos de mostrar que la SD es una propuesta metodológica idónea para esta integración.

Cerraremos el artículo con ejemplos de formas y procedimientos lingüísticos que pueden ser relevantes para la enseñanza de diversos géneros discursivos dentro del modelo de SD.

2. QUÉ SON LOS GÉNEROS DISCURSIVOS

Partiremos del concepto de género discursivo procedente de Bajtín (1982), que recordaremos mediante este fragmento:

El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no solo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración. Los tres momentos mencionados—el contenido temático, el estilo y la composición—están vinculados indisolublemente en la totalidad del enunciado y se determinan, de un modo semejante, por la especificidad de una esfera determinada de comunicación.

De esta concepción del género discursivo se han de destacar las siguientes ideas:

- Cada clase de texto –cada género– está asociado a un tipo de intercambio verbal dentro de una esfera de actividad social determinada.
- Los hablantes seleccionan el género de acuerdo con el tipo de actividad que van a realizar mediante el lenguaje dentro de una determinada situación discursiva.
- Los géneros poseen unas formas típicas relativamente estables –en cuanto a los temas, el estilo verbal y la composición– que reflejan las características de la interacción.

En definitiva, cada texto, en cuanto género discursivo, ha de ser considerado según estos dos puntos de vista que no pueden separarse: como una práctica discursiva propia de una determinada esfera de actividad social y como una construcción verbal con unas características que reflejan el tipo de intercambio que se lleva a cabo.

66

Si enseñar a escribir es enseñar a apropiarse de las diversas formas genéricas mediante las que se efectúa la comunicación escrita, es necesario analizar las características de los géneros concretos que se van a enseñar a escribir, porque esto nos ayudará a definir los objetivos de enseñanza y de aprendizaje y a planificar las actividades. Dado un determinado género discursivo, necesitamos precisar:

- Los elementos de la situación comunicativa: quiénes son los participantes, qué relación hay entre ellos, cuál es la finalidad de la interacción, cuál la esfera institucional en que tiene lugar, cuál el tema, etcétera.
- La estructura mediante la que se organizan los contenidos.
- Las formas lingüísticas que reflejan en el texto los factores de la interacción.

Para hacer este análisis hemos de disponer de las herramientas necesarias, que no pueden ser otras que nuestros conocimientos sobre el análisis del discurso, procedentes de las diversas disciplinas que se ocupan de los usos de la lengua¹.

¹ Serán, sin duda, de gran utilidad Calsamiglia y Tusón (2007) y también González (2001).

Hemos aceptado la afirmación de Bajtín acerca de que el contenido temático, el estilo y la composición de un determinado género discursivo son el reflejo en el texto de las características de la situación comunicativa, las que, por tanto, nos servirán de pauta para el análisis de un determinado género. Nos puede ser muy útil para caracterizar la situación comunicativa el modelo que propone Hymes (1972)² para el análisis de los intercambios comunicativos: situación, participantes, finalidades, secuencia de actos, normas, etc. También podemos recurrir a la noción de *registro* y a los factores de la situación comunicativa que lo determinan (HALLIDAY, 1982, pp. 288-295): el *campo*, la esfera de actividad donde se produce el intercambio comunicativo y el tema o asunto tratado (CALSAMIGLIA y TUSÓN, 2007, pp. 315-321); el *tenor*, la identidad del hablante y su posición e implicación respecto a su discurso, las intenciones comunicativas, la relación entre los interlocutores; el *modo*, medio que sirve para llevar a cabo la comunicación. ¿Cómo afectan estos factores al uso el lenguaje?

- El *campo* influye especialmente en el léxico: la terminología de los diferentes campos de especialización técnico-científica, el vocabulario específico de oficios, profesiones, deportes, actividades de ocio.
- El *tenor* condiciona el uso de la lengua en terrenos como la elección lingüística de marcas personales y de modalización que muestran el grado de implicación de los hablantes en el discurso; las marcas lingüísticas que revelan la relación entre los interlocutores o entre el hablante y su audiencia; las formas lingüísticas que definen los actos de habla que se realizan (informar, ordenar, alabar, comprometerse a hacer algo...) y que indican la intención comunicativa, etcétera.
- El *modo* influye en los rasgos específicos del discurso oral y del escrito, en los recursos que intervienen en la coherencia y cohesión del texto, en la combinación del lenguaje verbal con otros lenguajes, en los usos relacionados con el medio de comunicación utilizado (prensa, radio, portal web, redes sociales...), etcétera.

Si aplicamos estos tres factores, por ejemplo, al género discursivo que denominamos *carta del lector*, podemos caracterizarlo como perteneciente al ámbito periodístico, usado por los lectores para expresar sus opiniones y actitudes respecto de hechos de los que han sido testigo o en los que han estado involucrados, y dirigido a los lectores del periódico, y eventualmente y

² Citado en Calsamiglia y Tusón (2007, pp. 4-6). Ver, asimismo, Tusón (1991, 1995).

de forma indirecta, a los responsables del hecho o situación que se comenta. Como se ve, hemos caracterizado el género a partir de determinadas condiciones del intercambio comunicativo: el ámbito de uso, la función social, el tema, el tipo de destinatario y el medio o soporte.

Estos factores de la situación determinan los rasgos relevantes del *registro* o *estilo funcional* de la carta al director. Así, habrá que destacar, además del léxico propio del asunto tratado en la carta (aspecto lingüístico relacionado con el campo del discurso), todo aquello que se deriva del tenor, como las formas con que el autor se inscribe en el texto y sus variaciones (por ejemplo, el paso del «yo» al «nosotros», mediante el que se adscribe a un grupo social); las formas de implicar al lector (el «nosotros» inclusivo); las marcas de la modalización, en especial las que expresan la actitud en relación con lo que se dice; las expresiones con significado de obligación, destinadas a las personas o instituciones responsables del asunto que se critica o por el que se protesta; las formas propias de la narración, la exposición y la argumentación, etc. También hay que señalar los macroactos de habla que estructuran el texto: narración / exposición de un hecho o situación y el comentario (crítica, censura, protesta...) acerca de este estado de cosas, apoyado en argumentos más o menos explícitos. Finalmente, no hay que olvidar aquellas características que dependen del modo de transmisión del mensaje, en este caso el periódico, impreso o digital, que impone una extensión, un formato, un lugar dentro de una sección del medio de comunicación, etcétera.

68

Esta caracterización del género como práctica discursiva y su descripción a partir de los factores de la situación comunicativa serán determinantes para comprender la potencialidad educativa del modelo de enseñanza de la composición escrita conocido como SD, según examinaremos a continuación.

3. GÉNEROS DISCURSIVOS Y TIPOS DE TEXTO

Conviene, antes de examinar el papel que desempeña el género discursivo dentro del modelo de SD, que nos detengamos en la distinción entre género y tipo de texto.

A finales de los años ochenta y a comienzos de los noventa del siglo pasado, en el marco de las reformas educativas que abogaban por la enseñanza del uso de la lengua frente a la transmisión de contenidos gramaticales (morfología, sintaxis, léxico...), nace el interés en el campo de la didáctica por los trabajos sobre tipologías textuales procedentes de la lingüística del texto. Se consideraba, acertadamente, que un mejor conocimiento por parte de los docentes de cómo son los textos, de qué patrones organizativos se

pueden distinguir en ellos, de qué formas lingüísticas son típicas según la clase de texto, etc., podría servir de guía para elaborar actividades de enseñanza-aprendizaje de lectura y de escritura. Incluso se pensaba que, al ser las destrezas lingüístico-comunicativas el eje del currículo, los diversos tipos de textos podrían servir de base para la programación de las unidades didácticas.

El importante papel que jugaron las tipologías textuales en el ámbito educativo a finales de la década de 1980 y en la siguiente se ponen de relieve en estas palabras de Camps (2003, pp. 18-19):

La lingüística textual y sobre todo los intentos de establecer tipologías de textos basadas en sus características estructurales y lingüísticas han ofrecido instrumentos para adentrarse en la enseñanza de textos de diferentes tipos, especialmente de los que son propios de los entornos de aprendizaje de las materias del currículo. La influencia de la tipología propuesta por Adam (1985) ha sido decisiva en la escuela y en la producción de materiales renovadores para la enseñanza de la composición escrita [...]. En el momento actual los estudios de lingüística textual de las lenguas del Estado permiten a los enseñantes fundamentar con mayor rigor sus propuestas sobre aspectos textualmente relevantes, como son los conectores, las formas verbales, las anáforas, entre muchos otros [...].

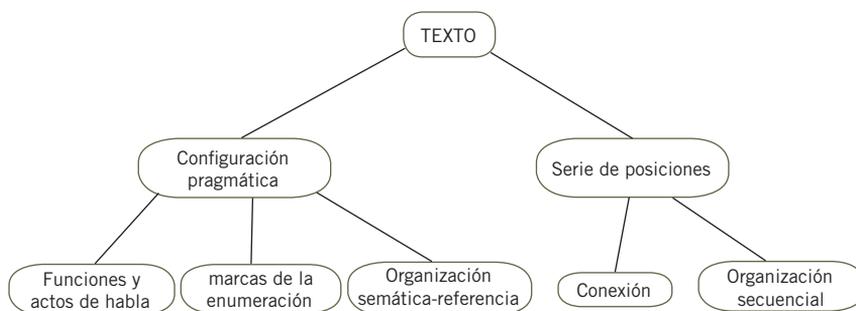
Pero también hubo un uso acrítico de las tipologías textuales en el ámbito educativo que hizo sonar algunas alarmas. Así, Schneuwly (1991) afirma:

Dos conclusiones se imponen a la lectura de las propuestas tipológicas [examinadas]: a) Las tipologías corresponden a un interés de investigación particular, ninguna pretende (o no puede pretender) reflejar el orden real de los textos producidos en nuestra sociedad; se trata de construcciones de objetos de conocimiento que tienen como meta la comprensión de ciertos fenómenos precisos y limitados. b) Las tipologías son aún muy provisionales; se contradicen parcialmente, sobre todo en los campos de exploración vecinos [...], cambian muy rápidamente [...] y plantean frecuentemente cuestiones insolubles de clasificación de un texto dentro de un tipo [...]. Las propuestas tipológicas, deductivas por naturaleza, están, por su apariencia cerrada y completa, mucho más expuestas a una utilización con fines didácticos que las descripciones empíricas. Sin embargo, el estado poco avanzado de los trabajos en el dominio que nos interesa aconseja una extrema prudencia.

Quizá la tipología de Adam (1985) haya sido la que más influencia ha tenido en nuestro contexto educativo; parte de los tipos de texto de Werlich (1976) (narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos e instructivos), a los que añade los textos predictivos, conversacionales y poéticos. La base utilizada es funcional: cada tipo se corresponde con una finalidad o función básica del uso de la lengua. Un ejemplo de la influencia de esta tipología,

que ha servido de marco para la elaboración de diversas propuestas didácticas y materiales de aula, lo tenemos en Cassany, Luna y Sanz (1993, pp. 328-330), quienes elaboraron a partir de ella un repertorio de rasgos lingüísticos correspondientes a cada tipo de texto que pudiera servir para la planificación de la enseñanza.

Unos años más tarde, Adam (1992) (ver también ADAM y REVAZ, 1996) reflexiona sobre los problemas que conlleva la elaboración de una tipología textual por la heterogeneidad que todo texto presenta. El texto, afirma, es un objeto de estudio tan difícil de delimitar que es metodológicamente indispensable optar por ciertas opciones. La complejidad textual se puede observar y estudiar desde un punto de vista tipológico, a condición de que se adopte una perspectiva modular. Ninguno de los puntos de vista que se elija puede suponer, por sí solo, una base tipológica susceptible de explicar íntegramente todos los aspectos de la textualidad y de toda la diversidad de textos. Esta complejidad es representada de este modo:



Se distinguen en el texto una configuración pragmática y una articulación de proposiciones. En la configuración pragmática intervienen tres planos o módulos de gestión del texto: los actos verbales y sus intenciones, los vínculos formales de los enunciados con el contexto de la enunciación y la organización semántica-referencial, es decir, los mundos representados. En cuanto al texto entendido como una secuencia de proposiciones, puede ser abordado desde dos puntos de vista: la conexión de las proposiciones mediante los diferentes procedimientos de cohesión y la estructuración del texto en secuencias prototípicas (narración, descripción, argumentación, etcétera).

Cada uno de estos planos de la textualidad ha servido o puede servir como base para la formulación de diferentes tipologías textuales. Pero lo que más nos puede interesar de cada una de ellas es que ilumina alguna de las parcelas del texto sin que pueda agotar, por sí sola, la descripción de los textos reales que nos sirven para participar en los eventos comunicativos.

Rodríguez Gonzalo (2012) ha mostrado a propósito de la argumentación la diferencia entre estos tres conceptos: *tipo de actividad discursiva*,

género y tipo de texto. Hablamos de argumentación como una actividad social que se lleva a cabo por medio de géneros discursivos diversos: un artículo científico para una revista especializada, una carta al director, una columna periodística, un informe de laboratorio o de investigación, las comunicaciones o las ponencias, etc. En todos estos hay una intención y unos actos verbales que pretenden convencer mediante pruebas y/o persuadir mediante diferentes clases de argumentos. Y también hablamos de argumentación para referirnos al patrón organizativo típico de la argumentación, que reconocemos en todos los géneros que tienen en común esta actividad discursiva. Es a este esquema organizativo al que Adam (1992) llama *tipo de texto*. Pero, a pesar de compartir el mismo tipo de actividad social y unos mismos patrones textuales, los géneros que empleamos en diferentes esferas sociales para argumentar son muy diversos, porque responden a situaciones de comunicación muy diferentes. Esta doble perspectiva de los textos es importante para la didáctica de la lengua: los textos entendidos como prácticas sociales que se efectúan mediante diferentes géneros (que presentan formas específicas según el tipo de situación comunicativa) y los textos considerados como estructuras lingüísticas diferentes.

4. EL GÉNERO DISCURSIVO EN LOS PROYECTOS DE LENGUA

71

Camps (1994, 2003a) formula un modelo de enseñanza y de aprendizaje de la composición escrita, la SD, que incluye el género discursivo como un concepto clave. Las bases teóricas que se integran en el modelo son diversas: el marco pedagógico del trabajo por proyectos (Dewey, Kilpatrick), las aportaciones de la teoría sociocultural (Bajtín, Vigotsky), las aportaciones de la psicología cognitiva y la teoría de la actividad (Leontiev). Estas bases se explicitan en el trabajo citado y también en Camps (2003b), que recorre los diversos puntos de vista teóricos y metodológicos con los que se han abordado la enseñanza y el aprendizaje de la escritura para mostrarlos como complementarios. Rodríguez Gonzalo (2008a) ha analizado la propuesta metodológica de la SD en el marco del aprendizaje por proyectos; en Camps (2003) se reúnen ejemplos de secuencias didácticas publicadas en diversas revistas a lo largo de la década anterior, mientras que Millian (2012) hace un balance de veinte años de SD³ casi un decenio después de esta publicación.

³ El modelo de secuencias didácticas, con algunas diferencias en cuanto al diseño pero con bases teóricas y metodológicas compartidas, ha sido desarrollado y experimentado en el área francófona a partir de los trabajos del equipo de didáctica de las lenguas de la Universidad de Ginebra. Ver Camps (1994, 2003a), Dolz (2004), Bain y Schneuwly (1997), Dolz y Schneuwly (1997).

La secuencia didáctica se formula como la integración de dos tipos de actividades:

- Una tarea global consistente en la composición de un determinado género discursivo, es decir, de un texto situado en un contexto social, con una finalidad, un destinatario, etcétera.
- Unas actividades encaminadas a lograr unos aprendizajes de acuerdo con unos objetivos explícitos que están relacionados con la tarea global y que, por tanto, sirven de ayuda para la composición del texto y como criterios de evaluación.

Las actividades que conforman la secuencia se justifican por la naturaleza de la tarea global (la composición del género discursivo) y por el proceso que se ha de seguir para llevarla a cabo, que incluye operaciones diversas y numerosas interacciones verbales entre los alumnos y entre estos y el profesor.

Según hemos afirmado más arriba, a partir de los trabajos de Bajtín podemos considerar el género discursivo desde dos puntos de vista complementarios: como producto de la actividad social y medio para interactuar en los diversos ámbitos sociales, por una parte, y por otra, como un enunciado con unas características –temáticas, compositivas y de estilo– que reflejan el tipo de intercambio verbal que se lleva a cabo en una determinada situación discursiva. De acuerdo con esta concepción del género, la SD es una propuesta coherente con el objetivo que en la actualidad asignamos a la alfabetización: enseñar mediante el lenguaje a participar en las prácticas sociales y culturales que son significativas. Este enfoque tiene implicaciones importantes para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura:

72

- Aprender a escribir es mucho más que dominar determinados aspectos formales del lenguaje: significa aprender los usos de la lengua vigentes en las comunidades discursivas en las que se interactúa.
- En el aprendizaje de la escritura como práctica discursiva es imprescindible la reflexión sobre los factores de los contextos de uso del lenguaje: qué se quiere conseguir, en relación con quién, qué papel social se va a adoptar, qué representación del destinatario se ha de tener para poder adecuar lo que se escribe, qué respuestas del destinatario se prevén, etcétera.
- Aprender a escribir requiere, junto con la toma de conciencia de la situación discursiva en la que se interviene, y, en relación con todo ello, conocer y aplicar de manera consciente, de acuerdo

con la situación comunicativa, las posibilidades que el lenguaje proporciona, las normas que se han de seguir al seleccionar los recursos lingüísticos en cada situación, etcétera.

No es posible hacer explícitas aquí las numerosas implicaciones didácticas de esta propuesta (ver CAMPS, 1994, 2003a; CAMPS y VILÁ, 2003). En un trabajo reciente ya citado, Milian (2012) destaca dos aspectos relevantes, relacionados entre sí y vinculados directamente con los procesos de aprendizaje: el primero de ellos, la reflexión metacognitiva de los aprendices y la evaluación de los propios aprendizajes a lo largo del proceso de escritura; el segundo aspecto destacado hace referencia a las numerosas interacciones, entre alumnos y entre estos y el profesor, que son necesarias durante el proceso de realización del proyecto

[...] para negociar objetivos, para representarse el producto de la SD, para establecer criterios de realización, para analizar modelos del producto, para revisar los procedimientos y los resultados parciales en momentos concretos del proceso, para discutir contenidos, etc. (Milian, 2012).

Por nuestra parte, vamos a poner el foco en la integración, dentro de la SD, de las actividades de aprendizaje relacionadas con los diversos planos de la textualidad, desde la reflexión sobre la situación discursiva que da sentido a la producción del texto hasta el control de la norma gramatical y ortográfica. Y, de un modo más específico, nos interesará mostrar que en la SD es posible abordar uno de los problemas cruciales de la didáctica de la lengua: la integración de la reflexión sobre la lengua dentro del aprendizaje de los usos verbales.

5. EL GÉNERO DISCURSIVO Y LOS OBJETIVOS DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Si, como afirma Bajtín, los géneros discursivos reflejan en sus temas, en su estilo funcional y en su estructura las condiciones específicas del intercambio comunicativo, la selección de los objetivos de aprendizaje de la SD se tendrá que corresponder con estas características de los textos considerados como prácticas discursivas. Por ello es necesario que el profesor tenga una representación clara de cuáles son las características del género en cuestión, de modo que, a partir de este «mapa» del texto, pueda trazar el itinerario más adecuado según la programación general de la asignatura.

Por tanto, se plantea un doble requerimiento: a) describir las características del género discursivo que sirve de eje a la SD; y b) planificar las actividades necesarias para que los alumnos tomen conciencia de las

características lingüísticas del género en cuestión, se apropien de ellas y las utilicen en la situación de comunicación propuesta en la SD.

En cuanto a la descripción del género que sirve de eje a la SD, ya hemos mostrado más arriba la utilidad de los elementos del evento comunicativo, tal como se definen en Hymes (1972), para el análisis de las situaciones de comunicación; también nos hemos referido a las nociones de *campo*, *tenor* y *modo*, útiles para analizar las situaciones discursivas y, con ello, el registro o estilo propio de un determinado género. Calsamiglia y Tusón (2007, pp. 251-252 y 321-322) proporcionan otros modelos de análisis que completan y desarrollan los ya mencionados.

Hay que tener en cuenta que la caracterización de un género discursivo con fines educativos tiene que corresponder a una representación prototípica del mismo que sea fácilmente trasladable al aula. De un mismo género –la columna periodística, por ejemplo– existen realizaciones muy diferentes, de modo que, aun dándose entre todas ellas un aire de familia, también las separan notables diferencias. Siguiendo con el ejemplo, será necesario elaborar un modelo de columna de opinión que nos sirva para determinar sus características nucleares, para analizar «buenos ejemplos» de este género (es decir, aquellos que más se aproximen al prototipo) y para que los alumnos lo utilicen como guía para sus composiciones (ver, por ejemplo, RODRÍGUEZ GONZALO, 2008b, pp. 47-51)⁴. Al respecto, hay que tener en cuenta que, de acuerdo con Ruiz y Camps (2009):

74

Los géneros sociales o académicos, tal como funcionan en sus respectivos medios, son objeto de trasposición didáctica, y en tanto dejan de ser estrictamente lo que son y pasan a ser objeto de conocimiento y de enseñanza y aprendizaje, se transforman en géneros escolares.

Una vez que el profesor disponga de una representación suficiente de las convenciones del género que vaya a servir de eje en la SD, tanto de los patrones comunicativos a los que obedece como de las lingüísticas y paralingüísticas que lo caracterizan, el profesor podrá establecer los objetivos de aprendizaje específicos de la secuencia y planificar las actividades de la SD que ayuden a los alumnos a lograrlos. Los grandes ámbitos en los que sitúan estos objetivos y estas actividades son:

- Reconocimiento de las características de las situaciones de comunicación en las que se usa el género discursivo que se va a aprender a componer.

⁴ Hemos tomado la noción de prototipo y la expresión «buenos ejemplos» de Cuenca y Hilferty (1999, pp. 33-41).

- Definición de las características de la situación comunicativa concreta que va a dar sentido a la composición del texto que va a servir de eje a la SD.
- Elaboración de las pautas que van a guiar la composición a partir del examen y análisis de «buenos ejemplos». Estas pautas corresponderán a aspectos textuales relevantes, como los temas, la organización, las formas lingüísticas características, el formato, el uso de diferentes lenguajes, etcétera.
- Aplicación, en la composición del propio texto, de las pautas elaboradas a partir del análisis de textos modelo.
- Regulación del proceso de escritura a partir de los parámetros de la situación y con la ayuda de las pautas obtenidas en el análisis de textos modelo.
- Evaluación de la propia producción y de los aprendizajes que la han hecho posible⁵.

Los objetivos de aprendizaje propuestos en la SD y las actividades para lograrlos afectan a las diferentes operaciones del proceso de composición –planificación, textualización, revisión– y a aspectos también diferentes de la textualidad: desde la determinación del papel que se va a desempeñar como enunciador hasta la conexión de los elementos de la oración. A nosotros nos van a interesar ahora, especialmente, aquellos aprendizajes que afectan al uso consciente de ciertas formas lingüísticas y que requieren de la actividad metalingüística de los aprendices. Esta cuestión apunta directamente a uno de los problemas centrales de la investigación didáctica.

6. USOS VERBALES Y REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA

En este mismo monográfico, Anna Camps señala como uno de los campos importantes de investigación en didáctica de la lengua aquel que se relaciona con «el núcleo básico de las formulaciones curriculares en que se afirma que los conocimientos analíticos sobre la lengua deben adquirirse y relacionarse con los usos verbales». Como se sabe, durante décadas, desde que los currículos incluyeron como objetivos las habilidades lingüístico-comunicativas, un profundo abismo se abre entre el trabajo en torno a la gramática y el aprendizaje de esas habilidades. A veces este divorcio se observa en las propias disposiciones oficiales, en las que muchos de los contenidos

⁵ La regulación del proceso y la evaluación formativa son aspectos estrechamente relacionados en la SD. Ver al respecto Schneuwly y Bain (1998) y Camps y Ribas (1998).

gramaticales seleccionados no tienen relación alguna con el aprendizaje de las prácticas discursivas (GONZÁLEZ y ZAYAS, 2008; JOVER, 2008; RUIZ, 2010); y se manifiesta con toda nitidez en los materiales didácticos, cuyas «lecciones» de gramática no enlazan con el aprendizaje de los usos discursivos (MARTÍNEZ LAÍNEZ, 2010 y FERRER y RODRÍGUEZ GONZALO, 2010). Anna Camps considera que este es un tema crítico en la enseñanza de las lenguas, donde son más las preguntas planteadas que las soluciones. Por nuestra parte, creemos que la elaboración y la experimentación en torno a la SD constituyen un contexto privilegiado para abordar algunos aspectos fundamentales de la relación entre la reflexión sobre la lengua y el aprendizaje de su uso, por razones como estas:

- La SD, articulada en tono a un género discursivo, obliga a considerar las formas lingüísticas desde una perspectiva funcional: lo que interesa no es saber cómo son, cómo se definen, a qué paradigmas gramaticales pertenecen, sino sobre todo qué podemos hacer con ellas en determinadas situaciones de comunicación y dentro de determinados géneros discursivos.
- En el marco de la SD los alumnos se han de apropiarse de recursos y procedimientos que no poseen. La tarea global de la SD proporciona los criterios para decidir qué aprendizajes lingüísticos son relevantes y cuáles no, porque el objetivo no es estudiar gramática, sino reflexionar sobre el modo de usar la lengua para hacer determinadas cosas, como componer el prólogo de una antología de poemas, un programa de mano para un recital poético, una crítica teatral, etcétera.
- La secuencia didáctica proporciona «motivos para escribir» (CAMPS, 2000), y por ello mismo ofrece también motivos para reflexionar sobre el escribir: las actividades específicas en torno a los diversos aspectos lingüísticos (léxico, morfología, sintaxis, mecanismos de cohesión, etc.) tienen sentido y, por tanto, pueden llevar a aprendizajes que sean significativos.
- En el marco de un proyecto de escritura es necesario «mirar» la lengua, hablar de ella, hacer hipótesis sobre por qué se usa de este modo o de otro, manipular los enunciados (suprimir, añadir, sustituir, cambiar el orden de los elementos, componer, separar...) para extraer conclusiones sobre el funcionamiento de determinada forma lingüística. En definitiva, la actividad metalingüística desempeña un papel fundamental en el aprendizaje del uso de los recursos y procedimientos discursivos.

Pero, ¿sobre qué aspectos lingüísticos puede ser relevante plantear la reflexión acerca del funcionamiento de la lengua? Evidentemente, si bien dependerá, como ya hemos señalado, de la naturaleza de cada género, conviene establecer algunos ámbitos generales en los que es necesario situar la actividad metalingüística. Para ello volveremos al modelo de Adam (1992) sobre los diferentes planos de la textualidad, que podrían servirnos de guía para definir los grandes ámbitos donde situar las actividades de reflexión sobre la lengua. En el cuadro haremos un inventario de las principales marcas lingüísticas que corresponden a cada uno de estos planos de la textualidad (ver también ZAYAS y RODRÍGUEZ, 1992; ZAYAS, 2011); y, a continuación, mostraremos su importancia, centrándonos solo de algunos de ellos: los actos verbales, las marcas enunciativas y los procedimientos de cohesión.

Planos de la textualidad	Marcas lingüísticas
Fuerza ilocutiva (funciones y actos verbales).	Verbos realizativos. Modalidad oracional. Procedimientos retóricos de base pragmática (apóstrofes preguntas retóricas...), etcétera.
Anclaje enunciativo.	Elección lingüística de marcas personales (construcción del papel comunicativo); rasgos de despersonalización. Formas de la modalización relacionadas con el grado de involucración epistémica (certeza, probabilidad...) o afectiva. Marcas que expresan la posición social del locutor y la relación entre interlocutores. Procedimiento para involucrar al destinatario en el discurso. Léxico y patrones gramaticales adecuados al tipo de destinatario.
Organización semántica-referencial.	Léxico específico. Patrones sintácticos para expresar determinados significados.
Conexión entre las proposiciones (organización local del texto).	Marcadores discursivos: conectores proposicionales. Procedimientos de referencia interna, léxicos y gramaticales. Relación entre tiempos verbales. Composición de oraciones: estilo cohesionado.
Organización secuencial.	Marcadores discursivos de organización global del texto y conectores.

6.1 ACTOS VERBALES

Aunque los actos verbales pueden manifestarse gramaticalmente de forma muy diversa, hay dos formas lingüísticas que pueden ser relevantes según la clase de texto con que estemos trabajando: los verbos realizativos y la modalidad oracional.

Los verbos realizativos, «los que dan lugar a enunciados que producen el acto de habla que designan» (RAE, 2010, p. 794) aparecen explí-

citamente en algunos géneros, como la cartas de solicitud. Así, por ejemplo, en modelos de cartas para participar en acciones en defensa de los derechos humanos, redactadas por Amnistía Internacional, se usan expresiones como «Quisiera expresarle mi preocupación por...», «Quisiera solicitarle que...», «He de solicitarle que...» «Quiero instarle a que...», «Le recuerdo que...», «Considero que...». Parece importante, por tanto, que se incluyan actividades para trabajar con los verbos que denotan los tipos de actos verbales que se realizan en esta y en otras clases de textos.

El concepto de acto verbal también es importante en las noticias, pues en muchísimos casos el objeto de la información es que alguien ha dicho algo, que puede consistir en afirmar, negar, desmentir, confirmar, solicitar, reclamar, prohibir, etc. Cuando se trabaja con la composición de noticias (o en su lectura e interpretación), el uso preciso de estos verbos y su funcionamiento sintáctico es un contenido importante.

También es relevante el trabajo con verbos realizativos en la composición de los diálogos del relato, de modo que los alumnos aprendan a introducirlos con verbos distintos del hiperónimo «dijo» –respondió, exclamó, protestó, advirtió, etc.– para describir de forma más precisa la acción verbal que el personaje va a realizar con sus palabras.

78

No podemos olvidar, además, que muchos géneros discursivos han tomado el nombre del sustantivo derivado de un verbo realizativo: *aviso*, *convocatoria*, *decreto*, *notificación*, *saluda*, *recibo*, *orden*, etcétera.

En cuanto a la modalidad oracional, la gramática de la RAE (2010, p. 796) advierte que aunque «existe cierta tendencia a que cada modalidad enunciativa se asocie con determinados actos verbales [...], sin embargo, la correspondencia no es biunívoca»; y lo ilustra con ejemplos de oraciones interrogativas, imperativas y enunciativas que constituyen actos verbales diferentes de la pregunta, la orden y la aseveración, respectivamente. Un aspecto muy importante de la reflexión sobre la lengua será, en la lectura e interpretación de alguna clase de textos, identificar esta forma indirecta de realizar ciertos actos verbales; y también será relevante en las actividades de composición, por ejemplo en géneros en los que se expresa la opinión y en los que se tiene muy en cuenta la respuesta del destinatario, como la carta al director, la columna, el *post*, etcétera.

6.2 MARCAS ENUNCIATIVAS

Uno de los aspectos fundamentales que interviene en el aprendizaje de la composición escrita es la reflexión sobre el modo como los participantes se inscriben en el enunciado en el intercambio comunicativo. ¿Debe haber

referencias al emisor en el enunciado? ¿Cuál es el modo más adecuado de hacerlo? ¿Cómo se puede evitar la referencia explícita? ¿Cómo implicar al destinatario? ¿Qué grado de objetividad se ha de mantener? Aprender a escribir significa, entre otras cosas, aprender a hacerse estas preguntas y responderlas.

Algunos ejemplos de usos lingüísticos que pueden ser relevantes en relación con las referencias a los protagonistas de la comunicación en el texto son los siguientes:

- «Nosotros / -as», para incorporarse a un grupo y hablar como miembro de ese colectivo (los jóvenes, los deportistas, los seres humanos, las mujeres, los ciudadanos...), en textos en los que se expresa la opinión.
- Expresiones despersonalizadoras, como «nosotros» con valor genérico, pasivas reflejas, impersonales..., en textos en los que no es adecuado hablar desde el «yo».
- «Nosotros / -as» inclusivo, como estrategia para incluir al destinatario en la referencia e involucrarlo en el punto de vista del emisor.
- Las formas de tratamiento mediante las que se indican diferentes clases de relaciones sociales.

También es importante el uso de indicadores del grado de responsabilidad que asume el emisor respecto del contenido del enunciado. Este puede afirmar algo como una verdad absoluta, como probable o solo como posible. Se trata, según la RAE (2010), de la modalidad del enunciado relacionada con la mayor o menor seguridad con la que el hablante presenta lo que dice (modalidad *epistémica* o *del conocimiento*).

Por otra parte, el emisor puede indicar mediante diferentes procedimientos si lo que afirma procede de una experiencia directa o si la información tiene otra fuente: «por lo que oí»; «según tal autor»; «se dice que...», «según afirma tal autor...», «se estima que...», «existe constancia de que...», etcétera.

Finalmente tenemos que referirnos a los procedimientos para manifestar la valoración del emisor sobre lo que dice: agrado o desagrado, aprecio o menosprecio, interés o desinterés, etc. Estos procedimientos son, por ejemplo, la selección del léxico y los adverbios evaluativos, como *afortunadamente* o *desgraciadamente*, cuya función, según la RAE (2010, p. 593), es «ponderar las consecuencias favorables o desfavorables de alguna situación».

6.3 CONEXIÓN ENTRE LAS PROPOSICIONES

El dominio de los mecanismos lingüísticos que contribuyen a la cohesión del texto –marcadores discursivos y procedimientos para mantener los temas– constituye uno de los objetivos de aprendizaje esenciales. Se trata de formas lingüísticas que funcionan más allá de los límites de la oración y cuyo tratamiento escolar, sin embargo, siempre se ha limitado a los planos morfológico y sintáctico. Dada su importancia para asegurar las relaciones semánticas entre los enunciados del texto, constituyen un ámbito fundamental para la reflexión sobre la lengua (ZAYAS, 1993). Pondremos unos pocos ejemplos, limitados a los procedimientos para mantener la continuidad temática:

<ul style="list-style-type: none"> • En las secuencias narrativas, cuando se introduce la referencia a un personaje, un mecanismo habitual para mantener la referencia es la elipsis. 	<p><i>Pedro busca a sus amigos secuestrados. Conoce a una niña que le ayuda.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Pero si se introduce un nuevo tema, la elipsis ya puede crear problemas, como se pone en evidencia en la continuación del fragmento anterior. 	<p><i>Pedro busca a sus amigos secuestrados. Conoce a una niña que le ayuda, pero los secuestradores se dan cuenta y ponen obstáculos. [Los niños, Pedro y la niña, Pedro y su amiga] Preguntan a todos los vecinos y al final los encuentran con la ayuda de un perro.</i></p>
<p>Obsérvese cómo ha sido necesario usar algún procedimiento (repeticiones, pronombres...) que evite la ambigüedad.</p>	

80

<ul style="list-style-type: none"> • En las descripciones técnicas y de procesos, son necesarios mecanismos para enlazar enunciados mediante este tipo de encadenamientos. 	<p><i>El agua de la superficie de la tierra y de los mares se evapora al calentarse por la acción del sol. Al enfriarse, el vapor se condensa y cae en forma de precipitaciones de lluvia y nieve. Una parte de ellas se filtra en el suelo y el resto se escurre hacia los ríos y los arroyos. (D) Las aguas de los ríos y los arroyos reabastecen a los mares y a los lagos.</i></p>
<p>En este caso, el mantenimiento del referente se asegura mediante repeticiones, sustituciones por sinónimos, sustituciones por hiperónimos, pronombres, etcétera.</p>	

<ul style="list-style-type: none"> • Las descripciones también se suelen construir mediante este procedimiento. 	<p><i>Las casas ricas de Al-Andalus tenían un portón de entrada, siempre cerrado, que comunicaba a un zaguán por el que se llegaba a un patio central, de planta rectangular. Tres de los lados del patio tenían galerías con columnas de mármol. Su centro lo ocupaba una pequeña alberca con un surtidor. En un rincón había una pequeña escalera para subir al piso superior. En torno al patio estaban los dormitorios para la familia, sirvientes y esclavos (CREUS, 1991, texto adaptado).</i></p>
<p>Una vez anunciado el tema de la descripción, se mantiene la referencia mediante palabras que se vinculan semánticamente con la que expresa el tema global (partes, características, clases...) y, por tanto, mantienen una relación semántica entre ellas.</p>	

<ul style="list-style-type: none"> • En los géneros académicos es frecuente el uso de hiperónimos como <i>acción, fenómeno, circunstancia, factor, transformación, cambio</i>, etc., que suelen ser correferentes, no con otra palabra, sino con todo un enunciado o conjunto de enunciados. 	<p><i>Un huracán o ciclón tropical es el tipo de tormenta más arrasador que existe. Tiene su origen sobre el océano, en los trópicos. Cuando la temperatura de la capa superficial de agua es alta, el aire caliente, lleno de humedad, comienza a elevarse, y la rotación de la tierra hace que empiece a girar. Esta acción hace descender la presión de la zona. El descenso de la presión atrae el aire de las regiones próximas. Con el flujo del aire, el giro se hace más y más violento y una rugiente tormenta empieza a desplazarse por el océano.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • También en el ámbito académico se usan hiperónimos, que son términos técnicos propios de una determinada disciplina. 	<p><i>La utilización del arco y la bóveda como soluciones arquitectónicas aparece también en otra clase de obra de ingeniería: los puentes. Estos elementos arquitectónicos, a los que fueron especialmente aficionados los romanos, les permitieron salvar largas distancias uniendo los extremos opuestos de los valles y las orillas de los ríos (ESPINÓS y OTROS, 1987).</i></p>

Estos ejemplos, que no pretenden ser un listado exhaustivo de los procedimientos de cohesión, son suficientes para argumentar a favor de que la reflexión sobre la lengua se ocupe de ciertas formas lingüísticas desde la perspectiva de su función textual.

7. UNA REFLEXIÓN ABIERTA

A lo largo de este artículo se han desarrollado ideas que están ya indicadas, o implícitas, en los trabajos que fundamentan la propuesta de la secuencia didáctica como modelo para la enseñanza de la composición escrita, especialmente en Camps (1994, 2000, 2003a). Las tres ideas clave que recorren este artículo son las siguientes:

- La SD se articula en torno a un género discursivo, pues ello significa tomar como objeto de aprendizaje las prácticas discursivas propias de las diferentes esferas de la actividad social.
- Los objetivos de aprendizaje de la SD se seleccionan a partir de las características más relevantes del género que los alumnos van a aprender a componer.
- El modelo de SD incluye la reflexión sobre el modo de usar la lengua de acuerdo con la clase de texto con el que se trabaja, lo que implica la integración de los aprendizajes gramaticales y los que se refieren a las habilidades lingüístico-comunicativas.

Hay, sin embargo, dos problemas que no hemos abordado. El primero se refiere a la progresión de los aprendizajes. El segundo, de naturaleza muy diferente, tiene que ver con las nuevas formas de comunicación en la Red. Dejaremos abierta aquí la reflexión sobre estas cuestiones.

¿Cómo secuenciar unos aprendizajes que se programan dentro de la SD en función del género elegido para articularla? ¿Con qué criterios se pueden elaborar proyectos globales basados en la SD que abarquen toda una etapa educativa? En Camps (1994, 2003a) se enuncia el problema y se esboza una vía para resolverlo: a) establecer, a grandes rasgos, los aprendizajes que estarían implicados en las diferentes clases de actividades discursivas (recordar la distinción que se hizo más arriba entre *tipo de actividad discursiva*, *género* y *tipo de texto*): narrar, describir, explicar, argumentar...; y b) determinar mediante qué géneros discursivos se pueden abordar aquellos aprendizajes, de forma progresiva, y no de un modo general y descontextualizado, sino en relación con prácticas discursivas concretas. En Camps la propuesta se ejemplifica con la actividad discursiva de la argumentación, que se lleva a cabo por medio de géneros textuales tan diferentes como un debate oral en torno a una cuestión determinada y en un contexto concreto, un folleto publicitario, un artículo de opinión para un periódico, etc. Podemos encontrar propuestas semejantes en Zayas (1994, 1997) y en Dolz y Schneuwly (1997).

El segundo problema señalado, que también dejamos abierto en este artículo, se refiere a la necesidad de incluir en la enseñanza de la composición escrita las novedosas formas y géneros de comunicación que surgen en la Red. Internet nos permite no solo acceder a una cantidad ingente de información, sino también comunicar y compartir nuestros conocimientos, opiniones e intereses: la web social no es solo de lectura, sino también de escritura e intercambio. En este sentido, la escuela se encuentra ante la necesidad de incluir entre sus metas el desarrollo de las capacidades para interactuar en este innovador contexto sociocomunicativo que inaugura formas de comunicación que implican el uso de nuevos medios y normas para la interacción social.

Retomamos a Bajtín: «Aprender a plasmar nuestro discurso en formas genéricas» implica ahora el dominio de formas discursivas inéditas, caracterizadas por la hipertextualidad y la interrelación de diferentes lenguajes. Ello requiere incorporar a la secuencia didáctica estas nuevas formas de discurso.

BIBLIOGRAFÍA

- ADAM, J. M. (1985). «Quels types de textes?». *Le Français dans Le Monde*, n.º 192.
- (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París: Nathan.
- y REVAZ, Françoise (1996). «(Proto) Tipos: la estructura de la composición en los textos». *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 10, pp. 5-8.
- BAIN, Daniel y SCHNEUWLY, Bernard (1997). «Hacia una pedagogía del texto». *Signos. Revista de Teoría y práctica de la educación*, n.º 20, pp. 42-49. Disponible en: www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=686.
- BAJTÍN, Mijail M. (1982). «El problema de los géneros discursivos». En *Estética de la creación verbal*. México, DF: Siglo XXI, pp. 248-293.
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, Helena y TUSÓN VALLS, Amparo (2007). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel, 2.ª edición actualizada.
- CAMPS, Anna (1994). «Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, n.º 2, pp. 7-20.
- (2000). «Motivos para escribir». En *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 23, pp. 69-78.
- y RIBAS SEIX, Teresa (1998). «Regulación del proceso de redacción y del proceso de aprendizaje: función de las pautas como instrumento de evaluación formativa». *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 16, pp. 49-60.
- CAMPS, Anna y VILÀ I SANTASUSANA, Montserrat (2003). «Proyectos para aprender lengua». En A. CAMPS (comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó, pp. 47-50.
- CAMPS, Anna (comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- (2003a). «Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica», en Anna CAMPS (comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó, pp. 33-46.
- (2003b). «Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y de enseñar a escribir», en A. CAMPS (comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó, pp. 13-32.
- CASSANY, Daniel, LUNA, Martay SANZ, Glòria (1993). *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó (versión en español en la misma editorial).
- CREUS, Jesús (1991). *Así vivían en Al-Andalus*. Madrid: Anaya.
- CUENCA, María Josep y HILFERTY, Joseph (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- DOLZ, Joaquim y SCHNEUWLY, Bernard (1997). «Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona». *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 11, pp. 77-98.

- DOLZ, Joaquim (2004). «Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i d'escriptura». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, n.º 2, pp. 21-34.
- ESPINÓS, Josefa y OTROS (1987). *Así vivían los romanos*. Madrid: Anaya.
- FERRER, Montserrat y RODRÍGUEZ GONZALO, Carmen (2010). «La lingüística del texto en los manuales de la ESO», en T. RIBAS SEIX (coord.), *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Graó, pp. 97-116.
- GONZÁLEZ NIETO, Luis (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua: lingüística para profesores*. Madrid: Cátedra.
- y ZAYAS, Felipe (2008). «El currículo de lengua y literatura en la LOE». *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 48, pp. 16-35.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- HYMES, Dell (1972). «Models of the Interaction of Language and Social Life». En J. J. GUMPERZ y D. HYMES (eds.), *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. Nueva York: Basil Blackwell, pp. 35-71.
- JOVER, Guadalupe (2008). «¿Qué currículo? Currículo y práctica docente». *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 48, pp. 49-60.
- MARTÍNEZ LÁINEZ, Ana (2010). «El tratamiento de la estructura del predicado en una muestra de libros de texto». En T. RIBAS SEIX (coord.), *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Graó, pp. 135-154.
- MILIAN, Marta (2012). «El model de seqüència didàctica vint anys després: Un model vàlid per ensenyar a aprendre i per aprendre a ensenyar». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, n.º 57, 8-21.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (RAE) (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa.
- RODRÍGUEZ GONZALO, Carmen (2008a). «La organización del aprendizaje lingüístico y literario. La unidad didáctica y los proyectos de trabajo». En C. RODRÍGUEZ GONZALO (ed.), *La lengua escrita y los proyectos de trabajo. Propuestas para el aula*. Valencia: Perifèric, pp. 19-41.
- (2008b). «Expresar la opinión: redacción de columnas de prensa», en C. RODRÍGUEZ GONZALO (ed.), *La lengua escrita y los proyectos de trabajo. Propuestas para el aula*. Valencia: Perifèric, pp. 43-59.
- (2012). «L'argumentació a l'aula: entre el raonament científic i l'opinió social». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, n.º 58.
- RUIZ BIKANDI, Uri (2010). «El conocimiento sobre la lengua en el Decreto de Enseñanzas Mínimas de 2007. Una revisión crítica». en T. RIBAS SEIX (coord.), *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Graó, pp. 33-54.
- y CAMPS, Anna (2009). «Investigar los géneros discursivos en el proceso educativo». *Revista de Psicodidáctica*, vol. 14, n.º 2, pp. 211-228.
- SCHNEUWLY, Bernard (1991). «Diversification et progression en DFLM: l'apport des typologies». *Études de Linguistique Appliquée*, n.º 83, pp. 131-141. (Publicado en catalán en la revista *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, n.º 4).

- y BAIN, Daniel (1998). «Mecanismos de regulación de las actividades textuales: estrategias de intervención en las secuencias didácticas». *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 16, pp. 25-46.
- TUSÓN VALLS, Amparo (1991). «Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo». *Signos. Revista de Teoría y práctica de la educación*, n.º 2, pp. 50-59. Disponible en: www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=721
- (1995). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel.
- WERLICH, Egon (1976). *Text Grammar of English*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- ZAYAS, Felipe (1993). «Las actividades gramaticales desde una perspectiva textual». en C. LOMAS y A. OSORO (comp.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, pp. 199-222. (Papeles de pedagogía).
- (1994). «El lugar de las tipologías textuales en la didáctica de la lengua». En L. GONZÁLEZ NIETO y OTROS, *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura (Lengua)*. 7. Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Zaragoza.
- (1997). «Las prácticas discursivas como eje para secuenciar las habilidades lingüísticas. Una propuesta para la ESO». *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 11, pp. 23-26.
- (2006). «Hacia una gramática pedagógica». En A. CAMPS y F. ZAYAS (coords.), *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó, pp. 17-30.
- (2011). «El lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua». En U. RUIZ BIKANDI (coord.), *Lengua castellana y literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó, pp. 91-106.
- y RODRÍGUEZ GONZALO, Carmen (1992). «Composición escrita y contenidos gramaticales». *Aula de Innovación Educativa*, n.º 2, pp. 13-16.

LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA: LAS RELACIONES ENTRE LA REFLEXIÓN Y EL USO LINGÜÍSTICO

Carmen Rodríguez Gonzalo*

SÍNTESIS: El presente artículo se centra en la relación didáctica entre la gramática, entendida como reflexión sobre la lengua, y la mejora del uso lingüístico. Para ello, se aborda, en primer lugar, la finalidad de la enseñanza de las lenguas en los currículos escolares y el papel que se atribuye a la reflexión gramatical en ellos. A continuación, se muestra la importancia de las investigaciones sobre la actividad metalingüística de los hablantes para un planteamiento de la gramática en función del uso. Por último, se revisan algunas vías exploradas por la investigación didáctica en relación con lo que sucede en las aulas (cómo aprenden los alumnos, cómo intervienen los profesores, qué contenidos se trasladan al aula) y en relación con los planteamientos que apuntan al desarrollo de la conciencia metalingüística y muestran la viabilidad de nuevas formas de intervención en el aula.

Palabras clave: didáctica de la gramática; reflexión sobre la lengua; actividad metalingüística; relación entre gramática y uso.

O ENSINO DA GRAMÁTICA: AS RELAÇÕES ENTRE A REFLEXÃO E O USO LINGÜÍSTICO

SÍNTESE: *O artigo centra-se na relação didática entre a gramática, entendida como reflexão sobre a língua, e a melhora do uso linguístico. Para isso, aborda-se, em primeiro lugar, a finalidade do ensino das línguas nos currículos escolares e o papel que neles se atribui à reflexão gramatical. A seguir, mostra-se a importância das pesquisas sobre a atividade metalingüística dos falantes para uma proposta da gramática em função do uso. Finalmente, revisam-se algumas vias exploradas pela pesquisa didática em relação com o que sucede em sala de aula (como os alunos aprendem, como intervêm os professores, que conteúdos são transmitidos em aula) e em relação com as propostas que apontam o desenvolvimento da consciência metalingüística e mostram a viabilidade de novas formas de intervenção em sala de aula.*

Palavras-chave: *didática da gramática, reflexão sobre a língua, atividade metalingüística, atenção à forma, relação entre a gramática e seu uso.*

* Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Valencia, España.

TEACHING GRAMMAR: RELATIONS BETWEEN REFLECTION AND THE USE OF LANGUAGE

ABSTRACT: The present article is focused on the didactic relationship between grammar, understood as a reflection on the language, and the improvement of the linguistic use. For this, is addressed, first of all, the purpose of teaching languages in school curriculums and the role that is attributed to the grammar reflection in them. Then it shows the importance of the research on the activity concerning metalinguistic activity to an approach of the grammar in use. Finally, we review some paths explored by the didactic research in relation to what happens in the classroom (how students learn, how teachers are involved, which contents are transferred to the classroom) and in relation to the approaches that aim to the development of the metalinguistic conscience and showing the viability of new forms of intervention in the classroom.

Key words: teaching grammar, reflection about language, activity concerning phrasals, relation between grammar and use.

1. INTRODUCCIÓN

88

Pocos aspectos de la didáctica de la lengua resultan tan controvertidos como la enseñanza de la gramática. Entendida durante largo tiempo solo como descripción del código, su relación con la mejora del uso lingüístico, especialmente de la expresión de los alumnos, se ha puesto en duda en numerosas ocasiones: en 1905, Unamuno pedía su desaparición de los planes de estudio; en 1912, Rodolfo Lenz y en 1922, Américo Castro clamaban contra la gramática en la enseñanza, y hacia los años cuarenta Freinet lanzaba su famosa pregunta: «¿Y si la gramática fuera inútil?». En realidad, todos ellos, preocupados por el dominio del idioma, llamaban la atención sobre la falta de adecuación entre esta finalidad y una enseñanza gramatical centrada en la descripción del código¹. En la segunda mitad del siglo XX, la irrupción de los planteamientos estructuralistas y generativistas reintrodujo la confusión entre los fines de la investigación lingüística y los de la enseñanza de la lengua, confusión contra la que se lucha desde finales de la década de 1980 (BERNÁRDEZ, 1994; BRONCKART, 1985; CAMPS, 1986, 1998; CAMPS y OTROS, 2005; CASTELLÀ, 1994; GONZÁLEZ NIETO, 2001; KILCHER-HAGEDORN, OTHENIN-GIRARD y DE WECK, 1987; OTAÑI y GASPÀR, 2002; SARDI, 2005; ZAYAS, 1994 y 1999, entre otros).

¹ Decía Américo Castro: «La gramática no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente la lengua propia, lo mismo que el estudio de la fisiología o de la acústica no enseñan a bailar, o que la mecánica no enseña a montar en bicicleta» (en ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1987, p. 123).

En la actualidad, tanto en lenguas primeras como en lenguas extranjeras parece haber cierta coincidencia en que la atención a la forma (*focus on form*), es decir, un cierto tipo de gramática explícita, es ineludible en la didáctica de la lengua escrita desde los primeros niveles, en los usos elaborados de la lengua oral y en una didáctica de la lengua (de las lenguas) en contextos multilingües. Se requiere desarrollar cierta conciencia metalingüística, con distintos grados de explicitud, para poder utilizar bien las lenguas que aprendemos en la escuela; es decir, para poder utilizarlas en distintas situaciones, públicas y privadas, y para diferentes finalidades. En el camino hacia este consenso ha habido diferentes confluencias: la finalidad social que se atribuye en la actualidad a la enseñanza de las lenguas; las investigaciones sobre la actividad metalingüística de los hablantes y sobre la función de la conciencia metalingüística en el aprendizaje de lenguas primeras o segundas; los avances en el conocimiento de la escritura como un proceso cognoscitivo complejo; los planteamientos funcionales de la lingüística y las aportaciones de la gramática cognitiva; y la investigación en didáctica de la lengua sobre la composición de géneros discursivos en el aula, sobre los aprendizajes y las dificultades de los estudiantes en relación con los conceptos gramaticales en distintos niveles de escolaridad y sobre la transposición didáctica realizada por los manuales escolares y por los profesores y maestros en ejercicio. Todas estas confluencias muestran, entre otros aspectos, la gran distancia entre los usos espontáneos y los usos elaborados de las lenguas y la dificultad de que el tránsito de unos a otros se haga sin ayuda, sin mediación didáctica, para la mayor parte de la población.

Pese a ello, no podemos ignorar que la realidad de las aulas muestra pocos cambios en los planteamientos de enseñanza de la gramática: o se ignora o se aborda desde una perspectiva centrada mayoritariamente en la descripción de categorías gramaticales y en el análisis sintáctico, con planteamientos vinculados a la enseñanza tradicional (memorización de definiciones y ejercicios de identificación y análisis).

En este complejo panorama, el artículo que presentamos se centra en la relación didáctica entre la gramática, entendida como reflexión sobre la lengua, y la mejora del uso. Para ello, abordaremos, en primer lugar, la finalidad de la enseñanza de las lenguas en los currículos escolares y el papel que se atribuye a la reflexión gramatical en ellos. A continuación, mostraremos la importancia de las investigaciones sobre la actividad metalingüística de los hablantes para un planteamiento de la gramática en función del uso. Tras estas consideraciones previas, revisaremos algunas vías exploradas por la investigación didáctica en relación con lo que sucede en las aulas (cómo aprenden los alumnos, cómo intervienen los profesores, qué contenidos se trasladan a dicho ámbito), y en relación con otros planteamientos que apun-

tan al desarrollo de la conciencia metalingüística y muestran la viabilidad de nuevas formas de intervención en el salón de clases.

2. LAS FINALIDADES DE LA ENSEÑANZA GRAMATICAL EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

Las finalidades de la enseñanza de la gramática desde el comienzo de la escuela obligatoria, con independencia de los contenidos enseñados y de los métodos utilizados para hacerlo, se pueden agrupar en dos bloques (CAMPS, 1998, p. 113; CASTELLÀ, 1994, pp. 16-17; GONZÁLEZ NIETO, 2001, p. 294; GONZÁLEZ NIETO y ZAYAS, 2008; KILCHER-HAGEDORN, OTHENIN-GIRARD y DE WECK, 1987, p. 202; LERNER y RODRÍGUEZ, 2007; MARTÍNEZ NAVARRO, 1996; OCHOA, 2008, OTAÑI y GASPARG, 2002, entre otros):

- La mejora del uso de la lengua (o de las lenguas), lo que incluye los aspectos normativos, dado que son requisitos de los usos formales.
- La consideración de la gramática como conocimiento interesante en sí mismo y como instrumento para acceder al conocimiento de otras lenguas diferentes de la materna.

90

En el primer caso, se parte de la relación positiva que hay entre los conocimientos explícitos sobre la lengua y el aprendizaje de los usos verbales, de unos conocimientos sobre la lengua que son instrumentos para regular y mejorar estos usos. Esta convicción es compartida desde distintos ámbitos y en distintas épocas. Por ejemplo, Martínez Navarro (1996, p. 146) en las conclusiones de su revisión de los planteamientos gramaticales en España hasta los años noventa del siglo pasado pone de relieve cómo, ya en ese período, más allá de la simple comunicación diaria, se considera que:

[...] la gramática se hace imprescindible para alcanzar el dominio de niveles de lengua específicos, entre los que se encuentra la lengua literaria y la de las distintas ciencias que se imparten en la escuela.

Sin los refuerzos que proporciona el conocimiento de la gramática, el hablante medio se mantiene en un nivel de dominio de las estructuras lingüísticas muy semejante al de la infancia, si bien se reconoce la necesidad de organizar la enseñanza de la gramática a partir de la lengua que el alumno maneja.

También los planteamientos curriculares actuales atribuyen esta finalidad a la enseñanza de la gramática. Así, Ochoa (2008, p. 11) señala

cómo la legislación colombiana actual le atribuye el carácter de «herramienta para apoyar los procesos de producción y comprensión de textos». En el caso de Argentina, Lerner y Rodríguez (2007, p. 16) indican en los documentos curriculares de la provincia de Buenos Aires que «se entiende que la gramática debe volverse una necesidad planteada por el uso, superando el divorcio entre el *uso* y la *descripción* de los elementos que componen el lenguaje». En la legislación española actual, González Nieto y Zayas (2008, p. 18) mantienen:

[...] la convicción de que el aprendizaje del uso de la lengua –de las competencias para producir y comprender textos– requiere de reflexión sobre la actividad lingüística y de determinados conocimientos explícitos sobre el funcionamiento del sistema y de las normas de uso en diferentes contextos sociales.

Esta vinculación de uso y reflexión gramatical ha de permitir a los estudiantes revisar y corregir los propios textos en la fase final del proceso de composición (CASTELLÀ, 1994, pp. 16-17), y utilizar estos conocimientos de forma transversal, es decir, adaptándolos a las distintas lenguas que aprende el alumno (GUASCH, 2008 y 2010; RUIZ BIKANDI, 2005). Para ello, son necesarios conocimientos explícitos (sobre el código, sus unidades y el uso que hacemos de ellas), al menos, por la necesidad de un metalenguaje compartido entre profesor y alumno, y entre las diferentes lenguas curriculares.

Por último, una visión algo más restringida de esta finalidad es la consideración de la gramática de cada lengua como instrumento para resolver problemas ortográficos o normativos, en general. Es evidente que el conocimiento de la normativa de las lenguas es una responsabilidad atribuida a la escuela desde sus inicios y que la corrección es uno de los requisitos de la competencia lingüística y comunicativa de los estudiantes. También en este caso la finalidad es mejorar el uso, especialmente el uso escrito, y para hacerlo, el contraste explícito entre las diferentes lenguas que se utilizan es un recurso que fomenta a reflexión metalingüística del hablante.

La segunda gran finalidad de la enseñanza de la gramática implica la equiparación del conocimiento sobre la lengua con cualquier otro aspecto de la cultura (humanística o científica). Si la lengua es una realidad esencial en la cultura humana, parece que los saberes sobre la lengua han de contribuir al desarrollo general de la inteligencia del estudiante y forman parte, con toda legitimidad, de los saberes escolares que la sociedad establece para sus futuros ciudadanos. Otra cuestión es delimitar los contenidos gramaticales pertinentes y las formas de trabajo en el aula.

Las dos finalidades mencionadas de la enseñanza de la gramática (mejora del uso y pertinencia de los saberes lingüísticos como parte de los saberes escolares básicos) pueden ser complementarias siempre que la

segunda se logre como resultado de la primera (GONZÁLEZ NIETO, 2001, p. 294) y que la enseñanza gramatical persiga el desarrollo de la *competencia metalingüística*, entendida como el conocimiento explícito que un hablante tiene sobre las lenguas y las habilidades para movilizarlo en función de diferentes objetivos (DURÁN, 2010a, p. 73), entre los que destaca la regulación de los usos formales.

Los planteamientos radicalmente «anti-gramaticalistas» de otras épocas hoy han perdido defensores; hay bastante unanimidad en considerar que, para alcanzar un cierto dominio de los usos formales de las lenguas (primeras o no) todo hablante necesita desarrollar su competencia metalingüística.

3. LA ACTIVIDAD METALINGÜÍSTICA DE LOS HABLANTES

El conocimiento de la lengua que manifestamos los hablantes comprende desde las manipulaciones inherentes al uso lingüístico en sus distintos grados de elaboración (de lo espontáneo a lo formal), hasta el conocimiento formulado mediante un metalenguaje. Este conocimiento es posible porque, como decía Benveniste (1974, p. 35), los hablantes tenemos la facultad (metalingüística) de distanciarnos de la lengua y de contemplarla mientras la usamos en la actividad comunicativa. Así, encontramos usos metalingüísticos tanto en situaciones cotidianas («He dicho “pana” y no “gana”»; «¿Con cuántas “tes” se escribe *write*?»; «Es tonto con todas las letras») como en los usos especializados de gramáticos y lingüistas². Son usos que muestran cómo la capacidad simbolizadora del lenguaje alcanza al lenguaje mismo.

En relación con la actividad metalingüística de los hablantes, Culioli (1990) diferencia varios niveles:

- La actividad *epilingüística*³, no consciente, que se manifestaría, por ejemplo, en ajustes gramaticales como «un análisis» en lugar de «*una análisis», o en elecciones entre «Yo propondría poner fruta / algo de fruta» o «El paisaje es formidable / extraordinario».

² Para una revisión de las manifestaciones metalingüísticas en español, véanse las publicaciones del proyecto de investigación de la Universidad de Navarra «Lo metalingüístico en español», dirigido por el profesor González Ruiz, en especial Casado Velarde, González Ruiz y Loureda Lamas (2005) y Loureda Lamas y González Ruiz (2005). Disponible en: www.unav.es/linguis/metaprojec/default.html.

³ Portine (1997, pp. 36-37) considera que, a diferencia de la actividad metalingüística que es una competencia de análisis, la actividad epilingüística no es una competencia constituida sino cierta habilidad del hablante para evaluar y ajustar sus propósitos.

- La actividad consciente, no verbalizada por el hablante pero observable en su control del uso lingüístico.
- La actividad consciente que el hablante verbaliza en lenguaje cotidiano.
- La actividad metalingüística sistematizada en modelos formales y con términos técnicos.

Estos niveles permiten dar cuenta de la diversidad del saber lingüístico, que comienza en la conciencia del ser humano como ser hablante y se plantea como un continuo: es epilingüístico antes de ser metalingüístico, es decir, representado, construido y manipulado con ayuda de un metalenguaje. Cada uno de estos saberes tiene una relativa autonomía y múltiples interacciones. Auroux (1989, p. 18 y ss.) destaca la importancia de la escritura, cuya aparición siempre supone un proceso de objetivación del lenguaje, es decir, de representación metalingüística que requiere de técnicas autónomas y completamente artificiales, y que da lugar a los primeros oficios del lenguaje en la historia de la humanidad y, verosímilmente, a la tradición pedagógica.

Para la didáctica de la lengua esta diferencia entre los tipos de actividad metalingüística de los hablantes tiene una enorme importancia, como pone de manifiesto Camps (2000a, p. 104 y ss.), porque fundamenta el planteamiento de que el uso y la reflexión sobre el uso forman parte de un *continuum* con múltiples relaciones, observables en hablantes de todas las edades, escolares o adultas, de la actividad *implícita* (epilingüística, según Culioli) a los diferentes tipos de actividad *explícita*.

Los estudios psicolingüísticos, por su parte, nos aportan la consideración de la actividad metalingüística del sujeto desde el punto de vista de la cognición sobre el lenguaje, como parte integrante de su actividad cognitiva general. Muestran así vías de acceso a la actividad y al conocimiento metalingüístico. Gombert (1990), basándose en el modelo desarrollado por Karmiloff-Smith en los años ochenta, considera la actividad metalingüística como el motor en la evolución de los conocimientos lingüísticos del niño, ya que se activa solo cuando el comportamiento lingüístico en curso encuentra un obstáculo (de comprensión o de expresión) y el sujeto decide prestar atención especial a la tarea que realiza.

También Bialystok (1991 y 1994), desde la perspectiva de la adquisición, plantea que, tanto en primeras como en segundas lenguas, intervienen dos procesos cognitivos: el *análisis del conocimiento* y el *control del proceso*, que tienen diferente peso según cada tarea o uso lingüístico. De la relación entre ambos resulta la actuación consciente: la competencia aumenta según las representaciones se vuelven más explícitas y el control

atencional más selectivo. No obstante, el aprendizaje de primeras y segundas es inevitablemente diferente ya que parte de representaciones mentales diferentes.

El análisis es el proceso por el que las representaciones mentales vinculadas al significado (al conocimiento del mundo, en general) se reorganizan en representaciones explícitas sobre estructuras formales. Este proceso subyace a la experiencia fenomenológica y permite convertir en explícito el conocimiento implícito. El grado de *explicitud* es así una muestra del nivel de organización de una representación mental. En los usos lingüísticos, por ejemplo, la conversación no requiere de representaciones formalizadas como ocurre en la conexión entre sonidos y letras en el lenguaje escrito, o en la lectura. Es decir, se requiere un mayor nivel de análisis en las habilidades escritas que en los usos orales del lenguaje.

Por su parte, el control es un proceso que se desarrolla en tiempo real y que permite focalizar la atención en representaciones –o en aspectos de las mismas– relevantes para propósitos determinados. Su necesidad se hace evidente en situaciones que permiten representaciones alternativas, como cuando hay un conflicto de interpretación o una situación de ambigüedad. Por ejemplo, en la lectura, en estadios iniciales, el control se alterna entre las formas y los significados, entre las palabras y las oraciones. Cuando escuchamos, sin embargo, nuestra atención se centra en el significado y los problemas de atención selectiva rara vez se presentan. El hecho de que el control se desarrolle en tiempo real está en la base de la fluidez o la automatización de algunos usos lingüísticos. Un problema que requiere menor atención, o menor selección de hacia dónde dirigir la atención, es un problema que puede ser resuelto con mayor fluidez o más automáticamente. Según se desarrolle el control, los aprendices son más capaces de realizar sus intenciones y de dirigir su actuación.

Los usos metalingüísticos son muy variados pero en todos los casos se trata de usos centrados en el lenguaje o en su estructura, que requieren niveles relativamente altos tanto de análisis como de control, o bien de ambos.

Basándose en este equilibrio entre actividad lingüística de control y actividad lingüística de análisis, Bialystok apunta la necesaria complementariedad de las dos en la enseñanza de la lengua: carece de sentido, a su juicio, una propuesta de enseñanza que se oriente solo al control funcional de la lengua sin tener en cuenta la función analítica que interviene en el uso y, a la inversa, también carece de sentido promover únicamente actividades analíticas, de reflexión gramatical sobre la lengua, que no surjan de los usos discursivos en los que el control referencial tiene un peso importante (GUASCH, 1995, p. 122).

La investigación sobre los procesos cognitivos implicados en la actividad de escribir ofrece una visión complementaria a la tesis de Bialystok. El modelo de proceso de composición escrita más divulgado, el de Hayes y Flower, proponía la existencia de un mecanismo de control que monitoriza la producción textual de manera global y cuya función es dirigir la secuencia del proceso de redacción y permitir la toma de decisiones, por ejemplo, en qué momento se puede considerar acabado un determinado subproceso, cuándo hace falta una revisión parcial porque se percibe un desajuste, etc. Este mecanismo de control forma parte de un modelo que consta de tres componentes fundamentales: la memoria a largo plazo del escritor, que incluye el conocimiento sobre los temas, sobre imágenes de posibles receptores y sobre esquemas textuales y géneros; el entorno de la tarea o contexto de producción, que hace referencia a todos aquellos factores que influyen en la tarea de la escritura y están fuera del propio escritor; y el proceso propiamente dicho, de naturaleza recursiva y no lineal, en el que intervienen las operaciones cognitivas de planificación, traducción o textualización y revisión.

Muchos investigadores han incidido en la importancia capital de la revisión en los diferentes modelos del proceso de escritura (BARLETT, 1982; BEREITER y SCARDAMALIA, 1987; CAMPS, 1994; HORNING y BECKER, 2006), ya que caracteriza de manera especial la composición escrita y la diferencia de la oralidad. Sea cual fuere el modelo, además, la revisión se diferencia de la generación del texto porque implica procesos explícitos de comparación, generalmente entre algún fragmento (una palabra, una frase, una oración, un párrafo, etc.) y la representación del escritor sobre el texto. Estos procesos pueden conducir o no a la modificación del mismo, pero siempre implican una constante evaluación por parte del escritor. En muchas ocasiones, la revisión exige conocimientos sobre la lengua que posiblemente no aparecen a niveles demasiado explícitos en la conciencia de los aprendices. Por ello, estos no pueden realizar la operación de revisión de forma satisfactoria: detectan inadecuaciones del texto, pero no pueden explicar las causas ni resolver el problema. En la mayoría de los casos los aprendices realizan revisiones en niveles superficiales del texto (modificaciones léxicas, cambios ortográficos...), que no afectan a la globalidad del texto ni a aspectos contextuales (relación con la audiencia, por ejemplo).

Bartlett (1982, p. 345) estudia el proceso de revisión con el objetivo de determinar las dificultades que este puede suponer para los estudiantes. Según esta autora, la revisión es un proceso que implica los subprocesos de detección e identificación de problemas así como el dominio de estrategias de corrección. Se diferencia de la producción del primer borrador porque se realiza a partir de un texto ya existente y ha de poder integrarse en ese entorno. Además, la revisión responde a la conciencia (vaga o explícita) de que algo es erróneo, o al menos mejorable, en el texto existente. Esto sugiere

que las habilidades y los conocimientos necesarios para realizar el primer borrador de un escrito no son los mismos que los requeridos para revisar un texto. Es evidente, concluye la autora, que la revisión es un complejo y difícil proceso, diferente de la generación del primer borrador tanto en sus demandas como en su desarrollo.

Bereiter y Scardamalia (1987, pp. 266 y ss.) consideran que durante la revisión interactúan diversos procesos cognitivos y proponen un modelo con tres componentes: comparar, diagnosticar y operar (CDO). Cuando el mecanismo de comparar detecta algún desajuste, la atención pasa a la operación de diagnosticar, lo que implica buscar las causas del desajuste en el texto y en los conocimientos almacenados en la memoria a largo plazo del escritor. A partir de ahí, la fase de operar ofrece dos posibilidades: elegir una táctica de intervención (cambiar palabras, suprimir o añadir elementos) y generar un cambio en el texto, o no modificar el texto y salir del proceso. Los cambios en el texto implican siempre cambios en la representación que el escritor se hace del mismo. Este proceso de comparar, diagnosticar y operar puede realizarse, asimismo, sobre elementos pre-textuales, es decir, durante la planificación del texto, sobre aquello que se pretende escribir. Los autores consideran, por último, que los alumnos no son capaces por sí mismos de realizar este proceso, por lo que resulta necesario enseñarlo, creando las condiciones adecuadas.

96

Según Camps (1994, p. 89), las investigaciones sobre revisión basadas en los modelos cognitivos del proceso de composición escrita han mostrado la complejidad de las operaciones implicadas al revisar un texto y han aportado una nueva visión de este proceso centrada en tres aspectos: su recursividad, ya que la revisión aparece en momentos y niveles diferentes de la producción; su carácter de proceso que implica evaluación y que no siempre concluye con cambios en el texto; y la posibilidad de revisión de elementos pre-textuales.

Los estudios de la psicología cognitiva sobre la escritura muestran la complejidad de los procesos implicados en ella y la importancia de la revisión como operación que desarrolla la capacidad metalingüística de los aprendices. Para ello, se han de crear las condiciones de enseñanza que permitan a los estudiantes aprender a revisar sus textos, no solo en niveles superficiales.

4. LA REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA Y EL USO LINGÜÍSTICO

Como hemos señalado antes, el conocimiento de la variedad y complejidad de la actividad metalingüística de los hablantes permite funda-

mentar un planteamiento didáctico de la enseñanza gramatical, en el que las relaciones entre la reflexión y el uso reviertan en la mejora de la capacidad comunicativa de los alumnos. Además, una enseñanza basada en la actividad del discente ha de tener en cuenta cómo este actúa sobre la lengua, bien cuando la manipula, bien cuando reflexiona sobre ella, y ha de establecer puentes entre la utilización espontánea, los usos elaborados y los conocimientos básicos sobre la lengua propios de la sociedad del conocimiento.

Centrándonos en la didáctica de la gramática, la revisión, inevitablemente parcial, de los caminos que parece seguir la investigación en nuestros días, nos lleva a establecer dos grandes bloques: la investigación sobre la realidad de la enseñanza y el aprendizaje gramatical de las aulas (desde cualquiera de los vértices del sistema didáctico), y los trabajos que investigan sobre otras formas de intervenir, que permitan hacer viable un planteamiento de la gramática como desarrollo de la capacidad metalingüística de los estudiantes.

En el primer caso, nos encontramos con tres tipos de estudios: los referidos a las concepciones de los alumnos sobre las diferentes nociones gramaticales abordadas en primaria y en secundaria, con objeto de delimitar los aprendizajes y los obstáculos de los estudiantes; los referidos a la transposición didáctica de los contenidos gramaticales que realizan los manuales escolares; y los referidos al denominado segundo movimiento de la transposición didáctica que aborda el estudio de los contenidos efectivamente enseñados en el aula, a través del análisis de los cuadernos de los estudiantes o de la intervención de profesores y maestros.

En el segundo caso, la investigación se encuentra con la innovación didáctica y apunta, a su vez, en dos grandes direcciones, con relaciones diversas entre sí: los trabajos que estudian cuál es la reflexión sobre la lengua necesaria para la composición de textos (orales o escritos) en géneros diversos y en qué condiciones didácticas ha de plantearse; y aquellos que exploran en qué condiciones didácticas la reflexión explícita de los estudiantes sobre los contenidos gramaticales permite un aprendizaje orientado hacia el desarrollo de su conciencia metalingüística. En ambos casos, la referencia a los contenidos que son objeto de enseñanza y aprendizaje y a los planteamientos metodológicos es ineludible.

4.1 LOS ESTUDIOS SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE GRAMATICAL EN LAS AULAS

Buena parte de la investigación en didáctica de la gramática se orienta hacia un mejor conocimiento de la realidad de las aulas, bien cen-

trándose en los aprendizajes de los estudiantes, bien en el análisis de los manuales escolares, o bien en la actividad realizada en el aula (cuadernos de estudiantes e intervenciones de profesores).

Consideraremos más en detalle los referidos al aprendizaje de los estudiantes, no sin antes dejar constancia del relieve de las otras dos vías de trabajo, centradas en la transposición didáctica.

4.1.1 *Primer movimiento de transposición didáctica: los contenidos gramaticales que realizan los manuales escolares*

El análisis de los manuales escolares permite conocer, en un momento temporal acotado, el primer movimiento de la transposición didáctica (CHEVALLARD, 1991; CANELAS-TREVISI, 2009): el que se realiza desde el saber académico, elaborado por las ciencias del lenguaje hasta el *saber para enseñar*. Los manuales escolares interpretan las disposiciones oficiales y condicionan en buena medida la actividad del aula, de ahí su importancia (FERRER, 2001; ZAYAS y RODRÍGUEZ GONZALO, 2003). Citaremos algunos ejemplos. Desde una perspectiva histórica reciente, Martínez Navarro (2000) estudia la gramática en los manuales españoles de bachillerato (en el período comprendido entre 1900 y 1990) y López Ferrero (1997) se centra en la transposición didáctica de los conceptos de irregularidad y dependencia en un conjunto de gramáticas de la lengua española dirigidas a la segunda enseñanza (de 1901 a 1980). Referidos al momento actual, Carvalho da Silva (2008) estudia las configuraciones de la enseñanza de la gramática de la lengua portuguesa en los manuales escolares (*tercer ciclo do Ensino Básico*, de 2002 a 2005); Menéndez (2000 y 2002), sobre un corpus de textos gramaticales escolares publicados en Argentina entre 1990 y 2000, estudia, entre otros aspectos, las unidades de análisis y las estrategias de presentación desde planteamientos discursivos; Olave (2011) hace lo propio con los ejercicios de gramática de cinco series editoriales vigentes en Colombia; y Ribas (2010), en el contexto español, recoge un conjunto de trabajos que analizan el lugar que los libros de texto de secundaria otorgan a la gramática (noción de oración, estructura del predicado, planteamientos textuales, tipo de actividades gramaticales, etcétera).

4.1.2 *Segundo movimiento de la transposición didáctica: los contenidos enseñados en el aula*

El análisis de la actividad gramatical realizada en el aula aborda el llamado segundo movimiento de la transposición didáctica: el que transforma el *saber para enseñar* en un *saber efectivamente enseñado*. Trabajos como

los de Ochoa (2008) y Bernal (2010), en el contexto colombiano, indagan sobre el trabajo gramatical en las aulas de la educación básica y media a partir del análisis de los cuadernos del alumnado, los que, como señala Bernal (2010, pp. 510-511):

[...] constituyen una evidencia importante, aunque parcial, de los acontecimientos que se desarrollaron en el aula: corresponden a la concreción del modo cómo se organizan los saberes escolares y muestran el registro de esa organización. Contienen la consigna, el enunciado que se inscribe para que permanezca [...]. A la vez se trata de evidencias parciales porque no muestran las acciones, los sentidos que asumieron las prácticas realizadas en el aula.

El estudio de Bernal, realizado sobre una amplia muestra de cuadernos de tercero y quinto de primaria, señala el predominio de la identificación y mecanización en la concepción de aprendizaje, la ausencia casi total de transposición didáctica –«porque los conceptos se toman directamente de las teorías», pero «de manera aislada, sin la reflexión y el uso de conocimientos previos que los hace problematizables y ubicables en la discusión científica» (ob. cit., p. 532)– y la ausencia de relación con el uso de la lengua en el tratamiento del contenido, pese a lo que «las políticas y los libros de texto abogan por un enfoque comunicativo en la enseñanza del lenguaje» (ibíd.).

Por su parte, Ochoa (2008, p. 15) también encuentra «una mirada simplista y mecánica de la gramática pues los conceptos suelen aparecer en forma aislada, sin ninguna relación». En cuanto al proceso metodológico que los cuadernos permiten vislumbrar –explicación del concepto, ejemplificación y mecanización– este tiende a la reproducción de conceptos que, «por supuesto no cumplen ningún papel en relación con los procesos de comprensión y producción de textos».

Otra vía complementaria de indagación sobre la actividad del aula es el análisis de los «modos de hacer» de diferentes profesores en relación con un contenido gramatical dado. Estos trabajos –por ejemplo del ámbito francófono (CANELAS-TREVISI, 2010; DOLZ, JACQUIN y SCHNEUWLY, 2006; PAOLACCI y GARCIA-DEBANC, 2009) y del ámbito portugués (GRAÇA y ÁLVARES PEREIRA, 2012) observan las prácticas de clase, diferenciando la organización y la progresión de los diferentes elementos enseñados en relación con un mismo concepto (las subordinadas relativas, por ejemplo) y las actividades escolares planteadas a los estudiantes. Se pretende con ello dar cuenta de los fenómenos de construcción de un objeto gramatical en el aula a través del análisis de las llamadas «macroestructuras de las secuencias de enseñanza».

4.1.3 Estudios referidos a las concepciones de los alumnos sobre las diferentes nociones gramaticales: delimitar aprendizajes y obstáculos

En cuanto a los estudios sobre el aprendizaje gramatical, desde finales de los años ochenta encontramos un importante conjunto de investigaciones. Los avances en la comprensión de los mecanismos de aprendizaje en las distintas didácticas específicas han mostrado que el saber –lejos de ser un contenido que se transmite y que progresa por acumulación– se construye y se estructura en un proceso de construcción / deconstrucción en el cual las concepciones y los conocimientos anteriores (*representaciones*) desempeñan un papel fundamental para entender, por ejemplo, las diferencias entre el aprendizaje declarativo de conceptos y su utilización en actividades procedimentales de diverso tipo. Según Fisher (2004) la noción de representación adquiere toda su importancia cuando se asocia al concepto de *obstáculo*. Puesto que nada se crea y el aprendizaje se hace a la vez con y contra las concepciones anteriores, el progreso intelectual se considera como la superación de obstáculos, ya sean psicogenéticos, unidos a los modos de razonamiento accesibles al alumno; epistemológicos, inherentes a los mismos saberes o metodológicos, consecuencia involuntaria de acciones didácticas anteriores. El estudio de las representaciones señala los obstáculos que son franqueables y útiles de franquear para los estudiantes y, a partir de ahí, permite definir las condiciones didácticas para conseguirlo.

100

Camps (2000a) analiza los estudios sobre la gramática que utilizan y aprenden los alumnos (niños y adolescentes) y los agrupa en tres apartados: a) los relativos al desarrollo del lenguaje, que muestran la aparición y la evolución de determinadas construcciones gramaticales en el lenguaje infantil, como Ferreiro (1971), sobre las relaciones temporales de los niños o Dolz (1990), sobre el funcionamiento del tiempo verbal en los textos escritos de niños catalanes; b) los estudios sobre el desarrollo específico de la actividad metalingüística a que hemos aludido en el punto 3 de este artículo y c) los centrados en los conceptos gramaticales que elaboran los discentes.

En las edades iniciales, el estudio de Ferreiro y Teberosky (1979) sobre las ideas que elaboran los niños sobre la escritura y su influencia en la enseñanza, muestra cómo estas ideas evolucionan en contacto con los datos del entorno y siguen diversas fases hasta alcanzar la escritura alfabética. La influencia de este estudio sobre la enseñanza inicial de la lectura y la escritura fue enorme y desencadenó una profusa investigación sobre el tema en los primeros años de escolaridad.

En cambio, el interés por los conceptos sobre la lengua de alumnos de edades más avanzadas ha sido más escaso y más reciente, a diferencia de

lo sucedido en didáctica de las ciencias y en didáctica de las matemáticas. Tras algunos precedentes como el estudio de Brossard y Lambelin (1985, en CAMPS, 2000a, p. 111 y FISHER 2004) sobre los conceptos de sujeto, verbo y complementos, basado en ejercicios escolares propuestos a los estudiantes, el trabajo más completo es el de Kilcher-Hagedorn, Othenin-Girard y de Weck (1987), que encuentra su origen en la preocupación de las autoras por el lugar de la gramática en un enfoque comunicativo. La investigación, desarrollada con alumnos de educación primaria, se centra en dos categorías léxicas, el nombre y el adjetivo, y en una categoría sintáctica, el complemento directo. En sus conclusiones las autoras corroboran su hipótesis inicial, según la cual las representaciones gramaticales de los discentes no reproducen las informaciones teóricas que reciben. Los conocimientos gramaticales de los alumnos constituyen un conglomerado cambiante de elementos diversos, bien de tipo formal, bien de carácter lógico-semántico. Se mezclan las observaciones sobre la función de los elementos en la frase o en el texto con la observación de regularidades o el recuerdo de aspectos memorizados transmitidos en la enseñanza. Además, los procedimientos que utilizan son poco generalizables y tienen un campo de aplicación limitado. Por ello, las autoras concluyen que los alumnos aprenden los conceptos no según se enseñan sino a través de procedimientos propios que actúan como filtros. Destacan la función de los ejemplos como material privilegiado que los estudiantes utilizan como puntos de referencia para desarrollar procedimientos análogos. Además, señalan, los criterios utilizados para un concepto no se mantienen cuando el contexto de la tarea es diferente. Por último, observan una cierta mejora en las producciones de los alumnos entre segundo y sexto de primaria.

En este sentido, también encontramos el estudio de Fisher (1996) sobre adjetivos calificativos y clasificadores en primaria y las investigaciones del Grupo de investigación sobre enseñanza y aprendizaje de lenguas (GREAL)⁴, con alumnos de secundaria, en castellano y en catalán. Camps (2000b) y Camps y otros (2001), sobre la categoría de pronombre personal; Notario (2001), sobre la noción de sujeto; Camps y Fontich (2003) sobre el pronombre *hi* en catalán; Macià (2007) sobre las clases de palabras; Durán (2008) sobre la noción de verbo; Fittipaldi (2007) y Durán (2010b) sobre el adverbio o Martínez Láinez (2010) sobre los complementos del verbo, entre otras. Se trata de investigaciones cualitativas que integran las actividades de producción, de definición y de identificación con la entrevista individual semi-estructurada (en buena parte de ellas), con el objetivo de profundizar en los conceptos del alumnado, más allá de lo que pueden mostrar los resultados de las actividades escritas. En estos estudios se muestra que el

⁴ El GREAL, liderado por la profesora Anna Camps, que integra investigadores de la Universidad Autónoma de Barcelona, donde radica su sede, y de las universidades de Vic, Valencia y el País Vasco. Información disponible en: www.greal.cat.

saber gramatical de los discentes es una mezcla de niveles de conocimientos diferentes: saberes específicos escolares, saberes fruto de su propia reflexión y saberes elaborados por ellos a partir de inferencias, de generalizaciones más o menos intuitivas y fundamentadas. Hay saberes adecuados y también saberes erróneos. Camps (2000a, p. 112) señala algunas coincidencias con las conclusiones de Kilcher-Hagedorn, Othenin-Girard y de Weck (1987): la activación del saber gramatical de los estudiantes es aleatoria o está muy ligada al contexto; los alumnos muestran dificultades para recuperar los saberes aprendidos en situaciones diferentes a las que fueron enseñados y también para consolidarlos de un año a otro; los conocimientos no se integran con facilidad en la caracterización de una categoría; no se observa una relación clara entre conocimientos declarativos y procedimentales; y, por último, las estrategias de los alumnos para identificar las categorías de palabras son muy diversas y sin contacto entre sí, en la mayoría de los casos.

A diferencia de los estudios iniciales sobre representaciones, realizados en buena parte desde la psicología, las investigaciones del GREAL se centran en la perspectiva didáctica: buscan la creación de dispositivos didácticos que permitan identificar los obstáculos de los alumnos para construir las nociones gramaticales, utilizan la entrevista para hacer emerger el saber de los alumnos y conceden una importancia esencial al diálogo reflexivo como instrumento de aprendizaje y de regulación del pensamiento (DURÁN, 2010b; FONTICH, 2010b; GUASCH y MILIAN, 1999; MILIAN, 2005). Con ello se busca comprender la forma en que los alumnos aprenden las nociones gramaticales en situaciones naturales de aula y, en la medida de lo posible, se intenta ver cómo evolucionan estos saberes para, a partir de ellos, buscar la manera de construir conocimiento lingüístico en el aula (CAMPS y OTROS, 2005; CAMPS, 2010; GUASCH y OTROS, 2008; MILIAN y CAMPS, 2006). Como indica Camps (2000a, p. 114) no se trata solo de hablar de contenidos gramaticales o de terminología, se trata especialmente, de revisar la metodología de enseñanza.

102

4.2 LOS ESTUDIOS SOBRE LA REFLEXIÓN GRAMATICAL Y EL USO LINGÜÍSTICO

Los esfuerzos por variar el planteamiento teórico y metodológico del trabajo gramatical en el aula apuntan hacia la consecución de una *gramática pedagógica*, concepto aglutinador de la perspectiva didáctica frente a la gramática científica.

Como planteó Bronckart (1985, p. 12), se trata de invertir las relaciones entre las prácticas pedagógicas y las disciplinas de referencia: entre la gama de propuestas teóricas aceptables de las ciencias del lenguaje contemporáneas, la gramática pedagógica ha de elegir en función de sus

objetivos y de los conocimientos sobre el desarrollo verbal de los alumnos y ha de crear o adaptar los instrumentos conceptuales o metodológicos que necesita. Hay que abandonar, remarca Bronckart, la idea de que hay un modelo teórico (o incluso de más de uno) adecuado para la enseñanza de la lengua. También en esta línea, otros autores hablan de *sincretismo pedagógico* para explicar la relación que la gramática pedagógica ha de establecer con las ciencias del lenguaje (CAMPS, 1998, pp. 117-118; CASTELLÀ, 1994, p. 19; CUENCA, 1992, pp. 133-134; CUENCA, 1994, p. 18; GONZÁLEZ NIETO 2001, p. 295) o de la naturaleza híbrida de este tipo de gramática (ODLIN, 1994, pp. 10-11).

En el núcleo del concepto de gramática pedagógica se sitúa la reflexión sobre los contenidos gramaticales de la enseñanza, como parte del proceso más general de cuestionamiento de las relaciones entre las didácticas específicas y las disciplinas de referencia. Las decisiones sobre la selección de contenidos gramaticales para la enseñanza vienen determinadas por las finalidades que se concede a la presencia de la gramática en la educación general de los alumnos: la reflexión gramatical en relación con la mejora del uso lingüístico y el saber gramatical sistematizado como parte de los saberes escolares que una sociedad establece para sus futuros ciudadanos. En torno a estos núcleos confluyen las aportaciones de diferentes ciencias del lenguaje, cuya articulación en un modelo coherente para la enseñanza no es tarea fácil. Como señala González Nieto (2001, p. 11):

[...] un problema importante, seguramente el problema central de la enseñanza, está, precisamente, en la relación entre *conocimientos de uso y conocimientos sobre la lengua*.

Esta relación no se puede abordar sin tener en cuenta la metodología de trabajo en el aula, por lo que planteamos ambos aspectos de forma relacionada.

4.2.1 *Los contenidos*

A partir de la década de 1990, en el contexto español ha habido diversas propuestas de contenidos gramaticales para posibilitar la reflexión sobre el uso, bien dirigidas a la educación secundaria (CASTELLÀ, 1994; CUENCA, 1994; GONZÁLEZ NIETO, 2001; ZAYAS y RODRÍGUEZ, 1992) o a un público universitario (CONCA y otros, 1998). Todas coinciden, con diferentes matices, en delimitar tres ámbitos de intervención didáctica en el aprendizaje gramatical: el contextual, el textual y el oracional.

- El ámbito contextual incluye los contenidos pertinentes para la planificación pragmática del texto, es decir, las unidades

lingüísticas que funcionan como marcas enunciativas (deixis, modalización, registro léxico, etc.).

- El ámbito textual selecciona los contenidos que aseguran la cohesión del texto (procedimientos gramaticales y léxicos de correferencia) y la conexión (conectores, puntuación) entre las oraciones.
- El ámbito oracional recoge los contenidos pertinentes para un conocimiento básico del código, tomando como unidades la oración y la palabra.

Además, Castellà (1994, p. 21) propone incluir contenidos vinculados a la cultura lingüística general, como por ejemplo, conocimientos sobre la diversidad lingüística o sobre la historia de las lenguas.

Zayas (2012), en el presente monográfico, plantea una revisión de estas propuestas, organizándolas en dos bloques (configuración pragmática y serie de proposiciones) que, a su vez, se desglosan en planos o módulos de gestión del texto, siguiendo la caracterización de género discursivo de Adam (1992). En el caso de la configuración pragmática, los contenidos se agrupan en tres planos: los actos verbales y sus intenciones, las marcas de la enunciación y la organización semántico-referencial. Por lo que respecta a la serie de proposiciones, los contenidos se organizan en dos: la conexión y la organización secuencial.

104

Esta selección de contenidos gramaticales recibe aportaciones de diferentes ciencias del lenguaje, desde la lingüística textual y del discurso, la pragmática y la sociolingüística (GONZÁLEZ NIETO, 2001) hasta la gramática tradicional o la lingüística cognitiva (CUENCA, 1994, pp. 32-33), que han de someterse a transposición didáctica para adecuarlas a las finalidades educativas y para dotarlas de coherencia. En este sentido encontramos propuestas en manuales de gramática dirigidos fundamentalmente a estudiantes universitarios, como el de Conca y otros (1998) para el ámbito catalanoparlante, o los de Chartrand y otros (1999), Moirand (1990), Tomassone (1996) y Vargas (1999) para el área de influencia de la lengua francesa (MILIAN, 2000). También en relación con la educación secundaria, ha habido desarrollos parciales de estos contenidos gramaticales en materiales para el aula en los que la reflexión gramatical se vincula a las actividades de comprensión y producción de textos de diferentes géneros y ámbitos de uso. Así, la propuesta de Zayas y Rodríguez (1992) se desarrolló en distintos manuales escolares publicados durante la última década del siglo pasado (RODRÍGUEZ GONZALO, 2008, p. 36).

Estas propuestas de contenidos muestran otra manera, bien que minoritaria, de entender el trabajo gramatical según la cual las actividades de observación, de análisis y de utilización de las formas gramaticales adoptan un carácter funcional: no se trata solo de describir cómo es una forma gramatical determinada, sino de saber para qué sirve y cómo se utiliza.

4.2.2 *La metodología de trabajo en el aula*

Una manera de entender las relaciones entre uso y reflexión gramatical es subordinar la segunda a las necesidades del primero, ya sea desde la perspectiva del análisis de los textos producidos por otros, o de la producción de textos propios (escritos u orales formales).

El análisis ha tenido, y tiene, mucha presencia en las aulas desde planteamientos diferentes, si bien el más general es el del comentario de texto (CASSANY y SANZ, 2009; CUENCA, 1996 y 2009; NÚÑEZ, 1996; SULE, 2009; TUSÓN y VERA, 2009). Los alumnos interpretan el sentido de los textos tomando en consideración las características del género y la situación de enunciación y analizan la organización de las ideas y las marcas lingüísticas que muestran la relación del texto con el contexto y la cohesión interna de los enunciados. Normalmente se trabaja con «buenos ejemplos», muestras de usos elaborados de la lengua, generalmente literarios o periodísticos, que «alimentan» la competencia lingüística de los estudiantes. Para que el alumno pueda analizar los textos, ha de disponer de conocimientos explícitos, tanto lingüísticos como discursivos, que le permitan identificar los elementos e interpretar su función en el texto. Todos estos conocimientos sobrepasan la descripción tradicional del código y nos remiten a planteamientos pragmáticos, textuales y discursivos que, en buena medida, reconsideran las tradicionales unidades de análisis desde la perspectiva enunciativa (pensemos, por ejemplo, en la deixis, que incluye pronombres, adverbios, demostrativos, tiempos verbales... o en los procedimientos de modalización, que se muestran mediante sustantivos, adjetivos, verbos, perífrasis, adverbios, figuras retóricas...).

La elaboración de textos, entendidos como géneros discursivos, por parte de los estudiantes, sitúa la reflexión metalingüística en una perspectiva didáctica diferente. No se trata de que el alumno analice lo que otro ha escrito o dicho (generalmente bien), sino que ha de adoptar la perspectiva del emisor, del que tiene algo que decir. Escribir un texto es un saber hacer que consiste, parcialmente, en destrezas automatizadas e inconscientes pero también requiere operaciones conscientes, como la planificación según las variables del contexto y del género, la textualización del plan de texto en una sucesión de enunciados cohesionados con la modalización exigida por el contexto y mediante oraciones gramaticalmente aceptables, y la revisión,

como operación recursiva que permite identificar, diagnosticar problemas y también, encontrar soluciones alternativas. Estas operaciones necesitan de conocimientos explícitos de naturaleza lingüística, textual y discursiva, como en el análisis, pero en este caso, con la finalidad de ampliar el repertorio expresivo del alumno y para fomentar el control sobre los textos propios, lo que requiere un trabajo gramatical muy diferente (de nuevo remitimos al artículo de Zayas en este mismo monográfico).

La investigación didáctica sobre la reflexión metalingüística vinculada a la elaboración de textos, precedida en muchos casos por la innovación, sigue diversos caminos. El más explorado, probablemente, agrupa un importante número de trabajos en torno a la *secuencia didáctica* como modelo de intervención, con diversas variantes, que permite abordar la complejidad de la elaboración de géneros, escritos u orales, en el aula y el análisis de la actividad metalingüística durante el proceso. En este sentido encontramos las investigaciones del grupo GREAL (CAMPS, 1994 y 2003; CAMPS, GUASCH, MILIAN y RIBAS, 1997; GUASCH y MILIAN, 1999; VILÀ, 2001), del grupo DidacText⁵ (GRUPO DIDACTEXT, 2006; GARCÍA PAREJO [coord.], 2011), de la Suiza francófona (BRONCKART, 1999; DOLZ, 1994; DOLZ, ROSAT y SCHNEUWLY, 1991; DOLZ y SCHNEUWLY, 1998), de Portugal (BARBEIRO y BRANDÃO, 2006; COUTINHO, 2007) y de Brasil⁶.

106

En este mismo sentido, cabe citar la investigación sobre la reflexión metalingüística suscitada por las situaciones de escritura de los niños durante el aprendizaje inicial (BIGAS y OTROS, 2001; DICKEL, 2010; GIL, 2011, 2012; RIBERA, 2008; RÍOS, 1999 y 2006; RIBERA y RÍOS, 1998; SOLIVA, 2001) y la investigación sobre la reflexión metalingüística centrada en la revisión de textos (HORNING y ROBERTSON, 2006; FIGUEROA y SIMÓN, 2011) y en el dominio ortográfico (NADEAU y FISHER, 2006, cap. 8), que ha dado lugar a distintos materiales de apoyo a la práctica educativa como Zamudio (2008) o Jimeno (2009).

La reflexión sobre las virtualidades de un planteamiento en que la reflexión gramatical se convierte en una herramienta al servicio del uso (RODRÍGUEZ GONZALO, 2000) también ha evidenciado sus limitaciones: por una parte, una selección de contenidos gramaticales en función de las necesidades de los textos que se elaboran no permite la sistematización de

⁵ Grupo de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, coordinado por el profesor Teodoro Álvarez Angulo. Tiene su sede en la Universidad Complutense de Madrid y está formado por profesores de España, Colombia, Chile y Argentina. Información disponible en: www.didactext.net/.

⁶ Las investigaciones relacionadas con géneros textuales se agrupan, desde 2003, en torno de las sucesivas ediciones del Simposio Internacional de Estudio de los Géneros Textuales (SIGET). Información disponible en: www.cchla.ufrn.br/visiget/.

aspectos gramaticales básicos vinculados al ámbito morfosintáctico (ZAYAS, 2004); por otra, el dominio de procedimientos de cohesión como, por ejemplo, el mantenimiento de la referencia requiere un trabajo intensivo específico (JIMENO, 2000). Estas carencias han dado paso a nuevas reflexiones de la gramática pedagógica: la pregunta sobre qué contenidos se han de sistematizar en la escuela y cómo; para hacer esta sistematización se hace necesario un modelo de enseñanza gramatical que sitúe la reflexión sobre la lengua como núcleo del trabajo didáctico (OTANI y GASPAR⁷, 2002).

4.2.3 *La sistematización de los contenidos gramaticales*

Desde la perspectiva de la gramática pedagógica hay una cierta coincidencia en la idea de que la sistematización de los contenidos gramaticales en la escuela no implica una nueva selección sino una redefinición que priorice las dimensiones pragmática y semántica sobre la forma, y que incluya los usos de los fenómenos estudiados. Se trata de considerar la relevancia del significado en las conceptualizaciones de los alumnos, como han puesto de relieve investigaciones diversas en este sentido (CAMPS y otros, 2005; DURÁN, 2009) y de enfocar de otra manera las relaciones entre uso y reflexión: no se selecciona el contenido gramatical en función del texto que se está interpretando o elaborando, como indicábamos antes, sino que se ponen en primer plano contenidos gramaticales tradicionalmente vinculados a la oración y a la palabra y se aborda la reflexión sobre ellos desde otros presupuestos. Así, por ejemplo, partir de los usos de formas lingüísticas como las nominalizaciones o las oraciones de relativo permite una reflexión gramatical más allá del reconocimiento, el análisis y la definición (ZAYAS y RODRÍGUEZ GONZALO, 2011). Como indican Otañi y Gaspar (2002, p. 3), se propone una concepción de «la gramática explícita como un instrumento cultural, es decir, como una herramienta de la cultura que permite potenciar la reflexión sobre el lenguaje».

En este camino la investigación didáctica no ha hecho sino comenzar. Por una parte, podemos señalar la búsqueda de modelos de intervención que permitan el razonamiento gramatical en el aula y concedan espacio y valor a la interacción de los estudiantes. En este sentido, cabe citar la propuesta de secuencias didácticas de gramática, formulada por Camps en 2003 (CAMPS y ZAYAS, 2006), como un modelo integrador de los distintos tipos de actividad metalingüística que puede desarrollar un hablante, capaz de establecer puentes entre el conocimiento intuitivo, implícito y el explícito (manipulativo o verbalizado en lenguaje cotidiano o mediante metalenguaje). Como señala Camps (2010, p. 36):

⁷ Investigadoras del grupo argentino de Investigación y docencia en terminología y texto (TERMTEX), integrado por investigadores-docentes del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

[Este modelo] no consiste en una propuesta cerrada sino que debe concebirse como un modelo hipotético (*design model*) de intervención didáctica y de investigación sobre ella en el sentido que le da Brown (1992). Se trata de poner en funcionamiento una forma de enseñanza fundamentada, que permita observar e interpretar lo que ocurre, más que predecir y verificar una hipótesis previamente establecida. Como señala esta autora, es importante elaborar modelos de enseñanza fundamentados teóricamente y explicar por qué son eficaces y hacerlos a la vez creíbles y utilizables.

El modelo de las SDG permite que tanto aspectos enunciativos o discursivo-textuales como sintácticos, morfológicos o léxicos se conviertan en objeto de enseñanza mediante la creación de un espacio de trabajo didáctico en el que los alumnos puedan desarrollar sus capacidades de reflexión y razonamiento. El objetivo, en definitiva, es implicar al estudiante y al profesor en la observación de los hechos lingüísticos y discursivos a partir de actividades que les inciten a la reflexión, a considerar la lengua más allá del uso lingüístico comunicativo. Esta distancia es necesaria para, desde un nivel más abstracto, elaborar el razonamiento gramatical.

Las secuencias didácticas de gramática, como macro-unidades de intervención e investigación didáctica, han permitido estudios diversos: sobre el papel de la interacción, entendida como diálogo exploratorio, en relación con el razonamiento gramatical sobre los complementos verbales (FONTICH, 2006a, 2006b, 2010a, 2010b), sobre las relaciones entre conceptualización y uso lingüístico en relación con los tiempos verbales del pasado (RODRÍGUEZ GONZALO, 2009, 2010a, 2010b, 2011), o sobre el aspecto verbal en un trabajo contrastivo en diferentes lenguas (GUASCH, GRÀCIA y CARRASCO, 2004), entre otros.

Otra perspectiva es la investigación sobre dispositivos de formación que permitan a maestros y profesores noveles desarrollar ciertas competencias profesionales en relación con la enseñanza de la gramática. En esta línea se sitúa, por ejemplo, el trabajo de Paolacci (PAOLACCI, 2005; PAOLACCI y GARCIA-DEBANC, 2005) sobre la enseñanza de la puntuación.

Por último, en relación con la enseñanza de segundas lenguas y los planteamientos relacionados con la gramática explícita (atención a la forma o *focus on form*, DOUGHTY y WILLIAMS, 1998), queremos dejar constancia, asimismo, de los trabajos de Castañeda (2004, 2006) y Ortega (1998)⁸ sobre el potencial de la gramática cognitiva en la elaboración de una gramática pedagógica del español como lengua extranjera.

⁸ Ambos investigadores pertenecen al grupo Pragmática y aprendizaje de lenguas de la Universidad de Granada que trabaja en la elaboración de una gramática pedagógica de español lengua extranjera desarrollada a partir de los planteamientos de la gramática cognitiva. Información disponible en: www.gramaticacognitivaee.es/paginas/proyecto.htm.

5. CONCLUSIONES

En relación con la reflexión gramatical y el uso lingüístico hemos presentado un conjunto de trabajos de investigación didáctica sobre la necesidad de una reflexión metalingüística explícita (atención a la forma) en las aulas –en los distintos niveles educativos, tanto en lenguas primeras como extranjeras– para posibilitar en los estudiantes el tránsito del uso espontáneo de las lenguas a los usos elaborados (orales o escritos) que la sociedad actual demanda.

Este presupuesto común se apoya en las finalidades educativas atribuidas a la enseñanza de las lenguas en la actualidad, y en las investigaciones sobre la actividad metalingüística de los hablantes, sobre la escritura y sobre los procesos de adquisición de lenguas. Supone, asimismo, un rechazo compartido a una enseñanza centrada en la memorización de definiciones y en ejercicios de identificación de categorías gramaticales aisladas y de análisis sintáctico, todavía demasiado presente, como muestran los trabajos realizados sobre la actividad en las aulas en distintos ámbitos geográficos, bien desde la perspectiva de los estudiantes, de los profesores o de los manuales escolares utilizados.

La reflexión gramatical al servicio del uso lingüístico revela las insuficiencias de la gramática oracional como única fuente de referencia para la transposición didáctica, la importancia de los planteamientos funcionales, discursivos y cognitivos y la centralidad de la noción de género, como unidad de análisis y de producción. Se muestra, asimismo, la necesidad de abordar de forma relacionada la selección de contenidos de enseñanza y las formas de intervención en el aula.

La investigación didáctica sobre las formas de intervención en el aula apunta a modelos que permitan a los alumnos un aprendizaje gramatical significativo, partiendo de la observación de los usos para llegar a la explicación gramatical, planteando actividades de comprensión de textos metalingüísticos (diccionarios, gramáticas, libros de estilo) o la revisión razonada de los propios textos. Para ello es necesario un papel activo del estudiante, lo que implica considerar la interacción en el aula, el trabajo cooperativo y la composición escrita como instrumentos indispensables en el aprendizaje.

Como señalan Ruiz y Camps (2009, p. 220), la investigación didáctica sobre la actividad metalingüística y la enseñanza de la gramática es un campo bastante incipiente, con más preguntas que respuestas y mucho camino que recorrer.

BIBLIOGRAFÍA

- ADAM, Jean-Michel (1992). *Les textes: Types et prototypes*. París: Nathan Université.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel (ed.) (1987). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Textos fundamentales de orientación interdisciplinar*. Madrid: Akal.
- AUROUX, Sylvain (dir.) (1989). *Histoire des idées linguistiques. Tome 1: La naissance des métalangages en Orient et en Occident*. Lieja-Bruselas: Pierre Madarga.
- BARBEIRO, Luís y BRANDÃO, José António (2006). «Enseñar y aprender a escribir en la escuela: algunas líneas de investigación», en Anna CAMPS (coord.), *Diálogo e investigación en las aulas: investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó, pp. 77-97.
- BARLETT, Elsa Jaffe (1982). «Learning to Revise: Some Component Processes», en Martin NYSTRAND (ed.), *What Writers Know. The Language, Process, and Structure of Written Discourse*. Orlando, FL: Academic Press, pp. 345-363.
- BENVENISTE, Émile (1974). «Le langage et l'expérience humaine», en *Problèmes de linguistique générale, 2*. París: Gallimard, pp. 67-78.
- BEREITER, Carl y SCARDAMALIA Marlene (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- BERNAL RAMÍREZ, Gloria Esperanza (2010). «Enseñanza de gramática en Colombia: resultados de un análisis de cuadernos escolares». *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 8, n.º 1, pp. 509-534. Disponible en: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/viewArticle/66>, [consulta: junio de 2012].
- BERNÁRDEZ, Enrique (1994). «Nuevas perspectivas de la lingüística y la gramática para la enseñanza de la lengua». *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 2, pp. 6-14.
- BIALYSTOK, Ellen (1991). «Metalinguistic Dimensions of Bilingual Proficiency», en Ellen BIALYSTOK (ed.), *Language Processing In Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 113-140.
- (1994). «Analysis and Control in the Development of Second Language Proficiency». *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 16, n.º 2, pp. 157-168.
- BIGAS, Montserrat y OTROS (2001). «La actividad metalingüística en la enseñanza de la lectura y la escritura. Análisis de situaciones en aulas de 3 y 5 años», en Anna CAMPS (coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó, pp. 129-145.
- BRONCKART, Jean-Paul (1985). *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* Lausana: UNESCO.
- (1999). «L'enseignement des langues: pour une construction des capacités textuelles», en Manuel GARCÍA y OTROS (eds.), *Ensenyament de llengües i plurilingüisme*. Valencia: Universidad de Valencia, pp. 17-26.
- CAMPS, Anna (1986). *Lagramàtica a l'escola bàsica entre els 5 i els 10 anys*. Barcelona: Barcanova.
- (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.

- (1998). «L'ensenyament de la gramàtica», en Anna CAMPS y Teresa COLOMER (coord.), *L'ensenyament i l'aprenentatge de la Llengua i la Literatura en l'Educació Secundària*. Barcelona: ICE UB-Horsori, pp. 105-126.
- (2000a). «Aprender gramàtica», en Anna CAMPS y Montserrat FERRER (coords.), *Gramàtica a l'aula*. Barcelona: Graó, pp. 101-118.
- (2000b). «El coneixement gramatical dels alumnes: el cas dels pronoms personals», en Jaume MACIÀ GUILÀ y Joan SOLÀ (eds.), *La terminologia lingüística en l'ensenyament secundari. Propostes pràctiques*. Barcelona: Graó, pp. 121-136.
- (coord.) (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- (2010). «Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración», en Manuel GARCÍA y OTROS (eds.), *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües*. Valencia: Universidad de Valencia, pp. 29-42.
- y FONTICH, Xavier (2003). «La construcció del coneixement gramatical dels alumnes de secundària a través de la recerca i el raonament: l'ús del pronom *hi* en el català oral». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, n.º 31, pp. 99-110. (Versió en espanyol en CAMPS y ZAYAS, 2006, pp. 101-111).
- y MILIAN, Marta (2000). «La actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura», en Marta MILIAN y Anna CAMPS (comp.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens, pp. 7-37.
- y OTROS (2005). *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Barcelona: Graó.
- y ZAYAS, Felipe (coords.) (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.
- CANELAS-TREVISI, Sandra (2009). *La grammaire enseignée en classe. Le sens des objets et des manipulations*. Berna: Peter Lang.
- (2010). «Les objets grammaticaux et les pratiques en classe de FLE», en Olga GALATANU y OTROS (eds.), *Enseigner les structures langagières en FLE*. Bruselas: Peter Lang, pp. 193-201.
- CARVALHO DA SILVA, António (2008). *Configurações do ensino da gramática em manuais escolares de português: Funções, organização, conteúdos, pedagogias*. Braga: Universidad de Minho.
- CASADO VELARDE, Manuel; GONZÁLEZ RUIZ, Ramón y LOUREDA LAMAS, Óscar (eds.) (2005). *Estudios sobre lo metalingüístico (en español)*. Frankfurt: Peter Lang.
- CASSANY, Daniel y SANZ, Gloria (2009). «El comentario de textos electrónicos». *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 52, pp. 21-31.
- CASTAÑEDA CASTRO, Alejandro (2004). «Una visión cognitiva del sistema temporal y modal del verbo en español». *Estudios de Lingüística*, número extraordinario dedicado al verbo, pp. 55-72.
- (2006). «Aspecto, perspectiva y tiempo de procesamiento en la oposición imperfecto/indefinido en español. Ventajas explicativas y aplicaciones pedagógicas». *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada (RAEL)*, vol. 1, n.º 5, pp. 107-140.

- CASTELLÀ, Josep Maria (1994). «¿Qué gramática para la escuela? Sobre árboles, gramáticas y otras formas de andarse por las ramas». *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 2, pp. 15-24.
- CHARTRAND, Suzanne-G. y OTROS (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville: Graficor.
- CHEVALLARD, Yves (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- CONCA, Maria y OTROS (1998). *Text i gramàtica. Teoria i pràctica de la competència discursiva*. Barcelona: Teide.
- COUTINHO, Maria Antónia (2007). «Descrver gêneros de texto: resistências e estratégias». Trabajo publicado en los Anales del 4.º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET), pp. 639-647, organizado por la Universidade do Sul de Santa Catarina, y celebrado en Tubarão, Santa Catarina, Brasil, del 15 al 18 de agosto de 2007. Disponible en: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/20.pdf>, [consulta: mayo 2012].
- CUENCA, M. Josep (1992). *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*. Valencia: Tàndem.
- (1994). La gramàtica i les gramàtiques en l'ensenyament de llengües», en M. Josep CUENCA (ed.), *Lingüística i ensenyament de llengües*. Valencia: Universidad de Valencia, pp. 15-34.
- (1996). «Textos sobre textos. Una reflexión sobre el comentario de textos». *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 10, pp. 85-98.
- (2009). «El comentario de textos: planificación, textualización y revisión». *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 52, pp. 42-56.
- CULIOLI, Antoine (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*. Tome 1. París: Ophrys.
- DICKEL, Adriana (2010). «Sistema didáctico y enseñanza de gramática en los años iniciales de la escolarización». Trabajo presentado en el CiDd: II Congrès Internacional de Didàctiques. Disponible en: <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/2878/361.pdf?sequence=1>, [consulta: mayo de 2012].
- DOLZ, Joaquim (1990). *Catégorie verbale et activité langagière. Le fonctionnement des temps du verbe dans les textes écrits des enfants catalans*. Tesis doctoral. Ginebra: Universidad de Ginebra. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación.
- (1994). «Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i escriptura». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, n.º 2, pp. 21-34.
- ; JACQUIN, Marianne y SCHNEUWLY, Bernard (2006). «Le curriculum enseigné en classe de français au secondaire, une approche à travers des objets enseignés», en Françoise AUDIGIER, Marcel CRAHAY y Joaquim DOLZ (eds.), *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruselas: De Boeck, pp. 143-164.
- ; ROSAT, Marie-Claude y SCHNEUWLY, Bernard (1991). «Élaboration et évaluation de deux séquences didactiques relatives à trois types de textes». *Le Français Aujourd'hui*, n.º 93, pp. 37-47.
- y SCHNEUWLY, Bernard (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Issy-les-Moulineaux: ESF.

- DOUGHTY, C. y WILLIAMS, J. (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Nueva York: Cambridge University Press.
- DURÁN, Carme (2008). *Parlem del verb amb els alumnes de Secundària. Representacions gramaticals i activitat metalingüística*. Trabajo de investigación de tercer ciclo. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Disponible en: www.xtec.cat/sgfp/licencias/200708/memories/1770m.pdf, [consulta: mayo 2012].
- (2009). «Hablar, escuchar y pensar para aprender gramática». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 391, pp. 67-71.
- (2010a). «Les competències i l'ensenyament de la gramàtica». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, n.º 51, pp. 36-50.
- (2010b). «Parlem de l'adverbi. Els conceptes gramaticals dels alumnes de l'ESO». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, n.º 52, pp. 91-111.
- FERREIRO, Emilia (1971). *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*. Ginebra: Droz.
- y TEBEROSKY, Ana (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- FERRER, Montserrat (2001). «Libros de texto y ciencias del lenguaje: cómo incorporan los libros de texto el resultado de las investigaciones», en Anna CAMPS (coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión: investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó, pp. 209-223.
- FIGUEROA, Rosa Aura y SIMÓN, José Rafael (2011). «Planificar, escribir y revisar, una metodología para la composición escrita: una experiencia con estudiantes del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC)». *Revista de Investigación*, vol. 35, n.º 73, pp. 119-148.
- FISHER, Carole (1996). «Les savoirs grammaticaux des élèves du primaire: le cas de l'adjectif», en Sophie G. CHARTRAND (ed.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montreal: Les éditions Logiques, pp. 315-340.
- (2004). «La place des représentations des apprenants en didactique de la grammaire», en Claude VARGAS (dir.), *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*. Actes du colloque international de Marseille 4-6 juin 2003. Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence, pp. 383-393.
- FITTIPALDI, Marina (2007). «Los sujetos frente a la complejidad. Un acercamiento a las representaciones gramaticales sobre el adverbio de los alumnos de ESO». Documento de trabajo no publicado. Cursos de doctorado de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- FONTICH, Xavier (2006a). «Una secuencia didáctica sobre la complementación verbal: la clasificación de los verbos según los complementos verbales», en Anna CAMPS y Felipe ZAYAS (coords.), *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó, pp. 173-191.
- (2006b). *Hablar y escribir para aprender gramática*. Barcelona: Horsori - ICE Universitat de Barcelona.
- (2010a). «La construcció del saber metalingüístic en la interacció en petit grup», en Oriol GUASCH y Marta MILIAN (eds.), *L'educació lingüística i literària en entorns multilingües. Recerca per a nous contextos*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions, pp. 135-148.

- (2010b). *La construcción del saber metalingüístico. Estudi sobre l'aprenentatge de la gramàtica d'escolars de secundària en el marc d'una seqüència didàctica*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Disponible en: www.tdx.cat/handle/10803/4684, [consulta: mayo 2012].
- GARCÍA PAREJO, Isabel (coord.) (2011). *Escribir textos expositivos en el aula. Fundamentación teórica y secuencias didácticas para diferentes niveles*. Barcelona: Graó.
- GIL, María Rosa (2011). «Reflexionar sobre la llengua per aprendre a escriure. Un repte difícil però necessari». Revista *GUIX. Elements d'Acció Educativa*, n.º 371, pp. 22-26.
- (2012). «Los conocimientos sobre segmentación y el concepto de palabra», en José António BRANDÃO y OTROS (orgs.), *Aula de língua: Interação e reflexão*. Leiria, Braga, Aveiro: Instituto Politécnico de Leiria, Universidade do Minho, Universidade de Aveiro, pp. 89-109. Disponible en: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/18280/1/Aula%20de%20l%C3%ADngua%20-%20Interac%C3%A7%C3%A3o%20e%20reflex%C3%A3o.pdf>.
- GOMBERT, Jean Émile (1990). *Le développement métalinguistique*. París: Presses Universitaires de France (PUF).
- GONZÁLEZ NIETO, Luis (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)*. Madrid: Cátedra.
- y ZAYAS, Felipe (2008). «El currículo de Lengua y Literatura en la LOE». *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 48, pp. 16-35.
- GRAÇA, Luciana y ÁLVARES PEREIRA, Luísa (2012). «Metodologia para analisar a prática docente: o contributo da sinopse», en José António BRANDÃO y OTROS (orgs.), *Aula de língua: Interação e reflexão*. Leiria, Braga, Aveiro: Instituto Politécnico de Leiria, Universidade do Minho, Universidade de Aveiro, pp. 55-88. Disponible en: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/18280/1/Aula%20de%20l%C3%ADngua%20-%20Interac%C3%A7%C3%A3o%20e%20reflex%C3%A3o.pdf>.
- GRUPO DIDACTEXT (2006). «La escritura de textos expositivos en aulas de primaria», en Anna CAMPS (coord.), *Diálogo e investigación en las aulas*. Barcelona: Graó, pp. 99-118.
- GUASCH, Oriol (1995). «Ús lingüístic i reflexió metalingüística en l'ensenyament i l'aprenentatge de segones llengües». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, n.º 6, pp. 117-124.
- (2008). «Reflexión interlingüística y enseñanza integrada de lenguas». *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 47, pp. 20-32.
- (2010). «Plurilingüisme i formació lingüística dels escolars», en Oriol GUASCH (coord.), *El tractament integrat de les llengües*. Barcelona: Graó, pp. 13-28.
- ; GRÀCIA, Carme y CARRASCO, Pedro (2004). «L'aspecte verbal en les narracions de ficció. Una reflexió interlingüística». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, n.º 33, pp. 57-68. [Versión en castellano en CAMPS y ZAYAS, 2006, pp. 89-99].
- y MILIAN, Marta (1999). «De cómo hablando para escribir se aprende la lengua». *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 20, pp. 50-60.
- y OTROS (2008). «El raonament metalingüístic dels estudiants. L'aprenentatge de la gramàtica», en Anna CAMPS y Marta MILIAN (coords.), *Mirades i veus. Recerca sobre l'educació lingüística i literària en entorns plurilingües*. Barcelona: Graó, pp. 207-222.

- HORNING, Alice y BECKER, Anne (eds.) (2006). *Revision. History, Theory, and Practice*. West Lafayette, IN: Parlor Press.
- y ROBERTSON, Jeanie (2006). «Basic Writers and Revision», en Alice HORNING y Anne BECKER (ed.), *Revision. History, Theory, and Practice*. West Lafayette, IN: Parlor Press, pp. 50-62.
- JIMENO, Pedro (2000). «La cohesió textual en l'ensenyament de la llengua», en Anna CAMPS y Montserrat FERRER (coords.), *Gramàtica a l'aula*. Barcelona: Graó, pp. 155-164.
- (2009). *La competencia comunicativa: producción de textos escritos. Orientaciones para la corrección*. Navarra: Gobierno de Navarra. Disponible en: www.educacion.navarra.es/portaldigitalAssets/47/47151_ESO2_Caorreciion_de_textos_escritos.pdf, [consulta: mayo 2012].
- KILCHER-HAGEDORN, Helga, OTHENIN-GIRARD, Christine y DE WECK, Geneviève (1987). *Le savoir grammatical des élèves*. Berna: Peter Lang.
- LERNER, Delia y RODRÍGUEZ, María Elena (2007). *Diseño para 2,º año (8ESB). Prácticas de lenguaje*. Buenos Aires: Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación.
- LÓPEZ FERRERO, Carmen (1997). *La gramática en la enseñanza secundaria. Las nociones de irregularidad y dependencia en las gramáticas pedagógicas de lengua española (1901-1980): Estudio de su transposición didáctica*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- LOUREDA LAMAS, Óscar y GONZÁLEZ RUIZ, Ramón (2005). «Algunos estudios recientes sobre lo metalingüístico en español». *Verba*, n.º 32, pp. 327-346.
- MACIÀ, Jaume (2007). *Aproximació a les conceptualitzacions gramaticals d'alumnes de secundària a propòsit de les classes de mots*. Bellaterra: Recercat. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2072/10091>, [consulta: 15 mayo 2012].
- MARTÍNEZ LÁINEZ, Ana María (2010). «Hablando de gramática en 4º de ESO». Trabajo de investigación de tercer ciclo (inédito). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura i les Ciències Socials.
- MARTÍNEZ NAVARRO, Isabel (1996). *La gramática en la enseñanza de la lengua española*. Murcia: DM.
- (2000). «La gramática en los manuales escolares de bachillerato». *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, n.º 19, pp. 95-119.
- MENÉNDEZ, Salvio Martín (2000). «Estrategias de presentación en los libros de texto. Un análisis pragmático-discursivo», en M. C. RÉBOLA y M. C. STROPPA (eds.), *Temas actuales en didáctica de la lengua*. Rosario: Laborde, pp. 199-213.
- (2002). «Unidades de análisis en los libros de texto. Un enfoque estratégico-discursivo», en S. M. Menéndez (ed.), *Las teorías lingüísticas frente al nuevo siglo*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata/Sociedad Argentina de Lingüística (edición en CD).
- MILIAN, Marta (2000). «Materials per a la formació d'ensenyants», en Anna CAMPS y Montserrat FERRER (coords.), *Gramàtica a l'aula*. Barcelona: Graó, pp. 77-95.
- (2005). «Parlar per “fer gramàtica”». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, n.º 37, pp. 11-30.

- y CAMPS, Anna (2006). «El razonamiento metalingüístico en el marco de las secuencias didácticas de gramática (SDG)», en Anna CAMPS (coord.), *Diálogo e investigación en las aulas: investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó, pp. 25-53.
- MOIRAND, Sophie (1990). *Une grammaire des textes et des dialogues*. París: Hachette.
- NADEAU, Marie y FISHER, Carole (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montreal: Gaëtan Morin.
- NOTARIO, Gema (2001). «Conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el sujeto», en Anna CAMPS (coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó, pp. 181-193.
- NÚÑEZ, Pilar (1996). «El comentario de textos en la clase de lengua y literatura». *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 9, pp. 115-124.
- OCHOA SIERRA, Ligia (2008). «La gramática y su relación con la lectura y la escritura». *Educación y Ciudad*, n.º 15, pp. 9-20. Disponible en: www.idep.edu.co/pdf/revista/Revista15.pdf, [consulta: 10 junio de 2012].
- ODLIN, Terence (1994). *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Nueva York: Cambridge University Press.
- OLAVE, Giohanny (2011). «La gramática al tablero: ejercicios de Gramática en los manuales escolares de Básica Secundaria». *Encuentros*, n.º 2, pp. 37-49. Disponible en: www.uac.edu.co/images/stories/publicaciones/revistas_cientificas/encuentros/volumen-9-no-2/articulo3.pdf, [consulta: junio de 2012].
- ORTEGA, Jenaro (1998). «Algunas consideraciones sobre el lugar de la gramática en el aprendizaje del español/LE». *RILCE. Revista de Filología Hispánica*, n.º 14.2, pp. 325-347. Disponible en: <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/4362/1/ART%3%8dCULO%209.%20ALGUNAS%20CONSIDERACIONES%20SOBRE%20EL%20LUGAR%20DE%20LA%20GRAM%3%81TI>.
- OTAÑI, Isabel y GASPAR, María del Pilar (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.
- PAOLACCI, Véronique y GARCIA-DEBANC, Claudine (2005). «Les pratiques effectives d'enseignants novices en classe de français: Le cas de l'enseignement de la langue en cycle III». Actas del Seminario «Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences» (CDROM), Nantes.
- (2009). «L'enseignement de la grammaire à l'école élémentaire par les enseignants débutants. Que nous apprend l'analyse des pratiques effectives des professeurs des écoles à l'entrée dans le métier?». *Repères, Recherches en didactiques du français langue maternelle*, n.º 39, pp. 83-101.
- PORTINE, Henri (1997). «D'ou vient le métalangage?». *Linx*, n.º 36, pp. 25-39.
- RIBAS, Teresa (coord.) (2010). *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Graó.
- RIBERA ARAGÜETE, Paulina (2008). *El repte d'ensenyar a escriure*. Valencia: Perifèric.
- y RÍOS, Isabel (1998). «La planificación oral del texto escrito: una propuesta para la educación infantil». *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 17, pp. 20-31.

- RÍOS, Isabel (1999). *Les intervencions de la mestra en el procés de planificació oral de text escrit*. Tesis doctoral. Castelló: Universitat Jaume I, Departament d'Educació, Àrea de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Disponible en: www.tdx.cat/TDX-0523103-092617, [consulta: mayo 2012].
- (ed.) (2006). *Panoramas, preocupaciones y perspectivas en la enseñanza inicial de la lengua escrita*. Castellón: Universitat Jaume I.
- RODRÍGUEZ GONZALO, Carmen (2000). «Els problemes de la transposició didàctica. La gramàtica des de dins de l'aula», en Anna CAMPS y Montserrat FERRER (coords.), *Gramàtica a l'aula*. Barcelona: Graó, pp. 64-76.
- (2008). «La organización del aprendizaje lingüístico y literario. La unidad didáctica y los proyectos de trabajo», en Carmen RODRÍGUEZ GONZALO (ed.), *La lengua escrita y los proyectos de trabajo. Propuestas para el aula*. Valencia: Perifèric, pp. 19-42.
- (2009). «L'avaluació del saber gramatical de l'alumnat en una activitat de revisió de l'ús dels temps verbals del passat». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, n.º 47, pp. 26-50.
- (2010a). «¿Para qué usamos los tiempos verbales del pasado? Reflexiones en torno a una secuencia didáctica para aprender gramática (sdg) con alumnos de 4º secundaria», en Oriol GUASCH y Marta MILIAN (eds.), *L'educació lingüística i literària en entorns multilingües. Recerca per a nous contextos*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions, pp. 113-133.
- (2010b). «La interacción en el aula y la relación entre uso y reflexión gramatical en una secuencia didáctica sobre los tiempos verbales del pasado», en Manuel GARCÍA y otros (coords.), *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües*. Valencia: Universidad de Valencia, pp. 191-202.
- (2011). *El saber gramatical sobre los tiempos del pasado en alumnos de 4º de secundaria obligatoria. Las relaciones entre conceptualización y uso lingüístico en la enseñanza de la gramática*. Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10803/81311> [consulta: mayo 2012].
- RUIZ BIKANDI, Uri (2005). «La reflexió interlingüística: ajudar a pensar en/amb/sobre tres llengües». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, n.º 38, pp. 51-66.
- y CAMPS, Anna (2009) «Investigar los géneros discursivos en el proceso educativo». *Revista de Psicodidáctica*, vol. 14, n.º 2, pp. 211-228.
- SARDI, Valeria (2005). «Gramática y escuela: de la historia de un malentendido a una propuesta posible». Ponencia presentada en las I Jornadas de Teoría Literaria y Lingüística. Universidad Nacional General San Martín.
- SOLIVA, Maria (2001). «Evolución de las capacidades cognitivas y metacognitivas sobre la lectura en niños y niñas de educación infantil (3/6 años)», en Anna CAMPS (coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó, pp. 147-160.
- SULE, Tatiana (2009). «El comentario de textos literarios. Una experiencia». *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 52, pp. 11-20.
- TOMASSONE, Roberte (1996). *Pour enseigner la grammaire*. París: Delagrave.
- TUSÓN, Amparo y VERA, Manuel (2009). «El comentario de textos». *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 52, pp. 5-10.

- VARGAS, Claude (1999). *Grammaire pour enseigner*, 2 vols. París: Armand Colin.
- VILÀ, Montserrat (2001). «Investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje oral formal», en Anna CAMPS (coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó, pp. 87-107.
- ZAMUDIO, Celia (2008). *La revisión de textos en el aula. Una guía para el maestro*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Disponible en: www.inee.edu.mx/mape/themes/TemaInee/Documentos/mapes/larevisiondetextosa.pdf.
- ZAYAS, Felipe (1994). «La reflexión gramatical en la enseñanza de la lengua». *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 1, pp. 65-72.
- (1999). «Más allá de una didáctica de la gramática», en Manuel GARCÍA y OTROS (eds.), *Ensenyament de llengües i plurilingüisme*. Valencia: Universidad de Valencia, pp. 83-92.
- (2004). «Hacia una gramática pedagógica». *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 37, pp. 16-35.
- (2012). «Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita». *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 59, pp. 63-85 (en este mismo monográfico).
- y RODRÍGUEZ, Carmen (1992). «Composición escrita y contenidos gramaticales». *Aula de Innovación Educativa*, n.º 2, pp. 13-16.
- y RODRÍGUEZ GONZALO, Carmen (2003). «Los libros de texto en los tiempos de la Reforma». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 330, pp. 25-30.
- y RODRÍGUEZ GONZALO, Carmen (2011). «El lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua», en Uri Ruiz BIKANDI (coord.), *Lengua castellana y literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó, pp. 91-106.

LA ENSEÑANZA INTEGRADA DE LAS LENGUAS EN LA ESCUELA PLURILINGÜE

María Victoria Apraiz Jaio*

Marimar Pérez Gómez**

Teresa Ruiz Pérez***

Aprender una nueva lengua es como añadir una nueva ventana a tu casa, asomarse en una dirección nueva hacia un nuevo país o cultura.

Charles Kowalski

SÍNTESIS: A partir de la constatación del carácter multilingüe y multicultural de la sociedad actual, el artículo plantea la necesidad de que la escuela introduzca los cambios organizativos y metodológicos imprescindibles para dar respuesta a las necesidades comunicativas del alumnado plurilingüe. Para ello, se proponen dos vías de trabajo: la primera, la enseñanza integrada de lenguas y contenidos curriculares (CLIL); la segunda, el tratamiento integrado de diferentes lenguas (TIL). Este artículo se centra en esta última, en el Tratamiento Integrado de las Lenguas, propuesta metodológica, basada en el enfoque comunicativo de la enseñanza de las lenguas aplicado a las situaciones de aprendizaje en las que coexisten lenguas diferentes. El TIL propone el trabajo colaborativo del profesorado de las distintas lenguas de la escuela a partir de todos aquellos elementos que estas comparten. La coordinación entre el profesorado, además de multiplicar la eficacia de las intervenciones individuales, facilita el desarrollo de la competencia plurilingüe de los aprendices.

Palabras clave: plurilingüismo; educación plurilingüe; tratamiento integrado de las lenguas; equipo docente; proyectos de comunicación.

O ENSINO INTEGRADO DAS LÍNGUAS NA ESCOLA PLURILÍNGUE

SÍNTESE: *A partir da constatação do carácter multilíngue e multicultural da sociedade atual, o artigo suscita a necessidade de que a escola introduza as mudanças organizativas e metodológicas imprescindíveis para*

* Asesora de Lengua Vasca y Literatura. Las autoras, todas docentes de educación secundaria, trabajan en el Berritzegune Nagusia de Bilbao, España, un centro de formación y asesoramiento del profesorado dependiente de la Dirección de Innovación Educativa del Gobierno Vasco, donde abordan diversas tareas relacionadas con la enseñanza y aprendizaje de las lenguas.

** Asesora de Lengua castellana y Literatura.

*** Responsable de tratamiento integrado de las lenguas.

dar resposta às necessidades comunicativas do alunado plurilíngue. Para isso, propõem-se duas vias de trabalho: a primeira, o ensino integrado de línguas e conteúdos curriculares (CLIL); a segunda, o tratamento integrado de diferentes línguas (TIL). Este artigo centra-se nesta última – Tratamento Integrido das Línguas –, proposta metodológica baseada no enfoque comunicativo do ensino de línguas aplicado às situações de aprendizagem nas quais coexistem línguas diferentes. O TIL propõe o trabalho colaborativo do professorado das diferentes línguas da escola a partir de todos aqueles elementos que estas compartilham. A coordenação entre o professorado, ademais de multiplicar a eficácia das intervenções individuais, facilita o desenvolvimento da competência plurilíngue dos aprendizes..

Palavras-chave: plurilinguismo; educação plurilíngue; tratamento integrado das línguas; equipe docente; projetos de comunicação.

INTEGRATED TEACHING OF LANGUAGES IN MULTILINGUAL SCHOOLS

ABSTRACT: *On the basis of the multilingual and multicultural character of today's society, the article raises the need for the school to introduce the necessary organisational and methodological changes to give response to the communicative needs of multilingual students. To achieve this goal, we propose two working ways; the first one, integrated teaching of language and curriculum content (CLIL); the second, the integrated treatment of different languages (TIL). This article focuses on the latter methodological proposal, based on the communicative approach to language teaching applied to learning situations in which different languages coexist. The integrated treatment of languages proposes the collaborative work of teachers of the different languages at school on the basis of all those shared elements. The coordination between the teachers training college in addition to multiply the effectiveness of individual interventions, facilitates the development of the multilingual competition for learners.*

Keywords: multilingualism; multilingual education; language integrated treatment; teaching team; communication projects.

INTRODUCCIÓN

Los 7.000 millones de habitantes de nuestro planeta se distribuyen en unas 250 naciones y hablan más de 6.000 lenguas. ¿Cuántos de nuestros contemporáneos son exclusivamente monolingües? ¿En cuántos países se habla una sola lengua? ¿Cuántas lenguas tienen presencia en las instituciones oficiales, incluida la escuela? Es evidente que el monolingüismo en el mundo actual es más una excepción que una norma, pues gran parte de las personas utilizan diferentes lenguas en distintos contextos y eligen en cada momento la más apropiada. Por ello, el mundo educativo tiene la responsabilidad de facilitar a los hablantes el dominio de aquellas lenguas necesarias para su desarrollo personal y social.

La realidad multilingüe exige hoy un enfoque de la enseñanza que favorezca el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural de las personas y facilite la comunicación en un mundo globalizado en el que, a veces, la fuerza de las lenguas usadas en los centros de poder y las actitudes hacia otras lenguas que dicho uso genera arrasan la riqueza cultural que representan las minorizadas. En este artículo se presenta y justifica un enfoque de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas en contextos educativos en los que dos o más de ellas son objeto y vehículo de aprendizaje.

1. LA EDUCACIÓN PLURLINGÜE

El plurilingüismo es más un estilo de vida que un problema que hay que resolver.

UNESCO

Los centros educativos deben dar respuesta a las necesidades comunicativas de los individuos y de los grupos sociales. La coexistencia de varias lenguas diferentes, no solo en cuanto a sus características sino también en lo referente a su estatus (lenguas oficiales, extranjeras, de la inmigración), es normal en los contextos sociales y, por ende, en los centros escolares.

Cuando coexisten dos o más idiomas oficiales, reconocidos o no como tales, y dada su presencia desequilibrada en los usos sociales, en los medios de comunicación, la diglosia es habitual y se manifiesta en las actitudes de aceptación, rechazo y valoración positiva o negativa, etc. En estas situaciones la escuela debe contribuir a extender las lenguas minorizadas, a desarrollar actitudes positivas hacia estas y sus hablantes y a superar la situación de diglosia que, a pesar de ser frecuente, es, en sí misma, rechazable.

Por otro lado, la necesidad social de conocer y utilizar al menos una lengua extranjera como vehículo de contacto y relación en un mundo cada vez más globalizado se refuerza por las declaraciones institucionales (RUIZ BIKANDI, 2012) que abogan por el conocimiento, a nivel de usuario independiente, de al menos dos lenguas además de la propia. No se puede obviar el hecho de que los flujos migratorios han acercado a las escuelas lenguas con escasa presencia social pero cuya valoración no ha de soslayarse pues se trata de importantes elementos culturales y un factor de identificación de parte de su alumnado.

El éxito de la educación plurilingüe depende en gran medida de la aceptación de las lenguas de los otros y de la curiosidad que suscitan esos idiomas y culturas, actitud que asegura la pervivencia de las lenguas minoritarias y la apertura a esas culturas y modos de pensar. Una política educativa

adecuada debe impulsar tanto la enseñanza de la(s) lengua(s) oficial(es) como la de las extranjeras, y valorar las lenguas familiares que no sean oficiales.

La educación plurilingüe va más allá de la enseñanza de varias lenguas. Por un lado, implica que todas las lenguas curriculares comparten un mismo objetivo: el desarrollo de la competencia comunicativa de los hablantes; por otro, supone la utilización de diferentes idiomas como vehículo para la adquisición de nuevos conocimientos, lo que también incide en el aprendizaje de las lenguas. La educación plurilingüe influye en todos los ámbitos de actuación del centro y exige decisiones organizativas además de un cambio metodológico generalizado.

Es evidente, por tanto, la necesidad de que en los centros educativos se tomen medidas que faciliten no solo la enseñanza de varias lenguas sino también la enseñanza en diferentes lenguas. Los alumnos desde su entrada en los centros escolares necesitan «hacer cosas» con los idiomas: relacionarse con sus compañeros y profesores, aprender diferentes materias, desarrollar sus capacidades intelectuales y personales, etc., lo cual exige hablar, escuchar, leer, y escribir en una lengua, en dos, en tres... y para ello la coordinación entre el profesorado de lenguas y el de las áreas curriculares es imprescindible.

122

Sin embargo, en contextos escolares plurilingües a menudo la realidad es muy diferente. El profesorado se reparte en diversos departamentos, aplica principios metodológicos que pueden ser contradictorios, etc. El escaso contacto entre el profesorado de las áreas lingüísticas y no lingüísticas, a pesar de que las lenguas se aprenden y se enseñan desde todas las áreas, se acompaña de nula coordinación entre el profesorado de lenguas.

2. TODOS LOS PROFESORES SON PROFESORES DE LENGUAS...

Hablar de ciencia no significa simplemente hablar acerca de la ciencia. Significa hacer ciencia a través del lenguaje.

Jay L. Lemke

La percepción de que todo el profesorado es profesorado de lenguas se recoge y amplifica con la presencia en los currículos educativos del ámbito europeo de las competencias básicas, entre ellas la competencia en comunicación lingüística (DTO. DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO VASCO, 2009). El desarrollo de esta competencia es tarea de todo el profesorado, sobre todo desde la perspectiva de la escuela plurilingüe en la que gran parte del alumnado aprende en lenguas que no son su lengua materna (L1). Para

ello hay que consensuar principios metodológicos y tomar decisiones, entre otros, en dos sentidos:

- Decisiones que faciliten la coordinación entre el profesorado de las áreas no lingüísticas y las áreas lingüísticas, de manera que sus intervenciones se refuercen mutuamente. Las actividades de enseñanza y aprendizaje de materias no lingüísticas deben apoyar el aprendizaje lingüístico, así como las actividades de enseñanza y aprendizaje de lenguas apoyan la adquisición de otros conocimientos.
- Decisiones que faciliten la coordinación entre el profesorado de lenguas de manera que la enseñanza de las mismas se aborde desde principios metodológicos comunes que faciliten la transferencia de aprendizajes entre las lenguas, es decir, el TIL.

Hay otro tipo de decisiones que deben recogerse en los documentos que rigen el uso y la enseñanza de las lenguas en el centro, que son fundamentalmente de tipo organizativo y atañen al reparto de materias y lenguas, a la capacitación lingüística del profesorado, y a los objetivos lingüísticos del centro, y que aunque no se abordan en este artículo, sería interesante encontrar un espacio apropiado para reflexionar sobre ellas.

3.1 HABLAR, ESCRIBIR, LEER... PARA APRENDER

Se puede afirmar que la enseñanza de cualquier materia es un proceso social que introduce a los alumnos en una comunidad de personas capaces de hablar sobre matemáticas, historia, ciencia, etc. Es decir, un conocimiento se ha adquirido cuando el aprendiz es capaz de hablar y escribir sobre él, lo que supone que no solo se ha apropiado de un concepto, procedimiento o actitud determinado sino que también ha desarrollado una o varias destrezas lingüísticas, ha leído, hablado, interactuado, escuchado o escrito, ha reflexionado sobre el contenido y la forma de un texto determinado, ha desentrañado un lenguaje, ha dominado un género textual concreto. En este sentido la interacción en todas sus vertientes (entre iguales, entre el profesor y el alumno, etc.) es motor del aprendizaje y, por tanto, debe impulsarse desde todas las áreas.

Por otro lado, las decisiones acerca del uso de las lenguas en los diferentes ámbitos del centro deben consensuarse entre todo el profesorado. Pero además hay otras ideas que también deben extenderse: la necesidad de que en cada área los discentes comprendan y produzcan textos característicos de la materia con ayuda de los profesores de lenguas, la posibilidad de

abordar proyectos globales o interdisciplinarios en los que se trabajen habilidades cognitivo-lingüísticas de distinto grado de complejidad, el deber de todos los enseñantes de proporcionar a sus alumnos ocasiones comunicativas de uso de las lenguas (exponer ideas, argumentar, narrar hechos, explicar procesos, etcétera).

Existen propuestas organizativas y metodológicas surgidas en contextos diferentes, como la enseñanza en lenguas extranjeras a alumnado autóctono, la escolarización de alumnado inmigrado, los programas de inmersión, etc., que facilitan la puesta en práctica de los principios mencionados.

Por ejemplo, las propuestas de los enfoques conocidos como CLIL¹ (*Content Language Integrated Learning*) y SIOP² (*Sheltered Instruction Observation Protocol*) suponen que el profesorado, consciente de que debe favorecer simultáneamente el aprendizaje de las lenguas y de contenidos curriculares, utilice diferentes estrategias para hacer más comprensible el *input* que se ofrece a los estudiantes e impulse su participación y la utilización de la lengua meta, a su vez vehículo de aprendizaje, con el objetivo de lograr que adquieran los conocimientos propios del área al mismo tiempo que el lenguaje necesario para hablar de ellos.

124

En gran parte del Estado español, en todas las comunidades autónomas con lengua propia, se han desarrollado programas educativos para que la totalidad del alumnado pueda conocer ambas lenguas oficiales (euskera y castellano, catalán y castellano, gallego y castellano) con independencia de cuál sea la lengua familiar y cuál la predominante en el entorno. Estos programas educativos en los que frecuentemente se da un cambio de lengua hogar-escuela han supuesto un reto para el profesorado y para el sistema, han mostrado vías de adecuación a los alumnos y han servido, en general, para la renovación la enseñanza de las lenguas y de las áreas curriculares.

Sin embargo, aún está lejana la generalización de las prácticas didácticas más exitosas y la coordinación del profesorado. Aunque no es el objetivo central de este artículo, es posible sugerir un itinerario que deberían seguir los profesores de las áreas no lingüísticas acompañados siempre por los profesores de lenguas, de manera que se establezcan entre ellos marcos de coordinación que faciliten que



¹ Diccionario de términos clave de ELE. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajesegundasesmaterias.htm.

² Center for Applied Linguistics (CAL). Disponible en: <http://www.cal.org/siop/>.

los alumnos aprendan lenguas y aprendan a utilizarlas para adquirir nuevos conocimientos. El itinerario se organiza en torno a tres actividades: análisis de la práctica, reflexión teórica y adecuación metodológica.

3.2 ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA

Este análisis tiene dos vertientes: una en relación con el alumnado y otra en relación con el uso de la lengua por parte de los profesores.

3.2.1 *En relación con el alumnado*

El profesorado se debe plantear la reflexión sobre las tareas lingüísticas que realizan los alumnos: si hablan para crear o compartir conocimiento, si leen para buscar información o completarla, si escuchan textos orales de distinta procedencia en el marco de actividades de aprendizaje, si escriben y con qué finalidad (ordenar el pensamiento, sintetizar el aprendizaje...), y qué soportes utilizan, entre otras.

También hay que analizar qué tipos y géneros textuales se utilizan en las aulas y con qué finalidad, distinguiendo, asimismo, los textos que se producen y los textos que se reciben, los ámbitos de uso de dichos textos y las situaciones de comunicación en que se producen.

Un tercer campo de análisis se centra en las tareas que el alumnado realiza en cada área, en las actividades que se promueven para adquirir conocimiento y para demostrar los conocimientos adquiridos, en las actividades cognitivo-lingüísticas propias de cada asignatura, etcétera.

3.2.2 *En relación con el uso de la lengua por parte de los profesores*

Desde otra perspectiva, el profesorado debe analizar su propio uso de la lengua ya que, en gran medida, es modelo de uso para el alumnado y, a menudo, el modelo más habitual e incluso el único. También es facilitador del conocimiento, por lo que debe utilizar una amplia variedad de estrategias para acercar su lenguaje a las posibilidades de comprensión de los discentes, a su conocimiento de la lengua y a su desarrollo cognitivo.

3.3 REFLEXIÓN TEÓRICA

La formación inicial del profesorado, fundamentalmente en secundaria, no contempla aspectos tan importantes como el proceso de comprensión, la necesidad de trabajar el proceso de escritura y producción oral, el análisis de los géneros discursivos orales y escritos más frecuentes en las áreas de referencia o las características del lenguaje propio de la materia. Este vacío debe completarse a través de la formación en el centro, foro idóneo para compartir conocimientos entre el profesorado de las áreas lingüísticas y no lingüísticas, y para establecer vías de trabajo comunes de manera tal que se faciliten los acuerdos sobre el trabajo eficaz en torno a los diferentes usos lingüísticos en las áreas y materias.

3.4 ADECUACIÓN METODOLÓGICA

La adecuación metodológica es consecuencia de los apartados anteriores. El profesorado de las áreas no lingüísticas, con la colaboración del profesorado de lenguas, debe planificar las tareas del alumnado centradas en la comprensión y producción de textos. Asimismo, es necesario consensuar diferentes aspectos, como, por ejemplo, criterios e indicadores de evaluación, lo que supone adecuar su práctica a un trabajo más coordinado y eficaz encaminado a que los estudiantes desarrollen plenamente su competencia plurilingüe y adquieran los contenidos propios de la materia, independientemente de la lengua que se utilice como vehículo de aprendizaje.

126

Desde esta perspectiva, en el ámbito de la enseñanza plurilingüe en particular y en el ámbito de la enseñanza en general, todo el profesorado tiene que asumir su cuota de responsabilidad en la enseñanza de las lenguas. Para ello, las secuencias de enseñanza aprendizaje de cada área deberían tener en cuenta las situaciones comunicativas que pueden surgir en su desarrollo (explicar una práctica de laboratorio, redactar un problema matemático o explicar el reglamento de un deporte), y así proponer actividades que proporcionen sentido y funcionalidad al aprendizaje y enlacen con los intereses y capacidades del alumnado.

También es imprescindible que se trabajen explícitamente la comprensión, como paso previo a la adquisición de contenidos, y la producción de textos orales y escritos, para asegurar la comunicación del aprendizaje realizado, sin olvidar que la interacción, el debate y la discusión entre iguales son fundamentales para compartir los conocimientos, para aprender en colaboración con los demás.

Todo ello exige la modificación del papel del docente, cuya labor es ayudar al alumno a que desarrolle su autonomía, acompañarle en el camino hacia la construcción del conocimiento y proporcionarle los instrumentos para aprender y para reconducir su aprendizaje cuando así lo indique la evaluación formativa del proceso.

Una opción metodológica que facilita la colaboración entre el profesorado de las áreas lingüísticas y no lingüísticas es el trabajo por proyectos, que relaciona los aprendizajes con las necesidades y el entorno social de los discentes y encaja en el marco actual de desarrollo de competencias. El trabajo por proyectos promueve la participación y la interacción entre los alumnos, que desarrollan las cinco destrezas lingüísticas al construir y compartir el conocimiento propio de la materia.

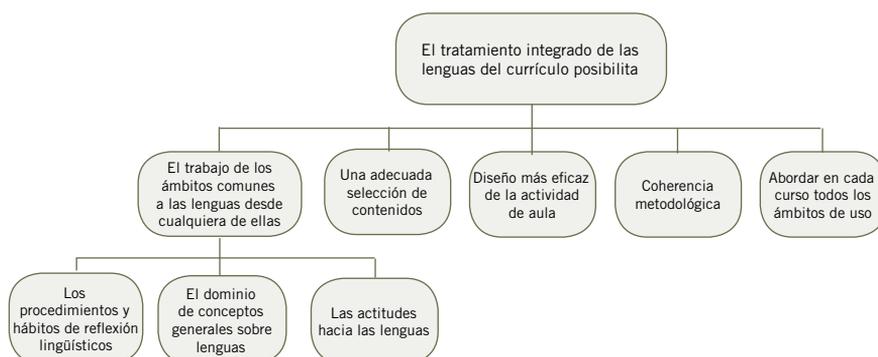
3. ... PERO ALGUNOS SON MÁS PROFESORES DE LENGUAS QUE OTROS

El hecho de que el conocimiento de las distintas lenguas esté estrechamente relacionado en la mente de los usuarios conduce a pensar en la conveniencia de planificar y llevar a cabo la enseñanza de estas lenguas de una manera integrada.

Oriol Guasch

127

Este apartado se centra en las decisiones que facilitan la coordinación entre el profesorado de lenguas para que la enseñanza de las mismas se aborde desde principios metodológicos comunes que faciliten la transferencia de aprendizajes, es decir, el TIL. El resultado deseable es una programación de aula integrada para todos los idiomas que se imparten en la escuela a partir de los aspectos que estos comparten.



Los avances de las disciplinas que estudian las lenguas desde la perspectiva de su funcionamiento y de las normas que rigen su uso permiten afrontar en la enseñanza obligatoria el tratamiento integrado de las lenguas curriculares, en la seguridad de que estas, como herramientas de comunicación y representación, comparten muchos más aspectos de los que las separan.

La psicolingüística desarrolla la idea de que todas las lenguas se adquieren en interacción con los demás, a través de un proceso de negociación de los significados y a partir de la utilización de estrategias de adquisición y aprendizaje similares en todas ellas. Afirma que el aprendiz plurilingüe aplica las estrategias desarrolladas al adquirir la primera lengua en el aprendizaje de todas las que conoce, y concluye que el hablante utiliza las mismas estrategias y procedimientos de comprensión y producción de textos en todas las lenguas que utiliza.

También desde la psicolingüística, Cummins (1983) formula la existencia de una «competencia subyacente común» a las distintas lenguas que utiliza una persona plurilingüe. Se sabe que las capacidades lingüísticas de una y otra lengua no están aisladas en el sistema cognitivo, sino que se transfieren y son interactivas, forman parte del «sistema operativo central». Esta competencia sienta las bases para el desarrollo de un tratamiento integrado de las lenguas.

128

La sociolingüística, por su parte, presenta el lenguaje como un producto social y, además de estudiar las relaciones de las lenguas en contacto, ofrece una perspectiva para analizar las actitudes ante las lenguas y los hablantes, la importancia de las variedades sociales, geográficas, culturales y la de los elementos contextuales que se manifiestan de manera semejante en todas las lenguas. Esta perspectiva enriquece la enseñanza plurilingüe, pues no solo ofrece un campo de reflexión compartida muy interesante, sino que también aporta propuestas de trabajo sobre las actitudes ante las lenguas y los hablantes, y enriquece la perspectiva de qué significa aprender una lengua con la formulación del concepto de competencia comunicativa por Hymes (1995), el mismo concepto aplicable al aprendizaje de lenguas.

Por último, la lingüística del texto traslada el análisis de la lengua a unidades mayores que la palabra o la frase. A partir de la consideración del texto como unidad fundamental de comunicación, hace hincapié en la caracterización de los diferentes tipos de texto y géneros discursivos, en los procedimientos de cohesión y en las estructuras organizativas de los textos; aspectos todos ellos comunes a todas las lenguas presentes en la escuela. Por ello, el trabajo convenientemente secuenciado en torno a géneros discursivos es el campo que permite incidir en gran parte de los aspectos que las lenguas comparten, como son la totalidad de los contenidos procedimentales (proce-

dimientos de comprensión y producción textual) y el corpus de contenidos conceptuales necesarios para reflexionar sobre las lenguas: es decir, muestran el camino para el tratamiento integrado de las lenguas.

La concepción sobre las lenguas dibujada por las ciencias del lenguaje debe traducirse en propuestas didácticas que se concretan en un modelo adecuado de organización de las actividades de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, el enfoque comunicativo (LOMAS y OSORO, 1993) proporciona el marco idóneo para desarrollar estas actividades y, a su vez, para plantear el trabajo integrado de las lenguas del centro. Este encuadre potencia el uso de las lenguas y se concreta en la planificación de proyectos de comunicación que implican a los alumnos en la comprensión y producción de textos orales y escritos, para lo cual han de utilizar los aprendizajes realizados en cualquier lengua que conozcan.

La adopción de una metodología determinada por parte del profesorado de todas las lenguas debe reflejarse en los documentos que recogen las decisiones del centro en torno a la presencia, uso y enseñanza de las lenguas, como el proyecto curricular del centro y el proyecto lingüístico. Así, el profesorado debe planificar conjuntamente los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las diferentes lenguas impartidas a lo largo de la etapa, desde la doble perspectiva del curso o nivel (programación horizontal) y de la etapa (programación vertical). El resultado visible de este trabajo es la programación integrada, flexible, adecuada al alumnado y a su contexto social, lingüístico y cultural; es decir, la programación integrada de las lenguas.

Pero la programación de las lenguas desde la perspectiva integrada se enfrenta a situaciones complejas. Una de ellas es la tendencia a secuenciar los contenidos de las áreas lingüísticas en la educación obligatoria siguiendo el eje que sirve para describir la lengua, totalmente inapropiado para organizar una práctica didáctica que contribuya al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. En este sentido, el Decreto de mínimos del currículo vigente en el Estado español³, común a todas las comunidades autónomas, presenta opciones de secuenciación generales, basadas en el reparto de géneros discursivos y de ámbitos de uso, como se verifica tanto en la distribución de contenidos por cursos como en el listado de los criterios de evaluación.

En todo caso, es imprescindible que el equipo docente desarrolle unos criterios de secuenciación de tareas comunicativas que orienten el reparto de contenidos entre las lenguas de una manera eficaz y flexible. Esta

³ Ministerio de Educación y Ciencia. Currículum LOE. Disponible en: <http://ficus.pntic.mec.es/dprm0001/Sistema%20educativo.htm>.

secuenciación tiene que facilitar la transferencia de los contenidos que las lenguas comparten; también debe respetar las evidentes diferencias entre los códigos, facilitar el trabajo específico de cada una de las lenguas y evitar repeticiones ineficaces. Es competencia del equipo docente adecuar los criterios a la realidad de su alumnado.

He aquí algunas orientaciones para repartir tareas comunicativas:

- Partir de los intereses del alumnado.
- Tener en cuenta la diversidad de los discentes.
- Elegir una misma tipología textual en todas las lenguas.
- Trabajar en la totalidad de los cursos todos los tipos de textos.
- Proponer el trabajo simultáneo en todas las lenguas de un mismo tipo de texto.
- Abordar en cada curso todos los ámbitos de uso.
- Proponer en cada curso al menos un proyecto centrado en el ámbito de la literatura.
- Garantizar la comprensión y producción de gran variedad de géneros discursivos.
- Alternar la producción de textos orales y escritos.
- Procurar que la producción final tenga proyección fuera del aula.
- Impulsar siempre en los proyectos el trabajo cooperativo.

130

Otra situación no menos compleja es la escasez de referentes y modelos de materiales didácticos integrados, imprescindibles para llevar a cabo una programación integrada.

El TIL exige que el profesorado disponga de numerosas propuestas didácticas, ejemplos de proyectos de comunicación, elaboradas en diferentes lenguas y con distintos soportes, para que pueda seleccionar y adecuar las que mejor respondan a sus necesidades. Esta propuesta rompe el esquema tradicional de libro de texto y exige un esfuerzo adicional a las empresas que elaboran material didáctico para que flexibilicen sus propuestas. La falta de material en comunidades autónomas con dos lenguas oficiales, como la Comunidad Valenciana y el País Vasco⁴, se ha visto parcialmente subsanada por experiencias impulsadas por la Administración educativa y puestas en práctica por el profesorado.

⁴ Materiales para la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Disponible en: <http://nagusia.berritzeguneak.net/hizkuntzak/>.

CUADRO 1
Ejemplo de distribución de proyectos de comunicación
en 3.º de ESO

Título del proyecto	Ámbito de uso	Tipo de texto	Producción final		
			Euskara	Castellano	Inglés
«Salud para todos»	Aprendizaje	Expositivo	Monografía: osasuna herrialde garatuetan eta ez garatuetan E	Glosario: alimentación E	A presentation: Taking care of ourselves O
«De profesión periodista»	Medios de comunicación	Narrativo	Irrati-kronika: gaurkotasuna O	Reportaje E	A digital story E/O
«Jóvenes y sociedad»	Instituciones Medios de comunicación	Argumentativo	Kexa-gutuna instituzioetan edo komunikabideetan E	Mesa redonda entre personas de diferentes colectivos y/o instituciones O	A leaflet E
«Verso a verso»	Literatura Aprendizaje	Expositivo-argumentativo	Antologia poetikoa E/O	Poemario colectivo: recopilación, comentario y creación E/O	An anthology of English songs E/O

No se puede exigir al profesorado que cree sus propios materiales didácticos, pero es deseable que pueda elegirlos entre una amplia gama, adecuarlos a su situación concreta y compartirlos con los demás. En este sentido, la red ofrece un campo de trabajo extraordinario, pues no solo facilita la elaboración de materiales didácticos en diferentes lenguas sino que también posibilita compartirlos con profesionales geográficamente distantes. Además de ser una fuente inagotable de modelos de géneros discursivos orales y escritos en lenguas diferentes, en diferentes variedades, en todo tipo de registros y dialectos, la red configura un nuevo espacio comunicativo en el que las lenguas y culturas minorizadas tienen su propio lugar y están al alcance de todos los usuarios que quieran acceder a ellas.

4.1 LOS PROYECTOS DE COMUNICACIÓN

Como se ha mencionado anteriormente, en el ámbito de la educación plurilingüe el trabajo por proyectos facilita la coordinación entre las áreas lingüísticas y no lingüísticas. Asimismo, en las materias lingüísticas, los proyectos de comunicación se presentan como el modelo didáctico adecuado para potenciar la transferencia de aprendizajes.

Los proyectos de comunicación (CAMPS, 2003; RODRÍGUEZ GONZALO y OTROS, 2008) presentan una secuencia organizada de actividades que desembocan en la producción final de un texto oral o escrito; a su vez, impulsan la funcionalidad de los aprendizajes lingüísticos y repercuten en el aprendizaje global, porque desarrollan temas culturales o sociales de interés para el alumnado y temas curriculares. En ellos se enlazan los objetivos discursivos con otros de aprendizaje. Incluyen la evaluación como parte fundamental del proceso y facilitan la utilización de lo aprendido en nuevas situaciones.

El uso lingüístico, concretado en un género textual determinado (carta, noticia, debate, etc.), es el motor de cada proyecto, su principio y su final. Esta forma de plantear la actividad didáctica integra los diferentes contenidos de aprendizaje, organizándolos de manera coherente en aras de un aprendizaje global y activo.

También posibilitan la integración de los aprendizajes lingüísticos, ya que, como sucede en el uso natural de las lenguas, independientemente de cuál sea la producción final, se ejercitan todas las habilidades: los aprendices leen para hablar, escriben preparando una exposición oral, dialogan cuando construyen e interpretan textos de manera cooperativa...

132

Los proyectos favorecen el conocimiento consciente de la lengua, pues en ellos se promueve la reflexión sobre los mecanismos lingüísticos, siempre ligada a la mejora del uso. Dicha reflexión se puede desarrollar en varias lenguas, unas veces mediante el establecimiento de similitudes entre ellas y otras remarcando los aspectos que las diferencian.

El trabajo mediante proyectos facilita el tratamiento de la diversidad en el aula mediante la propuesta de diferentes tipos de actividades, de lecturas y de agrupamientos que, a su vez, favorecen la participación activa y la interacción entre iguales y diferentes. Además, refuerza el trabajo colaborativo y facilita la inclusión de todos los aprendices.

El trabajo por proyectos no es exclusivo ni excluyente de la enseñanza integrada de lenguas ni de la educación plurilingüe, pero es óptimo en estos contextos, pues permite compartir la reflexión sobre los usos lingüísticos realizada en las distintas lenguas, y utilizar los aprendizajes adquiridos en un proyecto para desarrollar otras tareas en otra lengua.

Ahora bien, los proyectos, por sus mismas características, necesitan casi siempre una adecuación al alumnado en función de sus intereses, contexto,

nguas... por eso, disponer de un corpus suficientemente amplio de modelos de proyectos puede ayudar al profesorado a realizar dichas adecuaciones⁵.

4.2 EL PROFESORADO ANTE EL TRATAMIENTO INTEGRADO DE LAS LENGUAS

¿Es posible en el contexto actual de la educación obligatoria que los profesores que imparten diferentes lenguas en un centro modifiquen y coordinen sus programaciones, acuerden y compartan criterios de secuenciación y seleccionen, adecuen o elaboren materiales didácticos que potencien la transferencia de aprendizajes entre las lenguas?

La experiencia de más de diez años trabajando en la implantación del TIL en centros de educación primaria y de educación secundaria ha reforzado nuestras intuiciones sobre el recorrido que debe efectuar un equipo docente formado por profesores de al menos tres lenguas diferentes (en el caso de la Comunidad Autónoma del País Vasco: euskera, castellano e inglés) para abordar estas tareas y coordinar sus intervenciones en el aula.

No es un recorrido original ni sorprendente. Es similar al que se propone para asegurar la coordinación entre los profesorados de lenguas y de materias no lingüísticas, y, en ocasiones, ambos caminos pueden cruzarse y aun compartir espacios. Incluso es similar al que debería darse en un centro educativo para emprender cualquier acción conjunta que repercuta en la mejora del centro y en la coordinación del profesorado, como la elaboración de un plan de mejora o la implantación de medidas para el tratamiento de la diversidad.

En un mundo multilingüe y multicultural, marcado por la sociedad del conocimiento, las tecnologías de la información y la comunicación y la movilidad de las personas, el profesorado de lenguas necesita un bagaje competencial cada vez más amplio para adaptarse a las necesidades cambiantes de esta sociedad y, por ende, a las de sus estudiantes. La competencia necesaria para enseñar trasciende el conocimiento epistemológico de la materia objeto de enseñanza.

En principio, es imprescindible la cooperación del profesorado de lenguas en todos los niveles, tanto para optimizar los recursos didácticos como para rentabilizar los aprendizajes del alumnado y favorecer la transferencia de los realizados en una lengua para el aprendizaje de las otras y no caer en contradicciones metodológicas. Perrenoud (2004) incluye entre las

⁵ Recopilación de proyectos de comunicación. Disponible en: <https://sites.google.com/site/komunikazioproiektuak/>.

competencias del profesor del siglo XXI el trabajo en equipo, tal como exige la evolución de la sociedad y, en consecuencia, de la escuela. Desde esta perspectiva, y a partir de departamentos diferentes y culturas profesionales diferenciadas, es imprescindible llegar a conformar un verdadero equipo docente, es decir, compartir tiempos de trabajo y experiencias, adoptar decisiones conjuntas, etcétera.

Este equipo debe compartir una concepción común de lo que son las lenguas y cómo funcionan, así como de todos los aspectos comunes a idiomas como el euskera, castellano, inglés, catalán, gallego, francés; y sobre cuál es la mejor manera de enseñar lenguas en contextos bilingües o plurilingües. Para ello necesita reflexionar de manera compartida sobre los aspectos teóricos que justifican el cambio metodológico, es decir, conocer las aportaciones de las ciencias de lenguaje a la didáctica de las lenguas. Esta reflexión ha de proporcionar al equipo docente un lenguaje común.

Al igual que la reflexión teórica, se plantea el análisis de la práctica como una actividad conjunta en la que todo el profesorado implicado analiza aspectos individuales y colectivos de su actividad docente. Es imposible desligar el análisis de la práctica de la investigación y la reflexión; para analizar se necesitan criterios, indicadores, propuestas de análisis que siempre están ligadas a una perspectiva teórica.

134

Aunque la práctica docente tiene muchas vertientes susceptibles de ser analizadas, dos propuestas que resultan muy eficaces son, por un lado, el análisis de los materiales de aula que realmente se utilizan en la clase, y, por el otro, el análisis compartido de los criterios de corrección de textos orales y escritos producidos por los alumnos en las diferentes lenguas de aprendizaje. Otra vía de gran interés es el análisis de las estrategias metodológicas que se aplican en la clase, pero su puesta en práctica presenta una mayor complejidad pues exige la entrada en el aula de observadores, la recogida exhaustiva de datos, la realización de grabaciones, la utilización de criterios de análisis del material recogido, etcétera.

La reflexión teórica y el análisis de la práctica tienen como fin último la mejora de la práctica y la coordinación del profesorado de las diferentes lenguas. Hay muchos aspectos implicados en la mejora, entre ellos la adecuación de los materiales didácticos, que es, quizá, una de las mayores preocupaciones del profesorado. En este sentido, el equipo de lenguas debe seleccionar o adaptar los materiales didácticos que faciliten el TIL y respeten las decisiones compartidas.

Para facilitar los cambios, se puede optar por realizar modificaciones en los materiales habituales. La introducción paulatina pero constante

de modificaciones conducirá a la planificación compartida de objetivos, contenidos y criterios de evaluación entre las diferentes lenguas impartidas en el mismo nivel.

Las fases de este recorrido no tienen por qué respetar un orden establecido; cada centro, en función de su equipo docente, elaborará su propio itinerario, sabiendo que es habitual abordar simultáneamente varias tareas, recorrer el mismo camino en diferentes direcciones, saltar de la reflexión teórica al análisis de la práctica, y viceversa. Todo ello desde el convencimiento de que el trabajo colaborativo, las decisiones consensuadas y los acuerdos entre los docentes son siempre mucho más eficaces que las mejoras individuales, por muy innovadoras que estas sean.

4. RESPONSABILIDADES COMPARTIDAS

El profesorado es la cara visible de un sistema educativo complejo, puesto que es quien toma las últimas decisiones sobre su intervención en el aula. Pero las responsabilidades sobre los cambios necesarios para implantar la educación plurilingüe no recaen exclusivamente sobre él porque, para que ello sea posible en los centros, es necesaria la toma de decisiones en diferentes niveles.

Corresponde a la Administración educativa, en primer lugar, elaborar currículos basados en la integración de aprendizajes lingüísticos. Además, debería enfocar la formación inicial del profesorado desde una perspectiva metodológica que contemple el plurilingüismo como una realidad emergente en la escuela y presente en la sociedad, así como potenciar las actividades formativas dirigidas hacia la renovación metodológica y la coordinación para adaptarse a los cambios que la educación plurilingüe exige. Por último, es labor de la Administración educativa promocionar proyectos de innovación y de formación que impulsen el tratamiento integrado de las lenguas.

En un segundo nivel de actuación se encuentra la Dirección del centro educativo. En la medida de sus posibilidades y de acuerdo con el plan anual, puede propiciar el desarrollo de proyectos de un tipo u otro. La educación plurilingüe exige apoyar la formación de equipos de profesores que trabajen coordinada y colaborativamente; para crear dichos equipos es imprescindible establecer horarios compatibles, hacer un adecuado reparto de grupos entre el profesorado, impulsar el seminario o departamento de lenguas integrado, dotar de crédito horario para ello, impulsar la generalización de la experiencia, dar a conocer las iniciativas a la comunidad educativa.

El último nivel de actuación corresponde al profesorado. Nuestra experiencia en asesoramiento y formación en centros de educación primaria y secundaria en el País Vasco pone de manifiesto que el escollo fundamental es, precisamente, la creación de verdaderos equipos docentes que asuman que la eficacia de su labor se incrementa cuando responde a decisiones conjuntas. Existen tareas pendientes, como la actualización didáctica, la modernización de las programaciones, la utilización de criterios de selección de materiales apropiados e incluso la adecuación de los materiales didácticos; pero ninguna es tan urgente como la consolidación de equipos docentes que asuman como propias las decisiones del grupo.

5. CONCLUSIONES

La sociedad siempre ha sido multilingüe y multicultural, pero la escuela a menudo ha vivido de espaldas a esta realidad. Es necesario que los sistemas educativos impulsen la educación plurilingüe y pluricultural y, por tanto, superen el reto que supone escolarizar a alumnos que conocen y utilizan diferentes lenguas. Hay muchos caminos recorridos: investigaciones teóricas desde distintas perspectivas, experiencias prácticas surgidas en contextos variados, marcos teóricos apropiados y materiales de aula innovadores que conducen a un cambio metodológico que exige, sobre todo, un planteamiento de centro, la coordinación del profesorado de todas las materias y, especialmente, la coordinación del profesorado de lenguas, es decir, el tratamiento integrado de las lenguas.

Este artículo parte de nuestra experiencia en el asesoramiento de las áreas lingüísticas en los centros educativos del País Vasco. Esperamos haber contribuido con nuestra reflexión a que tanto los centros como el profesorado vean la necesidad de iniciar o proseguir un camino de trabajo colaborativo para ayudar a que los ciudadanos del futuro desarrollen su competencia lingüística plurilingüe.

136

BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV. (2008). «El tratamiento integrado de las lenguas». *Revista Textos*, n.º 47. Barcelona: Graó.
- CAMPS, A. (coord.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- CUMMINS, J. (1983). «Interdependencia lingüística y desarrollo educativo en los niños bilingües». *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, n.º 21, pp. 37-61.

- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO VASCO-HEZKUNTZA SAILA, EUSKO JAURLARITZA (2009). *Competencias básicas y competencia en comunicación lingüística*. Disponible en: <http://nagusia.beritzeguneak.net/gaitasun/competencias-basicas-1-es.php>, [consulta: junio de 2012].
- (2010). *Proceso de experimentación del marco de educación trilingüe*. Disponible en: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_dig_publ/adjuntos/19_hizkuntzak_500/500013c_Pub_EJ_experimentacion_MET_c.pdf, [consulta: junio de 2012].
- GUASCH, O. (2006). «Características específicas del conocimiento lingüístico de los alumnos multilingües». Ponencia presentada en las II Jornadas de Didáctica de la Lengua y Literatura. Burgos. Disponible en: http://otri.datacom.st/hum_edu/diillubu/Ponencias/Ponencia_de_Oriol_Guasch.pdf, [consulta: junio de 2012].
- HYMES, D. (1995). «Acerca de la competencia comunicativa», en Miquel LLOBERA CÀNAVES (coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 27-46.
- INSTITUTO VASCO DE EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (ISEI-IVEI) (2007). *Alumnado trilingüe en secundaria, una nueva realidad*. Disponible en: www.isei-ivei.net/cast/pub/Alumnado-triling-final.pdf, [consulta: junio de 2012].
- LOMAS, C. y OSORO, A. (1993). *El enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas*. Barcelona: Paidós.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- RODRÍGUEZ GONZALO, C. y OTROS (2008). *La lengua escrita y los proyectos de trabajo*. Valencia: Perifèric.
- RUIZ BIKANDI, U. (2012). «El plurilingüismo visto desde los documentos europeos: una mirada crítica». *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 60. Barcelona: Grao, pp. 65-76.
- RUIZ PÉREZ, T., APRAIZ, M. V. y PÉREZ GÓMEZ, M. (2011). «El tratamiento integrado de lenguas. Los proyectos de comunicación», en RUIZ BIKANDI, U. (coord.), *Lengua castellana y Literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Grao, pp. 151-66.
- UNESCO (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728s.pdf>, [consulta: junio de 2012].

Recursos web

- Centro Virtual Cervantes. Diccionario de términos clave de ELE. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajesecondasestmaterias.htm.
- Center for Applied Linguistics (CAL). Disponible en: <http://www.cal.org/siop/>
- Materiales para la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Disponible en: <http://nagusia.beritzeguneak.net/hizkuntzak/>, [consulta: junio de 2012].
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. Currículum LOE. Disponible en: <http://ficus.pntic.mec.es/dprm0001/Sistema%20Educativo.htm>.
- Recopilación de proyectos de comunicación. Disponible en: <https://sites.google.com/site/komunikazioproiektuak/>, [consulta: junio de 2012].

LA EDUCACIÓN LITERARIA EN LOS PROYECTOS DE TRABAJO¹

Ana María Margallo González *

SÍNTESIS: La articulación de la educación literaria en torno al objetivo de formar lectores exige una renovación metodológica que supere la tradicional organización cronológica de los contenidos. Desde su introducción en la década de 1990, los proyectos literarios se postularon como una forma de programación que se ajusta al objetivo de desarrollar la competencia literaria. Para concretar la adecuación de los planes de trabajo al nuevo modelo de educación literaria, el artículo analiza las aportaciones de algunos proyectos a los objetivos de formación de lectores señalados por la didáctica de la literatura. De la panorámica resultante se desprenden algunas reflexiones sobre las tendencias en la evolución de los proyectos, prestando una atención especial a las que resultan de la implantación de las TIC.

Palabras clave: didáctica literatura; educación literaria; proyectos literarios.

139

A EDUCAÇÃO LITERÁRIA NOS PROJETOS DE TRABALHO

SÍNTESE: A articulação da educação literária em torno do objetivo de formar leitores exige uma renovação metodológica que supere a tradicional organização cronológica dos conteúdos. Desde sua introdução na década de 1990, os projetos literários se postularam como uma forma de programação que se ajustasse ao objetivo de desenvolver a competência literária. Para concretizar a adequação dos planos de trabalho ao novo modelo de educação literária, o artigo analisa as contribuições de alguns projetos para os objetivos de formação de leitores assinalados pela didática da literatura. Da panorâmica resultante, destacam-se algumas reflexões sobre as tendências na evolução dos projetos, prestando uma atenção especial às que surgem da implantação das TIC.

Palavras-chave: didática literatura; educação literária; projetos literários.

¹ Este artículo forma parte del proyecto de investigación I+D (I+D: EDU2011-26141) «Literatura infantil y juvenil digital: producción, usos lectores, recepción y prácticas docentes», concedido por el Ministerio de Ciencia e Innovación al grupo GRETEL, reconocido por la Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR) de la Generalitat de Catalunya como equipo estable de investigación con financiación (2009SGR1477).

* Profesora en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Miembro del Grupo de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil y Educación Literaria (GRETEL).

THE LITERARY EDUCATION IN WORKING PROJECTS

ABSTRACT: The articulation of literacy education around the goal of training readers demands a methodological renewal to exceed the chronological traditional organization of the contents. Since its introduction in the 1990's, literacy projects arise as a form of programming that is in line with the objective of developing literacy competition. To realize the adequacy of work plans to the new model of literacy education, the article discusses the contributions of some projects to the objectives of the training of readers indicated by the literature didactic. From the resulting panoramic arising from some reflections on the trends in the development of projects, with special attention to those resulting from the ICT implementation.

Keywords: didactic literature; literary education; literary projects.

1. INTRODUCCIÓN

La articulación de la didáctica de la literatura en torno al paradigma de la «educación literaria» refleja el desplazamiento de los objetivos de la enseñanza obligatoria en esta materia. Mientras el modelo anterior de enseñanza de la literatura se centraba, en el nivel de secundaria, en el conocimiento de autores y obras, el nuevo modelo se vertebra en torno a la construcción del lector literario². El cambio de orientación consiste en sustituir la aspiración de formar lectores especialistas, conocedores de la historia de la literatura y capaces de aplicar técnicas de comentario sofisticadas, por la de lectores con hábitos de lectura consolidados capaces de comprender los textos literarios. El nuevo objetivo formativo implica un cambio en la concepción del aprendizaje literario que deja de identificarse con la acumulación de conocimientos para pasar a concebirse como el desarrollo de una competencia lectora. Este desplazamiento exige a su vez una renovación metodológica, puesto que las actividades centradas en la reproducción memorística y en la aplicación de técnicas de comentario de texto no parecen las más adecuadas para la formación de lectores literarios.

Entre las metodologías que se han asociado al marco de renovación didáctica destacan los proyectos de trabajo tal como los definió Camps (1994) para el aprendizaje de la lengua. De hecho, los argumentos que esta autora utilizaba para defender las virtudes de los proyectos –el aprendizaje es más eficaz cuando se liga a la resolución de un problema; la conveniencia de dotar de un sentido social a la lectura y la escritura, y el protagonismo de las interacciones en el aula como factor que favorece el aprendizaje– resultan tan válidos para la enseñanza de la lengua como de la literatura. Por ello no

² Las aportaciones de Teresa Colomer (1991, 1996, 1998a, 2001, 2005) son esenciales para entender la evolución desde el modelo de «enseñanza de la literatura» hasta el de «educación literaria».

es de extrañar que en la primera recopilación de proyectos (CAMPS, 2003) las propuestas del ámbito literario tuviesen una presencia significativa.

Los proyectos literarios proponen la creación de un producto –un cuento, un recital poético, una dramatización– cuya elaboración requiere del aprendizaje de determinados conocimientos literarios tales como las convenciones del género al que pertenece el cuento, los recursos de recitación adecuados para transmitir los matices del poema o los mecanismos de transformación de un texto narrativo en otro teatral en los casos anteriores. Destacaremos a continuación algunos efectos de esta definición de los proyectos en la renovación metodológica necesaria para convertir el desarrollo de la competencia literaria en el centro de la programación. Por una parte, su articulación en torno a una tarea incide en el carácter participativo y funcional de la propuesta. En efecto, la necesidad de crear un producto discursivo exige la implicación del aprendiz al tiempo que reproduce una situación de uso inspirada en las prácticas sociales en torno a la lectura y la escritura, lo cual imprime funcionalidad a los aprendizajes.

Por otra parte, la relación significativa que se establece en los proyectos entre la tarea a realizar y los aprendizajes literarios necesarios para llevarla a cabo crea un contexto que multiplica las oportunidades de leer y escribir de forma interrelacionada y que exige la movilización de los aprendizajes literarios necesarios para dar sentido a las actividades de lectura y escritura. Además, la inserción de los contenidos de aprendizaje en un itinerario necesario para la elaboración del producto final imprime intencionalidad al aprendizaje literario, en contraste con la atomización característica del modelo de enseñanza literaria. En resumen, esta nueva forma de enseñar literatura convierte la lectura de textos literarios en una actividad significativa para el alumno, condición imprescindible para avanzar en una formación literaria que aspira a desarrollar habilidades interpretativas que el discente ha de incorporar a un hábito lector progresivamente consolidado.

Pasados casi 20 años desde la introducción de los proyectos de trabajo, parece inevitable preguntarse por los resultados de la implantación de esta metodología en relación al modelo de educación literaria. El objetivo de este artículo es analizar las propuestas de una muestra representativa de proyectos, dirigidos mayoritariamente al nivel de secundaria, para valorar su aportación a la formación de lectores literarios. A fin de tener un primer balance de los efectos del tándem entre el nuevo modelo de educación literaria y la metodología de los proyectos, comprobaremos cómo se han traducido en la muestra seleccionada de estos las líneas de progreso en la competencia literaria propuestas por la didáctica de la literatura. La presencia creciente de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) permitirá cerrar el artículo con una primera valoración sobre los efectos de la incorporación

de las nuevas tecnologías a los objetivos de formación del lector literario en los proyectos de trabajo³.

2. CÓMO CONTRIBUYEN LOS PROYECTOS DE TRABAJO A LA FORMACIÓN DEL LECTOR LITERARIO

Los criterios de selección de los proyectos de trabajo de este estudio han tenido en cuenta, en primer lugar, su accesibilidad; los que han sido analizados están publicados o disponibles en línea. En este caso, se trata de propuestas de instituciones o autores con una presencia consolidada en la red educativa. También se ha procurado que la muestra analizada fuera representativa de las maneras cómo la metodología de los proyectos ha trabajado para la formación de lectores literarios. Por ello, se han seleccionado los que permitieran ilustrar algunos de los objetivos del avance en la formación de lectores literarios señalados por Colomer (2005, 2012) y Dufays, Gemenne y Ledur (1994): familiarizarse con el circuito social del libro, establecer vínculos personales con la literatura, apreciar lecturas diversas, dominar las habilidades de interpretación y utilizar la información contextual en la comprensión del texto.

142

2.1 FAMILIARIZARSE CON EL CIRCUITO SOCIAL DEL LIBRO

Los lectores literarios, para alimentar su hábito, necesitan desenvolverse en los espacios sociales que se han creado en torno al libro. Por ello, un componente necesario en la formación de lectores son las guías proporcionadas para situarse en el mundo de las editoriales, para moverse en librerías y bibliotecas, para orientarse entre las fuentes de información sobre los libros (suplementos culturales, páginas web literarias, secciones con recomendaciones de libros...) y, en definitiva, para incorporar los gestos que den autonomía al consumo cultural.

Se han encontrado pocos proyectos en los que la tarea se dirija a la familiarización con el circuito social del libro. Un ejemplo muy interesante en esta línea es «Aprendo a navegar... por el Club de lectores Kirico» (ZAYAS y PÉREZ ESTEVE, 2010), un proyecto en forma de «caza del tesoro» que pone al alumno en contacto con un club de lectura virtual. La demanda de valorar una página web sobre lecturas infantiles y juveniles justifica un recorrido por sus distintas secciones que familiariza a los alumnos con el funcionamiento

³ Una versión de algunos de los apartados de este artículo se hallan en Margallo (2012).

del club de lectura virtual y le descubre su utilidad como fuente de recomendación de lecturas. Se trata de una propuesta cuyo principal atractivo es asociar el dominio de las habilidades de navegación en internet con el conocimiento de un espacio virtual de orientación de las lecturas personales de niños y adolescentes.

Más frecuente resulta que este objetivo de la educación literaria aparezca como complemento necesario de la realización de tareas que ponen en contacto al alumno con distintas manifestaciones culturales. Dos ejemplos de ello son el proyecto de escritura de una reseña teatral (FARRERA, 2003), que integra como actividad la asistencia a una representación, y la preparación de una audición poética (COLOMER, 2003), que crea la necesidad de consultar libros y antologías de poesía y de buscar grabaciones de poemas musicalizados o recitados. Como se puede apreciar en ambos ejemplos, el objetivo de proporcionar instrumentos al lector para que conozca los canales de circulación literarios se inserta con naturalidad en la metodología de los proyectos. En efecto, la proyección social de las tareas permite dirigir las hacia la construcción de prácticas sociales en torno a la lectura, como ir al teatro o localizar las fuentes para acceder a determinadas producciones literarias.

Un terreno propicio para el desarrollo de proyectos centrados en la familiarización con el circuito social del libro es el ámbito bibliotecario. El compromiso de las bibliotecas con el fomento de la lectura ha multiplicado los talleres de formación de usuarios, una actividad que puede beneficiarse de la metodología de los proyectos si se articula en torno a tareas que posean una intención comunicativa basada en la proyección social que el entorno de la biblioteca proporciona. Así, propuestas como elaborar los murales de una exposición temática o preparar la visita de algún autor ofrecen excelentes oportunidades para conocer las formas de acceso a los fondos bibliotecarios en un contexto significativo.

En definitiva, el objetivo de dar a conocer las prácticas y canales de distribución del hecho literario parece cada vez más necesario en una sociedad en la que las formas de consumo literario se diversifican y amplían constantemente. Y los proyectos representan una opción que se adapta muy bien al carácter procedimental de los aprendizajes necesarios para familiarizarse con el funcionamiento social en torno a lo literario, tanto en la enseñanza formal como en otros ámbitos educativos y culturales.

2.2 CREAR VÍNCULOS PERSONALES CON EL MUNDO LITERARIO

El componente personal es esencial en la vinculación que los lectores establecemos con los textos literarios. Una condición necesaria para

convertirse en lector es haber experimentado el encuentro personal con el libro. Descubrir que la literatura nos habla al oído, que nos ayuda a entender y entendernos, no solo enriquece la respuesta lectora y ayuda a dar sentido a los textos sino que constituye también la argamasa con la que se construye el hábito lector.

La escuela puede favorecer la implicación personal con la literatura ofreciendo lecturas que proporcionen experiencias relevantes o con actividades que estimulen la respuesta personal a los textos. Los proyectos desarrollados por Jover en forma de constelaciones literarias combinan ambos componentes. Por ejemplo, en la que dedica a la literatura íntima, *Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia* (JOVER, 2009), selecciona novelas sobre la adolescencia con la intención de que la proximidad del tema facilite la conexión de los destinatarios con las lecturas. Por otra parte, la presentación de cada libro funciona como un tráiler que, para despertar el apetito lector de los alumnos, activa los filtros afectivos que potencian la implicación con la lectura⁴. Los puentes entre la experiencia personal y la literaria tienen continuación en la tarea del proyecto: la escritura de un diario, un texto introspectivo de exploración de la propia conciencia, se convierte en un canal adecuado para expresar la reacción personal a las lecturas.

144

Los proyectos han sacado partido de las posibilidades de las TIC en la propuesta de tareas que potencian la aproximación en clave personal a la literatura. Así, la publicación en la red de un poemario colectivo que registra poemas recitados por los propios alumnos en «Poesía eres tú» (GONZÁLEZ GOÑI y HERNÁNDEZ, 2011), o del video con el juego de rol y el álbum con citas comentadas al hilo de la lectura de *Días de Reyes Magos* (DOMENECH, 2011) son buenos ejemplos de creación de espacios virtuales en los que se comparten experiencias de lectura. En cada uno de estos proyectos se ejemplifican las vías que, según Dufays, Gemenne y Ledur (1994, p. 63), favorecen el acercamiento personal a la literatura a través de la apropiación vocal e imaginativa de los textos literarios. Para este autor, pasar los textos por la voz y cultivar la respuesta imaginativa de la identificación con los personajes o la reacción a la dimensión referencial de los textos constituyen modos de apropiación diversificados que se alejan del modelo de distanciamiento crítico que suele promover la escuela, por lo que fortalecen los vínculos personales con la literatura.

En «Poesía eres tú» los alumnos han de seleccionar un poema, recitarlo ante la cámara y justificar brevemente el motivo de su elección, a fin de compartirlo con el resto de centros que participan en el proyecto. La

⁴ Las actividades de prelectura de *El diario de Ana Frank*, por ejemplo, ofrecen buenos ejemplos de cómo acceder al texto desde la experiencia personal (JOVER, 2009, pp. 28, 32).

posibilidad de utilizar la poesía como carta de presentación ante un público de iguales muy numeroso –el proyecto, avalado por diferentes premios, ha tenido una amplia difusión en España y Latinoamérica– activa la creación de vínculos personales con la poesía. Por una parte, porque el alumno selecciona el poema con criterios como el gusto personal o la identificación y, por otra, porque el esfuerzo de memorización y recitado favorece la incorporación del texto a su bagaje de referentes personales.

El proyecto de Lourdes Domenech en torno a la novela *Días de Reyes Magos* propone dos tareas basadas en la respuesta personal que muestran la potencialidad de esta vía de acceso a la literatura para profundizar en el sentido de la novela. La primera es una sesión de juego de rol en la que unos alumnos asumen el papel de los personajes y el resto hace de entrevistador. El video de la sesión, disponible en la referencia de la actividad, muestra cómo la consigna de ponerse en la piel de los personajes y adoptar una lectura proyectiva resulta muy productiva para abordar la comprensión. La otra tarea consiste en elaborar un álbum con citas de la novela que cada alumno escoge y comenta. La consulta del material publicado permite comprobar cómo este acercamiento personal a la obra produce respuestas muy reflexivas.

Incorporar la dimensión personal de la lectura es un objetivo que los proyectos pueden incorporar en distintos grados, desde el protagonismo absoluto que se le da en «Poesía eres tú» al equilibrio que mantiene con otros objetivos ligados a la interpretación de las obras en las propuestas de Jover y Domenech. La primera opción muestra el potencial de este tipo de entrada a la literatura para crear comunidades lectoras entre los adolescentes, mientras la segunda confirma que atender a la apropiación personal de los textos es una vía que fomenta las respuestas lectoras elaboradas. La incorporación de las TIC abre nuevas posibilidades al desarrollo de ambas vías porque puede multiplicar exponencialmente el número de participantes en un proyecto, lo cual resulta muy eficaz para dar una proyección social a la lectura literaria y, en concreto, para crear redes horizontales entre lectores que comparten sus lecturas.

2.3 APRECIAR LECTURAS DIVERSAS

Un hábito lector consolidado incluye no solo la cantidad sino la variedad de lecturas. Si entendemos, siguiendo a Colomer (2012, p. 83), que un componente de la competencia literaria consiste en la capacidad de leer obras que pertenezcan a géneros, corpus y jerarquías diversas del sistema literario, la formación lectora deberá ocuparse de ampliar las posibilidades de apreciar textos diversos desplegando un abanico de lecturas variadas. En este sentido, los proyectos han dado continuidad a la apertura del corpus escolar que ya iniciaron los talleres. Así, junto a los proyectos que se articulan en

torno a la lectura de clásicos, bien a partir de las obras (el *Quijote*: Gracia y Gallardo [2006]; el *Lazarillo de Tormes*: Durán [2012]; el *Cantar de Mio Cid*: Zayas [2011]; las *Leyendas* de Bécquer: Marín y García [2008]; las *Greguerías* de Gómez de la Serna: Domenech [2005-2011]), o de los autores (Miguel Hernández: Domenech y otros [s. a.]; Generación del 27: Martínez [s. a.]), se han multiplicado las propuestas que amplían el corpus de lecturas en distintas direcciones. Así, la organización de los proyectos en torno a tópicos, temas o recursos ha facilitado la entrada de textos canónicos de distintas épocas y tradiciones. Por ejemplo, *El héroe medieval* (COLOMER y OTROS, 2003) reúne obras de la literatura europea clásica y medieval o *Una exposición de poesía* (MILIAN, 2003) facilita el acceso a una amplia muestra de poemas anónimos tradicionales y de autores actuales. El recurso de utilizar un hilo conductor para relacionar lecturas también ha permitido agrupar textos de procedencias muy diversas, como ocurre en el proyecto sobre el motivo del «doble» (SIMÓ, s. a.) en el que los clásicos *El extraño caso del doctor Jekyll y el señor Hyde*, de Stevenson, y *William Wilson*, de Poe, comparten espacio con obras de la tradición oral, de la literatura juvenil y de autores contemporáneos. Por otro lado, los proyectos también integran lecturas juveniles próximas a los gustos adolescentes. Así, la escritura colectiva de una novela juego utiliza como modelo un título del tipo escoge tu propia aventura, un género muy de moda en su momento entre los alumnos que da la opción de elegir entre distintas continuaciones de la historia (COLOMER, RIBAS y UTSET, 2003).

146

Como muestra esta sucinta panorámica de los tipos de lecturas que se ofrecen en distintos proyectos, esta metodología destaca por su potencialidad para crear corrientes de circulación entre acervos muy diversos, lo cual favorece la toma de contacto con obras distantes en el tiempo o alejadas de los referentes personales de los alumnos y de las tradiciones escolares. Las entradas a partir del tema, tópico o recurso funcionan como vías de acceso que facilitan la comprensión de obras de géneros y niveles distintos del sistema literario. Esta potencialidad de los proyectos para que la agrupación de lecturas que pertenecen a distintos niveles del sistema literario revierta en su accesibilidad constituye una aportación de esta metodología a la ampliación de las posibilidades de fruición de los lectores.

2.4 PROGRESAR EN EL DOMINIO DE LAS HABILIDADES INTERPRETATIVAS

Para avanzar en su capacidad de fruición de una diversidad de textos literarios, el lector debe ir diversificando sus niveles de lectura de forma que incorporen las claves que le permitan profundizar en la interpretación (COLOMER, 2005, pp. 92-95). En este terreno los proyectos han dado frutos interesantes, porque abordar la lectura con unos objetivos determinados y

explícitos ha mostrado su rentabilidad para poner en juego en cada contexto la mirada que permite acceder al ángulo más revelador.

Vale la pena señalar algunos factores, consustanciales a la metodología de los proyectos, que resultan clave en la activación de miradas interpretativas eficaces para profundizar en las lecturas.

- *Propiciar la adopción de un rol activo ante los textos que impele al alumno a poner en juego las estrategias de lectura que necesita para llevar a cabo la tarea encomendada.* La perspectiva de autor, recitador, antólogo, comentador... hace consciente al alumno de lo que debe buscar en las lecturas que se le proporcionan como modelo de escritura o como base de su recitación o comentario, por ejemplo. La adopción de este rol actúa como catalizador de las claves significativas en cada contexto. Esto quiere decir que el alumno será capaz de apropiarse de los conocimientos necesarios para identificar el funcionamiento del mecanismo literario que es objeto de su observación. Como mostrarán los ejemplos de este epígrafe, la intencionalidad de lectura que se escenifica en los diferentes proyectos permite diversificar los modos de acercarse al texto incorporando claves formales, estructurales, simbólicas, retóricas, temáticas... No olvidemos que este ha sido uno de los objetivos más perseguidos, aunque con escaso éxito, por metodologías como el comentario de texto. Es relevante, por tanto, mostrar que los proyectos literarios, al implicar al alumno en la comprensión de la literatura como artefacto, han probado su rentabilidad para construir una mirada analítica que incorpora diferentes tipos de aprendizajes literarios.
- *Crear contextos significativos para el uso de un lenguaje meta-literario que permitan avanzar en la expresión de las valoraciones sobre las lecturas.* En los proyectos, las actividades para aprender a hablar sobre las lecturas se ligan a distintos objetivos: compartir las lecturas –a través de discusiones o foros, por ejemplo–, comparar el funcionamiento literario en distintas lecturas para luego explicitar los rasgos comunes... Todas estas actividades pueden orientarse hacia la evaluación formativa, bien del saber hacer, cuando, por ejemplo, resulta necesario poner nombre a las características de las lecturas para convertirlas en criterios para la realización de la tarea de escritura, bien de los saberes adquiridos a través de actividades de recapitulación en las que se identifican y etiquetan los aprendizajes que se han ido construyendo. Estas dos vías resultan eficaces para dar sentido a la reflexión sobre las convenciones literarias y para vehicular

dichas reflexiones hacia la adquisición del lenguaje metaliterario que permite profundizar en la interpretación de las lecturas.

- *Seleccionar los aspectos de las lecturas significativos para la tarea encomendada, y solo estos, es otra condición favorable al éxito en la interpretación.* Un rasgo constitutivo del enfoque de la lectura en la metodología de los proyectos es su focalización hacia las características de las lecturas relevantes para los objetivos de cada proyecto. Concentrar las demandas de interpretación sobre cada texto en las que sean adecuadas para el uso que se da a este acercamiento en cada proyecto evita la dispersión que lastra muchos ejercicios escolares sobre la lectura literaria que acostumbran a exigir «un poco de todo». También en este caso el proyecto se distancia del comentario de texto que, con su vocación de exhaustividad, puede acabar fosilizando el acercamiento al texto literario de manera que para el alumno solo acabe teniendo sentido como tarea escolar.

Se describen a continuación algunas de las formas en que los proyectos literarios ponen en juego las distintas claves interpretativas.

148

La creatividad de los docentes ideando tareas originales en torno a la lectura ha dado paso a tipos de miradas con poca tradición escolar. Destaca en este sentido el proyecto de interrogar al Quijote a partir de los problemas del presente: «Tengo una pregunta para vuesa merced, señor don Quijote» (EQUIPO LEER.ES, 2010). Esta consigna lectora posibilita, siguiendo la clasificación de Dufays, Gemenne y Ledur sobre los tipos de lectura interpretativa (1994, p. 204), una mirada externa y actualizadora sobre el clásico. La perspectiva moral resulta muy eficaz para descubrir las reglas de comportamiento que se desprenden de las palabras de Don Quijote y para pensar en las aplicaciones que pueden tener actualmente.

Otra vía original para activar las claves interpretativas consiste en crear situaciones de lectura retadoras que impulsen al alumno a buscar las conexiones entre narraciones en distintos soportes. En esta dirección apuntan las relaciones entre novelas y películas propuestas por Fontich que van más allá de la habitual relación entre la novela y su versión cinematográfica. Por ejemplo, el esfuerzo de encontrar similitudes y diferencias entre el tratamiento literario y el cinematográfico del tema de la violencia de género en *Terra baixa*, un clásico de la literatura catalana, y la película *Thelma y Louise* (FONTICH, en prensa) permite que los alumnos se apropien del lenguaje metaliterario que necesitan para comparar las estructuras narrativas y la dimensión simbólica de ambas narraciones.

Uno de los modos de lectura más explorados en los proyectos literarios ha sido el intertextual. Los proyectos que se articulan como un itinerario sobre tópicos, al agrupar los textos literarios en torno a un tema o motivo, además de ampliar el corpus de lectura que se ofrece, crean situaciones de lectura en las que el alumno ha de estar atento a los elementos recurrentes. Identificar los rasgos compartidos es una consigna de lectura que afina extraordinariamente la capacidad de observación y dirige sus resultados hacia la apropiación del lenguaje metaliterario que pone nombre a las características observadas. Si tomamos como ejemplo de proyecto literario en forma de itinerario temático el de «La poesía como expresión de sentimientos» (COLOMER, 1998b, 2003) comprobaremos cómo el contraste entre poemas sobre sentimientos permite que el discente ponga en juego estrategias de interpretación dirigidas a descubrir los efectos expresivos de los recursos formales. Apremiar, por ejemplo, cómo la elección de puntos de vista diferentes afecta a la expresión del mismo sentimiento o la relación de los matices con que diferentes poemas tratan el mismo tema con su formalización literaria supone un avance sustantivo en las capacidades interpretativas.

Podríamos multiplicar los ejemplos sobre los niveles de interpretación que se ponen en marcha en los proyectos. Nos limitaremos a señalar que la dimensión comunicativa de esta metodología ha sido especialmente favorable a la profundización en una mirada pragmática sobre los textos. En efecto, cuando los alumnos se enfrentan a las lecturas como autores interesados en ganarse a sus lectores, pasa a ser fundamental descubrir los mecanismos que proporciona cada género para llevar a término su intencionalidad comunicativa. La experimentación del proyecto «El héroe medieval» (COLOMER y OTROS, 2003a)⁵, por ejemplo, mostró que situar a los alumnos en la postura del escritor preocupado por mantener la atención de sus lectores desencadena un proceso de interrogación muy potente sobre los recursos que las novelas de caballerías ponen a su disposición para conseguir su intencionalidad comunicativa: en este caso, atrapar al lector. Revisar las lecturas desde esta pregunta resultó muy efectivo para que los saberes prácticos que, sin duda, los alumnos habían adquirido en las lecturas, se conceptualizasen. El acercamiento que se hizo a las convenciones de género desde la perspectiva de su recepción e intencionalidad incorporó al proyecto dimensiones de la narración a las que no se acostumbra a prestar atención. Así, los alumnos fueron capaces de asociar la estructura episódica de estas novelas con la búsqueda del efecto sorpresa y de darse cuenta de que la resolución del suspense hacia la victoria de los «buenos» está ligada al enaltecimiento de los caballeros característico de una sociedad medieval jerarquizada. Como

⁵ Las siguientes consideraciones sobre la experimentación del proyecto «El héroe medieval» pertenecen a la tesis en la que la autora del artículo desarrolló una investigación-acción sobre este proyecto (MARGALLO, 2005).

muestra este ejemplo, los proyectos crean nuevas situaciones de lectura que requieren enfoques que incorporen la dimensión pragmática a la interpretación de los textos literarios. Pero esta aplicación debe ajustarse en cada caso a las características de los textos y a la función que han de cumplir las lecturas en cada proyecto. Por ejemplo, serán distintos los criterios de selección de los poemas de una antología dependiendo de si su finalidad comunicativa será la publicación o el recitado. La primera propuesta da pie a buscar poemas representativos del tema de la antología, por lo que afina la comprensión global de los textos, mientras que en la segunda se han de seleccionar poemas adecuados para el recitado, lo cual da relevancia al estudio de los efectos de determinados recursos en la oralización.

En definitiva, la confirmación de la potencialidad que en el aprendizaje literario tiene la intencionalidad de las prácticas en las que se inserta dicho aprendizaje (MARGALLO, 2005) plantea la necesidad de incorporar a las claves interpretativas de las lecturas las características relacionadas con las situaciones comunicativas creadas en cada proyecto. Se trata de un reto de calado que exige actualizar la mirada analítica sobre los textos literarios para que se ajuste a la finalidad de cada proyecto. Ello supone sustituir el modelo de análisis estático y exhaustivo que en el paradigma de la enseñanza de la literatura buscaba en las obras la confirmación de las características de un movimiento o los efectos del contexto histórico y cultural, por otro más dinámico que seleccione en cada lectura los niveles de análisis productivos para la realización de la tarea.

2.5 UTILIZAR LA INFORMACIÓN CONTEXTUAL PARA ENTENDER EL TEXTO

Utilizar la información sobre el contexto histórico y cultural para dar sentido a los textos literarios constituye una capacidad ligada al avance en la interpretación. Le dedicamos, sin embargo, un apartado especial porque se trata de un objetivo formativo sobre el que se han operado muchos cambios. En el nuevo modelo de educación literaria la información contextual pierde el protagonismo que había tenido en el modelo de enseñanza literaria centrado en los conocimientos sobre obras y autores. La reacción contra este modelo basado en la transmisión de información hizo que, en un primer momento, se considerase que para formar lectores solo era relevante la información contextual que ayudaba a entender el texto. Posteriormente, se ha recuperado el valor de proporcionar al alumno «un cierto esquema mental diacrónico y sincrónico del funcionamiento de la cultura, sobre todo en lo que respecta a su propia tradición literaria» (COLOMER, 2012, p. 83, traducción de la autora). Resulta interesante comprobar cómo las diferentes formas en que los proyectos dan cabida a la información contextual reflejan las oscilaciones entre los modelos descritos, tal y como ocurre en la escuela.

Una tendencia en expansión, en tanto se ha concretado en proyectos que utilizan las TIC y, en algunos casos, crean redes colaborativas entre centros, es la que liga el aprendizaje de la información contextual a prácticas con una proyección social: compartir el itinerario virtual por las calles de una población en Google Maps («Callejeros literarios»: Domenech y otros [s. a. a]); participar en un homenaje a Miguel Hernández: Domenech y otros [s. a. b]) publicando en una página web carteles interactivos o *glogster* sobre la vida y obra del poeta, o crear una comunidad virtual en Facebook en la que los alumnos participan asumiendo la personalidad de un autor de la Generación del 27 (MARTÍNEZ, s. a.). En todos estos proyectos contrasta la asociación de un soporte innovador con la recuperación del protagonismo de la información contextual, que se utiliza como centro del proyecto a la vez que propicia, aunque de manera secundaria, el contacto personal con los textos. Así, la búsqueda de información sobre los escritores que aparecen en las calles del entorno urbano se acompaña de la elección de un poema que se recitará ante el grupo; el cartel puede contener resúmenes biográficos, pero también comentarios o grabaciones de los poemas de Miguel Hernández, y la participación en los fóruns creados en Facebook combina demandas de búsqueda de información en torno a acontecimientos que marcaron a los autores de la Generación del 27 –homenaje a Góngora, publicaciones, guerra civil...– con las que proponen que se seleccione el poema más representativo de cada autor.

Es curioso observar cómo la entrada de las TIC en los proyectos ha resaltado la importancia de conocer información contextual sobre los hechos literarios como una forma de compartir referentes con la sociedad participando en efemérides o descubriendo las alusiones literarias del entorno urbano, por ejemplo. Hacer visibles los referentes literarios que cohesionan una comunidad y animar a los alumnos a compartir sus descubrimientos en la red enfatiza la dimensión social de estos conocimientos. No obstante, debería evitarse el riesgo de que el atractivo de superponer la interactividad tecnológica al aprendizaje de contenidos contextuales acabe teniendo efectos no deseados como reducir el contacto con este tipo de contenido a una especie de «degustaciones» dispersas o renunciar a establecer relaciones significativas entre los textos literarios y su contexto.

Otro grupo de proyectos, articulados en torno a la lectura de clásicos, ejemplifica la tendencia a poner la información contextual al servicio de la comprensión. Así, en «Una *webquest* sobre el *Lazarillo de Tormes*» (DURÁN, 2012) y en «Una *wikilibreta* de vacaciones» (FONTICH, 2008), se requiere de los alumnos que relacionen la información sobre el autor o el contexto social con algunos aspectos de la lectura. Cada uno de estos proyectos aborda esta conexión de manera diferente. En el caso de la lectura del *Lazarillo*, para superar la lejanía del clásico, la búsqueda de información

se propone como un paso previo que facilita el acceso a la obra. El formato de *webquest* favorece una búsqueda de información guiada que permitirá al alumno familiarizarse con el contexto de la obra. En la lectura de *Llibreta de vacances*, en cambio, son las preguntas que surgen del texto las que conducen a la búsqueda de información. Una vez identificadas las alusiones a la realidad histórica del momento o a aspectos sociales que el alumnado desconoce, se pone en marcha una investigación sobre estos aspectos a la que, además, se le da una proyección social: publicarla en un *wiki* a fin de compartirla con otras clases que trabajen la misma lectura.

Finalmente, parece interesante la vía que proponen algunos proyectos que cambian el foco, y en lugar de ligar la información contextual a la lectura, la relacionan con la escritura. Por ejemplo, el proyecto de escribir un lamento por la pérdida de la persona amada tomando como modelo la «Égloga I» de Garcilaso de la Vega (ZAYAS, 2011) determina que esta queja se ponga en boca de algún personaje mitológico que padeciera un desencanto amoroso. Esta demanda hace significativa la búsqueda de información sobre la mitología grecolatina que se utilizará como fuente para contextualizar el texto de creación propia. En la misma línea, la propuesta de escribir una novela a tres voces imitando la estructura de *Ramona, adéu*, de Montserrat Roig, (FARRERAS y MANRESA, 2002) incorpora la demanda de buscar información histórica, social y cultural sobre las tres épocas en que se ha de situar cada voz. La exploración de información contextual que proponen ambos proyectos aprovecha la postura de autor para que los alumnos se apropien de manera significativa de informaciones contextuales. Esta vía puede ser muy rentable porque la mirada de autor permite aproximarse al contexto con el deseo de entenderlo y de captar las corrientes de influencia entre una época y los personajes que en ella se sitúan.

152

3. EFECTOS DEL TÁNDEM ENTRE PROYECTOS DE TRABAJO Y TIC EN LA FORMACIÓN DEL LECTOR LITERARIO

El recorrido trazado en este artículo carece de la exhaustividad que requeriría un balance riguroso sobre la evolución de los proyectos literarios. Sí da pie, en cambio, a unas primeras impresiones sobre algunos efectos de la incorporación de las TIC a los proyectos y a una valoración sobre las aportaciones de esta metodología a los objetivos de formación del lector literario.

La implantación de las TIC ha potenciado la proyección social de la lectura literaria, bien creando comunidades virtuales que comparten sus opiniones sobre determinadas obras, bien proporcionando auditorios a las producciones de los alumnos. Otro efecto positivo de las TIC ha sido el dina-

mismo que han aportado al diseño de las actividades instrumentos como los diaporamas, para crear álbumes de texto e imagen, los *glogster* o carteles interactivos, los geolocalizadores y los multimedia con múltiples formatos que incorporan audio y vídeo. Es de esperar que la expansión constante de los recursos virtuales siga traduciéndose en aplicaciones imaginativas que, como las señaladas en este artículo, encuentran su encaje en el seno de proyectos de trabajo.

En cuanto a la relación de los proyectos con los objetivos formativos de la educación literaria, parece que la introducción de las TIC ha tendido a asociarse a los contenidos relacionados con la animación lectora, la conexión personal con los textos y la búsqueda de información contextual frente a las estrategias de interpretación. Seguramente, el arrinconamiento de uno de los objetivos fundamentales de la educación literaria se explica por la tendencia, natural en una primera fase de implantación de las TIC, a explorar los objetivos más fácilmente trasladables al entorno digital. Como apuntamos en el apartado dedicado al trabajo de las habilidades interpretativas, precisamente uno de los retos pendientes de la didáctica es ajustar los conocimientos literarios y las claves interpretativas a las finalidades específicas del contexto comunicativo de cada proyecto. La introducción de las TIC en la metodología de los proyectos podría contribuir a explorar la relación entre los tipos de miradas más adecuadas para interpretar determinado tipo de obras con finalidades diferentes. Para avanzar en esta línea pueden servir de ejemplo algunos trabajos procedentes de la investigación didáctica en francés que han desarrollado modelos de interpretación de los textos en relación a las «tareas-problema» o proyectos⁶. En este sentido, parece necesario reforzar la apuesta por esta metodología con un acervo de propuestas en el que se concretaran las claves interpretativas en relación a las lecturas y las finalidades comunicativas de cada proyecto.

Sin duda, la integración de las TIC en los proyectos se encuentra ahora en una fase inicial, por lo que todavía debemos esperar para asistir a un despliegue más completo de sus posibilidades. Sería deseable que ese crecimiento estuviera orientado por un diálogo entre esta metodología y los recursos virtuales que tenga en cuenta las necesidades formativas de la educación literaria.

⁶ Para citar solo dos ejemplos, nos referiremos a la aproximación a la lectura literaria de Dufays, Bemenne y Ledur (1996) que incluye actividades sobre textos literarios y a la propuesta sobre secuencias literarias de Sabbah (2006).

BIBLIOGRAFÍA

- CAMPS, Anna (1994). «Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, n.º 2, pp. 7-20. Traducción al español: Anna CAMPS (comp.) (2003), «Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica», en *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó, pp. 33-46.
- (comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- COLOMER, Teresa (1991). «De la enseñanza de la literatura a la educación literaria». *CL & E. Comunicación, Lenguaje y Educación*, n.º 9, pp. 1-31. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126236>, [consulta: junio de 2010].
- (1996). «La evolución de la enseñanza literaria». *Aspectos Didácticos de Lengua y Literatura*, n.º 8, pp. 127-171.
- (1998a). «L'ensenyament de la literatura», en Anna CAMPS y Teresa COLOMER (coords.), *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària obligatòria*. Barcelona: ICE-UBE/Horsori, pp. 85-103.
- (1998b). «Itineraris literaris: la poesia com a expressió de sentiments», en Anna CAMPS y Teresa COLOMER (coords.), *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària obligatòria*. Barcelona: ICE-UBE/Horsori, pp. 177-188.
- (2001). «La enseñanza de la literatura como construcción de sentido». *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, vol. 22, n.º 4, pp. 6-23.
- (2003). «Enseñanza de la literatura y proyectos de trabajo». *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 1, pp. 99-111.
- (2005). *Andar entre libros*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (2012). «L'ensenyament de la literatura a l'ESO: primeres preguntes». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, n.º 56, pp. 81-87.
- y OTROS (2003a). «El héroe medieval: un proyecto de literatura europea», en Anna CAMPS (comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó, pp. 71-82.
- , RIBAS, Teresa y UTSET, Marta (2003). «La escritura por proyectos: "Tú eres el autor"», en Anna CAMPS (comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó, pp. 61-70.
- DOMENECH, Lourdes (2005-2011). «Greguerías en torno al motivo del agua». *Materiales de Lengua y Literatura*. Disponible en: www.materialesdelengua.org/EXPERIENCIAS/greguerias/greguerias_index.htm, [consulta: abril de 2012].
- (2011). «Días de Reyes Magos, una secuencia de lectura en el aula». *A pie de aula. Blog de una docente de lengua más*. Disponible en: <http://apiedeaula.blogspot.com/2011/02/dias-de-reyes-magos-una-secuencia-de.html>, [consulta: abril de 2012].
- y OTROS (a). «Callejeros literarios». Disponible en: <http://sites.google.com/site/callejerosliterarios/>, [consulta: abril de 2012].
- y OTROS (b). «Homenaje a Miguel Hernández». Disponible en: <https://sites.google.com/site/homenajeamiguelhernandez/propuesta-didactica>, [consulta: abril de 2012].
- DUFAYS, Jean-Louis, GEMENNE, Lois y LEDUR, Dominique (1994). *Pour une lecture littéraire: Histoire, théories, pistes pour la classe*, 2.ª edición. Bruselas: De Boeck & Larcier.

- DURAN, Carme (2012). «Llegir per escriure i escriure per llegir: una webquesta sobre el *Lazarillo de Tormes*». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, n.º 56, pp. 19-26.
- EQUIPO LEER.ES (2010). «Tengo una pregunta para vuesa merced, señor don Quijote». *Leer.es*. Disponible en: http://leer.es/wp-content/uploads/web_quijote/index.html, [consulta: abril de 2012].
- FARRERA, Núria (2003). «Escribiendo críticas teatrales. Experiencia de secundaria», en Anna CAMPS (comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó, pp.153-159.
- FARRERAS, M. Carme y MANRESA, Mireia (2002). «“Ramona, adéu”», de Montserrat Roig, una novel·la de revoltes». *Xtec.cat*. Disponible en: www.edu365.cat/eso/muds/catala/lectures/ramona/index.htm, [consulta: abril de 2012].
- FONTICH, Xavier (2008). «Lectura i escriptura a secundària: una wikillebreta de vacances». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, n.º 44, pp. 41-58.
- (en prensa). «Diàleg, cinema i interpretació literaria a l'ESO. Una lectura de *Terra baixa*, d'Àngel Guimerà». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*.
- GONZÁLEZ GOÑI, Silvia y HERNÁNDEZ, José (2011). «Poesía eres tú», en *Poemario colectivo «Poesía eres tú»*. Disponible en: <http://proyctopoesiaerestu.wordpress.com/sobre-este-proyecto/>, [consulta: abril de 2012].
- GRACIA, M. Carmen y GALLARDO, Antonio (2006). «El antihéroe, el amor cortés y la parodia en el *Quijote*». *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 41, pp. 31-42.
- JOVER, Guadalupe (coord.) (2009). *Libro Abierto. Boletín de Información y Apoyo. Separata 35: Constelaciones literarias. Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia*. Disponible en: www.juntadeandalucia.es/averroes/bibliotecaescolar/images/MisPdf/separatas/libroA35-feb09separata.pdf, [consulta: abril de 2012].
- MARGALLO, Ana María (2005). *La enseñanza literaria a través de proyectos*. Tesis presentada en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- (2012). «La formació de lectors literaris a través de les seqüències didàctiques en forma de projecte». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, n.º 57, pp. 22-35.
- MARÍN, Beatriz y GARCÍA FERREIRA, Laura (2008). «Podcàsting literari a la classe de llengua». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, n.º 44, pp. 75-85.
- MARTÍNEZ, Sonia (s. a.). «Secuencia didáctica: los artistas de la Generación del 27 en Facebook». Disponible en: https://docs.google.com/View?id=dgpwr8q7_17gs8wnncb, [consulta: abril de 2012].
- MILIAN, Marta (2003). «Una exposición de poesía: poemas para leer y comprender, para decir, para mirar, para jugar», en Anna CAMPS (comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó, pp. 127-134.
- SABBAH, Hélène (2006). *Travailler en séquence au lycée en français*. París: Hatier.
- SIMÓ, Victoria (s. a.). «Proyecto “El doble”, una vivencia literaria». *Gretel. La literatura infantil a la UAB*. Disponible en: <http://literatura.gretel.cat/es/made-in-gretel/ejemplos-proyectos-literarios>, [consulta: abril 2012].

ZAYAS, Felipe (2011). *La educación literaria. Cuatro secuencias didácticas*. Barcelona: Octaedro.

— y PÉREZ ESTEVE, Pilar (2010). «Aprendo a navegar... por el Club de lectores Kirico». *Leer.es*. Disponible en: <http://docentes.leer.es/2010/06/18/caza-del-tesoro-aprendo-a-navegar-por-el-club-de-lectores-kirico-felipe-zayas-y-pilar-perez-esteve/>, [consulta: abril de 2012].

CALLEJEROS LITERARIOS: UNA PROPUESTA PARA LA EDUCACIÓN LITERARIA

Adela Fernández Campos*

Irene González Mendizábal**

María del Mar Pérez Gómez***

SÍNTESIS: En este artículo nos ocuparemos de la experiencia «Callejeros literarios», una propuesta para desarrollar la educación literaria del alumnado. En primer lugar se explica la génesis de un proyecto colaborativo como este, gestionado y realizado por profesores y asesores sin ningún respaldo oficial, y luego se analizan las bases metodológicas que lo sustentan: el trabajo por proyectos, la educación literaria y la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Se presenta también, a modo de ejemplo, una muestra de los trabajos realizados por los alumnos. Este tipo de proyectos, que han proliferado en los últimos años, tienen un gran potencial para la renovación de las prácticas didácticas y utilizan las posibilidades de la red para impulsar el trabajo compartido, tanto entre el alumnado como entre el profesorado.

Palabras clave: proyectos; educación literaria; TIC.

CALLEJEROS LITERÁRIOS: UMA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO LITERÁRIA

SÍNTESE: Neste artigo nos ocuparemos da experiência «Callejeros literários», uma proposta para desenvolver a educação literária do alunado. Em primeiro lugar explica-se a gênese de um projeto colaborativo como este, coordenado e realizado por professores e assessores sem nenhum apoio oficial, e logo se analisam as bases metodológicas que o sustentam: o trabalho por projetos, a educação literária e a integração das tecnologias da informação e da comunicação (TIC). Apresenta-se também, a modo de exemplo, uma mostra dos trabalhos realizados pelos alunos. Este tipo de

* Profesora de la asignatura Lengua castellana y Literatura de educación secundaria y asesora en los servicios de Formación de Profesorado, Berritzegune de Getxo (B07), Vizcaya, Comunidad Autónoma del País Vasco, España

** Profesora de Lengua castellana y Literatura en el nivel de educación secundaria. Es asesora en el ámbito lingüístico y social en los servicios de Formación del Profesorado del Gobierno Vasco, concretamente en el B06 Berritzegune de Zarátamo, Vizcaya, Comunidad Autónoma del País Vasco, España

*** Profesora de Lengua castellana y Literatura de Educación Secundaria y asesora en los servicios de Formación del Profesorado, Berritzegune Nagusia, en Bilbao, Vizcaya, Comunidad Autónoma del País Vasco, España.

projeto, que prolifera nos últimos anos, tem um grande potencial para a renovação das práticas didáticas e utilizam as possibilidades da rede para impulsionar o trabalho compartilhado, tanto entre o alunado como entre o professorado.

Palavras-chave: projetos; educação literária; TIC.

LITERARY STREET: A PROPOSAL FOR THE LITERARY EDUCATION

ABSTRACT: In this article, we look at the experience “Literary Street”, a proposal to develop the literary education of students.

In first place explains the genesis of a collaborative project like this, managed and carried out by teachers and advisors without any official support, and then discusses the methodological bases that sustain it: project work, the literary education and the integration of information and communication technologies (ICT). It is also presented, as an example, a sample of the work carried out by the students.

This type of projects, which have proliferated in recent years, have a great potential for the renewal of teaching practices and use the potential of the network to promote job-sharing, both between students and teachers alike.

Keywords: projects; literary education; ICT.

1. INTRODUCCIÓN

En el curso 2010-2011, de la mano de cuatro *blogs* sobre lengua castellana, [A pie de aula](#), [Blogge@ndo](#), [Re\(paso\) de lengua](#) y [Tres Tizas](#), se lanzó a la red «Callejeros literarios», un proyecto colaborativo.



Partiendo de la idea de que la literatura está presente en las calles, plazas, edificios, etc., esta propuesta didáctica plantea a los alumnos la tarea de descubrir los autores presentes en su entorno y crear un itinerario literario utilizando la herramienta de Google Maps.

Con muy buena acogida por parte del profesorado, participaron en ella 29 centros educativos, de distintas etapas, y un total de 877 alumnos que realizaron 34 callejeros de distintas localidades, utilizando tres lenguas: española, vasca y catalana. La propuesta ha sido objeto de reconocimientos como la Mención de Buena Práctica del centro virtual [Leer.es](#). Su gran aceptación y la demanda por parte de los profesores interesados que no pudieron tomar parte en esta edición, ha llevado a mantener abierto el proyecto durante el curso 2011-2012.

A lo largo del artículo se irán desgranando las principales características de esta propuesta: su carácter colaborativo y los grandes ejes metodológicos que la sustentan: el trabajo por proyectos, la educación literaria y la integración significativa del uso de las TIC en el área de lengua y literatura.

2. UN PROYECTO COLABORATIVO

En estos últimos años se han multiplicado en la red los llamados proyectos colaborativos. El «[Homenaje a Ángel González](#)», «[Manzanas rojas](#)», «[Homenaje a Miguel Hernández](#)», «[Poesía eres tú](#)», «[Nuestros pueblos](#)», o el que nos ocupa, «[Callejeros literarios](#)», son algunos de los que han abierto un camino que da sus frutos con la aparición de otras muchas propuestas de la misma naturaleza.

La sociedad del siglo XXI, atravesada por la evolución tecnológica que ha abierto puertas y derribado muchos de los muros que dificultaban la colaboración entre las personas, se caracteriza por el libre flujo de la comunicación y la información. Aunque durante no poco tiempo se ha mantenido la idea, ampliamente extendida, de que la enseñanza es una profesión individualista y que el profesorado no acostumbra a coordinarse o compartir sus prácticas de aula, en la actualidad, sin embargo, la docencia se impregna de una visión más ecológica de su actividad que considera el centro escolar como un microcosmos en el que todos sus componentes están interrelacionados también con el entorno.

En esta visión, el trabajo en equipo, la colaboración, es fundamental y, por ello, los docentes se interesan por participar en proyectos como el de «Callejeros literarios», porque la sensación de formar parte junto a otros compañeros de una experiencia más amplia resulta muy motivadora, no solo para ellos mismos sino también para su alumnado.

Sin embargo, este tipo de actividades no son nuevas. El profesorado ha participado con centros escolares de otros países en proyectos colectivos como «Comenius» y «E-Twining», entre otros. Pero «Callejeros literarios» responde a una tipología diferente. No tiene respaldo ni oficial ni institucional y tampoco dispone de financiación; es un proyecto creado por docentes y asesoras que deciden colaborar para lanzar a la red una propuesta de trabajo. Sus creadores aportan entusiasmo y creatividad. El interés y la participación del profesorado y el alumnado que apuestan por la idea y toman parte en ella, hacen el resto.

Este proyecto es colaborativo en diferentes niveles. Lo es en su planificación, diseño y gestión, pero también en lo que respecta a su puesta en práctica en los centros escolares. Este tipo de trabajo es posible, en gran medida, gracias al desarrollo de la web 2.0. La aparición de la web social propiciada por los avances tecnológicos ha permitido que los usuarios de la red pasen de ser meros receptores de información a creadores de contenidos. Esta posibilidad abre al profesorado un nuevo horizonte para la creación de su propio material didáctico y para su difusión. De este modo, la red permite, rompiendo las leyes del tiempo y el espacio, conectar entre sí los que antes eran nodos solitarios. La web social posibilita el contacto y la colaboración con profesores de otras comunidades y países en una suerte de claustro virtual permanentemente abierto y conectado. Si parece demostrado que aprendemos en interacción, la red 2.0 viene a darnos todas las facilidades para ello.

En relación con la gestión y elaboración del proyecto que nos ocupa, se puede comentar que la primera idea surgió entre varios profesionales que trabajan en contextos geográficos diferentes. Por ello, las herramientas TIC fueron imprescindibles para darle forma y, posteriormente, coordinar y gestionar su realización. El correo electrónico (gmail), los documentos en línea (Google Docs), las páginas de edición colaborativa (Google Sites) y los *chats* de audio y video (Skype, Google Talk, FM) son algunas de las herramientas necesarias en este primer estadio del proyecto.

160

Una vez creado había que difundirlo y lanzarlo a la red. Para ello, los cuatro *blogs* de los gestores del proyecto fueron el principal soporte de comunicación, junto con los mensajes de apoyo en las redes sociales (Twitter, Facebook), por medio de las cuales se consiguió darlo a conocer e implicar en él a un buen número de docentes. Además, la propuesta de trabajo necesitaba también un soporte digital. En este caso fue una página web de edición conjunta (Google Sites) que permitía ser gestionada por diferentes personas a la vez. Así se construyó una propuesta didáctica común entre diferentes profesionales que la ofrecieron a la red: había nacido un proyecto colaborativo: «Callejeros literarios» .

También en su puesta en práctica en el aula, «Callejeros literarios» busca la cooperación entre alumnos por considerarla un elemento eficaz para el aprendizaje. La propuesta didáctica persigue la construcción colectiva del conocimiento a través de tareas específicas, promoviendo el trabajo en grupo, tanto entre el profesorado (coordinación entre áreas, interdisciplinariedad, etc.) como entre el alumnado. Aunque cada grupo de alumnos elabore su propia tarea (*un callejero literario*) la misma forma parte de un todo mucho más amplio al que completa y del que participa.

3. BASES METODOLÓGICAS

3.1 EL APRENDIZAJE ACTIVO: TRABAJO POR PROYECTOS

Esta propuesta didáctica nace dentro de un planteamiento de aprendizaje activo, centrado en el aprendiz, que prima la aplicación del conocimiento en contextos significativos, acorde, por otra parte, con lo que exige el desarrollo de las competencias básicas. Esta metodología, en el caso de las lenguas, se plasma en el enfoque comunicativo, que se centra en el desarrollo de los usos reales de la lengua a través de tareas comunicativas de comprensión y producción de textos, y se concreta, en su manera más óptima, en el denominado trabajo por proyectos, en este caso proyectos de comunicación.

«Callejeros literarios» parte de una situación de comunicación real, como es la de investigar y difundir la presencia de la literatura en las calles, y se orienta a la consecución de un producto final que dé sentido y finalidad comunicativa a la tarea, que aquí no es otra que la elaboración de un itinerario literario. El uso de la red proporciona al trabajo del alumnado, además, una difusión que le confiere mayor funcionalidad y amplifica su audiencia potencial haciéndolo mucho más motivador.

Se trata una propuesta de aprendizaje con objetivos y contenidos curriculares que pretende desarrollar diferentes destrezas comunicativas y que utiliza las TIC como herramientas para el aprendizaje. Dado que el proceso de trabajo es fundamental, como en todo proyecto, estas propuestas se desarrollan a través de una secuencia de actividades que guían el proceso de aprendizaje hacia la consecución del producto final.

CUADRO 1
Secuencia de actividades

Fase previa	Búsqueda de información sobre los callejeros urbanos y sobre autores literarios. Elaboración de cronologías (opcional). Búsqueda y selección de fragmentos representativos. Lectura y comprensión de los textos literarios seleccionados. Geolocalización.
Elaboración del mapa	Búsqueda de calles. Etiquetado con la síntesis de contenidos. Enlazado a la información ampliada. Trazado del itinerario.
Diseño de las líneas del tiempo con Dipity (opcional)	Elaboración y diseño de la línea del tiempo. Inserción cronológica de todos los elementos.
Itinerario callejero	Elaboración de mapas físicos/digitales (posible uso de móviles o miniportátiles). Grabación del itinerario. Edición de la grabación. Publicación de la grabación.

Como se puede ver en la secuencia de actividades, el alumnado, dentro de este planteamiento de metodología activa, aprende haciendo en contextos reales y significativos, en los que se ponen en juego conocimientos, destrezas y actitudes para la realización de una tarea comunicativa. Por ello, este proyecto colabora de manera eficaz en el desarrollo de la mayoría de las competencias básicas, es decir, competencia en comunicación lingüística; cultural y artística; tratamiento de la información; digital; social y ciudadana; aprender a aprender o competencia en autonomía e iniciativa personal.

3.2 EDUCACIÓN LITERARIA

En los últimos años, la didáctica de la literatura no ha avanzado excesivamente. En gran medida, los materiales didácticos aún reflejan una visión historicista y cronológica de los contenidos literarios, con propuestas de trabajo centradas en la recopilación y reproducción de información sobre obras y autores. Frente a esta tendencia tradicional, la educación literaria pone el acento en la formación de lectores competentes para desvelar y comprender las características específicas de los textos literarios. Este proyecto adopta el enfoque de la educación literaria porque no se presenta la literatura como un contenido aprisionado en los materiales didácticos y sin conexión con la vida real, sino que se presenta como una realidad cercana a los alumnos, con presencia en su contexto cotidiano: se la saca a la calle, visibilizando la vigencia social de las obras literarias. Los autores están en las calles, en las plazas, y esto ocurre porque la sociedad les concede valor pues su obra es relevante.

162

El proyecto trata también de desvelar que los textos literarios, como cualquier uso lingüístico, surgen en una situación de comunicación concreta, por lo que es importante reflexionar sobre sus condiciones de producción y de recepción. Se favorece la reflexión sobre el hecho literario de una manera más global para que los alumnos se interroguen sobre cuáles son las razones de que estén presentes en las calles unos autores y no otros, de que haya muchas calles con nombres de escritores o no, etcétera.

La lectura y la escritura desempeñan aquí un papel fundamental. No es posible desarrollar una propuesta relacionada con la literatura si la lectura y la cabal comprensión de los textos literarios no están presentes. En un proyecto de estas características, los alumnos tienen que crear un producto lingüístico comunicativo, por lo que la escritura está presente, de una forma u otra, en las diferentes actividades que realizan, en las que se integra el trabajo de estas habilidades lingüísticas: se lee para luego escribir, se habla para entender lo leído, se conversa para después escribir, etcétera.



Las actividades de lectura y escritura que se desarrollan en el proyecto presentan algunas características comunes. Se lee y escribe con sentido en actividades con un objetivo para llevar a cabo una tarea conocida, y estos objetivos son diferentes tal y como ocurre en la vida real. Se leen y escriben textos de diferentes ámbitos de uso de la lengua y en diferentes soportes, tanto analógicos como digitales, atendiendo a las características especiales de estos últimos. Asimismo, se leen y escriben textos procedentes de distintas fuentes de información y textos multimodales que combinan códigos diferentes: verbal, gráfico, auditivo, etcétera.

3.3 LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC

Anteriormente hemos hecho alusión al papel de las TIC en la gestión y elaboración de un proyecto de este tipo, pero estas tecnologías están también presentes en la propia propuesta didáctica, ya que se plantea el uso de herramientas digitales en el trabajo con el alumnado. Sin embargo, es necesario subrayar que no se trata de una mera actividad TIC sino de un proyecto de trabajo, como ya se ha explicado, que pretende desarrollar diferentes destrezas comunicativas y que usa las TIC para aprender.

La web 2.0 se encuentra en permanente cambio con la aparición de nuevas herramientas, a cual más atractiva e innovadora. Por ello, es frecuente encontrar propuestas de aula centradas más en la propia herramienta, en la necesidad de utilizar la última aplicación, que en el aprendizaje que se persigue con ella. A nuestro entender, el uso de las TIC es el último paso de un proceso que comienza por establecer unos objetivos de aprendizaje claros, escoger los contenidos apropiados para conseguirlos, diseñar unas actividades coherentes y buscar entonces las herramientas, digitales en este caso, más adecuadas en la búsqueda de una optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, la tecnología debe estar al servicio de la didáctica, de lo contrario, se corre el riesgo de usarla por la tecnología misma, lo que no asegura una mejora de los aprendizajes.

Así pues, nos planteamos la integración de las TIC en un marco como el que establece el modelo [TPACK](#) (*Technological Pedagogical Content Knowledge*), en el que el docente pone en juego simultáneamente y de manera

integrada estos tres tipos de saberes que se complementan: el conocimiento de la disciplina, el conocimiento pedagógico y el conocimiento tecnológico. De la intersección de los tres surge el conocimiento que nos permite la aplicación de la tecnología dentro de un planteamiento didáctico coherente para el desarrollo de los contenidos del área y de las competencias básicas.

En el caso de «Callejeros literarios», el uso de las TIC es de gran ayuda y tiene una gran potencialidad didáctica. Muchas de las aplicaciones de la web 2.0, aunque nacidas con otras finalidades, son herramientas muy adecuadas para plantear situaciones de aprendizaje y proyectos con una funcionalidad real, tienden al trabajo colaborativo y facilitan la comunicación de lo aprendido, que es otra de las premisas, tanto del aprendizaje activo como del enfoque comunicativo.

Se optó, fundamentalmente, por el uso de una herramienta de geolocalización, en este caso Google Maps, que permitía plasmar en un eje espacial, acorde con el entorno físico (calles, edificios, etc.) sobre el que se realizaba la investigación, los conocimientos literarios que iban adquiriendo acerca de los autores presentes en su localidad. De esta manera confeccionaban un mapa o itinerario con las calles, edificios, etc., con nombres de escritores e insertaban en cada hito el resultado de su investigación y sus producciones orales y/o escritas (información escrita, videos, audios y enlaces). También se proponían otras herramientas, como las líneas del tiempo digitales para trabajar el eje cronológico, o editores de audio y video para que el alumnado grabara muestras de obras literarias o la realización del itinerario.

164

4. EL CALLEJERO DEDICADO AL POETA LAUAXETA

Mungia es un municipio de Vizcaya donde no existen calles con nombres de escritores; sin embargo, el poeta Estepan Urkiaga «Lauaxeta» (1905-1937) tuvo una gran relevancia en la localidad, por lo que la docente Miren Billelabeitia diseñó una propuesta de trabajo para crear, junto con sus alumnos de 4.º de ESO del IES de Mungia, un itinerario de las calles y lugares vinculados a la obra y textos de este poeta, «dando vida propia» a un proyecto colaborativo.



Para comenzar a familiarizarse con el proyecto se realizaron actividades con el fin de generar conocimientos previos que permitieron al alumnado acercarse a otros autores, como Blas de Otero y Gabriel Aresti. Estas tareas, así como los trabajos complementarios y las conclusiones, fueron realizadas en forma grupal.

Las actividades que dieron vida al proyecto tuvieron características diferentes y aunque no todas ellas pudieron ser introducidas en el callejero, sí fueron registradas por uno de los grupos, encargado de esta misión, para dejar constancia de su ejecución. Así, la mesa redonda en torno a la figura del autor, dinamizada por Jon Kortazar, profesor de la Universidad del País Vasco, aparece recogida en el apartado [bitakora kaiera¹](#) al igual que la presentación de la propuesta a la Alcaldesa de la localidad, o la visita a la casa torre dedicada a la figura del autor que aparece en el apartado [Lauaxeta kultur etxea²](#).

Para otras actividades del proyecto (lectura e interpretación de textos literarios, investigación sobre la figura del poeta, creación, corrección y posterior presentación de textos expositivos ante el grupo realizado por cada pareja) se decidió utilizar la herramienta Glogster para crear carteles multimedia y otros tipos de presentaciones, todas recogidas en las páginas del proyecto.

En cuanto a la organización del aula para la creación de este itinerario particular sobre Lauaxeta, se formaron equipos de trabajo con tareas diferenciadas que realizaban la parte del itinerario que les correspondía y que de manera periódica pasaban a revisión por parte de todo el grupo.

- El grupo de la biografía, integrado por cuatro alumnos, diseñó y dirigió la propuesta de itinerario y fue el responsable de presentarla al grupo grande.
- El de los expertos en TIC, dos alumnos, creaba el *google map* del itinerario y ofrecía ayuda para otros aspectos en los que se requería su asistencia.
- El equipo de diseño, formado por cinco alumnos, se responsabilizó del diseño del proyecto para que luego se plasmara en diferentes soportes (carteles, folletos, etc.), a partir de las ideas y propuestas surgidas en el trabajo con el itinerario.

¹ Bitácora callejera.

² Centro cultural Lauaxeta.

- El de reporteros, integrado por cuatro alumnos, realizó el trabajo de seguimiento del proyecto (video, fotos, textos, etc.) y la creación del reportaje gráfico para introducirlo en *glogsters* (carteles multimedia).
- Un grupo de tres alumnos presentó a la clase el informe y las conclusiones globales.
- Un equipo de tres alumnos desarrolló la propuesta del proyecto que se presentaría a la Alcaldesa de la localidad para mostrarle el trabajo que estaban llevando a cabo.

En estos momentos el proyecto sigue vivo, ha sido presentado ante diferentes instituciones de la localidad representadas por la alcaldesa, la concejala de cultura y la directora de la Casa de Cultura, y se ha incorporado como un elemento importante de las actividades oficiales preparadas por el Ayuntamiento de Mungia para celebrar el centenario de Estepan Urkiaga Lauaxeta.

5. CONCLUSIONES

Para finalizar, es necesario recalcar que este proyecto busca que el alumnado se sienta protagonista de su proceso educativo y que sus aprendizajes estén relacionados con sus intereses, con su entorno. Es decir, que puedan ser conscientes de que la literatura es algo vivo, que se encuentra en los lugares en los que ellos habitan y por los que se mueven de manera habitual. Además, el docente se siente arropado por una comunidad que trabaja en diferentes lugares, en entornos cercanos o lejanos, con la que puede compartir su experiencia.

Este año el proyecto sigue activo y los docentes que lo deseen pueden apuntarse a la nueva convocatoria para participar con sus grupos de alumnos de cualquier etapa educativa –primaria, secundaria, bachillerato, ciclos formativos, EPA– porque la literatura está en las calles y «[Callejeros literarios](#)» es una buena manera de demostrarlo.

RECURSOS WEB

AA. VV. Proyecto «Callejeros literarios». Disponible en: <https://sites.google.com/site/callejerosliterarios/>.

CADENATO, M. y OTROS. Blog Tres Tizas. Disponible en: <http://trestizas.wordpress.com/>.

DOMENECH, Lourdes. Blog A pie de aula. Disponible en: <http://apiedeaula.blogspot.com/>.

IES MUNGIA. Propuesta para trabajar con la obra de Esteban Urkiaga Lauaxeta. Disponible en: <https://sites.google.com/site/lauaxetaproiektua/>.

FERNÁNDEZ, A., GONZÁLEZ, I., PÉREZ, M. Blog Blogge@ndo. Disponible en: <http://irmadel.wordpress.com>.

KOEHLER, MATTHEW J. Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPACK). Disponible en: www.tpck.org/.

SOLANO, Toni. Blog Re(paso) de lengua. www.repasodelengua.com/.

¿CÓMO ENSEÑAR A LEER SIN PEDIR QUE DELETREEN? UNA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE LECTURA EN NIVEL INICIAL¹

Verónica Bottero*

María Eugenia Palma**

Luisa Pelizza***

Pablo Rosales****

Me gusta descubrir, en volúmenes casi olvidados, huellas del lector que fui en otro tiempo.

Alberto Manguel (2005)

SÍNTESIS: ¿Cómo es posible que se proponga que los niños aprendan a leer leyendo si no saben aún las letras? Este trabajo se hace cargo de la búsqueda de respuestas a esta pregunta formulada habitualmente por los docentes que actúan en la alfabetización inicial.

Se asume que alfabetizar consiste en transmitir prácticas y quehaceres de la lectura, diseñando situaciones en las que, con ciertas intervenciones docentes, permitimos a los alumnos interactuar con los textos reales escritos, activando estrategias de lectura. Para determinar si ello es posible, en una sala de 5 años de un jardín de infantes se hizo una investigación didáctica en tres fases, la primera de las cuales consistió en entrevistar a 10 niños a fin de determinar qué estrategias de lectura activaban para interpretar un folleto publicitario. En la segunda fase del estudio se desarrollaron para todo el grupo-clase actividades orientadas a enseñar el uso de estrategias de lectura para leer una receta de cocina y un instructivo de construcción de objetos. En la tercera se tomó una segunda entrevista

169

¹ La presente aportación se desarrolló en el marco del trabajo final de la licenciatura en Educación Inicial de Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) realizado por Verónica Bottero y M. Eugenia Palma bajo la dirección de Luisa Pelizza y Pablo Rosales. Agradecemos a Gloria Rotelli, directora del Jardín «Rosario Vera Peñaloza», y a Victoria Maffei, docente a cargo de la sala de 5 años, por brindarnos la posibilidad de realizar esta investigación.

* Docente del nivel inicial en el jardín de infantes «Saturnina Rodríguez de Zabalía», Río Cuarto, provincia de Córdoba, Argentina.

** Docente del nivel inicial en el jardín de infantes «Cornelio Saavedra», Río Cuarto, provincia de Córdoba, Argentina.

*** Docente en las áreas de Enseñanza de la Lengua Escrita y de las Matemáticas en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), Provincia de Córdoba, Argentina.

**** Docente de Nivel Superior en las áreas de Enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Lengua Escrita en la UNRC y en los institutos de formación docente «Juan Cinotto» y «R. Menéndez Pidal», Provincia de Córdoba, Argentina.

con textos similares a los de la primera instancia a la misma muestra de niños, para comparar los cambios en los modos de activación de estrategias de lectura que se evidenciaban luego de la experiencia.

Los resultados fueron promisorios, ya que 7 de los 10 niños en la segunda entrevista tuvieron en cuenta indicadores textuales cualitativos para anticipar el significado de las palabras escritas. Esto es, en solo pocas clases se registraron cambios relevantes en la activación de estrategias de lectura en la mayoría de los niños, lo que permite ser optimistas en relación con los avances que podría manifestar el resto si experiencias de este tipo tuvieran continuidad en su formación.

Palabras clave: alfabetización; nivel inicial; estrategias de lectura; enseñanza.

COMO ENSINAR A LER SEM PEDIR QUE SOLETREM? UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO COM ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM NÍVEL INICIAL

SÍNTESE: Como é possível que se proponha que as crianças aprendam a ler se não conhecem ainda as letras? Este trabalho tenta encontrar as respostas a esta pergunta formulada habitualmente pelos docentes que atuam na alfabetização inicial.

Assume-se que alfabetizar consiste em transmitir práticas e quefazeres da leitura, projetando situações nas quais, com certas intervenções docentes, permitimos aos alunos interagirem com os textos reais escritos, ativando estratégias de leitura. Para determinar se isso é possível, em uma sala de 5 anos de um pré-escolar fez-se uma pesquisa didática em três fases. A primeira delas consistiu em entrevistar 10 crianças a fim de determinar que estratégias de leitura elas ativavam para interpretar um folheto publicitário. Na segunda fase do estudo se desenvolveram com toda a turma atividades orientadas a ensinar o uso de estratégias de leitura para ler uma receita de cozinha e as instruções de um jogo de construção. Na terceira, fez-se uma segunda entrevista com textos similares aos da primeira à mesma mostra de crianças, para comparar as mudanças nos modos de ativação de estratégias de leitura que se evidenciavam logo depois da experiência. Os resultados foram promissores, já que 7 das 10 crianças na segunda entrevista tiveram em conta indicações textuais qualitativas para antecipar o significado das palavras escritas. Isto é, em pouquíssimas classes se registraram mudanças relevantes na ativação de estratégias de leitura na maioria das crianças, o que permite ser otimistas em relação aos avanços que poderia manifestar o resto se experiências destes tipos tivessem continuidade em sua formação.

Palavras-chave: alfabetização; nível inicial; estratégias de leitura; ensino.

HOW TO TEACH READING WITHOUT ASKING TO SPELL? A TEACHING EXPERIENCE RESEARCH ON READING STRATEGIES IN AN INITIAL LEVEL

ABSTRACT: How is it possible to propose children to learn by reading if they do not know the letters yet?

This work is focused on the search for answers to this question usually made by teachers who act in the initial literacy. It is assumed that literacy means to transmit practices and chores of the reading, designing situations in which, with certain educational interventions, we can let the students interact with the real written text, by activating reading strategies. To

determine if this is possible, in a five-year-old kindergarten classroom a didactic research in three phases was developed, the first of which was to interview 10 children in order to determine which reading strategies were activated to interpret an advertising brochure. In the second phase of the study activities for the group-class were developed to orientate the teaching of the use of reading strategies for reading a cooking recipe and an instruction manual for building objects.

In the third one a second interview was carried out to the same sample of children and with similar texts to the first one, to be able to compare the changes in the modes of activation of reading strategies that were evidenced after the experience. The results are promising, as 7 out of 10 children in the second interview took into account qualitative textual indicators to anticipate the meaning of written words.

That is, in only few lessons can be registered relevant changes in the activation of reading strategies in most of the children, being optimistic in regard to the progress that could show the rest if this kind of experiences would have continuity in their training.

Keywords: literacy, initial level, reading strategies, teaching.

1. MARCO CONCEPTUAL DE LA EXPERIENCIA

Desde la década de 1970, investigaciones psicológicas y didácticas dieron lugar a una revolución conceptual en el campo de la alfabetización inicial (GRUNFELD, 1998). El cambio de perspectiva implicó considerar los problemas cognitivos con que los niños se encuentran al tratar de comprender el sistema de escritura. También se operó una transformación en la concepción de lectura, la que dejó de ser reducida a un mero mecanismo de decodificación de signos gráficos a orales, y pasó a ser considerada un proceso de atribución de significados en el que intervienen el lector con sus ideas y estrategias, el texto con su información gráfica y el contexto en sus diversos niveles (sociocultural, áulico) (SOLÉ, 1992; MARÍN, 1999). Estas transformaciones conceptuales trajeron aparejados cambios en la relación que se establecía entre la alfabetización y el nivel inicial, los cuales se vieron reflejados a posteriori en los diseños curriculares y convirtieron un avance de la investigación psicológica y didáctica en una modificación acerca del rol del nivel frente a la alfabetización, sus objetivos, sus contenidos y sus acciones de enseñanza.

No obstante estos cambios en la investigación y la prescripción curricular acerca de la lectura y su enseñanza, los docentes siguen haciéndose preguntas que resultan de gran peso para las decisiones y acciones que emprenden: ¿cómo es posible que se proponga que los niños aprendan a leer leyendo si no saben aún las letras?, ¿cómo enseño a leer si no enseño primero todas las letras? (MOLINARI, 1995).

Para el lector, el acto de leer es poner en marcha un proceso mentalmente activo en el que construye significados y coordina información de distinta naturaleza (incluida la de las letras y su valor sonoro), y en donde el texto, él mismo y el contexto aportan a la comprensión. Leer es, además, un proceso enmarcado en prácticas sociales de lectura que supone el manejo progresivo de los quehaceres del lector mientras se va adentrando en el mundo letrado (LERNER, 2001). Entre esos quehaceres del lector se sitúan las estrategias de lectura:

En la interacción con el texto el lector necesita coordinar sus nociones previas (acerca del mundo al que refiere el texto, acerca del lenguaje de los textos, acerca del sistema de escritura y demás aspectos lingüísticos), los propósitos de lectura y los procedimientos lectores (desde recorrer el texto de izquierda a derecha en nuestro sistema hasta inferir ideas no explicitadas por el autor). Estos procedimientos resultan estratégicos en la medida que su uso reflexivo permite ajustarlos a los requerimientos de la situación y al propósito de lectura (SOLÉ, 1992; MARÍN, 1999). A partir de los aportes de Goodman (1982, 1996), Marín (1999) y Vélez (2002), podemos reconocer las siguientes estrategias de lectura: contextualización (de las condiciones de producción del texto que se lee y en la situación actual de lectura), selección y jerarquización de información (muestreo), activación de conocimientos previos pertinentes, formulación de hipótesis (anticipación, predicción, inferencia), búsqueda de validación de esas hipótesis y regulación y control de los comportamientos anteriores (AIMAR y ROSALES, 2007, p. 6-7).

172

Si nuestro objetivo es alfabetizar desde los primeros años en el sentido de transmitir prácticas y quehaceres de la lectura, tendremos que diseñar situaciones en las que, con ciertas intervenciones docentes, permitamos a los alumnos interactuar con los textos reales escritos hipotetizando, buscando validación para sus hipótesis, corrigiendo y releendo, aunque no hayan comprendido aún la alfabeticidad del sistema y, por tanto, sin que puedan leer todas y cada una de las letras y palabras que componen un texto. En efecto, incluso la identificación de ciertas letras en una palabra tiene sentido si lo tiene leer esa palabra dentro de una situación que lo requiera: por ejemplo, determinar si cierta letra está escrita porque se piensa que con ella comienza una palabra dada que compone el título de una película infantil, a fin de conocer el horario en que será televisada leyendo una guía de programación (AIMAR y ROSALES, 2007). Como lo sistematizan estos autores:

[...] los niños que comienzan a alfabetizarse tienen que interactuar materialmente con el texto impreso y también escuchar leer a los docentes (de otra manera, sería imposible que accedan completamente al significado, ya que no leen convencionalmente). No se deja solos a los niños ante letras o palabras aisladas, sino que se los coloca frente a un texto real en una situación real de lectura, acompañado de un contexto material (en su portador) y de un contexto verbal (las interacciones con la docente, su

lectura, sus preguntas) en el que sus acciones cobran sentido. Así, los chicos no adivinan lo que el texto dice, no describen las imágenes como si eso fuera leer, ni descifran sonorizando letras (MOLINARI, 1999). En estas situaciones de lectura se les ofrecen problemas (LERNER, 1996) que les resultan entendibles pero ante los cuales tienen que hacer un esfuerzo cognitivo para superarlos (ROSALES y AIMAR, 2010, pp. 28-29).

Por último, para planificar la enseñanza de la lectura se proponen distintas modalidades de organización del tiempo didáctico, a saber: secuencias de actividades, actividades permanentes (o habituales) y actividades independientes (véase LERNER, 2001). En el estudio objeto de esta comunicación hemos optado por la modalidad de secuencia de actividades, caracterizada por cierta unidad de conjunto en torno de un género a trabajar, con una duración de varias clases a desarrollar en una o más semanas, secuencias que se deberían implementar varias veces en el curso del año escolar. A su vez, el diseño de secuencias de actividades se realiza siguiendo alguna estrategia de enseñanza: proyectos, resolución de problemas, enseñanza recíproca, lectura compartida o taller, entre otras. En este caso hemos optado por la estrategia de resolución de problemas. En las páginas siguientes caracterizaremos tanto el estudio didáctico emprendido como la experiencia de enseñanza diseñada según las ideas expuestas en este apartado.

2. EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y LA SECUENCIA DE ENSEÑANZA

El propósito de nuestro trabajo fue profundizar el conocimiento acerca del proceso de interpretación de textos por parte de un grupo de alumnos en el marco de ciertas condiciones didáctico-contextuales, creadas para favorecer la activación de estrategias de lectura. La experiencia tuvo lugar en una sala de cinco años de un jardín de infantes ubicado en la zona céntrica de la ciudad de Río Cuarto (Córdoba, Argentina). La población infantil de este jardín tiene padres que son trabajadores docentes, administrativos y de mantenimiento e incluso estudiantes, todos ellos pertenecientes a una institución educativa de nivel superior.

La primera fase del estudio consistió en realizar entrevistas administradas de manera individual a una muestra del grupo-clase consistente en 10 niños de ambos sexos. Las entrevistas estaban orientadas a establecer las estrategias de lectura que los niños lograban activar frente a un género textual (folleto publicitario de supermercados) que se suponía de uso social frecuente en sus familias.

En la segunda fase se desarrollaron dos breves secuencias de enseñanza para todo el grupo-clase usando textos de los géneros «receta

de cocina» e «instructivo de construcción de objetos» (incluido en revistas de manualidades). En las actividades diseñadas se pretendía que los niños anticiparan significados a partir de las imágenes, los títulos destacados, los números. Los textos eran breves y los referentes de su contenido, al tratarse de objetos con los cuales habían interactuado en ocasiones anteriores (alimentos, elementos de manualidades), resultaban familiares para la mayoría de ellos. Las actividades de la secuencia fueron diseñadas para que los alumnos participaran en una situación real de lectura, con propósitos reales de lectura y para tomar decisiones a partir de la misma. El contexto de las situaciones remitía a los festejos del Día de la Primavera, para los cuales los niños tenían que preparar tortas y un *souvenir*. Con esa finalidad en mente, tuvieron que recurrir a la lectura de recetas de tortas e instructivos para confeccionar el *souvenir* a fin de seleccionar lo que se iba a elaborar y seguir los pasos para concretarlos.

En la tercera y última fase del estudio se tomó una segunda entrevista individual a la misma muestra de niños de la primera fase y con textos similares a los de esa instancia, a fin de determinar los modos de activación de comportamientos lectores que se evidenciaban luego de la experiencia y su eventual transferencia a una nueva situación.

3. LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA QUE ACTIVAN LOS ALUMNOS ANTES, DURANTE Y DESPUÉS DE UNA SECUENCIA DE ACTIVIDADES DESTINADA A SU ENSEÑANZA

3.1 ENTREVISTAS PREVIAS A LA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA

El análisis de las entrevistas iniciales permite establecer que 7 de los 10 niños de la muestra sostienen que el portador que se les muestra –el folleto publicitario de mercaderías– es un papel o una hoja que sirve «para ver precios», «para ver las cosas que hay», «para comprar». Ninguno lo denomina «folleto». Los restantes entrevistados no logran identificar el portador con algún uso similar al socialmente establecido («no sé qué es», «sirve para recortar y pegar figuritas», «para jugar a la cocinita»). En el mismo sentido, un estudio realizado en un contexto similar (otra ciudad del sur cordobés), Bosio y Trevisán (2007), al entrevistar a niños de sala de 4 y 5 años y 1.º grado, encontraron que el folleto publicitario de mercaderías resultaba familiar para casi todos, aunque ninguno podía denominarlo por su nombre convencional.

En el presente trabajo, y en relación con la lectura, la estrategia que predominó es la de la anticipación a partir de las imágenes; esto es, el planteo de hipótesis acerca de los significados de las palabras escritas a partir

de las imágenes que observan en el portador y también de la información con que cuentan acerca de marcas y logos presentes en los envases. Solo un niño logró leer de manera convencional información presente en el folleto, aunque luego de cada interpretación esperaba la aprobación del adulto para asegurarse de la corrección de su respuesta, sin recurrir a la validación de su lectura a través de indicadores textuales. Estos fueron los folletos empleados en ambas entrevistas:



175



Y estas fueron algunas de las respuestas de los niños a la entrevistadora (E):

E: —¿Y dónde dirá «bon o bon»?
CLA: *(Responde señalando el logo de bon o bon en uno de los paquetes del folleto.)*
E: —¿Ahí solamente o adónde más?
CLA: *(Continúa señalando cada paquete.)*

E: —En el folleto dice «fruti gelatin Corazones». ¿Dónde dirá «corazones»?
TAD: —Corazones, corazones... Acá. *(Señala toda la imagen del producto.)*
E: —¿Dónde dirá «corazones»?
TAD: —Acá. *(Señala toda la imagen del producto.)* Porque estos son corazones.

Solo dos niños señalan las palabras escritas para justificar sus respuestas.

176

E: —¿De qué negocio será ese papel?
MAR: —Del Walt Mart.
E: —¿Cómo te diste cuenta?
MAR: —*(Da vuelta el papel y señala la palabra «Atomo» [el nombre de otro supermercado].)* Porque acá tiene el nombre.
E: —¿Dónde dirá el nombre del negocio?
FRA: —*(Da vuelta el papel de un lado y del otro, identifica el nombre y responde con asombro.)* ¡Aaaaah!, acá. *(Señala «Atomo».)*
E: —¡Muy bien!
FRA: —A ver, déjame ver qué dice; ¿Aaa - toooo - moo? *(Sonríe.)*
¿Dice «Atomo»?

Este último caso es el único en que un niño intenta «leer» toda una palabra. Y lo hace solicitando la aprobación del adulto y buscando validación externa para su hipótesis. Los demás alumnos interpretan el texto apoyándose en los elementos paratextuales: imágenes, números y hasta palabras destacadas en el caso que ya vimos.

El análisis de estas entrevistas nos permitió ajustar las intervenciones a desarrollar en la fase de enseñanza. Vale destacar aquí que durante la secuencia de actividades se utilizaron instructivos y no folletos, y aunque los primeros mantenían con los segundos ciertas similitudes –la información contenida en ambos casos se servía de frases poco extensas, la presencia de números y una diagramación bien definida– las diferencias atañían a la

complejidad y a la mayor organización textual de los instructivos. El objetivo era ofrecer un portador diferente en las entrevistas y en la secuencia, a fin de no inducir directamente respuestas que pudieran aprenderse en la primera entrevista y se transfiriesen a las actividades. Por otro lado, para establecer comparaciones válidas con los datos de esa instancia en las entrevistas finales se utilizó el mismo texto que en las iniciales. Además, se usó un texto distinto al de las clases, ya que se pretendía observar si los niños lograban transferir lo aprendido con un texto a otro.

3.2 LECTURA DE RECETAS PARA PREPARAR UNA TORTA

En la primera secuencia de actividades se incluyó una situación inicial consistente en buscar recetas de tortas a fin de elegir una para celebrar el Día de la Primavera. Se proporcionaron a los alumnos libros con recetas de tortas y de otras comidas y se les solicitó que buscaran aquellas que podían servir para la ocasión. Nos detendremos a continuación en algunos de los intercambios que tuvieron lugar entre la maestra² y los alumnos.

Una vez hecha la propuesta de elaboración los niños comentan acerca de aquellas tortas que les resultan conocidas: de maní, de dulce de leche, de diez pisos, etc. Posteriormente, la docente les pregunta por aquello que les gustaría que tuviera la torta que tienen que preparar, a lo que los niños responden que chocolate, cerezas, banana, dulce de leche, mandarina, manzana, etc. Entonces, después de mostrar al grupo varios libros de recetas y señalar que estos resultan útiles para hacer tortas, la maestra (D) propone que los observen y exploren, y se genera la siguiente situación:

- D: —¿Ustedes saben cómo podemos buscar en estos libros?
 ROM: —Tenemos que elegir entre todos una torta...
 D: —¿Adónde nos podemos fijar para elegir una torta?
 MAR: —Acá está el nombre de una torta... (*Muestra la página de un libro con imágenes de tortas.*)
 FED: —Acá dice torta de tomate. (*Muestra la página de un libro señalando el título de la receta.*)
 D: —Aaah..., muy bien, ¿y tendremos que mirar cada título para elegir la torta?, ¿buscamos hoja por hoja para encontrarla?
 (*Nadie contesta, todos continúan observando detenidamente los libros.*)
 D: —Busquen dónde dirá que es una torta...

² La función docente la cumplieron alternativamente Verónica Bottero y María Eugenia Palma. Los nombres de los alumnos se transcriben en clave a fin de conservar la confidencialidad de los datos.

- MAT: —Acá dice... (Muestra una página señalando el título de una receta.)
D: —Aaah... ese es el título. Miren, acá hay un título también, que dice «índice», ¿qué será el índice?
CLA: —Para hacer tortas.
CAM: —Tortas y comidas.
D: —Tiene todos los nombres de las tortas, miren, uno abajo del otro, como una lista. Y también tiene números, ¿para qué serán? Miren, dice: torta para compromiso 55, ¿qué será el número 55?
CAM: —Para saber el número de la hoja donde está la torta.
D: —Ah... Para saber el número de la hoja en donde está la torta de compromiso, entonces, si yo busco en la hoja 55 ¿voy a encontrar la torta de compromiso?
CAM: — Sí.
D: —Aaah... ¿quieren que busquemos?

A continuación, se pide a los niños que se ubiquen en las mesas y busquen la receta que les gustaría preparar para hacer la torta. Para ello la docente entrega tiritas de papel y les solicita que las usen para marcar donde haya recetas de tortas que les gustaría hacer para luego elegir una entre todos.

178

En la siguiente clase la docente comunica al grupo de niños que ha seleccionado tres tortas de todas las que habían marcado en los libros la clase anterior. Les aclara que una es la receta de una torta de cumpleaños, otra la de una torta de casamiento y la última de una torta de naranja. Le reparte a cada alumno las tres recetas y les pregunta:

- D: —Si vamos a festejar el cumpleaños de la primavera, ¿qué torta vamos a hacer?
NIÑOS: —La de cumpleaños.
La maestra propone que busquen en las recetas dónde dirá «torta de cumpleaños».
JUB: —Acá dice «cumpleaños». (Señala el título: «Torta de cumpleaños».)
FRA: —Acá dice «cumpleaños». (Señala en la lista de ingredientes de la torta de cumpleaños donde dice «4 cucharadas de aceite».)
MAT: —Esta es la torta de cumpleaños. (Señala la receta de la torta de naranja.)
D: —(A MAT) ¿Y dónde dice «cumpleaños»?
MAT: —Acá. (Señala la descripción de la preparación de la torta de naranja.)
YAN: —Esta es la torta de cumpleaños. (Señala la receta de la torta de casamiento.)

Sin ayudar a validar todavía las hipótesis de los alumnos, la docente lee en voz alta los ingredientes de cada una de las recetas y les dice que los de la torta de casamiento y la de cumpleaños son los mismos, después de lo cual se produce otro intercambio para encontrar aquellos que se repiten.

Una vez identificadas ambas recetas, y excluida la de la torta de naranja, se les pide a los niños que lean para saber dónde dice «cumpleaños» y dónde «casamiento», a fin de identificar la que buscan. Ante esta propuesta se generan nuevas respuestas por parte del grupo.

- | | |
|------|---|
| MAT: | —Acá dice «casamiento». (<i>Señala «aceite» en la lista de ingredientes de la torta de cumpleaños.</i>) |
| JUI: | —Acá dice «cumpleaños». (<i>Señala «casamiento».</i>) |
| MAR: | —Acá dice cuánto lleva. (<i>Señala «4 cucharadas de aceite».</i>) |
| FRA: | —Acá. (<i>Señala el título: «Torta de cumpleaños».</i>) |

Como puede apreciarse, no todos los niños recurren a leer el nombre de la torta en el título de la receta. Por el contrario, para algunos el nombre puede estar escrito en cualquier pasaje del texto, incluso, en varias ocasiones, entre los ingredientes. Otro aspecto a destacar en estos intercambios es la cantidad de intervenciones que no se desarrollan, ya sea, porque la inmediatez de los sucesos en el aula impiden pensar en ellas o porque se eligen otras en ese momento. Por ejemplo, cuando los alumnos expresan dónde creen que dice «cumpleaños» o «casamiento», no se observan intervenciones docentes que permitan dar lugar a validaciones de las hipótesis intentando «leer» el texto y, con ello, el desarrollo de nuevas estrategias lectoras. En efecto, podrían haberse suscitado intervenciones tales como: «¿cómo te diste cuenta que ahí dice...?»; «¿léeme cómo va diciendo...?»; «pero esta (casamiento) también empieza como cumpleaños». Se pone de manifiesto que se precisa no solo planificar la situación general de lectura sino también tener cierto nivel de previsión de las intervenciones frente a las respuestas de los alumnos, así como cierta experiencia en la conducción de los intercambios, ya que aun habiendo planificado intervenciones de este tipo es muy difícil recurrir a ellas en el contexto del aula.

Hasta aquí pueden considerarse adecuadas las intervenciones de instar a considerar el índice y leer su contenido para mostrar su uso por parte de un lector experto. Obsérvese que no hay definiciones de lo que es un índice sino que se muestra su uso acompañándolo de las preguntas necesarias para entender qué hace un lector con esos datos. Asimismo, es acertado pedir que lean dónde dice «cumpleaños» y dónde «casamiento», a fin de identificar la receta que buscan. En la actividad siguiente se disponen a leer la preparación:

- D: —Con letra grande y en color azul dice: «ingredientes», «preparación de la torta» y «decoración». Vamos a leer para ver dónde dirá: preparación de la torta.
- LAU: —Acá. (Señala «decoración».)
- JUAI: —Acá. (Señala «ingredientes».)
- FRA: —No, acá dice. (Señala «preparación de la torta».)
- D: —¿Por qué te parece que ahí dice «preparación de la torta»?
- FRA: —Porque empieza con la *P*.
- D: —Bien; y aparte ¿qué tiene?, ¿cuántas palabritas son?
- FRA: —Tres. (Muestra sus dedos.)

Durante este intercambio la docente ofrece a los niños contexto verbal, informa lo que dice en cada una de las partes del texto y destaca que los títulos están en otro color y tamaño a fin de que utilicen estos datos para sus interpretaciones. Por supuesto, para generar la coordinación entre los datos ofrecidos, la información gráfica y las hipótesis de los alumnos, no les indica dónde está cada una de las frases identificadas por ella. Además, es posible apreciar cómo, en este caso, la docente sí puede intervenir solicitando justificación de la interpretación de uno de los alumnos, para demandar así la coordinación de la información que le ha dado verbalmente con la que está escrita según sus hipótesis («cuántas palabritas son»). Aunque también hay que decir que solo pide justificar su hipótesis a quien ha manifestado una interpretación correcta del texto.

180

La clase continúa con una situación en la que, además de integrar contenidos de matemática con los de lectura, se articulan los de distintas áreas, como se prescribe para el nivel inicial. En efecto, la docente solicita a los niños que se reúnan en grupos para calcular qué cantidad de ingredientes será necesaria para realizar dos tortas y no solo una como indica la receta. Luego de que resuelven este problema, les pide que anoten la cantidad de ingredientes calculada a fin de que recuerden cuánto necesitan de cada uno en el momento de la preparación. Finalmente, en una clase posterior, las tortas fueron elaboradas en la sala con la colaboración de todos los alumnos.

3.2 LECTURA DE UN INSTRUCTIVO PARA ELABORAR UN SOUVENIR

La docente propone a los niños que, además de la torta, elaboren *souvenirs* para entregar de regalo en el festejo. Para ello, les dice, deberán marcar con tiritas de papel los modelos de *souvenirs* que les gusten (conducta que ya había indicado para la elección de la torta). Una vez elegido el *souvenir*, le entrega una fotocopia a cada uno y les solicita que anticipen qué materiales se necesitan y qué se deberá hacer con ellos.

- D: —¿Adónde estará escrito lo que tenemos que usar?
 JUI: —Acá. (*Señala la lista de materiales.*)
 CLA: —Acá, señorita. (*Señala la lista de materiales.*)

La docente lee algunas de las líneas de la sección de materiales que los alumnos le señalan, confirmando así sus anticipaciones. Luego pregunta:

- D: —Para hacer este *souvenir* hace falta lana, ¿dónde dirá «lana»?
 FRA: —Acá. (*Señala «lana».*)
 D: —¿Cómo te diste cuenta?
 FRA: —Porque leo.
 LAU: —Acá. (*Señala la palabra «alambre».*)
 DOL: —Acá. (*También señala «alambre».*) No. ¿No es acá? Acá, mirá. (*Señala «lana».*)

La docente lee, confirmando lo anticipado por la niña.

En la próxima actividad, la maestra le recuerda al grupo que el *souvenir* lleva un cartel pequeño para cuya leyenda sugiere a los niños tres opciones: «Primavera te quiero», «Feliz día» y «Feliz primavera». Luego de intercambiar opiniones acerca de qué frase prefieren, los niños deciden ponerle al cartel «Feliz día». La docente escribe las tres opciones en el pizarrón y les pregunta en cuál dirá esa frase.

- MAR: —La que termina con la *a*.
 CAM: —La de abajo. (*Señala «Feliz primavera».*)
 D: —La del medio también termina con la *a*.
 ROD: —Yo diría que es esta. (*Señala «Feliz día».*)
 D: —¿Por qué te parece que es esa?
 ROD: —Porque esta es más larga. (*Señala «Feliz primavera».*)

Luego de otros intercambios, la docente lee las frases buscando validación para las distintas hipótesis de lectura planteadas por los alumnos. A continuación propone que cada uno copie la frase en un papel para luego colocarla junto con su *souvenir*.

3.3 ANÁLISIS DE LA SECUENCIA DE ACTIVIDADES IMPLEMENTADA

Durante las clases desarrolladas la mayoría de los niños logró realizar anticipaciones coordinando la información gráfica, sus hipótesis y la información que surgía del contexto (incluidas las intervenciones de la docente). La mayoría de las anticipaciones de cada niño se apoyaron en:

- Indicadores paratextuales: imágenes, tipografía destacada, ubicación en la silueta del texto.
- Indicadores textuales cuantitativos: la cantidad de palabras en las frases del *souvenir*, por ejemplo.
- Indicadores textuales cualitativos: las letras con las que comienza o termina una palabra; por ejemplo, en el caso del intercambio para indicar cuál es la receta de torta a preparar, cuando tuvieron que identificar dónde comienza la preparación en esa receta o en el intercambio para determinar cuál era la frase elegida para el *souvenir*.

En general, los niños llevaron a cabo anticipaciones cuando la docente planteó interrogantes durante las clases, y fueron muy pocas las situaciones en las que lo hicieron de manera espontánea. Esto da cuenta de lo importante que resultó plantear interrogantes previstos y presentados como problemas con sentido en el marco de la situación de lectura. Estas preguntas no apuntaban a identificar qué letra hay o qué podrá decir en tal parte o en todo el texto, sin otra contextualización. Por el contrario, se pretendía plantear preguntas acordes al propósito de la tarea, esto es, ubicar el texto que contiene la receta elegida, ubicar el título elegido entre tres opciones que se habían dado, etcétera.

182

Las anticipaciones a partir de la imagen fueron activadas para identificar recetas de tortas y para saber qué pasos era necesario seguir para elaborar el *souvenir*. Recordemos que esta estrategia de lectura era la única que los niños habían podido activar durante las entrevistas previas a la secuencia de enseñanza.

Pero además, en las situaciones de clase, los niños anticiparon dónde decía «Feliz día» y la cantidad de ingredientes necesarios para la elaboración de las tortas a partir de los elementos cualitativos y cuantitativos del texto. A su vez, anticiparon dónde había que leer para saber cuáles eran los ingredientes, utilizando sus conocimientos previos acerca de la disposición gráfica de la información en un texto instructivo.

Tal como ha sido encontrado por Ferreiro (1991), en cierto momento de su desarrollo como lectores los niños se detienen en propiedades textuales para interpretar el escrito, y estas anticipaciones pueden hacerse a partir de propiedades cuantitativas primero y cualitativas luego. En nuestro caso, hemos podido detectar ambos tipos de anticipaciones activadas en el transcurso de las clases, no así en las entrevistas iniciales; en algunos casos se han observado anticipaciones tomando como dato la longitud de una

palabra y en otros momentos apoyándose en letras que resultan conocidas para los niños y que usan como letras índice.

3.5 ENTREVISTAS POSTERIORES A LA SECUENCIA DE ENSEÑANZA

El presente apartado tiene como objetivo identificar si ha habido cambios en las respuestas de los niños después de llevar a cabo la secuencia de actividades y, a su vez, identificar si las estrategias trabajadas en la misma podrían ser activadas autónomamente durante la entrevista final. En esta segunda instancia de entrevista individual, los niños continuaron apoyándose fuertemente en las imágenes para responder a los interrogantes, pero se observaron cambios en las justificaciones de sus respuestas. Como hemos dicho, durante la entrevista inicial y ante el interrogante «¿Dónde dice?», solo 2 de los 10 niños recurrieron a las palabras escritas y no a las imágenes de los productos o logos. Por su parte, en la entrevista final, 7 de los 10 alumnos tuvieron en cuenta en sus respuestas las palabras que se encuentran próximas a cada imagen del producto, mientras que los 3 restantes continuaron apoyándose solo en las imágenes.

Como lo ha trazado Ferreiro (1991), los niños siguen un camino en el desarrollo de sus estrategias de lectura que pasa sucesivamente por las siguientes conductas de anticipación: por las imágenes, por indicadores textuales cuantitativos (longitud de palabras, cantidad de palabras) y, finalmente, por indicadores textuales cualitativos (qué letras componen las palabras).

Los 7 niños que evidencian conductas más avanzadas en relación con la lectura llegan a tomar en cuenta aspectos cualitativos del texto para validar sus respuestas. Entre dichos aspectos se encuentran las similitudes y diferencias entre dos textos, la identificación de una determinada marca de golosinas utilizada como referencia y la identificación de letras conocidas por ellos. Durante la entrevista inicial estas conductas se habían observado en un solo alumno.

D: —Acá leo «bon o bon» y «bocadito bon o bon». ¿Dónde dirá «bocadito bon o bon»?

MA: —Acá. *(Señala las letras pequeñas del costado donde dice «bocadito bon o bon».)* [...]

D: —*(Señala «turrón» y «maní» en la imagen del envase del producto.)* Acá dice «turrón y maní». ¿Qué podrá decir acá? *(Señala «turrón de maní» en la escritura que está al lado de la imagen del producto.)*

MA: —Lo mismo.

D: —¿Por qué te parece que dirá lo mismo?

MA: —Porque empiezan con la misma letra.

D: —Dentro de este envase dice «fruti gelatin Corazones». ¿Dónde dirá «corazones»?

YAN: —Acá (*Señala «corazones».*)

D: —¿Y cómo te diste cuenta de que ahí dice «corazones»?

YAN: —(*Señala el envase de fruti gelatin Bananitas y el de fruti gelatin Corazones.*) Porque son distintos; mirá, esas palabras son distintas. (*Señala «bananitas» y «corazones».*) Y esas (*señala «fruti gelatin»*) no son de la misma marca; entonces yo me di cuenta de que esto era distinto y que donde dice «corazones» es acá.

D: —Y «bocadito bon o bon», ¿dónde dirá?

LAU: —(*Señala «bocadito bon o bon x 119 gr».*)

D: —¿Cómo te diste cuenta?

LAU: —Porque mi mamá me enseñó a leer.

D: —Bueno. Y ahí, (*Señala «bocadito bon o bon».*) ¿qué te sirvió para darte cuenta?

LAU: —La *o* y no me acuerdo... (*observa la escritura.*) La *o*, la *o* y la *o* pero no me acuerdo las otras... (*continúa mirando.*) Y la *a* y la *t*. Y esta es la mía (*señalando la t*), esa que tiene un palito así y así acostadito. (*Dibuja la letra en el aire.*)

184

D: —En este envase dice «fruti gelatin Corazones». ¿Dónde dirá «corazones»?

FRA: —Acá. (*Señala «frutigelatin».*) No, acá. (*Señala «corazones».*)

D: —Ah, era abajo. ¿Y cómo te diste cuenta?

FRA: —Porque vi *co*. (*Señala «co» en el escrito.*)

D: —(*Señala «turrón y maní» en la imagen del producto.*) Acá dice «turrón de maní»: ¿Qué te parece que podrá decir acá? (*Señala «Turrón de maní Arcor x 8 unidades», en letras pequeñas arriba del precio del producto.*)

CA: —Turrón de maní.

D: —¿Cómo te diste cuenta?

CA: —Porque vi estas letras. (*Señala «Turrón y maní» en la imagen del producto.*) Y vi las mismas acá. (*Señala «Turrón de maní Arcor x 8 unidades».*)

D: —(*Señala «turrón y maní» en la imagen del envase del producto.*) Acá dice «turrón de maní»... ¿Qué podrá decir acá? (*Señala «Turrón de maní Arcor X 8 unidades» en letras pequeñas al lado de la imagen del producto.*)

MAR: —Lo mismo.
 D: —¿Por qué te parece que dirá lo mismo?
 MAR: —Porque empiezan con la misma letra.
 D: —¿Cuál es esa letra?
 MAR: —Porque está la *a* y acá también. Y está la *r* y acá también. (*Señala las letras a medida que las menciona.*)

D: —¿Y de qué negocio te parece que puede ser? ¿Ves el nombre del negocio en algún lado?
 YA: —Del *Ve*a. (*Señala «Atomo».*)
 D: —¿Cómo te diste cuenta de que se llama *Ve*a?
 YA: —Yo sé que se llama *Ve*a, porque yo veo en la tele, te dicen por las dudas a ver si hay una oferta.
 D: —Bueno, léeme despacito cómo dice «*Ve*a».
 YA: —*Ve*... (*Señala A y se detiene a observar la palabra.*). *Ve*... (*Señala A nuevamente.*) *Aaaa*... (*Señala tomo.*) *Ve*a. (*Mientras pasa rápido el dedo derecha a izquierda sobre «Atomo».*)

Como se aprecia, para anticipar el significado de las palabras escritas los alumnos recurren a coordinar la información que les plantea el docente entrevistador con las escrituras del folleto, comparando palabras que se reiteran buscan identificar letras o palabras (según el caso) que se repiten y recurren a usar letras índice conocidas.

185

Si se realiza un seguimiento de las conductas de los niños entre una entrevista y la otra, se ve aparecer a dos de ellos como evidenciando los comportamientos más avanzados. Se trata de los niños identificados como *Fra* y *Mar*. El primero analiza las palabras por sus componentes, letras y sílabas, tanto en la entrevista inicial como en la final; en tanto *Mar* pasa de anticipar el significado de una palabra solo tomando en cuenta la existencia de una escritura destacada en el folleto, en la primera entrevista, a analizar las letras que componen algunas de las marcas de los productos publicitados, en la segunda. A ellos dos se agregan otros 5 alumnos más que parecen haber podido usar en esta última entrevista estrategias que no activaron en la primera.

4. DISCUSIÓN

El trabajo de campo realizado durante el desarrollo de la presente investigación nos ha permitido experimentar la riqueza que cobra el aprendizaje para el alumno si al enseñar se lo considera un lector en potencia,

respetando su capacidad de interpretar textos al activar estrategias según los conocimientos con que cuenta e interviniendo con preguntas y el aporte de información a la que de otra forma no podría acceder.

Esto se ha posibilitado al brindar textos de circulación social y al desarrollar intervenciones que dieran lugar a nuevas coordinaciones mentales a partir de un problema, aportando información, ofreciéndose como modelo lector y tomando en consideración las respuestas de los niños para abrir nuevos interrogantes. Así se dio lugar a que lograran leer, aunque no fuera de manera convencional; es decir, se intervino para que los niños, de acuerdo con sus posibilidades, interactuaran con la información gráfica del texto y anticiparan significados, siempre en el contexto dado por ciertos propósitos reales de lectura.

Queremos cerrar este trabajo con las palabras de uno de los pilares del enfoque comunicativo y constructivista de la alfabetización inicial:

Tenemos una imagen empobrecida de la lengua escrita: es preciso reintroducir en la consideración de la alfabetización la escritura como sistema de representación del lenguaje. Tenemos una imagen empobrecida del niño que aprende: lo reducimos a un par de ojos, un par de oídos, una mano que toma un instrumento para marcar y un aparato fonatorio que emite sonidos. Detrás de eso hay un sujeto cognoscente, alguien que piensa, que construye interpretaciones, que actúa sobre lo real para hacerlo suyo (FERREIRO, 1991).

Esperamos que esta experiencia de investigación didáctica se convierta en un aporte para descubrir las huellas del lector que en otro tiempo fuimos y para pensar en los caminos que invitamos a recorrer a los lectores que vendrán.

BIBLIOGRAFÍA

- AIMAR, María Julia y ROSALES, Pablo (2007). «Situaciones de lectura conjunta en alfabetización inicial: ¿Cómo compartir significados y procedimientos de lectura para que los alumnos aprendan a leer?» Ponencia presentada en las II Jornadas de Producción en Docencia e Investigación en Educación Inicial: «La educación inicial en el marco de un presente y un futuro comprometidos», organizadas por el Departamento de Educación Inicial, Facultad de Ciencia Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto (FCH-UNRC).
- BOSIO, Silvina y TREVISÁN, Analía (2007). «Ideas acerca de los usos y funciones de la lengua escrita. Estudio realizado en niños de nivel inicial y primer grado». Trabajo final de licenciatura en Psicopedagogía dirigido por Pelizza, L. y co-dirigido por Rosales, P. Departamento de Ciencias de la Educación, FCH-UNRC. Inédito.

- FERREIRO, Emilia (1991). *Los procesos de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- GRUNFELD, Diana (1998). «La psicogénesis de la lengua escrita. Una revolución en la alfabetización inicial», en AA. VV., *Alfabetización inicial. Alternativas para construir un espacio de aprendizaje*. Tomo n.º 1. Buenos Aires: Novedades Educativas. (0 a 5. La educación en los primeros años).
- LERNER, Delia (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MANGUEL, Alberto (2005). *Una historia de la lectura*. Buenos Aires: Emecé.
- MARÍN, Marta (1999). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique.
- MOLINARI, María Claudia, WOLMAN, Susana y KAUFMAN, Ana María (1996). *El multilibro inicial: la brigada Salvatuti : orientaciones para los docentes*. Buenos Aires: Santillana.
- ROSALES, Pablo y AIMAR, María Julia (2010). «La lectura compartida en el nivel inicial. Una experiencia de enseñanza de estrategias a partir de la lectura de un cuento», en *Proyectos con literatura. Recorridos con fantasía*. Tomo n.º 82. Buenos Aires: Novedades Educativas. (0 a 5. La educación en los primeros años).
- SOLÉ, Isabel (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

ENSEÑAR (Y APRENDER) A LEER Y A ESCRIBIR EN PRIMER GRADO¹

Gabriela González Sandoval *

SÍNTESIS: Las estrategias instruccionales son elementos esenciales de la transmisión del saber-hacer profesional que permiten conocer los «quehaceres ordinarios de la clase» (CHARTIER, 2000). La investigación realizada gira en torno a la exploración de ese saber-hacer, y del modo en que el mismo se articula con las concepciones pedagógicas subyacentes. En este sentido, nos propusimos describir las estrategias de enseñanza que utilizan cuatro maestras de primer grado de una escuela primaria pública de gestión estatal y analizar sus concepciones de lectura y escritura. Se llevaron a cabo observaciones de las clases de lengua, entrevistas dirigidas a cada docente y a los directivos, además del análisis de los cuadernos del alumnado. Una de las conclusiones globales del trabajo es que la mayor parte de las estrategias de enseñanza analizadas muestran resabios de una pedagogía anclada en lo disciplinario que se expresa en la visión homogeneizadora de la realidad y en el control exhaustivo de los aprendizajes. Palabras clave: estrategias instruccionales; alfabetización inicial; lectura; escritura; literatura.

189

ENSINAR (E APRENDER) A LER E A ESCREVER EM PRIMEIRO GRAU

SÍNTESE: As estratégias de instrução são elementos essenciais da transmissão do saber-fazer profissional que permitem conhecer os «quehaceres ordinários de sala de aula» (CHARTIER, 2000). A pesquisa realizada gira em torno da exploração desse saber-fazer, e do modo como este se articula com as concepções pedagógicas subjacentes. Neste sentido, propusemo-nos descrever as estratégias de ensino que quatro professoras de primeiro grau de uma escola primária pública de gestão estatal utilizam e analisar quais são suas concepções de leitura e escrita. Levaram-se a cabo observações

¹ El presente artículo ofrece los resultados de una investigación financiada por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) en el marco del programa «Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas», convocatoria 2008. Participaron como miembros del equipo de investigación, bajo la dirección de la autora, los docentes Prof. Lisa Monje, Alejandra Humeres y Julián Segovia, y las entonces alumnas del Profesorado de Educación Primaria Alicia Acuña, Teresita Mazzuchini y Carolina Yujnievich, del Instituto Superior Goya, provincia de Corrientes, Argentina.

* Profesora de nivel terciario y universitario en las siguientes instituciones: Instituto Superior Goya, Instituto Privado Superior «Pbro. Manuel Alberti», Universidad Nacional de Lomas de Zamora y Universidad de la Cuenca del Plata, Argentina.

de aulas de língua, entrevistas dirigidas a cada docente a aos diretores, ademais da análise dos cadernos dos alunos. Uma das conclusões globais do trabalho foi que a maior parte das estratégias de ensino analisadas mostram ressentimentos de uma pedagogia ancorada na disciplina que se expressa na visão homogeneizadora da realidade e no controle exaustivo das aprendizagens.

Palavras-chave: estratégias instrucionais; alfabetização inicial; leitura; escrita; literatura.

TEACHING (AND LEARNING) TO READ AND WRITE IN FIRST GRADE

ABSTRACT: The instructional strategies are essential elements of the professional know-how that allow us to know the «regular chores of the class» (Chartier, 2000). The investigation done revolves around the exploration of this know-how, as well as articulates with the underlying pedagogical concepts. In this sense, our purpose is to describe the teaching strategies used by four teachers working in first grade at a public elementary school managed by the state and analyse which are their reading and writing conceptions. Language classes observations, personal interviews with each teacher and manager, in addition to the analysis of the workbooks of the students were carried out. One of the overall conclusions of the work is that most of the analysed teaching strategies show remnants of a pedagogy anchored in discipline, expressed in the homogenising vision of reality and in the exhaustive control of learning.

Keywords: instructional strategies; initial literacy; reading; writing; literature.

1. INTRODUCCIÓN

Según Berta Braslavsky (2005), las estrategias instruccionales o herramientas metodológicas a cargo del docente son el apoyo que necesitan los alumnos² para tener éxito en la lectoescritura, especialmente con respecto a la comprensión de la lectura auténtica. Dichas estrategias constituyen elementos esenciales en la transmisión del saber-hacer profesional que permiten conocer los «quehaceres ordinarios de la clase» (CHARTIER, 2000, la traducción es nuestra). Observa A. M. Chartier que estos «quehaceres ordinarios» son saberes invocados pero ausentes en las investigaciones; forman parte de una realidad «supuestamente conocida, designada sin cesar pero no descripta, salvo incidental o indirectamente». El problema de la investigación realizada gira en torno de la exploración de ese saber-hacer, así como del modo en que el mismo se articula con las concepciones pedagógicas subyacentes.

² La no utilización de los dos géneros debe entenderse como una solución provisional para hacer más ágil la lectura del texto, y no como un uso sexista del lenguaje.

Nuestro objetivo general fue describir las estrategias instruccionales utilizadas en la enseñanza de la lectura y la escritura por cuatro maestras de distintas secciones de primer grado de una escuela primaria pública de gestión estatal de Goya, provincia de Corrientes (Argentina). Los objetivos específicos apuntaron a analizar las situaciones de lectura y escritura que se incluyen en las clases de Lengua³ como parte de la propuesta alfabetizadora, con la atención centrada en las herramientas metodológicas empleadas por cada docente. En segundo lugar, buscamos reconocer las concepciones subyacentes en tales herramientas metodológicas, pues sin duda los supuestos tienen fuerte incidencia en la configuración de las prácticas.

El trabajo de campo se desarrolló entre los meses de septiembre y diciembre de 2009 en el contexto de la escuela primaria antes mencionada. Se llevaron a cabo sistemáticamente observaciones participantes de las clases de Lengua, entrevistas dirigidas a cada docente y a los directivos de la institución, además del análisis de cuadernos de los alumnos.

Si un niño pedalea sobre una bicicleta estática pronto se cansará. Mientras que iría al fin del mundo si la bicicleta pudiera rodar de verdad.

Célestin Freinet

2. LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN «PARTECITAS»

Las situaciones de escritura y lectura que tienen lugar en el aula se plasman en dos formas privilegiadas de registro de lo enseñado: el pizarrón y los cuadernos de los chicos. La unidad empleada para armar palabras y oraciones es la sílaba, que se usa una vez reconocida en los distintos referentes: carteles en soporte papel pegados sobre las paredes del aula, que muestran diversas palabras escritas en letras mayúsculas de imprenta que proporcionan a los chicos información segura sobre el sistema de escritura⁴.

Del análisis de los cuadernos se desprende que las actividades—luego de proponer la escritura del nombre propio de cada alumno y la distinción de las vocales— desde el primer mes de clase se orientan al reconocimiento

³ Entendemos por clases de Lengua no solo las del área de Lengua sino también aquellas de las distintas áreas curriculares, sosteniendo la idea de que todas están encargadas de desarrollar las habilidades de lectura y escritura de los chicos.

⁴ En las aulas visitadas se observan referentes que incluyen los nombres propios de los chicos, los días de la semana y nombres comunes de distintos objetos que representan todas las letras del alfabeto.

de «partecitas» (sílabas). Por ejemplo, entre algunas consignas encontramos las siguientes:

Marzo	Separo y cuento partecitas.
	Utilizo las partecitas p[ara escribir] sus nombres.
	Coloco la partecita que faltan (sic).
Abril	¡A jugar separ[a]ndo partecita[s!].
	Separo en partecitas.
Mayo	Escribo lo que veo [y] separo en partecitas.
Junio	Con las partecitas formo palabras, etc.

Además, los cuadernos presentan fotocopias con oraciones o textos breves, en los que las palabras aparecen escandidas⁵ por el alumno, es decir, con las sílabas marcadas con una mecánica similar a la que tiene lugar en las situaciones de lectura en el pizarrón, luego de la escritura de palabras y oraciones. A partir del mes de septiembre, los chicos trabajaron leyendo/ escribiendo primero alguna palabra y luego una oración, con la colaboración de los compañeros y de la maestra.

192

Cuando un niño pasa al pizarrón a escribir una palabra o una oración, la maestra, a su lado, interactúa con él y con el resto de los niños: anima al alumno que está realizando la tarea; lee la palabra en voz alta cuando observa algún error en la escritura; compara distintas escrituras de una misma palabra para ayudar a descubrir el error; luego de la comparación, pone caritas alegres sobre la palabra bien escrita o caritas tristes en las que tienen errores; valida los aportes de otros chicos que colaboran con el compañero; alarga o pronuncia enfáticamente los sonidos para ayudar a descubrir la relación con el grafema pertinente o bien para ayudar al niño a descubrir alguna omisión; orienta en la búsqueda de pistas en los referentes del aula; induce al uso de signos de puntuación (por ejemplo, el punto al final de la oración); felicita al niño cuando termina de escribir.

Una vez que la oración queda escrita en el pizarrón en letras mayúsculas de imprenta y con guiones que separan una palabra de la otra, la docente va señalando las «partecitas» (sílabas), puntero en mano, mientras

⁵ Utilizamos la expresión *escandidas* para referirnos a la forma en que quedan marcadas las sílabas en las oraciones por la similitud que presenta este procedimiento con el de escandir en poesía, es decir, el de medir el verso, contar el número de sílabas de que consta.

toda la clase lee en voz alta, a coro. Acto seguido, también mostrando con el puntero o marcando con tiza, todos los alumnos de la misma fila⁶ pasan de a uno por vez a «leerla», silabeando. En una conversación informal con otra de las docentes, a partir de este tipo de situaciones, ella aclara: «Es importante para nosotros que el chico *sepa leer, sepa marcar*. Si no sabe leer, marca cualquier cosa» (las cursivas son nuestras).

Durante la clase no todos los alumnos participan para colaborar con el compañero que está al frente escribiendo en el pizarrón. Entre las conductas observadas podemos notar que, en ocasiones, algunos nenes se aíslan al fondo del salón, varios juegan haciendo morisquetas y una nena que se sienta en un banco de adelante, cerca del pizarrón, bosteza.

Las sílabas («partecitas», «pedacitos») también son las unidades con las que se trabaja cuando los alumnos escriben y la maestra colabora andamiando el proceso; muchas veces, la intervención de la docente consiste en silabear (/ggga/), aunque enfatizando la pronunciación de la consonante antes de la vocal, o bien en requerir a los niños que busquen sílabas (iniciales, intermedias o finales) en distintos referentes que se encuentran a la vista en el aula, que los ayuden a escribir la palabra en cuestión.

3. TEXTOS Y PSEUDOTEXTOS EN EL AULA

A la par de las situaciones anteriormente descritas, también es posible observar la escritura de palabras y de oraciones –las que conforman textos–, esta vez mediante la puesta en práctica de por ejemplo una receta de cocina con el objeto de elaborar un texto instructivo⁷. En estos casos, el clima y la dinámica de trabajo son diferentes, en tanto las tareas generan mayor interés y significatividad para los chicos. Pero también puede advertirse en los cuadernos la presencia de pseudotextos, esto es, textos artificiales, que han sido especialmente preparados para enseñar una sílaba o una determinada letra del alfabeto.

⁶ Los alumnos están sentados en fila en todas las aulas. Las docentes aclaran que se adopta esa disposición en hileras debido a las precauciones que han debido tomarse por la emergencia sanitaria ocasionada por la pandemia de gripe A H1N1. No obstante, en el mes de octubre, las maestras ya comenzaron a proponer algunas actividades en pequeños grupos.

⁷ Entre las clases de textos trabajadas en las cuatro secciones se encuentran la receta de cocina, la historieta y la tarjeta de salutación o invitación. En el área de Ciencias Sociales, las maestras relatan los sucesos referidos a algunas efemérides como si fueran cuentos que luego se transcriben a las viñetas. Por razones de espacio, describiremos aquí solamente la situación que se desarrolla a partir de la preparación de tortas.

Una de las situaciones de escritura mencionadas en primer término se genera luego de la preparación de tortas fritas en el aula⁸. La docente crea un clima de expectativa y logra involucrar a los chicos con una conversación previa, a partir de la presentación de los ingredientes y del procedimiento de preparación de las tortas. En esta conversación aparecen los conocimientos culturales de los alumnos y se rompe la estructura rígida que caracteriza a otras interacciones, pues aquellos pueden iniciar las intervenciones con comentarios mientras se lleva a cabo la preparación: «La salmuera se usa para la muela; mi abuela me hacía cuando me dolía»; «¡Seño! ¡No tiene que ser muy finita la masa porque sale muy dura!»; «¡Seño, la torta asada se hace en la parrilla!»; «¡Ahí hacele un huequito!», «¡Sí, porque si no se hincha!»; «Seño, mi abuela cuando hace pascualina, le pincha con el tenedor».

Una vez que está lista la masa, se la llevan a la señora Itatí para que fría las tortas en la cocina. A continuación, la tarea de escritura en el pizarrón comienza por los ingredientes y continúa por el procedimiento. Para escribir los nombres de los ingredientes, la docente les pide a los chicos que recuerden qué fue lo que ella sacó en primer lugar. A medida que van diciendo las palabras, en orden, los alumnos pasan al pizarrón a escribirlas, para lo cual la maestra ofrece apoyos como los señalados en el parágrafo anterior. Ella misma escribe luego el procedimiento de preparación en mayúsculas de imprenta, porque es el momento de la merienda, el que luego dos alumnos pasan a leer.

194

Otra docente, que junto con su grupo de alumnos había trabajado con la preparación de jugo de naranja, posterga la tarea de escritura del texto para la próxima clase. Al día siguiente, recupera con los chicos la memoria de lo trabajado, recuerdan qué ingredientes habían utilizado y en qué había consistido el procedimiento: ella coordina las intervenciones de los alumnos para organizarlas en un orden lógico y luego les pide que le dicten los pasos realizados a una nena del grupo que va escribiendo en el pizarrón.

Debemos señalar que en estas situaciones que toman un texto como eje de la actividad, las maestras prescinden de mostrarles a los chicos ejemplos de textos reales o al menos verosímiles. Si bien se organizan intercambios orales para construir la noción de las distintas clases de textos, estos no siempre son suficientes para que los alumnos tengan una idea clara y precisa de qué es lo que se les propone escribir.

⁸ Esta actividad en particular es compartida entre los chicos de primero y los jardineritos que fueron a visitarlos. La maestra explica que ello obedece a un proyecto de integración con el jardín de infantes.

Por otra parte, en los cuadernos de las secciones investigadas hemos encontrado la presencia de lo que llamamos pseudotextos, los que sirven para enseñar una sílaba o una letra del alfabeto en particular, por ejemplo: LA MAMÁ GALLINA PUSO / CINCO HUEVITOS / PA-PE-PI-PO-PU / SE VAN A LLAMAR. / ¡YA NACIERON LOS POLLITOS! / PA-PE-PI-PO-PU / SE LOS ESCUCHA PIAR. Luego de haber enseñado las cinco vocales, se van presentando las consonantes en un orden predeterminado, las que llevan a formar palabras mediante la combinación de sílabas.

También podemos incluir en la categoría de pseudotextos las frases alfabetizadoras que se proporcionan para que el alumno «ejercite lectura». Por ejemplo: TAREA-PARA-EJERCITAR-LECTURA: 1) EMILIA MIMA A LA MULA LOLA 2) AMALIA LEE EL MAPA 3) MIMÍ PELA EL POMELO 4) LE PIDO MIEL A MI MAMÁ. Dichas frases y/o textos breves son presentados en fotocopias y aparecen junto a unos dibujos que las representan. El alumno, además de haber relacionado con números las oraciones y los dibujos, ha marcado las sílabas de todas las oraciones, lo que nos indica el modo en que ha «leído».

4. ¿Y EL LUGAR DE LA LITERATURA?

En una ocasión, luego de ejercitar escribiendo oraciones en el pizarrón, la maestra anuncia a los niños que se van a trasladar a la sala de la videoteca a ver una película. Los chicos se muestran contentos, entusiasmados y bastante sorprendidos, lo que nos hace suponer que es probable que se trate de una actividad inusual. Las docentes y los alumnos de primer grado de dos secciones diferentes compartirán la clase. Ya en la videoteca –situada en la misma sala que la biblioteca escolar⁹– los alumnos se ubican sentados en filas que miran en dirección al televisor. Varios armarios que contienen libros alrededor de la sala están cerrados con candado.

En primer lugar, una de las docentes, parada al frente del auditorio de niños, lee una versión del cuento *Blancanieves* (Suseta, Colección Arlequín), en voz alta, en una sesión que no dura más de diez minutos, sin

⁹ La biblioteca de la escuela donde realizamos nuestra investigación tiene una matrícula total de inscriptos, en 2009, de 608 alumnos, con más de 900 ejemplares inventariados –sin contar los manuales escolares– así como también juegos didácticos y videos en formato DVD. Para el docente hay libros del área de la alfabetización inicial; para los alumnos, de literatura infantil, que fueron distribuidos en el marco de los Programas Plan Social Educativo y Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE). Respecto de los últimos, junto a muchos títulos de la Colección Buenas Noches (Editorial Norma), podemos mencionar varios de María Elena Walsh y Adela Basch, algunos libros álbum de Anthony Browne, entre otros de calidad literaria. Entre los textos no literarios, encontramos enciclopedias y diccionarios comunes y regionales.

iniciar con los niños ningún intercambio conversacional previo acerca del texto. La mayoría de los chicos escucha atentamente y observa los actos de lectura que realiza la docente: sostiene el libro abierto; dirige la mirada sobre las hojas de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo; da vuelta la hoja y vuelve a empezar con los mismos movimientos. La maestra lee de corrido, de pie frente al auditorio y sin mostrar las ilustraciones.

En un segundo momento, la colega de la otra sección interactúa con el grupo de niños induciéndolos con preguntas que buscan recuperar datos de la historia que escucharon. Luego del trabajo realizado de esa manera en torno del material escrito, se proyecta una versión fílmica en formato DVD del cuento que han escuchado. Las docentes aclaran que eligen una versión de video diferente de la del cuento leído para que haya mejores posibilidades de comparación en la interacción oral. Pero cuando finaliza la proyección, las preguntas que ellas realizan se refieren linealmente a lo que los chicos han visto, sin que haya remisiones al texto escrito.

Al día siguiente, en una de las secciones, la maestra comienza la clase diciendo «¿Se acuerdan del cuento que *miramos* ayer o no?» (la cursiva es nuestra). Y durante la interacción oral, en la que nuevamente aparecen preguntas cerradas incluidas en un extenso interrogatorio, la maestra introduce ideas moralizadoras, al tiempo que evalúa si los chicos estuvieron atentos al cuento que «miraron». Solo excepcionalmente ella se involucra, reflexionando sobre algún aspecto y dando su punto de vista a los chicos. Por último, pega en el pizarrón tres láminas con algunas escenas del cuento *Blancanieves* y propone pensar oraciones para conformar una secuencia narrativa. La clase continúa de una manera similar a la ya descrita.

196

Podemos notar, además, que si bien cada docente posee su biblioteca de aula, en el momento de hacer circular los materiales entre los niños existe una restricción impuesta por el tipo de letra, que ha de ser mayúscula de imprenta. Una de las docentes expresa que tiene especial cuidado en fijarse que esté editado en esa tipografía; de lo contrario, desde su punto de vista, los chicos no pueden leer.

Por otro lado, las maestras hacen prevalecer el cuidado por encima del uso del libro. Cuando en las entrevistas les preguntamos acerca de la existencia de algún sistema de préstamo de libros a los chicos, la respuesta fue que no se les prestan los libros de la biblioteca escolar sino los de la biblioteca de aula, que está conformada preferentemente por libros de texto. De esta forma, la literatura infantil no es un material al alcance de los niños, salvo a través de los textos incluidos en los manuales escolares, como tampoco es visible para las docentes, y un género con las potencialidades del libro álbum, por ejemplo, no es aprovechado porque ellas no lo conocen como tal,

como hemos podido comprobar que ocurre, en general, con los maestros en distintos circuitos de capacitación.

5. «LA LETRA CON SANGRE ENTRA»

Deletrear y silabear son procedimientos sostenidos por métodos cuya implementación dio origen a la expresión «la letra con sangre entra» (ZAMERO, 2008). Por otro lado, la lengua escrita, creada para representar y comunicar significados, aparece en las clases «fragmentada en pedacitos no significativos» (LERNER, 2001, p. 49).

En primer lugar, en las situaciones analizadas en el primer párrafo del apartado anterior, el uso del pizarrón coincide con lo que observa Ferreiro (1999, pp. 156-157) al concebir este objeto como «un espacio clausurado, cerrado y fuera de cualquier funcionalidad», un espacio «para poner algo que se quiere enfocar fuera de contexto». En este espacio se implanta una forma de deletreo que hace pronunciar la sílaba directamente, que se remonta al siglo XIX (BRASLAVSKY, 1997; CHARTIER, 2004). En una de las secciones, una de las maestras, luego de que el alumno silabea la oración, le pregunta si se anima a decirle «lo que dice» la frase. ¿Es consciente de que el niño puede no entender el significado de la oración por concentrarse en el silabeo, por eso le pide que «diga» la idea? Luego se dirige a toda la clase para que todos respondan a coro, pero sin silabear, «lo que dice» esa oración.

Por otro lado, se trata de tareas de escritura y lectura que dejan una huella, marcada con el puntero o con la tiza, y que, por lo mismo, son controlables para la maestra. Como se intenta ejercer un control exhaustivo sobre el aprendizaje de la lectura (LERNER, 2001), se lee solo en el marco de situaciones que le permiten a la docente evaluar el desciframiento de palabras y oraciones por silabeo. Si bien la maestra es consciente del aburrimiento e indiferencia que se genera en el aula, propone este tipo de actividad porque considera que «es la única forma de que los chicos *fijen*», tal como ella lo manifestó en una conversación informal al finalizar una clase que observamos. Además, aunque se trata de una maestra novel, afirma que esta forma de ejercitar la lectura «le da resultado», vale decir, resulta exitosa en la enseñanza del código, pero no en la enseñanza de la lengua escrita.

Marcar, fijar, son términos que provienen de las prácticas de enseñanza observadas en las cuatro secciones de grado y del discurso de las docentes a cargo de estas. Dichos verbos nos remiten a operaciones que revelan una concepción mecanicista de la lectura, en la que la memorización cumple un papel primordial. Leer, en este sentido, es un ejercicio que

consiste en decodificar sílabas, prescindiendo del sentido del texto la mayor parte de las veces.

Desde la perspectiva del «modelo mental» (BRASLAVSKY, 1997), estas situaciones de lectura se limitan al nivel bajo, más elemental, de la decodificación. Yuill y Oakhillj (1989), citados por Braslavsky (1997, p. 6) sostienen:

[...] la escasa incidencia que tiene este nivel en la comprensión, ya que si bien la decodificación es necesaria, no es suficiente: existen lectores fluidos, es decir, que decodifican fácilmente pero no comprenden lo que leen mientras que, inversamente, algunos lectores que tienen tropiezos en la decodificación poseen, sin embargo, un buen nivel de comprensión.

Asimismo señala Braslavsky (2005, p. 76):

El esfuerzo inmotivado, compulsivo y sin vida de la etapa mecánica no crea en los niños el gusto ni la alegría que pueden estimular su creatividad para leer y escribir.

En segundo lugar, en lo que respecta a las situaciones presentadas en el segundo párrafo del análisis descriptivo, hemos notado ya que el clima de la clase se vuelve dinámico cuando la propuesta consiste en escribir textos con algún propósito concreto que permite que los chicos se impliquen en la tarea. Sin embargo, la falta de significatividad de los pseudotextos impide a los chicos comprender la funcionalidad de la lectura y la escritura como prácticas sociales y comunicativas; el propósito es que las «practiquen» como parte de la ejercitación escolar o de un «adiestramiento pragmático» (FREIRE, 1997, p. 43) en el desempeño de destrezas. En el trabajo con lo que llamamos pseudotextos, «tanto la lengua escrita como la práctica de la lectura y la escritura se vuelven fragmentarias, son desmenuzadas de tal modo que pierden su identidad» (LERNER, 2001, p. 52).

En tercer lugar, la literatura es un contenido prioritario del proceso de alfabetización que se vincula con el derecho que tienen todos los niños de acceder a una de las manifestaciones del patrimonio cultural de la humanidad:

Porque los libros son enigmas a develar, contienen «secretos» de los que queremos apropiarnos, transforman nuestra mirada respecto del mundo y nuestra interioridad, nos permiten apartarnos por un momento de la premura del día y nos instalan en la intimidad. La lectura, bien lo sabemos, es una forma de felicidad (GASPAR y GONZÁLEZ, 2006, p. 63).

No obstante, las infrecuentes ocasiones de lectura de textos literarios nos llevan a dar cuenta de que en estas aulas de primer grado lo que prima en las estrategias de enseñanza es el control, y si todo está exhaustivamente

controlado significa que en la propuesta pedagógica no existe real apertura al espacio de disfrute y ensoñación que habilita la literatura. En las escasas situaciones de trabajo con textos literarios observadas, la literatura es concebida de un modo utilitario: sirve para seguir ejercitando escritura y lectura de oraciones en el pizarrón, con la misma modalidad de trabajo analizada más arriba, modalidad que atraviesa prácticamente todas las áreas curriculares.

Además, vemos que la conversación acerca del texto literario propuesto se halla al servicio de la verificación de la escucha de los niños que realiza la maestra. A lo largo del intercambio oral posterior a la lectura en voz alta del cuento, se despliega la estructura IRE¹⁰ (interrogación, respuesta, evaluación), que caracteriza la secuencia básica de instrucción, y ubica el control del discurso en la docente por ser ella quien inicia los temas, por ser la que pregunta y evalúa las respuestas de los alumnos. Esto nos remite a lo que Cucuzza y Pineau (2002) consideran como la escena fundante de la historia de la enseñanza de la lectura y la escritura argentina, la escena de lectura del *Requerimiento*. En la misma, según Pineau (2009, p. 14), «hay quien tiene el saber, quien viene a plantear la verdad al otro que solo puede aceptar y solo puede escuchar, no puede preguntar».

Como no todos los chicos participan, la maestra insiste en que a ella le gustaría «escuchar *la opinión* de todos, incluso de los chicos que están sentados al fondo». Sin embargo, los chicos en ningún momento son interpelados a dar su opinión, sino a responder a las preguntas de demostración (WELLS, 1988, p. 101) que piden una respuesta en forma de expresiones minimalistas, es decir, de una sola palabra o, a lo sumo, de una simple frase. El estilo asimétrico que se desprende de este modo de interacción reduce de manera efectiva la participación de los chicos y convierte una oportunidad para compartir ideas y sentimientos en un ejercicio de conjetura sobre lo que la maestra espera que le respondan.

En otros momentos, la conversación en el aula es más distendida. La misma maestra que interactúa con los alumnos del modo antes analizado, al comenzar sus clases suele darles participación a los chicos para que comenten espontáneamente aspectos relativos a su vida familiar, lo que crea una estructura de interacción diferente de la que caracteriza al seguimiento del cuento. Pero los libros nunca han sido objeto de conversación en el sentido que propone Chambers (2007, p. 12):

Hablar bien sobre los libros es una actividad en sí muy valiosa, pero también es el mejor entrenamiento que existe para hablar bien sobre otras

¹⁰ La estructura de IRE fue descrita inicialmente por Hugh Mehan (1979) en su libro *Learning Lessons*, y por Sinclair y Coulthard (1975).

cosas. De modo que, al ayudar a los niños a hablar de sus lecturas, los ayudamos a expresarse acerca de todo lo otro que hay en sus vidas.

Por otra parte, el material escrito se halla desplazado a un segundo plano, en tanto se prioriza la actividad de haber mirado la película en un contexto de riesgo socioeducativo en el que revisar los textos escritos, releerlos, resulta primordial (HÉBRARD, 2006).

En cuanto a la restricción impuesta en la selección de textos editados en mayúsculas de imprenta por parte de las maestras, también puede señalarse la presencia de una concepción reduccionista. Según Braslavsky (2005, p. 176), la práctica de iniciar la lectura y la escritura con este tipo de letra es contradictoria con el criterio, que tiene gran consenso, acerca de la introducción del niño en la cultura de lo escrito en su forma legítima y no artificial. Curiosamente, la exclusividad del uso de la escritura en letras mayúsculas solo se encuentra en Argentina y en algunas regiones circunscriptas de América Latina. Las docentes seleccionadas para esta investigación señalan que tanto el uso de este tipo de letra como el de los guiones para separar palabras obedecen a un criterio institucional establecido para primer grado. Por su parte, Gaspar y González (2006, p. 25) sostienen:

200

En cuanto a la lectura, la letra predominante en libros y periódicos es la imprenta minúscula. Entonces, enseñar a leer solamente en imprenta mayúscula recorta sustancialmente el universo de textos a los que los chicos pueden acceder.

En definitiva, la literatura está relegada en estas aulas, en tanto se halla sometida al rigor de las prácticas de la lectura como ejercitación, las que no contribuyen a la construcción del lector literario. Esto último muchas veces comienza teniendo lugar en el jardín de infantes, pero resulta un esfuerzo que tiende a diluirse en primer grado ante el predominio de las concepciones mecanicistas en la enseñanza de la lectura.

6. LOS QUEHACERES COTIDIANOS DE LA CLASE

Existe gran consenso (SOLÉ, 1995; IRA, 1998; FERREIRO, 1999; BRASLAVSKY, 2005; GASPAS y GONZÁLEZ, 2006; FERNÁNDEZ, 2010, entre otros) en que la enseñanza tendiente a la formación de lectores requiere del contacto con los libros, la frecuentación de la biblioteca escolar, de ser posible la consulta en otras bibliotecas de la comunidad y la exploración de librerías. Si bien la biblioteca de la escuela dispone de buena diversidad y calidad de materiales, de las entrevistas con las maestras y de las observaciones realizadas se desprende que no está instituida la práctica de visitarla;

tampoco la biblioteca ambulante con que cuenta la institución es llevada al aula para que los chicos puedan explorar los libros con libertad, manipularlos, curiosear, escoger algunos y mirar sus imágenes, descubrir que forman parte de una colección o que pertenecen a un autor del que existen varios títulos en la biblioteca..., «saberes que no se transmiten declarativamente y que conforman, junto con otros, lo que Hébrard ha dado en llamar la cultura de los libros» (GASPAR, p. 2010).

Las prácticas tradicionales permiten a los docentes resolver problemas de organización del trabajo: mantienen a los alumnos ocupados en tareas que tienden a nivelar (homogeneizar) y que dejan una huella, controlable posteriormente (CHARTIER, 2004). Por el contrario, la idea de llevar a los chicos a la biblioteca para que estén en contacto con libros (los exploren, los lean o escuchen leer a la maestra) «perturba» a los docentes (FERREIRO, 1999) porque se trata de tareas menos controlables que, desde una perspectiva que no toma en cuenta los conocimientos sobre la escritura como una de las dimensiones fundamentales de la alfabetización inicial, representan una pérdida de tiempo o un obstáculo para avanzar con el objetivo de la apropiación del código.

Por otro lado, las maestras en torno a cuyas estrategias de enseñanza giró la investigación son conscientes de la situación de pobreza y vulnerabilidad socioeducativa en que se encuentran sus alumnos, pero entendemos que la ausencia de la dimensión político-pedagógica en su visión de la alfabetización (DUSSEL y SOUTHWELL, 2010) y el predominio de concepciones reduccionistas de la lectura y la escritura les dificulta posicionarse como mediadoras de la cultura escrita, así como percibir plenamente la enseñanza como acción intencional de transmisión cultural.

Hemos comprobado que las situaciones de lectura mediatizadas, a cargo del docente (BORZONE, 1994; GASPAR y GONZÁLEZ, 2006), son muy infrecuentes, y las de escritura colectiva o de dictado al maestro (BRASLAVSKY, 2005; GASPAR y GONZÁLEZ, 2006) prácticamente nulas, a diferencia de lo que proponen los materiales curriculares disponibles en la institución. Los conocimientos vinculados con la escritura como patrimonio cultural están poco presentes pese a que, como ya hemos dicho, en la biblioteca escolar hay libros de literatura infantil a los que los alumnos podrían tener acceso, explorar e interactuar a diario con ellos. La literatura queda así desvirtuada, sometida al rigor del código y de la disciplina, y las escasas versiones de los cuentos clásicos que se utilizan en algunas clases, más que leídas de los libros son «miradas» en la pantalla del televisor.

También hemos podido reconocer estrategias instruccionales que son más abiertas a las disposiciones culturales de los alumnos, que buscan tomar

algunos tipos de texto como unidades de enseñanza, que logran involucrar a los chicos a través del juego o de algunas conversaciones con las docentes, que proponen formas de interacción grupal entre los alumnos y formas de andamiaje por parte de las docentes en el proceso de escritura. Sin embargo, en general, tales estrategias no forman parte de una propuesta equilibrada y sistemática, sino que aparecen en forma ocasional, como pretendidas herramientas metodológicas acordes con la normativa curricular actual.

Vigotsky (1979, p. 177) sostiene que «la escritura debería poseer un cierto significado para los niños, debería despertar en ellos una inquietud intrínseca y ser incorporada a una tarea importante y básica para la vida». Por el contrario, de acuerdo a lo observado, la escritura se enseña en el aula, muchas veces en el pizarrón, como una habilidad motora que consiste en aprender a codificar palabras antes de pasar a la escritura de oraciones descontextualizadas y de textos cortos. En tal sentido, las prácticas de la mayoría de las situaciones analizadas no despiertan la necesidad de leer y escribir en los niños, sino que los llevan a la apropiación fragmentaria y arbitraria del código, sin que se favorezca una relación con verdaderos portadores de la cultura escrita; así, los alumnos no logran comprender de qué se trata leer y escribir como prácticas culturales complejas.

202

Señalamos que algunos apoyos que las maestras ofrecen en la enseñanza de la escritura y revisión de palabras, aunque son prácticas inscriptas en diferentes paradigmas, no dejan de ser pertinentes como estrategias de colaboración, en tanto se trata de acercar a los niños al sistema de escritura. Adherimos fuertemente a que el conocimiento de este último y el desarrollo de las competencias de lectura y escritura requieren enseñanza explícita y reclaman la presencia activa del docente. Lo que para nosotros es cuestionable es que la enseñanza y el aprendizaje de la escritura se proponga, en la mayor parte de las clases observadas, como una habilidad motora –lo suficientemente ajena como para que la mayoría de los chicos la sienta como sinónimo de aburrimiento o de carga abrumadora, según se desprende de las clases observadas– y que además se produzca en forma descontextualizada, es decir, sea reducida a un ejercicio. Si bien estamos de acuerdo en que la programación escolar requiere situaciones de descontextualización, no resulta adecuado que la enseñanza de la escritura se limite al nivel ejecutivo (COLOMER y CAMPS, 1996).

7. PRINCIPALES CONCLUSIONES

El trabajo realizado pone en evidencia que la mayor parte de las estrategias de enseñanza analizadas muestran resabios de una pedagogía

disciplinadora que se expresa en la visión homogeneizante de la realidad y en el control exhaustivo de los aprendizajes. Que los docentes controlen su actividad no es un problema en sí mismo, porque es una operación inevitable. El problema reside, como dice Hlebowitsh, citado por Feldman (2010), en la naturaleza del control y en la orientación que se procura imprimir a la actividad mediante su ejercicio.

Las concepciones reduccionistas de la lectura y la escritura son determinantes en las prácticas de las cuatro secciones de primer grado investigadas. La lectura se presenta como una ejercitación mediante la cual se identifican unidades no significativas como las «partecitas» (sílabas), después de leer palabras y oraciones, las que se van marcando en el descifrado como un indicador de que el alumno sabe leer. Es la marca que va dejando el alumno en el soporte del cuaderno o del pizarrón, debajo de cada sílaba, la que le da la pauta a la docente que ese niño «sabe leer»¹¹. Se trata de una concepción de lectura mecánica que prevalece en las distintas situaciones analizadas y que nos conduce a la idea de que leer es sinónimo de marcar. El desarrollo de la lectura como un mecanismo o ejercitación nos remite a una «problemática centrada en la cuestión del primer aprendizaje, pues no se imagina que el acto de leer pueda ser otra cosa que esa técnica que se aprende en algunos meses» en los grados inferiores (CHARTIER y HÉBRARD, 1994, p. 553).

La escritura se enseña como una habilidad motora, sin que se ofrezcan oportunidades para que los niños la experimenten como un «proceso creativo, placentero, necesario, inteligente y vinculado con la cultura escrita de la sociedad» (GASPAR y GONZÁLEZ, 2006, p. 22). Por consiguiente, las prácticas de la mayoría de las situaciones analizadas no despiertan la necesidad de leer y escribir en los niños, sino que los llevan a la apropiación fragmentaria y arbitraria del código, sin que se propicie una relación con verdaderos portadores de la cultura escrita. La escritura se concibe como un «código de transcripción» y su aprendizaje como la «adquisición de una técnica» (FERREIRO, 1999).

En general, las situaciones de lectura y escritura reducen la idea de leer y escribir al desarrollo de una técnica para decodificar y codificar sílabas, sin que los niños tengan contacto asiduo con libros o textos que les resulten interesantes, es decir, con verdaderos portadores de la cultura escrita. En este sentido, dos de las tres grandes dimensiones de saberes de la alfabetización inicial (BORZONE, 1994; GASPAR y GONZÁLEZ, 2006; GONZÁLEZ, 2010) –los

¹¹ La expresión figura entre comillas porque fue utilizada por la docente en una de las situaciones de observación de una clase durante el trabajo de campo.

conocimientos sobre la escritura y sobre los textos orales y escritos— se hallan excluidas sistemáticamente de la propuesta pedagógica.

En otras palabras, el énfasis está puesto en la apropiación del código —lo que no equivale necesariamente a la enseñanza del sistema de escritura— y, en tal sentido, el proceso no se desarrolla de manera adecuada, con el equilibrio que supone lograr la articulación de los conocimientos y habilidades que tienen que alcanzar los alumnos en su alfabetización inicial. Tanto respecto del proceso de enseñanza de la lectura como del de la escritura, se observaron escasas situaciones en las que el docente haya actuado como mediador, es decir, haya recurrido a estrategias instruccionales como la lectura en voz alta o la escritura colectiva.

En definitiva, es necesario que desde la escuela y desde el ámbito de formación docente nos interroguemos acerca de los alcances de la enseñanza de la lectura y la escritura en los quehaceres ordinarios de las clases. Plantearnos preguntas del tipo «Esto que enseño (y la forma en que lo enseño), ¿es válido?, ¿ayuda a las personas en su desarrollo?, ¿es éticamente sostenible?» (DAVINI, 2008, p. 17), puede ayudarnos a resaltar el diálogo con la práctica. Plantearnos este tipo de preguntas desde la investigación también nos llevará a considerar que en los espacios de formación no solo tenemos el desafío de colaborar con los maestros y futuros maestros en encontrar las vías para la transmisión de la cultura letrada sino, fundamentalmente, la enorme responsabilidad de hacerlos partícipes plenos de la misma (GASPAR, 2010). Podemos afirmar que, tanto en el contexto de la escuela primaria investigada como en el del instituto de formación docente donde ejercemos, nos encontramos ante una situación de doble desamparo cultural: por un lado, el desamparo de los niños y, por otro, el de los maestros y futuros maestros. Nos referimos al desamparo de haber sido excluidos de los libros, en el sentido en que lo afirma Daniel Pennac (1993, p. 145): «Ser excluido de los libros, incluso de aquellos de los que podríamos prescindir, es una tristeza inmensa, una soledad dentro de la soledad». Es imperioso, entonces, trabajar con los docentes y futuros docentes para que ellos mismos puedan expandir sus proyectos personales de lectura y escritura.

BIBLIOGRAFÍA

BORZONE de MANRIQUE, A. M. (1994). *Leer y escribir a los 5*. Buenos Aires: Aique.

BRASLAVSKY, B. (1997). «Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina. ¿Cómo se enseñó a leer en Argentina? (desde 1810 hasta 1930)». *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 18, n.º 4. Disponible en: www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a18n4/18_04_Braslavsky.pdf.

- (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica (FCE).
- CHAMBERS, A. (2007). *Dime*. Buenos Aires: FCE.
- CHARTIER, A. M. (2000). «Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação». *Educação e Pesquisa*, vol. 26, n.º 2. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022000000200011>.
- (2004). *Enseñar a leer y a escribir. Una aproximación histórica*. Buenos Aires: FCE.
- y HÉBRARD, J. (1994). *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*. Barcelona: Gedisa.
- COLOMER, T. y CAMPS, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste.
- CUCUZZA R. (dir.) y PINEAU, P. (codir.) (2002). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La razón de mi vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DAVINI, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- DUSSEL, I. y SOUTHWELL, M. (2010). «La docencia y la responsabilidad política y pedagógica». *El Monitor de la Educación*, n.º 25, pp. 26-29. Disponible en: www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor25.pdf.
- FELDMAN, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- FERNÁNDEZ, M. G. (2010). «Alfabetización y literatura», en *La formación docente en alfabetización inicial. Literatura infantil y didáctica 2009-2010*. Buenos Aires: INFD, pp. 27-40. Disponible en: www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002858.pdf.
- FERREIRO, E. (1999). *Cultura escrita y educación*. México: FCE.
- FREINET, C. (1996). *Las invariantes pedagógicas*. Madrid: Morata.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- GASPAR, M. P. y GONZÁLEZ, S. (2006). *Lengua 1. Primer ciclo EGB / Nivel primario*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Presidencia de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación. (Serie Cuadernos para el aula). Disponible en: www.me.gov.ar/curriform/nap/1ero_lengua.pdf.
- GASPAR, M. (2010). «Enseñar a leer en la escuela primaria». Clase virtual n.º 4, correspondiente al Módulo 2 del Ciclo de Formación de Capacitadores en Áreas Curriculares. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- GONZÁLEZ, S. (2010). «Los saberes de la alfabetización inicial», en *De la pérdida del método a la recuperación de la enseñanza*, pp. 3-4. Módulo presentado en las Jornadas de Actualización Docente realizadas en el Instituto Superior Goya.
- HÉBRARD, J. (2006). «La puesta en escena del argumento de la lectura: el papel de la escuela». Conferencia pronunciada en el Encuentro con Lecturas y Experiencias Escolares, organizada por FLACSO Argentina. Disponible en: http://blogs.flacso.org.ar/claudiapeirano/files/2009/09/conferencia_hebrard_12082006.pdf.

- INTERNATIONAL READING ASSOCIATION (IRA) y NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN (NAEYC) (1998). «Aprendiendo a leer y escribir: prácticas evolutivamente adecuadas para chicos pequeños». *The Reading Teacher*, vol. 52, n.º 2.
- LERNER, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Buenos Aires: FCE.
- PENNAC, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- PINEAU, P. (2009). «Historias del leer y el escribir». Cuarta clase de la Cátedra Nacional de Alfabetización Inicial. Disponible en: www.catedraalfabetizacion.blogspot.com.
- SOLÉ, I. y GALLART, I. (1995). «El placer de leer». *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 16, n.º 3, pp. 2-8. Disponible en: www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n3/16_03_Sole.pdf.
- VIGOTSKY, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica-Grijalbo.
- WELLS, G. (1988). «La experiencia del lenguaje de los niños de cinco años en casa y en la escuela». En J. C. COOK-GUMPERZ (comp.), *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós, pp. 85-108.
- ZAMERO, M. (2008). «Alfabetización inicial: el diálogo entre materiales curriculares y propuestas metodológicas». Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Didácticas Específicas, organizado por el Centro de Estudios en Didácticas Específicas (CEDE) de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de General San Martín (UNSAM), 18, 19 y 20 de junio, Provincia de Buenos Aires.
- (2010). *La formación docente en alfabetización inicial como objeto de investigación. El primer estudio nacional*. Buenos Aires: INFD. Disponible en: http://cedoc.infed.edu.ar/upload/La_formacion_docente_en_alfabetizacion_inicial_como_objeto_de_investigacion_1.pdf.

LO NARRATIVO Y VISUAL DE VOCES EN EL PARQUE: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA INTERDISCIPLINAR EN EL AULA DE SECUNDARIA¹

Christian Alejandro Arenas Delgado *

SÍNTESIS: La siguiente propuesta estudia las relaciones entre texto e imagen como complementos recíprocos para la interpretación del mensaje literario en el libro álbum ilustrado. Si bien el lector modelo de los libros álbum son los niños pequeños, aquí se propone su utilidad para el trabajo interdisciplinario entre literatura y artes visuales en el aula de secundaria, visualizando en el libro *Voces en el parque*, de Anthony Browne, una posible lectura transgeneracional; es decir, dada la complejidad de los códigos ocultos tras alusiones intertextuales, es posible su aplicación didáctica para el desarrollo de la competencia literaria y visual a través de la comprensión y la labor creativa ficcional con jóvenes. Este enlace se planifica según criterios que justifican la ampliación de la enseñanza de la literatura hacia el trabajo interdisciplinario: los estudiantes como productores de cultura visual y de relatos narrativos para la construcción de una quinta voz en la obra mencionada.

Palabras clave: libro álbum ilustrado; lectura transgeneracional; trabajo interdisciplinario; literatura y artes visuales; competencia literaria y visual.

O NARRATIVO E O VISUAL DE VOZES NO PARQUE: UMA PROPOSTA DIDÁTICA INTERDISCIPLINAR NA SALA DE AULA DE ENSINO MÉDIO

SÍNTESE: A seguinte proposta estuda as relações entre texto e imagem como complementos recíprocos para a interpretação da mensagem literária no livro-álbum ilustrado. Se bem que o leitor modelo dos livros-álbum sejam as crianças pequenas, aqui se propõe sua utilidade no trabalho interdisciplinar entre literatura e artes visuais nas aulas de Ensino Médio, visualizando no livro *Voces no parque*, de Anthony Browne, uma possível leitura transgeneracional; isto é, dada a complexidade dos códigos ocultos após alusões intertextuais, é possível sua aplicação didática para o desenvolvimento da competência literária e visual através da compreensão e do trabalho criativo ficcional com jovens. Este enlace se planifica conforme critérios que justificam a ampliação do ensino da literatura em direção ao trabalho interdisciplinar: os estudantes como produtores de cultura

¹ Esta propuesta fue diseñada en el contexto del máster oficial de investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Autónoma de Barcelona.

* Profesor de Lengua Castellana y Comunicación en el Pan American College, Viña del Mar, Chile.

visual e de relatos narrativos para a construção de uma quinta voz na obra mencionada.

Palavras-chave: livro-álbum ilustrado; leitura transgeracional; trabalho interdisciplinar; literatura e artes visuais; competência literária e visual.

THE NARRATIVE AND VISUAL OF VOICES IN THE PARK: AN INTERDISCIPLINARY TEACHING PROPOSAL IN SECONDARY CLASSROOM

ABSTRACT: The following proposal, explores the relationships between text and image as reciprocal complements to the literacy interpretation of the message in the illustrated book album. Although the reader model of the books album are small children, it's proposed its usefulness for interdisciplinary work between literature and visual arts in the secondary classroom, visualizing in Anthony Browne's book, «Voices in the Park» a possible transgenerational reading, in other words, given the complexity of the hidden codes after intertextual references it's possible it's didactic application for the development of the visual and literacy competence through the understanding and the fictional creative work with the youth. This link is planned according to criteria to justify the expansion of the teaching of literature toward the interdisciplinary work: students as producers of visual culture and narrative stories for the construction of a fifth voice in the mentioned work.

Keywords: illustrated album book; transgenerational reading; interdisciplinary work; literature and visual arts; visual and literary competence

1. INTRODUCCIÓN

Visiones posmodernas algo fatalistas que anuncian la muerte de la literatura como uno de los antecedentes culturales y artísticos de nuestra época coexisten con otras, más amigables con el arte literario, que mencionan que en realidad la lectura, por ejemplo, se ha trastocado desde lo exclusivamente verbal hacia una simbiosis entre el verbo y la imagen como parte de un nuevo paradigma narrativo. En él, el narrador único y objetivo da paso a uno múltiple, el del texto y las ilustraciones, donde el lector, sobre todo los niños y jóvenes, asiste a un complicado entramado metaficcional, en el que desaparece esa espesa frontera entre el mundo real y el imaginario (AMO SÁNCHEZ FORTÚN, 2009).

Según Durán (2009), no debemos dejar de lado que *imaginar* tiene su raíz etimológica en *imagen*. Así, la imaginación directamente vinculada con la memoria experiencial va más allá de la afirmación popular de que imaginar se relaciona con representar idealmente una cosa (como lo define la RAE), sino que, además, esta idealización se corresponde con las vivencias del individuo en su mundo cotidiano y, por ende, al ser una actividad humana figurativa de relevancia como muchas otras.

[Leer] es –más allá de complacerse en la mirada– la actividad de otorgar significado a la imagen, leer se convertirá en una llamada a la memoria experiencial del sujeto (DURÁN, 2009, p. 32).

Por su parte, Vigotsky destaca:

La actividad creadora de la imaginación está en relación con la riqueza y variedad de la experiencia acumulada por la persona. Cuanto más rica sea la experiencia humana, mayor será el material disponible para la imaginación. Por eso la imaginación de un niño es más pobre que la de un adulto (VIGOTSKY, 1996, p. 17).

Habrà quien difiera con esta calificación de la imaginación del niño por falta de experiencia de vida, y querrà cambiar el adjetivo «pobre» por «inexperto», término con el que la RAE designa esta carencia, ya que evidentemente la imágenes que ha recibido un niño a los dos años no son escasas, mas sí limitadas respecto de todas las que deberá recibir en una vida promedio de sesenta años.

José Manuel de Amo (2009) genera una descripción del lector modelo infantil tradicional que se condice con la visión vigotskyana, al considerar que los códigos literarios infantiles deben ser sencillos –el niño posee un repertorio limitado– para que el diálogo resulte fluido, a fin de que no colisionen violentamente con las expectativas del infante, asegurando la inteligibilidad del texto literario. A diferencia de este, el lector modelo infantil actual asiste a un entramado narrativo en el que conviven el texto con las ilustraciones, que se adecua al nuevo perfil de niño nacido en la sociedad posindustrial y que se condice con los preceptos posmodernos.

Como ya hemos mencionado, el interés del presente escrito está puesto en la literatura infantil, la cual, al no ser una realidad paralela al mundo de las letras –relegada desde hace décadas a un limbo oscuro y despreciado– también ha sufrido cambios sustantivos en los últimos decenios, tanto en la forma del abordaje de su configuración textual a nivel de creación, como en la forma de ser estudiada a nivel académico. El faro teórico-didáctico de Teresa Colomer (2005) nos señala la contribución social que hace la literatura infantil a través de una educación literaria: forma a la persona mediante el lenguaje, le ayuda a enfrentar la diversidad social y cultural, formando ciudadanos preparados para entender la época actual, y permite apreciar las infinitas posibilidades de estructurar y reestructurar los recursos del lenguaje al servicio de la actividad comunicativa. Actividad que se ve invadida por una seguidilla fulminante de imágenes en un mundo globalizado en que el valor que se le otorga a lo visual que remite a lo ficcional es aun mayor que el verbal que alude a lo ficcional. Los jóvenes de hoy son «depredadores visuales» (GIL CALVO, 1986, en LOMAS y VERA, 2009). En consecuencia,

aunque el valor social de la literatura en la formación de la persona no se ha suprimido sino que, por el contrario, cada día se incrementa, sí tiende a ser invisibilizado. Por ello, el esfuerzo debe estar centrado no solo en que el niño y el joven aprendan a leer, erradicando al analfabeto funcional de nuestras sociedades, sino aun más, en que aprendan a *ver para saber*, en palabras de Teresa Durán (2009).

Esta misma autora expone la siguiente hipótesis en su tesis doctoral respecto a la ampliación del concepto de lectura hacia nuevas formas que van más allá de la palabra escrita y que se entroncan con lo visual, simbólico e ilustrativo:

El concepto de lectura se ha ampliado enormemente en nuestra sociedad contemporánea, y que la acepción de lectura ya no es solo reducible a la descodificación de un texto, sino que actualmente podría entenderse como lectura toda recepción de una comunicación diferida (DURÁN, 2009, p. 10).

En lo que respecta al libro álbum, este *diferir* refiere evidentemente a la bifurcación y, a la vez, al encuentro de las realidades narrativas que propone: la condición de doble narración imagen-palabra, cuya interacción dota al texto de significancia global, donde la imagen no es solo decorativa sino que adquiere un valor narrativo primordial.

2. MULTIPLICIDAD DE VOCES (EN EL PARQUE)

La literatura infantil se adapta a los preceptos propios de una nueva forma fragmentada de ver el mundo, el cual ya no se representa en el texto como un todo conformado, lineal y cronológicamente simple, sino que se da paso a un nuevo (des)orden, en el que el lector se convierte en el sujeto clave para otorgar sentido al texto literario. No es posible ver este nuevo rompecabezas sin que exista un lector ávido y atento al encaje de todas las piezas, y por supuesto el niño no está fuera de esta acción.

Así, una de las características más marcadas de la literatura actual es la multiplicidad de voces narrativas, inestabilidad que, según Martínez (2002), se constituye como un dispositivo retórico cada vez más complejo que el autor habilita para desplegar la narración y que delimita la posición de la misma voz en el espacio ficcional, ahora disperso y profundamente impredecible.

Vale entonces ahora hacer honor al texto que nos convoca: *Voces en el parque*, libro álbum del escritor e ilustrador inglés Anthony Browne, en cuyas obras destacan la antropomorfización de sus personajes (constante

personificación de animales, especialmente simios) y el mundo en que se desarrollan las historias que desbordan onirismo y juegos intertextuales siempre alegóricos.

Voces en el parque tiene cuatro secciones que corresponden a las visiones de otros tantos personajes que desvelan la historia paralela de cada uno en su contexto familiar y que convergen en una interacción vivencial en un espacio común: el parque. Si bien es cierto que se recomienda su lectura para una mejor comprensión de la presente propuesta, se ofrece a continuación una síntesis de la obra.

- La primera voz es la de una figura matriarcal, de familia acomodada, caracterizada con un semblante parco y severo. Sale con su hijo Carlos a pasear a Victoria, su mascota, que es acosada por un perro al que considera callejero. En un instante de descuido pierde a Carlos de vista y desespera llamándolo. Al rato lo halla con una niña a la que califica de andrajosa, lo obliga a volver, toma a Victoria y regresan a casa.
- La segunda voz es la de un padre arrellanado en su sillón, con una expresión de hastío, que durante una tarde triste y melancólica decide salir con Mancha, su hija, a dar un paseo al parque junto con Alberto, el perro. Lo suelta y este, inquieto, va a la saga de otro de su especie; mientras, se sienta a leer un diario en busca de trabajo y luego regresan a casa en una noche iluminada y colorida.
- La tercera voz es la de un niño solitario y aburrido que sale de paseo junto a su madre y su perra Victoria. Mientras la observa jugar con otro perro, una niña le propone ir a jugar y se entretienen mientras los animales corretean. Sin embargo, la madre lo toma y lo lleva a casa, y él guarda la esperanza de volverla a ver.
- La cuarta voz es la de una niña que relata su salida al parque junto a su padre y su perro, el cual se entusiasma jugueteando con una perra desconocida, cuya dueña se indigna en demasía. La niña conversa con el niño junto a la señora, y acaban jugando, mientras los perros también lo hacen. El niño, llamado Carlos, le da una flor y se va tristemente con su madre. Al llegar a casa la niña pone la flor en agua y atiende a su padre.

Con la lectura de la anterior síntesis, ¿es posible dudar de que el libro álbum infantil esté exento de la realidad literaria contemporánea posmoderna? O incluso, el lector modelo infantil actual que asiste a la lectura de este texto, ¿debe o no poseer cierta competencia literaria que se corresponda con los productos culturales del tiempo y espacio en que vive?

Es casi indiscutible que la persona que aborda la lectura de *Voces en el parque*, cualquiera sea su edad, necesitará de cierta habilidad de comprensión que le lleve a relacionar las cuatro voces independientes que contribuyen a la construcción de una sola narración, cuyos focos de percepción se encuentran superpuestos. Podemos comprender que la síntesis antes presentada no resulte clarificadora de la trama del cuento (en el caso de las personas que no lo conozcan), no obstante la ilustración es el elemento clave para la concatenación lógica de la narración y el hilo conductor necesario para el ensamblaje de todos los cabos que pueden parecer sueltos, siendo la inventiva y la imaginación (entendida en su esencia etimológica) del lector, la soldadura de estos. El rol del lector activo y constructivo es esencial. Al respecto, Teresa Durán señala:

Las ilustraciones se convierten en retos intelectuales, trampas a la inteligencia [...] el ilustrador que utiliza el ingenio busca la complicidad del espectador reclamándole la capacidad de relacionar la experiencia vivida con la experiencia propuesta por la imagen (2009, p. 101).

Browne escinde la narración entre la imagen textual y la ilustrativa, a la vez que parcela la historia en cuatro diferentes visiones, buscando la capacidad del lector de relacionar cada una de las partes y hacerla un todo coherente. Sin asociación, no habrá fruición.

212

Como vemos, el texto está sustentado por una compleja red de imbricaciones que para un lector avezado pueden ser de fácil de relación, pero para un niño, cuya experiencia lectora es corta y cuya competencia literaria está en formación, el recorrido se torna fascinante en tanto disfruta de un relato que le resulta desafiante. No sería de extrañar que el niño realice diversos viajes a través de él, asociando y disociando el discurso desde lo verbal hacia lo ilustrado, en un constante ir y venir.

En relación a esta misma idea de concebir el texto como una travesía, tal vez no sea solo reducible al ámbito de la actualidad y la simultaneidad temporal, sino que el texto funciona también sobre la base de otras dos nuevas ideas fuerza: la del libro álbum como modelo literario transgeneracional y la del libro álbum como modelo de lectura retroactiva.

Detengámonos en cada una de las propuestas. Bruno Bettelheim, en la introducción de su libro *Psicoanálisis del cuento de hadas*, desarrolla la idea de que a lo largo de los siglos los cuentos se han afinado y adaptado, asumiendo nuevos sentidos, tanto evidentes como ocultos:

[...] han llegado a dirigirse simultáneamente a todos los niveles de la personalidad humana y a expresarse de un modo que alcanza la mente no educada del niño, así como la del adulto sofisticado (1975, p. 10).

No es absurdo plantear, entonces, que la escritura de *Voces en el parque* visualiza a un lector modelo por desborde, como lo son el adolescente y el adulto. La tesis se afirma en los recursos figurativos de las ilustraciones de Browne, ya que, si bien hemos superado la idea de que el niño no posee experiencia suficiente como para entender un texto de complejidad polifónica, sí podemos declarar que algunas de las alusiones intertextuales como las que se enumerarán a continuación no podrán ser develadas por un primer lector:

- La imagen del árbol en llamas simbolizando el árbol de la muerte en contraposición al árbol de la vida.
- Alusión constante a obras pictóricas del patrimonio histórico occidental, como *El grito*, de Eduard Munch, en el periódico que lee el padre en la segunda voz y en el reflejo del niño en el tobogán en la tercera voz; la aparición de los cuadros *El caballero sonriente*, de Franz Hals, y *La Gioconda*, de Leonardo Da Vinci; la persistente proyección de la obra de René Magritte en el uso de sombreros como símbolo de protección en la indumentaria de la madre, las figuras de árboles, nubes, estatuas, pilares y faroles, reproducción imitativa de la obra *Dinamismo de un perro con correa*, del futurista Giacomo Balla, en la cola de Alberto durante la segunda voz.
- Presencia de obras cinematográficas clásicas como *King Kong* y *Mary Poppins*.
- Representación de situaciones absurdas y revestidas de surrealismo, como árboles fraccionados que se mantienen en pie, luminaria pública que surge del pavimento como una flor naciente y la bicicleta doble con direcciones opuestas.

Jóvenes con hábito lector asentado al momento de egresar de las aulas de educación secundaria tendrán la posibilidad de acceder a la interpretación de las representaciones enumeradas en el párrafo anterior, al comprender el texto como una construcción artístico-literaria producto del tiempo y el contexto cultural contemporáneo. Al realizar una lectura analítica desde la perspectiva de los nuevos cánones de belleza y escritura literaria posmoderna, se disfrutará de una lectura afianzada y reforzada por las experiencias de vida y por su conocimiento del mundo. Por ende, podemos afirmar que *Voces en el parque* sustenta la idea de una lectura transgeneracional. El foco de esta obra está puesto tanto en primeros lectores como en aquellos avezados que han hecho de la literatura parte de su andar por la vida.

Nos queda aún pendiente la segunda propuesta, aquella que versa respecto a que la literatura infantil, específicamente el libro álbum en

cuestión, se visualiza también como un proyecto de lectura retroactiva, entendiendo este concepto por aquello que obra o tiene fuerza sobre lo pasado (RAE); es decir, no peca de imprecisa la consigna de que la que nos ocupa es una obra que, una vez abordada en la infancia y disfrutada por primeros lectores, su entramado de códigos invisibilizados por la corta edad de estos queda pendiente de interpretación y análisis; suspenso que se deshace una vez que la misma persona que leyó el texto retoma su lectura, y en base a su nuevo acervo cultural es capaz de desentrañar los símbolos y códigos que le resultaron años antes imprecisos, confusos, ocultos, intangibles e, incluso, que no pasaron de ser un recurso ornamental. Todas las imágenes que la persona fue adquiriendo durante el paso de la niñez a la adolescencia –en su vida secular y educativa– le servirán como insumo para volver a retomar la lectura y disfrutar desde una nueva perspectiva experiencial: la nueva complejización de lo anteriormente simplificado.

Respecto a este punto, Ítalo Calvino resalta:

En realidad, las lecturas de juventud pueden ser poco provechosas por la impaciencia, distracción, inexperiencia en cuanto a las instrucciones de uso, inexperiencia de la vida. Pueden ser (tal vez al mismo tiempo) formativas en el sentido de que dan una forma a la experiencia futura, proporcionando modelos, contenidos, términos de comparación, esquemas de clasificación, escalas de valores, paradigmas de belleza: cosas todas ellas que siguen actuando, aunque del libro leído en la juventud poco o nada se recuerde (1994, p. 8).

214

3. VOCES EN EL PARQUE: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA INTERDISCIPLINAR

El fomento del análisis, interpretación y síntesis de información y conocimiento conducentes a que los estudiantes sean capaces de establecer relaciones entre los distintos sectores de aprendizaje (MINEDUC, 2009) se conforma en la actualidad como uno de los ejes actitudinales de suma relevancia en el contexto pedagógico. Esto es así porque, si bien cada disciplina científica abordada en los centros educativos posee sus conceptos y objetivos propios, la vinculación entre ellos permite que el alumno no desarrolle una visión miope de cada subsector de aprendizaje como un terreno delimitado y vallado, sino que la interrelación interdisciplinaria permita al educando, por un lado, enlazar los aprendizajes de todas las áreas estudiadas a la concreción del uso de estos en el sentido más utilitario de los saberes para la comprensión del mundo como un todo articulado; y por otro, que el alumno en constante cuestionamiento –explícito y/o intrínseco– del quehacer pedagógico, sea testigo de la labor consensuada y planificada que los docentes ejercen.

Esta medida es uno de los esfuerzos por la superación del concepto bulloughiano del «aula santuario», desechando el prototipo de clase como un espacio cerrado y aislado, digno de ser protegido de cualquier invasión que no sea la del control del centro. Así, la ruptura de este hermetismo es lo que propulsa el presente trabajo, amparados en la idea de que son los mismos docentes quienes pueden y deben romper con ese confinamiento tradicional de la tarea y la profesión docente.

Según criterios didácticos generales para la educación literaria en la etapa secundaria (COLOMER, 1998), se propone una forma de abordar el tema de la visión de producción literaria en la sociedad contemporánea a la luz del análisis de *Voces en el parque*. En este texto se visualiza también un poderoso recurso de aprendizaje para el desarrollo del hábito lector en alumnos de secundaria, acercando a los mismos al aprecio, reflexión y conocimiento de modelos artísticos visuales en el contexto del siglo XX y la actualidad. Desde estas dos visiones, se planteará un modelo de trabajo paralelo en que se entroncará la literatura y las artes visuales, sectores de aprendizaje con sus propios objetivos, conceptos y contenidos cruzados por el encuentro de la obra de Browne.

4. DE LOS OBJETIVOS Y CONTENIDOS

215

Los objetivos interdisciplinarios de aprendizaje planteados en esta propuesta a partir de la obra *Voces en el parque* se centran en:

- Disfrutar la lectura literaria reconociendo su valor como experiencia de formación y crecimiento personal, contrastándola con las visiones de realidad propia y ajena.
- Expresar literaria y visualmente una quinta voz narrativa en la obra a través de la creación de un espacio verbal e ilustrativo propio y representativo de su conocimiento y comprensión de la diversidad humana.

El contenido a trabajar exclusivamente en la clase de Literatura en educación secundaria será «La lectura y expresión literaria contemporánea en formato bimodal (texto e imagen), vinculada con el concepto de intertextualidad»; y en el área de Artes visuales, «La percepción, experimentación y expresión con imágenes visuales, materializados en cómic, fotografía, video y/o animación».

La propuesta se organizará de acuerdo a los estadios de avance de una unidad de aprendizaje en literatura y artes visuales, consignándose, en

primer lugar los objetivos y contenidos por cada sesión, luego las actividades posibles de concretar, justificadas con los criterios de Colomer.

CUADRO 1
Objetivos por sesión y contenidos específicos. Obra: *Voces en el parque*

	SESIÓN	LITERATURA		ARTES VISUALES	
		Objetivos	Contenidos específicos	Objetivos	Contenidos específicos
	1	Reconocer las características propias de la posmodernidad y su vinculación con la literatura del siglo XX.	Temas literarios vinculados con la soledad y la angustia existencial.	Reconocer las características de la posmodernidad a través de la contextualización de los hechos históricos que condicionan el arte de esta época.	La exploración del lenguaje artístico de nuestra época.
	2	Comprender las relaciones intertextuales entre la literatura y otras áreas del conocimiento.	La intertextualidad como recurso literario y artístico del siglo XX.	Comprender los procesos de reinención artística propios del arte posmoderno y su relación con otras áreas del quehacer artístico.	Técnicas artísticas de revisitación y reinterpretación de la historia y del arte canónico del siglo XX y de la actualidad.
	3	Analizar el libro álbum desde la perspectiva polifónica de configurar su discurso.	La multiplicidad de voces narrativas en la literatura contemporánea.	Analizar las formas simbólicas que utiliza el arte como proceso de resignificación.	El simbolismo artístico ligado a la intertextualidad literaria.
	4	Valorar la narrativa infantil como un recurso de aprendizaje transgeneracional.	La literatura como inductor de la creatividad.	Analizar las formas contemporáneas que asume el lenguaje gráfico y pictórico.	La materialidad de la obra artística posmoderna: el cómic, la fotografía, el video y la animación (<i>stop motion</i>)
	5	Planificar la trayectoria textual de la producción literaria creativa.	Preproducción de texto narrativo que aúne conceptos ya abordados, especialmente la intertextualidad y la multiplicidad de voces narrativas.	Planificar la trayectoria gráfica y/o pictórica según técnica escogida en la clase anterior: el cómic, la fotografía, el video y la animación (<i>stop motion</i>).	Elaboración de guiones gráficos (<i>storyboards</i>).
	6	Producir un texto narrativo según planificación escritural desarrollada en la clase anterior.	Producción literaria creativa mediada.	Valorar el trabajo artístico visual y literario como producto de un proceso creativo y reflexivo.	La obra artística como medio de expresión multidisciplinaria.

En consonancia con el cuadro anterior se proponen las siguientes actividades correlativas:

Cuadro 2
Actividades correlativas. Obra: Voces en el parque

CLASE	LITERATURA	ARTES VISUALES	CRITERIO DIDÁCTICO APLICADO (Colomer, 1998)
1	<p>Lectura guiada de la obra (se proyecta y se revisa grupalmente un ejemplar).</p> <p>Relación de los temas literarios soledad y angustia existencial con la lectura.</p> <p>Discusión grupal respecto a la representación de la visión del mundo actual en el libro álbum con otros de su conocimiento (individualismo, alienación o diferencia de clases, por ejemplo).</p>	<p>Proyección de imágenes de hitos históricos que marcan el inicio de la globalización, referentes de la aldea global y el ideario filosófico de la posmodernidad.</p> <p>Proyección de obras artísticas (pictóricas, musicales y arquitectónicas, entre otras) de relevancia para la humanidad en que subyacen los preceptos de la época posmoderna.</p> <p>Confección grupal de los antecedentes cotidianos de la vida de cada alumno en que se manifiesten rasgos posmodernos.</p> <p>Análisis del libro álbum como muestra referencial de los rasgos de la posmodernidad a la luz de temas de estudios poscoloniales (la subjetividad, la otredad, la alteridad, la alienación, el valor de la mirada del otro y del racismo, entre otros).</p> <p>Articulación de todos los anteriores antecedentes para la construcción del concepto común de posmodernidad.</p>	<p>El criterio didáctico aplicado se relaciona con que el alumno visualice que la actividad literaria es parte de un quehacer a la vez cultural y social, basado en la recomendación de ligar el quehacer pedagógico a la entrega de herramientas de comprensión del hecho literario como una situación comunicativa real.</p>
2	<p>Relectura.</p> <p>Búsqueda de los elementos intertextuales que se presentan a través de la narración (pinturas, cine, mitología).</p> <p>Discusión en torno a los elementos intertextuales (pictóricos y cinematográficos, entre otros) de Browne con otras obras por ellos conocidas.</p>	<p>Proyección de obras que recrean una realidad artística anterior (como es el caso de <i>Las Meninas</i> de Picasso respecto de <i>Las Meninas</i> de Velázquez) y del devenir histórico (como es el caso del <i>Guernica</i> de Picasso), analizando el afán del arte por reinterpretar la realidad desde una perspectiva reflexiva.</p> <p>Análisis de las técnicas posmodernas de manejo de las obras artísticas de la tradición, entroncándolo con el efecto perseguido por la intertextualidad literaria.</p> <p>Búsqueda y discusión grupal de los elementos intertextuales que se presentan a través de la narración y observación detenida de cada cuadro del texto de Browne, a fin de decodificar los símbolos que lo relacionan con obras del patrimonio y la tradición artística occidental.</p>	<p>El criterio didáctico aplicado se relaciona con generar redes de construcción común del conocimiento literario adquirido, actitud que se entronca con el fomento de la lectura en una relación de aprendizaje entre pares.</p>

3	<p>Relectura. Desfragmentación del texto y vinculación de las voces en una narrativa lineal. Relación de la obra con otras (cinematográficas, por ejemplo) en las que se manifiesta la multiplicidad de las voces narrativas. Actividad de investigación (en entorno virtual) de la relación de la fragmentariedad narrativa con el contexto histórico cultural en que se desarrolla.</p>	<p>Relectura grupal y observación apreciativa de la técnica pictórica utilizada por Browne. Observación detenida de cada lámina con el fin de buscar las revisitaciones en que se incurre en cada ilustración con la mediación del docente, que vinculará cada reelaboración ilustrativa con imágenes proyectadas (referencias a Munch, Magritte, <i>Mary Poppins</i>, <i>Dinamismo de un perro con correa</i> de Giacomo Balla e ideario mitológico grecolatino, entre otras). Reflexión en torno al objetivo concreto de los artistas posmodernos, y en específico de Anthony Browne, al incluir estas claves en la obra literaria y pictórico-representativa, para el caso del libro álbum ilustrado.</p>	<p>El criterio aplicado se relaciona con el diseño de situaciones didácticas de aprendizaje basadas en el aprendizaje y formación de la competencia lectora a través de la experimentación de la creación literaria con recursos lingüísticos multimodales.</p>
4	<p>Se instala un debate de ideas entre los alumnos en torno a la siguiente pregunta: ¿Es <i>Voces en el parque</i> una lectura exclusiva para niños? Se justifican sus aseveraciones y se defienden sus posturas. Desarrollo de una propuesta inversa: alumnos rediseñan un texto de lectura adulta de su elección y configuran un proyecto de adaptación para niños primeros lectores.</p>	<p>Apreciación y conceptualización de las técnicas de la fotografía, el cómic, el video (cine, cortometraje) y la animación (<i>stop motion</i>). Reflexión grupal acerca de la técnica más común, la que explícitamente contiene más rasgos posmodernos, y la más atractiva para los jóvenes: elección de una de las formas de trabajo concreto para la generación de la quinta voz. Según elección anterior, proponer la forma de construcción (a modo de <i>spin off</i>) de las voces de Alberto y Victoria, los perros de la obra. Proceso de planificación y organización de deberes y responsabilidades personales y de equipo para la producción: diseño de proyecto de trabajo determinando funciones, recursos y organización consensuada del tiempo disponible.</p>	<p>El criterio didáctico aplicado se relaciona con la intención planificada de generar una cercanía con el hecho literario, incentivándola a través de la comprensión de su funcionamiento como parte de la cultura y constructor de conocimiento.</p>

5	<p>Identificación por parte de los alumnos de los personajes circunstanciales en el texto, es decir, de los que están presentes, se desenvuelven en la trama, pero no poseen un discurso verbal propio y preponderante: los perros Victoria y Alberto.</p> <p>Relectura del texto a partir de la identificación y observación detenida de su desarrollo a través del álbum.</p> <p>Planificación de posibles diálogos e interacción comunicativa de estos en una próxima quinta voz.</p>	<p>Elaboración del diseño preliminar de la quinta voz según texto elaborado en clase de Literatura (diálogos y posible interacción entre Alberto y Victoria) en que se destacan: la relación ilustrativa y verbal entre los personajes; la técnica a utilizar (el cómic, la fotografía, el video y/o la animación); las labores y compromisos asumidos para el proyecto de trabajo en equipo; los antecedentes teóricos (literarios, gráficos y pictóricos posmodernos) para la elaboración de la propuesta, utilizando la técnica del <i>storyboard</i>.</p> <p>Elaboración de un plan de trabajo fuera del aula: itinerario de salida a terreno y especificaciones de itinerario a cumplir en tiempo fuera del aula.</p> <p>Comentarios previos al docente y discusión sobre las maneras de abordar el trabajo, quién atiende a cada grupo, monitorea y sugiere formas de optimización del tiempo y los recursos, encauzando la creatividad con miras a un producto exitoso.</p> <p>Entrega de la pauta de evaluación de proceso y producto.</p>	<p>El criterio didáctico aplicado se relaciona con generar instancias de comprensión y creatividad literaria a través de instrumentos poco habituales y actividades no tradicionales sobre investigación y práctica de la lectura y creación literaria.</p>
6	<p>Generación por parte de los alumnos del relato de la quinta voz narrativa teniendo en cuenta la siguientes perspectivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las relaciones discursivas entre los dos nuevos personajes con voz dentro del texto (Victoria y Alberto). • Las relaciones del discurso de estos nuevos dos personajes con la historia de los personajes de las cuatro voces anteriores, generando un todo dialógico y coherente. • La elección de elementos ilustrativos e intertextuales que se relacionen con la forma utilizada por Browne y, a la vez, que contengan una propuesta original. 	<p>Presentación por parte de cada grupo de una bitácora de trabajo en la que se pormenoriza el proceso de creación.</p> <p>Exposición digital y/o manual de la quinta voz fundamentando la razón de la elección y los elementos posmodernos incluidos en el producto final.</p> <p>Generación por parte de cada grupo de instancias de discusión crítica respecto de la propia obra y la de sus compañeros.</p> <p>Evaluación de las creaciones según pauta elaborada con anticipación que incluye valoración del docente, evaluación entre pares y autoevaluación.</p> <p>Exposición de las creaciones a la comunidad escolar en un espacio común.</p>	<p>El criterio didáctico aplicado se relaciona con la utilización de la escritura imitativa con fines creativos, ya no con un objetivo tradicional meramente reproductivo, sino con una visión de desarrollo de la capacidad creativa y de adaptación de modelos preestablecidos como un medio para la comprensión de textos literarios en diversos formatos.</p>

5. LA LETRA CON IMAGEN ENTRA: PROYECCIONES DIDÁCTICAS

Ana Siro (2005) realiza una propuesta didáctica con *Voces en el parque* en el aula de primaria (tercero de escolaridad básica en Argentina, ocho años), y plantea que durante el proceso de lectura e interpretación del libro álbum en particular existen constantes recursivas y restrictivas a este tipo de literatura, y sobre las cuales se adelantarán posibles resultados proyectivos respecto de la presente propuesta:

- *Leer y ver: posiciones complementarias para la construcción del sentido.*

La presente propuesta didáctica permitirá un proceso de desarrollo interpretativo lector y visual al considerar: por un lado, la perspectiva narrativa en que múltiples voces se superponen para la construcción de una historia, cuya estructura se presenta como una alegoría de la complejidad del mundo; y por otro, las ilustraciones que son parte del relato y que se coordinan en conjunto con lo verbal para formar un todo recíproco en que la palabra no tiene sentido sin la imagen, y viceversa.

- *Volver una y otra vez sobre la relación imagen-texto.*

La presente propuesta se construye sobre la idea de la recursividad en torno al texto literario. A través de la mediación de la lectura y relectura de *Voces en el parque*, en cada sesión se presenta una articulación que vincula los recursos narrativos del libro álbum ilustrado con la construcción de un entramado complejo que, desde una visión literaria y visual, asocia este saber teórico e interpretativo a la producción creativa de una quinta voz para el asentamiento de un sentido crítico en el alumno cada vez que se vea enfrentado al desafío del reflexionar ante obras más complejas.

- *Desentrañar la visión del mundo que un autor plantea a partir de la articulación texto-imagen.*

Mediante el diseño didáctico en torno a una obra actual, construida de acuerdo a los cánones contemporáneos en que se asientan, se prevé una mayor empatía de los estudiantes con ella. *Voces en el parque* se proyecta como una obra sobre la cual el intercambio identitario entre autor-texto-lector será intenso debido a los códigos usados por Browne, tanto por las situaciones cotidianas actuales que integra como por los elementos paratextuales e intertextuales con los que configura el libro álbum, y que revisitan constantemente el debate existencial sobre cuestiones sociales y familiares de nuestro tiempo.

- *Reflexionar sobre el sentido de la obra a partir de la consideración de ciertos recursos identificados tanto en el texto como en la imagen.*

La presente propuesta vincula la interpretación entre narración-imagen y la producción artística creativa en torno al constante análisis de los aspectos literarios y visuales que interactúan recíprocamente, siendo la labor reflexiva el proceso cognitivo que asignará significado a la obra en su totalidad. El valor de la presente propuesta no radica en el conocimiento específico de la obra de Browne, sino en cómo esta se transforma en un medio de identificación de los recursos que utiliza la obra literaria narrativa en complementariedad con lo visual, para el asentamiento del sentido crítico y reflexivo sobre la producción artística en la actualidad, no como un hecho aislado y externo a los jóvenes, sino como parte del mundo que habitan y en que se desenvuelven como seres sociales de relevancia.

Generar instancias de análisis interdisciplinar en el contexto educativo actual, como un modo de alcanzar aprendizajes a través de estudios comparados, forma parte de los objetivos transversales de relevancia en el currículo de los centros educativos. En esta esfera, *Voces en el parque* permite esta relación a través de una planificación conjunta en que los docentes, bajo el lema de generar un espacio integrador, anticipen una propuesta colaborativa como la expuesta en el presente trabajo, que en absoluto pretende ser prescriptiva, sino solo una visión panorámica de los múltiples horizontes didácticos que de él pueden desprenderse.

BIBLIOGRAFÍA

- AMO SÁNCHEZ FORTÚN, José Manuel de (2009). «El lector modelo en la narrativa infantil: claves para el desarrollo de la competencia literaria». *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 51, pp. 29-43.
- BETTELHEIM, Bruno (1975). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica (Grijalbo Mondadori).
- BROWNE, Anthony (2010). *Voces en el parque*. Traducción de Carmen Esteva. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- CALVINO, Ítalo (1994). *Por qué leer a los clásicos*. México, DF: Tusquets.
- COLOMER, Teresa (1998). «L'ensenyament de la literatura», en Anna CAMPS y Teresa COLOMER (coords.), *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*. Barcelona: ICE / Horsori.
- (2005). *Andar entre libros*. México: Fondo de Cultura Económica.

- DURÁN, Teresa (2009). *Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles*. Barcelona: Octaedro-Asociación de Maestros Rosa Sensat.
- LOMAS, Carlos y VERA, Manuel (2009). «Literatura infantil y juvenil». *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 51, pp. 8-16.
- MARTÍNEZ, Patricia (2002). «Algunos aspectos de la voz narrativa en la ficción contemporánea: el narrador y el principio de incertidumbre». *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses*, n.º 17, pp. 197-220.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, REPÚBLICA DE CHILE (MINEDUC) (2009). *Currículum: Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la Educación Básica y Media. Actualización 2009*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Disponible en: [www.educarchile.cl/Userfiles/P0001%5CFile%5CMarco Curricular Ed Basica y Media Actualizacion 2009%20\(5\).pdf](http://www.educarchile.cl/Userfiles/P0001%5CFile%5CMarco%20Curricular%20Ed%20Basica%20y%20Media%20Actualizacion%202009%20(5).pdf).
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*. Disponible en: www.rae.es/rae/.
- SIRO, Ana (2005). *El desafío de la continuidad: una mirada sobre la intervención del mediador en la formación de lectores de álbumes*. Colección "Lecturas sobre lecturas". México: CONACULTA (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes).
- VIGOTSKY, Lev S. (1996). *La imaginación y el arte en la infancia: ensayo psicológico*. México, DF: Fontamara.

AUSENCIA DE UNA ENSEÑANZA REFLEXIVA Y SISTEMÁTICA DE LA ORALIDAD

Yolima Gutiérrez Ríos*

En una sociedad donde la comunicación y la información son tan importantes como en la nuestra, los conocimientos, el uso adecuado del lenguaje y el acceso privilegiado al discurso público son recursos de poder y formas de riqueza. Hoy en día no solo es pobre aquel que no tiene recursos materiales, sino también quien no maneja los códigos básicos de la cultura vigente y, por lo tanto, no puede conseguir una voz pública para expresar sus reivindicaciones.

Mónica Beltrán

223

SÍNTESIS: Este artículo presenta los resultados finales de una investigación cuya problemática es la ausencia de una enseñanza reflexiva y sistemática sobre la lengua oral en el contexto de la educación media colombiana. En particular, se exponen de manera sucinta las tensiones, aperturas y necesidades relacionadas con la oralidad como actividad del lenguaje (concepto), sus formas de materialización y configuración (manifestaciones) y los usos dados (funcionalidad) en el contexto sociocultural y escolar. Para tal fin, se adoptan dos dimensiones: la instituyente de la oralidad como portadora de nuevas perspectivas teóricas y contextos de aplicación –vinculados a la universalización de los mercados, la democracia, los avances científicos, tecnológicos y comunicativos– junto con la dimensión instituida como portadora de situaciones que permanecen y tienden a perpetuarse a través de un sistema de creencias, significados y reglas de acción, es decir, de concepciones derivadas de la historia y la evolución de las sociedades. Asimismo, se presenta un análisis de las concepciones alrededor de los procesos de formación docente en lengua oral, una de las ocho categorías disciplinares y didácticas identificadas. Esta caracterización e interpretación de ciertas concepciones derivadas del discurso y de la acción didáctica del profesorado es el principal aporte de la investigación y sustenta la elaboración

* Profesora titular en el área de Lengua castellana y Literatura en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, y catedrática en la Maestría en Pedagogía de la Lengua materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia.

de lineamientos para la formación y actualización docente, encaminados al desarrollo de la competencia discursiva oral de los estudiantes.

Palabras clave: oralidad; contexto sociocultural; contexto escolar; didáctica de la Lengua castellana; concepciones disciplinares y didácticas.

AUSÊNCIA DE UM ENSINO REFLEXIVO E SISTEMÁTICO DA ORALIDADE

SÍNTESE: Este artigo apresenta os resultados finais de uma pesquisa cuja problemática é a ausência de um ensino reflexivo e sistemático sobre a língua oral no contexto da educação média colombiana. Expõem-se, especialmente, de maneira sucinta, as tensões, aberturas e necessidades relacionadas com a oralidade como atividade da linguagem (conceito), suas formas de materialização e configuração (manifestações) e os usos dados (funcionalidade) no contexto sociocultural e escolar. Para tal fim, adotam-se duas dimensões: a instituidora da oralidade como portadora de novas perspectivas teóricas e contextos de aplicação – vinculados à universalização dos mercados, à democracia, aos avanços científicos, tecnológicos e comunicativos – junto com a dimensão instituída como portadora de situações que permanecem e tendem a perpetuar-se através de um sistema de crenças, significados e regras de ação, isto é, de concepções derivadas da história e da evolução das sociedades.

Ao mesmo tempo, apresenta-se uma análise das concepções acerca dos processos de formação docente em língua oral, uma das oito categorias disciplinares e didáticas identificadas. A caracterização e a interpretação de certas concepções derivadas do discurso e da ação didática do professorado é a principal contribuição da pesquisa e sustenta a elaboração de projetos para a formação e a atualização docente, encaminados ao desenvolvimento da competência discursiva oral dos estudantes.

Palavras-chave: oralidade; contexto sociocultural; contexto escolar; didática da Língua castelhana; concepções disciplinares e didáticas.

ELACK OF A THOUGHTFUL AND SYSTEMATIC TEACHING OF ORALITY

ABSTRACT: This article shows the final results of a research which the main problem is the lack of a thoughtful and systematic education on oral language in the context of the Colombian school (tenth and eleventh grade). In particular in a succinct way, tensions, openings and needs related to the orality as a language activity (concept), the configurations forms are exposed (events) and the uses given (functionality) in a sociocultural and school context. For this purpose, two dimensions are adopted: the instituting of the orality as the carrier of new theoretical perspectives and application contexts- linked to the universalisation of the markets, democracy, scientific, technological and communication advances- along with the instituted dimension as the carrier of situations that remain and tend to perpetuate itself through a system of beliefs, meanings, and action rules, i.e, conceptions derived from the history and evolution of societies. Likewise, an analysis of the concepts around the processes of teacher training in oral language is presented, which is one of the eight disciplinary and didactic categories identified. This characterisation and interpretation of certain conceptions derived from the discourse and didactic action teachers training course is the main contribution of the research and

upholds the drawing up of the guidelines for the teachers' updating and professional development aimed to the development of the students' oral discursive competence.

Keywords: Orality, sociocultural context, school context; didactics of spanish as mother tongue, disciplinary and didactic conceptions.

1. LA ORALIDAD EN EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL ACTUAL

El macrocontexto de esta investigación es el escenario social actual (denominado «posmoderno»¹) que revela una serie de fenómenos históricos y culturales complejos y contradictorios. En las últimas décadas, los ámbitos de la vida pública y privada se han visto inmersos en continuos cambios –cifrados en el fenómeno de la globalización y el avance del capitalismo posindustrial y la difusión del modelo democrático como forma ideal de organización de la polis– acompañados por los incontables avances tecnológicos y comunicativos que constituyen la sociedad de la información. Al mismo tiempo que en materia educativa se realizan esfuerzos considerables para reducir el alto índice de analfabetismo y formar al ciudadano desde una perspectiva de eficacia, se observan avances importantes a nivel científico, cultural, social, económico y político (BRÜNNER, 1998).

Estudiar el lenguaje en este escenario implica reconocer no solo su adaptación a la vertiginosidad de estos cambios históricos y sociales, sino también su papel como instrumento de intelección, acción y poder en las prácticas sociales que en realidad lo son de producción de discursos en situaciones de interacción. En este sentido, se comparte con Bourdieu (2001) que:

Las relaciones de comunicación son intercambios lingüísticos y, sobre todo, son relaciones de poder simbólico donde se actualizan las relaciones de fuerza entre los locutores y sus respectivos grupos (p. 11).

En esta estructura se naturaliza el papel dominante del lenguaje, se legitima y reproduce el orden social y la distribución desigual del capital cultural (FOUCAULT, 1973; LYOTARD, 2004).

En efecto, el sujeto posmoderno transita entre el poder y la riqueza del lenguaje, tornándose frágil e indefenso cuando no cuenta con

¹ La posmodernidad, según Rodríguez (2000), es un término que por sí solo desestabiliza; no posee más valor que el que le confiere su inscripción. Es atribuido a Arnold Toynbee, quien lo empleó en 1934 para denominar como posmoderna a la época posterior a 1875. Tiene otras acepciones, entre las que se encuentran: hipermodernidad, antimodernidad, no-modernidad, tardomodernidad, pseudomodernidad, etcétera.

cierto desarrollo de su competencia discursiva, quedando expuesto –según Bourdieu (2001)– a la marginación y exclusión, en razón de que su propio capital verbal y comunicativo no tiene valor en los mercados oficiales (escolar, político, administrativo, etc.) o en los espacios donde esté comprometida su producción verbal. Esta es una situación lamentablemente recurrente en países como Colombia, donde la mayor parte de la población prefiere que otros hablen por ella y lleven su voz ante quienes ejercen el poder político o judicial, antes que usar su derecho a expresarse y a ser escuchados, según lo confieren la Constitución y la ley.

Así, se instituye la voz del más fuerte como portadora de la realidad de los hechos y se desconoce la de quien, a pesar de haber sido víctima de la problemática de su entorno, no tiene la competencia oral para describirla y aportar soluciones. Por tal razón, se entienden las prácticas lingüísticas como inmersas en un conjunto de relaciones de fuerza y dominación simbólica que Bourdieu representa como un campo² de interacción con unas leyes particulares que determinan la aceptabilidad o el rechazo de los discursos que allí se producen, generándose así un *habitus*³ preconsciente.

De este modo, el poder del discurso como poder lingüístico y simbólico se refleja en la capacidad de los agentes para imponer, validar y favorecer sus productos lingüísticos; por tanto, es en la acción social donde los hablantes adquieren y desarrollan su competencia discursiva. En esta investigación se comparte la visión propuesta por Bourdieu (2001) y se centra la mirada en el papel del lenguaje como instrumento de creación, construcción de saber e interacción.

Esta perspectiva del lenguaje como instrumento emergente es defendida desde diversos campos disciplinares, a partir de los cuales se considera que los cambios propios de la posmodernidad generan nuevas exigencias de diálogo entre las culturas y entre los sujetos y su realidad; condiciones fundamentales para el desarrollo de medios de reinención, democratización y revolución (FREIRE, 1969; RODRÍGUEZ, 2000; BRÜNNER, 1998; BRONCKART, 2004). En virtud de lo anterior, la creación es considerada la actividad vital y emancipadora del hombre contemporáneo; una capacidad que lo fortalece frente al juego de fuerzas en tensión, existente entre la ciencia, la tecnología y la sociedad (LYOTARD, 2004).

² Determinante social estructurado donde el mundo social se produce circunscrito a espacios de prácticas efectivas, a partir de relaciones entendidas como interacciones.

³ Las condiciones de vida diferentes producen *habitus* distintos, ya que la existencia de cada clase social impone maneras distintas de clasificar, apreciar, desear y sentir lo necesario.

Esta capacidad creadora también es reconocida por Castoriadis (1997), cuando define como dimensión instituyente del lenguaje aquella que no solo lo considera como un sistema de dominación social (BOURDIEU, 2001), sino también como una praxis conflictiva que se produce en la vida cotidiana. En esta complejidad de relaciones, el lenguaje ratifica su papel como mediador en la representación que los sujetos hacen de su entorno, en las interrelaciones con el otro y en la estructuración de las operaciones de razonamiento, decisivas en los procesos y actividades propias de la construcción del conocimiento. Esta actividad lingüística compromete ineludiblemente a la oralidad como un acto comunicativo de carácter humano, presente en las distintas épocas y contextos histórico-sociales.

La dimensión instituyente⁴ de la oralidad da cuenta de la naturaleza de esta actividad del lenguaje y de las distintas maneras como se ha venido actualizando en el contexto sociocultural a lo largo de la historia. Sin pretensiones de exhaustividad, a continuación se acude a algunas fuentes que permiten comprender el devenir de la oralidad en la premodernidad, modernidad y posmodernidad con sus consecuentes formas de emancipación.

Contreras (2009) describe cómo la mayoría de los grupos sociales han ido pasando de pensar y representar el mundo a través del lenguaje de la acción (cultura oral) al lenguaje de las ideas (cultura escrita) y, de allí, al lenguaje de la imagen (cultura virtual). Es una transición consecuente con los desarrollos de la ciencia y las tecnologías de la palabra (impresión, computadora, medios de comunicación e información, etc.). En este proceso es importante identificar los vestigios que ha dejado la oralidad –valorados por la misma autora– a partir de la contrastación entre la distancia que reclama la escritura sobre la condición real de la existencia humana y la cercanía de la oralidad caracterizada por la palabra viva, conocida y cotidiana:

Esta preocupación o necesidad por describir e indagar lo que la palabra escrita oculta con respecto al acto oral, con respecto a esa oralidad pronunciada frente a los escuchas, frente a los otros, es, con seguridad, lo que ha impulsado a nuevas generaciones de artistas a inventar formas novedosas de expresión artística como la performance, la narración oral escénica o el teatro comunitario o grupal, entre otras; las que, a través de su facultad performativa, puedan devolver a la palabra aquella fuerza vital comunicadora de antaño, que ha estado silenciada por mucho tiempo bajo el atractivo de la representación gráfica de las palabras (CONTRERAS, 2009, pp. 53-54).

De este planteamiento se infieren, por lo menos, tres elementos sustanciales de la oralidad. Primero, se otorga sentido a la capacidad de

⁴ Apropiamos la metáfora de lo *instituyente* y lo *instituido* de Castoriadis (1997).

sensación, el contacto que genera la interacción oral, la fascinación de estar cara a cara, de reconocer cierto sabor, olor y fluidez de la palabra, que hacen que la oralidad despierte una mayor actividad sensorial que la escritura. Esta vitalidad de la oralidad –determinada por una necesaria co-presencialidad– conlleva a pensar que es difícil concebirla solo como el acto de hablar (conatural al hombre) o referirse solo al hablante, ya que más bien se trata de un interlocutor o, como lo retrata Alcántara (2009), un actor o actriz, en tanto la acción, implícita en su discurso, rebasa los límites del discurso oral y pone otros discursos en acción. Este carácter performativo de la oralidad da paso a un segundo elemento emergente: el alcance semántico de los gestos, posturas y actitudes como signos culturales de valor simbólico⁵ (POYATOS, 1994).

Por lo anterior, la oralidad no puede entenderse como la simple enunciación, sino que debe verse como la acción de enunciar, lo cual supone una actividad portadora de un discurso permeado por elementos socio-históricos, culturales, políticos, semióticos, etc. La paralingüística, la quinésica y la proxémica⁶, además de ser recursos propios de la oralidad, son ciencias que estudian aquellos saberes culturales, simbólicos y extralingüísticos que hacen posible que las personas pertenecientes a determinados grupos sociales logren establecer una comunicación oral efectiva e, incluso, intercultural. La explicación precedente confirma el carácter multicanal de la oralidad, en tanto no se queda en lo puramente lingüístico, sino que se conjuga con lo paraverbal, lo quinésico y lo proxémico.

228

Así, pues, una condición *sine qua non* de la oralidad en la modernidad es su determinación de lo humano, mediante el contacto, la presunción de cercanía y la acción. Este último aspecto es el tercero inferido del planteamiento de Contreras (2009), quien considera que el sujeto contemporáneo no puede sustraerse solo a pensar la palabra escrita, sino que debe convertirla en acciones acabadas, es decir, dejarse atrapar por la acción que expresa la oralidad. Esta naturaleza actuativa e interactiva de la oralidad se sustenta en la perspectiva bajtiniana, que propone entender el uso de la lengua como un diálogo vivo y no como un código; esto es, reconocer que en situaciones de interacción oral entre los sujetos se hacen presentes en

⁵ Además, da cuenta del carácter complementario de la teatralidad (performatividad de la oralidad) y la oralidad.

⁶ Son ciencias sistemáticamente estudiadas en las últimas décadas que dan cuenta del valor de ciertos recursos fonéticos durante los intercambios verbales orales (paralingüística), de actitudes, posturas y hábitos culturales que constituyen signos que pueden variar de un grupo social a otro (proxémica) y del caudal comunicativo a cargo de los gestos y movimientos corporales de percepción visual, auditiva o táctil (quinésica).

un mismo discurso *voces de otros*⁷ y que en la secuencia de enunciados se revelan tipos de organización textual y/o discursiva. Por ello, el discurso es una manifestación práctica, social y cultural⁸ que se desarrolla a partir de la interacción entre enunciados propios y ajenos. De ahí la presunción de usos discursivos dominantes y de resistencia.

Ahora bien, siguiendo con la búsqueda de elementos emergentes de la oralidad configurados a través de la evolución y las formas que hoy ha adquirido en la sociedad contemporánea, se halla en Galindo (2006) un aporte importante derivado del estudio de las formas de la oralidad en la premodernidad caracterizada por una oralidad ritualizada⁹, representada en la repetición y reproducción de una textualidad construida por los conformadores del mundo con la religión como garante de todas las respuestas a lo incuestionable. De este mundo sin historia y estable, pasa a la historia en movimiento del mundo moderno, caracterizado por una vida social basada en la interacción y la configuración del sentido por consenso dialógico. En este marco de democracia e intercambio con normas fijas, surge la posmodernidad, donde todo criterio de orden y verdad es sometido a juicio, donde no es posible concebir la existencia y el progreso sin la comunicación; entonces, aflora una preocupación por lo diverso, lo complejo y lo creativo.

A pesar de los cambios sociales, la oralidad sigue presente moldeando la cosmovisión humana, mediando en las situaciones de invención y ruptura, actualizando modos de vida y formas de ritualización, replicando ideas, melodías, hábitos, habilidades, historias, teorías, creencias, modas, prejuicios, resentimientos y diversas maneras de representar el mundo. Por ende, la oralidad es una entidad sociocultural y, en consecuencia, lingüística, cuya concreción ocurre en la lengua oral¹⁰. Si bien ciertos usos orales requieren de la memoria y de la repetición, es evidente que en la evolución y estructuración social la oralidad adquiere un carácter metarreflexivo y pragmático que posibilita a los sujetos observar y contrastar diversas formas de representación presentes en la vida social, de tal forma que logran asumir posiciones críticas, cooperativas y dominantes.

⁷ El hablante, según Bajtín (1982), no acude al diccionario cuando habla, sino que busca las voces en la boca de otras personas, cuando se produjeron en otros contextos y con otras intenciones.

⁸ Este enfoque del discurso como acción social permanente es el que propone Van Dijk (2000), quien plantea no entenderlo solo como una serie ordenada de palabras, cláusulas y proposiciones, sino también como secuencias de actos mutuamente relacionados.

⁹ De ahí provienen formas de la oración, de la canción, del proverbio, del libro sagrado, del conjuro, de la poesía y demás discursos fijos de ritualización.

¹⁰ Desde Bajtín (1982) se entiende la lengua como un objeto viviente, concreto y socio-ideológico.

La oralidad llega de esta manera a la era de la comunicación o a la era posmoderna, un espacio que, si bien no es desconocido, sí le exige aliarse con otras formas de construcción de sentido. De ahí que las relaciones que la unen a la escritura sean consecuentes con la misma intención de reflexividad, creación e interacción. En el escenario posmoderno todos hablan, todos crean y todos construyen, haciendo uso de los recursos que brinda la tecnología. A esta tecnologización de la palabra (ONG, 1987) como fenómeno comunicativo actual se le añade la modalidad de la oralidad mediática, presente en las nuevas formas de pensar y significar de las comunidades discursivas que navegan por espacios y realidades virtuales.

Por todo lo anterior, estudiar la oralidad en el mundo globalizado actual requiere de su vinculación a la universalización de los mercados, la democracia y los avances tecnológicos y comunicativos, por lo que es innegable su protagonismo en la construcción social del conocimiento, la creatividad y la innovación (BRÜNNER, 1998). Existe, empero, un evidente dominio de la escritura en la compleja sociedad contemporánea, y esta hegemonía reduce notablemente el espacio otorgado a prácticas ligadas a la oralidad y, podría decirse, logra invisibilizar el valor de la palabra oral en la construcción de la cultura, en las relaciones sociales y en la percepción de la realidad.

230

En suma, la oralidad en la modernidad adquiere un sentido pleno de interacción, desarrollo y construcción de saber, lo cual genera un inusitado auge en pro de su rescate y defensa. Esta perspectiva, centrada en el uso de la oralidad en contextos diversos, se fortalece con las nuevas prácticas socioculturales de la posmodernidad y su revolución tecnológica, que trae consigo otras formas de oralidad y un nuevo interés por el uso de la oralidad.

2. LA ORALIDAD EN EL CONTEXTO ESCOLAR ACTUAL

La consideración de la oralidad en el contexto escolar como objeto de investigación es relativamente reciente. El término «oralidad» empieza a usarse desde las postrimerías del siglo XX, y poco a poco se ha ido filtrando de manera natural, aunque a veces con un sentido teórico difuso (en tanto entidad abstracta), en el discurso de quienes se ocupan del estudio de esta modalidad del lenguaje (ABASCAL, 2004).

Dado lo anterior, cuando se hace referencia a la oralidad, se alude a «cultura oral», «mundo oral», «composición oral», «la cuestión oral», «lo oral», «la expresión oral», «la comunicación oral», «la palabra hablada», «la lengua hablada» o «el habla», entre otras variantes. Estas alusiones se relacionan

con la actividad lingüística, artística, social y cultural, cuya complejidad obedece a que la noción de oralidad se encuentra diseminada en diferentes campos disciplinares relacionados con las ciencias sociales, las ciencias del lenguaje y la comunicación, la literatura y la educación.

En los últimos años se percibe en el ámbito escolar un interés creciente por lo oral, que puede atribuirse, como lo señalan Plane y Garcia-Debanc (2004), a la capacidad de la escuela de renovarse y cuestionar su papel frente a los profundos cambios socioculturales actuales y frente a los saberes y valores que legitima. Las investigaciones enfatizan en las condiciones requeridas para que las intervenciones de apoyo del profesor realmente contribuyan a complejizar su desarrollo discursivo, en detrimento de la corrección y la simplicidad de los enunciados. En general, se percibe un interés renovado por desarrollar la capacidad discursiva de los estudiantes, que se sustenta en argumentos como los siguientes: la expresión oral favorece el desarrollo personal y la construcción de una identidad social; lo oral (del maestro) posibilita la transmisión de informaciones y la regulación pedagógica; los alumnos integran nuevos conocimientos, procesan informaciones verbales; aprenden a comunicar, a dominar la lengua oral, los géneros orales y códigos de la civilidad escolar. Por tanto, la interacción oral constituye una forma de enseñanza que pone en juego la objetivación de los intercambios verbales y la comprensión y adecuación de los discursos (PLANE y GARCIA-DEBANC, 2004). Al respecto, en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002) se plantea:

Los procesos que conlleva la interacción oral se diferencian de la simple sucesión de actividades de expresión oral y de comprensión oral de varias formas: a) los procesos de expresión y de comprensión se superponen. Mientras se está procesando el enunciado del interlocutor, que es todavía incompleto, se inicia la planificación de la respuesta del usuario sobre la base de una hipótesis respecto a la naturaleza del enunciado, su significado y su interpretación; b) el discurso es acumulativo. Mientras continúa una interacción, los participantes convergen en sus lecturas de una situación, desarrollan expectativas y se centran en asuntos relevantes. Estos asuntos se reflejan en la forma de los enunciados producidos (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2002, p. 90).

Así, se plantea una enseñanza de la lengua oral centrada en la interacción propia de la actividad social de los hablantes en sus contextos particulares. El uso oral de la lengua se inscribe en unos ámbitos o esferas de acción (personal, público, profesional, educativo) en los cuales se organiza la vida social. De allí, también, la necesidad de fortalecer el enfoque socio-cultural del uso lingüístico en la perspectiva de una conciencia intercultural y una formación de estudiantes con un dominio expresivo y comprensivo.

Por lo anterior, uno de los grandes objetivos de las reformas educativas y los documentos de política curricular para la enseñanza de la lengua materna y la literatura es el dominio de la expresión oral y escrita, por lo que se cumple, a primera vista, con el cometido de su renovación y adecuación a los intereses y necesidades del momento. No obstante, persiste el predominio de prácticas de lectura, escritura, gramática y ortografía, una tarea que ha entendido muy bien la sociedad, que se ha encargado de recordarle a la escuela que su función es «enseñar a leer y a escribir».

Por tanto, la dimensión instituida de la oralidad connota la recurrencia de una educación lingüística centrada en aspectos puramente formales, lo cual indica que no se reconoce ampliamente la necesidad de desarrollar la competencia discursiva oral y, particularmente, el uso, la función y la comprensión de la lengua oral en los contextos escolares y no escolares; como tampoco su papel en el desarrollo individual, escolar, social y cultural de los ciudadanos en su etapa escolar.

En Colombia, esta problemática no ha sido tratada lo suficiente por los programas de formación docente en el campo del lenguaje; por el contrario, es común observar en estos un marcado distanciamiento entre la teoría y la práctica pedagógica, saberes que fundamentan la labor docente; sin desconocer que, aunque los programas de docencia en Lengua y literatura han pasado en las últimas décadas de una formación centrada en la gramática y la estructura de la lengua a una con énfasis en el humanismo filosófico y la investigación social, en gran medida siguen desarticulados de la realidad escolar y, en consecuencia, de la necesidad de incorporar y profundizar aspectos problemáticos de las realidades educativas en sus marcos epistemológicos, disciplinares y metodológicos.

Ahora bien, en la formación docente inicial, además, se percibe un disminuido reconocimiento de la identidad didáctica y profesional, el cual se manifiesta en un rechazo al otorgamiento de un estatuto epistemológico a la Didáctica y una apatía hacia el discurso pedagógico y la actividad docente. Del análisis de estas y otras tensiones se infiere la existencia de una incompreensión alrededor de la oralidad como objeto de enseñanza y de aprendizaje. De lo anterior se desprende el tratamiento ocasional e intuitivo dado a la enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en la escuela por parte del profesorado, que no cuenta con una formación sólida que oriente estas prácticas (GUTIÉRREZ y ROSAS, 2008). Por esta razón, es necesario avanzar en la construcción de un marco de referencia que dé lugar a una pedagogía de la oralidad, fundamentada y contextualizada.

Cuando se alude a enseñar¹¹ oralidad, se hace de manera intencionada con la pretensión de otorgar sentido a este postulado, ya que para algunos resulta paradójico pensar en «enseñar a hablar», sobre todo si se refiere a niveles escolares avanzados, como es el caso de esta investigación, que indaga por la enseñanza de la lengua oral en el nivel medio de educación en Bogotá, Colombia. Se trata, desde luego, de enfrentar desde la institución escolar el reto de reflexionar, comprender y proponer alternativas para interactuar en una sociedad en constante cambio, hecho que implica reflexionar sobre lo instituido, romper sus certezas, cuestionar sus teorías, desnaturalizar sus normas y resignificar la metáfora de progreso.

Esta necesidad formativa implica al Estado, a las facultades de educación y a las escuelas normales superiores en la formación de docentes profesionales con un pensamiento reflexivo, crítico y sistemático sobre su práctica pedagógica y con una actitud transformadora de su realidad. Los programas de formación y actualización docente en lenguaje están llamados a favorecer el desarrollo del «conocimiento didáctico del contenido lingüístico-discursivo oral»¹², si se pretende que los profesores aborden la enseñanza de la lengua materna de manera integral desde la construcción de sus propios modelos didácticos derivados de esquemas de acción que reflejan una enseñanza reflexiva y sistemática de la oralidad.

3. CONCEPCIONES SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE EN ORALIDAD

Analizar las concepciones sobre los procesos de formación docente en lengua oral¹³ implica establecer relaciones entre el discurso y la acción didáctica del profesor. Se trata de una compleja tarea, debido al carácter diverso de las concepciones y a sus diferentes niveles de manifestación, que pueden ir de un nivel de simplicidad a uno de mayor complejidad o de referencia, significando con ello la existencia de niveles de desarrollo

¹¹ Se entiende la enseñanza no en su sentido básico y causal propio del resultado de una acción unidireccional (enseñanza-aprendizaje), donde la actividad de enseñanza va seguida de la adquisición de un saber por parte del estudiante, sino en su sentido ontológico, referido a propiciar unas condiciones y unos medios para establecer una interacción con otro(s) y permitirle realizar las tareas del aprendizaje. Se trata más de ser estudiante que de aprender cómo aprender, de tal forma que el aprendizaje sea una consecuencia directa del estudiante, de su actividad de estudiar y no un efecto que sigue de la enseñanza como causa (FENSTERMACHER, 1989).

¹² Se trata de la hipótesis de referencia para la construcción de un conocimiento deseable en torno a la oralidad.

¹³ Es una de las categorías de análisis que forma parte de esta investigación. Los datos se obtienen de entrevistas, grupos de discusión y secuencias didácticas realizadas con 13 profesores (identificados como P1, P2, P3...) de Lengua de educación media.

intermedios. Se trata de una proyección hacia el «conocimiento profesional deseable», la cual no es, para Porlán y otros (1996), una visión idealista, sino una posibilidad de reconocer los modos de evolución de las concepciones mediante hipótesis de progresión o de referencia¹⁴.

Por ello, se reconoce la perspectiva evolutiva del conocimiento y la continua transformación de las concepciones disciplinares y didácticas, y atendiendo al nivel de complejidad se formulan los niveles de concepción, representados con las letras N1 (nivel inicial), N2 (nivel intermedio) y N3 (nivel de referencia). En la siguiente tabla se confrontan los resultados correspondientes a las concepciones de un grupo de maestros de lenguaje sobre los procesos de formación docente en lengua oral.

Cuadro 1
Hipótesis de progresión para el análisis de las concepciones acerca de los procesos de formación docente en lengua oral

Concepciones detectadas	
Derivadas del discurso del profesor	Derivadas de la acción didáctica del profesor
<p style="text-align: center;">Concepción inicial (N1) (P10, P11, P12, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P13)</p> <p>Los procesos de formación docente en lengua oral no son recordados y/o no son tenidos en cuenta.</p>	<p style="text-align: center;">Concepción inicial (N1) (P1, P6)</p> <p>El conocimiento lingüístico-discursivo oral del profesor de Lengua castellana se caracteriza por abordar la oralidad como un instrumento que vehiculiza las actividades lectoras y escritoras.</p>
<p style="text-align: center;">Concepción intermedia (N2) (P10, P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P13)</p> <p>Los procesos de formación docente en lengua oral son de carácter sociocultural, lingüístico, sociolingüístico, comunicativo y/o pragmático.</p>	<p style="text-align: center;">Concepción intermedia (N2) (P2, P3, P4, P5, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13)</p> <p>El conocimiento lingüístico-discursivo oral del profesor de Lengua castellana se caracteriza porque en el aula alude a aspectos de la lengua oral de naturaleza comunicativa, pragmática, ideológica, estética y/o interactiva.</p>
<p style="text-align: center;">Concepción deseable (N3) (P10, P6, P7, P9, P13)</p> <p>Los procesos de formación docente en lengua oral son de carácter sociocultural, lingüístico, sociolingüístico, comunicativo y/o pragmático, y es necesaria su interrelación y transformación a la práctica del aula.</p>	<p style="text-align: center;">Concepción deseable (N3) (ninguno)</p> <p>El conocimiento lingüístico-discursivo oral del profesor de Lengua castellana se caracteriza porque alude e integra o traspone al aula saberes de naturaleza comunicativa, pragmática, ideológica, estética e interactiva.</p>

¹⁴ Se adopta el planteamiento metodológico del proyecto «Investigación y renovación escolar» (IRES), en cuanto a la formulación de hipótesis de concepciones en distintos niveles de progresión.

En primer lugar, se observa cómo las intersecciones entre los tres niveles de la concepción disciplinar y didáctica de la oralidad correspondientes al discurso del profesor de Lengua castellana son de co-ocurrencia alta, mientras que en los tres niveles relacionados con su acción didáctica se percibe un relativo sostenimiento. En efecto, las entrevistas revelan que una parte del profesorado reconoce sus dificultades y vacíos respecto a la oralidad como objeto de enseñanza y mientras la otra prefiere no aportar a la detección del estado de su propio conocimiento profesional.

Llama la atención que solo algunos docentes recuerdan cuáles han sido los procesos de formación docente en torno a la oralidad ofrecidos en la formación inicial y/o permanente, lo cual incide en la concepción sobre su acción didáctica. Aquellos que reconocen que en su formación de pregrado y/o posgrado han recibido algunos fundamentos teóricos de la oralidad de carácter sociocultural, lingüístico, sociolingüístico, comunicativo y/o pragmático, manifiestan que no recuerdan orientaciones de tipo metodológico, por tanto, han acudido a los textos escolares o a su propia experiencia. En otras palabras, durante la formación docente han construido algunos fundamentos, pero no su forma de enseñarlos. En tal sentido, las investigaciones de Zeichner y Gore (1990) dan cuenta de cómo los conocimientos y actitudes que los programas de formación docente ofrecen a los estudiantes tienen escasas probabilidades de ser incorporadas en el repertorio cognitivo del futuro profesor.

En cuanto a la gestión de la clase, la mayoría de los profesores tiene en cuenta el tiempo de aprendizaje y orienta el trabajo en pequeños grupos (conocimiento pedagógico general). En relación con la situación y estrategias didácticas, se observan dificultades en su instrumentación originadas en el tratamiento epistemológico y metodológico dado a las actividades, las técnicas y las estrategias (conocimiento didáctico general). También se perciben dificultades para transformar conocimientos de la lengua oral (conocimiento disciplinar) como significativos y comprensibles para los estudiantes.

El desarrollo del «conocimiento didáctico del contenido lingüístico-discursivo oral» es intuitivo, asistemático y discontinuo. La mayoría de los profesores reconoce una mínima apropiación de la oralidad como objeto de enseñanza y aprendizaje, hecho que se refleja en la planeación de sus secuencias de enseñanza, las cuales plantean actividades esporádicas sobre lo oral o desarticuladas entre sí, lo que genera una suerte de activismo en el aula, cuyo riesgo básico es la desconexión con respecto a los procesos de aprendizaje y/o a los contenidos de enseñanza (GARCÍA, 1998).

Al respecto, Marcelo (1993) plantea que los profesores conocen los fundamentos pedagógicos, didácticos y psicológicos desde un nivel genérico;

es decir, sin especialización disciplinar. Por ello, cuando se enfrentan al desarrollo de un conocimiento del contenido específico, es fundamental que comprendan tanto su estructura sustantiva o declarativa (conceptos derivados de ámbitos de saber socioculturales, lingüísticos, sociolingüísticos, comunicativos, pragmáticos, etc.), como la sintáctica o procedimental (enfoque comunicativo-funcional, análisis del discurso, etc.), junto con el conocimiento del contexto (cuál es su audiencia, cuáles son las características de los educandos). Se trata de los conocimientos transmitidos en el ámbito de la formación universitaria, que requieren de una selección, transformación y adaptación al aula para ser comprendidos por los estudiantes.

En este punto conviene agregar que la tradición académica de la escuela ha mostrado un mayor énfasis en el desarrollo de contenidos conceptuales y, en menor medida, en los contenidos actitudinales y procedimentales. Sin embargo, el objeto de estudio de esta investigación contradice este fenómeno, ya que la enseñanza de la lengua oral tiene un carácter instrumental que lo aleja de la consideración de ser «enseñado y aprendido», por lo cual requiere ser cualificado desde el nivel conceptual y, específicamente, desde la reflexión sobre los usos orales de la lengua.

236

Por ejemplo, solo tres profesores de los 13 (P13, P9 y P10) se refieren a la importancia de transferir a la práctica del aula sus conocimientos, y aclaran que la planeación de su secuencia didáctica sobre oralidad demanda la adaptación de los conceptos de argumentación oral (P13), elementos de la situación comunicativa (P9) y la noción de escuchar (P10). Esta posición declarativa es congruente con el nivel de acción. No obstante, la transferencia ocurre en la comprensión de los conceptos específicos señalados y su identificación en la actividad realizada, pero no es visible cuando se relaciona con otros conceptos, por lo que es difícil establecer si en el aula circula un sistema de ideas (PORLÁN y RIVERO, 1998).

Diversos estudios dan cuenta de cómo el conocimiento didáctico de contenido (CDC) es un conocimiento que se desarrolla a lo largo del ejercicio docente, y durante este proceso, y su consiguiente reflexión sobre la experiencia influye notablemente en las concepciones del profesor sobre la materia que enseña. Ahora bien, en esa reflexión sobre la práctica es posible generar CDC y construir elementos teóricos y metodológicos que favorezcan la enseñanza y aprendizaje de la materia o de un tópico específico. Esta situación deseable es coherente con el desarrollo del «conocimiento didáctico del contenido lingüístico-discursivo oral» y la pretensión de pasar de ser un conocimiento intuitivo a un conocimiento estructurado y estructurante.

Cuando el profesor reconoce la importancia de la transposición didáctica, demuestra un acercamiento consciente a la necesidad de adecuar

los contenidos disciplinares al currículo escolar. García (1998) habla de integración y transformación didáctica en función de seleccionar e integrar contenidos procedentes de sistemas de ideas¹⁵. La traslación del conocimiento de la materia per se en conocimiento de la materia para la enseñanza (GROSSMAN, 2005) puede lograrse desde una perspectiva del pensamiento complejo, mediante la recursividad, complementariedad, visión sistémica y una serie de nociones metadisciplinares que actúan como categorías organizadoras del conocimiento.

Se destaca, entonces, el reconocimiento por parte del profesorado de la ausencia de un saber disciplinar y didáctico de la lengua oral, lo cual indica que al pensar la oralidad como objeto de enseñanza se enfoca la mirada en la importancia de un conocimiento sobre este tópico de la materia. Es aquí donde emerge con mayor fuerza la necesidad de un desarrollo del conocimiento didáctico de contenido, una tarea que, en principio, corresponde a las instituciones formadoras de maestros, pero también a aquellos profesores que acuden a la reflexión sobre la variedad de fuentes potenciales como la reflexión sobre el currículo de un contexto escolar particular o el análisis sobre los materiales curriculares para la enseñanza de la lengua materna, etc. También, pero con menor frecuencia, desde prácticas investigativas y reflexivas conjuntas, cuya posibilidad de concreción requiere de políticas educativas que brinden las condiciones necesarias para el desarrollo del conocimiento profesional docente.

237

En consecuencia, el conocimiento didáctico de la lengua oral configura un dispositivo vital del conocimiento del profesor y resulta decisivo en el desarrollo profesional de los docentes de Lengua castellana, en tanto se forman en esta disciplina específica y construyen un conocimiento especializado o experto del contenido a enseñar con la pretensión de transformarlo en un saber escolar. De igual forma, en los docentes en ejercicio el conocimiento didáctico del contenido lingüístico-discursivo oral es susceptible de potenciación desde una actitud reflexiva del profesor o a través del fortalecimiento de una actividad investigativa permanente cifrada en la reflexión en y sobre la acción didáctica.

BIBLIOGRAFÍA

ABASCAL, María Dolores (2004). *La teoría de la oralidad*. Universidad de Málaga: Anejo XLIX de Analecta Malacitana.

¹⁵ Los sistemas de ideas son sistemas activos y abiertos, en continuo proceso de cambio (GARCÍA, 1998, p. 182).

- ALCÁNTARA, José Ramón (2009). «La in/tensión de la palabra: Oralidad y teatralidad», en I. CONTRERAS y A. D. GARCÍA (coords.), *Escritos sobre oralidad*. México: Universidad Iberoamericana, pp. 57-69.
- BAJTÍN, Mijail (1982). «El problema de los géneros discursivos», en *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI, pp. 248-93.
- BELTRÁN, Mónica (1999). «La pobreza se come el lenguaje», en diario *Clarín*, 10 de enero, Buenos Aires, pp. 1-4. Disponible en: <http://edant.clarin.com/suplementos/zona/1999/01/10/i-01001d.htm>.
- BOURDIEU, Pierre (2001). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal, 3.^a ed.
- BRONCKART, Jean Paul (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo sociodiscursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- BRÜNNER, José Joaquín (1998). *Globalización cultural y posmodernidad*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- CASTORIADIS, Cornelius (1997). *El avance de la insignificancia. Encrucijadas del laberinto IV*. Buenos Aires: Eudeba.
- CONTRERAS, Isabel (2009). «Vestigios de la oralidad», en I. CONTRERAS y A. D. GARCÍA (coords.), *Escritos sobre oralidad*. México: Universidad Iberoamericana, pp. 41-56.
- FENSTERMACHER, G. (1989). «Tres aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza» en M. Wittrock (comp.) *La investigación en la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- FOUCAULT, Michel (1973). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- FREIRE, Paulo (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva. Reedición Siglo Veintiuno.
- GALINDO, Jesús (2006). «Oralidad y comunicación: exploración desde las humanidades de un objeto de la Comunicología». *AlterTexto*, vol. 4, n.º 7, pp. 131-38. Disponible en: www.uia.mx/campus/publicaciones/altertexto/pdf/at_7_8galindo.pdf.
- GARCÍA, Eduardo (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada.
- GROSSMAN, Pamela (2005). «Un estudio comparado: Las fuentes del conocimiento didáctico del contenido en la enseñanza del inglés en secundaria». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 9, n.º 2, pp. 1-17.
- GUTIÉRREZ, Mirta Yolima y ROSAS, Ana (2008). «El lugar de la oralidad en la escuela: exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes». *Infancias Imágenes*, vol. 7, pp. 24-29.
- LYOTARD, Jean-François (2004). *La condición posmoderna: Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- MARCELO, Carlos (1993). «Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido», en L. MONTERO y J. M. VEZ (eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo, pp. 151-85.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (2001). Madrid: Anaya. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.

- ONG, Walter (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PLANE, Sylvie y GARCIA-DEBANC, Claudine (2004). «L'Enseignement de l'oral: enjeux et evolution», en S. PLANE y C. GARCIA-DEBANC (coords.), *Comment enseigner l'oral á l'école primaire?* París: Hatier Pedagogie, pp. 7-23.
- PORLÁN, Rafael y RIVERO, Ana (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.
- PORLÁN, R.; AZCÁRATE, P.; MARTÍN, R.; MARTÍN, J. y RIVERO, A. (1996). «Conocimiento profesional deseable y profesores innovadores: Fundamentos y principios formativos». *Investigación en la Escuela*, 29.
- POYATOS, Fernando (1994). *La comunicación no verbal II. Paralenguaje, kinésica e interacción*. Madrid: Istmo.
- RODRÍGUEZ, Jaime Alejandro (2000). *Posmodernidad, literatura y otras yerbas*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- VAN DIJK, Teun A. (comp.) (2000). *Estudios sobre el discurso. Una aproximación interdisciplinaria*. 2 vols. Barcelona: Gedisa.
- ZEICHNER, Kenneth y GORE, Jennifer (1990). «Teacher Socialization», en R. HOUSTON (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. Nueva York: Macmillan, pp. 329-48.

LA MIRADA DEL PROFESORADO, REFLEXIÓN SOBRE SU ACTIVIDAD DOCENTE

ACTITUDES HACIA LOS ALUMNOS Y ACTIVIDADES EN EL AULA

María de las Nieves Rodríguez Pérez *

SÍNTESIS: En la actividad docente del profesorado de lenguas extranjeras tienen una gran influencia el desánimo y la falta de motivación de los alumnos. Es un hecho aceptado que la desmotivación es una fuente importante de fracaso y que la metodología del enseñante y su forma de actuar en el aula influyen de manera positiva o negativa en la motivación del aprendiz. El objetivo de esta investigación es conocer, desde la experiencia docente, qué factores relacionados con las actividades en el aula y con la actitud del enseñante hacia los alumnos pueden determinar que sus esfuerzos influyan de manera positiva en la motivación de estos por la adquisición de otra lengua-cultura. Los resultados del presente estudio pueden ofrecer al profesorado diferentes miradas que inviten a reflexionar sobre la actividad docente de otros enseñantes, y así modificar y mejorar sus propias actuaciones metodológicas.

Palabras clave: motivación; actitudes; actividades.

O OLHAR DO PROFESSORADO, REFLEXÃO SOBRE SUA ATIVIDADE DOCENTE. ATITUDES EM RELAÇÃO AOS ALUNOS E ÀS ATIVIDADES EM SALA DE AULA

SÍNTESE: Na atividade docente do professorado de línguas estrangeiras têm uma grande influência o desânimo e a falta de motivação dos alunos. É um fato aceitado que a desmotivação é uma fonte importante de fracasso e que a metodologia do professor e sua forma de atuar em sala de aula influenciam de maneira positiva ou negativa a motivação do aprendiz.

O objetivo desta pesquisa é identificar, a partir da experiência docente, que fatores relacionados com as atividades em sala de aula e com a atitude do professor em relação aos alunos podem determinar que seus esforços influenciem de maneira positiva a motivação destes para a aquisição de outra língua-cultura. Os resultados do presente estudo podem oferecer ao professorado diferentes perspectivas que o levem a refletir sobre a atividade docente de outros professores e, assim, modificar e melhorar suas próprias atuações metodológicas.

Palavras-chave: motivação; atitudes; atividades.

* Departamento de Filología Anglogermánica y Francesa, Facultad de Filología, Universidad de Oviedo, España.

THE TEACHER'S GAZE, REFLECTION ON TEACHING EXPERIENCE. ATTITUDES TOWARD STUDENTS AND ACTIVITIES IN THE CLASSROOM

ABSTRACT: The teaching activity of the teachers training course in foreign languages is largely influenced by discouragement and students lack of motivation. It is a well-known fact that lack of motivation is an important failure source and that the teacher's methodology and class management actions influence the learner's motivation either in a positive or negative way. The objective of this research is to learn, from the teaching experience, which factors related to the activities in the classroom and with the attitude of the teacher toward the students can determine that their efforts will positively influence the motivation of these by the acquisition of another language-culture. The results of this study may offer teachers training course different glances that invite to reflect on teaching activity of others and thus modify and improve their own methodological actions.

Keywords: motivation; attitudes; activities.

1. INTRODUCCIÓN

242

Numerosos estudios coinciden en afirmar que la motivación del alumno por la adquisición de un idioma es un factor fundamental para el éxito en el proceso de aprendizaje (FERNÁNDEZ ABASCAL, 1995; ALONSO TAPIA, 2005; ARNOLD, 2000). Es comúnmente aceptado que este proceso no se produce en el vacío, sino que en él influyen múltiples factores, que abarcan desde los conocimientos previos del alumno, sus actitudes, sus metas académicas y profesionales, e incluso las interpretaciones que va elaborando, hasta las influencias del contexto de unos sujetos sobre otros, los padres, profesores y estudiantes. En la actualidad, el estudio de la motivación se lleva a cabo desde puntos de vista muy diversos y esta se concibe como un constructo multidimensional caracterizado por la interrelación de múltiples factores, tanto de orden biológico como de aprendizaje o social-cognitivo. Debido a ello, ha surgido un gran número de teorías, o miniteorías, aplicadas a muy diversos campos: el deporte, la salud, la educación, la empresa, etc., que intentan explicar los aspectos motivacionales de la conducta integrando enfoques sociales, cognitivos, humanistas, culturales o emocionales (REEVE, 2003).

A lo largo de nuestra trayectoria profesional hemos podido observar que el estudio de un idioma puede hacer emerger vivencias negativas o positivas, ocasionando respuestas condicionadas. Por ejemplo, un estudiante con experiencias negativas en el contexto del aula manifiesta, en general, una mayor desmotivación y aversión hacia el aprendizaje de un idioma que otro sujeto con experiencias positivas. Partimos del hecho de que los meca-

nismos de la motivación no actúan en todos los aprendices por igual, pues los individuos difieren en sus intereses, motivos y cualidades emocionales. Por tanto, en el contexto del aula, el enseñante interesado por la incidencia de estos factores en los procesos de aprendizaje tendrá que tener en cuenta las diferencias individuales. En definitiva, en la motivación del alumno y en su proceso de aprendizaje intervienen numerosas variables. Algunas de las más relevantes son las expectativas o la probabilidad de éxito, los patrones de atribución, la autoeficacia, el autoconcepto, las recompensas o reforzadores, las metas y las emociones. En nuestra investigación nos centraremos en uno de los factores externos que influyen en la motivación del alumno: el profesor, su actitud hacia los alumnos y el tipo de actividades en el aula.

R. Gardner (1985) caracteriza la actitud como una reacción evaluativa basada en las opiniones y creencias del individuo hacia un determinado referente. El profesor, además de todas las responsabilidades con el grupo de alumnos, tendrá que tener en cuenta que su actitud, consciente o inconscientemente, influirá de manera positiva o negativa tanto en el comportamiento del estudiante como en su rendimiento. Las percepciones que el profesor desarrolla acerca del sujeto, adquiridas mediante diferentes métodos (la observación continuada de las características y comportamientos de los discentes, la proporcionada tras la realización de distintas destrezas, informes, pruebas objetivas, etc.), así como la idea que tiene de la competencia del alumno, influyen en la imagen que de él se forma en la expectativa para realizar la tarea y, en consecuencia, en su actitud en el aula. Por todo ello, los docentes deberán presuponer que existe una relación entre la metodología que emplean –actitudes hacia los alumnos, actividades, materiales, organización del aula, etc.– y la motivación por el aprendizaje del idioma. En consecuencia, los objetivos de este estudio han sido conocer, mediante una encuesta, qué recursos metodológicos emplea el docente en el contexto del aula que potencian, mantienen o fomentan la motivación del alumno. De manera concreta, en nuestra investigación nos centramos en las actitudes hacia ellos, las actividades, los materiales y recursos empleados, la organización del aula, sus actuaciones en el centro educativo o fuera de él. No obstante, debido a las restricciones de la revista respecto del número de páginas, presentamos únicamente los resultados de la investigación de dos preguntas relacionadas con su actitud hacia los alumnos y el tipo de actividades en el aula. El interés de este estudio radica en que los resultados pueden proporcionar directrices, restricciones o recomendaciones metodológicas que potencien los efectos positivos de la motivación y ayuden a solucionar bloqueos que impidan o dificulten el aprendizaje.

2. METODOLOGÍA

Para conocer las opiniones de los docentes optamos por la realización de una encuesta¹ con preguntas de respuesta abierta a 58 profesores de diferentes ámbitos educativos expertos en la motivación del alumno por la adquisición de lenguas extranjeras. El procedimiento utilizado para la realización del estudio fue, en primer lugar, la elaboración y diseño del cuestionario: consideramos que el diseño de preguntas abiertas podría proporcionar una información con múltiples matices. Luego la validación del cuestionario, que se aplicó a doce profesores expertos, escogidos de tal forma que representarían la diversidad de sujetos a los que iba a ser dirigido, procedentes de las diferentes etapas educativas en las que se centraría nuestra investigación –primaria, secundaria y universitaria–. Para la definición de la muestra a encuestar seleccionamos un grupo de profesores de los tres niveles que impartían los tres idiomas más habituales en nuestro entorno: inglés, francés y alemán. El interés de nuestra investigación reside en la profundidad de las observaciones, por ello, consideramos que la muestra de encuestados debía poseer un perfil determinado para responder consecuentemente al cuestionario. Uno de los criterios que tuvimos en cuenta para la selección de los informantes fue que se encontraran inmersos en preocupaciones específicas relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje de idiomas, y que a lo largo de su carrera profesional se hubieran interesado por la didáctica de las lenguas.

244

La metodología para la entrega y recogida del cuestionario fue la siguiente: enviamos la encuesta a 90 docentes y recibimos la respuesta (anónima) de 58. No se estableció ningún criterio de selección en cuanto al perfil de los profesores con relación al género, idioma que impartían, nivel educativo y años de experiencia, aunque son factores que tendremos en cuenta para el análisis de los datos. Para el procesamiento de los datos y manejo de la ingente cantidad de información y su interrelación con los diferentes encuestados se empleó un programa informático Atlas/ti versión 2.4. (MUÑOZ JUSTICIA, 2003). Para el análisis de los textos se estableció un sistema de codificación que consistió en identificar cada encuesta con una letra (P) seguida de un número (P1, P2...), sistema que utilizaremos en la presentación textual de las citas en este artículo.

A continuación nos centramos en el análisis de dos preguntas planteadas a los profesores y cuya información presentamos en forma de categorías que resumen la interpretación de sus respuestas.

¹ La encuesta está constituida por 30 preguntas abiertas relacionadas con el pensamiento y las creencias del docente para mantener o fomentar la motivación del alumno.

3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

3.1 PRIMERA PREGUNTA

¿Qué hace usted para despertar, mantener o aumentar la motivación de sus alumnos por la lengua extranjera en lo que respecta a las actitudes hacia ellos?

Del análisis pormenorizado de las respuestas surgen las siguientes categorías:

3.1.1 *Generar en el aula un clima de confianza y seguridad*

Los profesores destacan su esfuerzo por «generar un ambiente relajado, agradable y gratificante» (P14); «que anime a los alumnos a que pregunten cuando sientan necesidad de hacerlo» (P5); «que inspire confianza en el estudiante para expresar su opinión y se implique en ese diálogo constante de la asignatura» (P10). En consecuencia, se esfuerzan por mantener una relación personalizada con los aprendices, conocer sus intereses, sentimientos y necesidades. Los docentes de primaria se refieren, además, a su interés por el entorno familiar: «Cuando hacemos asamblea, les pregunto cómo se sienten cada día, les dejo que cuenten alguna novedad (si lo piden) o que enseñen una foto que traen ese día, bien de su familia o de sus amigos» (P16). Otras actuaciones destacadas son mostrarles deferencia y respeto, juzgarlos como individuos con opinión propia, como seres únicos que forman parte de un grupo: «Aprendo sus nombres y sus lugares de origen. Siempre me dirijo a ellos identificándolos claramente y haciéndolos sentir que no son la masa» (P29). Para fomentar la interacción profesor-alumno, el enseñante ha de ser paciente, accesible: «Me muestro como soy» (P22), ofrecer su apoyo, ayudar y «mantener una actitud de colaboración directa» (P4), sin olvidar que, en palabras de Masats:

Ser comprensivo no significa perder el control del aula, puesto que el respeto por parte de los alumnos se consigue, en buena medida, demostrándoles que también se les respeta (MASATS, 2001, p. 176).

En reiteradas ocasiones los encuestados insisten en transmitir honestidad en la relación interpersonal y ser congruentes en sus actuaciones: «coherente y equilibrado entre lo que piensa y la conducta que manifiestan» (P18). Algunos docentes desaprueban las actitudes deshonestas de ciertos compañeros que simulan trabajar, llegan tarde al aula, no cumplen con la palabra y los compromisos adquiridos que requiere la profesión. En el siguiente texto se reflexiona acerca de los valores de la empatía entre profesor-alumno: «Trato de ponerme en su piel y a su altura siempre que puedo. No me dejo

Llevar por posibles vergüenzas ni miedos. Quiero que me vean como una más del grupo que canta, salta, baila, lee y trabaja como ellos lo hacen» (P16). Destacamos la opinión de aquellos docentes en que se hace referencia a que la percepción que tengan los aprendices del comportamiento del enseñante, de sus diferentes actitudes educativas o «educacionales» –como las denomina Gardner (1985)– y de sus prácticas determinará, en parte, la actitud del alumno hacia el idioma. En relación con determinadas actitudes, Masats señala:

Si el docente se muestra sensible, abierto y flexible en lugar de ser sarcástico y extremadamente autoritario es más fácil que pueda llegar a conectar con sus alumnos y a prevenir situaciones de rebeldía (MASATS, 2001, p. 174).

En definitiva, la relación descrita por los encuestados entre alumno-profesor se puede interpretar desde el punto de vista de la teoría de la atribución. Si la actitud hacia el profesor es positiva, la probabilidad de que el aprendiz se motive o muestre interés por la asignatura es mayor. Si un docente es estimado por un alumno, este puede modificar su opinión respecto a una materia, y, por el contrario, el que sea poco estimado puede hacer que el estudiante aborrezca una asignatura que hasta ese momento le era muy querida.

246

3.1.2 Responsabilizar y hacer reflexionar al alumno sobre su propio aprendizaje

Los docentes se refieren a la necesidad de involucrar al alumno en la toma de decisiones relacionadas con las actividades de aula, lo cual conduce al aprendiz a la reflexión y a una mayor responsabilidad sobre su proceso de aprendizaje: «Pienso que siempre tendrán más interés y motivación por algo que ellos mismos propongan que no por algo que yo siempre imponga» (P16). Los enseñantes del ámbito educativo de primaria presentan cada día a un alumno como el protagonista principal del aula: «Intento hacerles partícipes de todo lo que hacemos en clase (tengo un ayudante cada día que reparte el material, maneja el calendario y el mural del tiempo» (P16). «Hacerles partícipes de mi “proyecto de curso” al inicio del mismo y en su transcurso [...] Solicitar su participación en algunas decisiones (plazos de entrega, materiales de exposición en el aula...)» (P17).

3.1.3 Ser guía de su proceso de enseñanza-aprendizaje

Un grupo de docentes se plantea la aplicación de una metodología en la que el enseñante «aconseje, conduzca y les guíe en su proceso de aprendizaje» (P26). Una profesora manifiesta: «Intento ser su compañera y guía

de aprendizaje más que una mera instructora del mismo» (P16). Sin duda, si la tarea de los enseñantes es la de ser guía en el proceso de aprendizaje, su comportamiento docente estará, entonces, en función de las necesidades de los alumnos: les ofrecen su apoyo, mantienen una actitud abierta y atención personalizada, se preocupan por conocer sus intereses e intentan negociar con ellos los temas a tratar en el aula. Estiman que los alumnos han de participar en la toma de decisiones, argumentar y opinar en relación con las actividades propuestas, manifestaciones que coinciden con la teoría del profesor como «facilitador» descrita por Underhill (2000, p. 143). A nuestro juicio, los profesores tienen una visión del aprendiz como individuo reflexivo, con opinión propia, que intenta ser consciente de su proceso de aprendizaje e incluso del entorno que le rodea. Esta visión implica, en opinión de Caspari (2003), considerar al sujeto como individuo racional, dotado de capacidades especiales para hacerse con conocimiento.

3.1.4 *Recompensar las actuaciones del alumno en el aula*

En su mayoría se refieren a la administración de recompensas para premiar los esfuerzos y las actuaciones positivas del alumno «Los alabo muchísimo y los animo cuando pronuncian algo bien, cuando alguien sabe algo, cuando tienen éxito en sus intercambios comunicativos» (P9). Aluden al empleo de gestos y palabras amables: «dirigirse al alumno: de manera positiva, hablar siempre en positivo» (P8); «la palabra amable es más útil que el mal gesto» (P2). Asimismo, utilizan la alabanza de manera reiterada y ante el grupo clase: «Siempre les digo, sabéis mucho más de lo que creéis» (P8). Sin embargo, recordemos que en opinión de Schiefele (1978, p. 463) el exceso de alabanzas hace que estas pierdan su influencia, de manera que el docente no debería emplearlas de forma reiterada.

Los profesores opinan que no gratificar al alumno puede reprimir el comportamiento espontáneo de los estudiantes, que un gesto de desaprobación puede ser considerado como una forma de castigo y, en consecuencia, causar su desmotivación y fomentar actitudes negativas hacia el aprendizaje del idioma. Llama la atención el relato del siguiente profesor: «Dependiendo del alumno le premio con una alabanza en público o con un guiño, para que él conozca su progreso y los demás no le llamen empollón» (P1). Su relato es una muestra de que el profesor atiende a las diferencias individuales. En la mayoría de los relatos se hace referencia a las palabras de ánimo como recompensa, sin embargo, como veremos en la siguiente categoría, algunos informantes, como premio, suben la calificación de las notas.

3.1.5 Evitar la corrección de errores ante el grupo de alumnos

Ante la comisión de errores en la interacción oral, los informantes procuran evitar tanto su corrección ante el grupo clase como interrumpir las exposiciones y, especialmente, que el alumno identifique el error con la falta de habilidades para los idiomas. Consideran que el error forma parte del aprendizaje y que la continua corrección produce bloqueos y puede conducir a un sentimiento de fracaso e incapacidad para realizar las tareas. Para prevenirlo, un encuestado plantea separar la persona del error, gratificarles con calificaciones, proponer la autocorrección y evitar la intervención del profesor: «Normalmente no me hace falta hacerlo, puesto que los propios compañeros los corrigen. Eso sí, siempre doy varias oportunidades para responder o hacer algo que no ha salido a la primera; de este modo se evitan muchas frustraciones» (P16). «Resaltar siempre los aciertos. Mantener el entusiasmo en las clases. Ver las calificaciones negativas como algo normal en el proceso de enseñanza-aprendizaje y tratar de aprender siempre de los errores que se van cometiendo. Darles siempre facilidades para que vean que la asignatura es superable» (P42).

248

En consecuencia, hay profesores expertos en reconocer las emociones de los alumnos, pues dedican atención especial a los factores afectivos y emocionales. Atienden a aquellos aprendices cuyas dificultades lingüísticas les llevan a cometer errores y que se califican de poco aptos para el aprendizaje de un idioma. Estos docentes les alaban cuando realizan las tareas, independientemente de si su ejecución es exitosa o no, e incluso algunos los recompensan con un aumento en las calificaciones. Martínez Agudo (2001, p. 258) afirma que eliminando o evitando los mensajes que implican una crítica y que resaltan o declaran la incompetencia del alumno se estimula su motivación. Además, tanto el elogio como el reproche conllevan significados distintos según el propio juicio de los estudiantes. Si el profesor corrige un error que el propio alumno considera como erróneo, el reproche no influirá negativamente en su motivación. Si por el contrario, el enseñante castiga un error sin tener en cuenta el esfuerzo realizado por superarse, entonces disminuirá su motivación y su rendimiento se verá comprometido.

Para finalizar, de sus textos se desprende que los profesores consideran los errores parte del proceso de aprendizaje y, como tales, son tratados de manera didáctica y como fuente de conocimiento.

3.1.6 Transmitir el entusiasmo del profesor por la lengua-cultura

Los enseñantes se refieren a su constancia y pasión por dar a conocer la otra realidad cultural: «Intento, por desgracia pocas veces con

éxito, transmitirles mi entusiasmo por la lengua y la cultura inglesa» (P7). Conciben la adquisición de un idioma como el instrumento de comunicación que les permitirá acceder a otras formas de conocimiento científico y social, una herramienta eficaz que les abrirá las puertas para la comprensión de su propia cultura y la extranjera: «Intentar hacer ver que, además de instrumento de comunicación, una lengua extranjera es otra visión del mundo que, cuando menos, resulta enriquecedora» (P39). Como consecuencia, de la confrontación con la nueva cultura se aprende a ser más tolerante con «los otros» y con «los tuyos».

3.1.7 Profesores que no realizan ningún esfuerzo especial

Un docente de francés, frustrado tras un largo esfuerzo por la defensa de las lenguas extranjeras, explicaba: «Nada, ya lo hice todo: estar en una asociación para la defensa de las lenguas extranjeras, la exigencia de dos idiomas obligatorios en los programas de estudio, organización de actividades extraescolares: cine, festival de lenguas, intercambio, etc. Cambios en metodología, en organización y gestión de la clase. Conclusión: los alumnos no eligen estudiar idiomas, la Administración, suprime grupos reducidos e impone grupos de 22 alumnos cuando en el primer idioma se desdoblan» (P46). En su testimonio, este docente lamenta la escasa sensibilidad demostrada por la Administración que obliga a impartir docencia a grupos con excesivo número de alumnos. Asimismo, alude a que cuando la elección no es voluntad del alumno la motivación no se puede garantizar.

249

3.2 SEGUNDA PREGUNTA

¿Qué hace usted para despertar, mantener o aumentar la motivación de sus alumnos por la lengua extranjera en relación con las actividades de aula?

Las actividades que citan los profesores se enmarcan dentro de un enfoque metodológico que pretende conseguir el desarrollo de varias destrezas. Observamos que están dirigidas a fomentar el entusiasmo por el aprendizaje, a adquirir, repasar o proporcionar al alumno diversas estructuras lingüístico-gramaticales con fines comunicativos. Para el desarrollo de las actividades se ha de procurar la participación de todos los alumnos, buscando el apoyo de los más avanzados. Las categorías que surgen tras el análisis de las respuestas son las siguientes.

3.2.1 *Metodología y actividades adaptadas a los intereses individuales*

Prácticamente la totalidad de los profesores expresa que cualquier actividad no resulta válida para todos los aprendices, y prueba de ello es su capacidad para motivar a un grupo o desmotivar a otro. En cuanto al desarrollo del tipo de habilidades a las que han de dirigirse las actividades, se refieren a las cuatro destrezas básicas: hablar, escribir, escuchar y leer. Mayoritariamente apuntan a la metodología aplicada en el aula «lo importante está en cómo lo haces y no en qué haces» (P8). Por este motivo sugieren «probar nuevas metodologías, cambiar lo que no funciona» (P6). Además, los docentes se refieren a los contenidos temáticos tratados en el aula: «Procuro que estas actividades del aula respondan a sus intereses y necesidades de aprendizaje. Entiendo que no es el alumno el que ha de adaptarse a las actividades del aula, sino estas a las necesidades de su aprendizaje» (P32). «Procuro programar aquellas actividades que más les puedan gustar, motivar, que sean atractivas de acuerdo con la edad y aquellas que son más útiles y prácticas desde el punto de vista de la comunicación real y efectiva» (P9).

250

Los informantes coinciden con Masat (2001) en que cuando se seleccionan los materiales apropiados, se estructuran y organizan bien las clases y se complacen los gustos de los alumnos –canciones de moda, deportes, etc.–, se está demostrando respeto hacia ellos, lo cual redundará en su interés y motivación por el proceso de aprendizaje. Diversas fuentes bibliográficas especifican que el mantenimiento del interés o de la atención depende considerablemente del grado de curiosidad que despierte la actividad. A su vez, la curiosidad está condicionada por la novedad de la tarea, así como por la posibilidad de que esta suscite problemas e interrogantes (MARTÍNEZ AGUDO, 2001, p. 256). Para dos docentes de universidad la selección de sus actividades está en función de las necesidades profesionales de los estudiantes, que estas «les aporten algo significativo» (P39).

3.2.2 *Actividades variadas y estructuradas; cortas y temporalizadas*

Los docentes sugieren que «las actividades sean muy variadas, de forma que todos ellos se den cuenta de que pueden realizarlas con éxito, que son accesibles» (P15); «que tengan un carácter dinámico para evitar la monotonía» (P33) y, como expresa otro enseñante, que logren fomentar la participación e implicación del grupo: «He descubierto que cada alumno es más feliz con un tipo de actividad y alguno lo es haciendo ejercicios rutinarios, así que procuro variarlas de acuerdo con el tema que estudiamos» (P2).

Asimismo, han de estar «bien estructuradas y bien medidas en el tiempo» (P12) pues, como aclara posteriormente, aquellas que son demasiado largas resultan aburridas para los estudiantes y, en consecuencia, se desmotivan. Otro docente afirma: «Siempre procuro que sean muy variadas y de muy diverso tipo: numerosas actividades de respuesta física total (TPR), juego simbólico, canciones, *chants*, rimas, empleo de póster y *flashcards*, juegos de cartas, dominós, juegos sencillos de tablero, actividades de colorear y completar, dictados de colores, cuentos, mímica, dramatización, uso de recortables, muñecos, juguetes y marionetas, etcétera» (P16).

Otras actividades mencionadas por los docentes están dirigidas al acercamiento del alumno a la nueva realidad cultural, que como relatan Nussbaum y Bernaus, es la base sobre la que se construye la interculturalidad:

Quando el docente incorpora a su programa actividades de aula destinadas a observar y analizar las diferencias entre la cultura nativa y la cultura que vehicula la lengua extranjera y a valorar dichas diferencias está contribuyendo a la educación intercultural (NUSSBAUM y BERNAUS, 2001, p. 26).

3.2.3 *Lectura de textos lúdicos y afectivos*

Los docentes, por lo general, evitan la realización de actividades de carácter repetitivo. Opinan que el aprendiz ha de memorizar conceptos lingüísticos y gramaticales pero de manera contextualizada y preferiblemente mediante juegos, cuentos y actividades lúdicas. Defienden, especialmente los enseñantes de primaria, que la motivación hacia el aprendizaje de idiomas se desarrolla más favorablemente en un entorno agradable y mediante el uso de una metodología en el aula que permita al alumno manifestar, expresar temas emotivos, contar historias, quizás sus propias historias, y crear otras nuevas: «canciones, *chants*, rimas, cuentos, mímica, dramatización. En todas mis unidades didácticas siempre hay presente una historia, una canción o rima tradicional inglesa, una canción o rima inventada o adaptada por mí, juegos y una actividad de manualidades» (P16). «Uso muchas historias y cuentos, incluso literatura infantil conocida, me facilita la labor de comprensión. A partir de ahí son ellos los que juegan, cantan, aprenden retahílas, rimas, dramatizan las historias, dibujan, colorean, y entre los pequeños especialmente, ocurre que son ellos los que te piden hacer una ficha escrita tras otras actividades eminentemente físicas» (P10).

Encontramos también actividades centradas en la adquisición de los aspectos lingüísticos del idioma, en especial de las formas verbales y la pronunciación. Para ello, los docentes sugieren evitar los paradigmas gramaticales completos intercalándolos con otras actividades en las que se

empleen esas estructuras y faciliten la adquisición de vocabulario: canciones, poemas, obras de teatro, anuncios, etc. Knapp-Potthoff (2000) establece diferencias entre los conceptos *Vokabeln* (vocablos) y *Wörter* (palabras): el primer término estaría relacionado con la adquisición de un idioma en un marco instruccional (memorizar a base de repetir una y otra vez), y el segundo con procesos de adquisición espontánea de léxico. Los estudios realizados por la autora sobre las creencias de los estudiantes alemanes con respecto al aprendizaje de vocabulario dieron como resultado que la mayoría de los alumnos sigue rutinas fijas de adquisición de léxico, orientadas a la superación de las evaluaciones. Esta estrategia de aprendizaje de vocabulario con listas de palabras no es algo exclusivo de los estudiantes alemanes. En la encuesta encontramos varias referencias negativas hacia aquellos alumnos que no se esfuerzan por memorizar vocabulario y estructuras gramaticales. Como apuntamos anteriormente, sería preferible adquirirlas de manera contextualizada aunque, «si no hay canciones para aprender vocabulario, les paso una lista de palabras que tienen que memorizar» (P51).

3.2.4 Actividades destinadas a fomentar la interacción oral

252

Los docentes programan «actividades que requieren la participación de los alumnos con predominio de las destrezas comunicativas» (P2). Fomentan la fluidez en el uso del idioma «potenciando los debates y haciendo que los alumnos se impliquen personalmente con sus propias opiniones» (P29). Los contenidos de las actividades deberán estar contextualizados y reflejar los acontecimientos de la vida real. Además, los encuestados apuntan a que en situaciones de recepción y producción, el vehículo de comunicación ha de ser la lengua extranjera: «Siempre saludo en inglés para hacer que según lleguen a clase hablen y se sientan más cercanos a la otra realidad» (P2). Las declaraciones de los encuestados están en consonancia con la propuesta de Littlewood (1998), según la cual para organizar las clases con claridad y eficacia no se debe recurrir al idioma materno:

Los estudiantes la ven asignada a campos que no son comunicativamente esenciales, como los ejercicios de repetición y transformación o la práctica de diálogos, mientras que la lengua materna sigue siendo el medio apropiado para comentar los temas de importancia (LITTLEWOOD, 1998, p. 43).

Los enseñantes coinciden en que las interacciones orales podrán desarrollarse adecuadamente sin necesidad de insistir en los objetivos gramaticales. En la actualidad, el enfoque comunicativo de la enseñanza de idiomas se basa sobre todo en la transmisión de información, afectos y percepciones de un contexto determinado, principios fundamentales para fomentar la interacción en el aula. Ello presupone el diseño de actividades, tareas, ma-

teriales y la existencia de una motivación hacia el aprendizaje en la que el método del profesor adquiere una gran relevancia. Es obvio que el docente debe aplicar aquella metodología que proporcione al alumno la vivencia de su satisfacción en el progreso, y cuyas actividades estén en consonancia con los principios fundamentales de ese método de enseñanza. Sin embargo, no existe el método ideal por excelencia, el docente sigue investigando en una metodología cuyas influencias motivacionales y cognitivas en el proceso de enseñanza resulten válidas para el grupo de alumnos y, como relatan algunos enseñantes, cambiando las estrategias que no funcionan. En este sentido, nos parece interesante la opinión de Molina García respecto al diseño de didácticas adaptadas a los alumnos:

Es un principio indiscutible que debe haber una didáctica específica adaptada al perfil de cada grupo destinatario (si entendemos por didáctica las estrategias y métodos planificados para ese grupo) ya que sin el conocimiento de este no puede diseñarse aquella adecuada y correctamente (MOLINA GARCÍA, 2003, p. 157).

En consecuencia, los informantes opinan mayoritariamente que la finalidad curricular del área de lenguas extranjeras es enseñar a comunicarse en ellas. Esto implica un enfoque basado en la comunicación y orientado a la adquisición de una competencia comunicativa, finalidad que coincide con las directrices de política lingüística definidas por el Consejo de Europa y recogidas en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCERL):

Fomentar la investigación y el desarrollo de programas que supongan la introducción, en todos los niveles educativos, de los métodos y materiales más apropiados que permitan a los distintos tipos de alumnos la adquisición de una competencia comunicativa adecuada a sus necesidades concretas (CONSEJO DE EUROPA, 2002, p. 19).

De las actividades comunicativas diferenciadas en el documento señalado, los docentes se refieren especialmente a su intención de elaborar tareas para el desarrollo de la producción y comprensión oral y escrita (hablar y escribir, escuchar y leer). La mayoría afirma que para el desarrollo de la expresión oral realizan juegos comunicativos, como la producción de textos ante el pleno de la clase, encadenar palabras, contar cuentos, películas, libros que hayan leído, juegos de rol², simulaciones (algo más complejo que el juego de rol pues supone la réplica de una situación real), debates, entrevistas, intercambios de información (se plantea un tema de interés y los alumnos darán sus opiniones), y resolución de problemas (para ello es

² Son tareas pautadas en las que los alumnos inventan diálogos o recrean una situación comunicativa.

necesaria la comunicación entre los alumnos). El resultado final dependerá de la contribución de cada estudiante.

Para favorecer la interacción oral en el aula, de manera similar a la propuesta de Caballero de Rodas (2001, p. 288), el informante sugiere emplear la lengua extranjera como medio de comunicación, tanto para su organización, como para la explicación de las actividades y en la relación personal con los alumnos, para procurar un ambiente adecuado, dar la oportunidad a todos los aprendices de participar y gestionar la interacción (turnos de participación, tiempo, etcétera).

En conclusión, encontramos numerosos relatos en los que se ofrecen oportunidades en el aula a favor del desarrollo y la eficacia comunicativa inmediata y en los que se reconoce sacrificar la precisión gramatical en favor de la comunicativa con el uso de actividades como debates, coloquios o trabajos en grupo. Dicho de otra forma, de manera consciente o inconsciente, procuran el desarrollo de habilidades sociales, esencia imprescindible para los aprendices de lenguas extranjeras. Entendemos que los docentes pretenden convertir el aula en un lugar al cual el aprendiz quiera pertenecer, donde el desarrollo integral de los alumnos como personas que van a conocer una lengua y una cultura concretas potencie el desarrollo de la competencia comunicativa de la lengua. En palabras de LITTLEWOOD:

254

El comunicador más eficaz en una lengua extranjera no es siempre la persona que mejor maneja las estructuras. Con frecuencia es la persona que tiene mayor habilidad en una situación comunicativa (Littlewood, 1998, p. 4).

3.2.5 Actividades adaptadas al ritmo de aprendizaje y nivel de los alumnos

La mayoría de los docentes se refiere a que la aceptación y realización de las tareas de aprendizaje se lleva a cabo de manera más favorable cuando los alumnos intervienen en su elección y/o elaboración. No obstante, las consideraciones individuales no implican que el alumno sea el que determine el contenido de la enseñanza, sino que el docente se adapte a las particularidades de los individuos. Además, que «el grado de dificultad no sea ni muy superior a las posibilidades de los alumnos, ni tan sencilla que no demande un mínimo esfuerzo» (P5). Para algunos encuestados «las actividades deben estar adaptadas a la capacidad de cada alumno» (P2). Esta docente precisa que la selección y aplicación de las tareas debería «respetar los ritmos de aprendizaje individuales y procurar que sean siempre realizables. Establecer una secuenciación ordenada de la enseñanza» (P42).

Dicho de otra forma, el enseñante busca la manera más accesible de presentar la materia, adecuarla al nivel del discente, a sus necesidades y a su ritmo de aprendizaje. Mayoritariamente, los docentes señalan que el proceso de enseñanza-aprendizaje ha de estar centrado en el alumno, lo que constituye el principio esencial defendido en los trabajos germinales del enfoque comunicativo (CANALE Y SWAIN, 1980; LITTLEWOOD, 1998).

3.2.6 Actividades de repaso

Dos profesores solicitan del alumno la realización de «tareas de repaso que ya dominen y en la que se sientan a gusto» (P14). El enseñante P2 sugiere que este tipo de actividades se lleven a cabo fuera del aula, con la intención no solo de repasar sino también de fomentar la responsabilidad de sus obligaciones, mostrándose «inflexible en cuanto a su realización y a los plazos» (P2).

4. CONCLUSIONES Y REFLEXIÓN FINAL

De nuestra investigación podemos concluir, en primer lugar, que no hemos encontrado diferencias de opinión en cuanto a la edad de los docentes y el idioma que imparten. Por el contrario, los profesores del ámbito de primaria se pronuncian fuertemente a favor de mantener una atención más personalizada con el alumno e, incluso, de establecer contacto con la familia.

En segundo lugar, en general los enseñantes se definen como guías del aprendizaje, se adscriben a los paradigmas comunicativos y humanistas por lo que, en consecuencia, propugnan una organización de la enseñanza centrada en la atención individualizada, en la satisfacción de las necesidades personales y profesionales de los alumnos.

En tercer término, el eje fundamental en las creencias de los profesores de todos los ámbitos educativos gira en torno a la generación de un clima agradable y de confianza en el aula, que inste a una actitud positiva hacia el proceso de aprendizaje y, en consecuencia, facilite los procesos cognitivos.

En cuarto lugar, otro de los factores que contribuyen a fomentar la motivación de los alumnos son los reforzadores, puesto que la historia de recompensas que tengan los alumnos condicionará determinadas conductas. Así, por ejemplo, si el enseñante administra al discente los refuerzos necesarios, puede lograr que este se enfrente a la tarea de una manera más

entusiasta. Entendido así, las conductas de los estudiantes estarán en función de las recompensas que obtengan. En consecuencia, podemos concluir que:

- No todos los reforzadores administrados por el profesor surten efectos positivos ni influyen de la misma manera en todos los sujetos.
- Los profesores refuerzan con halagos especialmente cuando adquieren resultados positivos. Compartimos esta opinión, puesto que el interés intrínseco por las tareas se puede debilitar si el alumno espera en cada situación una recompensa, aunque, por otro lado, como expresa un encuestado, hay que recompensar el esfuerzo realizado, independientemente de los resultados.
- Otro de los aspectos sugeridos es que los elogios se realicen en ocasiones en privado y no en público, para evitar la comparación social y, por ende, la motivación por la ejecución de la meta.
- Los reforzadores se refieren a elogios o a un aumento de la calificación académica.
- El refuerzo se ha de suministrar en el momento preciso, ha de ser inmediato.
- Todos los alumnos necesitan el refuerzo, pero no de manera reiterada puesto que su efecto tenderá a disminuir con el tiempo.
- El refuerzo deberá tener un cierto nivel de intensidad.

256

En quinto lugar, respecto a las actividades propuestas en el aula, las decisiones de los profesores están basadas en sus interpretaciones sobre el currículo del alumno: intereses particulares, dificultad en el aprendizaje, nivel, ritmo de trabajo. El criterio del éxito en las actividades se vincula más a la eficacia funcional y social que a la corrección estructural del idioma.

Además, consecuentemente, la mayoría de los profesores excluye de su repertorio de técnicas la práctica puramente estructural e incorpora las comunicativas y, por lo tanto, programa actividades dirigidas a desarrollar las habilidades comunicativas de los alumnos.

Algunas variables que pueden mejorar la capacidad del docente para mantener y fomentar la motivación de los estudiantes en relación con el carácter de las actividades es que estas han de ser amenas, lúdicas, cortas y temporalizadas. Las actividades propuestas por los profesores del ámbito de educación primaria se dirigen también a la formación sociocultural del

alumno. Asimismo, se recomienda el uso de la lengua meta como vehículo de comunicación en el aula.

En resumen, la mayoría de las actividades descritas son de carácter humanista, y su intención es la de fomentar la comunicación y el conocimiento entre el grupo de alumnos. Queda claro en sus exposiciones que los docentes evitan que la gramática sea el elemento conductor del curso. Procuran realizar tareas útiles y explicar el porqué de las actividades, así como promover desafíos y atender a las posibles dificultades que surjan.

A nuestro juicio, una de las funciones fundamentales del profesor, dentro del ámbito *aprender a aprender*, es la de proporcionar-entrenar nuevas estrategias que ayuden a la adquisición de vocabulario; acostumbrar a los alumnos a reflexionar sobre cómo lo aprenden y por qué.

En definitiva, es un hecho que la mejora de la enseñanza pasa por la mejora de la actividad docente, lo que se debe traducir en la necesidad de efectuar cambios en la metodología que no funciona. A través de sus testimonios constatamos, una vez más, la difícil labor del docente.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO TAPIA, Jesús (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Morata.
- ARNOLD, James (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- CABALLERO DE RODAS, Beatriz (2001). «Las destrezas de la comunicación oral», en L. NUSSBAUM y M. BERNAUS (eds.), *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis, pp. 265-92.
- CANALE, Michael y SWAIN, Merrill (1980). «Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing». *Applied Linguistics*, vol. 1, n.º 1, pp. 1-47.
- CASPARI, Daniela (2003). *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübinga: Gunter Narr Verlag.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Estrasburgo: Consejo de Europa / Instituto Cervantes.
- FERNÁNDEZ-ABASCAL, Enrique (1995). «Psicología de la motivación y la emoción», en E. G. FERNÁNDEZ-ABASCAL (coord.), *Manual de motivación y emoción*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, pp. 19-52.
- GARDNER, Robert (1985). *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. Maryland: Edward Arnold.

- KNAPP-POTTHOFF, Annelie (2000). «Vokabeln im Kopf», en C. RIEMER (ed.), *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen*. Tübinga: Gunter Narr Verlag, pp. 293-307.
- LITTLEWOOD, William (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Cambridge University Press.
- MARTÍNEZ AGUDO, Juan de Dios (2001). «La activación y mantenimiento de la motivación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera». *Didáctica (Lengua y Literatura)*, n.º 13, 235-61.
- MASATS, María Dolors (2001). «La gestión de la comunicación en el aula», en L. NUSSBAUM y M. BERNAUS (eds.), *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis, pp. 173-205.
- MOLINA GARCÍA, María José (2003). «Una didáctica especial para un grupo peculiar: la educación de adultos en Melilla». *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas*, n.º 13, pp. 157-68.
- MUÑOZ JUSTICIA, Juan (2003). *Análisis cualitativo de datos textuales con Atlas.ti versión 2.4*. Disponible en: www.ugr.es/~textinfor/documentos/manualatlas.pdf, [consulta: 25 de junio de 2010].
- NUSSBAUM, Luci y BERNAUS, Mercé (eds.) (2001). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis.
- REEVE, Johnmarshall (2003). *Motivación y emoción*, 3.ª ed. México: McGraw-Hill Interamericana.
- SCHIEFELE, Hans (1978). *Lernmotivation und Motivlernen*. Múnich: Ehrenwirth.
- UNDERHILL, Adrian (2000). «La facilitación en la enseñanza de idiomas», en J. ARNOLD (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, pp. 143-59.

O USO DO JORNAL IMPRESSO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: RESULTADOS DE UMA DÉCADA DE PESQUISAS NO BRASIL

Dilmeire Sant`Anna Ramos Vosgerau*

Rafaela Bortolin Pinheiro**

SÍNTESE: O presente estudo se caracteriza por ser uma pesquisa do tipo estado do conhecimento (ou estado da arte), sobre o uso do jornal impresso na escola, tendo como objetivo geral realizar um levantamento da produção sobre o tema no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Para conduzir a pesquisa foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: indicar as tendências investigativas sobre o assunto no Brasil, examinar as características dessas pesquisas e verificar se os estudos relacionam o uso de jornais na escola com a formação e/ou com o trabalho docente. Após a análise de 73 publicações (61 dissertações, duas dissertações profissionais e sete teses), foi possível constatar que a produção brasileira é instável, está concentrada nas regiões Sul e Sudeste, aborda o uso pedagógico do jornal em contextos variados, apresenta as possibilidades deste recurso em diferentes disciplinas, relaciona os benefícios destas atividades como formas de incentivo à leitura, à escrita e à cidadania entre os alunos, mas, na maioria dos casos, não manifesta preocupação com a formação e atuação dos professores.

Palavras-chave: Jornal impresso; mídia impressa; formação do professor; sala de aula; estado da arte.

USO DE PERIÓDICO IMPRESO EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: RESULTADOS DE UNA DÉCADA DE INVESTIGACIÓN EN BRASIL

SÍNTESIS: Este artículo se caracteriza por ser una investigación del tipo «estado de conocimiento» (o «estado del arte») sobre el uso del periódico impreso y su objetivo general es realizar un estudio de la producción sobre el tema del Banco de Tesis de Coordinación de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Los objetivos específicos son los siguientes: indicar las tendencias de las investigaciones sobre el tema en Brasil, examinar las características de la investigación y comprobar si los estudios relacionan el uso de periódicos en la escuela con formación y/o la enseñanza. Tras el análisis de 73 publicaciones (61 disertaciones,

* Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).

** Graduada em Comunicação Social – Jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e mestranda em Educação pela mesma universidade.

dos disertaciones profesional y 10 tesis), se determinó que la producción de Brasil es inestable, se concentra en el Sur y Sudeste, analiza el uso pedagógico del periódico en varios contextos, presenta las posibilidades de diarios en las diferentes disciplinas, enumera los beneficios de estas actividades como una manera de fomentar la lectura, la escritura y la ciudadanía entre los estudiantes, pero, en la mayoría de los casos, no se preocupa por la formación y desempeño de los docentes.

Palabras clave: diarios; periódicos; formación del profesorado; aula; estado del arte.

USE OF PRINTED NEWSPAPER IN BASIC EDUCATION: RESULTS OF A DECADE OF RESEARCH IN BRAZIL

ABSTRACT: This study is characterized as a «state of knowledge» research (or «state of art») about the use of printed newspaper in school and its general objective is to perform a survey on the production of this subject at the Bank of Theses of the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). The specific objectives are: to indicate the trends of investigation about this subject in Brazil, to examine the characteristics of that research and verify if the studies relate the use of newspapers in school with teachers training and/or work. After the analysis of 73 publications (61 dissertations, two professional dissertation and ten theses), it was possible to determine that Brazil's production is unstable, it is concentrated in the South and Southeast, discusses the pedagogical use of the newspaper in various contexts, presents the possibilities of this resource in different disciplines, lists the benefits of those activities as ways to encourage reading, writing and citizenship among students, but, in most cases, it isn't concerned with the training and performance of teachers.

Keywords: newspaper; printed media; teacher education; classroom; state of art.

1. INTRODUÇÃO

O uso do jornal na escola tem sido defendido por alguns pesquisadores brasileiros desde a década de 1970 (ANHUSSI, 2009), e as discussões giram em torno a como este tipo de mídia impressa pode ser um recurso de incentivo à leitura, à escrita e ao desenvolvimento do espírito crítico e da cidadania, principalmente entre os alunos, de maneira que eles sejam formados como leitores conscientes de seu papel na sociedade. Com isso, espera-se que esses estudantes sejam capazes de manter uma relação mais aprofundada com os meios de comunicação, deixando de lado um perfil passivo e conformado e exercendo uma postura questionadora, crítica e criteriosa.

Surge uma série de projetos de uso do jornal em sala de aula, vistos como potencializadores do processo de ensino-aprendizagem, desenvolvidos por empresas jornalísticas, por iniciativa dos professores ou de membros da

equipe pedagógica ou pela inserção de trechos de reportagens, charges, fotos e outros recursos jornalísticos em livros didáticos (RODRIGUES, 2006).

Além dos benefícios para os alunos, há os benefícios deste tipo de projeto para os professores, que tendem a desenvolver seus processos de leitura e escrita, com o intuito de acompanhar as novas exigências dos alunos. É justamente nesse ponto que muitos docentes acabam se distanciando do uso do jornal em sala de aula já que, sem uma correta capacitação para a inserção desta mídia no contexto das aulas, eles podem se sentir desmotivados ou desenvolver atividades aquém de seu potencial.

Levando em consideração essas questões, o presente estudo se caracteriza por ser uma pesquisa sobre o estado da arte a respeito do uso do jornal impresso em sala de aula, visando realizar um levantamento da produção sobre o tema no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), indicando suas tendências investigativas, as características das pesquisas e como elas denotam preocupação com a preparação docente para o uso do mencionado recurso em sala de aula.

2. JORNAIS IMPRESSOS NA ESCOLA: LIMITES E BENEFÍCIOS

261

Atualmente, o uso do jornal na escola pode abranger iniciativas de criação de um jornal escolar (geralmente apresentadas pelos professores ou pela equipe pedagógica da escola), inclusão de textos jornalísticos em livros didáticos ou a partir de projetos elaborados e mantidos por empresas jornalísticas.

Como aponta Caldas (2006), hoje, a maior parte dos projetos brasileiros de mídia na escola deriva da atuação de empresas de comunicação que enviam, sem custos, exemplares de suas edições para as instituições de ensino. Em alguns casos, também são oferecidos cursos de formação para os professores.

Combinando uma linguagem simples e direta e a publicação de assuntos recentes e atualizados, os jornais impressos tendem a ser usados na escola como um recurso a mais para ampliar as possibilidades de ensino à disposição do professor e, conseqüentemente, uma alternativa para potencializar a aprendizagem dos alunos.

Com métodos peculiares, que variam conforme o tipo de publicação utilizada, as características das turmas, os objetivos e a forma de trabalho do docente, as atividades com jornais impressos, em geral, intentam ampliar –

ou, pelo menos, incentivar – o hábito de leitura em crianças e jovens a partir da utilização de matérias, fotos e recursos jornalísticos como elementos de complementação das aulas.

Entre os benefícios de sua utilização na escola, o jornal se revela atraente por possibilitar o contato com informações contextualizadas, abrindo espaço para que as aulas sejam mais dinâmicas e capazes de tornar os conteúdos escolares mais relevantes para a formação crítica dos alunos. Nessa perspectiva, Faria (2003, p.11) aponta que «levar jornais/revistas para a sala de aula é trazer o mundo para dentro da escola. (...) Jornais e revistas são, portanto, mediadores entre a escola e o mundo».

Dessa forma, os jornais se tornam alternativas eficientes para que se forme uma ligação entre a escola, suas práticas e os conteúdos, e o dia a dia de alunos e professores, com os principais fatos que ocorreram em sua cidade, em seu país ou em outras localidades. A partir disso, os limites físicos da escola podem ser transpostos e outras formas de expressão, com outros discursos e opiniões, são apresentados, lidos e analisados.

É importante notar que a mídia impressa não é um suporte que pretende substituir o uso dos livros didáticos ou o papel dos professores no ensino-aprendizagem, senão complementá-los a partir da possibilidade de as atividades escolares se focarem em fatos atuais.

262

Para Anhussi (2009), os jornais são uma alternativa na escola pela sua instantaneidade, já que as notícias veiculadas nas publicações diárias dizem respeito a fatos variados do dia anterior, enquanto os livros didáticos, em geral, demoram mais de um ano entre a elaboração, a publicação e o uso nas instituições de ensino.

Outra vantagem são as possibilidades de incentivo à autonomia e ao desenvolvimento da cidadania entre os sujeitos. Como indica Faria (2003, p.11), «se a leitura do jornal for bem conduzida, ela prepara leitores experientes e críticos para desempenhar bem seu papel na sociedade».

Isso porque, ao lidarem com o que aconteceu no dia anterior, com a análise de especialistas dentro das matérias jornalísticas, alunos e professores têm informações sobre o que acontece, onde, como e o porquê de determinadas situações, entrando em contato com o mundo e sentindo-se estimulados a debater, a formar suas opiniões e, a partir da leitura crítica e consciente, exercitar sua cidadania.

Apesar desses benefícios, a utilização do jornal em sala de aula também recebe críticas, principalmente em relação à manipulação das infor-

mações publicadas e aos perigos da falta de formação de alunos e professores para uma leitura crítica deste tipo de mídia, o que poderia influenciar na formação de um público altamente manipulável e sem capacidade de formar sua própria opinião.

Por isso, Faria (2003, p.13) declara que os projetos de uso do jornal devem ir além da mera leitura das matérias, e seu primeiro objetivo deve ser «ensinar o aluno a se situar no caos desse excesso de informação (tanto no que diz respeito a fatos históricos importantes como aos fatos miúdos do quotidiano). É ensiná-lo a selecionar os fatos, organizando-os, analisando-os, criticando-os».

Nesse uso do jornal, observa-se como a atuação dos professores não pode ser ignorada nas propostas de sua utilização, já que eles catalisam e potencializam os resultados dessas atividades entre os alunos. Como comenta Molina (1992), ao se incentivar a leitura entre os estudantes, outros objetivos são diretamente atingidos, como a melhora da condição de leitor do professor na medida de sua necessidade de se preparar e acompanhar seus alunos, mudando a relação professor-aluno de uma tendência unilateral para uma ação compartilhada durante as aulas.

Assim, o uso do jornal não é importante apenas para os alunos, mas funciona, também, para que o professor desenvolva suas habilidades de leitura, torne-se mais crítico e consciente e, em longo prazo, possa questionar as informações publicadas, comparando as abordagens de veículos diferentes e desenvolvendo ideias, opiniões e representações próprias, tornando-se mais autônomo e exigente quanto à qualidade das informações com as quais tem contato.

3. METODOLOGIA

Zuffo (2011, p.51), em sua pesquisa do tipo estado da arte sobre a formação dos professores para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), declara que, ao elaborar um estudo deste tipo, o pesquisador produz um mapeamento da produção a respeito do tema escolhido, o que permite «detectar avanços e repetições do objeto de estudo em questão, bem como verificar os delineamentos mais específicos que caracterizem opções metodológicas e teóricas, as quais descrevem os rumos que o conhecimento vem tomando».

Esta perspectiva do estado da arte como forma de não apenas conhecer, mas também analisar as produções e fazer do estudo uma forma

de identificar lacunas e trazer novas sugestões de abordagens é defendida por Mira (2011), que realizou um estudo tipo estado da arte sobre o estágio em Gestão Escolar no curso de Pedagogia entre os anos de 1999 e 2008.

Em sua pesquisa, a autora explica que, ao mapear as produções científicas publicadas em um determinado período, o pesquisador ajuda a delinear um panorama de como está a pesquisa já sistematizada, como também indica «caminhos para o desenvolvimento de outras propostas de investigação que possibilitem o aprofundamento e/ou a originalidade no trato de um determinado objeto de estudo» (MIRA, 2011, p.47).

Os documentos são analisados sob duas perspectivas: quanto ao conteúdo e quanto à metodologia. O conteúdo se refere aos temas de investigação e aos resultados que têm sido discutidos nas pesquisas, baseando-se nos estudos de Vermelho e Areu (2005). Para a análise da metodologia, foram utilizados os estudos de Romanowski e Ens (2006), Picheth (2007), Zuffo (2011) e Mira (2011), que apresentam indicadores metodológicos empregados em diferentes pesquisas educacionais. Já o encaminhamento desta pesquisa se realiza a partir de Zuffo (2011), que descreve detalhadamente em sua dissertação os passos para realização de uma pesquisa do tipo Estado da Arte.

A metodologia foi desenvolvida a partir de onze etapas. Foram elas:

- Definição do tema e da pergunta de pesquisa: o tema é o uso de jornais em escolas de Educação Básica no Brasil; a questão guia: *o que tem sido estudado nas pesquisas sobre o uso de jornais impressos na Educação Básica?*;
- Delimitação dos critérios de pesquisa: delimitou-se a pesquisa às dissertações de mestrado e às teses de doutorado produzidas em universidades brasileiras entre 2001 e 2010, para que fosse possível fazer um panorama dos estudos nos primeiros 10 anos do século XXI. Também foi definido que seriam investigadas apenas as pesquisas que tivessem como contexto somente escolas de Educação Básica, mantendo o foco em estudos que envolvessem Ensino Fundamental e Ensino Médio (inclusive Educação de Jovens e Adultos), sendo os sujeitos exclusivamente professores, coordenadores e diretores de escolas ou alunos e seus familiares. Foi definido que seriam analisadas tanto aquelas que pesquisassem a respeito do uso do jornal impresso proveniente de empresas jornalísticas em sala de aula e a apresentação de textos jornalísticos em livros didáticos, quanto à produção de jornais escolares por alunos e professores;

- Definição das palavras-chave para busca: jornal, mídia, sala, aula, escola, educação e ensino;
- Definição dos indicadores limitadores das palavras-chave: Jornal aula; Jornal sala; Jornal escola; Jornal educação; Jornal ensino; Mídia aula; Mídia sala; Mídia escola; Mídia educação; e Mídia ensino;
- Busca das publicações: realizada no dia 5 de junho de 2011, complementada em 10 de março de 2012, no Banco de Teses da Capes, disponível no site da instituição (<http://www.capes.gov.br>). Este espaço reúne a produção dos programas de pós-graduação *stricto sensu* de universidades públicas e privadas do Brasil;
- Procedimento de reunião e seleção dos textos: os documentos foram inseridos em planilha do *software Excel*. No total, foram reunidos 4.898 textos, sendo 1.631 derivados das buscas com indicadores incluindo *jornal*, e 3.267 com indicadores incluindo *mídia*;
- Validação dos títulos iguais: reunidos os títulos em uma planilha do *software Excel*, foram identificados e eliminados os repetidos (alguns foram localizados por mais de um indicador), de maneira que cada título aparecesse uma única vez. Após essa exclusão das produções duplicadas, restaram 2.303 publicações;
- Seleção das dissertações e das teses a partir do título: a partir da leitura dos títulos dos textos selecionados, escolheu-se o que se enquadrava nos critérios da pesquisa – e poderia ser utilizado para compor o *corpus* desta investigação –, e do que poderia ser descartado por não se alinhar às exigências do estudo, resultando 114 títulos;
- Seleção das dissertações e das teses a partir do resumo: os resumos dos 114 textos selecionados na etapa anterior foram lidos e foi realizada uma nova seleção. Nesta etapa, 73 textos foram considerados relevantes para a investigação e formaram o *corpus* da pesquisa;
- Análise das publicações a partir dos resumos: foi criada uma nova tabela, na qual constavam as categorias de análise, como ano de publicação, palavras-chave, tipo de texto, objetivo da pesquisa, instrumentos de coleta de dados, resultados e se o estudo relacionava o uso do jornal à formação/trabalho docente;

- Identificação do ano da pesquisa e construção dos gráficos: nesta fase, foi criada uma nova coluna em todas as planilhas anteriores, para identificar o ano de publicação de cada uma das produções. A partir desses dados, foram construídos gráficos sobre os períodos de produção dos textos.

4. O PERFIL DAS PUBLICAÇÕES ANALISADAS

A partir das análises dos textos localizados nesta pesquisa, foi possível identificar 61 dissertações, duas dissertações profissionais e sete teses. A grande diferença da produção científica no formato de dissertações em relação a teses se dá pelo fato de que as universidades brasileiras oferecem o dobro ou mais de vagas para Mestrado do que para o Doutorado. As duas dissertações profissionais foram produzidas no ano de 2010, ano em que a Coordenação de Ensino Superior - CAPES estimulou a criação dos Mestrados Profissionais no Brasil para estimular a formação continuada de professores da Educação Básica.

266

Para identificar onde esses estudos foram produzidos, optou-se por selecionar os estados onde estão as universidades nas quais as pesquisas foram apresentadas, de forma a verificar em que regiões do Brasil as pesquisas sobre o tema estão mais desenvolvidas.

Identificou-se a concentração das pesquisas no estado de São Paulo, com 28 entre os 73 estudos analisados (38%) produzidos em universidades paulistas. Sete pesquisas foram apresentadas no Rio Grande do Sul, oito, em Minas Gerais, quatro, em Santa Catarina, seis, no Paraná, e cinco, no Rio de Janeiro, mostrando que outros estados, mesmo com números menos expressivos, também mantêm pesquisas sobre o tema. Os estados de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Paraíba, Ceará e Alagoas, com uma produção analisada em cada um, também estão representados nesta lista, o que demonstra que o interesse por pesquisar sobre o uso de jornais em sala de aula não se restringe a algumas cidades ou estados em especial, mas se manifesta, mesmo que timidamente, em diferentes regiões do Brasil, havendo ainda amplo espaço de desenvolvimento.

A produção está concentrada nas regiões Sul e Sudeste, demonstrando que a apesar da mídia impressa estar no contexto social há longo tempo, suas notícias não chegam tão facilmente à sala de aula. Em 10 anos, nenhum estado da região Norte apresentou pesquisas sobre o tema e apenas quatro da região Nordeste foram representados, o que mostra que os estudos sobre o jornal como recurso pedagógico ainda precisa se fortalecer e atingir outras

partes do Brasil. Assim como nos estudos de Vermelho e Areu (2005), na região Sul e Sudeste concentra-se a produção científica nesta área.

Como um dos objetivos deste estudo era verificar se as pesquisas analisadas relacionavam o uso de jornais em sala de aula com a formação ou o trabalho docente, foi indicado o número de resumos nos quais houve a preocupação com o papel do professor nessas atividades. Verificou-se que 30 produções tinham professores como participantes ou citavam os docentes como parte do processo de implementação de um projeto de utilização do jornal na escola. Em relação aos outros 43 estudos, não foram identificadas referências claras a este respeito e os docentes não foram citados ao longo do resumo.

A princípio, a diferença entre as duas situações é pequena, mas levanta uma preocupação a respeito de como o uso do jornal é implementado nas escolas no Brasil. Levando em conta que mais da metade das produções sequer citam o professor em seu processo de análise, resultados e conclusões, fica a dúvida de como as propostas podem ser proveitosas para a escola se não debaterem a forma como os projetos devem envolver o professor. Se, na maioria dos casos, o docente é o responsável por trazer o jornal para a sala de aula e incentivar os alunos a terem contato com uma fonte de informação que não é o livro didático, é natural que ele seja um elemento-chave para que os jornais (e quaisquer outros materiais) sejam bem utilizados na escola.

Com a proposta de analisar as concepções de professores sobre o uso do jornal em sala de aula, Anhussi (2009) corrobora essa visão ao afirmar que é necessário discutir o uso de jornais (impressos e digitais) como um elemento da prática docente de leitura e escrita. Assim, para que as metas dos programas de incentivo ao uso de jornal em sala de aula sejam atingidas e realmente sejam formados leitores mais críticos e conscientes, será preciso levar em conta a relevância da atuação do professor como forma de viabilizar esses objetivos. Ainda segundo Anhussi (2009, p. 52), «para se ter um uso pedagógico crítico das informações jornalísticas na educação é necessário pensar tanto na formação inicial do professor, como na formação continuada desse profissional que muitas vezes enfrenta dificuldades devido às lacunas em seu processo de formação».

Por isso, é importante que os docentes façam parte dos estudos desenvolvidos sobre o uso do jornal na escola – mesmo não como participantes, eles devem fazer parte das propostas e observações apresentadas nas conclusões –, um modo de tornar as pesquisas mais alinhadas com as demandas da escola e aumentar a relevância de estudos que contribuam para contornar lacunas na formação docente e definir estratégias para potencia-

lizar a atuação dos professores em projetos que envolvam mídias impressas em sala de aula.

Nesse sentido, as opções de capacitação que contemplem possibilidades, benefícios e limites do uso de jornal na escola são imprescindíveis para que os professores conheçam as características desse tipo de mídia, passem a identificá-la como potencial suporte de complementação das aulas e, a partir dessa aproximação, fiquem seguros para investir em atividades com jornais em suas aulas.

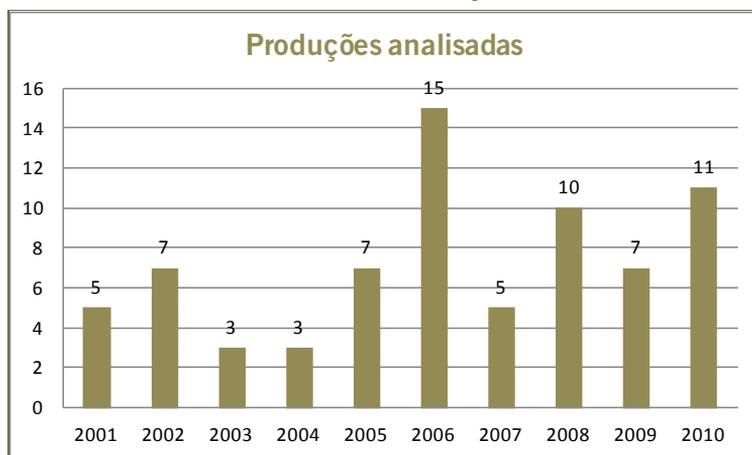
Essa preocupação se torna ainda mais importante quando se analisa que, como indicam Viana e Silva (2000, p. 89), «sem uma proposta de utilização de periódicos, sem material em mãos, sem incentivo da coordenação escolar nem momentos de discussão para se estabelecer um plano de trabalho com o jornal em sala de aula, o professor sente-se inseguro no uso desse material que poderia, na prática, constituir uma fonte revitalizadora do conteúdo curricular».

Por isso, o sucesso dos projetos de incentivo ao uso do jornal na escola tem ligação direta com a eficiência, por capacitarem os professores, tanto na formação inicial quanto na continuada, para que eles não só tenham contato com veículos de mídia impressa, mas percebam as possibilidades de trabalho com esses recursos, se interessem em ampliar sua rotina de leitura e em valorizar o contato com livros, jornais, revistas e outros veículos de comunicação, desenvolvam a leitura crítica e acreditem nos benefícios que esse tipo de mídia traz para as aulas, para o desenvolvimento dos alunos e para seu próprio desenvolvimento.

Além da relação estabelecida com a formação e o trabalho docente, foi analisada a frequência de publicação sobre o tema, comparando o número de produções em cada ano analisado (de 2001 a 2010). A partir da observação dos resultados obtidos na etapa de seleção pelo resumo, é possível verificar que, ao longo da última década, não houve um aumento significativo no número de produções sobre o tema.

Os dados apresentados pelo Gráfico 11 revelam que a produção sobre o uso do jornal em sala de aula é instável e não apresenta um padrão de crescimento ou retração. Comparando 2001 e 2010, o primeiro e o último ano analisados, nota-se que a produção subiu de cinco para 11 títulos, um aumento absoluto de 45%. Porém, neste íterim, a variação no número de pesquisas é grande e vai de três títulos, em 2003 e 2004, a 15 títulos em 2006.

GRÁFICO 1
Número de produções reunidas após a análise pelo resumo, classificadas por ano de publicação



Também merece destaque o número absoluto reduzido de produções. Em 2003 e 2004, por exemplo, foram apenas três publicações sobre o tema em todo o Brasil, um índice baixo e que põe em dúvida se os estudos sobre as potencialidades do jornal na escola não se restringem a núcleos específicos de produção, deixando a produção aquém do que seria necessário para lançar novas possibilidades de abordagem e fortalecer essa área de pesquisa nas universidades brasileiras.

5. O QUE REVELAM AS PRODUÇÕES ANALISADAS

A partir da análise das produções, foi possível perceber algumas características relevantes das pesquisas e definir algumas considerações quanto aos temas, objetivos e resultados dos estudos.

Destaca-se a diferença de contextos nos quais são produzidas as pesquisas, apresentando características variadas quanto à escolha dos participantes e aos locais de coleta de dados, mas com foco comum nos benefícios do uso da mídia impressa na escola. Um exemplo disto é a variedade de sujeitos escolhidos. De crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental a alunos jovens e adultos matriculados na EJA, passando por estudos em turmas de Ensino Médio regular, foi possível verificar a diversidade de participantes de pesquisa escolhidos, o que comprova que o uso de jornais na escola é uma proposta cuja implementação vem sendo investigada em contextos distintos e variados. Essa observação é corroborada pela variedade de espaços onde

essas pesquisas se desenvolvem. Entre os 73 textos analisados na presente investigação, foram encontradas produções que tinham como contexto escolas públicas, outras, que envolviam professores e alunos de escolas particulares e, em número reduzido, comparando os resultados nos dois tipos de instituição, com destaque para as produções de Ijuim (2002), Leão (2003) e Theodorio (2003), que comparam o uso de jornais em escolas públicas e particulares, concluindo que a mídia impressa pode ser usada em qualquer tipo de instituição de ensino com resultados semelhantes.

É relevante enfatizar que esses estudos não se restringem a escolas que, normalmente, têm acesso mais facilitado a edições de jornais, como instituições localizadas em grandes cidades, mas também investigam as possibilidades da mídia impressa em escolas rurais e, inclusive, em cidades onde não há pontos de venda de jornais. É o caso de Torquato (2002), que descreve o processo de produção e leitura de um jornal infantil em uma escola da zona rural de Jaú, no estado de São Paulo. Com perspectiva semelhante, Laube (2006) desenvolve sua pesquisa em uma escola na zona rural do município de Gaspar, em Santa Catarina, onde não havia bancas de jornal diário e o único veículo impresso da cidade era uma publicação impressa editada pela paróquia local. Ainda há o estudo de Gehrke (2010), que propõe o uso do jornal para a alfabetização de trabalhadores itinerantes do campo, como intuito de uma formação crítica social, pelo uso do jornal *Sem Terra* do Movimento dos Trabalhadores Rurais.

270

Quanto ao objeto de estudo, os textos se dividem, de maneira equilibrada, entre três perspectivas. Algumas pesquisas se concentram em projetos de uso de jornal na escola desenvolvidos por empresas jornalísticas, como Bahia (2005), que investiga a proposta do programa *A Tarde na Escola*, desenvolvida pelo jornal baiano *A Tarde*; Bonomo (2007), que pesquisa sobre a possibilidade de o jornal impresso ser um recurso pedagógico de apoio ao exercício da cidadania a partir do JC na Escola, um projeto do Jornal da Cidade de Bauru; e Baroni (2005), que compara três programas de jornal na escola (promovidos pelo americano *The New York Times*, o espanhol *La Voz de Galicia* e o brasileiro *Folha de S. Paulo*).

Outros estudos focam sua investigação nos benefícios do jornal escolar produzido pelos alunos, como Augé (2008), que pesquisa sobre o desenvolvimento do jornal escolar em aulas de Língua Portuguesa, para desenvolver entre os alunos o gosto pela leitura e pela escrita; e Mendonça (2007), que utiliza esse recurso nas aulas de Química e conclui que a atividade lúdica foi importante para despertar o interesse pelos conceitos químicos.

Em outras investigações, o objeto de estudo é a utilização do texto jornalístico – ou recortes dele – nos livros didáticos. É o caso de Bueno (2002),

que pesquisa sobre a forma de apresentação dos gêneros da mídia impressa nos livros didáticos, os tipos de atividades didáticas propostas a partir deles e as implicações dessas atividades para o ensino de leitura.

Quanto às metas estabelecidas pelos estudos, igualmente foi possível identificar a variedade de objetivos. Alguns estudos, como Bahia (2005) e Bonomo (2007), relacionam o papel importante da utilização da mídia impressa como forma de despertar a cidadania entre os participantes das atividades. Na maioria das pesquisas, porém, a preocupação está em investigar, identificar e analisar como o uso de jornais em sala de aula pode ser um incentivo ao desenvolvimento dos processos de leitura e escrita (inclusive de alfabetização) e à formação de um leitor mais crítico e consciente. Nesse aspecto, destacamos Barros (2004), que questiona a visão de que a notícia é um texto neutro e imparcial, e propõe um estudo sobre a leitura da argumentatividade no gênero *notícia de jornal* como objeto de ensino e de aprendizagem em sala de aula, o que potencializaria a leitura crítica do texto noticioso, já que permitiria a professores e alunos compreenderem a intencionalidade que se esconde nas entrelinhas da argumentação.

Com isso, ficou evidente a associação que os pesquisadores fazem entre o uso do jornal e o incentivo à leitura na escola. E esse processo não se limita à leitura de gêneros textuais mais comuns, como matérias jornalísticas e anúncios publicitários, mas à leitura e à interpretação de dados provenientes de gráficos, como investigam Costa (2006) e Duarte (2008); à possibilidade de utilização de charges na escola, objeto de estudo de Dagostim (2009); à proposta de atividades com textos do gênero Carta do Leitor, pesquisadas por Carvalho (2006); a práticas de produção textual de artigos jornalísticos, como propõe Maieski (2005); e à utilização de textos do colunista José Simão, na Folha de S. Paulo, como alternativas para o ensino da gramática contextualizada, ou práticas de leitura e produção textual com o uso do gênero crônica jornalística opinativa, como propõe Benassi (2008).

Da mesma forma, várias pesquisas associam o uso do jornal a elementos que não fazem parte do currículo escolar, mas que igualmente trouxeram benefícios para o processo de ensino e aprendizagem. Destaque para Oliveira (2008), que realizou um estudo sobre a leitura do fotojornalismo na escola básica a partir das atividades de leitura e produção de fotografias jornalísticas, uma habilidade que ainda é pouco desenvolvida nas escolas.

Por isso, a partir da análise das publicações, pode-se perceber que os jornais têm múltiplas possibilidades de trabalho, o que rende espaço em várias disciplinas, como Matemática (Terra, 2009); Física (Melo, 2006); Geografia (Leão, 2003); Química (Mendonça, 2007); Língua Estrangeira

(Moreira, 2001); e, com maior incidência, Língua Portuguesa (Aguilera, 2006; Augé, 2008).

Talvez em decorrência da multiplicidade de temas abordados, também é perceptível a variedade de resultados obtidos e como, de maneira geral, todos trazem uma perspectiva positiva do uso de jornais na escola. Em nenhum dos artigos analisados, os resultados ou conclusões mostraram que o uso da mídia impressa era prejudicial para alunos e professores ou não deveria, de forma alguma, ser incentivado na escola. Pelo contrário, as análises rendem panoramas otimistas dessas ações, sempre embasados em dados que comprovam os benefícios deste tipo de atividade.

Um ponto importante é que, ao comparar situações de utilização do jornal em sala de aula no Brasil e em Portugal, Pastorello (2008) levanta a questão de se, por terem acesso facilitado ao meio de comunicação jornal – já que, em Lisboa, há várias publicações gratuitas distribuídas nas ruas –, os portugueses teriam uma facilidade maior de aceitação das aulas com jornal. Esse questionamento inspirou uma reflexão no presente estudo e instigou uma dúvida a respeito da diferença que este contato mais frequente fora do ambiente escolar com a mídia impressa pode gerar nos resultados dos projetos de inserção do jornal na escola. Ao comparar as características dessas iniciativas em países diferentes, a autora agrega elementos que fortalecem a análise e validam a importância do estudo deste tema.

272

Outra consideração importante é que, mesmo não sendo a totalidade das pesquisas, pouco mais de 45% dos estudos demonstram preocupação em incluir os professores em suas análises, vinculando as vantagens do uso do jornal na escola à formação e atuação do professor. Essa característica foi especialmente relevante ao se verificar que vários estudos visavam contribuir para contornar possíveis lacunas na formação docente para a utilização da mídia na escola, além de oferecerem subsídios para auxiliar os professores na definição de estratégias de uso do jornal.

Nessa perspectiva, destacamos o trabalho de Rodrigues (2006), que desenvolve um estudo com o objetivo de analisar como a formação continuada influencia na utilização do jornal na prática pedagógica do professor. O resultado aponta ser possível formar professores para o uso do jornal como recurso didático em sala de aula. Para tanto, segundo o autor, é preciso uma formação continuada que aprimore o docente na linguagem da mídia impressa, dê suporte ao educador em seus momentos de dúvida e crie ambientes para trocas de experiências a respeito dessa prática com seus pares.

Por fim, destacamos a preocupação das pesquisas em trazer sugestões para tornar as atividades com uso de mídia impressa cada vez mais

alinhadas com as necessidades da escola. Além dos resultados e de toda argumentação a partir da análise, vários pesquisadores incluíram propostas para viabilizar a utilização do jornal em sala de aula, lançando novas possibilidades de trabalho com a mídia, que podem, em longo prazo, colaborar para expandir os benefícios deste tipo de suporte como forma de complementação das aulas, ampliando o número e a diversidade dos estudos propostos a respeito deste tema.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das produções localizadas sobre o uso do jornal impresso em sala de aula, foi possível verificar como as pesquisas ressaltam os benefícios da utilização deste tipo de mídia na escola, principalmente no que concerne ao incentivo da leitura e da escrita, à formação de leitores mais críticos e de sujeitos mais conscientes de seu papel na sociedade.

Mesmo com esses avanços, ainda é preciso que as produções se concentrem de maneira mais aprofundada na capacitação oferecida ao professor para trabalhar com o jornal em suas aulas, levando em conta a importância da atuação deste profissional como forma de viabilizar um trabalho proveitoso, que consiga atingir seus objetivos e render benefícios para todos os participantes.

Nesse sentido, também é importante que graduandos e graduados em múltiplas licenciaturas sejam envolvidos neste trabalho, já que a análise demonstrou que os jornais não são usados somente nas aulas de Português e Redação, como defende o senso comum, mas por várias outras disciplinas, como Matemática, Física, Química e Língua Estrangeira Moderna. Por isso, todos os projetos de uso da mídia impressa na escola devem passar necessariamente por propostas de formação que consigam trazer as potencialidades do jornal em cada disciplina, atendendo às expectativas dos docentes e deixando-os seguros e confiantes nas possibilidades oferecidas por este recurso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILERA, M. V. S. V. (2006). *O jornal e o ensino de língua portuguesa: leitura de mundo nas malhas da linguagem*. 247 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- ANHUSSI, E. C. (2009). *O uso do jornal em sala de aula: sua relevância e concepções de professores*. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2009.

- AUGÉ, M. E. V. (2008). *O jornal escolar: escrita e pensamento*. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.
- BAHIA, J. P. D. (2005). *Jornal na escola: estratégias de uso para a construção de cidadania*. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- BARONI, D. (2005) *The New York Times, La Voz de Galicia e Folha de S. Paulo* – Experiências de Jornal na escola. 110 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Paulista, São Paulo.
- BARROS, L. F. P. (2004). *Notícias na (da) Escola - Um Estudo sobre Argumentatividade e Leitura no Gênero Notícia de Jornal em Sala de Aula: por um letramento midiático*. 142 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- BENASSI, M. V. B. (2008). *Crônicas humorístico-opinativas de José Simão: a análise lingüística na leitura*. 138 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- BONOMO, G. C. H. (2007). *A função social do jornal impresso na escola como recurso pedagógico de apoio ao exercício da cidadania*. 150 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru.
- BUENO, Luzia (2002). *Gêneros da Mídia Impressa em Livros Didáticos para os 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental*. 175 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- CALDAS, G. (2006). «Mídia, escola e leitura crítica do mundo». *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 94, p.117-130, jan./abr.
- CARVALHO, R. R. (2006). *Carta do leitor: ação retórica no ensino fundamental*. 218 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.
- COSTA, A. C. (2006). *Interpretando gráficos e tabelas veiculadas pela mídia: uma proposta metodológica para o tratamento da informação*. 118 f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.
- DAGOSTIM, C. G. (2009). *A charge – funcionamento e efeitos de sentido em atividades escolares: leitura, pesquisa e produção textual*. 113 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão.
- DUARTE, V. M. (2008). *Textos multimodais e letramento: habilidades na leitura de gráficos da Folha de São Paulo por um grupo de alunos do ensino médio*. 235 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- FARIA, M. A. (2003). *Como usar o jornal na sala de aula*. 8.ed. São Paulo: Contexto.
- GEHRKE, M. (2010). *Escrever para continuar escrevendo: as práticas de escrita da escola itinerante do MST*. 168 f. Mestrado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná.
- IJUIM, Jorge Kanehide. *Jornal escolar e vivências humanas - um roteiro de viagem*. 239 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- LAUBE, C. F. (2006). *O jornal no contexto escolar: a leitura como prática social e como prática institucionalizada*. 60 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.

- LEÃO, V. P. (2003). *O uso da mídia no Ensino da Geografia na Educação Básica*. 145 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- MAIESKI, M. N. (2005). *O gênero do discurso artigo como objeto de ensino-aprendizagem: uma proposta de integração da prática de produção textual à leitura e à análise lingüística*. 209 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- MELO, W. C. (2006). *O Uso do Jornal no Ensino de Física*. 185 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo.
- MENDONÇA, D. F. (2007). *O lúdico em sala de aula: desenvolvimento de um jornal de divulgação científica*. 57 f. Dissertação (Mestrado em Química) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.
- MIRA, M. M. (2011). *O papel do estágio supervisionado para o exercício profissional dos pedagogos escolares: possibilidades e desafios*. 198 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.
- MOLINA, O. (1992). *Ler para aprender: desenvolvimento de habilidades de estudo*. São Paulo: EPU.
- MOREIRA, D. A. B. (2001). *Os meios de comunicação nos recursos didáticos utilizados para o ensino de língua estrangeira moderna*. 337 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.
- OLIVEIRA, R. G. (2008). *Leitura do fotojornalismo na escola: uma experiência com alunos da escola básica*. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília.
- PASTORELLO, A. (2008). *A leitura de jornais impressos e digitais em contextos educacionais: Brasil e Portugal*. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília.
- PICHETH, F. M. (2007). *PeArte: um ambiente colaborativo para a formação do pesquisador que atua no ensino superior por meio da participação em pesquisas do tipo estado da arte*. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.
- RODRIGUES, M. O. (2006). *A integração do recurso-jornal na prática pedagógica do professor: estudo de uma proposta de formação continuada*. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.
- ROMANOWSKI, J. P e ENS, R. T. (2006). «As pesquisas denominadas do tipo «estado da arte» em educação». *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, pp. 37-50, set.
- TERRA, L. C. (2009). *Matemática em informações midiáticas*. 149 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- THEODORIO, D. P. (2003). *Jornal em sala de aula: eficiência de programas (gênero, tipo de escala)*. 273 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- TORQUATO, I. B. (2002). *Jornalismo Infantil: «Pinguinho de notícia»*. 261 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru.
- VERMELHO, S. C e AREU, G. I. (2005). «Estado da arte da área de educação & comunicação em periódicos brasileiros». *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 93, dez.. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000400018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 jul. 2011.

VIANA, F. V e SILVA, Y. J. (2000). «O jornal e a prática pedagógica». In: Adilson Citelli. (Org.) *Aprender e ensinar com textos não escolares*. 3. ed. São Paulo: Cortez.

ZUFFO, D. (2011). *A formação de professores para o uso das tecnologias educacionais: o que apontam as teses e dissertações defendidas no Brasil no período de 2003 a 2008*. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.

