

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES

MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

TRABAJO FINAL DE TESIS:

**“LA LECTURA Y ELABORACIÓN DE CONCEPTOS, UN DESAFÍO FRENTE A LOS TEXTOS
DISCIPLINARES”**

TEMA: *La lectura y estudio de textos científicos que se realiza en el Ciclo Superior de Secundaria Superior. La importancia y espacio que se le otorga a estas prácticas, dentro de las correspondientes disciplinas y la materia Literatura.*

MAESTRANDO: Mónica Noemí López

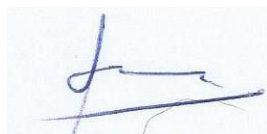
DNI 14647717

DIRECTORA DE INVESTIGACIÓN: Helver, Adriana María.

Sra. secretaria de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Artes, Lic. Violeta Jardón:

Adriana María Helver, Magister en Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la UNR **CERTIFICA:** que el trabajo presentado por Mónica Noemí López titulado **“LA LECTURA Y ELABORACIÓN DE CONCEPTOS, UN DESAFÍO FRENTE A LOS TEXTOS DISCIPLINARES”** tras la fase de investigación y redacción, está terminado y revisado, considerándolo apto para ser defendido ante tribunal que ha de juzgarlo.

Florencio Varela, 30 de marzo de 2022



Fdo. Adriana María Helver

Agradecimientos

Quiero agradecer especialmente a la directora Adriana Helver, que supo escuchar mi propuesta y apoyó mi trabajo con su dedicación y sabiduría.

En segundo lugar, a la Universidad Nacional de Rosario, que me permitió reelaborar mi trabajo y presentar un estudio a partir de mis expectativas y trabajo actual.

En tercer lugar, a mis amigas y compañeras de trabajo que alentaron y apoyaron mi estudio, ellas son las profesoras Lía Lavigna, Matilde Robustelli, Andrea Quiroga y Patricia Medina.

Por último, a mi familia que se hizo el tiempo para escuchar y apreciar mi realización.

¡A todos muchas gracias!

Índice

| | |
|--|----------------|
| Agradecimientos | pág. 3 |
| Índice | pág. 4 |
| Introducción..... | pág. 6 |
| <u>Capítulo 1</u> | pág. 8 |
| Problema y justificación | |
| <u>Capítulo 2</u> | pág. 21 |
| Marco Teórico | |
| <u>Capítulo 3</u> | pág. 33 |
| Estado de la Cuestión | |
| <u>Capítulo 4</u> | pág. 43 |
| Hipótesis y Objetivos | |
| <u>Capítulo 5</u> | pág. 45 |
| Metodología | |
| Cap. 5-1) Resultados | pág. 48 |
| Cap. 5-2) Análisis de datos | pág. 60 |
| <u>Capítulo 6</u> | pág. 62 |
| Conclusión | |
| <u>Bibliografía</u> | pág. 64 |

| | |
|--|----------------|
| Anexo I: Estudio ingreso Unaj -2019. | pág. 67 |
| Anexo II: Encuesta CPU - año 2019/2020. | pág. 69 |
| Anexo III: Encuesta TCL - año 2022 | pág. 72 |
| Anexo IV: Propuesta didáctica | pág. 75 |
| Archivo Adjunto: Encuesta entre profesores de Lengua y Literatura en nivel medio y superior. (pág. 105) | |

Introducción

En el presente trabajo se presenta un estudio de observación, descripción e interpretación de la problemática de lectura y escritura académica que se registra en el período de articulación entre la escuela media y la universidad. La investigación se circunscribe a tres escuelas secundarias de los partidos de Berazategui y Florencio Varela, en relación con la Universidad Nacional Arturo Jauretche. Esta institución es una de las jóvenes universidades del conurbano que han llegado para cubrir una necesidad de la población con deseos de acceder a estudios superiores en la zona.

La investigación fue llevada a cabo durante los años 2018, 2019 y comienzos del 2020, mientras se procedía con los pasos administrativos para la readmisión a la maestría, que tuvo un resultado positivo en octubre de 2021 con la aprobación de acuerdo con la Resolución C. D. N° 1018/2021. Cabe señalar que en este período una pandemia, ya tema conocido por todos, dejó en pausa el estudio y a las oficinas administrativas de las universidades. Tanto en las instituciones superiores como medias se continuó con la formación virtual, cuestión que llevó todo un tiempo de adaptación y nuevas formas de trabajo, que podrían verse reflejadas en el ingreso 2022 a la Universidad; por esto se incluye un anexo con los gráficos correspondientes a este período. No se integra como parte de la investigación, pero sí, se considera al momento de la conclusión como recurso para estudios futuros.

Para fundamentar el trabajo de campo se incorpora el marco teórico correspondiente al proceso de alfabetización académica y el estado de la cuestión, donde se muestran diversos estudios de carácter descriptivo en otras instituciones y momentos determinados al respecto. En cuanto a la metodología utilizada, se plantea un estudio cualitativo que permite llevar a cabo esta investigación y plantear lo que sucede en las aulas de secundaria superior y el ingreso a la universidad.

Para tratar de contestar a la pregunta problema e hipótesis de trabajo se especifican los resultados y el análisis de las encuestas, como así también de los registros de clases de apoyo con forma de intervención que se realizaron en el último año de la escuela secundaria en los años 2018 y 2019.

Todo este planteo busca arribar a los objetivos que se propone la investigación, que tiene que ver con reconocer, describir e interpretar las prácticas de lecto-escritura llevadas a cabo en el nivel medio y que podrían afectar en forma directa el desarrollo del estudiante en sus respectivas carreras dentro de la universidad.

En cuanto al orden establecido en el trabajo se presenta en el Capítulo 1, la problemática observada en ambos niveles de formación y se justifica la pertinencia del presente estudio a partir de la particularidad del área de incumbencia de la Universidad y cada escuela secundaria seleccionada. En el Capítulo 2, se desarrolla el marco teórico en base a las corrientes de formación académica en los distintos niveles y a diferentes autores que fundamentan esta concepción. En el Capítulo 3, se determina el estado de la cuestión dando paso a diferentes estudios de este tipo que se han realizado en otras zonas del Gran Buenos Aires y se tomaron a consideración para la perspectiva de estudio. En el Capítulo 4, se plantea la hipótesis de estudio, la pregunta problema y objetivos de la investigación. Se considera una nueva visión más amplia y a futuro para la articulación entre el nivel medio y superior con la intención de ayudar a los ingresantes con aquellas herramientas que puedan permitirles mejores prácticas de lectura y escritura.

A continuación, en el Capítulo 5, se explicita la metodología tomada para el abordaje de la situación estudiada con distintos incisos que desglosan el apartado de resultados y análisis. Finalmente, en el Capítulo 6, se vuelca la conclusión a la que se ha arribado después de estos años de estudio y las distintas instancias que se han ido presentando en el camino. Se proponen, además, otras formas de resolución de estas prácticas dentro de las clases para el último año del Nivel Secundario Superior. Con esta finalidad se incluye una propuesta didáctica con su fundamentación correspondiente.

Capítulo 1

Problema y justificación

Se ha pensado y desarrollado este proyecto a partir de diferentes estudios estadísticos realizados en la etapa de ingreso a la Universidad Nacional Arturo Jauretche, donde se trabaja con diferentes talleres de lectura y escritura desde el Instituto de Estudios Iniciales. Se han ido registrando, en el corto trayecto de la Institución, diversos problemas de comprensión de texto por parte de los alumnos en este período de articulación entre nivel medio y superior. Los cálculos estadísticos fueron realizados durante los años 2018 y 2019 sobre un total de 53 y 47 comisiones respectivamente del Taller de Lectura y Escritura (materia curricular del Ciclo Inicial, común a todas las carreras). Se observó que un gran porcentaje de ingresantes abandonan la cursada y otra considerable cantidad no logra aprobar porque no alcanza el dominio mínimo aceptable del lenguaje académico. Entre los que abandonaron el taller se practicó un relevo que arrojó como resultado que la mayoría de los estudiantes no manejaba las técnicas de comprensión lectora o no tenían las herramientas necesarias para la elaboración de ideas a partir de un texto de estudio. (Anexo I - figura 1 y 2) Esto se relaciona directamente con la falta de manejo de los procedimientos textuales más simples y necesarios para la apropiación de conceptos y posterior reproducción del conocimiento: reconocimiento del tema, de los diferentes subtemas, de conceptos abstractos o ideas principales y de la diversidad de voces en el texto, reformulación de enunciados, etc. Como consecuencia directa de esta situación se plantean diferentes problemáticas en la producción de escritura al momento de realizar textos propios. En muchos casos, no se introducen las respuestas, se copian fragmentos o se recortan ideas, dando por resultado un nuevo texto con serios problemas de cohesión y coherencia. También, suele omitirse, en muchos casos, algún párrafo porque no se comprenden los términos específicos o no se reconoce la diversidad de voces que se plantea en el texto original. Además, estos números, que maneja la Universidad, dejan entrever el desconocimiento por parte de los ingresantes del ámbito superior y las exigencias de estudio que conlleva. En este aspecto, tiene mucha incumbencia la falta de dominio de las prácticas adecuadas por el salto desmedido que se produce entre la etapa escolar media y los estudios superiores.

A modo de ejemplo y con el fin de presentar la problemática que se está abordando en los talleres de ingreso, se incluyen diversas fotos de respuestas realizadas a partir de una consigna de escritura, referida al tema y subtema de un texto de divulgación científica:

Consigna: Indique qué tema se desarrolla en el siguiente artículo y enuncie los subtemas de los párrafos 2 y 6. Recuerde redactar la respuesta de manera completa, los modelos de ejemplo figuran en la explicación sobre tema y subtema correspondiente.

Artículo:

ARTÍCULO PARA EL PRIMER TRABAJO PRÁCTICO OBLIGATORIO DEL TALLER
COMPLEMENTARIO DE LENGUA

19/10/2015 | CIENCIAS AGRARIAS, INGENIERÍA Y DE MATERIALES

Desarrollan el primer audífono digital programable de la Argentina

De fabricación nacional, puede ser reprogramado en función de las necesidades del usuario.

[1] Un grupo de investigadores del CONICET pertenecientes al Laboratorio de Comunicaciones de la Facultad de Ingeniería de Mar del Plata desarrolló el **primer audífono digital y programable** que permite a las personas que conviven con discapacidades auditivas mejorar su calidad de vida.

[2] Se trata de un dispositivo de asistencia auditiva de producción nacional y de bajo costo que integra las funcionalidades más importantes de este tipo de equipos. El proyecto es dirigido por Jorge Castiñeira Moreira, investigador adjunto de CONICET y fue realizado por Alejandro Uriz, doctor en Electrónica y Becario posdoctoral de CONICET, como parte de su trabajo de tesis. Uriz optó por realizar un trabajo que cubra una necesidad específica que tenga la población en el país.

[3] En términos generales, la Organización Mundial de la Salud (OMS), estima que unos 1.100 millones de jóvenes de todo el mundo podrían sufrir pérdida de audición por una exposición sostenida a ruidos que forman parte de los hábitos cotidianos. A través de un estudio elaborado a partir de preguntas específicas incluidas en el Censo Nacional 2010 se pudo detectar que, en Argentina, alrededor de 300.000 personas conviven con discapacidades auditivas y, en la mayoría de los casos, es imposible encontrar una solución económicamente accesible. Según Uriz, “los audífonos digitales tienen un costo muy alto y no son un artículo producido en nuestro país. Este equipo no sólo viene a ofrecer lo básico sino que tiene las características de los mejores audífonos implementados, y además es una **tecnología desarrollada en Mar del Plata**”.

[4] Para el desarrollo de este audífono se han estudiado en detalle las funciones de **extensor de audibilidad** y de **tratamiento de acúfenos**. “El extensor de audibilidad es lo que permite que una persona escuche lo que sin el audífono no escucharía. Es decir, toma toda la información que está en la zona donde el oído no le responde y la lleva a una zona que escuche mejor”, explica Uriz.

[5] Por otra parte, el acúfeno es la percepción de ruidos en el oído que no corresponden con ninguna señal acústica en el entorno. Es descrito a menudo como un zumbido, un pitido, un ruido y puede ser percibido en un oído, en ambos y en la cabeza (con o sin percepción del sonido en los oídos).

[6] Este primer audífono digital programable ha sido desarrollado con el objetivo de ofrecer una alternativa nacional a los individuos que conviven con alguna discapacidad auditiva y requieren una ayuda tecnológica para mejorar su calidad de vida. “Es una técnica que **enmascara el pitido** que escucha la persona afectada y reduce su percepción, aunque no deja de oír las otras cosas” afirmó Uriz.

[7] El audífono posee microcontroladores comerciales para que, en el caso de producirse alguna falla, pueda ser reparada, evitando su descarte. Además, “un aspecto interesante es que lo podés alimentar ya sea con la batería de audífono o con pilas, por lo tanto, si te quedás sin baterías un fin de semana y no conseguís, podés reemplazarlo por pilas, la idea es que el dispositivo contemple este tipo de situaciones”, declaró Uriz.

[8] También puede ser programado desde una computadora y **reprogramarlo en función de las necesidades** y cambios de la condición auditiva que la persona va experimentando a lo largo de su vida. A partir de esto, la ventaja de ser digital y programable es que “el especialista lo puede adecuar a la necesidad y condición de cada persona”, agregó Castiñeira.

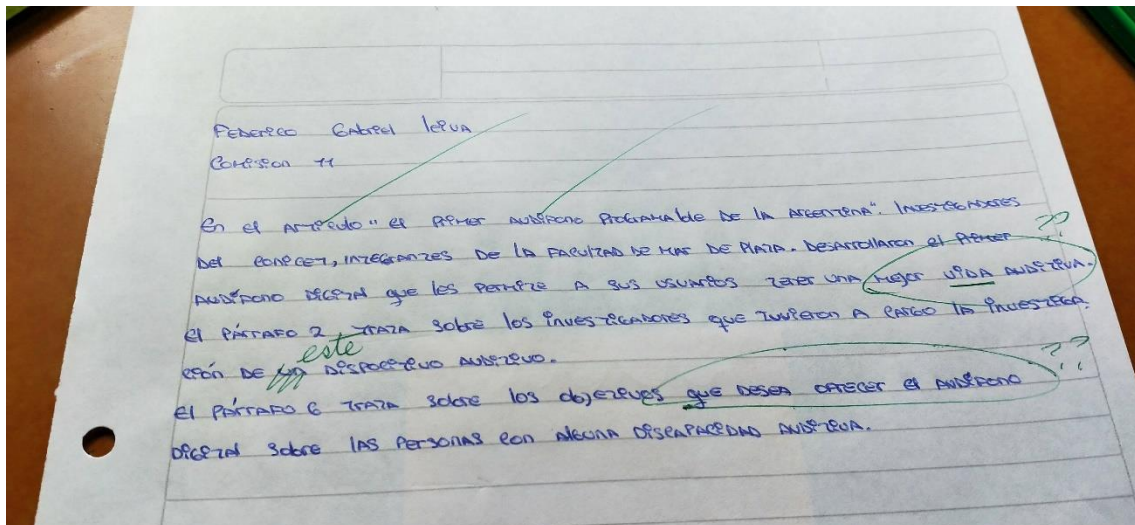
[9] Este proyecto fue uno de los ganadores del concurso INNOVAR en su edición 2013, realizado por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, en la categoría Investigación Aplicada. Además, el equipo recibió un subsidio de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación, “Con el financiamiento del SPU compramos maquinarias para construirlo a pequeña escala, pero estamos analizando hacer un convenio con alguna empresa para poder producirlo comercialmente”, afirmó Uriz.

[10] Actualmente el audífono digital programable ha sido patentado y la oficina de Vinculación Tecnológica de CONICET Mar del Plata está trabajando en el proceso de transferencia, en búsqueda de interesados en producirlo o en adquirir la patente. Se estima que para mitad del 2016 se estarán realizando las pruebas clínicas para llevar adelante la parte final de este proyecto.

Por Sabrina Aguilera y Paula Belmonte. CCT Mar del Plata.

Texto adaptado. Disponible en: <http://www.conicet.gov.ar/cientificos-del-conicet-desarrollan-el-primer-audifono-digital-programable-de-la-argentina/> [Fecha de consulta: 10 de junio de 2016].

Respuestas:



enuncie los subtemas de los párrafos 2 y 6. Recuerde redactar la respuesta de manera completa. Puede utilizar como modelo el ejemplo que se ofrece en la explicación sobre tema y subtema.

En el artículo se desarrolla el tema del primer audifono digital nacional. *Bueno*

En el segundo texto trata sobre el dispositivo de asistencia auditiva de producción nacional que satisface las necesidades de una parte característica de la población. Creado por Alejandro Uriz (Dr. en electrónica).

En el sexto ~~párrafo~~ trata acerca de las necesidades y características que cubre el audifono digital programable con ayuda de la Tecnología para mejorar la habilidad.

Esta es la respuesta.

Trabajo Práctico
Comisión 11 - Nuereaga Agostina.

Desaprobado

El artículo trata acerca de ^{del} el proyecto realizado por investigadores del CONICET ~~este~~ se basa en la investigación de un dispositivo auditivo con el propósito de ^{este problema} aumentar la ~~habilidad~~ ^{este problema} ~~habilidad~~ auditiva de las personas afectadas por ~~esto~~. En el párrafo 2, se da una introducción acerca del tema. En el párrafo 6 se explica el objetivo que lleva a cabo este proyecto. *se plantea el objetivo que tiene este proyecto.*

PRIMER DISPOSITIVO QUE GARANTIZA MEJORAR LA CALIDAD DE VIDA DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDADES AUDITIVAS Y, ADEMÁS, ES DE FABRICACIÓN NACIONAL.

• EN EL PÁRRAFO 2, SE MENCIONA QUIÉNES SON LOS ENCARGADOS DE ESTE PROYECTO Y DE SU REALIZACIÓN.

EN EL PÁRRAFO 6, SE EXPLICA CUÁL ES EL OBJETIVO DEL AUDÍFONO DIGITAL, QUE FUNCIÓN CUMPLE ~~CON~~ ^{para} EL USUARIO, ETC.

Bueno

Párrafo 7 = Proyección a futuro
 Párrafo 8 = Experimentos anteriores
 Párrafo 9 = Descripción del dispositivo

(2) Tema: El desarrollo del primer audifono digital programable en Argentina

Subtema:

Párrafo 2 = Explica el desarrollo de un dispositivo auditiva nacional

Párrafo 6 = Explica que es el primer audifono que ofrece a los individuos con una mejor calidad de vida. *Falta coherencia*

*No corresponde -
 en texto*

COMISION 11

2 =

El artículo "Desarrollan el primer audifono digital programado de la Argentina", Publicado en CONICET.GOV.AR trata sobre un grupo de investigadores de Mar de Plata que consiguen crear un dispositivo con el fin de ayudar a las personas que presentan discapacidades auditivas. Al ser programable se ajusta a las necesidades auditivas de cada persona.

En el párrafo 2, se explica sobre el dispositivo y quienes llevan adelante el proyecto.

En el párrafo 6, se hace referencia a la importancia del audifono. *importancia*

Comision 11 Desarrollo FECHA 17/2

Tema:

- En el artículo se desarrolla el tema de un dispositivo nacional conocido como audifono digital, el cual es reconfigurable y reutilizable con el fin de ayudar a las personas que presentan discapacidades auditivas.
- En el párrafo 2 se mencionan los desarrolladores del dispositivo.
- En el párrafo 6 se habla del dispositivo como una alternativa para aquellas personas que requieren una ayuda con sus discapacidades.

Ojo! la ortografía y el uso de puntuación

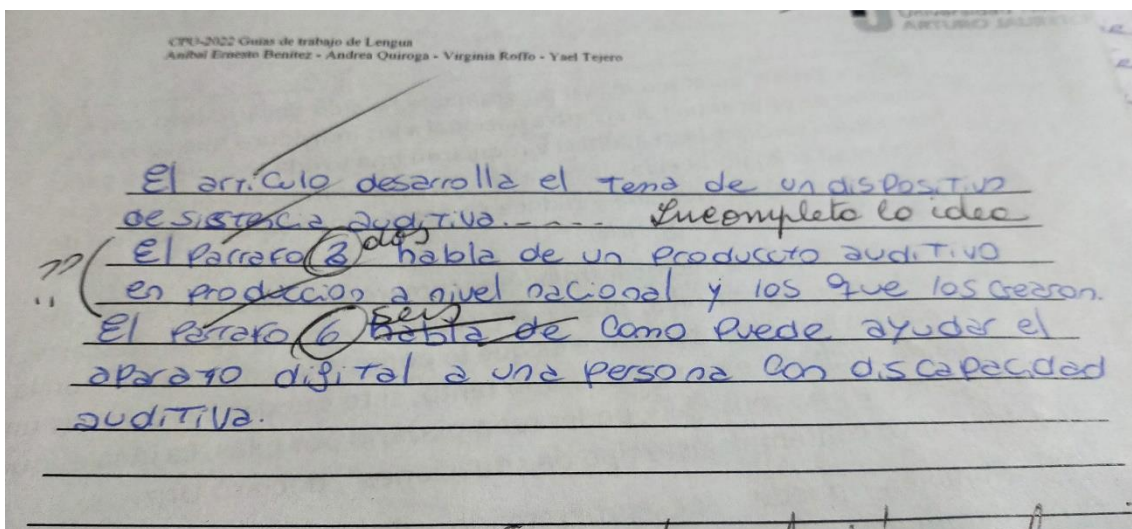
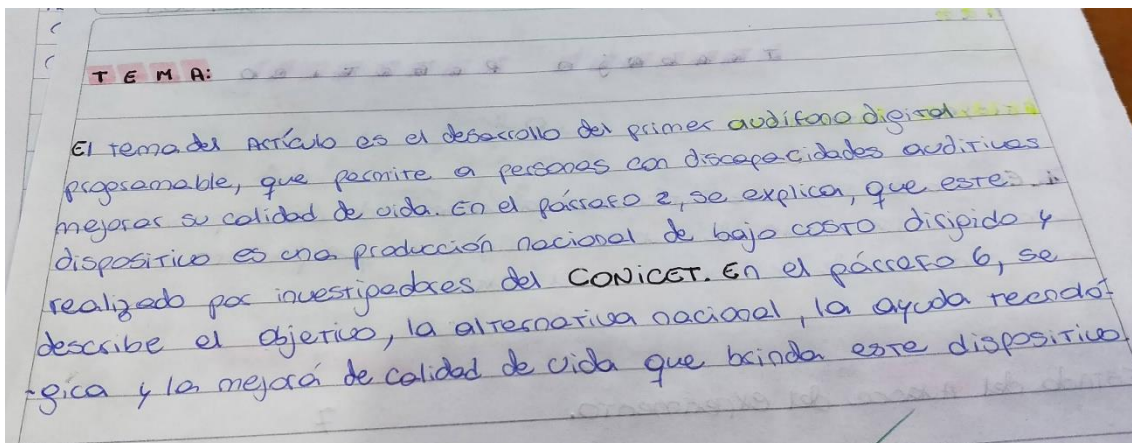
Párrafo 6: El audifono está desarrollado con el objetivo de ofrecer a los que convive con discapacidad y necesitan ayuda tecnológica. Explica la proyección a futuro.

Falta coherencia

En el siguiente artículo se desarrolla el tema de "El primer audifono digital programable de la Argentina" ^{??} es el título o el tema??

Se trata de un dispositivo de asistencia auditiva de producción nacional y de bajo costo. copia

Ha sido desarrollado con el objetivo de ofrecer una alternativa nacional a los individuos que conviven con alguna discapacidad auditiva y requieren una ayuda tecnológica. copia



En estos textos breves presentados por los alumnos a distintos profesores, se puede observar, tanto alguna resolución favorable, como otras con diversos errores, falta de cohesión, coherencia, concordancia, uso indebido de formas verbales, falta de puntuación, tildes o desconocimiento de las reglas ortográficas. Esto en general corresponde a la falta de dominio de las herramientas y estrategias de lectura y escritura académica necesarias para esta etapa de ingreso a la universidad.

Con respecto a esta problemática, desde la Universidad se desarrolla un programa de articulación entre escuelas medias de la zona y el nivel superior, denominado "Nexos". Este proyecto depende del Centro de Política y Territorio de la Universidad y consta de diferentes talleres de aproximación a los estudios superiores, en diferentes áreas disciplinares y en red con otras universidades. Estos talleres dictados por profesores del área de Lengua de la universidad, tanto para docentes de distintas disciplinas como para alumnos en su último año de Secundaria Superior, han permitido constatar esta problemática. Este programa ha dejado al descubierto una situación con

dos cuestiones importantes a tratar: los ingresantes a la Universidad sienten la falta de las competencias necesarias de lecto-escritura para trabajar con los textos que reciben en el nivel superior, y, por otro lado, gran parte de los alumnos del 6to. año de Secundaria Superior, al ser incentivados a trabajar con textos académicos, se interesan por un trabajo que manifiestan no haber realizado con anterioridad. Esta diferencia en el abordaje de los textos por parte de los alumnos podría deberse, en gran medida, a los diferentes intereses que motivan a unos u otros según el nivel de formación en que se encuentren. Dentro de la Universidad, el ingresante padece esta situación como un fracaso y en cambio, todavía en el último año de la escuela secundaria, el alumno enfrenta las siguientes actividades como prácticas innovadoras: leer paratextos, buscar el tema del texto, ubicar información específica, reconocer las distintas voces en la información, reformular párrafos o realizar resúmenes desde la concepción del desarrollo de un texto propio que responde a uno anterior, etc. Cuestiones que, justamente, en el período de articulación no manejan.

Por lo tanto, este trabajo, además de observar y describir la situación, se pregunta sobre la posibilidad de plantear diversos géneros discursivos, tales como el artículo de divulgación, el capítulo de manual o el informe científico por lo menos en el último año de la secundaria; que según el estudio de campo realizado estarían fuera de la práctica disciplinar y, en algunos casos, también fuera del área de lengua. En este marco queda expuesta otra cuestión complicada: la materia que se dicta en los tres años de Secundaria Superior en la provincia de Buenos Aires y por Diseño Curricular es Literatura, prescribe el abordaje de diferentes tipos textuales y géneros discursivos, pero relacionados en su mayoría con el ámbito literario. En la práctica no se ha observado el trabajo con textos correspondientes a otras disciplinas. Entonces, se busca plantear qué sucede con el trabajo sobre los procedimientos textuales y estrategias necesarias para la elaboración y reformulación de conceptos a partir de la lectura y posterior realización de resúmenes de textos académicos en cada una de las disciplinas. Se hace pertinente, también, relevar de qué manera se pone en práctica la conceptualización y reformulación de ideas, en qué medida se reconocen las diversas voces que aparecen en un texto o las distintas relaciones causales y consecutivas que se ponen en juego dentro de la explicación para poder evaluar cuáles serían las razones

que impiden el dominio de estas herramientas necesarias para la comprensión y escritura de textos por parte del alumno en el nivel inicial del estudio universitario.

Por otro lado, volviendo al área de lengua, en base a una encuesta realizada con profesores del nivel medio y superior, se ha observado una discusión bastante generalizada sobre la efectividad de la lectura de Literatura y su práctica crítica e interpretativa para la adquisición de las estrategias necesarias en el abordaje de todo tipo de géneros discursivos, tema que no puede ser dejado de lado al momento de discutir sobre comprensión lectora y escritura del alumno en distintas prácticas comunicativas. (Archivo adjunto)

El presente trabajo se sustenta en la formación discursiva a partir del estudio de la lengua en uso, según la utilización de diferentes enunciados concretos y particulares de acuerdo a la esfera de participación del hablante (Bajtin, 2002). La idea es estudiar cómo los alumnos constituyen y elaboran estos enunciados de por sí, únicos y diferentes, dentro de un ámbito específico que determina ciertos parámetros estables no sólo por contenido o estilo sino también por composición y organización textual. En el camino de apropiación de distintas competencias de lectura y escritura por parte del estudiante, se piensa un trabajo de práctica constante, de reflexión, de autocorrección y de aprendizaje desde el error; donde el docente problematice diversas situaciones que favorezcan el abordaje de estas prácticas dentro del ámbito académico (Carretero, 2006). Dentro de este marco, la idea es investigar qué tipo de trabajo sistemático con los distintos géneros discursivos propios del ámbito académico se lleva a cabo y bajo qué enfoque se realiza en la etapa media. Lo importante es que el futuro estudiante de una instancia superior pueda adquirir las herramientas y estrategias necesarias de conceptualización a partir del texto; situación especialmente problemática en los primeros años de la Universidad. Muchas pueden ser las razones que influyen en la aproximación de los jóvenes a estos textos y seguramente haya una relación directa con cuestiones particulares, sociales, culturales, económicas, etc. Pero en este caso, se piensa abarcar el trabajo pedagógico implementado a partir de la nueva perspectiva planteada por los Diseños de la Provincia de Buenos Aires del año 2006 para la Escuela Secundaria. Este enfoque plantea el abordaje de las prácticas del lenguaje (Diseño Curricular, 2011) y brinda la posibilidad de pensar, dentro del campo de relación

enseñanza y aprendizaje un recorrido de experiencia en el trabajo con textos de diversos ámbitos y géneros en cada disciplina. También, desde esta perspectiva, se plantea poner en funcionamiento diversas habilidades que podrían favorecer la articulación de ambos niveles, en beneficio del ingresante al nivel superior. Para describir cómo se desarrolla el abordaje dentro de las aulas de 6to año elegidas para el estudio se analizan las prácticas de enseñanza realizadas a partir de la aplicación del nuevo diseño curricular en la materia Literatura y otras materias específicas dentro de las ciencias exactas y naturales, en el último año de la escuela media, en base a los resultados de lo trabajado en el plan Nexos.

Se propone partir del relevamiento de los distintos tipos de textos que se trabajan y de qué manera se tratan en las diferentes disciplinas (matemática, física, química, biología, economía) con el objetivo de observar desde qué perspectiva y de qué manera se podría introducir el estudio de textos académicos, relacionados con el conocimiento científico, para favorecer la conceptualización y elaboración de textos propios en aquellos jóvenes que piensen en proseguir sus estudios en estas áreas. Se espera observar si se enseñan las prácticas propias del estudio en cada área.

Al mismo tiempo, en la materia Literatura, los Diseños Curriculares proponen el estudio de diversas cosmovisiones o estructuras de pensamiento (Goldman, 1964), que el texto literario actualiza o dota de mayor rigor y perspectiva, como es en el caso del tratamiento de los clásicos (Altamirano, Sarlo, 1993). A partir de este enfoque socio/cultural de la literatura, en las clases se profundiza sobre las formas o estructuras mentales de carácter colectivo presentes en la sociedad (Lerner, 2001). En consecuencia, según lo propuesto en el diseño, se plantea un recorrido sobre diferentes miradas o configuraciones de variada profundidad de acuerdo con las obras abordadas; teniendo en cuenta diferentes épocas y circunstancias de producción, un corpus literario argentino - latinoamericano amplio en relación con la escritura universal. Otro aspecto, determinado por los Diseños, es la lectura y escritura de textos críticos relacionados con las obras y sus autores, trabajar la reflexión sobre los procesos de producción y lenguaje utilizados, las diferentes relaciones intertextuales, extraer conclusiones e identificar estrategias discursivas, etc.; pero siempre sobre escritos relacionados con el ámbito literario y esencialmente el uso del tipo textual narrativo. Todo esta propuesta al llegar

al aula, según lo observado, deja al descubierto un espacio de indefinición o incertidumbre; que sería la falta u omisión del trabajo con textos de estudio o científicos dentro de la materia Literatura. Esencialmente, desde el abordaje de los procedimientos textuales, para formar al alumno en distintas capacidades de lecto-escritura. Tampoco se percibe un desarrollo de tácticas de pre-lectura, lectura y elaboración conceptual a partir de la trama explicativa o argumentativa.

A raíz de todo lo planteado, es que se visualiza la necesidad de implementar un trabajo más sistemático de análisis con textos de estudio que abarquen las ciencias exactas o duras, dentro de esta materia en el Ciclo Superior de Nivel Medio. Por otro lado, ya se mencionó que el trabajo con procedimientos textuales no siempre está incluido en las distintas asignaturas correspondientes, tanto ciencias duras como sociales. Por el contrario, lo que se ha detectado con este estudio es que, en la práctica diaria dentro del aula de nivel secundario, se trabajan los distintos contenidos a partir de la explicación y dictado del profesor o, en muchos casos, con manuales que se encuentran en las escuelas y son entregados por D.G.C. y E. de la Provincia de Buenos Aires. En estos libros se incluyen textos que han sido elaborados o adaptados para borrar toda huella de argumentación, polémica o profundización en los diferentes temas; justamente, han sido trabajados de tal manera que han perdido su especificidad y dialógica dentro del ámbito académico, se han simplificado. Por otro lado, al no tratar distintos géneros discursivos en estas materias específicas, desde el enfoque de las prácticas del lenguaje, se deja a los estudiantes sin herramientas y estrategias propias y concretas de comprensión lectora. Esta práctica, que es poco frecuente en las aulas de secundaria, es justamente la que podría ayudarlos con la conceptualización, elaboración o reformulación de saberes que los alumnos deben ir realizando. Por lo tanto, el proceso de alfabetización académica, necesario en el recorrido progresivo hacia la autonomía del alumno en su desarrollo, no se estaría llevando a cabo en los respectivos espacios curriculares.

Esto resulta perceptible, en el contacto con los estudiantes que comienzan la Universidad; en general, el ingresante se encuentra con textos extensos y específicos que le presentan una gran dificultad al momento de la comprensión y conceptualización. Esto ocurre por lo ya detallado anteriormente y también, por el escaso desarrollo de las capacidades esenciales para la lectura y comprensión de consignas.

Al mismo tiempo, después de la participación en diferentes talleres con profesores de nivel secundario de variadas disciplinas dentro del mismo programa, se ha podido apreciar la falta de práctica en el manejo de las estrategias o técnicas de enseñanza referidas al proceso de apropiación de los contenidos en cada área. Desde la falta de elaboración de consignas que faciliten una lectura reflexiva al poco acompañamiento que se hace en el acceso a los materiales por parte de los alumnos. Toda esta situación estaría mostrando que el ejercicio de comprensión y posterior escritura a partir de textos científicos no se trabaja de manera continua y eficiente durante la Secundaria Superior.

Capítulo 2

Marco teórico

Dentro de este apartado se plantean diversos abordajes sobre el tema de la lectura y escritura en lo que se considera el camino de la alfabetización académica. Se organizan los diferentes planteos, tomando el tema desde lo general hacia lo particular, comenzando por lo que se considera este tipo de conocimiento, hasta llegar al tratamiento del tema en la práctica constante de la enseñanza.

De acuerdo con los estudios realizados por la Dra. Paula Carlino (2003, 2005, 2013), planteados en diferentes artículos y libros referidos al tema, los ingresantes se encuentran en la Universidad con textos de una complejidad superior, muy distantes de los trabajados en el nivel secundario, produciéndose un salto muy difícil de encarar en la articulación entre los dos niveles de enseñanza. Esto refiere a que se dan por ya incorporados, conocimientos que los estudiantes no tienen. La autora plantea que es necesario que en cada disciplina se enseñen los modos específicos de lectura y los códigos de acción cognitiva según la bibliografía abordada. También, propone hacer lugar a una lectura compartida entre docente y estudiantes, para reconocer las diferentes características propias de estos textos académicos que derivan de científicos y lo hacen en forma parcial o fragmentada. Sugiere poner en juego conceptos de la psicología, las ciencias del lenguaje y educación para disminuir la brecha inevitable que hoy en día deben sortear los ingresantes a la universidad. Para esto considera fundamental ayudar al alumno a aprender mejor, comprometerse con el estudio, interesarse por temas de las ciencias y, por sobre todo, confiar en sus capacidades. La lectura y escritura en relación dependen de una actividad cognitiva que debe construirse en forma continua y constante; para esto plantea la necesidad de sortear diferentes problemas que aquejan a los estudiantes. En primer lugar, lo más utilizado en las clases es la explicación y dictado del profesor, y con esta estrategia el que más aprende es él mismo (no el alumno), porque es quien prepara, investiga y lee. Las clases deben ser planificadas con actividades que realicen los estudiantes, los usos del lenguaje favorecen mucho más al aprendizaje que una exposición; por consiguiente, se recuperaría el protagonismo de los alumnos. En segundo lugar, los procesos y prácticas discursivas forman parte de lo que deben aprender los estudiantes para ingresar a la comunidad académica. De esta forma, podrían reconstruir el sistema de significados puesto en

juego a través de actividades propuestas por los profesores que apunten a facilitarles la obtención y elaboración del conocimiento, es decir, tareas de reformulación del contenido. Todo este trabajo es lo que se incluye dentro del concepto de “alfabetización académica”, que sería la adquisición de nociones y estrategias necesarias para participar de una disciplina, de sus actividades de producción y análisis requeridos para aprender en la universidad. La oportunidad de incluirse y participar con un propósito, en base al uso de las prácticas del lenguaje y pensamiento propias del ambiente académico superior; realizando un proceso por el cual se alcanza la pertenencia a la comunidad científica y/o profesional según ciertas convenciones del discurso. Este proceso se arraiga en dos significados: uno sincrónico (las propias prácticas) y otro diacrónico (modo de ingreso).

Este trabajo se basa en que leer y escribir no es igual en todos los ámbitos, no es una habilidad básica que se logra de una vez y para siempre; no se completa en algún momento y varía de acuerdo a las diferentes temáticas abordadas. Porque la academia no es homogénea, sino que por el contrario, es diferente en cada campo de estudio. Y de esto se trata, que cada cátedra abra sus puertas para que los interesados ingresen a un quehacer profesional como medio ineludible en la formación personal. Se pone en marcha una actitud reflexiva que ayuda a tomar conciencia de la especialidad y a familiarizarse con la disciplina. La autora plantea, incluso, que este tipo de trabajo no puede ser solo para los primeros años en los estudios superiores sino que debe estar presente a lo largo de toda la carrera.

En este aspecto de la lectura y escritura en cada materia se exige una relación entre lo que ya se sabe, con una nueva situación, que requiere de elaboración personal, repensar y organizar el conocimiento. Entonces, aumenta la participación y compromiso del alumno. En cuanto a la escritura, se debe tener en cuenta que es un proceso de transformación del saber; por consiguiente, aprender los contenidos de una materia es una tarea doble: apropiarse del sistema conceptual-metodológico y también sus prácticas discursivas, reconstruir el tema una y otra vez. (Carlino, 2002)

El mayor problema, en este sentido, es que los estudiantes carecen de ciertos códigos compartidos necesarios, por ejemplo: la localización de la información relevante del texto o el uso de modalizadores correspondientes. Se supone que poseen marcos cognitivos adquiridos con anterioridad, pero, en realidad, los alumnos no los han

elaborado todavía. Se da por natural la lectura analítica, cuando, en realidad, es algo desconocido para los estudiantes. También se debe tener en cuenta que al momento de los estudios superiores se trabaja con textos polémicos que requieren una lectura exhaustiva y conocimiento de otros autores que no se explican. Lo que sucede es que, durante la escuela secundaria, se exige aprender qué dice el texto, pero no por qué ni cómo lo dice. (Marin, Hall, 2005)

A todo esto, la Dra. Carlino propone dar a conocer la cultura académica más allá de los estudios superiores y aclara que el profesor debe enseñar qué tipo de información se busca en la bibliografía, debe ofrecer categorías de análisis para interpretar, desenvolver las ideas dadas en el texto; y esencialmente, incluir al alumno como un “inmigrante” que debe descubrir nuevas pautas de trabajo (Carlino, 2002). Para esto, propone una serie de medidas como enmarcar a los autores dentro de sus propias posturas, proponer actividades de escritura que rescaten las opiniones del texto, detenerse en fragmentos, reponer contexto y trabajar con los libros y no material fotocopiado. Por otro lado, en el Diseño Curricular de Enseñanza Secundaria Ciclo Superior correspondiente a las ciencias duras, se plantea:

La adquisición de herramientas que permitan a los estudiantes construir conocimiento y desarrollar estrategias para el aprendizaje autónomo. Leer, analizar e interpretar diversos textos y formatos no textuales, trabajar sobre un problema, fundamentar sus opiniones y comunicar sus resultados mediante herramientas discursivas convencionales o informáticas. (Diseño Curricular 6to. Año Ciencias naturales, p.p. 20. 2011)

Por la cual, se supone que el profesor de cada área debería trabajar desde esta perspectiva y dando cuenta de diversas estrategias con sus estudiantes.

Por otro lado, desde otras perspectivas de estudio sobre la importancia de la captación del lenguaje, se puede repasar lo planteado por Valentín Voloshinov: “Comprender un enunciado ajeno significa orientarse respecto de él, encontrarle un lugar apropiado en un contexto correspondiente.” (Voloshinov, 2014: 174). Este tipo de apropiación es un proceso generativo que permite abordar el tema y comprender un enunciado, pero para eso, la idea que plantea el autor se apoya en la condición de estratos: con cada palabra que se entiende dentro de un enunciado, la persona va formando un espacio con sus propios términos a forma de respuesta. Así, aporta la idea

de que toda comprensión es “dialógica”, la significación se da en una interacción entre texto y lector; donde es importante también el conocimiento apropiado de las condiciones de producción del texto para acceder a un tema y desarrollo. Todo esto, por supuesto, entendiendo que se trata de alcanzar un sistema de signos complejo y dinámico que se adecúe a una instancia particular de enunciación.

Además de los conceptos planteados, es importante agregar la idea de Bajtin (2002) acerca de los géneros discursivos. El trabajo del autor se basa en la relación que existe entre las diversas actividades humanas y el uso del lenguaje como forma de expresión. Los enunciados reflejan las condiciones particulares de cada una de las esferas de la comunicación, sea por su contenido como también por su estilo verbal, recursos léxicos, gramaticales, composición o estructura. Todo esto constituye una totalidad a ser reconocida como primera instancia de la comprensión, en base a su heterogeneidad se convierte en un punto de focalización y conceptualización para abordar la especificidad de cada uno de los géneros discursivos. Con más razón, sobre aquellos textos que se abordan en el ámbito académico y/o periodístico, a consecuencia de que son trabajados en forma general y particular dentro del recorrido de formación del alumno.

Después del breve recorrido realizado acerca de lo fundamental del aspecto de la comprensión según diferentes autores que hacen al tema, se tiene que pensar en la especificidad de los textos a abordar dentro de un género discursivo, es importante el reconocimiento de esas estructuras que los definen y abordar el análisis de las propiedades cognitivas de comprensión y producción que se ponen en juego. Respecto a esto, es muy importante tener en cuenta el trabajo de Van Dijk (1992), que explica cómo los participantes en el uso del lenguaje son capaces de adaptar tanto, la recepción, la interpretación, como la producción del discurso a la posición comunicativa, interpersonal y social.

El autor observa que la comprensión de situaciones y eventos se hace por medio de modelos de representación individual y subjetiva de un evento o situación. Éstos conforman esquemas mentales de categorías generales que se ponen en funcionamiento al momento de la comprensión. Se constituyen como representación mental dentro de un proceso permanente y dinámico que facilita la incorporación, elaboración y posterior estudio de nuevos conceptos. Los participantes de cualquier

situación comunicativa necesitan formar o actualizar sus modelos antes de producir e interpretar un discurso. Es algo rápido, que puede tener errores o ser incompleto, por eso es importante realizar un procesamiento estratégico de la transformación de modelos para garantizar el proceso de interpretación y que no haya conflictos. Esta teoría general del contexto es multidisciplinaria porque combina estructuras sociales, cognitivas y las propias del lenguaje; es la base de la producción discursiva particular, cuestión elemental al momento del estudio académico.

Este tema de la gran cantidad de conocimiento que se necesita para comprender o producir un texto fue trabajado por los investigadores de las inteligencias artificiales y por psicólogos que revelan las primeras nociones de formatos de representación del conocimiento, allá por 1976 (Van Dijk, 2002). Por otro lado, se adopta la noción de terreno común dentro de la interacción comunicativa, relacionándola con varios opuestos que se presentan al momento de la comprensión: conocimiento personal vs. social, conocimiento grupal vs. cultural, conocimiento sobre eventos específicos vs. propiedades generales de los eventos y conocimientos de eventos históricos vs. estructuras sociales y políticas generales. Se podría sintetizar en una idea: asumir que los hablantes necesitan modelos semánticos y pragmáticos para el procesamiento del discurso; se necesita activar, seleccionar e integrar conceptos de distinta procedencia.

Al respecto, se puede recurrir a conceptos propios de la teoría constructivista del conocimiento (Carretero, 2006), donde se plantea que los textos expositivos son más difíciles de comprender debido a su densidad desde el punto de vista informativo y además, se maneja en ellos gran cantidad de conceptos específicos cuyo dominio no es frecuente para el lector. A todo esto, se agrega la importancia del manejo de los esquemas mentales generales que se necesitan para la comprensión del texto, como así también lo que se lee debe contar con una serie de detalles concretos que permitan la realización de un trabajo de hipótesis y comprobación que favorezca la aprehensión de conceptos por parte del estudiante. Muchas veces sucede que el texto no es entendido porque el estudiante no ha llegado a formar la representación adecuada en el plano requerido, a lo largo de su formación. Y en ese aspecto es donde tiene incidencia la enseñanza de estrategias y tipo de problematización que se ponga en práctica.

Por lo tanto, al abordar el trabajo con la lectura y escritura académica como práctica relacionada con textos de diversos géneros, se toma la línea de trabajo

representada por la corriente de lingüística textual de orientación comunicativa: “que se interesa por describir los textos reales por medio de los cuales se realizan ciertos intercambios comunicativos y explicar las funciones que cumplen estos intercambios en los distintos ámbitos de la interacción social” (Alvarado, 2001: 117). Dentro de este planteo, han sido privilegiados los temas de cohesión y coherencia del texto; como así también, se propone para la descripción del texto, la distinción en tres niveles, sintáctico, semántico y pragmático. Y tomando el primer nivel mencionado, se organizan los contenidos de acuerdo a diferentes tipos textuales que circulan dentro de un determinado contexto sociocultural. La idea de que detrás de todo texto subyace un determinado plan de producción más o menos reglamentado, es una noción muy importante a tener en cuenta dentro del campo pedagógico (Alvarado, 2009). Esencialmente, esto sucede porque se da cuenta de una forma de leer que tiene como propósito investigar cómo está organizado el contenido para dar cuenta de un tema, cómo se lo presenta, define y desarrolla para ser comprendido. Estas cuestiones dependen de elecciones particulares del productor del texto, que se convierten en una estrategia didáctica que vincula operaciones de lectura y escritura. El interiorizar al alumno de este trabajo de planificación, como fases de un proceso, puede resultar un insumo interesante para utilizar al momento de la propia producción de textos.

En todo lo dicho, se observa lo importante del abordaje de la lengua en uso y lo necesario de su puesta en práctica desde la escuela. Desde otro ángulo, la profesora Marín analiza el modo de lectura que se propicia desde las prácticas escolares porque no favorece la interpretación de textos explicativos y tampoco desarrolla el pensamiento. En las distintas materias se aplican rutinas de lectura extractiva y el énfasis está puesto en el léxico, el proceso del pensamiento y discurso anecdótico. Pero enseñar a leer textos académicos es otra cosa, consiste en el desenvolvimiento de habilidades interpretativas del lenguaje y el acercamiento al pensamiento conceptual que se opone al pensamiento narrativo (anecdótico). En este aspecto la escuela extiende este tipo de lectura a cualquier tipo de texto desde las lecturas infantiles hasta la escuela media y así el lector está habituado a seguir hechos o circunstancias (cuestiones fácticas en la ficción o realidad); sin embargo, no adquiere los conocimientos necesarios para interpretar textos que operan con la abstracción, generalización, relaciones lógicas o argumentación. (Marín 2007)

Al respecto, la autora propone instaurar en forma temprana la lectura reflexiva y analítica que propicie el pensamiento conceptual, el reconocimiento de los dispositivos puestos en juego en estos tipos textuales. En general, los alumnos suelen presentar dificultades al momento de acreditar sus estudios a partir de textos que comunican conocimiento. Esto es crítico a nivel superior, esencialmente para los ingresantes a la universidad y lo denomina: *analfabetismo académico*.

Por consiguiente, este trabajo propone estudiar, en primer lugar, estos tipos de abordaje de la lectura y escritura que se perpetúan en los distintos niveles escolares y perjudica la realización de un propicio ingreso a los estudios superiores. Dentro del ámbito universitario, se conoce esta situación como la diferencia entre lo que los profesores esperan que sus alumnos hagan y lo que los estudiantes han aprendido a hacer en los niveles educativos precedentes. La universidad requiere una manera de leer analítica, reflexiva y crítica, correlato del pensamiento conceptual que interpreta relaciones lógicas de inclusión/exclusión, causalidad, consecuencia, paralelismo, simultaneidad, sucesión, correlación, etc. Y por el contrario, los alumnos practican una lectura extractiva de datos y reproducen una forma textual de contenidos que no logran abstraer. Esta cuestión es causa, en gran medida, del fracaso de los estudiantes en niveles superiores. La lectura interpretativa-analítica no puede ser adquirida recién en los estudios superiores, sino que debe ser promovida en forma temprana desde los distintos niveles escolares. La autora considera necesario trabajar el discurso científico-académico, con el lenguaje que le es propio, pero no para aprender lengua, sino para desarrollar el pensamiento conceptual. Este conocimiento no es solo lingüístico, normativo o lexical; es pragmático y semántico. Es capaz de desmontar la lógica de significación que encierra un texto para poder reformularlo y aprehender los contenidos. Para un lector novato o poco experto los textos académicos pueden ser una barrera insalvable, porque abundan en argumentación oculta, en distintas modalizaciones, en aceveraciones inciertas, en fórmulas de cortesía científica, en modos del decir particulares, en causalidades poco explícitas, etc.

Algunos recursos están presentes en menor medida en los textos escolares pero no son trabajados por los alumnos, por ejemplo: dobles o triples negaciones, concesiones o refutaciones argumentativas, valor hipotético de algunos tiempos verbales, nominalizaciones, palabras categorizadoras, etc. Todas estas figuras de la

retórica académica pueden hacer inteligible un texto para el lector inexperto y es justamente, por lo poco que llega a los alumnos de esta cultura escrita. Hay una doble carencia en ellos, según la investigadora, por un lado, desconocen fundamentos disciplinares y los debates esenciales o sea el intertexto de lo que leen y por otro lado, desconocen también, los dispositivos lingüísticos: la conformación y utilización de los recursos retóricos mencionados, que les permiten acceder a los conceptos de la disciplina. Por lo tanto, es necesaria una educación lingüística básica antes de impulsar la lectura y escritura propia de la disciplina.

Marín sostiene que esta problemática no es responsabilidad absoluta del profesor de estudios superiores y tampoco del nivel medio o de la primaria sino que es una cultura aceptada y reproducida implícitamente y sin cuestionamientos.

Ahora bien, este tipo de lectura utilizada en la escuela media en general, se aplica a cualquier texto, en cualquier soporte: cartel, artículo periodístico, obra literaria o capítulo de un manual y solo para rescatar datos o información. Todo concepto, definición, justificación, argumentación, ejemplificación, etc. se considera dato cuando es recuperado sin elaboración, sin aplicación de ningún proceso cognitivo. Se podría agregar que es lo denominado “copia y pega” tan común entre los alumnos. El problema es que lleva a la confusión entre lo que se llama “conocimiento” y “acumulación de información”. Se confunde recuperar información con comprensión, sin darse cuenta que lo primero es un paso previo a lo segundo, porque sino la lectura es incompleta.

Este tipo de lectura es el adoptado comunmente dentro del ámbito escolar desde los 10 a los 18 años, por más que los textos se complejicen no se hace una práctica analítica, reflexiva y crítica; que es la que se supone adquirida en los estudios superiores. Esto es necesario enseñarlo y para esto deben recuperarse diferentes cuestiones, según la autora: primero, la concepción de la lectura debe ser procesual, no contenidista; segundo, armar guías de lectura que promuevan la interpretación y posterior comprensión; tercero, trabajar con el lector las marcas lingüísticas que construyen el sentido del texto; y por último, enseñar a comprender y utilizar un lenguaje del pensamiento que favorezca la conceptualización. En muchos casos, las guías de estudio o cuestionarios crean una ilusión de actividad cognitiva importante, porque se interroga por conceptos y relaciones entre ellos, pero no se enseña al alumno a ver el proceso de pensamiento que se solicita. En estos casos, se piden varios pasos de elaboración por

parte del alumno que no se enseñan: releer un texto, organizar y jerarquizar la información, comparar, poner en discusión, etc. Recién después de todas estas etapas el alumno estaría en condiciones de redactar su respuesta. O sea, que se evalúa un proceso que no se enseña.

Un proceso cognitivo de esta complejidad necesita un acompañamiento desde niveles inferiores y esto no se da, pero también paradójicamente, se lo asume como ya adquirido en instancias superiores. Y esto se comprueba cuando se pide, por ejemplo, una comparación entre dos conceptos y se obtienen, en su lugar, dos definiciones en forma sucesiva. O en otros casos, donde se pide especificar una causa determinada, se obtiene la descripción de una teoría completa. Esto obedece a que en forma temprana se aprendió a leer de manera extractiva y a reproducir contenido, por lo tanto, se posee el hábito de hacerlo de esta manera. Y al ser un tema generalizado, se detectan las mismas prácticas en la formación de docentes; se apunta al resultado y no al proceso que se debe realizar y que daría cuenta de lo asimilado.

Por el contrario, la alfabetización académica es un proceso continuo de profundización y acrecentamiento de saberes letrados y del funcionamiento del lenguaje. Este cambio debe ser tenido en cuenta en cada nivel de enseñanza y en contacto con cada disciplina, porque a pesar de que se declare en forma constante es algo que no se practica por parte de los docentes.

También, agrega la autora, que en el ámbito escolar y especialmente en la materia Literatura (Ciclo Secundaria Superior) la presencia del discurso narrativo es abrumador y este tipo de lectura contribuye a la difusión del pensamiento fáctico. Se trabaja muy poco con el texto expositivo o con artículos de divulgación científica, cuestión que afecta la lectura y posterior producción de textos propios. A partir de los nueve años, se incluyen textos expositivos pero no se tiene en cuenta que requieren un tipo de aprendizaje específico. La base está en que el contrato de lectura es diferente, esperan encontrar hechos concretos y al no ser así, se pierde el poder de comprensión y apropiación. No obstante, en las instituciones superiores se forma y se evalúa al alumno por el dominio de conceptos. Por consiguiente, la problemática no solo está dada por el trabajo con cuestionarios poco productivos para los alumnos, sino que al predominar la narración, se modela un pensamiento fáctico y un contrato de lectura inadecuado para el uso de textos de estudio. Estas prácticas fuertemente arraigadas

terminan llevando al docente a contradecir su propia formación con un nuevo enfoque y plantean consignas con preguntas de orden extractivo sobre textos adaptados y ya resumidos, que conllevan respuestas de orden anecdótico o generalizaciones y no abstracciones complejas.

Marta Marín agrega en su artículo, que los textos explicativos proponen diferencias sustanciales de organización: pocos actores o hechos concretos; se mencionan procesos, situaciones teóricas, hipótesis, etc.; se evitan las opiniones personales o de sujetos y los verbos en primera persona; se tiende a la neutralidad, se evitan las valoraciones y se utilizan las formas impersonales o la tercera persona. Otras características propias de estos tipos textuales son las nominalizaciones, dobles negaciones, sintaxis desligada con utilización de oraciones subordinadas extensas que arman definiciones complejas. Y por último, también el léxico tiene que ver con conceptos generales comunes del pensamiento científico: teoría, estructura, sistema, modelo, sustantivos abstractos que se relacionan con la percepción, profundización, análisis y descubrimiento; cuestiones propias de la lectura reflexiva. Los términos específicos de las disciplinas no siempre se constituyen por una sola palabra, sino que se trata de construcciones armadas que condensan conceptos (ej.: sociedad tradicional, tangente hiperbólico de orden reformulativo, no parafrásico).

Estas diferencias que refieren al orden lingüístico abonan la necesidad de una “alfabetización académica” temprana, que se ocupe de los saberes letrados y no solo en las propias disciplinas. Por esto, la autora, enfrenta la lectura extractiva con la reflexiva/crítica, la primera corresponde al pensamiento narrativo/fáctico y la segunda, al pensamiento conceptual. Esto último es lo que más le cuesta al lector novato, la identificación de contenido no es suficiente porque sería como reconocer léxico y el pensamiento conceptual es más amplio, refiere a relaciones jerárquicas, estructuras partonómicas (parte-todo) complejas, a partir de vínculos causales, paralelos, de inclusión, simultaneidad o simetría. En estas cuestiones radica la importancia de este tipo de pensamiento, que implica una organización del mundo espacio-temporal (trama narrativa adquirida desde la primer infancia), pero también de organización y aplicación del conocimiento adquirido.

Por todo lo expuesto, se requiere una lectura analítica y reflexiva, que debe enseñarse y estimularse mediante un tipo de consigna que se fije en el proceso y la

relación de conceptos. Esto apunta a la enseñanza de los procedimientos lingüísticos microdiscursivos, que suelen ser un obstáculo para el estudiante. Enseñar todo lo que en el texto no se dice pero hace al alcance del conocimiento y para lo cual se necesita dominar herramientas de apropiación, capacidades de desglosamiento de la idea y reelaboración de conceptos. Esto es lo que permitirá que el estudiante logre una representación de la idea, su significado y su inserción en un contexto más amplio. El salto en la “alfabetización académica” deja afuera a muchos estudiantes de la comunidad del conocimiento, que se entiende como un proceso de identificación y calificación progresiva de los individuos como miembros de un grupo cultural propio.

Por otro lado, la profesora Ana Taboada, agrega que un trabajo eficaz para los alumnos puede ser hacer preguntas al texto, o sea, el lector cuestionando al texto (2016). Y Carmen L. Rodríguez Velazco, propone el diálogo del lector con el texto, por ejemplo: relevar autores y otros textos diversos relacionados; distinguir o integrar posiciones con nuevas perspectivas, que permita la valoración e integración de un nuevo discurso. La autora propone una lectura global-elaborativa-crítica, que evalúe y ponga en contraposición miradas diferentes hasta alcanzar la propia y permita resolver nuevos problemas o modificar conocimientos previos (2016). Para esto, plantea diferentes estrategias como: actualizar conocimientos, lectura flotantes, ubicación de contexto en relación con autores y posturas diversas, identificar problemáticas, inferir implicaciones, tomar notas y elaborar ideas propias y/o comentarios.

Sobre este tema, Felix Temporetti (2016) sostiene que la falta de este tipo de prácticas hace a una problemática crucial en la educación universitaria, es en realidad, una situación de falta de interacción e intercambio simbólico con el acontecer social, histórico y político. La lectura de textos disciplinares de diversa índole es un fenómeno complejo de abordar porque necesita de un tratamiento pluridimensional donde se hace fundamental un discurso pedagógico que apunte a la construcción de significados por parte del alumno en compañía del profesor que seleccione los textos apropiados, brinde condiciones objetivas y acceso a diferentes miradas e interpretaciones para la posterior elaboración de sentidos por parte del alumno.

Para esta nuevo planteo pedagógico apunta varios componentes básicos que el alumno debe conocer al momento de emprender su trabajo: el programa de la materia, con el sentido final que se le otorga; clases expositivas de acuerdo a los textos

abordados, pero precisando las teorías generales que subyacen al contenido; planteo de cómo se estudia y en qué tiempos; soportes con sustento bibliográfico y criterios claros de evaluación como proceso y no sólo como instancia de acreditación. Finalmente concluye que este planteo de trabajo trae aparejado cierta horizontalidad entre profesor y alumno con clases más participativas, mayor claridad entre conceptos y ejemplificaciones; comprensión de lo que el autor denomina una actividad hermenéutica: reconstrucción de sentidos por sobre la transcripción, memorización y repetición.

Capítulo 3

Estado de la cuestión

Todos los planteos teóricos referidos se complementan con el relevamiento del estado actual de situación, a partir de la idea de que todos los seres humanos ponen en juego gran cantidad de conocimiento para poder producir o comprender diferentes tipos de textos. Se parte del conocimiento de conceptos como *representación del conocimiento o estructuras mentales* (Sarlo, Altamirano, 1993) que permiten a la persona la comprensión de textos cada vez de mayor complejidad. Esta construcción de *modelos mentales* revela la necesidad de un manejo anterior de temas específicos. Estas estructuras pueden ser utilizadas por el lector para procesar el discurso y derivar en un conocimiento general o la transformación de este. Así es como la persona puede consolidar un puente teórico sólido entre ese conocimiento anterior y el nuevo discurso. A su vez, esto permite cierta claridad al momento de *aprender del texto*.

Todo este conocimiento de base general es el que debe ser inferido y aplicado en la construcción de modelos esenciales para la comprensión de un discurso. Muchas disciplinas, como la epistemología, la psicología y la lingüística se han preguntado cuánto de estas estructuras mentales se pone en funcionamiento durante el proceso conceptual y, aunque no se sepa cuánto es en realidad, se define como importante la presencia y construcción de una red de conceptos que permitiría con el tiempo ahondar en textos cada vez más complejos. Se trata de estructuras lingüísticas (sintácticas, semánticas, pragmáticas), estilísticas y esquemáticas y de su conexión mutua con el contexto a partir de la puesta en práctica de la lectura por parte del individuo; como así también, la relación de éstas con el funcionamiento particular del texto. Es decir, todo proceso de conceptualización se da a partir de la puesta en marcha de propiedades cognitivas generales que posibilitan la producción y comprensión de una información textual compleja.

La clave en el proceso de comprensión está en el nivel de relación que existe entre la representación inicial del alumno y la estructura de la noción que pretende adquirir. Para un mejor aprendizaje, se necesita una buena comprensión, que el nuevo concepto se inserte adecuadamente entre los conocimientos que ya se poseen y se puedan utilizar para resolver otras problemáticas significativas para el alumno. Sin

embargo, no todo se basa en adquirir el conocimiento, sino que se debe tener en cuenta también cómo mantener, automatizar y generalizar tal o cual actividad en diversas situaciones. Por esto, se precisa una práctica constante y cierta administración de refuerzos en distintos aspectos, como puede ser, por ejemplo, el motivacional (Carretero 2006).

Al trabajar con textos académicos, o sea que la práctica de lectura se realiza para estudiar, cobra especial importancia la finalidad con la que se lleva a cabo la tarea: la adquisición de conocimientos con actitud crítica (Marín, Hall, 2005), la cual requiere un modo particular de lectura que puede denominarse “reflexivo”. Los textos de estudio que se trabajan en el ámbito universitario se centran en conceptos teóricos (ideas, reflexiones, análisis, etc) que refieren a una cuestión empírica y observable. Es fundamental acceder a las redes de razonamiento presentes en un texto teórico. No es simple exposición de datos sino que su lectura implica relacionar ideas por contraste, similitud o encontrar las relaciones de causas y efectos. Es común confundir la lectura extractiva con aquella reflexiva y crítica. La primera sólo busca encontrar datos y no conceptos, se presta más atención a los ejemplos que a las definiciones y más atención a los conceptos que a las relaciones teóricas que se dan entre ellos. En cambio, el segundo tipo de lectura tiende a la obtención de datos sólo como una herramienta para llegar a lo central, que es ver el sistema de ideas que operan entre ellos.

Por esta cuestión, cuando se lee para estudiar, es necesario tener en cuenta lo siguiente: en primer lugar, poder diferenciar entre una lectura y otra, tener en cuenta que se opera principalmente con conceptos abstractos y, a su vez, entender relaciones entre éstos y otros hechos empíricos; en segundo lugar, comprender distintas cadenas de razonamiento y adquirir estrategias, para poder penetrar la verdadera dimensión que proyecta el texto. Finalmente, es importante precisar que, al igual que para un alumno puede estar oculto el tema del texto que debe estudiar, también puede ser que, en realidad, no haya llegado a formar una representación adecuada a lo largo de su instrucción. Estas cuestiones, consideradas hasta el momento, no se trabajan en forma sistemática con los alumnos en gran parte de las escuelas secundarias. Y no se estaría realizando en forma particular, ni en el área de estudio correspondiente, ni en el área de lengua.

Después de lo mencionado, con respecto al abordaje de textos académicos, se debe agregar otro aspecto referido al grado de dificultad que presentan los escritos de estudios superiores. De por sí, son textos destinados a conocedores, que dan por sabidas muchas consideraciones que los alumnos no saben y en gran medida, donde se les exige la lectura y apropiación de ciertos contenidos pero no se les enseñan ni los modos específicos de cada disciplina, ni los códigos de acción cognitiva que determinada bibliografía pone en juego. Muchas veces deben trabajar con textos académicos derivados de otros científicos, que se ofrecen en forma fragmentada sin la información de autor o publicación necesarias. Todo esto no favorece al estudiante que no comparte los códigos, no es conocedor del tema y no fue formado en una cultura disciplinar.

Según lo planteado, se produce un quiebre entre material y forma de estudio entre el nivel secundario y el universitario; cuestión que trata de compensarse con los talleres de ingreso al nivel superior que se realizan en las diferentes universidades. Pero en muchos casos no alcanzan a cumplir su función y entonces, se produce un proceso de inclusión-excluyente (Ezcurra,2012) que deja fuera de carrera a los ingresantes en el primer año. Esta situación se produce por el desfasaje entre *el alumno esperado* con ciertos conocimientos y habilidades adquiridas frente a la carencia de competencias que se encuentran en la realidad y *el alumno real* que se encuentra en el salón.

Si se tienen en cuenta estudios realizados en los últimos años en distintas instituciones sobre esta problemática en la apropiación y posterior aplicación del conocimiento, se observan distintos aspectos a tener en cuenta. Ya en la apertura del ciclo lectivo del año 2010, en unas jornadas realizadas en Santa Rosa, La Pampa; la Magister Flavia Terigi¹ mencionaba lo importante del concepto *cronología de aprendizaje* para repensar el ordenamiento en la enseñanza de la lectura y escritura como práctica. En este orden, la especialista hacía foco en la necesidad de revisar las propuestas formativas que deben preparar al estudiante para vivir en una sociedad mucho más compleja que aquella en donde surgió la escuela en su momento; y esto debido a la pluralidad cultural y de perspectivas, que se impone como un riqueza a reconocer. Cuestiones que llevan a pensar en diversificar las propuestas educativas y

¹ Conferencia Mg. Flavia Terigi, "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares" 23-2-2010- Cine Don Bosco, Santa Rosa, La Pampa.

además, probablemente éstas se deban modificar de manera sustantiva y permitir que surjan formatos no institucionalizados, pero estos cambios no tienen porqué considerarse como catastróficos. Sino aceptar que todo fluye de manera más dinámica que en el siglo XX.

Esta realidad propia del sistema escolar deja al descubierto de forma preocupante que la promoción o acreditación de distintas instancias no conlleva la garantía de haber apropiado los conocimientos necesarios. Esto sucede porque la clase estándar y *monocromática* está en crisis, se debe trabajar con adecuaciones curriculares que se adapten a la diversidad y amerita comunicar a los profesores nuevas estrategias para dar respuesta a la *policromía* presente en el aula de hoy en día. Por lo tanto, se hace necesario ensayar, investigar, producir y discutir sobre las diferentes cronologías que se presentan en el aprendizaje y para esto se debe ampliar el campo de trabajo y también acotar los contenidos para que el hacer y la construcción individual tengan lugar a su debido momento. O sea, promover un nuevo saber didáctico para los próximos años; esencialmente para que no se convierta en un problema doméstico a ser resuelto en forma individual por cada profesor (que seguramente podrá proponer distintas estrategias) sino que sea abordado en forma global con carácter institucional.

Ante esta propuesta, Terigi retoma un estudio de Bernard Lahire, que sostiene que el armado de distintos repertorios de actividades es una estrategia valiosa siempre y cuando se planifiquen teniendo en cuenta cuales son las intervenciones didácticas para llevar a cabo. Precisamente, para que no sea una cuestión aislada o fragmentada, sino que permita un camino de continuidad y superación para el estudiante. A este tema, agrega el especialista, la importancia de que el alumno sepa en forma clara a donde apuntan esas intervenciones y de qué manera ese conocimiento va a ser apropiado en determinado momento en el futuro. Otro aspecto fundamental, es que en esta nueva perspectiva de trabajo se apunta a la formación de los alumnos para el trabajo autónomo y esto no refiere a que sea en solitario, sino a tener crecientes capacidades para gestionar y observar su propia actividad de aprendizaje, para que pueda requerir la ayuda necesaria por parte del docente.

La formación de los alumnos para el trabajo autónomo debe tener en cuenta la diversificación de las cronologías de aprendizaje, que es imposible si todo el trabajo

queda a cargo del docente en la gestión directa de la clase y no se tiene en cuenta, por ejemplo, la colaboración entre pares. Así entonces, las actividades pueden estar conformadas ya desde la etapa anterior de formación, por ejemplo en la escuela media a partir de un texto de divulgación científica y promover consignas de escritura que giren en torno a la identificación y definición de conceptos, la explicación de sus características distintivas y el establecimiento de relaciones entre ellos; cuestiones que en un paso posterior pueden ser replanteadas en forma grupal y puestas en discusión con la dirección del docente.

Por otro lado, de acuerdo con las Actas Congreso Nacional Subsede Cátedra Unesco UNR- octubre 2014, se presentan distintas reflexiones realizadas sobre las prácticas de lectura/escritura y un análisis de la utilización del discurso académico. El primer estudio de la Lic. Prof. Ayelén V. Cavallini², se apoya sobre una serie de producciones escritas elaboradas en el taller *“Leer y escribir para estudiar”*, que brinda una propuesta de carácter introductorio y optativo como un aporte a la retención de los alumnos en el primer año de la carrera universitaria. Las actividades apuntaban a la comprensión de los materiales de lectura de distintas áreas disciplinares y el desarrollo escrito de las operaciones discursivo-cognitivas que se requieren en el estudio de las ciencias humanas.

En el análisis de los datos, se muestra que el 57% de los alumnos que presentaron la tarea logró definir los conceptos dados, pero un 43% no logró realizar la actividad. Dentro de este último grupo se observó que algunos de los participantes no pudieron hallar las definiciones y otros la encontraron, pero no lograron relacionar los conceptos, por lo tanto, no llegaron a consolidar la idea. Además, resalta la especialista, que hay diferentes situaciones porque en algunos casos las definiciones están incompletas o confusas y se observó esto como resultado de hacer *“copia y pega”* de fragmentos que por intuición se consideran los correctos. En otros casos, la respuesta no corresponde a lo solicitado en la consigna o presenta errores de reformulación por falta de cohesión y/o coherencia. Otra cuestión planteada, es que, en general, no reconocen el error, no pueden detallar las características propias del concepto o solo se quedan con el ejemplo para presentar en la respuesta.

² Las prácticas de escritura de los ingresantes a la carrera de Ciencias de la Educación de UNLU: “Algunas reflexiones vinculadas a la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura en la Universidad” Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján.

Al respecto, cabe realizar dos consideraciones vinculadas entre sí, en primer lugar, la operación solicitada es básica para trabajar en ámbitos de estudio y, en segundo lugar, se solicitan las características de los contenidos de lectura. Esto implica delimitar el objeto de conocimiento (tema, proceso o concepto), situarlo, caracterizarlo y enumerar sus rasgos particulares. En el discurso científico las definiciones se emplean para reducir la ambigüedad, ya que permiten formular una caracterización teóricamente adecuada de un objeto determinado. La primera de las actividades correspondía a un texto extraído de un manual de escuela secundaria, se trataba de un texto didáctico escolar, con predominancia expositivo-explicativa. Al respecto, Sutton (1997) sostiene que la escuela promueve e instala una visión particular de la ciencia, al presentar su discurso como despersonalizado, objetivo y neutral. Los textos escolares, suelen valerse de un tipo de enunciación que borra las marcas de subjetividad, marcas que permitirían dar cuenta del carácter constructivo del conocimiento científico; es decir de los debates, tensiones y posiciones en la elaboración de las teorías científicas. Esto configuraría -en el imaginario de los estudiantes- la idea de la ciencia como un archivo de hechos y del lenguaje como una herramienta transparente y neutral; según expresa la investigadora, como un sistema de etiquetas.

El segundo texto propuesto fue extraído de un manual académico. Al igual que el anterior resulta ser un texto didáctico, pero presenta características diferentes con respecto a los materiales de lectura escolares. Los textos que se leen en la Universidad suelen estar vinculados al quehacer científico, son muy variados y heterogéneos. En su mayoría presentan un alto grado de complejidad, que puede deberse a los conocimientos previos que demanda su abordaje, a las características del discurso, es decir, a la presencia de múltiples voces y a la construcción de diversas redes conceptuales cuya interpretación requiere reconocer el sistema puesto en juego dentro de un texto. Así es como se parte de la concepción de las prácticas de lectura y la escritura como tareas culturales, dentro de un contexto social determinado, prácticas que se modifican y adquieren características específicas según los espacios, los tiempos, y las actividades concretas que se ponen en juego. Por consiguiente, cuando los estudiantes ingresan a la Universidad se insertan en un espacio de formación que exige el desarrollo de determinadas prácticas de lectura y escritura que permiten reconocer los modos en que se construye y socializa el conocimiento en las Ciencias Humanas.

Ahora bien, estas prácticas académicas están muy alejadas de las realizadas en otros niveles educativos previos y, por lo tanto, esta situación provoca un punto de partida muy desfavorable para el estudiante a la hora de la formación como futuro profesional.

Este saber que trae consigo el estudiante, entraría en conflicto cuando se le requiere, por ejemplo, identificar sentidos distintos sobre un mismo concepto y cuando se le solicita establecer relaciones entre los mismos. Así, entonces, las dificultades evidenciadas en las producciones escritas analizadas son una muestra clara de la necesidad de la enseñanza específica de las prácticas del lenguaje académico. Esta situación puede estar asociada a formas evasivas de vinculación con el conocimiento asimiladas a lo largo de toda la escuela media, porque según lo expresado anteriormente el trabajo realizado por los estudiantes tiene que ver con prácticas incompletas llevadas a cabo durante el nivel medio. Las respuestas refieren más a una respuesta automática que a una reflexiva.

Como conclusión de su estudio, la profesora plantea que no alcanza un curso de ingreso, ni tampoco los talleres de apoyo para sobrellevar esta situación problemática en el ingreso a la universidad. En el nivel superior se le pide al estudiante realizar prácticas que desconoce y que requieren una enseñanza específica, o sea que es un tema de responsabilidad de la institución generar las condiciones necesarias para el ingreso y permanencia del alumno. Partir de la consideración según la cual las prácticas de comprensión y producción del lenguaje escrito académico son parte constitutiva de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los contenidos disciplinares, implica considerar asimismo, que el abordaje y reflexión sobre estas prácticas debe ser transversal a la formación y contar, por tanto, con una duración prolongada en el tiempo y entonces, debe tener en cuenta una articulación asegurada con los otros niveles que permiten el acceso a las casas de altos estudios. Como así también, deben mantenerse en el tiempo en relación con la continuidad de la carrera y posterior graduación. El dominio de estrategias y herramientas debe ser un trabajo progresivo de cuya formación son responsables ambos niveles, esencialmente, en estos momentos donde la expectativa de un estudio superior es mayor con la creación de varias universidades, que brindan proximidad y mayores posibilidades a los estudiantes.

Los temas que deberían reverse en forma articulada serían esencialmente: características propias del texto académico, dominio de operaciones discursivo-cognitivas, diferenciación de géneros discursivos y vinculación con materiales de orden profesional.

El último estudio relacionado con la temática abordada, que se presenta en estas actas tiene la particularidad de ser un curso de diplomatura dirigido a profesores universitarios del período inicial y apunta al análisis del discurso académico con la finalidad de plantear una propuesta didáctica a tal fin. Fue realizado en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Río Cuarto.³

Los docentes de grado, principalmente de asignaturas de los primeros años, se enfrentan con una problemática frecuente: la necesidad de enseñar contenidos disciplinares complejos a estudiantes que aún no están familiarizados con las convenciones académicas específicas de la comunidad disciplinar en la que participan. Ante esta problemática surge la necesidad de los docentes de enseñar estrategias de lectura y escritura académica específicas de la disciplina, simultáneamente con los contenidos disciplinares. No obstante, los docentes de materias de contenido suelen no sentirse capacitados para enseñar a sus alumnos las estrategias necesarias para leer y escribir en la disciplina y en general consideran que su enseñanza es dominio del profesor de lengua y no del profesor de la asignatura de contenido.

La idea del curso era formar a los profesores dentro de una pedagogía de la Lingüística Sistémica Funcional, o sea que cada discurso implica tener consciencia explícita de las características propias que lo forman y la relación que existe con las funciones sociales. Cuestión fundamental para trabajar con los alumnos dentro de cada disciplina porque los diferentes tipos textuales son esquemas de acciones lingüísticas complejas, válidos convencionalmente y que pueden describirse como conexiones típicas de rasgos situacionales, contextuales, semánticos, estructurales y formales, lingüísticos o locales. Se han desarrollado históricamente dentro de la comunidad lingüística y forman parte del saber cotidiano de los hablantes; si bien poseen un efecto

³ Análisis del Discurso Académico desde una Perspectiva Sistémico-Funcional: Una Propuesta Didáctica para Cursos Disciplinares en la Universidad, Graciela Placci y Andrea Garófolo, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto

normativo, facilitan por otro lado la tarea comunicativa, en tanto brindan a los participantes de la comunicación orientaciones más o menos fijas para la producción y recepción de textos. (Brinker, 1988)

En base a estos conceptos, las especialistas asumen que: los textos son unidades de comunicación de distinto orden empírico, sin importar en que soporte circulen; cada texto se inscribe en un género y se construye por un proceso de adopción y adaptación al modelo y, por último, es un plano donde se organizan los parámetros de construcción textual (Miranda, 2007). A partir de estos planteos, las reflexiones metalingüísticas que cada perspectiva teórica propone constituyen el horizonte de expectativas, en tanto actúan como elementos de metacognición que le dan autonomía al estudiante para descubrir la complejidad y potenciar su competencia como lector y productor de textos en géneros diversos. Lo fundamental sería que ese ir y venir entre textos de divulgación o de circulación social menos formales y textos académicos, les permitiera reconocer de manera más evidente los distintos modos de organización textual y los haga más sensibles a la noción de género, matriz de fuerte impacto cognitivo, semiótico y social, tanto para la comprensión como para la producción de textos. Ante esta problemática, los docentes (especialmente en los primeros años) se enfrentan a la necesidad de enseñar contenidos disciplinares complejos a estudiantes que no dominan las estrategias necesarias de comprensión y producción de textos. Además, no están familiarizados con las convenciones disciplinares del ámbito en el que participan. Esta situación es la que promovió la labor de los investigadores y organizadores del curso. El trabajo fue pensado en diferentes etapas: construcción del tema o disciplina, deconstrucción y reconocimiento del modelo, construcción conjunta y escritura independiente. La metodología utilizada en las clases incluyó la exposición y el planteo de modelos diferentes de géneros discursivos con participación de los asistentes y debate, lectura grupal para el análisis de los textos representativos de las diferentes disciplinas, y resolución de actividades propuestas en las guías de estudio que fueron diseñadas especialmente para el curso. Como conclusión a su trabajo, los especialistas plantean la importancia de haber permitido a los docentes reflexionar sobre sus propias prácticas, distintas características lingüístico-discursivas y fundamentalmente, repensar sus propias intervenciones pedagógicas y orientar su labor hacia el hacer en la propia disciplina. Lo importante fue que, en general, hubo mucha predisposición a generar

cambios. Decisión para encarar este nuevo enfoque como un desafío a partir de los diseños curriculares y reformulaciones pedagógicas-didácticas para las clases.

Por último, se considera la posibilidad de compartir esta propuesta a docentes de otros contextos educativos para que se desarrollen estrategias de aplicación de estas prácticas de comprensión y producción de escritura académica en otros niveles.

Como se ha observado en todo el desarrollo de este apartado, el tema de la comprensión lectora y escritura de textos académicos es una problemática tratada, relevada y analizada en diversas universidades. Lo que queda a la vista es la necesidad de que ciertos conceptos y herramientas básicas de este tipo de lectura y producción deben ser trabajados y reconocidos a partir del nivel medio de enseñanza para bien del desarrollo cognitivo del estudiante, para facilitar su recorrido hacia la autonomía en el estudio y que la preparación escolar no sea un engaño o algo ficticio que lo deja afuera de la complejidad del mundo actual. Esto debería ser tratado desde secuencias que pusieran en relación distintos géneros discursivos dentro de una misma temática y así abrir un campo complejo de intercambio donde el estudiante pueda observar distintas cuestiones como la progresión temática y flujo de información, el valor agregado de las palabras, modalidades de enunciación, diferentes tipos textuales, etc. Este tipo de trabajo permite al alumno la apropiación no sólo de contenidos, sino de herramientas y estrategias de abordaje que irán conformando su propia base cognitiva, referencial y conceptual a la hora de encarar estudios superiores.

Capítulo 4

Hipótesis

A partir de los bajos resultados en los talleres de lengua realizados dentro de la Universidad Nacional Arturo Jauretche, se evidencia una problemática en el abordaje de los diversos procedimientos textuales de comprensión lectora y posterior escritura de textos académicos y/o científicos pertenecientes a las ciencias exactas, naturales y/o economía por parte de los ingresantes. Esta situación podría estar directamente relacionada con la falta de un trabajo apropiado y sistematizado en comprensión textual y producción de textos propios durante la formación en la Secundaria Superior. Se considera que el abordaje solamente de textos literarios y críticos del área en la materia Literatura estaría determinando un abordaje unidireccionado e incompleto sobre diferentes temáticas; por lo tanto el alumno está quedando afuera del dominio de ciertas herramientas útiles y necesarias para encarar estudios superiores. Esta etapa brinda un importante campo de observación e investigación, en favor de la articulación entre ambos niveles, ya que muchos jóvenes hoy buscan seguir una carrera universitaria.

PREGUNTA PROBLEMA

¿Cómo se relaciona el tipo de textos abordados y las prácticas realizadas en la escuela media con la falta de comprensión lectora y realización de textos propios en el inicio del nivel universitario?

SUBPREGUNTAS

- ¿Se trabaja con distintas estrategias de lectura y escritura de textos científicos en las diferentes escuelas de Secundaria Superior observadas en la zona de influencia de la universidad?
- ¿Se trabajan distintos textos académicos en el nivel medio?
- ¿Se debe hacer solamente en las materias disciplinares?
- ¿Se utilizan textos académicos disciplinares en la materia Literatura?
- ¿Se puede trabajar este tipo de textos dentro de la materia Literatura? ¿De qué manera?

- ¿Alcanza la lectura de textos literarios para lograr un nivel de conceptualización necesaria para la Universidad?
- ¿Qué favorece el proceso de conceptualización?

OBJETIVOS GENERALES

- Reconocer y describir las prácticas de lecto-escritura con textos de divulgación científica, que se desarrollan durante el sexto año de Secundaria Superior en escuelas ubicadas en la zona de influencia de la Universidad Nacional Arturo Jauretche.
- Relevar y analizar los problemas que tienen los alumnos con estas prácticas en el ingreso a la Universidad, cuestión que permita ayudar a la permanencia de los alumnos en el nivel superior.
- Producir una propuesta didáctica superadora para esta problemática.

Capítulo 5

Metodología

Después de planteado el problema, encuadre teórico, hipótesis de estudio y objetivos se realiza una investigación básica, partiendo del concepto de investigación como herramienta, que tiene como objetivo conocer, describir y reflexionar sobre una realidad; se desarrolla un trabajo conceptualizado como proceso dinámico, continuo y cambiante. Dentro de este marco, se considera avanzar con un planteo descriptivo que se propone medir diversos aspectos y componentes dentro de la utilización que se hace de los textos disciplinares en el 6to. año de las escuelas medias tomadas para relevar, con el propósito de dar un panorama de situación al respecto.

En relación con lo anteriormente dicho, se ha diseñado una estrategia de observación del fenómeno en su contexto, de orden transversal (Sampieri, 1997). Con el fin de estudiar situaciones ya existentes en un momento preciso que será el lapso 2018/2020/2022, cuestión que adquiere importancia por estar a diez años del cambio de Diseño, ya con cumplimiento efectivo en todo el nivel del plan de enseñanza secundaria en la Pcia. de Bs.As. y a diez años, también, del comienzo de la Universidad en la región. Se ha tomado el presente año para actualizar los datos desde la percepción de los ingresantes, ya que la investigación tuvo un paréntesis a raíz de la pandemia padecida a nivel mundial y que obligó al trabajo virtual dentro de las diferentes instituciones educativas. Esta inclusión se fundamenta en la observación de los cambios que pudieran haberse presentado en las distintas prácticas de lectura y comprensión.

Desde un enfoque etnográfico, se piensa en el desarrollo de un estudio que integre la experiencia y descripción de diversas situaciones que se presentaron durante el trabajo de campo. El objetivo para la aplicación de este enfoque es la necesidad de develar ideas cristalizadas en el sistema por reproducción en el tiempo y proponer, si fuera necesario, posibles cambios o abordajes. Se considera privilegiar la narración y descripción al servicio del avance conceptual sobre el tema, como así también regirse por las normas de rectitud y veracidad del estudio. (Rockwell, E. 2005)

En consecuencia, se desarrolla a continuación una investigación de orden cualitativo, que busca describir (como fue aclarado anteriormente) e interpretar una realidad con el firme propósito de presentar una situación y proponer diversas acciones

que puedan beneficiar el trabajo de articulación entre nivel medio y universitario. (Camps, 2012)

En primer lugar, se presenta un relevamiento realizado por la cátedra de Lengua del Instituto de Estudios Inicales, sobre las estadísticas de aprobación de los Talleres complementarios de Lengua y el Taller de Lectura y Escritura de la UNAJ. Estos números corresponden a 2018, 2019 y primer cuatrimestre 2020. (Anexo I)

En segundo término, se realizó una encuesta entre profesores universitarios y de secundarias provinciales que dictan clases en ambos niveles o en uno de los dos dentro del área de lengua. La idea era observar, desde su perspectiva, qué trabajo se está realizando en la escuela media, especialmente en el último año de secundaria y en el ingreso a la universidad. También, se cuestiona sobre qué prácticas consideran más apropiadas para el desarrollo de la capacidad lectora y escrituraria, ya que a partir de los cambios curriculares en Secundaria Superior se dicta la materia Literatura. Se realizó a través de un formulario virtual y además, con el fin de estudiar el tema desde lo general a lo particular, participaron docentes de distintas instituciones y zonas geográficas que tienen en común pertenecer al radio de influencia de la UNAJ. Por lo tanto, el enfoque de esta problemática parte desde la perspectiva del avance en la oferta académica dada en el conurbano bonaerense por la creación de diversas universidades en los últimos años. Esto conlleva un planteo diferente para el último año de secundario, que es tomado, más naturalmente hoy en día, como el preludio a una carrera universitaria. Cuestión que puede ser un gran aliciente para la persona o un gran desafío ante el fracaso. (Archivo adjunto, p.p. 105)

Por otro lado, se realizaron registros de clases en tres escuelas de la zona, donde los docentes de la cátedra de lengua pudieron trabajar con docentes de nivel secundario de distintas disciplinas exactas o sociales, que participaron de una capacitación en la Unaj (programa Nexos), con la finalidad de dar cuenta del trabajo con textos diversos, en distintas disciplinas. Se adoptó la modalidad de pareja pedagógica y con la presencia de los docentes de la disciplina correspondiente a cargo del curso. En todos los casos, se desarrolló la clase en forma de taller con prácticas de lectura y escritura académica y siempre se tuvo en cuenta para la preparación, el diseño curricular y la planificación del profesor de la materia, o sea que fue una tarea concensuada. Se consultó a los interesados sobre la utilización de los materiales y realización de registros para estudios

posteriores. En ninguno de los casos hubo ningún tipo de objeción por parte de las autoridades o profesores, pero sí, se notó un desinterés en la propuesta de trabajo por parte de los profesores al momento del taller. Esto puede tener que ver con cierta resistencia al tipo de intervención a través de consignas que apunten a la reflexión del alumno. En general, los docentes de la materia específica cuestionaban el uso de textos de divulgación o científicos reales y no tomados de un manual. Consideraban que el hecho de no tener las frases resaltadas sería un inconveniente para el alumno al momento de encontrar los conceptos necesarios; en realidad, se estaba cuestionando la capacidad de los alumnos para hacer una lectura crítica y reflexiva. Ante estos planteos, se les explicaba que la idea era, precisamente, que hubiera un acercamiento entre los estudiantes y este tipo de textos, que son los que tendrán que abordar en la etapa superior. Desde el lugar de los alumnos, se expresó en diversos momentos lo novedoso que era este tipo de trabajo, lo interesante que les resultaban los textos y lo oportuno que les parecía el trabajo. En general, mencionaban lo complicado y a la vez atractivo, que resultaba, por ejemplo, la incorporación de la lectura desde los paratextos hasta un vocabulario más específico. Para ellos resultaba un recorrido diferente a lo cotidiano en el ámbito escolar, por esto se lo planteaban como un desafío donde podrían implementar cierta autonomía, crítica en su selección y jerarquización de la información. Esto también, representa otra mirada desde el terreno de la corrección por parte del docente, porque requiere la aceptación de ideas abordadas y elaboradas de forma diferente por cada estudiante. Obviamente, esto se observaba especialmente en la última actividad requerida que pedía poner en práctica la realización de un texto explicativo o argumentativo propio, en base a los conceptos incorporados.

Por otro lado, desde el ámbito superior, se convocó a distintos alumnos recurrentes del curso de ingreso en la universidad para contestar una encuesta sobre su propia experiencia con los textos académicos. Al momento de plantear la encuesta entre los alumnos universitarios se ofreció información sobre la problemática que se hacía presente en el ciclo inicial del nivel superior y se pidió su colaboración a través de la respuesta a las consignas presentadas; como así también se les aseguró el anonimato y la tranquilidad de solo usar los resultados con fines investigativos. Se trabajó sobre tres comisiones del Taller Complementario de Lengua que cursaron el primer o segundo

cuatrimestre 2019 a la par con el comienzo de sus respectivas carreras. Según resolución de la Universidad, aquellos que no aprueban el ingreso en el área de lengua o matemática pueden comenzar sus estudios y realizar el taller como recuperatorio, para después, una vez aprobado, poder cursar el Taller de Lectura y Escritura o Matemática. (Anexo II)

Finalmente, se aplicó esta misma encuesta a los estudiantes que realizan el Curso de Preparación Universitaria en el presente ciclo lectivo. El relevamiento se realizó a través del envío de formularios de Google con la explicación correspondiente sobre la importancia de sus respuestas en forma anónima a los fines de un trabajo de campo con fines de estudio. (Anexo IV)

Estos diferentes abordajes para el estudio de campo permitieron tener una visión completa de la misma problemática, para cumplimentar con una observación situada en la zona de proximidad de la Unaj y dentro de la propia casa de estudios, cuestión que influye directamente con el objetivo y desarrollo de la labor dentro de la propuesta de la universidad. En la institución se considera tan importante el ingreso, como la permanencia de los estudiantes y para esto, hay diversos tipos de acompañamiento: clases de apoyo, tutorías, talleres optativos y de seguimiento, etc. Además, como encargado del tema en particular, el Departamento de Orientación Educativa colabora con las necesidades elementales que puedan surgir.

En todos los casos, el estudio elaborado fue planteado desde una mirada ética y profesional, que no busca juzgar las prácticas personales de docentes y alumnos, sino describir y reflexionar sobre el trabajo de aproximación a la lectura y escritura de textos propios para beneficiar el proceso de autonomía del estudiante en su alfabetización académica.

5-1) Resultados

A continuación se presentan los diferentes estudios de campo realizados para analizar la problemática, corresponde detallar los resultados obtenidos y su análisis.

5-1-1) En primer lugar, se plantea la encuesta realizada a 72 profesores de distintas disciplinas, de nivel universitario y/o secundario, durante el año 2018/2019 (Archivo adjunto). En esta búsqueda se indagó sobre el alcance de la problemática de la

comprensión lectora en los alumnos y con qué podría estar relacionada. De acuerdo a las respuestas dadas, la mayoría de los profesores consultados registra un severo déficit en la lectura y posterior trabajo por parte de sus alumnos con los textos de divulgación científica (41,67%). Además, en esta encuesta se consultó sobre la relevancia del nuevo diseño para la materia Literatura en secundaria superior y su grado de incidencia en dicha problemática. Los resultados obtenidos, según las respuestas dadas, permite desarrollar un análisis detallado en base a los diferentes aspectos cuestionados sobre la experiencia en la práctica de la enseñanza de lecto-escritura.

La mayoría de los profesores consultados daban clases en el Ciclo Secundaria Superior en forma exclusiva, un 44,44%; pero el resto de los encuestados realizaba tareas en los distintos niveles en forma cotidiana y un 15,28% brinda sus clases en los tres niveles, incluyendo terciario. Es importante mencionar este desglose porque determina el grado de conocimiento de la temática abordada. (Archivo adjunto. Figura 1-p.p. 106)

En principio, el 47,61 % de los entrevistados confirmó notar esta problemática entre sus alumnos y planteó algunas variantes según el recorrido de formación realizado en cada caso. El 30,67 % consideró que esta situación se da en forma totalmente generalizada y el 27,78 % lo observó solo en algunos casos. Esta distribución de pensamiento entre los consultados, deja en claro lo importante y notorio que es este tema en el ámbito de la educación. (Archivo adjunto. Figura 2-p.p. 107)

En otra consigna, al ser consultados por el por qué de esta situación entre los alumnos en general, nivel medio y superior, la mayoría (54,17 %) mencionó la cuestión de falta de práctica de lecturas en distintos ámbitos. Mientras, el resto (52,78 %) planteó la falta de trabajo con procedimientos textuales en las áreas específicas. Esto es un tema que se observa en otros estudios presentados en el trabajo, ya que suelen trabajarse los contenidos en las áreas disciplinares pero no los procedimientos de aprehensión de esos contenidos. (Archivo adjunto, Figura 3-p.p. 108)

Por otro lado, se planteaba el cambio de los Diseños Curriculares de Secundaria (2006), la separación entre Prácticas del Lenguaje para Secundaria Básica y Literatura para Secundaria Superior. A partir de esta reformulación, el trabajo en los últimos años

de secundaria pasa a ser sobre textos literarios, reseñas, críticas y de análisis o interpretación literaria. Y entonces, se consideró la posibilidad de contestar sobre la relación que podría llegar a establecerse entre esta situación y la problemática trabajada, la mitad de los profesores (50%) consideró que no tiene ningún tipo de relación, porque al leer literatura, de alguna forma, la persona adquiere las competencias necesarias para manejar cualquier otro tipo de discurso. Pero el resto le da diferentes grados de incunvencia al tema: el 28,5% de los encuestados planteó que hay relación solo “en alguna medida”; el 10% dijo “no conocer con exactitud cual podría llegar a ser la causa”; otro 6,94% aseguró que hay relación directa entre estas cuestiones y finalmente, el 8,33% planteó diferentes motivos que confluyen negativamente sobre las prácticas mencionadas, además del cambio curricular, por ejemplo: el uso de las redes, el poco tiempo de atención que registra la persona en la actualidad, la falta de trabajo en clases con textos de estudio sin adaptación y de estrategias para aplicar después de las lecturas literarias. (Archivo adjunto, Figura 4-p.p. 109)

Por último, dentro de la misma encuesta, se planteó el interrogante sobre la conveniencia de trabajar la comprensión de textos en las diferentes disciplinas, muchos de los encuestados lo consideraron pertinente (51,39%), el resto se dividió en partes prácticamente iguales entre aquellos que lo creen necesario, pero primero debía incluirse en la currícula; y, por otro lado, aquellos que no piensan esto como posible ya que estiman más importante tener en cuenta los tiempos y los contenidos que se perderían ante el trabajo con procedimientos textuales. (Archivo adjunto, Figura 5-p.p.110)

5-1-2) En segundo lugar, se presenta un trabajo de campo realizado en algunas escuelas secundarias seleccionadas a fines del estudio, por su incunbencia técnica en distintas orientaciones: Naturales, Sociales y Economía durante el año 2018 y 2019. Las escuelas en que se trabajó son: S.S.Técnica N° 6 de Berazategui, S.S.T. N° 6 y Media N° 3 de Florencio Varela. Se desarrollaron en el lugar, diferentes talleres con alumnos de sexto año, donde la propuesta de trabajo apuntó al reconocimiento de los distintos procedimientos textuales utilizados con textos académicos pertenecientes al género discursivo *texto de divulgación científica*. En este período de formación se plantearon

clases con actividades de comprensión lectora y procedimientos de escritura, además, se incluía en el trabajo al profesor del área específica y en algunos casos a los directivos también. Esta participación de todas las partes del proceso enseñanza/aprendizaje permitía observar el lugar y las apreciaciones vertidas por cada una de las partes.

De acuerdo a los registros que se presentan a continuación, se puede plantear la importancia e incidencia del trabajo con procedimientos textuales en el último año de Secundaria Superior. Todo esto dentro del Marco del Programa Nexos, llevado a cabo por el Centro de Política y Territorio de la Universidad Nacional Arturo Jauretche y presentados con autorización de las partes intervinientes.

REGISTRO CLASE EN E.S. N° 6 DE BERAZATEGUI - DÍA 28-9-2018

PROFESORAS A CARGO: Medina, Patricia y López, Mónica.

CURSOS: 6° 3ra. 6° 4ta. Orientación Economía. 18 alumnos.

La clase se realizó en el sum de la escuela (aparentemente, uno de los sextos usa el salón como aula diariamente), estuvieron presentes también, la profesora de matemática, filosofía y el profesor de economía.

Se comenzó la clase con la presentación del proyecto ante los alumnos, se explicó el trabajo a realizar y los objetivos. Se entregó en soporte papel la clase completa a desarrollar y se comenzó con las Actividades de Prelectura. En general, los chicos respondían a las consignas, pero también, planteaban que no era un trabajo habitual para ellos. Todos prestaban atención y seguían la clase, aunque solamente entre tres y seis chicos eran los que participaban en forma activa. Algo que les llamó la atención fue la mezcla del uso de expresiones coloquiales con términos científicos, una cuestión propia del texto de divulgación científica que se podía observar como desconocida para ellos.

Después de la hipotetización sobre el texto, se procedió a la lectura. Se hizo con algunos cortes para relacionar conceptos e ideas o términos que quizás pudieran tener que reponer. Al finalizar la lectura ellos comentaron sobre lo que leyeron, lo que habían pensado antes de la lectura y ajustaron sus hipótesis. Las actividades después de la lectura se fueron realizando en forma oral, en conjunto con los alumnos. Se notó que muchos necesitaban apoyo para responder a las mismas porque no dominaban el tema de puntuación, ordenadores o conectores; pero sí respondieron muy bien ante las actividades que trabajaban polifonía y referencia. Lo que más les costaba era volver sobre el texto, en general recortaban mucho la respuesta en base sólo a lo que recordaban. Se notaba que no consideraban la posibilidad de la relectura para apropiarse de los conceptos.

Se trabajó durante una hora cuarenta y cinco minutos de forma atenta y relacionando términos, aportes, explicación y conclusiones. Luego se plantearon las

actividades de escritura: la primera se realizó en conjunto (docentes y alumnos) y luego se les dio a elegir entre las dos últimas actividades para obtener una producción escrita. Se leyeron las consignas, se les explicó el trabajo y se dispusieron a escribir. Tuvieron unos 45 minutos de tiempo con algún intervalo.

Se entregaron once trabajos (ellos podían hacer la consigna en la misma fotocopia y entregar esta última hoja o escribir en su carpeta). Los que no entregaron, aludieron no tener “ganas” pero igual aclaraban que les había interesado mucho la clase. Varios consultaban sobre carreras, características de la Universidad y la inscripción; estaban interesados en anotarse. Les dimos algunas pautas generales sobre estos temas y les entregamos folletería también.

Fue muy interesante que un profesor, después de presenciar la clase, mientras los alumnos escribían; comentó que el texto era muy extenso y que le faltaban las “letras en negrita” que ellos usaban como guía al responder. Lo veía como un error.

REGISTRO CLASE EN E.S. N° 6 DE FLORENCIO VARELA, HOMERO MANZI - DÍA 15-10-2018

PROFESORAS A CARGO: Medina, Patricia y López, Mónica.

Tres cursos de 6to. Año, Orientaciones: Economía, Naturales y Educación Física. 28 alumnos.

La clase se realizó en el sum de la escuela, donde se pudo reunir a los tres cursos, y se comenzó con la presentación del proyecto. Se habló de la Universidad y las actividades que desarrolla. Luego, se les planteó el tipo de trabajo a realizar y cuáles eran los objetivos. Los alumnos escuchaban en silencio, no eran muy participativos.

Después de esta primera parte, se desarrollaron las tareas de prelectura y en ese momento se empezó a escuchar a los alumnos. No conocían los términos o el tipo de trabajo, pero se fueron animando de a poco a hacer sus aportes. Se hizo la lectura con un seguimiento atento por parte de los estudiantes que contestaban ante algunas cuestiones del texto.

Al término de la lectura y algunas conclusiones generales, se realizó el trabajo con las actividades de comprensión en forma oral y ellos iban tomando nota. Se les aclaró que el material era para ellos y que sólo entregarían la última hoja donde estaban las actividades de escritura. Al momento de la producción escrita, se les dio la oportunidad de elegir entre la tarea 2 o 3, una pedía describir y otra justificar. Finalmente, de los 16 trabajos entregados: 2 lo dejaron en blanco, 4 apenas dieron una o dos características de la actividad de descripción y el resto (10) optaron por la consigna 3 y siguieron la consigna utilizando ordenadores discursivos y con vocabulario propio del texto.

En esta clase, los profesores de la disciplina se mantuvieron al margen y en algún momento se retiraron del salón. No hubo diálogo o intercambio. Lo que refuerza el concepto de que los procedimientos textuales no se relacionan con el desarrollo del contenido en sus clases.

Por otro lado, se presenta a continuación el detalle del trabajo realizado en uno de los talleres con profesores de distintas disciplinas, en la universidad y con la organización también del mismo programa de vinculación con el territorio

Reunión 2-7-2018:

Registro: Grupo de trabajo con profesores de Matemática.

Profesores: Peralta, Marcelo y López, Mónica.

Primer momento: Se comenzó a ver el material de trabajo (textos de distintos géneros discursivos sobre estadísticas) y se analizaron las consignas a realizar. Surgieron varios temas: favorecer la reformulación de ideas, no permitir “el copia y pega”, poner al alcance de los alumnos distintos ordenadores del discurso, los distintos géneros discursivos, etc. También, se analizó en el grupo, como promover la repregunta del profesor y lo importante de trabajar los diferentes contenidos en forma sincrónica con la práctica social.

Una de las profesoras, planteó el trabajo desde “el error”, según el siguiente ejemplo: la noción de cuadrado, en base a gráficos que se desplazan hasta hallar la figura correcta, según las instrucciones de los alumnos. ¿Qué es un cuadrado? ¿Qué no es un cuadrado? Otra de las profesoras, planteó lo bueno de armar la clase a partir de un disparador, que puede ser una definición, por ej.: definición de números reales (es la unión del conjunto de los números racionales e irracionales) y de allí un desgranamiento para descubrir significados. Se planteó trabajar cada palabra con distintos colores.

Algunos profesores trabajan con textos para autocompletar y le dedican un tiempo a desarrollar el armado de los párrafos. Por ej.: desde el título como adelanto del texto, hallar el significado de las letras que definen elementos en la materia.

Segundo momento: Se realizó la lectura de los textos académicos y se plantearon diversas propuestas de realización: resumen, respuesta de examen; cuestiones de cohesión y coherencia, uso de conectores y reformuladores, diferentes tipos de textos y su estructura.

Hubo varias cuestiones sintácticas y gramaticales, que resultaron nuevas para los profesores y sirvieron para la reflexión del grupo.

Tercer momento: Se comprometió a los docentes a traer secuencias de trabajo que hayan puesto en práctica con actividades generadas a partir de estos encuentros y con los resultados que lograron.

En general, este tipo de trabajo para realizar con los alumnos no era común para los profesores. Mencionaban que en muchos casos el seguimiento del orden con los manuales respectivos era lo más oportuno para llevar adelante la clase. Las innovaciones

planteadas eran referidas como un aporte para el cambio frente a la rutina establecida en las aulas.

Este trabajo realizado en diferentes oportunidades y con distintos grupos de profesores y/o alumnos es lo que permite reconocer ciertas prácticas de enseñanza que apuntan en un solo sentido y no posibilitan la construcción del conocimiento por parte del estudiante. Al no tener en cuenta el “hacer” de la disciplina se pierden posibilidades de deducción, de abstracción y reelaboración del contenido. El camino de apropiación y progresiva autonomía en el conocimiento necesita un trabajo de andamiaje por parte del profesor, que ayuda en la construcción y no en el traspaso de contenidos.

En algún momento, cuando uno de los profesores consideraba que “las letras en negrita” eran indispensables a la hora de la realización de un trabajo práctico, por ejemplo, en realidad está profundizando cierto facilismo y automatismo en la escritura. Se esconde, la idea de que el alumno no es capaz de elaborar la propia idea y entonces, copia lo que tiene a la vista, sin apropiarse de la idea. Se apela a la simplificación de la tarea, pero esto conlleva la falta de lectura reflexiva y crítica de los textos.

5-1-3) Se analizan ahora, los resultados de una encuesta realizada entre los alumnos que están cursando el segundo cuatrimestre del primer año de la carrera, pero desaprobaron el examen de ingreso en 2019. Estos estudiantes debían recursar el área de Lengua en el Taller Complementario de Lengua (TCL) como proceso de nivelación para poder llegar finalmente al Taller de Lectura y Escritura, que es una de las cátedras curriculares; junto con Culturas Contemporáneas, Problemas de Historia Argentina y Matemáticas conforman el ámbito del Instituto de Estudios Iniciales.

Se plantean los resultados obtenidos a partir de las respuestas enviadas por un total de 19 estudiantes de TCL. En primer término, se consultó sobre el tipo de institución donde habían cursado el nivel medio; las variantes eran escuelas de gestión privada o estatal, Plan Fines (cursos de finalización por materias) o ingresantes por Artículo 7 (para personas mayores de 25 años, sin secundaria finalizada). En su mayoría, los ingresantes corresponden a escuelas estatales (58,8%) y dentro de ellos el 14,3% egresó de escuelas técnicas. Otro grupo, bastante importante, era egresado del Plan

Fines (Plan Nacional de finalización de estudios secundarios), 35,3%. Por último, un 5,9% era egresado de la gestión privada. (Anexo II, Figura 1)

Al consultar sobre el acercamiento que habían tenido a las prácticas de prelectura, lectura y escritura que se piden en el ingreso a la universidad (segunda pregunta), el 72,2% de los encuestados nunca había realizado este tipo de trabajo, el 22,2% conocía del tema y lo había practicado en la materia Literatura; solo un 5,6% lo había hecho en las distintas disciplinas. (Anexo III, Figura 2)

En el caso de la tercera consigna, la consulta refiere a qué tipos de textos de estudio habían trabajado. En este caso es muy notable la diferencia entre quienes han trabajado con textos dictados por el profesor o manuales (44,4% y 38,9% respectivamente) por sobre los que han interactuado con artículos científicos de diferentes autores. (Anexo III, Figura 3) Esto marca una falta de dominio de estrategias comunicativas importante en la formación, porque ante textos tan facilitadores no se promueve una lectura reflexiva o crítica. El hecho de que el profesor adapte y realice dictados de sus propios resúmenes, le quita al estudiante la posibilidad de reelaborar ideas o reconocer la abstracción del conocimiento. Se pierde la posibilidad de observar la multiplicidad de voces y puntos de vista en un texto y además, se estudia a partir de la reformulación hecha por el profesor y no por el alumno. Quita la posibilidad de selección, jerarquización y reelaboración de ideas.

A continuación, se expone una cuestión diversa. Se pregunta sobre la posibilidad de reconocer cuáles son las cuestiones propias de la escritura académica y se deduce que es un lenguaje totalmente nuevo para los alumnos: la mayoría plantea que “tal vez” podría reconocer estas características, un 50% de los encuestados. El 38,9% observa y distingue estas cuestiones específicas, mientras que el 11,1% reconoce no alcanzar estas prácticas. Estos porcentajes podrían estar revelando que los estudiantes no conocen claramente qué son y cómo se ponen en juego las prácticas de este tipo de lectura y escritura, se percibe la incertidumbre en las respuestas. (Anexo II, Figura 4)

En las tres últimas consignas, se pregunta ya directamente por diferentes prácticas de escritura muy comunes en el ámbito académico, según las respuestas dadas, parecería no haber problemas de reconocimiento en la mayoría de los encuestados. En cada consigna entre el 50 y 55,6% de los encuestados ha contestado que siempre pueden reconocer el tema de un artículo, encontrar la información importante para

jerarquizarla y hacer el resumen o separar las distintas voces dentro del texto. Pero, precisamente, son la falta de uso de estas estrategias las que llevan a estos alumnos a reprobado el examen de ingreso, donde se pide el tema global de un texto y la realización de una respuesta de examen o resumen, según el caso. (Anexo, II, figura 5, 6 y 7)

Esto, según el análisis realizado, puede deberse a diferentes variables: al momento de responder, los encuestados no son conscientes de sus propios errores; no asocian el tema y las voces del texto a una parte fundamental de la comprensión lectora, que permite encontrar sentido, o no diferencian la distancia entre reconocer estos aspectos y ponerlos en juego dentro de la escritura del propio escrito.

5-1-4) Por último, se realizó la misma encuesta a los alumnos que están realizando el ingreso a la Universidad, el Curso de Preparación Universitaria (CPU), presentada en el Anexo IV. Se consideró abarcar este período para actualizar el estudio al presente año lectivo, después de la virtualidad que se llevó a cabo en los años 2020 y 2021; además, por la importancia que podría tener si se registrara algún cambio en la visión de los ingresantes ante el contacto con textos de estudio dentro de la Universidad.

Por lo marcado en los gráficos se puede plantear en general que los estudiantes determinan un mayor registro de sus limitaciones que en la encuesta anterior, que puede deberse a los cambios producidos a partir del uso de la virtualidad en los distintos niveles de formación. Fue un proceso más individual que conllevaba mayor dedicación y reflexión sobre las propias estrategias de estudio y abordaje.

En primer lugar, sigue existiendo un porcentaje más alto de egresados de escuelas de gestión estatal (44,10%) por sobre la gestión privada (32,4%). En cambio, hay muchos más ingresantes que recibieron su título secundario por medio del Plan Fines, 23,5%. Esto marca cuánto ha crecido la deserción en secundaria superior y el avance de esta figura alternativa para lograr la acreditación del nivel medio de enseñanza. (Anexo III, Figura 1). Al ser consultados por la realización de prácticas de tipo académico, el 67,6% de los encuestados dice haberlas desarrollado en la materia Literatura, el 20,6% no ha estado en contacto con ellas y el 11,8% las ha visto en diferentes materias. Este es un cambio importante ante los resultados de la encuesta anterior, porque parecería marcar un contacto mayor al menos en la materia afín dentro del último año de secundaria. (Anexo IV, Figura 2) Sin embargo, cuando se consulta por el tipo de materiales

trabajados, el 88% contesta haber estudiado a partir de manuales o textos dictados por los profesores y el porcentaje restante se divide entre cuadernillos compuestos por fotocopias preparadas por el docente, apuntes y el uso de artículos de divulgación. (Anexo III, Figura 3)

Ante estos porcentajes, se podría decir que continúa la incertidumbre entre los ingresantes con respecto a qué es y cómo se práctica la lectura y escritura de textos académicos. Cuestión que se ve reflejada en la consigna siguiente, donde el 70,6% de los encuestados plantea que solo algunas veces puede reconocer las características de este tipo de trabajo; frente a un 23,5% que sí, reconoce estas prácticas.

En las dos últimas consignas, donde se cuestiona sobre el reconocimiento de la idea principal, la información, jerarquización y armado de resúmenes, la mayoría (casi 60%) duda ante esta la posibilidad de este trabajo. Solo un 33,3% y 32,4% se siente capacitado.

5-2) Análisis de datos:

Al poner en juego todas estas observaciones, la problemática planteada desde el marco teórico y estado de la cuestión, se considera que falta el tratamiento de los diversos procedimientos textuales en el área disciplinar correspondiente o en la materia Literatura. El tema de la comprensión lectora y aplicación de estrategias de escritura en textos propios debería ser abordado desde distintos lugares fundamentalmente en Secundaria Superior. En general, los procedimientos comunicativos dentro del texto se trabajan en Secundaria Básica (1ro, 2do. y 3er año) pero después, se lo toma como un contenido ya dado y no se aborda como estrategia para la apropiación del conocimiento en los años posteriores de la secundaria. El alumno no practica la recursividad en el abordaje de distintos géneros textuales porque es algo que queda oculto o sobreentendido, y en la mayoría de los casos, no es retomado por los profesores. Otro aspecto a tener en cuenta, es que en Secundaria Superior, por su edad, es cuando los alumnos pueden alcanzar un grado de abstracción mayor como para captar y apropiarse de estas herramientas de lectura y escritura que les permitirían desarrollar una capacidad mayor para el desarrollo posterior de una carrera universitaria. Además, es importante considerar lo importante del interés particular de cada alumno, que en el último año de secundaria podría ya estar pensando en los estudios superiores. El relevamiento realizado deja a la vista la falta de una práctica sistematizada en cada una de las áreas, para la apropiación de estos procedimientos, que permitirían al alumno avanzar en su propia autonomía en el campo de la lectura y escritura. Además, marca que no hay diferencia entre los egresados de escuelas de gestión estatal o privada. En ambas categorías de establecimientos, el trabajo es similar: el manual constituye la fuente de conocimiento exclusiva, tanto sea porque los provee el estado o porque lo tienen los alumnos.

Cuando ya están cursando en la universidad, los estudiantes se frustran ante cada examen desaprobado porque se utilizó la copia de ideas sueltas, porque falta cohesión y/o coherencia en el texto, porque no se reconoció el tema o el sentido del escrito, porque no se puede separar la voz citada de la propia del autor o porque se confunden conceptos al no reconocer el uso de metáforas de orden cotidiano o mundano. Otro factor que suele traer serios problemas a la hora de la comprensión es el

desconocimiento del léxico; en este aspecto se observa cómo muchas veces se confunden significados porque no se ubican en contexto o no se ve la carga de doble sentido que puede encerrar un término. Todas estas cuestiones que parecerían haber sido trabajadas dentro del ámbito de la Literatura, siempre parten de la base de un texto narrativo y conllevan desde su origen el trabajo con una trama textual más cercana a los estudiantes, que se apoya en hechos y no en abstracciones, que son las que se manejan dentro de un texto científico, en el nivel universitario.

Cuando muchas veces, como se ve en el apartado 5.1, los profesores dan por hecho que se pueden dominar las estrategias a partir de la lectura literaria solamente, están dejando afuera la importancia de trabajar otras tramas y tipos textuales en conjunto e interrelacionados, como para poder abrir la experiencia lectora a otros ámbitos. Y, en un paso posterior, permitir que se dominen distintas estrategias escriturarias que posibiliten la reelaboración de un marco teórico sin copiar, abreviar o eliminar lo que no se entiende.

Capítulo 6

Conclusión

En base a los estudios realizados, se puede observar una generalización del trabajo con textos totalmente descontextualizados y simplificados en el nivel medio de enseñanza dentro de las instituciones de nivel medio seleccionadas para el estudio. Además, se podría ampliar esta problemática tanto a escuelas de gestión pública como privada de la zona, de acuerdo con los resultados planteados por las encuestas realizadas entre los ingresantes a la Universidad. La investigación arroja como resultado que es fundamental repensar el desarrollo de las clases disciplinares más allá de un manual o un dictado, utilizar textos genuinos, que deben ser seleccionados y relacionados con el contenido a presentar pero deben siempre colaborar con la construcción del discernimiento del estudiante. Este tipo de realización dentro del aula conlleva un grado mayor de preparación, atención y corrección por parte del profesor y de los alumnos, pero redundaría en un mayor dominio de estrategias para el ingreso en el ámbito académico. El hecho de que se haya trabajado sobre una pequeña muestra de escuelas de la zona, posibilita la apertura a otras instituciones para analizar distintas situaciones y ya ha permitido generar talleres de articulación entre la Universidad y Dirección General de Escuelas de Provincia para comenzar el trabajo en conjunto durante el segundo cuatrimestre del presente año.

Por el lado de los estudios superiores, sería importante tomar en este aspecto, los resultados que se dan en la encuesta realizada en el ingreso 2022 a la UNAJ y trabajar sobre esta problemática de escritura que se ha agravado después de la etapa de virtualidad y debería conllevar un mayor esfuerzo de práctica dentro de los primeros años de sus respectivas carreras en cada instituto. En cierta manera, se podría pensar en un refuerzo de los talleres actuales con la creación de distintos niveles de formación en lectura y escritura académica dentro de la institución.

Para el nivel medio, después de la descripción de la información recabada, se podría comenzar por incorporar en la materia Literatura un trabajo de secuencias que incluya diversos géneros discursivos y consignas que apunten a la reflexión y lectura crítica por parte del estudiante. Como muchos profesores han planteado en la encuesta, con la Literatura se puede tener un disparador que permita la diversidad de trabajo en distinto

orden de abstracción y la inclusión de estos géneros académicos que brinden un panorama amplio sobre un tema o problemática. Pensar en este tipo de secuencias conlleva tomar la decisión de avanzar sobre la alfabetización académica que incumbe a todas las etapas de formación. Además, permite acercar al alumno a prácticas más complejas y a reconocer la conceptualización y abstracción presente en los textos científicos. Incluir el tratamiento de distintas tramas como la explicativa y argumentativa dentro del planteo científico permitiría a los alumnos contar con mayores herramientas de comprensión que les permitan alcanzar un mayor grado de abstracción y conceptualización.

Con respecto a esto, se adjunta en el Anexo IV una secuencia didáctica modelo. La idea es trabajar desde el enfoque que se plantea en el presente trabajo y que presenta algunos cambios en las prácticas naturalizadas en la escuela secundaria. Se adjunta con su fundamentación y marco teórico correspondiente para poder ejemplificar el tipo de trabajo propuesto con los distintas operaciones comunicativas en distintos géneros discursivos.

Por otro lado, se considera que este trabajo solo es un principio, un estudio muy acotado, que sirve de acercamiento a una problemática, y, como se ha mencionado anteriormente, puede tener varias causales. Podría realizarse un estudio más exhaustivo sobre la perspectiva docente y las dificultades de aplicación de estas prácticas planteadas en el aula de secundaria superior. También, sería oportuno investigar sobre cómo pueden los profesores de otras disciplinas incorporar las estrategias de lectura y escritura en sus propias áreas y si conocen cuáles son estas prácticas. Todas estas cuestiones pueden servir para profundizar en el abordaje de estos temas que en muchos casos son el motivo de la alta tasa de abandono de los estudios superiores o de la gran cantidad de alumnos recursantes. Ante el ingreso irrestricto, hay un alto gado de ingresantes en los primeros años de la Universidad, pero no pueden o les cuesta mucho avanzar en las diferentes carreras por la falta comprensión e interpretación de textos de estudio. Uno de los problemas que más se percibe dentro de la Universidad es la cantidad de recursantes, esencialmente en aquellas áreas específicas de su carrera, de mayor carga teórica.

Todos estas ideas vertidas a forma de conclusión abren un panorama prometedor para seguir trabajando el tema.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, M. (coord.) AA.VV. (2001), *Entre Líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Valentín Alsina, Flacso-Manantial, 2009.
- Arnoux, Elvira. (dir.) (2009). *Pasajes. Escuela media-enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Bajtin, M., *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires, Siglo XXI. 2002.
- Barslavsky, B., “¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y Vida*, revista latinoamericana de lectura, Año 24, N° 2, junio 2003.
- Carlino, P., “Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva”_ Versión Digital Facultad de Educación- Universidad de Antioquia. Vol. 3. N° 2. Medellín, Colombia, 2002.
- (2005) *Escribir, leer y aprender en la Universidad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2013.
- La escritura en la investigación*, Buenos Aires, Univ. San Andrés, 2005.
- Carretero, M. (1993), *Constructivismo y Educación*, Buenos Aires, Aique, 2006.
- Eco, U., (2001), *Cómo se hace una tesis*, Barcelona, Gedisa, 2006.
- Filinich, M., (1998), *Enunciación*, Buenos Aires, Eudeba, 2001.
- Foucault, M., (1968), *Las palabras y las cosas*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1995.
- _____ (1969), *Nietzsche, Freud, Marx*, Avellaneda, El cielo por asalto, 1995.
- García Madruga, J.A., *Memoria operativa, comprensión lectora y razonamiento en la educación secundaria*, Anuario de Psicología, Universidad de Barcelona, 2008.
- García Negroni, M., (coord.) AA.VV. (2001), *El arte de escribir bien en español*, Buenos Aires, Santiago Arcos, 2006.
- Hernández Sampieri, C. 1991. *Metodología de la investigación*. Colombia. Mcgraw.

Lerner, D., *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica, 2001.

Marín, M., Hall, B., *Prácticas de lectura con textos de estudio*, Buenos Aires, Eudeba, 2005.

Marín, M., (1999) *Lingüística y Enseñanza de la Lengua*, Buenos Aires, Aique, 2013.

Lectura de Textos de Estudio, Pensamiento Narrativo y Pensamiento Conceptual, Hologramática Universidad de Lomas de Zamora, 2007.

Natale, L. (coord.) AAVV, *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines, Universidad de General Sarmiento, .2012.

Rodríguez Velasco, C. “*La escritura en la investigación*”, Panel Lectura y escritura en los estudios de grado y posgrado, V Jornadas Internacionales de Educación Lingüística, Universidad Nacional de Entre Ríos. 2009.

Sampieri, R. y otros. 1991. *Metodología de la Investigación*. Colombia. McGraw-Hill.1997.

Sarlo, B., Altamirano, C., *Conceptos de Sociología literaria*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1993.

Serafini, M., *Cómo redactar un tema*, Lanús, Paidós, 2005.

Taboada, M., “*La escritura en la investigación*”, Panel Lectura y escritura en los estudios de grado y posgrado, V Jornadas Internacionales de Educación Lingüística, Universidad Nacional de Entre Ríos. 2009.

Temporetti, F. “*La escritura en la investigación*”, Panel Lectura y escritura en los estudios de grado y posgrado, V Jornadas Internacionales de Educación Lingüística, Universidad Nacional de Entre Ríos. 2009.

Van Dijk, T. A., *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós, 1992.

Van Dijk, T. A., “*Algunos principios para una teoría del contexto*”. ALED, Revista latinoamericana del discurso. 2001.

Van Dijk, T. A., *Tipos de conocimiento en el procesamiento del discurso*, Ediciones

Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso, 2002.

Volóshinov, V., *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, Buenos Aires, Godot, 2014.

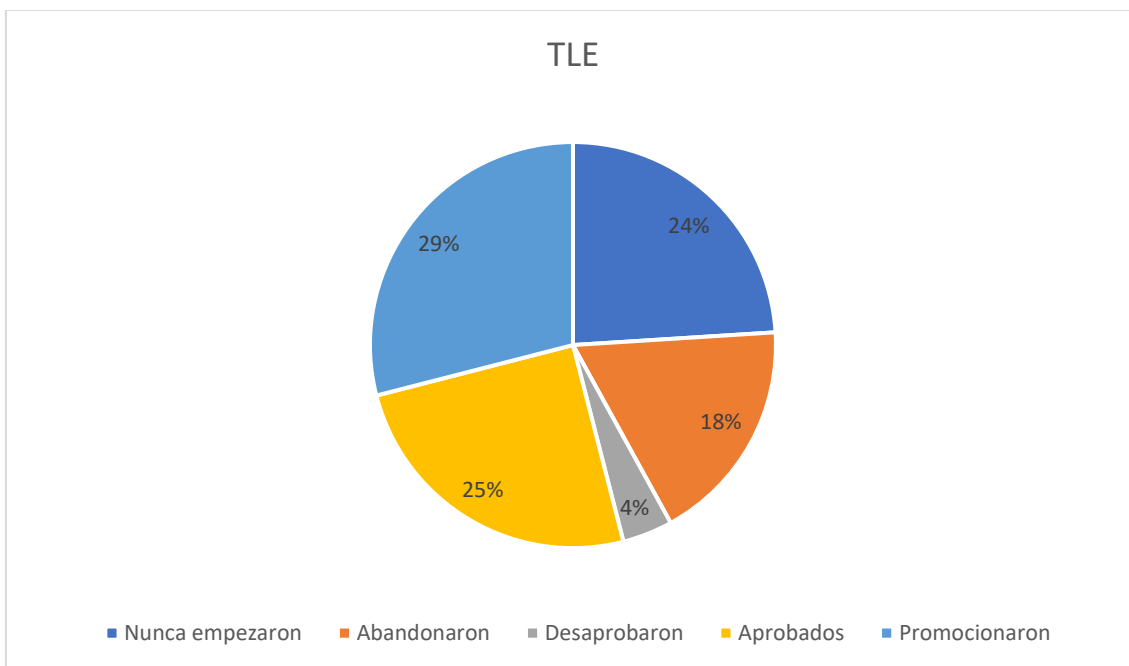
Wainerman, C., *La trastienda de la investigación*, Buenos Aires, Lumiere, 2001.

Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso, 2002.

Zamudio, B.; Atorresi, A.; *La Explicación*, Buenos Aires, Eudeba, 2000.

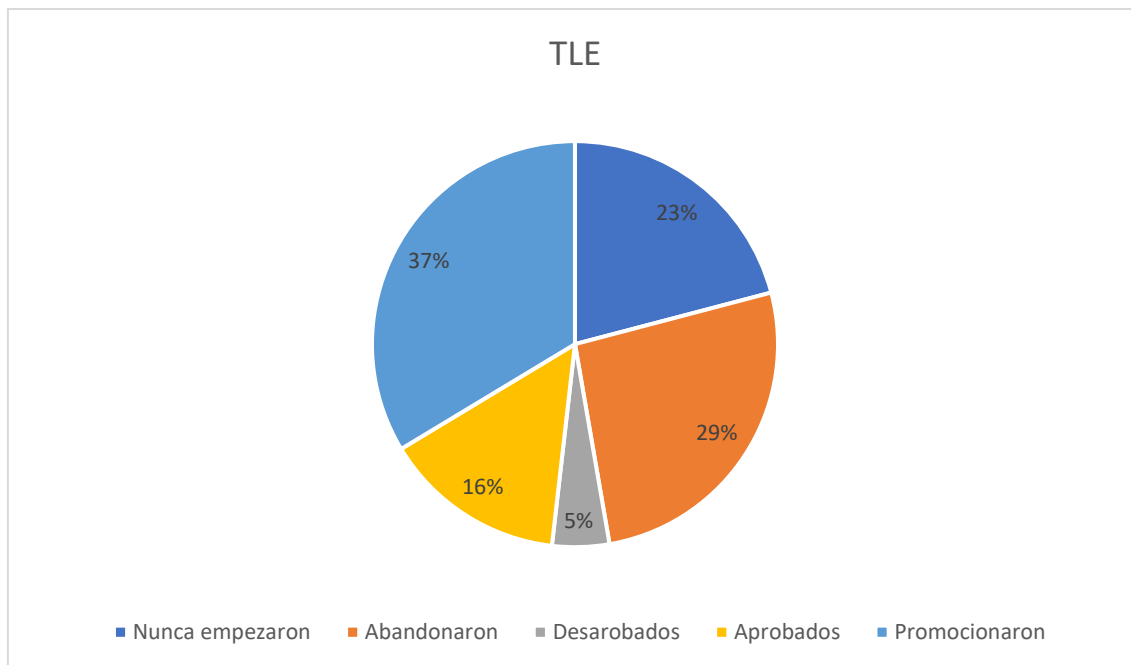
ANEXO I**UNIVERSIDAD NACIONAL ARTURO JAURETCHE – Estadística de aprobación del Curso Preparatorio Universitario.**

TLE 2018 - Porcentajes teniendo en cuenta el total de alumnos en lista (2027) para un parcial de 53 comisiones.



(Representación gráfica a cargo de Coordinación CPU)

TLE 2019 - Porcentajes teniendo en cuenta el total de alumnos en lista (2217) para un parcial de 47 comisiones.



| Comparación de desempeño académico materias de CI Instituto de Estudios Iniciales de 1° cuatrimestre 2019/2020 | | | | | | |
|--|-----------------|-------------|-----------------|---------------------------------|---------------------|-------|
| Materia | % Promocionados | % Regulares | % Insuficientes | % Cursaron todo el cuatrimestre | % Libres/ abandonos | Total |
| TLE 2020 | 37,81 | 8,23 | 2,03 | 48,07 | 51,93 | 5467 |
| TLE 2019 | 37,16 | 16,90 | 4,72 | 58,78 | 41,22 | 3644 |
| TCL 2020 | 32,55 | 0,00 | 9,06 | 41,61 | 58,39 | 1281 |
| TCL 2019 | 31,86 | 21,89 | 0,00 | 53,75 | 46,25 | 1293 |

(Representación gráfica y estadística a cargo de Coordinación CPU)

ANEXO II:**Gráficos correspondientes a las encuestas realizadas a ingresantes del Taller Complementario de Lengua – Año 2019.-**

Figura 1

¿Cuál fue su formación anterior al ciclo universitario? *

17 respuestas

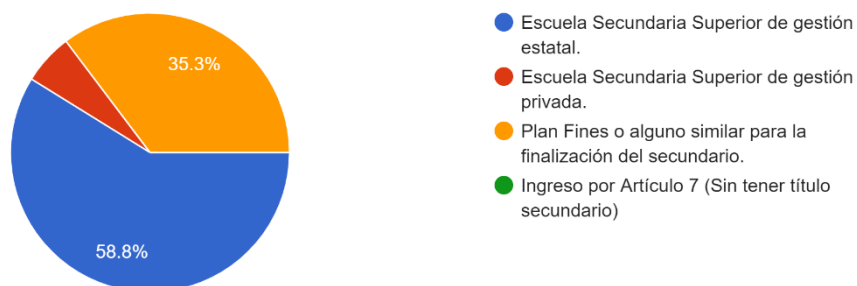


Figura 2

Durante su etapa anterior de estudio: ¿Realizó prácticas de lectura y escritura similares a las que trabaja ahora en el área de lengua?

18 respuestas

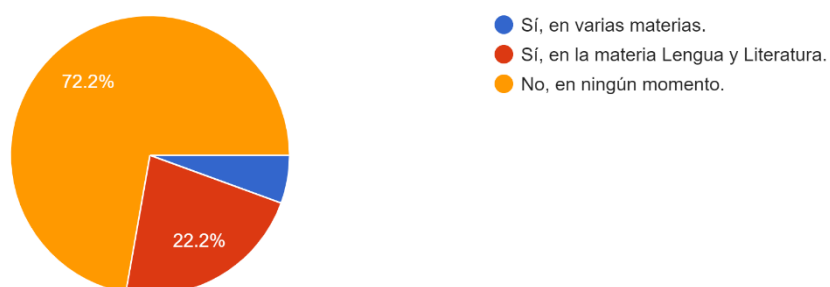


Figura 3

¿Con qué textos estudiaba en las diferentes materias del nivel medio?

18 respuestas

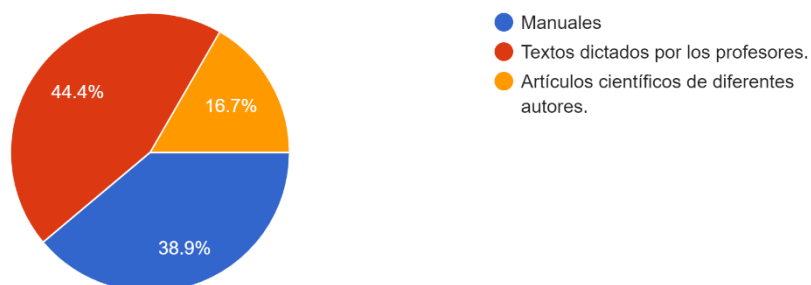


Figura 4

¿Cree reconocer las características propias de la lectura y escritura académica?

18 respuestas

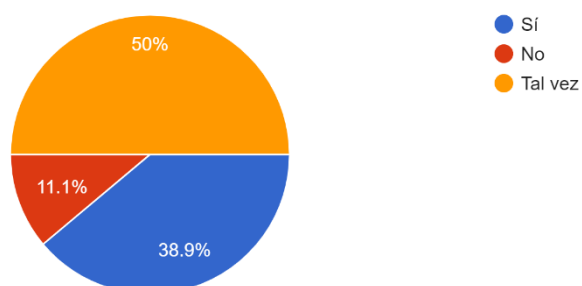


Figura 5

¿Considera que puede reconocer la idea principal de un texto para elaborar el tema de un artículo?

18 respuestas

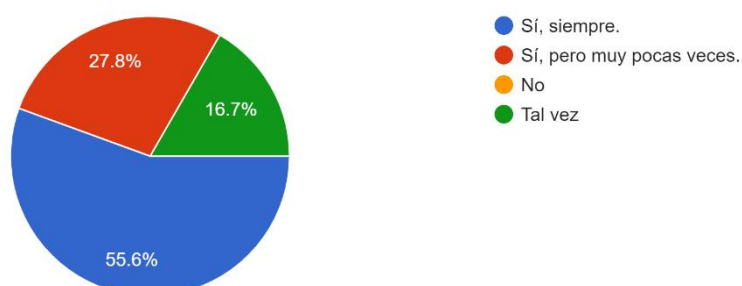


Figura 6

¿Puede encontrar la información importante de un texto de estudio, jerarquizarla y armar un resumen?

18 respuestas

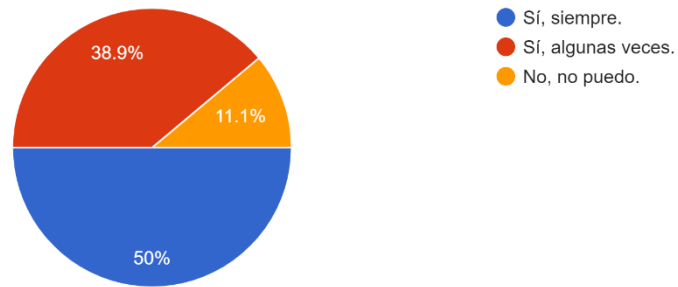
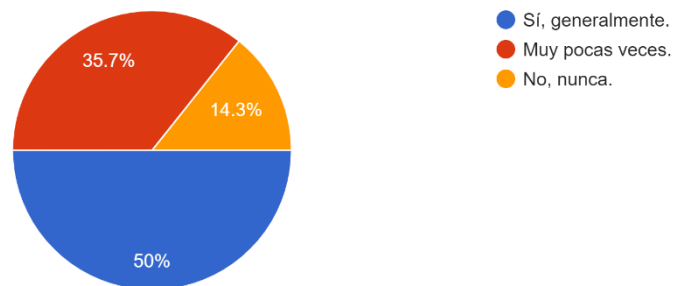


Figura 7

¿Puede separar las distintas voces que aparecen en el texto, sus conceptos principales y relacionarlos en un resumen?

14 respuestas

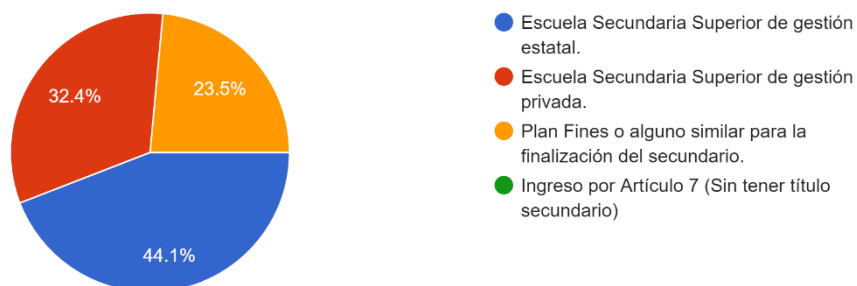


(Gráficos de realización propia)

ANEXO III:**Gráficos encuesta realizada a alumnos del Curso de Preparación universitaria, año 2022.****Figura 1**

¿Cuál fue su formación anterior al ciclo universitario? *

34 respuestas

**Figura 2**

Durante su etapa anterior de estudio: ¿Realizó prácticas de lectura y escritura similares a las que trabaja ahora en el área de lengua?

34 respuestas

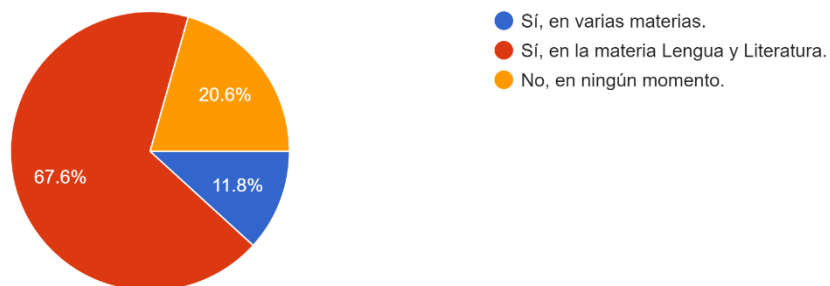
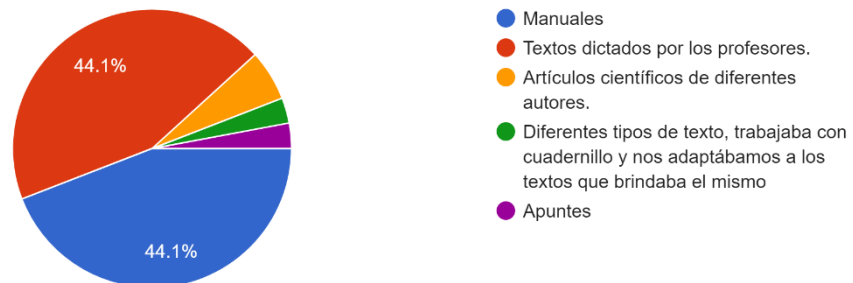


Figura 3

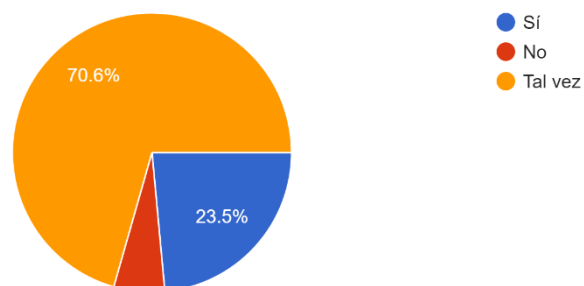
¿Con qué textos estudiaba en las diferentes materias del nivel medio?

34 respuestas

**Figura 4**

¿Cree reconocer las características propias de la lectura y escritura académica?

34 respuestas

**Figura 5**

¿Considera que puede reconocer la idea principal de un texto para elaborar el tema de un artículo?

33 respuestas

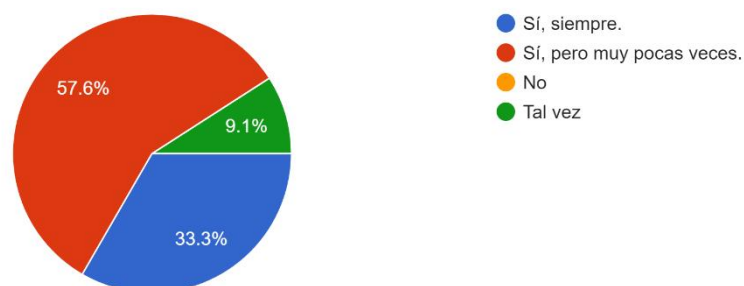
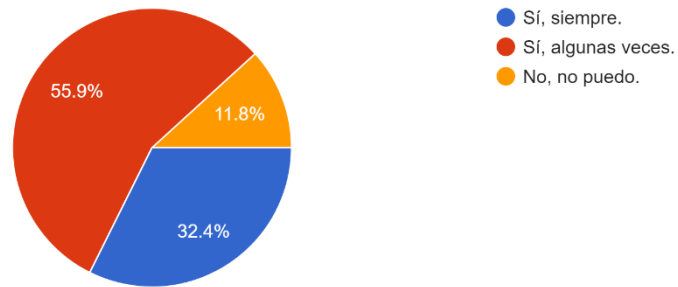


Figura 6

¿Puede encontrar la información importante de un texto de estudio, jerarquizarla y armar un resumen?

34 respuestas



(Gráficos de realización propia)

Anexo IV

Propuesta didáctica

“El trabajo con el léxico y las macrorreglas como pautas facilitadoras para la producción de resúmenes.”

Justificación general

Se ha organizado la siguiente secuencia en base a la problemática desarrollada en el trabajo y está pensada para favorecer la lectura y comprensión de textos académicos, la elaboración de conceptos, reformulación de ideas y realización de producciones escritas. Está pensada para la materia Literatura en 6to. Año de Secundaria Superior. En base a esto, se ha decidido desarrollar distintas pautas facilitadoras para la producción de resúmenes y se centró el trabajo en el léxico, micro y macroestructuras del texto. En primer lugar, la comprensión de la información a partir de entender los términos, sus relaciones dentro de la frase y la secuencia cohesiva del texto. Segundo, la utilización de las macrorreglas para la realización de resúmenes. Esta es una relación constante que lleva a la construcción de un nuevo texto con una finalidad específica como puede ser el estudio. Se encuadra la planificación dentro del campo de las ciencias sociales y se parte de un texto literario para respetar lo prescripto por el Diseño Curricular del Ciclo de Secundaria Superior, dentro de la materia Literatura. Además, porque se considera que la secuencia narrativa es más accesible al estudiante, más cercana y también permite hacer centro en el léxico y su importancia en la creación de sentido dentro del texto.

Lo que se busca es integrar conocimientos y afianzar estrategias de lectura y escritura en beneficio de sus propias prácticas. Por esta razón, se ubica la propuesta

dentro de un trabajo en relación dentro del recorrido de Secundaria Superior, o sea, se considera que los alumnos ya han trabajado con paratextos, diferentes géneros discursivos y tipos textuales. Y en este caso, se piensa en las redes de significancia que encierra el texto y como trabajarlas para poder realizar el resumen. Se desarrolla la primera clase de la secuencia, donde se aborda el tema de la comprensión textual y elaboración de ideas; la segunda clase solo se presenta.

Fundamentación

Para el planteo del trabajo mencionado en la justificación se parte de un enfoque comunicacional de la lengua, basado en situaciones concretas de lectura y producción escrita. El trabajo se realiza con textos completos de uso en el ámbito académico con lo que el alumno puede adquirir un mejor manejo de la lengua como herramienta para alcanzar su propio fin, que, en este caso, en el nivel medio, sería reconocer distintas prácticas de lectura y escritura con textos de estudio (Marín, 2004).

Como primer paso, hacia la realización del resumen, se ha considerado al texto como una unidad de comunicación, una estructura global de sentido que se organiza con distintos niveles de significación, de lo particular a lo general. Se aborda el resumen dentro de una concepción psicogenética del aprendizaje y una postura interactiva de la lectura y escritura. En este marco, el resumen es una re-escritura, que involucra la lectura del texto-fuente, donde el sujeto trabaja a partir del manejo del significado del texto original. En este proceso interactivo intervienen tanto las propiedades de este último como las posibilidades conceptuales del sujeto. Y en su construcción, se revelan operaciones tanto lingüísticas como cognitivas que no sólo intervienen en el desarrollo del lenguaje escrito sino también en la adquisición del conocimiento (Perelman, 2000).

Como segundo paso, se ha considerado la necesidad de plantear un trabajo serio con el léxico, que en muchos casos funciona como barrera al entendimiento y apropiación del significado del texto. En algunos momentos suelen ser las palabras desconocidas, en otros los términos cotidianos usados en otro sentido y en muchos otros, son los términos específicos de determinadas disciplinas los que complican la comprensión. Es una dificultad real que debe resolverse, pero no en forma aislada, porque al leer, se debe tener en cuenta el sentido de la palabra dentro del contexto (co-: unión o compañía). Para esto es necesario el desarrollo de estrategias que favorezcan la lectura e interpretación, y no sólo el uso del diccionario sino el trabajo con las redes de concepto. (Marín, Hall. 2005) Al plantear el entendimiento del léxico dentro de esta red que propone el texto, se piensa también en textos de variada complejidad que incluyan desde términos teóricos compartidos por varias disciplinas o aquellos que forman parte de una terminología cerrada y que demandan una mayor competencia léxica propia de un lector experto; hasta aquellos que son puramente teóricos y refieren a entidades no observables o teórico-empíricos que designan entidades de la experiencia. Cuestiones que conllevan niveles de comprensión más profundos o altos niveles de abstracción que los alumnos de este ciclo no vienen desarrollando. (Zamudio, Atorresi. 2000)

Como tercer paso, se plantea la construcción del texto a partir de la macroestructura, donde se ponen en relación directa distintas microestructuras compuestas por diversas proposiciones y sus relaciones. (Van Dijk, 1993) Por esto se trabaja también con los marcadores discursivos, su reconocimiento y función para integrar conceptos y favorecer la comprensión.

En esta práctica de escritura, se elaboran enunciados a través de procesos de abstracción, generalización, construcción o integración; donde no sólo se depende de la información del texto sino también de los conocimientos propios y otros que quedan sobreentendidos en el original. Esto constituye una actividad desafiante cognitivamente porque el productor toma decisiones de selección, jerarquización y organización de la información. En este recorrido hacia la producción escrita se plantea, con especial énfasis, la captación del tema que funciona como columna vertebral del texto y que suele ser un obstáculo para los alumnos. (Van Dijk, 1992)

Con este recorrido, se busca compartir la cultura académica con los alumnos, integrar al estudiante al uso de técnicas de estudio propias del ámbito académico que irá desarrollando. Y fundamentalmente, se los guía para tomar conciencia de aquellos conocimientos o experiencias que pueden llegar a relacionar en cada lectura y, además, poder desenvolver las ideas que figuran condensadas dentro de un texto. (Carlino, 2013)

El trabajo se piensa como una tarea de taller donde el profesor interviene como guía, pero son los alumnos los que trabajan con distintos soportes de apoyo (muchas veces no conocen posibles aplicaciones, pensando en un soporte tecnológico; o no reconocen los diccionarios especializados).

Finalmente, se tiene en cuenta, a forma de sistematización, la inclusión de otras actividades relacionadas como el reconocimiento de paratextos, ámbito de producción, géneros discursivos y destinatarios.

Secuencia

1era. Clase

Presentación

La clase se inscribe dentro del ámbito de los procesos sociales y sus discursos. Lo que se plantea es un acercamiento a la comprensión del texto, partiendo del trabajo con el léxico, marcadores discursivos y aplicación de macrorreglas para la realización de resúmenes. La importancia de este tema se centra en la posibilidad de poner en funcionamiento herramientas que favorezcan el proceso de escritura.

La clase se inscribe dentro de una secuencia que abarcaría dos clases. Se ha organizado con tareas de introducción, aplicación, reflexión e integración, con la idea de descubrir la importancia del trabajo propuesto, la puesta en práctica y posterior sistematización en beneficio de la producción escrita.

Como introducción a la clase, se plantea el tipo textual narrativo con una obra literaria marcada por un vocabulario que puede ser considerado “difícil” y encierra en su interpretación el puente hacia la significancia del texto. Se acompaña la lectura con paratextos icónicos y se espera un trabajo de relación e interpretación por parte de los alumnos.

Se trabaja en forma oral y en diálogo con los alumnos, a partir del manejo de diccionarios y/o deducciones.

La casa de Asterión

Leer el siguiente texto literario y luego realizar las consignas:

Jorge Luis Borges

Y la reina dio a luz un hijo que se

llamó Asterión.

Apolodoro: *Biblioteca*, III, I.

(1) Sé que me acusan de soberbia, y tal vez de misantropía, y tal vez de locura. Tales acusaciones (que yo castigaré a su debido tiempo) son irrisorias. Es verdad que no salgo de mi casa, pero también es verdad que sus puertas [cuyo número es infinito]⁴ están abiertas día y noche a los hombres y también a los animales. Que entre el que quiera. No hallará pompas femeninas aquí ni el bizarro aparato de los palacios, pero sí la quietud y la soledad. Asimismo, hallará una casa como no hay otra en la faz de la Tierra. (Mienten los que declaran que en Egipto hay una parecida.) Hasta mis detractores admiten que no hay un solo mueble en la casa. Otra especie ridícula es que yo, Asterión, soy un prisionero. ¿Repetiré que no hay una puerta cerrada, añadiré que no hay una cerradura? Por lo demás, algún atardecer he pisado la calle; si antes de la noche volví, lo hice por el temor que me infundieron las caras de la plebe, caras descoloridas y aplanadas, como la mano abierta. Ya se había puesto el Sol, pero el desvalido llanto de un niño y las toscas plegarias de la grey dijeron que me habían reconocido. La gente oraba, huía, se

⁴ El original dice *catorce*, pero sobran motivos para inferir que, en boca de Asterión, ese adjetivo numeral vale por *infinitos*.

prosternaba; unos se encaramaban al estilóbato del templo de las Hachas, otros juntaban piedras. Alguno, creo, se ocultó bajo el mar. No en vano fue una reina mi madre; no puedo confundirme con el vulgo; aunque mi modestia lo quiera.

(2) El hecho es que soy único. No me interesa lo que un hombre pueda transmitir a otros hombres; como el filósofo, pienso que nada es comunicable por el arte de la escritura. Las enojosas y triviales minucias no tienen cabida en mi espíritu, que está capacitado para lo grande; jamás he retenido la diferencia entre una letra y otra. Cierta impaciencia generosa no ha consentido que yo aprendiera a leer. A veces lo deploro porque las noches y los días son largos.

(3) Claro que no me faltan distracciones. Semejante al carnero que va a embestir, corro por las galerías de piedra hasta rodar al suelo, mareado. Me agazapo a la sombra de un aljibe o a la vuelta de un corredor y juego a que me buscan. Hay azoteas desde las que me dejo caer, hasta ensangrentarme. A cualquier hora puedo jugar a estar dormido, con los ojos cerrados y la respiración poderosa. (A veces me duermo realmente, a veces ha cambiado el color del día cuando he abierto los ojos). Pero de tantos juegos el que prefiero es el de otro Asterión. Finjo que viene a visitarme y que yo le muestro la casa. Con grandes reverencias le digo: *“Ahora volvemos a la encrucijada anterior”* o *“Ahora desembocamos en otro patio”* o *“Bien decía yo que te gustaría la canaleta”* o *“Ahora verás una cisterna que se llenó de arena”* o *“Ya verás cómo el sótano se bifurca”*. A veces me equivoco y nos reímos buenamente los dos.

(4) No sólo he imaginado esos juegos; también he meditado sobre la casa. Todas las partes de la casa están muchas veces, cualquier lugar es otro lugar. No hay un aljibe, un

patio, un abrevadero, un pesebre; son catorce [son infinitos] los pesebres, abrevaderos, patios, aljibes. La casa es del tamaño del mundo; mejor dicho, es el mundo. Sin embargo, a fuerza de fatigar patios con un aljibe y polvorientas galerías de piedra gris he alcanzado la calle y he visto el templo de las Hachas y el mar. Eso no lo entendí hasta que una visión de la noche me reveló que también son catorce [son infinitos] los mares y los templos. Todo está muchas veces, catorce veces [infinito], pero dos cosas hay en el mundo que



parecen estar una sola vez: arriba, el intrincado Sol; abajo, Asterión. Quizá yo he creado las estrellas y el Sol y la enorme casa, pero ya no me acuerdo.

(5) Cada nueve años entran en la casa nueve hombres para que yo los libere de todo mal. Oigo sus pasos o su voz en el fondo de las galerías de piedra y corro alegremente a

buscarlos. La ceremonia dura pocos minutos. Uno tras otro cae sin que yo me ensangriente las manos. Donde cayeron, quedan, y los cadáveres ayudan a distinguir una galería de las otras. Ignoro quiénes son, pero sé que uno de ellos profetizó, en la hora de su muerte, que, alguna vez llegaría mi redentor. Desde entonces no me duele la soledad, porque sé que vive mi redentor y al fin se levantará sobre el polvo. Si mi oído alcanzara todos los rumores del mundo, yo percibiría sus pasos. Ojalá me lleve a un lugar con menos galerías y menos puertas. ¿Cómo será mi redentor?, me pregunto. ¿Será un toro o un hombre? ¿Será tal vez un toro con cara de hombre? ¿O será como yo?

(6) El Sol de la mañana reverberó en la espada de bronce. Ya no quedaba ni un vestigio de sangre.

- ¿Lo creerás, Ariadna? -dijo Teseo-. El minotauro apenas se defendió.

FIN

Borges, J.L. (1949). *El Aleph*. Bs.As. Emecé, 2003.

- I. Trabajo con el vocabulario: Encontrar en el texto las siguientes palabras y buscar en el diccionario: misantropía, bizarro, detractores, grey, prosternaba, vulgo, bifurca, redentor. (Ubicar la acepción de cada palabra que corresponda a la historia narrada).
- II. Buscar los puntos de encuentro entre la historia de Borges y el siguiente relato mítico:

El Minotauro

El Minotauro era un monstruo con cuerpo de hombre y cabeza de toro que había nacido de la unión de la reina cretense Pasifae y el fabuloso toro blanco que Poseidón había entregado a su marido el rey Minos. Pese a la orden de sacrificarlo en su honor, Minos desobedeció al dios y lo mantuvo en su corte con desastrosas consecuencias. Minos se avergonzó tanto de la existencia de esta criatura, cuyo nombre significaba «toro de Minos», que lo encerró en un complejo llamado Laberinto construido por Dédalo. A cada luna nueva, era imprescindible sacrificar un hombre, para que el Minotauro pudiera alimentarse, pues subsistía gracias a la carne humana. Y cuando este deseo no le era concedido, sembraba el terror y la muerte entre los distintos habitantes de la región. Así, la criatura tenía siete jóvenes y siete doncellas atenienses para devorar cada nueve años. Teseo, con la ayuda de la hija de Minos, Ariadna, acabó con esta práctica cuando buscó a la bestia en el Laberinto y acabó con ella, encontrando luego la salida gracias al hilo que su amante le había dado al entrar en el complejo.



(Texto extraído y adaptado de

<http://mitosyleyendascr.com/mitologia-griega/minotauro/>)

- III. Contestar en forma oral: ¿Qué diferencia hay entre el Asterión de Borges y el Minotauro del Mito?
- IV. ¿De qué es prisionero Asterión? ¿Por qué Teseo le dice a Ariadna que el minotauro apenas se defendió?
- V. Armar un cuadro comparativo con tres palabras que definan cada una de las visiones del mismo personaje: ASTERIÓN / MINOTAURO

En esta segunda parte de la clase se trabaja con una entrada de diccionario especializado. El objetivo es ir de lo micro a lo macro en el recorrido de la comprensión textual. Léxico, marcadores discursivos y las reglas de supresión como pautas a seguir en el camino hacia la escritura del resumen. Se trabaja con textos expositivo/explicativos cuyo género discursivo es entrada de diccionario especializado y artículo de divulgación.

(Sólo para esta presentación, se resaltan en el texto las palabras que se piensa trabajar en forma específica los marcadores discursivos).

ACTIVIDADES DE APLICACIÓN.

TEXTO 1:

- I. Antes de la lectura, definir: Paratextos, ámbito de producción, género discursivo y destinatario previsto. Hipotetizar sobre sentido del título. (Todo en forma oral para que los alumnos tomen nota)

INDUSTRIA CULTURAL

(1) El concepto de industria cultural nació en 1944 en un ensayo de Theodor W. Adorno y Max Horkheimer titulado "La industria cultural: iluminismo como mistificación de masas", que recién fue publicado en 1947 en el libro Dialéctica del iluminismo. El ensayo describe los modos en que la cultura de masas, tanto en el fascismo alemán (del cual ellos huyeron) como en el capitalismo estadounidense (con el cual se confrontaron en los años treinta), produce deseos, gustos y actitudes que reproducen su propio sistema totalizador. La industria cultural (industria que pertenece al sistema en general), cuyo objetivo principal es vender productos a través de los medios de comunicación, tiene una función claramente ideológica: inculcar en las masas el mismo sistema y asegurar su obediencia a los intereses del mercado. En primer lugar, vincula la cultura al capitalismo, como un producto más. Ese empuje industrial establece una hegemonía cultural dado que la industria cultural tiene una base en Estados Unidos. Segundo, expresa un pesimismo íntegro, anulando la visión utópica marxista de la futura revolución del proletariado. Y último, este arte de masas, producido con fines de lucro, carece de valor estético. Desde su principio, los críticos en Latinoamérica definen a la industria cultural como parte de una hegemonía extranjera, sin embargo, desde

temprano hay intentos locales de ofrecer una alternativa. Se dividen en tres periodos históricos a las industrias culturales locales tanto como a la crítica que han inspirado.

(2) **Primero**, surgen aspiraciones locales de integrarse a la modernidad produciendo industrias (cine, prensa, radio, música) con estampas nacionales. **Segundo**, la época de la guerra fría produce posturas culturales de izquierda que se oponen al creciente imperialismo de Estados Unidos. El momento de la globalización y su fase de capitalismo avanzado provee otros espacios nuevos para la resistencia, otras maneras de interpretar esa hegemonía. Críticamente, en esta tercera etapa se retoma el concepto de industria cultural. **Igualmente**, la dicotomía entre arte popular y arte letrado sufre mucho debate que divide el campo y sigue renovando su consideración. A pesar de que se identifican como algo extranjero, existen industrias culturales bastante fuertes en América Latina. El ejemplo del grupo O Globo en Brasil ilustra el desarrollo de muchas empresas locales que dominan el área cultural en sus países, comenzando como empresas familiares y creciendo por un impulso de modernización e innovación tecnológica. En Latinoamérica, la autoridad de Hollywood hace muy difícil llevar a cabo producciones locales. **Además**, la llegada del sonido en 1927 instala el problema de la lengua y el de la popularidad de la radio que crea estrellas locales y provee un espacio para la música nacional y regional; estas cuestiones ayudarán a convertir el cine en un negocio importante en Brasil, Argentina y México, aún más en el caso de los dos últimos por su capacidad de exportar a países vecinos. En los años treinta y cuarenta empieza a dominar un modelo industrial en la producción de películas a medida que se aprovechan de las estrellas de la radio (Libertad Lamarque, Jorge Negrete, Agustín Lara, Pedro Infante) y emergen estudios al estilo de Hollywood. Los tres países latinoamericanos, con un mercado lo

suficientemente grande como para crear industrias nacionales, están inmersos en sus propias versiones de estas industrias con un color fuertemente nacional.

(3) El boom literario alzó la industria editorial local y produjo un nuevo talento (Gabriel García Márquez, José Donoso, Julio Cortázar, Mario Vargas Llosa y Carlos Fuentes) que fue producto del crecimiento económico logrado después de las guerras mundiales, el cual creó una clase media cosmopolita en América Latina con intereses nacionales. No obstante, estos escritores se hacen populares al criticar esa misma modernización y pronosticar su fin. Esta época efervescente produce muchos movimientos contra hegemónicos que intentan crear, bajo ambientes distintos, métodos alternativos de distribuir sus productos.

(4) Los años ochenta trajeron un cambio: de sociedades politizadas con economías centralizadas y un estado fuerte y militar, a democracias representativas con economías neoliberales intentando entrar al mercado global. La simple configuración del imperialismo contra lo nacional desaparece y la reemplaza un sistema interconectado e interdependiente dominado por posturas globales de consumo y producción. Como sugiere Néstor García Canclini, la modernización finalmente llega a Latinoamérica, pero a través de empresas privadas. En este ambiente aparecen nuevas industrias (videojuegos, la Internet) y diferentes espacios para la distribución de la cultura que cambiarán los viejos modos de distribución y accesibilidad y que producirán nuevas formas de leer, escuchar música y ver imágenes. Sin embargo, la globalización no ha disminuido el poder de las industrias, y la liberación del mercado las ayuda a florecer: Venevisión, Televisa y Red o Globo adquieren un papel global aún más poderoso con las exportaciones de telenovelas. En parte el creciente número de hispanos en Estados

Unidos ha permitido la extensión de estos monopolios y la creación de otros con base en Miami (Univisión y Telemundo) que dominarán el mercado estadounidense con programación producida localmente e importada desde Latinoamérica. La ciudad de Miami, como capital administradora de la industria cultural del norte y el sur, ha ayudado a disminuir las divisiones nacionales y regionales (mexicano-americano, cubanoamericano, nuyoriquen, etc.) para crear una identidad “panlatina” (que incluye lo español y lo brasileño) para la mercadotecnia de productos. Es precisamente en Miami donde residen las sedes latinoamericanas de empresas como Sony, EMI, Polygram Universal, Warner junto a empresas culturales latinoamericanas. Aprovechándose de la ganancia que el mercado de jóvenes provee, estas industrias promueven movimientos (rock en español, reggaetón), estrellas (Ricky Martin, Jennifer López, Shakira, Gael García Bernal) y espacios (Latin Grammys) que dan una cara de la transnacionalización de la cultura latinoamericana, lo que no necesariamente las hace representativas de una total homogeneización, como lo veían Adorno y Horkheimer, ni tampoco le da completo poder a lo local sino que se llega a una combinación de los dos.

(5) Por otro lado, Beatriz Sarlo en Argentina insiste en una vuelta a la educación estatal y a los valores literarios de los años sesenta para **contraponer** la hegemonía de la industria cultural. **Y también**, aunque de manera diferente, Nelly Richard ve una salvación a través de un arte de vanguardia que provoque en el lector-espectador sospechas de aquello que es masivo. Desde visiones distintas, ambas proponen un regreso a la cultura letrada para escapar de la invasión de una cultura popular extranjera que no nos representa. **Pero igualmente**, hay otros que no rechazan por completo la cultura popular y recuerdan que en esta época la resistencia se produce por redes informáticas antes que por la artillería. Jesús Martín Barbero sugiere que no hace falta

concentrarse en los medios, como lo hacen Adorno y Horkheimer, sino en la interdependencia entre diferentes partes del proceso de comunicación: el emisor, el mensaje, el canal y el receptor. Para Martín Barbero esta interdependencia, a la que llama mediación, es necesaria para poder leer el significado de la cultura popular, complicando el modelo estático de 1944. Esta reapropiación de la práctica de la ciudadanía logra por fin una expresión pública en una era donde supuestamente ha desaparecido este espacio a causa de su privatización y apropiación neoliberal. Otro reto que amenaza a las industrias culturales son las industrias piratas que reproducen copias latinoamericanas de originales extranjeros creando una industria informal local. Por lo tanto, más que producir imágenes locales retan al centro capitalista, con lo que más le duele: la reducción de su ganancia.

[VICTORIA RUÉTALO]

Texto extraído y adaptado de Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos, Siglo XXI, México, 2009.

- I. a) Encontrar las siguientes palabras en el texto y resaltarlas: “Iluminismo”, “fascismo”, “utópica”, “marxista”, “proletariado”, “cosmopolita” e “imperialismo”. Plantear significados en base al texto o en su defecto con los diccionarios.
- b) Separar las palabras anteriores entre términos desconocidos, confusos o específicos del área.
- c) ¿Qué significado puede tener la palabra “nuyoriquen”? ¿Cómo se puede buscar?

d) Tomar las palabras “mistificación”, “hegemonía”, “contraponer” y desarrollar una breve explicación de su significado según el texto.

e) Resaltar en el texto los marcadores discursivos y aclarar en cada caso su función.

f) Reelaborar el siguiente fragmento del texto incluyendo un conector adversativo diferente:

“El boom literario alzó la industria editorial local y produjo un nuevo talento (Gabriel García Márquez, José Donoso, Julio Cortázar, Mario Vargas Llosa y Carlos Fuentes) que fue producto del crecimiento económico logrado después de las guerras mundiales, el cual creó una clase media cosmopolita en América Latina con intereses nacionales. No obstante, estos escritores se hacen populares al criticar esa misma modernización y pronosticar su fin. Esta época efervescente produce muchos movimientos contra hegemónicos que intentan crear, bajo ambientes distintos, métodos alternativos de distribuir sus productos”.

II. Plantear en una frase el tema del texto.

III. Subrayar, en cada párrafo, la información que se considere irrelevante.

IV. En base a la actividad anterior: Elaborar la idea principal de cada párrafo teniendo en cuenta el uso de conectores.

ACTIVIDAD DE RELACIÓN

Texto 2:

- I. Antes de la lectura, definir: Paratextos, ámbito de producción, género discursivo y destinatario previsto.

EL TIEMPO

10 de mayo de 200

ARCHIVO

IDENTIDAD PANLATINA EMERGE EN EE. UU.

Una nueva identidad panlatina, independiente de los países de origen de la gente, puede estar emergiendo entre los 35 millones de hispanos que viven en Estados Unidos, según surge de los datos del censo de 2000 en la nación nortea.

Por: Eduardo Porter Redactor de The Wall Street Journal

(1) Una nueva identidad **panlatina**, independiente de los países de origen de la gente, puede estar emergiendo entre los 35 millones de hispanos que viven en Estados Unidos, según surge de los datos del censo de 2000 en la nación nortea.

(2) La Oficina del Censo de EE. UU. informó que el número de latinos clasificados como otro (aquellos que se identificaron como hispanos, sin indicar origen nacional) se triplicó con creces en la última década, hasta llegar a 6,1 millones el año pasado. El 17,3% de los latinos radicados en EE. UU. optó por la categoría "otro", cuando en 1990 sólo fue elegida por el 8,6%.

(3) La comunidad de habla hispana podría estar creando una identidad **panétnica**, dice Hans Johnson, del Instituto de Políticas Públicas de California, un grupo de estudio con sede en San Diego. Johnson observó que los medios que transmiten en español, incluyendo las cadenas televisivas Univision y Telemundo, están promoviendo la noción de una comunidad hispana única, en lugar de distintos grupos nacionales.

(4) **Mientras tanto**, la población mexicano-estadounidense creció un 53% durante la década del 90, mucho más lentamente que lo esperado, hasta sumar 20,6 millones de personas (un millón menos que las proyecciones hechas el año pasado por la Oficina del Censo). Si bien los mexicanos todavía son el grupo latino más grande en EE. UU., su incidencia en la población total de hispanos cayó del 60,3% en 1990 al 58,5% en 2000. Esta cifra está llamativamente por debajo del 66% que la Oficina del Censo había estimado hace un año. **De modo similar**, los centroamericanos y sudamericanos totalizaban 3,1 millones en 2000, 1,7 millones menos que las estimaciones de la agencia.

(5) Sonia Pérez, vicepresidenta adjunta de investigación del Consejo Nacional para La Raza, con sede en Los Ángeles, señaló que el creciente número de matrimonios entre latinos de distintas nacionalidades hará que sus hijos se consideren latinos, **pero** no se identifiquen con ningún país de origen.

(Texto extraído de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/>)

I. Después de la lectura del cuerpo del texto, responder:

- a) ¿Cuál es el término que se está trabajando en el artículo y cuál es su definición?

- b) ¿De qué manera se relaciona este artículo con el texto principal?
- c) ¿Hay otros términos que dificulten la comprensión? Transcribirlos y deducir el significado sin el uso del diccionario.
- d) Elaborar la idea principal del párrafo (3) suprimiendo la información innecesaria.

Al cierre de lo trabajado en la clase se espera reconocer con los alumnos la importancia de la comprensión textual y que ellos puedan sacar las siguientes conclusiones para trabajos posteriores:

-Leer el texto en forma completa y ante un término desconocido seguir leyendo porque la explicación de algún modo puede aparecer más adelante.

-Si esto no se da, estar atento a las pistas que otorga el texto.

-Qué otras deducciones se pueden hacer prestando atención a la composición de la palabra. Si todo esto no se da, entonces sí, utilizar diccionarios.

-Prestar atención a la función de los ordenadores discursivos y conectores.

-Reconocer la idea principal y la información secundaria.

ACTIVIDAD DE REFLEXIÓN: (En forma oral)

¿Cuáles serían los primeros pasos por seguir en el primer encuentro con un texto nuevo?

Confeccionar la lista.

ACTIVIDADES DE INTEGRACIÓN:

Actividad planteada al finalizar para realizar como tarea individual de apropiación para retomar en la clase siguiente. Cada alumno podrá presentar su trabajo al resto.

- I. Elegir uno de los dos textos para trabajar.
- II. Antes de la lectura de cualquiera de los dos, definir: Paratextos, ámbito de producción, género discursivo y destinatario previsto.

Texto 3:

DIÁSPORA

(1) La palabra diáspora deriva originalmente del vocablo griego diáspora que significa **dispersión**. En su sentido más general **denota** cualquier grupo o población que forzosamente debe dejar su patria tradicional para separarse y **diseminarse** por otras partes del mundo. **También**, en su forma adjetival, el término refiere al desarrollo cultural posterior de tales poblaciones dispersadas en sus países de llegada.

(2) Las poblaciones diaspóricas clásicas que aún sirven como modelo para la comprensión de este concepto se caracterizan por su **etnia** —entre las diásporas más reconocidas están la africana, la judía y la armenia—. **Por lo tanto**, la **conjunción** de una identidad étnica y una mudanza violenta son aspectos importantes para las definiciones más tradicionales y restringidas del término. El proceso de dispersión existe en relación **dialéctica** con ideas de soberanía, identidad nacional y **nomadismo**. El concepto de diáspora también se aplica a instituciones y disciplinas, adquiere una dimensión filosófica y se abre a la posibilidad de formas de teorizar explícitamente diaspóricas. En el siglo XX, el concepto de diáspora se ha extendido hacia el espacio institucional. En el ámbito político, se han creado entidades oficiales como el Ministerio Israelí de Asuntos Diaspóricos y, en el académico, el campo de “estudios diaspóricos” y diversos programas

del mismo campo en muchos países, tanto en las ciencias sociales como en las ciencias humanas.

(3) El interés académico en estos estudios no resulta sorprendente dada la creciente atención política a este fenómeno. Especialidades como literatura comparada, antropología, historia y otras áreas interdisciplinarias, así como proyectos de estudios étnicos han otorgado una también creciente importancia al estudio de la diáspora a través de unidades de investigación y cursos formales en este campo. En cambio, desde las ciencias sociales el interés se ha dirigido al estudio de la dispersión de poblaciones, los efectos psicológicos del desarraigo y la falta de integración, así como a los procesos de transculturación y la reconstrucción de la nación, fuera del territorio nacional, a través de ciertas prácticas culturales y actividades políticas; en las humanidades se ha enfatizado el análisis de los productos culturales de los diaspóricos, el papel de la memoria y la lengua en sus textos. Intelectualmente, el campo se ha nutrido, por un lado, de la importancia de los estudios poscoloniales, puesto que el estudio de la diáspora ha abierto nuevas aproximaciones al estudio de los nacionalismos en un contexto global más amplio y, por otro, del retorno a los estudios del trauma en los últimos años noventa, pues la experiencia del desplazamiento y la reubicación conjuga temas relacionados con trauma y afecto. Otros académicos se han ocupado de las marcas de género en el análisis ya que los estudios tradicionales se ocupan de un viajante que se distingue por su diferencia étnica y su masculinidad. Ya que, diáspora significa dispersión, lo cual implica la dispersión de la semilla. Lo que permanece en el hogar, por oposición, es la cultura (término etimológicamente emparentado con palabras como cultivar, habitar, proteger).

(4) En América Latina, aunque el fenómeno diaspórico es muy común, el término no lo es tanto. De manera general, es posible distinguir cuatro aspectos distintos de la dispersión étnica en Latinoamérica: 1] La inmigración a América Latina de grupos de etnias específicas (i.e. poblaciones africanas, judías y de Asia del este); 2] Los desplazamientos internos de población indígena, **así como** el desplazamiento de campesinos de sus localidades tradicionales, especialmente cuando éstos son procesos acompañados de violencia (el ejemplo más significativo es el Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra de Brasil, que constituye el movimiento social más grande en América Latina con su más de millón y medio de miembros) y 3] La migración, sea dentro o fuera de América Latina (i.e. bolivianos en Argentina); al interior de distintos países, del campo a la ciudad (i.e. cholos en Lima); o desde los países de América Latina hacia metrópolis extranjeras (especialmente, a ciudades en Estados Unidos), relacionada con la llamada fuga de cerebros y la emigración de trabajadores indocumentados. Cabe resaltar que las migraciones desde Cuba y Puerto Rico constituyen casos especiales de estas diásporas étnicamente marcadas desde Latinoamérica a Estados Unidos, ya que, en el primer caso, la política de refugiados en Estados Unidos ha sido extremadamente favorable y, en el segundo, dada la situación colonizante, se **confiere** nacionalidad estadounidense por nacimiento a los habitantes de la isla. **Asimismo**, existen significativas diásporas étnicamente marcadas desde distintos países de América Latina hacia Europa. **Por ejemplo**, el exilio de activistas políticos del cono sur durante los regímenes autoritarios de los años setenta y ochenta, y la migración económica de personas de la zona del Caribe hacia antiguos poderes coloniales como Inglaterra y España, desde la mitad del siglo XX hasta el presente.

(5) El viaje de las poblaciones diaspóricas no es un simple paso superficial por el lugar. **Por el contrario**, ellas cuestionan y transforman los territorios a los que llegan, aun cuando (a diferencia de la imagen tradicional del migrante) su compromiso con el lugar no sea profundo. **Por lo tanto**, el desplazamiento es una experiencia esencial de definición; el inmigrante en el nuevo país nunca está del todo en su propio lugar. El lugar de origen retrocede en el tiempo y el espacio; **no obstante**, en el nuevo espacio el inmigrante es **inherentemente** un extraño, y para el diaspórico, la nueva patria nunca es del todo su propio lugar, el lugar que fundamenta las prácticas culturales. La identidad se deriva de un tipo particular de recuerdo cultural compartido: el desarraigo originario suplido por prácticas cotidianas incuestionables, el idioma, las costumbres alimenticias que son valoradas y constituyen poderosos vínculos afectivos. Por consiguiente, este desarraigo fundamentalmente identitario representa un modo especial de duelo, llamado “duelo cultural”, que involucra la preelaboración no sólo respecto de las relaciones con los seres queridos, sino también de las formas culturales conocidas.

(6) Con respecto a las nuevas diásporas transnacionales entre América Latina y la metrópolis, los nuevos inmigrantes, aun cuando así lo desearan, pocas veces son bienvenidos sin cuestionamientos en la cultura dominante en Estados Unidos o Europa. **Asimismo**, la resistencia social del país receptor muchas veces inhibe los esfuerzos del inmigrante por penetrar en las sociedades **anfitrionas** y consume cualquier aspiración por parte de la población étnicamente marcada por asimilarse. Todo esto, irónicamente, constituye la única forma de resolver una situación de desplazamiento y exilio.

[XIMENA BRICEÑO; DEBRA A. CASTILLO]

Texto extraído y adaptado de *Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos*, Siglo XXI, México, 2009.

Texto 4.

PSICOLOGÍA

26 DE MARZO DE 2016

Tiempos de resiliencia

Es la palabra de moda. La emplean políticos, deportistas o gurús de la autoayuda.

Define la capacidad del ser humano para superar los traumas

JORGE BARUDY LABRIN⁵

⁵ **Jorge Barudy Labrin** es neurosiquiatra, psiquiatra infantil y terapeuta familiar y director de las ONG EXIL, Es autor de *La inteligencia maternal. Manual para apoyar la crianza bien tratante y promover la resiliencia de madres y padres* (Gedisa 2014).



(1) Recientemente, se ha definido **resiliencia** como la “capacidad de adaptación de un ser vivo frente a un agente perturbador o estado o situación adversa”. Desde mi propia experiencia, como psiquiatra y terapeuta, puedo testimoniar, no solo del dolor y trastornos provocados por los traumas, sino de la capacidad y la valentía de las víctimas para resistir, y hacer lo imposible para que estas experiencias no determinen sus vidas.

Resiliencia designa la capacidad humana de superar traumas y heridas. No es una receta para la felicidad, sino una actitud vital positiva que estimula a reparar los daños sufridos.

Las experiencias de huérfanos, niños maltratados o abandonados; de mujeres que han padecido violencia machista de sus parejas; de víctimas de guerras, de tortura, de catástrofes naturales, o de enfermedades han permitido constatar que muchas personas no se encadenan a sus traumas toda la vida, sino que cuentan con este **antídoto**. Solo necesitan encontrar entornos interpersonales y sociales que les ayuden a conocer el valor **terapéutico** de la solidaridad y el amor, **porque** son reconocidos como afectados por experiencias injustas y **degradantes**. **Además**, la resiliencia difícilmente puede brotar en soledad. La confianza y solidaridad de otras personas es condición imprescindible para que cualquier persona herida por una experiencia traumática recupere la confianza en sí misma y en la condición humana. El término tiene su origen en la física. Es la capacidad de la que está dotada un material para resistir un impacto y retomar su forma original. Una pelota de caucho es un objeto resiliente, al contrario que el cristal de una ventana que, frente a un impacto, se hará trizas y no recuperará su forma anterior. **Por lo tanto**, este fenómeno físico sirvió de metáfora para el ser humano, que puede recibir el impacto de un trauma, no destruirse y seguir adelante.

(2) En la actualidad, existe el riesgo de que el concepto de resiliencia se **desvirtúe** al ponerse de moda. **Por ejemplo**, algunos políticos y gestores de las políticas sociales lo usan para minimizar el daño y justificar los recortes en las políticas sociales. En las empresas multinacionales, los seminarios sobre las capacidades resilientes están siendo usados para apoyar el tópico de “tú puedes”, aunque las condiciones laborales se degradan cada día. En el discurso mediático, se presenta asociado al éxito de deportistas de élite, cantantes de moda, o concursantes de Máster Chef.

(3) También los militares se han apropiado del concepto y lo han corrompido. Quienes provocan o participan en las guerras se interesan en el tema para motivar la fuerza destructiva de sus tropas y para banalizar el impacto de sus acciones en la población civil y en sus propios soldados. Esto se contradice con las investigaciones sobre la resiliencia, que muestran que esta es una producción social y siempre interpersonal. Los contextos interpersonales resilientes son afectuosos (biología del amor), facilitan la conciencia de ser afectados por injusticias –vengan de la naturaleza (como las catástrofes naturales), de la opresión, la violencia política, de género, los malos tratos infantiles–, lo que permite empoderarse para salir adelante. La solidaridad empática con los afectados, la expresión artística, el humor y la espiritualidad son también factores resilientes.

(4) En este sentido, es poco probable que se desarrolle resiliencia en los miles de refugiados que se encuentran en las puertas de Europa: las imágenes conmovedoras de las mujeres, niños, muchos de ellos bebés, y ancianos refugiados sirios son ejemplos de contextos antirresilientes. Por consiguiente, si la resiliencia individual familiar o social es hija del amor y la solidaridad, no se puede desarrollar en esta ingente población de refugiados, afectada por la indiferencia, el rechazo y el poder patriarcal de los gobernantes europeos.

(5) No obstante, nos queda la esperanza de que algunas chispas de este fenómeno se produzcan por la acción solidaria de la sociedad civil, que aporta esperanza para que algunos de los afectados puedan exiliar estas dramáticas circunstancias.

Texto extraído y adaptado de <http://elpais.com/elpais/2016/03/22/actualidad/.html>.

- I. Marcar aquellas palabras que presentan dificultad en la comprensión y tratar de deducir su significado a partir del texto o, de ser necesario, con el diccionario.
- II. Subrayar los marcadores discursivos y explicar qué relación hay entre ellos y el tipo textual trabajado.
- III. Elaborar la idea principal de cada párrafo y completar:
 - 1er. Párrafo:
 - 2do. Párrafo:
 - 3er. Párrafo:
 - 4to. Párrafo:
 -
- IV. Organizar las ideas extraídas de cada párrafo en un breve texto. Utilizar ordenadores discursivos y conectores. Se puede tener en cuenta alguno de los siguientes comienzos:
 - Texto 3: “La palabra diáspora refiere a ...”; “En general, el término diáspora ...”; “Cuando se habla de una población que ...”. –
 - Texto 4: “Según el autor.... resiliencia es.... y afecta...”; “Resiliencia es un término...”;
“En la actualidad el término resiliencia significa...”. –

El trabajo en la segunda clase será:

-Avanzar con las reglas de generalización y construcción para la realización de resúmenes.

-Ver y/o escuchar sus producciones (pueden ser puestas en común o corregidas por sus pares) y abordar los textos desde la corrección del error en el proceso de reformulación.

-Analizar tema y relación entre los dos textos a partir de lo trabajado por los alumnos.

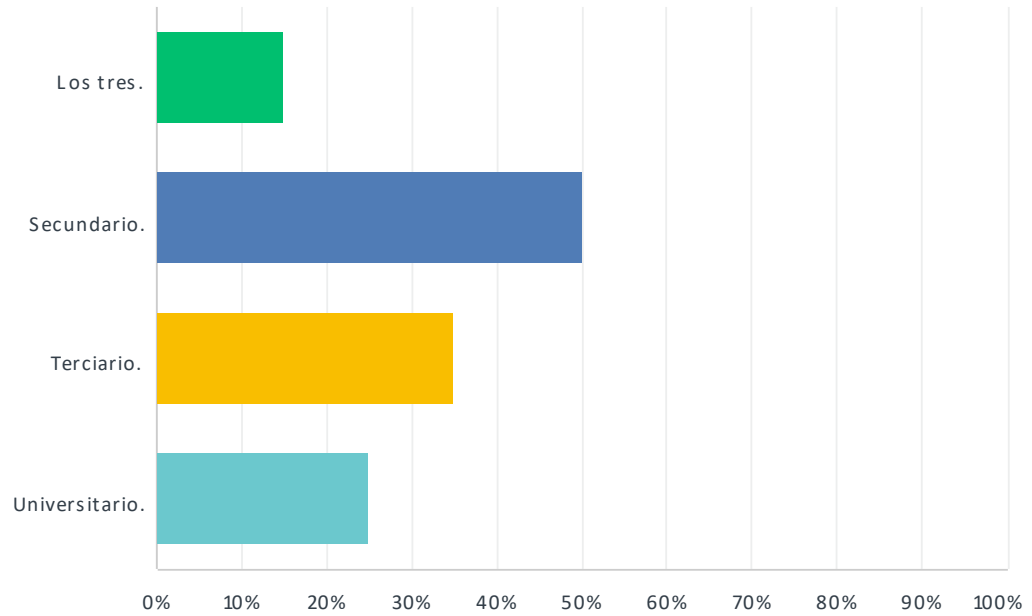
-Además, se mantiene la sistematización de tareas al abordar la lectura de un nuevo texto.

PROBLEMÁTICA DE LA COMPRESIÓN LECTORA EN LOS ALUMNOS, SEGÚN LA APRECIACIÓN DE PROFESORES DE LENGUA DE DISTINTOS NIVELES, EN LOS AÑOS 2018 Y 2019.

ABORDADO EN EL ÍTEM 5-1) METODOLOGÍA, RESULTADOS.

P1 Especificar nivel educativo donde se desempeña.

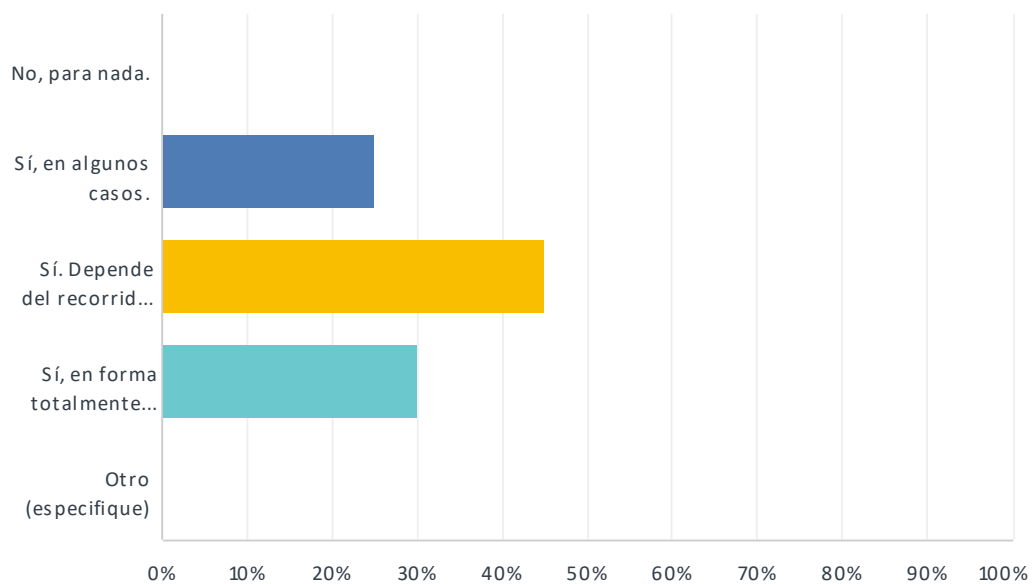
Respondidas: 40 Omitidas: 0



| OPCIONES DE RESPUESTA | RESPUESTAS |
|--------------------------|------------|
| Los tres. | 15.00% |
| Secundario. | 50.00% |
| Terciario. | 35.00% |
| Universitario. | 25.00% |
| Total de encuestados: 40 | |

P2 ¿Nota esta problemática entre sus alumnos?

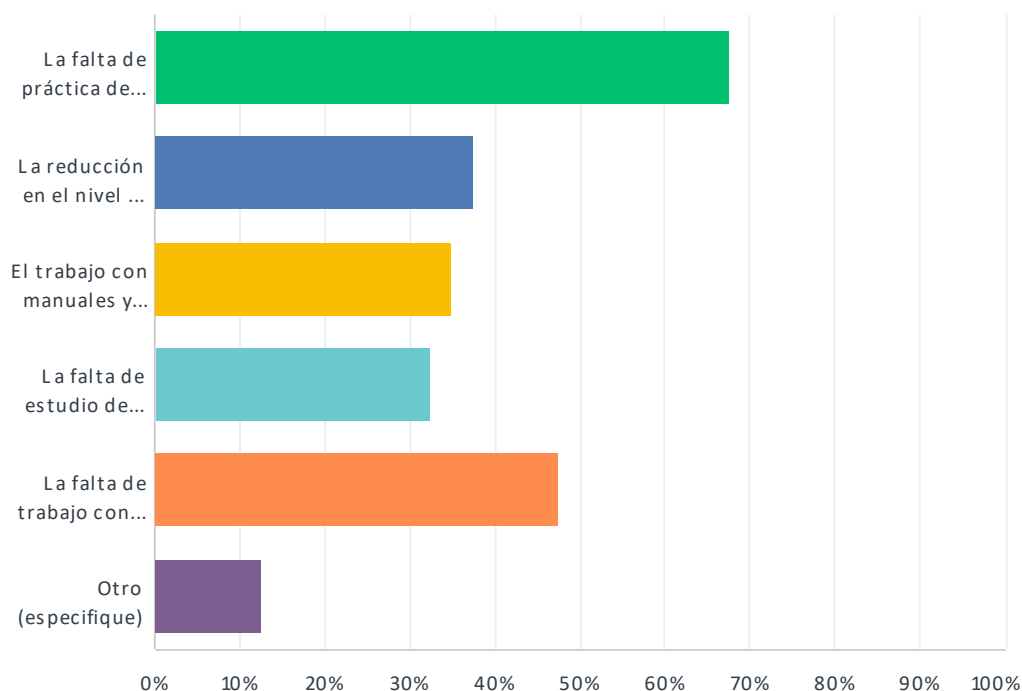
Respondidas: 40 Omitidas: 0



| OPCIONES DE RESPUESTA | RESPUESTAS |
|--|------------|
| No, para nada. | 0.00% |
| Sí, en algunos casos. | 25.00% |
| Sí. Depende del recorrido escolar realizado. | 45.00% |
| Sí, en forma totalmente generalizada. | 30.00% |
| Otro (especifique) | 0.00% |
| TOTAL | |

P3 ¿Cuál de las siguientes situaciones le parece que perjudican en mayor medida la relación de los alumnos con los textos científicos?

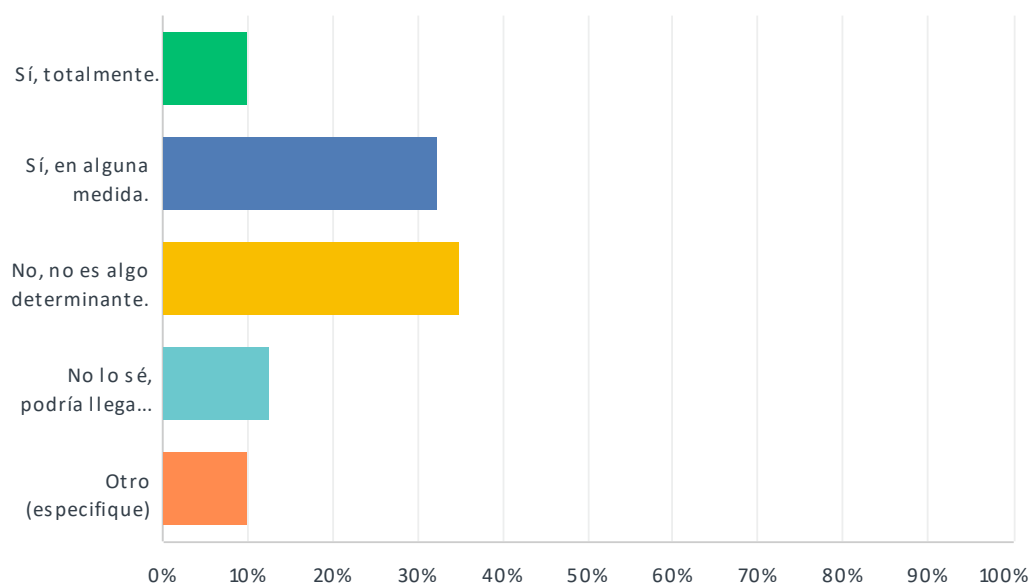
Respondidas: 40 Omitidas: 0



| OPCIONES DE RESPUESTA | RESPUESTAS |
|--|------------|
| La falta de práctica de lectura en general. | 67.50% |
| La reducción en el nivel de exigencia del nivel medio. | 37.50% |
| El trabajo con manuales y textos simplificados en Secundaria Superior. | 35.00% |
| La falta de estudio de textos académicos en el área de lengua. | 32.50% |
| La falta de trabajo con estos textos en las áreas específicas. | 47.50% |
| Otro (especifique) | 12.50% |
| Total de encuestados: 40 | |

P4 ¿Considera que el cambio curricular en el área de Lengua, pasando a ser Literatura en los tres últimos años de la escuela secundaria, puede ser un factor desencadenante de esta problemática?

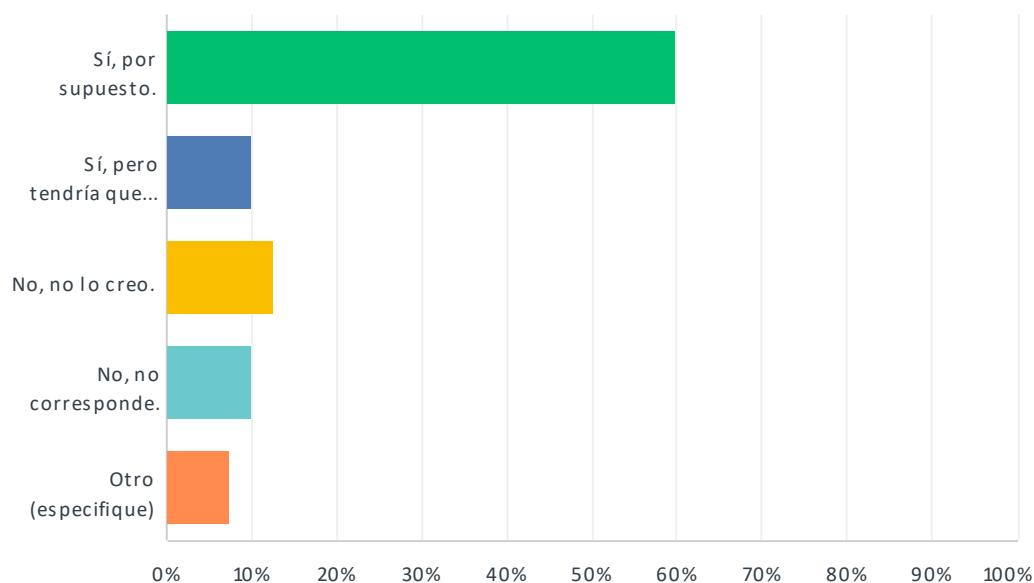
Respondidas: 40 Omitidas: 0



| OPCIONES DE RESPUESTA | RESPUESTAS |
|--------------------------------|------------|
| Sí, totalmente. | 10.00% |
| Sí, en alguna medida. | 32.50% |
| No, no es algo determinante. | 35.00% |
| No lo sé, podría llegar a ser. | 12.50% |
| Otro (especifique) | 10.00% |
| TOTAL | |

P5 ¿Le parece conveniente trabajar la comprensión de textos científicos, correspondientes a las áreas sociales, naturales y exactas en el área de Lengua?

Respondidas: 40 Omitidas: 0



| OPCIONES DE RESPUESTA | RESPUESTAS |
|---|------------|
| Sí, por supuesto. | 60.00% |
| Sí, pero tendría que incluirse en la currícula. | 10.00% |
| No, no lo creo. | 12.50% |
| No, no corresponde. | 10.00% |
| Otro (especifique) | 7.50% |
| TOTAL | |