

USAR LA LENGUA EN LA ESCUELA¹

Liliana Tolchinsky *

SÍNTESIS: La meta del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en un sentido amplio es la participación activa de los nuevos miembros en las prácticas letradas de su comunidad. Dado que lo que se busca es pericia en determinadas prácticas, el mejor camino para alcanzarla es por medio de la inmersión en versiones auténticas de esas prácticas, en las cuales el uso de la lengua y de los textos responde a propósitos que van más allá de la enseñanza de la lectura y la escritura. Una vez discutidas las evidencias empíricas que apoyan esta propuesta, se presentará un enfoque transversal de la lectura y la escritura. Según este enfoque, la formación de miembros activos de la cultura escrita ha de realizarse no solamente desde la clase de lengua sino desde otras disciplinas curriculares no lingüísticas. A diferencia de lo que sucede en el área de lengua, en la cual hay que tratar de que se cree la necesidad para que tenga sentido introducir diversos tipos de texto, en las otras áreas curriculares se trata de crear los textos para responder a necesidades que ya existen. En las áreas no lingüísticas es donde hay más posibilidades de utilizar con sentido textos auténticos con diversas finalidades.

La propuesta de transversalidad ha encontrado escollos importantes para atender los requerimientos de diversidad y autenticidad de los textos, la interacción entre lengua oral y escrita y el intercambio entre pares, entre ellos, el uso exclusivo de libros de texto, la dificultad de encarar en las aulas un trabajo diversificado y la fragmentación de responsabilidades. Estos escollos reflejan los cambios cruciales que esta propuesta implica y algunos aspectos de nuestra cultura escolar que convendría superar si se quiere formar lectores comprensivos y críticos, ciudadanos hábiles en el manejo de la información escrita.

Palabras clave: aprendizaje de la lectura; uso de la lengua; áreas no lingüísticas, cultura escolar; lectores comprensivos y críticos.

37

¹ Algunos aspectos de este artículo fueron presentados en el trabajo «Using Language at School» en el simposio *Between Spoken and Written Language: What Makes a Literate Israeli Student?*, organizado por la Academia Israelí de Ciencias y Humanidades, en la ciudad de Jerusalén, el 15 de octubre de 2007.

* Profesora titular de la Facultad de Filología de la Universidad de Barcelona, España.

SÍNTESE: A meta do processo de aprendizagem da leitura e da escrita num sentido amplo consiste na participação ativa dos novos membros nas práticas letradas de sua comunidade. Dado que o que se busca é perícia em determinadas práticas, o melhor caminho para alcançá-la é por meio da imersão em versões autênticas dessas práticas, nas quais o uso da língua e dos textos responde a propósitos que vão mais além do ensino da leitura e da escrita. Uma vez discutidas as evidências empíricas que apóiam esta proposta, apresentarei um enfoque transversal da leitura e da escrita. Segundo este enfoque, a formação de membros ativos da cultura escrita há de se realizar não somente na classe de língua, mas também em outras disciplinas curriculares não lingüísticas. Diferentemente do que sucede na área de língua, na qual há que se tratar de criar a necessidade para que tenha sentido introduzir diversos tipos de texto, nas outras áreas curriculares trata-se de criar os textos para responder a necessidades que já existem. Nas áreas não lingüísticas é onde há mais possibilidades de utilizar, com sentido, textos autênticos com diversas finalidades.

A proposta de transversalidade encontrou escolhos importantes para atender aos requerimentos de diversidade e de autenticidade dos textos, à interação entre língua oral e escrita e ao intercâmbio entre pares, entre eles, o uso exclusivo de livros de texto, a dificuldade de encarar nas aulas um trabalho diversificado e a fragmentação de responsabilidades. Estes obstáculos refletem as mudanças cruciais que esta proposta implica e alguns aspectos de nossa cultura escolar que conviria superar se se quiser formar leitores compreensivos e críticos, cidadãos hábeis no manejo da informação escrita.

Palavras chave: aprendizagem da leitura; uso da língua; áreas não lingüísticas, cultura escolar; leitores compreensivos e críticos.

ABSTRACT: The goal of the reading-writing learning process is, in a broad sense, to have new members of the community actively participating in those practices that need literate subjects. Since the objective is skillfulness in certain practices, the best way to achieve it is through submersion in authentic versions of those practices. Practices in which the use of language and the use of texts answer to intentions that go further than the mere teaching of reading and writing. Once the empiric evidence that supports this thesis is discussed, I'll present an inter-disciplinary approach to reading and writing. According to this approach, the training of active members of written culture must be undertaken not only in language class, but in other non-linguistic curricular classes. Unlike what usually happens in language class, in which we have to create a necessity in order to insert a text in a meaningful way, in other classes we have to create texts that fulfill needs that already exist. In non-linguistic curricular areas is where there are more chances of using authentic texts in a meaningful way and with different purposes. The inter-disciplinary approach has found major issues in order to fulfill the requirements of text authenticity and diversity, of interaction between written and spoken language, and peers exchange of ideas. Among these

issues were: exclusive use of text books, difficulties with starting diversified tasks inside the classroom and responsibility fragmentation. These issues show the crucial changes entailed by this approach and some regards that our school culture should overcome if we are to train critical and intelligent readers, citizens skilled at dealing with written information.

Key words: reading learning process; use of language; non-linguistic curricular areas; school culture; critical and intelligent readers.

1 INTRODUCCIÓN

En los últimos veinte años ha nacido una auténtica ciencia de la lectura. El progreso de las neurociencias y de la psicología cognitiva ha posibilitado el acceso a los mecanismos neuronales y al funcionamiento íntimo de las operaciones mentales que intervienen en la lectura. La imaginería por resonancia magnética ha posibilitado visualizar las regiones cerebrales que se activan mientras decodificamos y entendemos las palabras (Dehaene, 2007). Sin duda, nuestro cerebro es eficaz para recibir información lingüística por la vía visual, sin embargo, está claro que el acceso a la lectura no depende solamente de las posibilidades de nuestro cerebro. Lo prueban el casi billón de personas en el mundo que aún no saben ni leer ni escribir. A pesar de los avances en la comprensión de las operaciones mentales involucradas en la lectura, no se consigue paliar el analfabetismo endémico de la pobreza.

Es más, aun en aquellos casos en los cuales el acceso a la lectura en un sentido estrictamente cognitivo está garantizado, tampoco se ha conseguido garantizar el éxito total. Se calcula que «un 25% de la población tiene problemas para leer textos que requieren inferencias» (Triebel, 2005), y según varias evaluaciones internacionales (PISA, 2003, 2007; PIRLS, 2000) un alto porcentaje de alumnos en Estados Unidos y en diversos países de Europa, como España o Italia, demuestran enormes dificultades en el manejo de la información escrita. Sucede que la posibilidad de leer comprendiendo y realizando inferencias o la de usar información escrita, abarca mucho más que la habilidad de procesar lengua visualmente. Los modelos explicativos de la lectura incluyen, además de los componentes estrictamente cognitivos, componentes psicológicos y ecológicos que abarcan aspectos tales como la motivación, el estilo de aprendizaje, las expectativas docentes, las diferencias de género, el entorno del hogar, el social y el cultural en interacción (Joshi y Aaron, 2000). Los procesos cognitivos definen la lectura en sentido

estrecho (Moraïs, 1994; Olson 2007) pero son los componentes sociales y culturales los que aportan su sentido amplio. En palabras de Manguel:

[...] al seguir un texto, el lector pronuncia su significado a través de un entramado de significados aprendidos, convenciones sociales, lecturas anteriores, experiencia personal y gusto personal (Manguel, 1996, p. 37, versión en inglés).

En el presente trabajo nos detendremos en la noción de aprendizaje de la lectura y escritura en sentido amplio, para proponer la meta pedagógica del proceso de alfabetización: la participación activa en las prácticas de una comunidad letrada. A partir de una breve exposición de algunas distinciones sobre diferentes tipos de conocimientos y maneras de aprendizaje, que servirán para comprender mejor la meta propuesta y el camino trazado para alcanzarla, y la discusión de ciertas evidencias empíricas a favor del aprendizaje por participación directa en las prácticas de una cultura letrada, se presentará una propuesta de transversalidad de la lectura y la escritura en la que la formación de participantes activos en la cultura escrita se realice también desde las áreas curriculares no lingüísticas y no solamente en la clase de lengua. Por último, me ocuparé de algunos de los escollos con los que topa una propuesta de transversalidad como esta.

40

2 EMPECEMOS POR EL FINAL

Así como reconocemos en el analfabetismo una carencia mucho más amplia que la de saber leer y escribir, atribuimos al supuesto resultado de la alfabetización algo mucho más comprensivo que saber leer y escribir. En castellano no contamos con un término que exprese el dominio de la lengua escrita en el sentido amplio que intentamos abarcar. Propongo que ese resultado para el cual no tenemos un término preciso sea lograr una participación activa de los nuevos miembros de la comunidad en las prácticas propias de una cultura escrita: leer periódicos, seguir las instrucciones de un prospecto de medicamentos, dar charlas científicas, escribir libros, rellenar formularios, interpretar diagramas financieros, responder a encuestas y entrevistas, consultar *blogs*, discutir en foros, y la lista podría cubrir varias páginas. Algunas de estas son prácticas de la vida cotidiana que se rigen por el criterio de utilidad, otras circulan en las distintas esferas de poder (político, burocrático, informativo, científico, etc.) y en otras predominan los usos estéticos (Tolchinsky, 1990). La meta de la enseñanza de la lectura y la

escritura es la formación de participantes activos en toda la gama de prácticas.

La lista de actividades recién propuesta, aunque incompleta, involucra un «rango enciclopédico» (Olson, 2007) de materiales y medios que exigen una sujeción a diferentes convenciones gráficas y lingüísticas. El léxico, la construcción sintáctica de las frases, la organización textual y la disposición gráfica de una noticia periodística difieren notablemente de los de un prospecto médico, una instancia o una resolución ministerial. En cada uno de estos materiales aparecen usos especializados de vocabulario así como usos diferenciados de cifras, gráficos e imágenes. Cada uno de estos diversos textos cuenta con dispositivos gráficos propios que los caracterizan y que sirven, al mismo tiempo, como señales de identidad y como pistas para su interpretación. Reconocemos por sus características físicas y gráficas diccionarios, índices, programas, anuncios o guías turísticas, aunque no sepamos procesar la lengua en la que están escritos. Además de piezas discursivas, los materiales que se utilizan en el desarrollo de las prácticas sociales son objetos gráficos.

Las prácticas sociales y los materiales asociados a ellas cambian constantemente y varían según diferentes contextos. Cinco años atrás no habiéramos incluido la creación de bitácoras (*blogs*) en la lista de actividades. Históricamente la invención de la escritura significó la aparición de unos tipos de texto impensables en culturas de oralidad primaria: listas, tablas o calendarios (Ong, 1982). Aún en nuestros días la introducción de la escritura en comunidades ágrafas provoca un aumento casi inmediato de los géneros discursivos existentes antes de su introducción (Biber, 1995), tal como sucedió con la introducción de Internet, que creó nuevos modos discursivos y multiplicó las maneras de leer y escribir.

En la lista de actividades aparecen muchas que se realizan por escrito, como por ejemplo, la redacción de artículos científicos o la lectura de periódicos, y otras que se realizan oralmente, como la participación en un debate político o en una conferencia académica. Sin embargo, detrás de un artículo científico o de un libro suele haber muchas horas de discusión oral y muchas horas de lectura y escritura suelen preceder a una presentación oral. En las actividades de una comunidad letrada, lo oral y lo escrito interjuegan y se influyen mutuamente. Lo oral y lo escrito no solo interactúan en los procesos de producción sino también en las características lingüísticas de los pro-

ductos. La expresión escrita de una persona alfabetizada difiere notablemente de la de una persona no alfabetizada, pero también es sustancialmente distinta su expresión oral. Sucede, no obstante, que las personas letradas pueden, intencionalmente, escribir como se habla y hablar como se escribe, pueden tener un control explícito sobre sus producciones orales y escritas del cual carecen las personas no alfabetizadas (Ravid y Tolchinsky, 2002).

He resaltado dos de las características de las prácticas letradas para poder reflexionar luego sobre su incidencia en las decisiones educativas.

3 EL CAMINO

¿Cuál será la manera más adecuada de lograr la incorporación de nuevos participantes en las prácticas letradas de nuestra comunidad? ¿Cuál será el mejor camino para formar participantes críticos e innovadores? Dos precisiones resultan necesarias para poder adentrarnos en el camino propuesto: hemos de precisar *qué* aprendemos y *cómo* puede realizarse este aprendizaje. Aprendemos y almacenamos conocimiento declarativo y procedimientos. El conocimiento declarativo es el conocimiento de hechos o sucesos que pueden ser directamente recordados. El conocimiento procedimental, que subyace a las habilidades o procedimientos, no suele ser fácilmente verbalizable, aunque el sujeto lo posea sin dudas. *Saber que* el agua hierve a 100 °C es un conocimiento declarativo; *saber cómo* hacer que el agua hierva, qué pasos hay que seguir para conseguir que hierva, es un procedimiento que podríamos llegar a verbalizar; sin embargo, *gatear* es algo que todos sabemos hacer pero que resulta muy difícil de verbalizar.

El aprendizaje del léxico de una lengua (de las múltiples unidades indivisibles de significante / significado que la conforman) es un aprendizaje de datos. Si hemos aprendido que, como propone Cortázar (1962) «esa parte del cuerpo situada a la derecha abajo envuelta casi siempre en cuero y gamuza, y que salvo excepciones cabe exactamente en un escalón» se llama *pie*, hemos aprendido un dato. Si luego queremos referirnos a los dos que cada uno tiene y decimos *pies*, estamos aplicando el procedimiento de formación de plurales en castellano (agregar una -s a la cadena acabada en vocal). Claro que a este procedimiento le precedió el aprendizaje de un dato (que el sonido /s/

corresponde al significado «plural»). Sabemos, además, que podemos combinar *pie* con artículos (*el pie*), adjetivos (*pie grande*) pero no solo con verbos **pie corre*. Una pieza léxica contiene tanto información declarativa como procedimental.

En el dominio específico que nos ocupa, los significados de los pares signo / sonido (que la grafía *n* significa /n/; la *p* significa /p/, etc.) en nuestro sistema de escritura constituyen un conocimiento declarativo. También lo son las correspondencias entre letras cursivas y de imprenta o el hecho de que en el idioma español escrito se comienza una frase con mayúsculas. En el aprendizaje de la lectura y la escritura el niño tendrá que aprender estos y otros datos pero muchos más procedimientos. Tendrá que aprender, por ejemplo, cómo combinar los pares signo / sonido en palabras y estas en frases, a escanear un texto para que las letras puedan ser captadas por la parte más sensible de nuestra retina; cómo revisar un índice para encontrar el tema que le interesa leer en profundidad...

Esta diferenciación no es estática. Conocimientos declarativos pueden tornarse procedimentales y viceversa; conocimientos de un tipo en una fase de un proceso evolutivo o de aprendizaje pueden transformarse en conocimientos de otro tipo en otra fase.

43

En cuanto a la manera en que el aprendizaje puede realizarse, según una distinción que luego matizaremos, algunos conocimientos (tanto declarativos como de procedimientos) son adquiridos de manera implícita, sin intención ni conciencia de adquirirlos, simplemente por el hecho de que son procesados por nuestro sistema cognitivo (Karmiloff-Smith, 1992). Otros conocimientos, en cambio, son aprendidos explícitamente, es decir, con la intención de realizar un aprendizaje y poniendo en marcha de manera voluntaria los procesos pertinentes. Los aprendizajes implícitos se basan en la activación de procesos asociativos elementales que son sensibles a las propiedades estadísticas de los estímulos (Reber, 1989).

Los aprendizajes explícitos, en cambio, se basan en la intención que dicta la selección y la dirección del procesamiento de la información (Whittlesea y Wright, 1997). De manera implícita, sin que medie un control intencional o una enseñanza explícita, aprendemos las regularidades combinatorias de nuestra ortografía o los movimientos oculares necesarios para que las letras puedan ser captadas por la parte más

sensible de nuestra retina. También sucede que la intención puede estar dirigida hacia un aspecto del material que se procesa y obtenerse un aprendizaje de otro aspecto. Por ejemplo, cuando un niño intenta decodificar una palabra desconocida (darle un sonido a cada una de las letras que la componen), aprende implícitamente su estructura ortográfica y para ello puede bastar una exposición. Se produce un aprendizaje ortográfico aunque la intención estaba dirigida hacia la decodificación. Este medio «autodidacta» es más poderoso que la instrucción explícita de la estructura ortográfica de las palabras (Share, 2004).

Las distinciones que acabamos de reseñar nos posibilitarán entender la respuesta a la pregunta inicial de este apartado. Si la meta pedagógica es alcanzar un nivel de pericia en las prácticas letradas de nuestra comunidad, ¿cuál de los caminos posibles de aprendizaje se presenta como el más aconsejable para alcanzarla?

Trabajos recientes en ciencia cognitiva, cognición social y en distintas aproximaciones socioculturales a la lengua y al aprendizaje de la lectura y la escritura sostienen que si uno de nuestros objetivos pedagógicos es lograr un alto grado de pericia en una determinada práctica se hace necesaria la **inmersión** en una comunidad de aprendizaje en la cual se lleven a cabo versiones **auténticas** de esa práctica² [*The New London Group*, 1996, p. 84 (la negrita es mía)].

44

Por **inmersión** se entiende la participación directa de los nuevos usuarios en un grupo que esté realizando efectivamente las tareas involucradas en las prácticas. Son **auténticas** las prácticas con un propósito más allá de la enseñanza de la lectura y la escritura y con materiales que fueron elaborados para transmitir un mensaje y no para aprender a leer o a escribir (Purcell-Gates, Duke y Martineau, 2007, p. 14). Concretamente, si se trata de conseguir lectores activos de periódicos o novelas, los aprendices han de involucrarse en la lectura de periódicos y de novelas, no en manuales que explican las características de una noticia periodística. En periódicos que han sido publicados para transmitir noticias o en novelas que han sido escritas para ser leídas y no para enseñar a leer.

² Recent work in cognitive science, social cognition, and sociocultural approaches to language and literacy argues that if one of our pedagogical goals is a degree of mastery in practice, then **immersion** in a community of learning engaged in **authentic versions of such practice** is necessary.

En la realización de estas prácticas circulan procedimientos y datos, por lo que los participantes directos obtienen, necesariamente, los dos tipos de conocimiento. Ahora bien, el supuesto evolutivo es que el aprendizaje no progresa de representaciones explícitas de conocimiento declarativo a representaciones implícitas de carácter procedimental sino que durante la participación en estas tareas los jóvenes participantes forman representaciones implícitas que se van acumulando y re-elaborando (re-representando) y a medida que se van reelaborando se van haciendo más explícitas y verbalizables (Karmiloff-Smith, 1992). Al mismo tiempo, algunos datos o procedimientos que se obtienen de manera explícita, por ejemplo, léxico o instrucciones para identificar la idea principal de un texto, se tornan con la práctica en maneras de hacer implícitas y automáticas.

4 EVIDENCIAS

Vamos a discutir algunas evidencias empíricas en favor de que la inmersión en el uso de materiales auténticos favorece el aprendizaje de la lectura y la escritura en sentido amplio.

45

Las primeras surgen de un estudio realizado por Pressley (2006). A partir de un seguimiento de contextos educativos en los cuales se obtuvieron buenos resultados (más del 95% del alumnado superó las pruebas estatales y continuó con estudios superiores a pesar de su bajo nivel educativo inicial) este autor identifica las características que considera responsables del éxito obtenido. Estas son:

- Un equilibrio claro entre trabajo en habilidades básicas y lectura con sentido. Los niños participan en experiencias literarias, y también leen y discuten una profusión de textos periodísticos, publicitarios e instruccionales.
- Los alumnos redactan a menudo según un proceso de producción que contempla planificación-borrador-revisión y un incremento en las demandas de coherencia y cohesión a medida que pasan los años. La mayor parte del tiempo los alumnos están ocupados en tareas académicas complejas más que en la resolución de ejercicios.
- Se enseñan estrategias de comprensión lectora desde el principio. No se sigue el típico razonamiento escolar de

resolver primero la mecánica de la lectura y luego la comprensión, sino que desde el principio se trabaja la interpretación con distintos tipos de texto ya que cada uno exige estrategias diferentes.

- Hay mucho trabajo en pequeños grupos. Interacción entre pares para tareas de lectura y producción de textos.
- Los profesores especialistas (música, arte) intervienen activamente en el programa de desarrollo del conocimiento letrado. Sobre este punto, que considero crucial para la consecución de nuestra meta pedagógica, volveré con más detalle en el próximo apartado.

La diversidad de tipos de texto, la autenticidad de los materiales y propósitos, así como la interacción entre pares, aparecen como las características de aula que mejor contribuyen a la formación de estudiantes letrados. Estas características operacionalizan de alguna manera la noción de inmersión en versiones auténticas de prácticas letradas en contextos escolares. No se trata de suprimir el trabajo didáctico sobre las habilidades básicas o la ejercitación, sino de equilibrarlo y lograr que se realice en el contexto de actividades con sentido.

46

Pero, ¿cuál es el papel de la enseñanza explícita en este planteamiento? Para responder a esta pregunta Purcell-Gates, Duke y Martineau (2007) investigaron el impacto de la enseñanza explícita de las características lingüísticas de los textos científicos informativos y procedimentales en la habilidad de los niños de tercer grado de primaria para leerlos y escribirlos. Se propusieron determinar el peso relativo del grado de autenticidad de los textos frente al grado de enseñanza explícita en el aumento de esta habilidad. Investigaron también en qué medida este impacto difiere según el origen socioeducativo de los alumnos. Este punto es especialmente importante ya que hay numerosos estudios que señalan una relación inversa entre nivel socioeducativo y necesidad de enseñanza explícita (cuanto más bajo es el nivel socioeducativo, mayor necesidad de enseñanza explícita).

Los resultados mostraron que no hay influencia alguna de la enseñanza explícita en el aumento de la habilidad de los niños de segundo y tercer grado. En cambio, el grado de autenticidad de los textos y el grado de participación de los niños resultaron altamente relacionados con el aumento en la habilidad para leer, entender y producir este tipo

de textos. La educación de los padres no tiene relación alguna con el hecho de que los niños obtengan un mayor beneficio de la enseñanza explícita de las formas lingüísticas. En los niños provenientes de hogares de nivel educativo bajo creció la habilidad de comprender, leer y producir estos textos al mismo ritmo que en los niños provenientes de hogares de alto nivel educativo. Había marcadas diferencias iniciales, pero el hecho de que los ritmos de aprendizaje no difieran implica que no hay una mayor influencia en uno u otro grupo.

La conclusión a la cual los autores llegan es fundamental para nuestro argumento:

Aunque no podamos proclamar un efecto causal de la autenticidad, estos resultados demuestran que las formas lingüísticas son aprendidas más efectivamente en el contexto de auténticos usos de la lengua (Purcell-Gates, Duke y Martineau, 2007).

No se trata de restar importancia al aprendizaje de las formas lingüísticas, en este caso las características específicas de los textos científicos informativos y procedimentales, sino de buscar cuál es la manera más adecuada de lograr su aprendizaje. A estas edades la aproximación más adecuada parece ser el uso de material auténtico. Tenemos que tener en cuenta el carácter evolutivo del conocimiento lingüístico, las condiciones del aprendizaje de las formas y que las funciones lingüísticas varían con la edad de los sujetos. Para niños de ocho o nueve años, la enseñanza explícita de las formas lingüísticas que caracterizan cada tipo de texto puede no ser la más adecuada y por ello no facilitar el aprendizaje (Snow, 2000). Una enseñanza más explícita puede ser útil para niños mayores, sobre todo si ha sido precedida por una práctica sostenida que haya facilitado procesos de representación que tornen más accesibles a la reflexión explícita las características lingüísticas de los textos.

4.1 UNENFOQUE TRANSVERSAL DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Si aceptamos la meta pedagógica se plantean dos alternativas. La primera consiste en encarar la enseñanza de las múltiples actividades letradas en el área de lengua de manera casi exclusiva. Así, habría que crear situaciones de uso justificado de material auténtico para que los alumnos desarrollen su capacidad de interpretarlos y de producirlos. Una segunda alternativa, que propondremos aquí, consiste en trabajar los

requerimientos de diversidad, autenticidad e interacción entre pares **también** en el contexto de las áreas curriculares no lingüísticas. No son alternativas excluyentes, se complementan perfectamente. Pero no hay duda de que la primera ya se asume como necesaria. La comunidad educativa asume que el desarrollo de la competencia letrada es un objetivo primordial e ineludible del área de lengua. No sucede lo mismo con la segunda alternativa. En general, no se considera que ha de formar parte de las preocupaciones didácticas de las demás áreas curriculares trabajar sobre lectura y escritura en el sentido amplio que propongo en este artículo. Y sin embargo, en las áreas no lingüísticas es donde resultaría más fácil cumplir con los requerimientos que resultan claves para conseguir una formación en la cultura escrita.

En las áreas curriculares se necesita realmente comprender y redactar textos de distinto contenido temático (temas de historia, geografía, química, biología, fisiología, matemáticas, física, etc.), y diversas formas retóricas (ensayos expositivos, polémicas argumentativas, cuestionarios, descripciones, definiciones, noticias periodísticas, listados de instrucciones, y aquí también la lista es abierta). A diferencia de lo que sucede en el área de lengua en la cual hay que tratar de que se cree la necesidad para que tenga sentido introducir diversos tipos de texto, en las otras áreas curriculares se trata de crear los textos para responder a necesidades preexistentes. En las áreas no lingüísticas es donde hay más posibilidades de utilizar con sentido textos auténticos con diversas finalidades.

La idea es simple: en lugar de aprender a confeccionar un índice en la clase de lengua esperando que este conocimiento se aplique en la clase de ciencias naturales, se trata de satisfacer la necesidad real de confeccionar un índice para el trabajo de ciencias naturales enseñando cómo se hace un índice. De manera similar, en lugar de aprender a organizar una bibliografía en la clase de lengua, aprovechar la necesidad real de organizar una bibliografía para el trabajo de historia. Al preparar una bibliografía que necesitan realmente, los alumnos se encuentran con problemas que no hubieran surgido si se hubieran limitado a consultar un texto que enseña cómo preparar una bibliografía (Tolchinsky y Simó, 2001). De lo que se trata es de transformar las actividades de lectura y escritura que se dan inevitablemente en todas las áreas curriculares en objeto de reflexión y de planificación explícita por parte del tutor o de los docentes de las distintas áreas. Este es uno de los sentidos de transversalidad que estamos proponiendo: a través del currículo escolar.

Un enfoque transversal de la lectura y la escritura:

1. Facilita el acceso a los contenidos de las distintas áreas. Cuanto mejor lean y comprendan los distintos materiales que consultan para geografía, historia, ciencias naturales o sociales más fácilmente accederán a los contenidos de estas áreas de conocimiento. Al aplicar distintas maneras de leer (intensiva, extensiva, exploratoria, puntual, selectiva) a los textos consultados, mayor facilidad tendrán para acceder y organizar una mayor cantidad de material. Al trabajar los productos discursivos y los procesos de lectura y escritura en el entorno específico de las distintas áreas, los aprendices se familiarizan con las formas lingüísticas y con la organización textual propia del área. Así, se facilita su participación en esas formas de comunicación y, por lo tanto, su acceso a la información que circula en esa comunidad discursiva.
2. Posibilita que las dificultades de lectura o escritura no interfieran en el momento de la evaluación del rendimiento en otras áreas curriculares. Las habilidades de lectura y escritura tienen un enorme peso en el rendimiento escolar, no solamente en el área de lengua. La habilidad lectora, la capacidad de redactar y de ortografiar pesan en las evaluaciones de los docentes en todas las áreas de conocimiento pero son *transparentes* durante el proceso de enseñanza. Digo que son transparentes porque vemos sus resultados pero no las vemos en sí mismas. Es decir, vemos lo que resultó de haber leído un artículo de enciclopedia, pero no vemos el proceso de lectura en el área de contenido en la cual hubo que leer el artículo. Lo mismo puede plantearse para resumir, definir, subrayar y/o citar. Vemos, y muchas veces evaluamos, los resúmenes, las definiciones, la utilización de subrayados y citas pero no trabajamos en sí ninguna de estas cuestiones en los contenidos temáticos en los cuales luego inciden. O sea, que la facilidad o dificultad de los alumnos para leer, resumir, definir, o redactar afecta su rendimiento y su evaluación en todas las áreas curriculares pero no se trabajan en el entorno del área.

La propuesta de transversalidad lleva a que estas habilidades se consideren durante los procesos de enseñanza / aprendizaje, y a que los profesores de las diferentes áreas de conocimiento las vean y las incorporen como parte de sus

preocupaciones. Si estas habilidades se vuelven opacas para los profesores –si las ven durante los procesos de enseñanza– podrán tornarse *transparentes* tanto para los alumnos como para los docentes en el momento de la evaluación. Es decir, sugerimos trabajarlas directamente cuando se las necesite para que no molesten y no interfieran en la evaluación.

3. Provee de sentido a la reflexión explícita sobre las características lingüísticas de los textos. En el contexto de las otras áreas curriculares la reflexión sobre las características de los textos (resúmenes, notas, cuestionarios, esquemas o informes) se torna un medio para realizar una determinada tarea con un contenido y propósito definidos. No es un ejercicio para aprender las características de los distintos tipos de texto. Por ejemplo, al detenerse en cómo resumir el contenido consultado en tres enciclopedias sobre «primates que aprenden a hablar» para un trabajo sobre ese tema en el área de conocimiento del medio, los alumnos de tercero están resolviendo una necesidad auténtica y no aprendiendo una técnica de resumen. Descubrir los puntos claves de un texto, eliminar los que no lo son, combinar los semejantes, señalar los puntos divergentes, verterlos en las propias palabras y darles un orden es muy complicado. Pero, estudiar «la técnica de resumen» separada de los textos que se han de resumir, resulta, a veces, absurdo.

La mayoría de estas tareas, desde las reflexiones necesarias para organizar los procesos de producción (planificación, borrador, revisiones, modificaciones) hasta los detalles ortográficos y de formato, tienen otro sentido cuando se realizan en el contexto de las áreas curriculares no lingüísticas. La consideración explícita de todos estos aspectos en el contexto de las tareas que los aprendices realizan en las distintas áreas de conocimiento, les da sentido y utilidad.

4. Por último, el trabajo en las áreas no lingüísticas preserva el contenido específico de las distintas áreas de conocimiento. Esta es una cuestión crucial que, aunque haya aparecido en distintos argumentos, es importante volver a resaltar. Tanto a través del tutor como por medio de los especialistas en las distintas áreas de conocimiento se trata de adquirir vocabularios especializados, organizaciones textuales específicas y maneras de leer adecuadas a distintas disciplinas.

La mejor situación para trabajar con los textos es la que nos brinda la necesidad de leerlos y escribirlos. Se trata de superar la disociación entre aquellos momentos en los que se enseña a leer o a escribir un determinado tipo de texto y aquellos otros momentos en los que se necesita escribir un determinado tipo de texto. Supuestamente los aprendices deberían aplicar en unos lo que han aprendido en los otros, pero sabemos que no siempre es así. Una manera de acabar con esta disociación es incorporar a la práctica docente la idea de que cada área de conocimiento se sirve de géneros discursivos propios que influyen en gran medida en su comprensión. El estudio de los contenidos propios de cualquier área no se puede disociar del estudio de los géneros discursivos que le son propios. Es decir, aun cuando propon-gamos la transversalidad insistimos en la importancia de la especificidad de contenido.

5 LOSESCOLLOS

51

La propuesta de transversalidad tiene una larga historia en algunos países europeos (Tynjälä, Mason y Lonka, 2001). En Estados Unidos el movimiento *Writing Across the Curriculum* se inició en la década de 1980 para intentar superar las enormes dificultades de redacción de los estudiantes universitarios. Este movimiento propone integrar las tareas de escritura en todas las disciplinas basándose en la convicción de que cada disciplina tiene sus propias convenciones lingüísticas y que estas convenciones deben ser enseñadas para que los estudiantes puedan participar en las diferentes tareas académicas. En España también se llevan a cabo algunas iniciativas que se centran en el desarrollo de la competencia en lengua escrita a través de tareas en todas las asignaturas (Jorba, Gómez y Prat, 1999). Nosotros mismos hemos desarrollado experiencias de trabajo a través de currículum en la escuela primaria, particularmente en las áreas de conocimiento del medio y música (Tolchinsky y Simó, 2001). Todas estas iniciativas han demostrado la utilidad del trabajo «transversal». Sin embargo, aunque razonable, simple y justificada empíricamente, la propuesta ha encontrado escollos importantes para atender los requerimientos de diversidad y autenticidad de los textos, la interacción entre lengua oral y escrita propia de las actividades letradas y la interacción entre pares.

Una propuesta que exige el uso de múltiples textos choca, naturalmente, con el uso exclusivo de libros de texto. La propuesta de transversalidad no pretende sustituir al libro de texto pero exige que no sea el único texto que se utiliza en clase. No reiteraremos aquí las razones que justifican esta exigencia, solamente resaltaremos que los libros de texto «homogenizan» las formas discursivas y borran las convenciones textuales y gráficas presentes en los textos auténticos. La homogeneización inevitable de los textos escolares impide el acceso a los lenguajes de especialidad y a las formas retóricas de las distintas comunidades discursivas. Claro que los textos escolares facilitan y organizan el contenido y sería absurdo insinuar su eliminación. El problema aparece cuando estos son los únicos textos que se utilizan o cuando la exploración del contenido se hace a través de un único interlocutor (el maestro). Por lo tanto, un uso exclusivo de libros de texto difícilmente podrá contribuir al logro de la meta propuesta.

La dificultad de encarar en las aulas un trabajo diversificado constituye otra dificultad que es necesario superar. El mismo texto en todas las manos facilita el control, la secuenciación de contenidos y la evaluación. La variedad de textos, el trabajo en pequeños grupos, la búsqueda de material, la consulta de diversas fuentes, el hecho de que algunos alumnos estén redactando mientras otros están conversando y otros leyendo genera una dinámica de aula que para muchos profesores es insostenible. Esta dificultad se manifiesta también en la disociación bastante forzada entre competencia escrita y competencia oral, típica de las planificaciones escolares con poco o nulo énfasis en la interacción entre lo oral y lo escrito que es propia de las prácticas letradas (discutir en grupo para escribir individualmente, leer individualmente para preparar un debate grupal, escribir para preparar una presentación oral, etc.).

Mencionaré, por último, la fragmentación de responsabilidades como escollo a la propuesta de transversalidad. El trabajo de Pressley (2004) demuestra claramente la necesidad de que el centro asuma el papel alfabetizador en sentido amplio. La responsabilidad no ha de concentrarse en el aula de Lengua con la demanda de que se aplique en las otras asignaturas lo que se enseña en Lengua. Tampoco se trata, obviamente, de convertir las clases de otras asignaturas en clase de Lengua. La idea es que cada docente logre una participación directa de los alumnos en las prácticas discursivas propias de su especialidad.

Los escollos mencionados reflejan, por un lado, los cambios cruciales que esta propuesta aparentemente simple implica y, por otro

lado, algunos aspectos de nuestra cultura escolar que convendría superar si queremos formar lectores comprensivos y críticos, ciudadanos hábiles en el manejo de la información escrita.

BIBLIOGRAFÍA

- BIBER, Douglas (1995): *Dimensions of Register Variation: A Cross-Linguistic Comparison*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- CORTÁZAR, Julio (1962): *Historia de cronopios y de famas*. Buenos Aires: Minotauro (Metamorfosis).
- DEHAENE, Stanislas (2007): *Les Neurones de la lecture*. París: Odile Jacob.
- JOSHI, Malatesha y AARON, P. G. (2000): «The Component Model of Reading: Simple View of Reading Made a Little more Complex», en *Reading Psychology*, vol. 21, n.º 2, pp. 85-97.
- JORBA, Jaume, GÓMEZ, Isabel y PRAT, Angels (eds.) (1999): *Parlar i escriure per aprendre: ús de la llengua en situació d'ensenyament-aprenentatge des de les àrees curriculars*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), Universidad Autónoma de Barcelona.
- KARMILOFF-SMITH, Annette (1992): *Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge, MA: MIT Press/Bradford Books.
- MANGUEL, Alberto (1996): *A History of Reading*. Londres: Harper Collins.
- MORAÍS, José (1994): *L'Art de lire*. París: Odile Jacob.
- OLSON, David (2007): «Three Ways of Thinking about Literacy», artículo presentado en el simposio *Between Spoken and Written Language: What Makes a Literate Israeli Student?*, organizado por la Academia Israelí de Ciencias y Humanidades, 15 de octubre, Jerusalén.
- ONG, Walter (1997): *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica (FCE).
- PRESSLEY, Michel (2006): «What the Future of Reading Research Could Be», artículo presentado en el foro de la *International Reading Association Research (IRA)*, abril, Chicago, IL. Disponible en: <<http://www.reading.org/publications/bbv/videos/voRRC06/abstracts/RRC-06-Pressley.html>>.
- PROGRAM FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT (PISA) (2006): <http://www.oecd.org/document/22/0,3343,en_2649_201185_39713238_1_1_1_1,00.html>.
- PROGRESS IN INTERNATIONAL READING LITERACY STUDY 2006 (PIRLS) <<http://www.iea.nl/pirls2006.html>>.

- PURCELL-GATES, Victoria, DUKE, Nell K. y MARTINEAU, Joseph A. (2007): «Learning to Read and Write Genre-Specific Text: Roles of Authentic Experience and Explicit Teaching», en *Reading Research Quarterly*, vol. 42, n.º 1, pp. 8-45. Disponible en: <<http://www.reading.org/Library/Retrieve.cfm?D=10.1598/RRQ.42.1.1&F=RRQ-42-1-Purcell-Gates.html>>.
- RAVID, Dority TOLCHINSKY, Liliana (2002): «Developing Linguistic Literacy: A Comprehensive Model», en *Journal of Child Language*, vol. 29, n.º 2, pp. 417-447.
- REBER, Arthur S. (1989): «Implicit Learning and Tacit Knowledge», en *Journal of Experimental Psychology: General*, vol. 118, n.º 3, pp. 219-235.
- SHARE, David L. (2004): «Orthographic Learning at a Glance: On the Time Course and Developmental Onset of Self Teaching», en *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 87, n.º 4, pp. 267-298.
- SNOW, Catherine, BURNS, Susan M. y GRIFFIN, Peg (2000): Un buen comienzo. Guía para promover la lectura en la infancia. México: Secretaría de Educación Pública.
- THE NEW LONDON GROUP (1996): «A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures», en *Harvard Educational Review*, 66, spring, pp. 60-92.
- THE PURDUE ONLINE WRITING LAB (OWL). «Writing across the Curriculum and Writing in the Disciplines», en línea. Disponible en: <<https://owl.english.purdue.edu/handouts/WAC/>>.
- TOLCHINSKY, Liliana (2007): «Using Language at School», trabajo presentado en el simposio «*Between Spoken and Written Language: What Makes a Literate Israeli Student?*», organizado por la Academia Israelí de Ciencias y Humanidades, 15 de octubre, Jerusalén.
- (1990): «Lo práctico, lo científico y lo literario: tres componentes en la noción de “alfabetismo”», en *CL & E: Comunicación, Lenguaje y Educación*, n.º 6, pp. 53-62.
- y SIMÓ, Rosa (2003): *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: Horsori. (Cuadernos de Educación.)
- TRIEBEL, Armin (2005): «Literacy in Developed and Developing Countries», en N. BASCIA, A. y OTROS (eds.) *International Handbook of Educational Policy*. Dordrecht: Springer (pp. 793-812).
- TYNJÄLÄ, Päivi, MASON, Lucia y LONKA, Kirsti (2001): «Writing as a Learning Tool. An Introduction», en Päivi TYNJÄLÄ, Lucia MASON y Kirsti LONKA (eds.) *Writing as a Learning Tool. Integrating Theory and Practice*. Dordrecht: Kluwer.
- WHITTLESEA, BRUCE W. A. y WRIGHT, RICHARD L. (1997): Implicit (and Explicit) Learning: Acting Adaptively without Knowing the Consequences», en *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, vol. 23, n.º 1, pp. 181-200.