

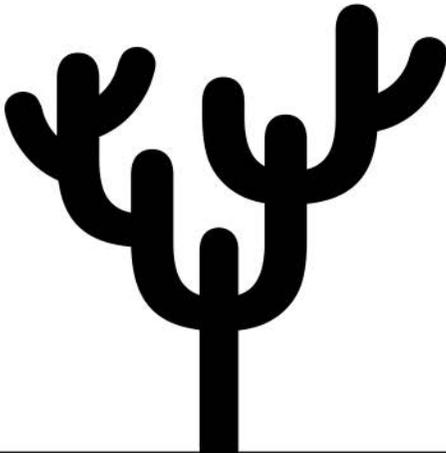
anales de **Linguística**

DOSSIER: Lenguaje y Educación

Coordinador: José María Gil

- Guadalupe Alvarez
- Geraldina Goñi
- Ayselén Victoria Cavallini
- María Beatriz Taboada

- Ana Inés Heras
- María Eugenia Lestani
- José María Gil
- Eulene Rosa dos Santos
- Gisela Elina Müller
- Gabriela Ughi
- Jonás Bergonzi Martínez
- Ana Cristina Chiusano
- Pedro Luis Luchini
- Gabriela Mariel Ferreiro
- Juan José Cegarra Bacigalupo
- Anngy Carolina Romero Daza



anales de **Linguística**
ISSN 0325-3597 ISSN 2684-0669 (digital)

Anales de Lingüística

Segunda época – n.13. julio - diciembre 2024 · CC BY-NC 2.5 AR – Mendoza (Argentina)
ISSN 0325-3597 (papel) - ISSN 2684-0669 (digital)



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y LETRAS

arca
ÁREA DE REVISTAS
CIENTÍFICAS Y
ACADÉMICAS

Revista promovida por ARCA (Área de Revistas Científicas y Académicas)
de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo

Email ARCA: revistascientificas@ffyl.uncu.edu.ar

Facebook: [@arca.revistas](https://www.facebook.com/arca.revistas) | Instagram: [@arca.revistas](https://www.instagram.com/arca.revistas)

La Revista **Anales de Lingüística** fue fundada en el año 1941 por el filólogo catalán Joan Corominas, fundador también del Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo y autor del célebre Diccionario Crítico Etimológico de la Lengua Castellana, entre otros grandes diccionarios y obras adicionales. Aparte de constituir un órgano difusor de las actividades del Instituto de Lingüística, ya desde su origen la revista tuvo alcance internacional, pues en ella publican lingüistas de la talla del propio Corominas, Leo Spitzer, Robert Salmon, Antonio Tovar, Theodor Elwert y Salvador Canals Frau. Si bien en sus inicios la revista puso un énfasis especial en los estudios etimológicos, poco a poco fue ampliando su horizonte temático hasta incluir en la actualidad trabajos de diversas disciplinas lingüísticas, como la Sociolingüística, la Lingüística Antropológica, la Psicolingüística (en especial, sobre los procesos de comprensión y producción de textos), la Filología Hispánica, la Gramática (sobre todo, descriptiva y cognitivo-funcional), el Análisis del Discurso (en particular, del académico-científico), la Lingüística Aplicada y la Filosofía del Lenguaje, entre otras.

Correspondencia: Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras, **Instituto de Lingüística “Joan Corominas”**, 3er. Piso, Oficina 303. Centro Universitario, Parque General San Martín, (5500) Mendoza, Argentina

Anales del Instituto de Lingüística / Daniela Soledad Gonzalez. – Tomo I (1941); [2ª. época], nº 13 (julio - diciembre 2024). – Mendoza: UNCuyo. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Lingüística. Centro de Estudios Lingüísticos, 2024. T.; 27 cm. Anual. Cambia de título: Anales de Lingüística (2005-2006-2007) - ISSN 0325-3597

Envíe su trabajo a:

<http://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/analeslinguistica>
analesdelinguistica@ffyl.uncu.edu.ar

El envío de un artículo u otro material a la revista implica la aceptación de las siguientes condiciones:

- Que sea publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución - NoComercial 2.5 Argentina <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/2.5/ar/>.
- Que sea publicado en el sitio web oficial de “Anales de Lingüística”, de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/analeslinguistica/index> y con derecho a trasladarlo a nueva dirección web oficial sin necesidad de dar aviso explícito a los autores.
- Que permanezca publicado por tiempo indefinido.
- Que sea publicado en cualquiera de los siguientes formatos: pdf, xlm, html, epub; según decisión de la Dirección de la revista para cada volumen en particular, con posibilidad de agregar nuevos formatos aun después de haber sido publicado.

Proceso de evaluación por pares: Las contribuciones son puestas a consideración del arbitraje de dos pares ciegos. En el caso de contar con un dictamen positivo y otro negativo, el escrito se pondrá a consideración de un tercer arbitraje para la decisión final. Los árbitros pueden ser externos (nacionales o extranjeros) o pertenecer al Equipo Editor y/o al Comité Científico Editorial de [Anales de Lingüística](#). En cualquier caso, se priorizará que sean especialistas en la temática por evaluar. Los árbitros dictaminarán su parecer acerca de la calidad científica del trabajo en un plazo máximo de dos meses, por escrito y reservadamente. Los autores recibirán notificación de la aceptación de sus trabajos indicándoles, si es menester, la manera de subsanar deficiencias o realizar los cambios que se solicitan o, eventualmente, recibirán la comunicación de su rechazo con las fundamentaciones especificadas en los informes de los árbitros. [Anales de Lingüística](#) atenderá a los reclamos que los autores presenten. En caso de que el artículo exija modificaciones de importancia, el Comité de Redacción determinará si las introducidas por el autor son suficientes para su publicación.

“¿Qué es el acceso abierto?”

El acceso abierto (en inglés, Open Access, OA) es el acceso gratuito a la información y al uso sin restricciones de los recursos digitales por parte de todas las personas. Cualquier tipo de contenido digital puede estar publicado en acceso abierto: desde textos y bases de datos hasta software y soportes de audio, vídeo y multimedia. (...)

Una publicación puede difundirse en acceso abierto si reúne las siguientes condiciones:

- Es posible acceder a su contenido de manera libre y universal, sin costo alguno para el lector, a través de Internet o cualquier otro medio;
- El autor o detentor de los derechos de autor otorga a todos los usuarios potenciales, de manera irrevocable y por un periodo de tiempo ilimitado, el derecho de utilizar, copiar o distribuir el contenido, con la única condición de que se dé el debido crédito a su autor;
- La versión integral del contenido ha sido depositada, en un formato electrónico apropiado, en al menos un repositorio de acceso abierto reconocido internacionalmente como tal y comprometido con el acceso abierto.”

De: <https://es.unesco.org/open-access/%C2%BFqu%C3%A9-es-acceso-abierto>

Política de acceso abierto: Esta revista proporciona acceso abierto inmediato a su contenido, basado en el principio de que ofrecer los avances de investigación de forma inmediata colabora con el desarrollo de la ciencia y propicia un mayor intercambio global de conocimiento. A este respecto, la revista adhiere a:

- PIDESC. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/derechoshumanos_publicaciones_colecciondeboisillo_07_derechos_economicos_sociales_culturales.pdf
- Creative Commons <http://www.creativecommons.org.ar/>
- Iniciativa de Budapest para el Acceso Abierto. <https://www.budapestopenaccessinitiative.org/translations/spanish-translation>
- Declaración de Berlín sobre Acceso Abierto https://openaccess.mpg.de/67627/Berlin_sp.pdf
- Declaración de Bethesda sobre acceso abierto https://ictlogy.net/articles/bethesda_es.html
- DORA. Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación <https://sfedora.org/read/es/>
- Ley 26899 Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/220000-224999/223459/norma.htm>
- Iniciativa Helsinki sobre multilingüismo en la comunicación científica <https://www.helsinki-initiative.org/es>

Política de detección de plagio: Se utiliza el software Plagius (<https://www.plagius.com/es>). Esta etapa de control está a cargo del Equipo Editor y del Asistente de Edición de la revista.

Aspectos éticos y conflictos de interés: Damos por supuesto que quienes hacemos y publicamos en [Anales de Lingüística](#) conocemos y adherimos tanto al documento CONICET: “Lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades” (Resolución N° 2857, 11 de diciembre de 2006) como al documento “Guidelines on Good Publication Practice” (Committee on Publications Ethics: COPE). Para más detalles, por favor visite: [Code of Conduct for Journal Editors](#) y [Code of Conduct for Journal Publishers](#).

Política de preservación: La información presente en el "Sistema de Publicaciones Periódicas" (SPP), es preservada en distintos soportes digitales diariamente y semanalmente. Los soportes utilizados para la "copia de resguardo" son discos rígidos y cintas magnéticas.

Copia de resguardo en discos rígidos: se utilizan dos discos rígidos. Los discos rígidos están configurados con un esquema de RAID 1. Además, se realiza otra copia en un servidor de copia de resguardo remoto que se encuentra en una ubicación física distinta a donde se encuentra el servidor principal del SPP. Esta copia se realiza cada 12 horas, sin compresión y/o encriptación.

Para las copias de resguardo en cinta magnéticas existen dos esquemas: copia de resguardo diaria y semanal.

Copia de resguardo diaria en cinta magnética: cada 24 horas se realiza una copia de resguardo total del SPP. Para este proceso se cuenta con un total de 18 cintas magnéticas diferentes en un esquema rotativo. Se utiliza una cinta magnética por día, y se va sobrescribiendo la cinta magnética que posee la copia de resguardo más antigua. Da un tiempo total de resguardo de hasta 25 días hacia atrás.

Copia de resguardo semanal en cinta magnética: cada semana (todos los sábados) se realiza además otra copia de resguardo completa en cinta magnética. Para esta copia de resguardo se cuenta con 10 cintas magnéticas en un esquema rotativo. Cada nueva copia de resguardo se realiza sobre la cinta magnética que contiene la copia más antigua, lo que da un tiempo total de resguardo de hasta 64 días hacia atrás.

Los archivos en cinta magnética son almacenados en formato "zip", comprimidos por el sistema de administración de copia de resguardo. Ante la falla eventual del equipamiento de lectura/escritura de cintas magnéticas se poseen dos equipos lector-grabadores que pueden ser intercambiados. Las cintas magnéticas de las copias de resguardo diarios y semanal son guardados dentro de un contenedor (caja fuerte) ignífugo.

Copia de resguardo de base de datos: se aplica una copia de resguardo diario (dump) de la base de datos del sistema y copia de resguardo del motor de base de datos completo con capacidad de recupero ante fallas hasta (5) cinco minutos previos a la caída. Complementariamente, el servidor de base de datos está replicado en dos nodos, y ambos tienen RAID 1.



Se permite la reproducción de los artículos siempre y cuando se cite la fuente. Esta obra está bajo una licencia atribución-no comercial 2.5 Argentina ([CC BY-NC 2.5 AR](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/2.5/ar/)). Usted es libre de: copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato; adaptar, transformar y construir a partir del material citando la fuente. Bajo los siguientes términos: atribución –debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante. No comercial –no puede hacer uso del material con propósitos comerciales. No hay restricciones adicionales –no puede aplicar términos legales ni medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/2.5/ar/>

Esta revista se publica a través del SID (Sistema Integrado de Documentación), que constituye el repositorio digital de la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza): <http://bdigital.uncu.edu.ar/>, en su portal de revistas digitales en OJS: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/index/index>

Nuestro repositorio digital institucional forma parte del SNRD (Sistema Nacional de Repositorios Digitales) <http://repositorios.mincyt.gob.ar/>, enmarcado en la leyes argentinas: Ley N° 25.467, Ley N° 26.899, Resolución N° 253 del 27 de diciembre de 2002 de la entonces SECRETARÍA DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN PRODUCTIVA, Resoluciones del MINISTERIO DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN PRODUCTIVA N° 545 del 10 de septiembre del 2008, N° 469 del 17 de mayo de 2011, N° 622 del 14 de septiembre de 2010 y N° 438 del 29 de junio de 2010, que en conjunto establecen y regulan el acceso abierto (libre y gratuito) a la literatura científica, fomentando su libre disponibilidad en Internet y permitiendo a cualquier usuario su lectura, descarga, copia, impresión, distribución u otro uso legal de la misma, sin barrera financiera [de cualquier tipo]. De la misma manera, los editores no tendrán derecho a cobrar por la distribución del material. La única restricción sobre la distribución y reproducción es dar al autor el control moral sobre la integridad de su trabajo y el derecho a ser adecuadamente reconocido y citado.

Autoridades (2020 – 2024)

Directora: Prof. Titular Dra. Gisela Elina Müller | **Subdirector:** Prof. JTP Dr. Luis Alejandro Aguirre

Staff de la revista

DIRECTORA

Daniela Soledad Gonzalez (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)

EQUIPO EDITOR

Enrique Menéndez (Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)
Irene Herrera Volpe (Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)
Luis Alejandro Aguirre (Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)
Martina Carbonari (Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)
María Cristina Carrillo (Universidad Nacional de San Juan – Argentina)
María Sol Miralles (Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)
Silvina Analía Negri (Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)

ASISTENTE DE EDICIÓN

Facundo Price (Área de Revistas Científicas y Académicas ARCA, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)

DISEÑO GRÁFICO

Clara Luz Muñiz (Área de Revistas Científicas y Académicas ARCA, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)
Maquetación: Juan Barocchi (Área de Revistas Científicas y Académicas ARCA, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)

GESTIÓN OJS

Juan Barocchi (Área de Revistas Científicas y Académicas ARCA, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)

COMITÉ CIENTÍFICO EDITORIAL

Adriana Collado (Universidad Nacional de San Juan – Argentina)
Alejandro Wainelboim (Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales -INCIHUSA-, Centro Científico Tecnológico -CCT- Mendoza – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas -CONICET- Argentina).
Angela Schrott (Universität Kassel – Alemania)
Claudia Borzi (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas -CONICET- y Universidad de Buenos Aires – Argentina)
Eva Stoll (Ludwig-Maximilians Universität München – Alemania)
Félix San Vicente (Università di Bologna – Italia)
Giampaolo Salvi (Università EötvösLoránd – Hungría)
Gisela Elina Müller (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)
Herda Haßler (Universität Potsdam – Alemania)
José Jesús Gómez Asencio (Universidad de Salamanca – España)
José María Gil (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas -CONICET- y Universidad Nacional de Mar del Plata – Argentina)
Karolin Moser (Eberhard-Karls Universität Tübingen – Alemania)
Laura Ferrari (Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad de Buenos Aires).
Liliana Cubo de Severino (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas -CONICET- y Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)
Lorena Barbui (Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)
Lorenzo Renzi (Università di Padova – Italia)
Luis Abraham (Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)
Luis Paris (Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales -INCIHUSA-, Centro Científico Tecnológico -CCT- Mendoza – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas -CONICET- Argentina)
María Luisa Calero Vaquera (Universidad de Córdoba – España)
Martha Mendoza (Florida Atlantic University – Estados Unidos)
Patricia Hernández (Universidad de Rouen – Francia y Universidad Nacional de General Sarmiento – Argentina)
Pierre Swiggers (Katholieke Universiteit Leuven – Fonds Wetenschappelijk Onderzoek-Vlaanderen – Bélgica)
Romina Trebisacce (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas -CONICET- y Universidad Nacional de Buenos Aires – Argentina)



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y LETRAS

anales de **Lingüística**

ISSN 0325-3597 ISSN 2684-0669 (digital)

Instituto de Lingüística "Joan Corominas"
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional de Cuyo



Mendoza, Argentina
Segunda época
Julio - diciembre 2024, número 13

ÍNDICE

Presentación <i>Presentation</i>	121
DOSSIER	
Presentación del Dossier: Lenguaje y Educación Presentation of the Dossier: Language and Education	
José María Gil	15
Tecnologías digitales en lecturas y escrituras exploratorias de estudiantes doctorales en Ciencias Sociales y Humanas Digital Technologies in Exploratory Readings and Writings of PhD Students in Humanities and Social Sciences	
Guadalupe Alvarez	25
Lectura crítica y alfabetización académica en la universidad: una propuesta desde la asignatura Discursos Escritos, Universidad Nacional de Mar del Plata Critical Reading and Academic Literacy at University: a Proposal from the Course Written Discourses, National University of Mar del Plata.	
Geraldina Goñi	51
Concepciones sobre la retroalimentación en la escritura de investigación en Ciencias Sociales y Humanas Conceptions of Feedback in Social and Human Sciences Research Writing	
Ayelén Victoria Cavallini	83
Evaluación y (re)elaboración de consignas como dispositivo didáctico y prácticas letradas en la formación docente Evaluation and (Re)Elaboration of Teaching Prompts as a Didactic Device and Literacy Practices in Teacher Education	
María Beatriz Taboada	113
Prácticas del lenguaje y construcción de conocimientos en aulas universitarias Language Practices and Knowledge Construction in University Classrooms	
Ana Inés Heras y María Eugenia Lestani	147

Martín Fierro en aulas de la escuela primaria | *Martín Fierro* in Elementary School Classrooms
José María Gil 199

La investigación-acción como propuesta pedagógica para el desarrollo de la lectura crítica.
Estudio de caso en una escuela primaria de Sinop (Brasil) | Action Research as a Pedagogical
Proposal for the Development of Critical Reading. A Case Study in a Primary School in Sinop
(Brazil)
Eulene Rosa dos Santos y Gisela Elina Müller 237

Una experiencia de la didáctica de la literatura italiana para hispanohablantes | An Experience of
Didactics of Italian Literature for Spanish-Speakers
Gabriela Ughi 271

Pandemia y narrativas en la educación secundaria para adultos: susurros que son historias |
The Pandemic and narratives in secondary education for adults: whispers that become
stories
Jonás Bergonzi Martínez 299

Más allá del acento: caminos hacia la inteligibilidad en la enseñanza de vocales del inglés a
traductores e intérpretes | Beyond Accented Speech: Paths towards Intelligibility in the
Teaching of English Vowels to Translators and Interpreters
Ana Cristina Chiusano y Pedro Luis Luchini 321

Tendiendo puentes: de la lengua a la cultura, un viaje intercultural | Bridging the Gap: From
Language to Culture, an Intercultural Journey
Pedro Luis Luchini y Gabriela Mariel Ferreiro 345

La doble nulificación: la enseñanza de gramática en una encrucijada epistémica | The Double
Nullification: Grammar Teaching at an Epistemic Crossroads
Juan José Cegarra Bacigalupo y Anngy Carolina Romero Daza 363

RESEÑAS

La interlengua
Mariana Domínguez 397

Una revolución medida y clásica
Patricia Cornago 403

Presentación

Anales de Lingüística fue fundada en el año 1941 por el filólogo catalán Joan Corominas, fundador también del Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo y autor del célebre *Diccionario Crítico Etimológico de la Lengua Castellana*, entre otros grandes diccionarios, libros y artículos. Ya desde su origen la revista tuvo alcance internacional, pues en ella han publicado lingüistas de la talla del propio Corominas, Leo Spitzer, Robert Salmon y Salvador Canals Frau.

Si bien en sus inicios la revista puso un énfasis especial en los estudios etimológicos, poco a poco fue ampliándose su horizonte temático hasta incluir en la actualidad trabajos de diversas disciplinas relacionadas con las Ciencias del Lenguaje, como la Sociolingüística, la Lingüística Antropológica, la Psicolingüística (en especial, los procesos de comprensión y producción de textos), la Lingüística Cognitiva, la Filología Hispánica, el Análisis del Discurso (en particular, en contextos académico-científicos), la Lingüística Aplicada y la Filosofía del Lenguaje, entre otras.

Los artículos de investigación presentados son evaluados por un comité científico integrado por evaluadores nacionales y extranjeros de reconocido prestigio. El proceso de arbitraje anónimo contempla la evaluación de dos jueces. Se estima un plazo de un mes para que los especialistas comuniquen sus juicios. Dependiendo de las opiniones de los árbitros, la revista informa al autor sobre la factibilidad de la publicación de su trabajo. La periodicidad de la revista es semestral.

Presentation

Anales de Lingüística was founded in 1941 by the philologist of Cataluña, Joan Corominas, also founder of the Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, and the author of the famous *Diccionario Crítico Etimológico de la Lengua Castellana*, among other great dictionaries and additional works. From its origin, this journal had an international character. Indeed, there we can find articles of well-known linguists, like Corominas, Leo Spitzer, Robert Salmon, Antonio Tovar, Theodor Elwert y Salvador Canals Frau.

Although at the very beginnings, the emphasis had been put in etymological studies, nowadays the journal includes papers from several linguistic areas, like Anthropological Linguistics, Psycholinguistics (in particular, the comprehension and text production processes), Sociolinguistics, Cognitive Linguistics, Hispanic Grammar and Philology, Discourse Analysis (particularly, in academic and research settings), Applied Linguistics, and Philosophy of Language, among others.

Research articles are submitted to members of the Scientific Editorial Board or to members of the national and international community of specialists. Manuscripts are reviewed by two anonymous readers. Authors should wait at least one month for a decision. Upon favorable deciding on the acceptance of the manuscript for publication, the Editorial Board will inform the author(s) about readers' decision. The frequency of the journal is biannual.

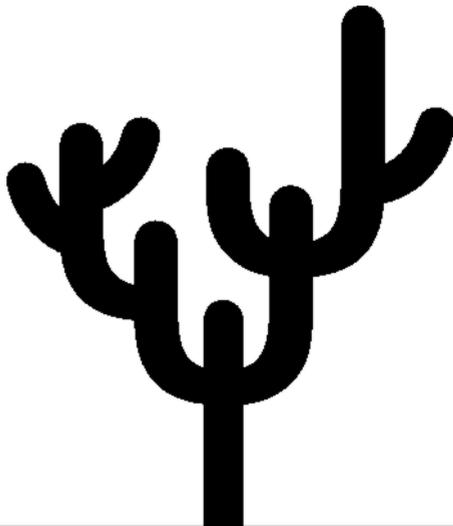
DOSSIER

Lenguaje y Educación

Coordinador: José María Gil

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad Nacional de Mar del Plata
Argentina

 <http://orcid.org/0000-0002-1216-7110>
josemaria@gilmdq.com



Presentación del Dossier: Lenguaje y Educación

*Presentation of the Dossier:
Language and Education*

José María Gil

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad Nacional de Mar del Plata
Argentina

 <http://orcid.org/0000-0002-1216-7110>
josemaria@gilmdq.com

Este *dossier* sobre lenguaje y educación cumple con las expectativas oportunamente planteadas en la convocatoria. Los doce artículos que lo integran son contribuciones originales que se corresponden con áreas diversas e interconectadas: la enseñanza de la lengua materna, la enseñanza de lenguas extranjeras (incluso en contextos de bilingüismo y multilingüismo), la didáctica de la lengua y la didáctica de la literatura, las nuevas tecnologías de información y comunicación, la formación docente. El dossier incluye además dos reseñas sobre libros cuyos temas guardan relación directa con alguna de las áreas recién mencionadas.

Esta propuesta también tiene valor representativo porque muestra resultados de investigaciones sobre la educación en torno al lenguaje en diversos lugares de trabajo de Argentina, algunos de ellos en colaboración con instituciones de Brasil y Uruguay.

Los aportes de este número especial, además, tratan temas que guardan una notable vigencia en las aulas de los diferentes niveles educativos. Así, por ejemplo, el trabajo “Tecnologías digitales en lecturas y escrituras

exploratorias de estudiantes doctorales en Ciencias Sociales y Humanas”, de Guadalupe Alvarez, explica, desde la perspectiva de estos estudiantes, cómo son las lecturas y escrituras exploratorias realizadas con tecnologías digitales en función de la tesis. Estas prácticas son necesarias porque relevan y procesan aportes previos pertinentes para una investigación, que, entre otras funcionalidades, permiten establecer el campo de estudios, delimitar el problema y su investigación y guiar en marcos teóricos y metodológicos. El estudio cualitativo de Alvarez se sostiene en entrevistas en profundidad y en el análisis documental sobre el trabajo de unos nueve estudiantes doctorales de universidades públicas de Argentina. Los datos exhiben hallazgos sobre las tecnologías digitales empleadas en lecturas y escrituras exploratorias y sus modos de usos, como así también sobre los beneficios y los desafíos asociados y las formas de aprendizaje asociadas a estas tecnologías. El análisis permite concluir no sólo que las lecturas y las escrituras exploratorias en relación con la tesis están mediadas por tecnologías digitales, sino también que los usos de estas tecnologías para dichas actividades representan conocimientos y habilidades necesarios en la construcción del conocimiento en nuestros días.

En una investigación localizada, “Lectura crítica y alfabetización académica en la universidad: una propuesta desde la asignatura Discursos Escritos, Universidad Nacional de Mar del Plata”, Geraldina Goñi analiza cómo se gestan prácticas de enseñanza y aprendizaje que se apartan de ciertas matrices de pensamiento en favor de lógicas más ligadas al pensamiento crítico y a la noción de lo “fronterizo”. De manera puntual, se explica que la asignatura Discursos Escritos de esta universidad se centra en el desarrollo de la lectura comprensiva sin dejar de promover “formas otras” de abordar el aprendizaje y la enseñanza del inglés. La propuesta de Goñi cuenta como ejemplo de un espacio adecuado para el desarrollo de prácticas que favorezcan no sólo la alfabetización académica sino también el desarrollo de una postura crítica por parte de los estudiantes en tanto docentes en formación y sujetos de derecho en una institución pública. Por ello, el trabajo también vale una invitación a revisar las prácticas de lectura

académica en la universidad desde una posición que se presenta como radicalmente crítica.

Por su parte, en “Concepciones sobre la retroalimentación en la escritura de investigación en Ciencias Sociales y Humanas”, Ayelén Victoria Cavallini presenta un completo estado del arte sobre la retroalimentación escrita en la elaboración de producciones que comunican procesos y resultados de investigaciones en el nivel de postgrado. El vasto relevamiento nos ayuda a identificar conceptualizaciones y características de esta práctica en las comunicaciones publicadas en el contexto latinoamericano en el campo de las ciencias humanas y sociales. Entre los varios aportes de este trabajo se destaca que la retroalimentación escrita constituye una práctica interactiva en la cual muy diversos participantes efectúan tareas de análisis y reflexión en torno al proceso de escritura de géneros propios de cada nivel educativo. El relevamiento de Cavallini muestra además que, aunque las investigaciones documentadas valoran el impacto de la retroalimentación escrita en los procesos de escritura, también hay propuestas que sugieren revisar otras variables que condicionan su incidencia. En su conjunto, el trabajo permite advertir que los estudios sobre la retroalimentación escrita se ven influidos por la formación académica de los investigadores, no sólo por las formas en las que comunican los resultados de sus investigaciones sino también por el modo en que llevan a cabo dichas investigaciones.

Una de las facetas del urgente asunto de la formación de quienes enseñan aparece en el trabajo de María Beatriz Taboada “Evaluación y (re)elaboración de consignas como dispositivo didáctico y prácticas letradas en la formación docente”. Allí se propone una aproximación a los modos en que estudiantes de formación docente negocian, (re)construye y (re)significan posicionamientos didácticos e identitarios en el contexto de un dispositivo de revisión crítica, reelaboración y construcción de consignas para la práctica docente en Lengua y Literatura. En el marco de dicho dispositivo se asume que el trabajo con consignas es una experiencia didáctica que involucra prácticas letradas complejas en las que los estudiantes ponen en juego recursos de literacidad y ponen en tensión ciertas decisiones asumidas tanto para el ejercicio profesional como para

el contexto de literacidades académicas en las cuales las prácticas letradas se inscriben. Taboada destaca que, en el análisis de la experiencia, se observa que los estudiantes progresivamente despliegan nuevos recursos de literacidad y comienzan a interpelar experiencias y prácticas antes legitimadas, al mismo tiempo que resignifican las consignas como artefactos sociales que no se reducen a las orientaciones para la acción.

Ana Inés Heras y María Eugenia Lestani ofrecen un aporte para pensar la enseñanza y el aprendizaje en aulas universitarias a partir de la exploración de las conexiones entre prácticas del lenguaje y el enfoque de la autogestión pedagógica en una materia de grado de las carreras de Ciencias de la Educación de una universidad pública nacional. Ciertamente, el artículo “Prácticas del lenguaje y construcción de conocimientos en aulas universitarias” da cuenta de un trabajo sobre material generado en el proceso de docencia e investigación de las autoras. En función de ese trabajo puede entenderse qué características asumen las prácticas del lenguaje cuando se enseñan en aulas universitarias desde y para la autogestión pedagógica y qué efectos sobre la democratización del acceso al conocimiento se hacen visibles al observar en su conjunto y relaciones a la oralidad, la escucha, la escritura y la lectura. Las autoras analizan un corpus de datos referentes a una cohorte específica con la cual se desarrolló un trabajo pedagógico con el encuadre de la autogestión en términos de Lapassade. La propuesta analítica de Heras y Lestani se construye desde una lógica abductiva. Merece destacarse que esta metodología abductiva se presenta como un modo interpretativo de investigar en virtud del cual se identifican puntos de riqueza analítica al construir (y hacer visible) la racionalidad del análisis. Los hallazgos concretos de este trabajo ponen de manifiesto una conjunción necesaria entre prácticas de lectura, escritura, escucha y habla para llevar adelante procesos educativos a nivel universitario que sigan proponiendo un acceso democrático a la construcción de conocimiento.

El trabajo “*Martín Fierro* en aulas de la escuela primaria” (del que me hago responsable) acaso tenga algún valor porque busca ofrecer los resultados de una investigación sobre la enseñanza de un libro muy valorado en el

nivel básico de enseñanza. Primero se pasa revista a investigaciones recientes sobre la enseñanza de *Martín Fierro* en la escuela, lo cual permite no sólo ofrecer un panorama del estado de la cuestión sino también fundamentar la pretendida pertinencia y la supuesta originalidad del estudio. Luego se explica el desarrollo de una propuesta general para la enseñanza de la lengua a partir de la literatura, en la que se encuadra esta investigación. Dicha propuesta se sostiene en la idea de que la enseñanza de los textos literarios puede contribuir al desarrollo de la competencia lectora y aun de la competencia comunicativa en general. En la parte correspondiente a los materiales y métodos se expone el instrumento utilizado para evaluar la comprensión lectora en dos aulas de sexto año de una escuela primaria pública de una zona relativamente periférica de la ciudad de Mar del Plata, en Argentina. Ese instrumento, que incluye un pasaje del Canto V de la primera parte del *Martín Fierro*, sirvió para obtener trabajos de comprensión lectora de estudiantes de sexto año. Las producciones de los estudiantes se analizaron a partir de criterios de evaluación bien definidos, con especial interés en la coherencia global. Los resultados exhiben una variada serie de cuestiones, entre las cuales se destaca que el trabajo de lectura y análisis sostenido favorece enormemente la comprensión lectora de un texto fundacional, pero de un alto grado de dificultad para niños y preadolescentes.

La propuesta de Eulene Rosa dos Santos y Gisela Elina Müller se titula “La investigación-acción como propuesta pedagógica para el desarrollo de la lectura crítica. Estudio de caso en una escuela primaria de Sinop (Brasil)”. El trabajo no sólo es interesante en sí mismo, sino que además cuenta como un valioso ejemplo de la formación de postgrado en nuestro país, ya que la primera autora, que es brasileña, desarrolló sus estudios de doctorado bajo la dirección de la segunda en la Universidad Nacional de Cuyo. Esta investigación parte del problema de que en todos los niveles educativos es posible advertir que los estudiantes manifiestan dificultades para comprender textos de diverso grado de complejidad y asumir, frente a ellos, una postura crítica. El estudio de dos Santos y Müller centra su interés en las primeras etapas de la escolaridad, cruciales para sentar las

bases de un modo de leer consciente y reflexivo. Jerarquiza la pertinencia de un ciclo de investigación-acción o de reflexión-acción implementado en una escuela primaria de la ciudad de Sinop, en el estado de Mato Grosso, Brasil (la localidad de origen de la primera autora). Esta investigación acción es el motor inicial de una formación sólida y continua en comprensión y lectura crítica, que pudo trasladarse a las aulas con resultados visibles. Las ventajas de esta formación pudieron corroborarse en dos épocas diferentes con actores similares. Los resultados cuantitativos de un postest con grupo experimental y control (alumnos de quinto año o grado) y del análisis cualitativo de una entrevista realizada a un grupo de docentes de enseñanza primaria, luego de cumplimentado el ciclo de investigación acción, respaldan la eficacia del conocimiento construido y de los cambios introducidos en las prácticas pedagógicas. Los resultados fueron reafirmados, hace poco, a través de la implementación de la misma prueba y de una nueva entrevista, luego de un período de tiempo prolongado, a las docentes que participaron del grupo de investigación acción.

No muchos trabajos hay sobre la enseñanza de la lengua y la cultura italiana en el Cono Sur. Ese hiato empieza a cerrarse con propuestas como la de Gabriela Ughi, “Una experiencia de la didáctica de la literatura italiana para hispanohablantes”. Precisamente, este artículo da cuenta de la enseñanza del italiano como lengua extranjera y del uso de los textos literarios en las clases. En este sentido, Ughi propone que el trabajo del docente consiste en indagar cuáles son las posibilidades a las que se puede acceder para desarrollar una aproximación adecuada y pertinente para los estudiantes. El trabajo se ocupa del buen uso de la literatura en las clases de italiano como segunda lengua y de las implicancias del texto literario al brindar modelos culturales de lengua. Se muestra que hay diferentes enfoques y técnicas que sirven para motivar a los alumnos y, en especial, para lograr que comprendan y utilicen la lengua, que relacionen los textos presentados con los conocimientos ya adquiridos y que puedan realizar suposiciones sobre el funcionamiento de la lengua extranjera que están aprendiendo. En este sentido, se propone una reflexión docente que busca responder a

la doble demanda didáctica de quienes enseñan a alumnos extranjeros que estudian italiano ya sea por placer o por necesidad, y de quienes, como docentes de escuelas bilingües, deben responder a las necesidades de niños que aprenden una lengua diferente de la materna en cursos de formación curricular que requieren una atención especial desde el punto de vista lingüístico.

Pasará algún tiempo hasta que podamos tener una visión más o menos clara de las consecuencias de la cuarentena del año 2020. Mientras tanto, y para ello, trabajos como el de Jonás Ezequiel Bergonzi (“Pandemia y Narrativas en la Educación Secundaria para Adultos: Susurros que son Historias”) nos permiten empezar a entender cuestiones relevantes sobre ese fenómeno complejo y global. Bergonzi señala que, en tiempos de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO), en el marco de la pandemia por el virus SARS-CoV-2/Covid-19, los ámbitos de educación de nivel secundario para adultos, en su afán por adaptarse a la educación remota de emergencia que exigía el giro a la virtualidad, y además luchar contra las limitaciones propias y contextuales que ello suponía, dieron lugar a espacios de deconstrucción institucional en tanto conjunto de dinámicas propias como quehacer de hospitalidad y encuentro. Aquí se vuelve sobre ello desde las posibilidades de la narración como representación biográfica. El trabajo así nos convoca a repensar las formas cristalizadas y verticalistas en las que pensamos la educación. El análisis de aspectos de la educación para adultos le agrega especial interés a la propuesta.

En el marco de la fructífera tradición de la enseñanza del inglés en Argentina se inscribe la investigación de Ana Cristina Chiusano y Pedro Luis Luchini, “Más allá del acento: caminos hacia la inteligibilidad en la enseñanza de vocales del inglés a traductores e intérpretes”. Aquí, los autores muestran que durante mucho tiempo la lingüística aplicada puso énfasis en que los estudiantes de pronunciación en la segunda lengua alcanzaran “un acento nativo”. Sin embargo, en las últimas décadas, el paradigma se ha movido para priorizar la inteligibilidad. La investigación analizó el impacto de dos enfoques pedagógicos para la enseñanza de las

vocales /i:, ɪ, e, æ/ del inglés en la inteligibilidad. Participaron 36 estudiantes universitarios de traducción de una universidad privada de Montevideo divididos en dos grupos. El primer grupo recibió instrucciones basadas en el Principio del Hablante Nativo, centrado en la precisión fonológica, mientras que el segundo grupo fue instruido según el Principio de la Inteligibilidad, que integraba tareas comunicativas, con focos en la forma, la autoevaluación y la evaluación entre pares. Un grupo de 10 jueces, hablantes nativos del español montevideano, evaluó las muestras de habla utilizando criterios como inteligibilidad, comprensibilidad, acento extranjero y efectividad comunicativa, a través de una escala de Likert. Los hallazgos revelaron que la enseñanza centrada en la inteligibilidad parece más efectiva para mejorar la pronunciación en segunda lengua, al tiempo que fomenta un entorno de aprendizaje más cooperativo. Las implicancias pedagógicas permiten sugerir que, en los programas de formación profesional y académica de traductores-intérpretes, se debería priorizar la inteligibilidad en lugar de imitar un acento nativo, permitiendo un enfoque más inclusivo y efectivo para la comunicación global en entornos multiculturales y multilingües.

En la misma tradición de la enseñanza del inglés se encuadra la propuesta “Tendiendo puentes: de la lengua a la cultura, un viaje intercultural”, de Pedro Luchini y Gabriela Mariel Ferreiro. En esta investigación se analizan aspectos afectivos asociados a la sensibilidad intercultural y a la competencia comunicativa intercultural en un grupo de 14 estudiantes argentinos de nivel secundario. Estos estudiantes participaron en un programa de inmersión lingüística de dos semanas en Londres con el objetivo de mejorar su dominio del inglés. Durante su estancia en una escuela londinense se sumergieron en un entorno donde el inglés fue el principal medio de comunicación con personas de diversas nacionalidades. A su regreso, los participantes completaron una escala de sensibilidad intercultural adaptada especialmente para esta investigación. Así, se evaluaron sus emociones e impresiones sobre diversas experiencias interculturales. La escala midió específicamente la sensibilidad intercultural, con referencia a cuestiones como el disfrute de las

diferencias culturales, la valoración del trabajo con personas de otras culturas y el respeto por las diferentes pautas culturales. El análisis de los datos reveló necesidades educativas en torno a las competencias interculturales y la sensibilidad intercultural de los estudiantes, lo que permite ampliar la comprensión sobre cómo la exposición a contextos interculturales puede influir en el ámbito emocional. De manera concreta, la información obtenida invita a revisar estrategias pedagógicas que contemplen y den respuesta a estas necesidades y permite establecer recomendaciones y sugerencias para futuras investigaciones en este campo.

Por su parte, en “La doble nulificación: la enseñanza de gramática en una encrucijada epistémica”, Juan José Cegarra Bacigalupo y Anngy Carolina Romero Daza se dedican a un problema de la enseñanza de gramática y analizan tanto los contenidos de la asignatura Práctica del Lenguaje de los diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires para la escuela media como los temas de la asignatura Gramática de la carrera universitaria de Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Los autores sugieren que lo esperable sería que ambos niveles evidenciaran grados significativos de consistencia en cuanto a las definiciones, supuestos y orientaciones de la disciplina que recortan. Sin embargo, el análisis cualitativo de una serie de documentos curriculares pertinentes para medir dichos grados de supuesta consistencia les permite postular la hipótesis de que, lejos del horizonte deseable, cada nivel nulifica (es decir, ubica en el currículum nulo) porciones importantes de lo que el otro demanda. De este modo, es posible identificar dos concepciones epistémicamente distintas de gramática, asociadas a dos niveles educativos cuyos diseños curriculares parecen trabarse en un diálogo trunco. En su conjunto, el trabajo no sólo expone la dimensión del problema, sino que también ofrece una contribución concreta en términos de intervención pedagógica que puede dar lugar a debates sobre posibles soluciones.

Por último, las dos generosas reseñas de Mariana Domínguez y Patricia Cornago, exponen dos libros que abordan las conexiones entre el lenguaje

y la educación desde las perspectivas de la novela y la didáctica, respectivamente.

Como podrá empezar a advertirse en esta presentación, y como habrá de confirmarse en las lecturas detalladas, los trabajos del dossier abarcan desde la investigación básica hasta proyecciones sobre las aulas de los diversos niveles educativos. No sólo permiten ampliar el conocimiento general sobre el lenguaje y la educación, sino que brindan propuestas plausibles que en muchos casos ya han sido promisoriamente evaluadas. Todos los artículos exhiben resultados de proyectos sólidos, diseminados en seis universidades públicas y en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con una fuerte presencia regional y aun internacional. En definitiva, todos estos artículos son ejemplos de los aportes (diversos, complejos, útiles) que hacen las investigaciones sobre el lenguaje y la educación.

Rosario, 3 de noviembre de 2024

Tecnologías digitales en lecturas y escrituras exploratorias de estudiantes doctorales en Ciencias Sociales y Humanas

Digital Technologies in Exploratory Readings and Writings of PhD Students in Humanities and Social Sciences

 <https://doi.org/10.48162/rev.57.001>

Guadalupe Alvarez

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad Nacional de General Sarmiento
Argentina

 <https://orcid.org/0000-0001-7152-730X>
galvarez@campus.ungs.edu.ar

Resumen

Con el advenimiento de las tecnologías digitales, surgen nuevas alternativas para desarrollar la labor de los investigadores en formación y también la comunicación escrita de las investigaciones, incluida la tesis. Hasta el momento, sin embargo, no se registra ningún trabajo en la región latinoamericana que, a partir de un abordaje cualitativo, haya explorado específicamente los procesos de búsqueda y procesamiento de información mediados por tecnologías en el posgrado. La presente investigación busca comprender, desde la perspectiva de estudiantes doctorales en Ciencias Sociales y Humanas de universidades argentinas, las lecturas y escrituras exploratorias realizadas con tecnologías digitales en función de la tesis. Estas prácticas son básicas de toda actividad científica porque apuntan a relevar y procesar aportes previos relevantes para una investigación, que, entre otras funcionalidades, permiten establecer el campo de estudios, delimitar el problema y su investigación, guiarnos acerca de marcos teóricos y metodológicos. Para alcanzar el objetivo planteado, se realiza un estudio cualitativo exploratorio basado en entrevistas en profundidad y análisis documental, relativos a 9 estudiantes doctorales de universidades nacionales argentinas. El análisis muestra

hallazgos relativos a las tecnologías digitales empleadas en lecturas y escrituras exploratorias y sus modos de usos, los beneficios y desafíos asociados, así como formas de aprendizaje relativos a estas tecnologías. Del análisis se concluye que las lecturas y escrituras exploratorias en relación con la tesis se encuentran actualmente mediadas por tecnologías digitales, y que los usos de estas tecnologías para dichas actividades representan saberes fundamentales para construir conocimiento en el siglo 21.

Palabras clave: investigación, literacidad, tesis, tecnologías de la información, inteligencia artificial

Abstract

With the advent of digital technologies, new alternatives emerge for the work of research trainees and also for the written communication of research, including the dissertation. Up to this point, however, no qualitative research in the Latin America region has been recorded that specifically focuses on the search and processing of information mediated by technologies during dissertation production. Based on the perspective of PhD students in Humanities and Social Sciences from Argentine universities, this study seeks to understand exploratory readings and writings carried out with digital technologies in the context of dissertation work. These practices are basic to any scientific activity because they aim at collecting and processing previous contributions relevant to a research, contributions that, among other functions, allow establishing the field of study, delimiting the problem and its investigation, and guiding us about theoretical and methodological frameworks. A qualitative study based on in-depth interviews and documentary analysis is conducted, involving 9 doctoral students in Social and Human Sciences from Argentine national universities. The analysis reveals findings regarding the digital technologies used in exploratory readings and writings, their modes of use, associated benefits and challenges, as well as learning methods related to these technologies. The study concludes that exploratory readings and writings in relation to dissertations are currently mediated by digital technologies, and that such technology use, in connection with these activities, represents fundamental knowledge-building skills in the 21st century.

Keywords: research, literacy, dissertation, information technology, artificial intelligence

Introducción

Si bien en las últimas décadas a nivel mundial se han incrementado los programas de posgrado, muchos de ellos se asocian con bajas tasas de

graduación (Barsky y Dávila, 2016; Castelló et al, 2017; Valencia Quecano et al. 2024; Wainerman y Matovich, 2016). Uno de los factores que obstaculiza la culminación de las carreras está representado por los problemas que tienen los estudiantes para resolver las actividades de producción textual, en especial las asociadas a la tesis (Burford et al., 2021; Calle-Arango y Ávila Reyes, 2023). Entre los desafíos documentados, se destacan la dificultad en el manejo del tiempo debido en ocasiones a la sobrecarga de trabajo (Graham et al., 2023), los sentimientos negativos como la soledad (Bertolini, 2019; Ciampa y Wolfe, 2020; Wilson y Cutri, 2019) o el síndrome del impostor (Cisco, 2020; Kumar et al., 2021; Nori y Vanttaja, 2022), y la falta de conocimiento acerca de los géneros discursivos de propios de la investigación, y de las prácticas de escritura de ese campo (Castelló, 2020; Lei y Hu, 2019; Shahsavari y Kourepaz, 2020; Yuvayapan y Bilginer, 2020).

En la actualidad, la elaboración de la tesis y los problemas para su culminación requieren ser examinados a la luz del nuevo contexto tecnológico. De hecho, desde hace unos años, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), también identificadas como tecnologías digitales, han ido transformando la labor de los investigadores en formación (Adekunle y Madukoma, 2022; Carpenter, 2012; Gouseti, 2017; Lupton et al., 2017; Stein et al., 2022; Vitae, 2011), así como los procesos de comunicación escrita de las investigaciones, incluidos los relativos a la tesis (Andrews et al, 2012; Guerin et al., 2019; Kuhn y Finger, 2021; Paltridge, 2020). En este contexto, algunos estudios focalizan en los usos de TIC en la búsqueda y el procesamiento bibliográfico durante las actividades científicas de los estudiantes de posgrado (Adekunle y Madukoma, 2022; Carpenter, 2012; Gómez Restrepo, 2012; Gouseti, 2017; Spezi, 2016; Vitae, 2011)

En el Vitae Researcher Development Framework (2011), se menciona el empleo de recursos informáticos para la búsqueda y gestión de información como una de las habilidades y técnicas intelectuales para realizar investigaciones. En esta misma línea, Andrews et al (2012) consideran que, en la medida en que las tecnologías digitales se van

integrando al proceso completo de elaboración de la tesis, son cada vez más los ejemplares subidos a los repositorios institucionales o a algún sitio accesible a los usuarios de la Web, lo que posibilita que un número mayor de lectores accedan a estos textos a través de buscadores.

Asimismo, en el informe del Joint Information Systems Committee (JISC) (Carpenter, 2012), realizado a partir de encuestas a estudiantes de doctorado, se registra que, al momento de este estudio, las aplicaciones para relevar información son las más utilizadas en el ámbito científico. También se encuentra que la mayor parte de los encuestados usa Google para dichas búsquedas y que las fuentes consultadas provienen en general de revistas científicas digitales. Los estudiantes no suelen conocer editores o nombres de fuentes en tanto confían en las interfaces de las bibliotecas universitarias o incluso en Google; tampoco tienen mucho conocimiento sobre la noción de recurso de acceso abierto. Cabe destacar que este mismo informe muestra que los estudiantes de doctorado tienden a usar TIC cuando estas se integran con facilidad a sus prácticas de investigación y logran optimizarlas.

También Gómez Restrepo (2012) aborda aspectos relativos a la selección y uso de las bases de datos bibliográficas entre estudiantes de maestría y doctorado de una institución universitaria mexicana. En particular, sobre la base de un cuestionario, explora los conocimientos acerca de las bases de datos y también las habilidades y actitudes para su uso. Los resultados muestran que la selección y uso dependen más de factores internos como la comprensión acerca de los objetivos de la búsqueda que de factores externos como las características de las bases de datos.

Unos años después, Spezi (2016) ofrece una revisión de la literatura entre 2010 y 2015 sobre la búsqueda de información entre estudiantes doctorales. Los principales criterios para las búsquedas en Internet están representados por la comodidad, la interfaz intuitiva y fácil, y la recuperación de textos completos. El uso de Google Scholar se presenta más desigual entre los estudiantes, pero no se esgrimen razones al respecto en la bibliografía. El trabajo concluye que, a pesar de los grandes

cambios en el mundo digital, los hábitos de búsqueda de información de los estudiantes de la muestra no se han transformado de manera significativa durante el período estudiado. Se reconocen, además, más similitudes que diferencias entre disciplinas y se destaca la importancia de los supervisores y el personal bibliotecario para ayudar a los doctorandos en las primeras etapas del proceso de investigación.

En un estudio más reciente que explora los usos de TIC en el nivel doctoral a través de entrevistas en profundidad, Gouseti (2017) muestra que existe un pasaje del papel a lo digital en procesos de investigación y que los estudiantes usan tecnologías en diferentes prácticas, incluidas la búsqueda de información y el archivo y la gestión del contenido. Si bien este trabajo no se centra específicamente en estos últimos usos; ofrece datos valiosos para el presente estudio. En relación con la búsqueda documental, se plantea que el estudiantado prefiere recursos digitales, en particular libros y artículos de revistas, que buscan a través, fundamentalmente, de Google Scholar. En cuanto al archivo y la gestión de información, se indica que la mayoría utiliza gestores bibliográficos y también servidores en la nube para almacenar archivos (por ejemplo, Dropbox). Por otra parte, se identifica que los entrevistados valoran las herramientas que ofrecen las instituciones y los servicios de librería, y que la guía de los directores y los pares, como señala también Spezi (2016), es central en la promoción de los usos tecnológicos.

En esta línea, pero desde un abordaje cuantitativo centrado específicamente en las competencias de literacidad informacional de estudiantes de doctorado, Adekunle y Madukoma (2022) revelan que las fuentes de consulta son en su mayoría digitales (librerías, bases de datos, revistas, entre otras) y que los estudiantes conocen estrategias para la búsqueda de información como los operadores booleanos. Con poca frecuencia consultan fuentes informales como blog o redes sociales porque, de acuerdo con el estudio, no parecen estar conscientes de la importancia de estos recursos para la investigación. Los encuestados, por otra parte, saben evaluar la calidad de la información y conocen los autores e instituciones más relevantes en el marco de su área de estudios. Además,

utilizan gestores bibliográficos, pero no cuentan con tantas habilidades para procesar la información ni para difundir contenidos.

De acuerdo con los estudios relevados, que comunican en su mayoría investigaciones cuantitativas, contamos con una primera aproximación a la búsqueda y el procesamiento de la información que realizan estudiantes doctorales; sin embargo, hasta el momento no se registra ninguna investigación cualitativa en la región latinoamericana que se haya focalizado específicamente en las lecturas y escrituras exploratorias de estudiantes de posgrado durante la elaboración de la tesis. Estos tipos de actividad letrada apuntan justamente a relevar y procesar las aportaciones empíricas y teóricas relevantes en relación con un tema de investigación, acciones fundamentales para desarrollar una investigación (Mirás y Sole, 2007). Frente a este panorama, el presente estudio, enmarcado en un proyecto científico más amplio,¹ busca comprender, desde la perspectiva de estudiantes de doctorado en Ciencias Sociales y Humanas de universidades argentinas, las lecturas y escrituras exploratorias realizadas con tecnologías digitales en función de la tesis. En este trabajo nos interesa responder los siguientes interrogantes:

- (1) ¿Qué tecnologías digitales utilizan los estudiantes doctorales y de qué modo en lecturas y escrituras exploratorias realizadas en función de elaborar la tesis?
- (2) ¿Qué beneficios y desafíos presentan estos usos?
- (3) ¿Cómo aprenden los estudiantes a utilizar dichas tecnologías para lecturas y escrituras exploratorias?

Marco de referencia conceptual

El marco de referencia conceptual articula nociones provenientes de estudios sobre escritura académica y científica, y también sobre tecnologías digitales.

¹ Se trata del proyecto “The role of digital technologies in dissertation process” (en español: El rol de las tecnologías digitales en el proceso de tesis), elaborado en colaboración con la Dra. Ulrike Cress en el Leibniz-Institut für Wissensmedien (IWM), Tübingen, Alemania.

Con respecto a la producción textual, asumimos que elaborar un texto que comunica investigaciones como en el caso de la tesis involucra diversos tipos de actividades letradas, entre las cuales se destacan las denominadas lecturas y escrituras exploratorias (Mirás y Sole, 2007), con las cuales un estudiante apunta tanto a relevar como a procesar aportaciones empíricas y teóricas sobre el propio tema de investigación. Así, explora e identifica los textos significativos en espacios adecuados (digitales o físicos) a partir de criterios de búsqueda previamente definidos (por ejemplo, palabras clave). A su vez, el tesista suele intervenir sobre los textos por medio de marcas, subrayados o punteos, y también elabora resúmenes u otro tipo de textos que permiten registrar contenidos fundamentales. Tanto la lectura como la escritura exploratorias representan un punto de partida ineludible para lograr, como se espera en toda tesis, relevar, analizar y sistematizar el conocimiento disponible sobre un tema o problema, así como mostrar nuestro posicionamiento en el campo (de Marinis, 2020).

Asimismo, consideramos que cualquier tipo de lectura o escritura asociada a la elaboración de la tesis representa una actividad situada cultural, social e históricamente (Castelló, 2022a; Castelló y Donahue, 2012; Prior, 2015), por lo cual se modifica en la medida en que cambian las formas de hacer investigación y los modos de comunicar los hallazgos en las comunidades disciplinares (Castelló, 2022b). De acuerdo con ello, entendemos que, para comprender los actuales procesos de lectura y escritura doctoral, es necesario no solamente identificar qué hacen los estudiantes cuando leen y escriben y qué rol juegan otros participantes en estos procesos (Burford et al., 2021), sino también cómo intervienen las TIC en esta actividad intelectual.

En relación con lo anterior, resulta fundamental destacar que estas tecnologías, que abarcan dispositivos, programas y aplicaciones, sitios web y contenidos digitales, han evolucionado integradas a las prácticas sociales habituales, a rutinas comunicativas y culturales (Nichols y LeBlanc, 2020; van Dijk, 2013), incluyendo los modos de realizar investigaciones y las formas de elaborar los textos que comunican esos trabajos científicos. En el ámbito de la ciencia, estos recursos abarcan, entre otros, redes sociales

(e.g. Facebook, ResearchGate, Academia.edu), gestores bibliográficos (e.g. Mendeley Zotero), plataformas de videos (e.g. Youtube), wikis (Wikispace) y blogs o sitios webs (e.g. Wordpress) (Sugimoto et al, 2017). Recientemente se han popularizado las tecnologías de inteligencia artificial, que se utilizan, entre otros usos, para la escritura académica (Barrot, 2023; UNESCO, 2023; Su et al., 2023), incluida la producción científica (Dergaa et al., 2023; Pigg, 2024).

En el presente estudio, asumimos que las tecnologías digitales establecen condicionamientos sociales, técnicos y económicos (Nichols y Le Blanc, 2020) y que se asocian tanto con potencialidades y beneficios como con limitaciones y riesgos (Burbules y Callister, 2001).

Metodología

Este estudio cualitativo fue realizado entre fines de 2022 y principios de 2023 a partir de una muestra intencional (Creswell, 2013) que permitió indagar diversas experiencias de uso de TIC en lecturas y escrituras exploratorias asociadas a la elaboración de la tesis. Esta muestra comprendió 9 estudiantes (6 mujeres y 3 hombres) de programas de doctorado en Ciencias Sociales y Humanas de universidades nacionales muy reconocidas de Argentina: 4 realizaban un doctorado en Lingüística y 5 en el área de Educación. Todos se encontraban escribiendo la tesis o la habían terminado cómo máximo dos años antes del estudio. En todos los casos, los tesistas firmaron un consentimiento informado y los datos fueron anonimizados. Por este motivo, los entrevistados se identifican a partir de códigos.

El trabajo con estos tesistas se desarrolló a partir de entrevistas abiertas en profundidad de alrededor de 60-90 minutos, que fueron realizadas y grabadas a través de la plataforma Zoom. Para ello, se diseñó un instrumento con una guía orientativa de temas relevantes para nuestra investigación, entre los cuales se destacan los siguientes: conocimiento y experiencia sobre escritura de textos académicos, en particular sobre el trabajo final de una carrera; uso de TIC en lecturas y escrituras

exploratorias durante la elaboración de la tesis; potencialidades y desafíos de estos usos; formas de aprendizaje sobre tecnologías digitales. A fin de ampliar las fuentes de análisis, se solicitó a los participantes que relevaran y brindaran recursos significativos respecto del uso de tecnologías en lecturas y escrituras exploratorias, lo cual habilitó disponer de diversos materiales (sitios web, contenidos de redes sociales, interacciones vía WhatsApp, entre otros) que enriquecieron el abordaje del problema de investigación en la medida en que favorecieron la triangulación y la contrastación entre documentos y entrevistas. Al finalizar las primeras entrevistas y relevar sus correspondientes registros, se efectuaron, cuando fue necesario, nuevas entrevistas, semi-estructuradas, con el objeto de profundizar en aspectos analíticamente relevantes.

Las entrevistas fueron transcritas manualmente de manera completa, mientras que los materiales fueron guardados y sistematizados considerando entrevistado y tipo de recurso.

El análisis de las entrevistas y los materiales partió inicialmente de códigos basados en las preguntas de investigación, que fueron aplicados y refinados a partir del trabajo con los datos (Saldaña, 2016). Durante este proceso, la investigadora leyó y analizó las entrevistas y los documentos en extenso identificando códigos que reflejaran los usos de las TIC en lecturas y escrituras exploratorias, sus beneficios y desafíos, y los aprendizajes sobre estas tecnologías. Se desarrolló un análisis tanto lineal como recursivo que permitió comprender, sintetizar y teorizar sobre los datos en diálogo con los conceptos de la bibliografía. Finalmente, la investigadora revisó los códigos establecidos y resolvió los casos dudosos o problemáticos hasta configurar la versión final de la categorización.

Resultados

Guiado por las preguntas de investigación, el análisis ha permitido caracterizar tres grandes temas:

- usos de TIC en lecturas y escrituras exploratorias,
- beneficios y desafíos del uso de estas tecnologías digitales, y
- modos de aprendizajes sobre lo tecnológico para estos fines.

A lo largo de la sistematización de las categorías incluimos citas extraídas de las entrevistas. Al final de cada cita, se señala entre paréntesis el número de identificación del entrevistado. Marcamos con tres puntos entre paréntesis si hemos eliminado algún segmento al interior de la cita e incluimos entre corchetes las aclaraciones necesarias para comprender el sentido de las citas.

Tecnologías digitales en lecturas y escrituras exploratorias

Para la búsqueda y descarga de materiales de lectura, todos los estudiantes mencionan *Google* o *Google Scholar*, pero algunos también emplean redes sociales, en general académicas (*ResearchGate* o *Academia*), y la página *Sci-hub*, así como sitios web específicos de sus áreas disciplinares. Solo dos refieren a bases de datos académicas especializadas (*Scopus*, *Ebsco*, *Scopus*, *Redalyc*, *Doaj*, *Latindex*, *Jstore*) y dos a la aplicación de inteligencia artificial denominada *ResearchRabbit*.

En relación tanto con el archivo de los materiales y su comprensión y procesamiento a través de escritos como notas y resúmenes, varios estudiantes emplean gestores bibliográficos (*Mendeley* o *Zotero*). Algunos, carpetas en la computadora o en la nube (*Google Drive*, por ejemplo) para archivar los documentos. Uno, en cambio, usa Excel para sistematizar las referencias y sus contenidos, y otro menciona *Google translate* para la lectura de publicaciones en inglés. Solo para alguna de estas acciones dos estudiantes integran papel y lápiz.

Además de diversidad en las tecnologías digitales empleadas, los hallazgos muestran gran variabilidad entre los participantes en las acciones y las rutinas desplegadas para desarrollar las actividades. Esto se evidencia en los testimonios (1), (2) y (3), en los cuales tres estudiantes,

respectivamente, describen los procedimientos utilizados para la lectura exploratoria.

(1)

Tengo una metodología para buscar información. Abro *Google Académico* y, si tengo que desarrollar el planteamiento del problema de algún tema de investigación, me enfoco en buscar el problema o, previo a eso, indago cuáles son los diferentes factores que hacen el problema en sí y busco estos conceptos. Una vez que aparecen investigaciones, filtro los últimos cinco años y empiezo a leer los temas. Si veo que alguno guarda relación con mis conceptos, hago clic derecho y abro una ventana, pero no voy a la ventana, sino que sigo buscando. Cuando ya tengo diez ventanas, o sea, diez investigaciones abiertas, hago un *stop* a la búsqueda y leo uno por uno empezando por el resumen. Si no encuentro nada de lo que estoy buscando, no descargo el pdf, sino que cierro y sigo porque sé que hay un mar de investigaciones en *Google académico* y el tiempo es un factor que hay que saber manejar. (EE2)

(2)

Por el tema de investigación tengo algunas revistas que son como referentes, pero igual uso el *Google académico*. A veces directamente googleo a ver qué encuentro y busco en *ResearchGate* o en *Academia* trabajos que no se pueden conseguir en las revistas y que los autores los publican en sus páginas personales o portales. En general mis búsquedas parten de la misma lectura: cuando tenés un texto que resulta importante a tu trabajo y están las citas, busco esos trabajos que están citados, y así es el mecanismo de búsqueda. En un principio es más a partir de los buscadores y en un segundo momento, cuando encontré lo que necesitaba, busco esos trabajos que están citados en otros trabajos. Uso mucho *Sci-Hub*, la página de la chica rusa.... Eso para lo que es descarga, para lo que es búsqueda yo te diría dos o tres googleadas, y después lecturas del mismo material. (EL3)

(3)

Con redes sociales académicas como *ResearchGate* puedo conectar con trabajos. Eso es por el algoritmo: cuando pongo que investigo sobre el discurso, te aparece “estas personas investigan lo mismo que tú” y uno ahí busca. O también, en mi misma búsqueda, si encuentro a alguien que me parece que no solamente me interesa su artículo, sino que en general

veo que investiga lo que me interesa, lo busco y lo sigo para no perder alguna actualización que haga. (EL1)

En estos ejemplos las variaciones en los modos de realizar las búsquedas y el registro parecerían estar condicionados por las mismas tecnologías digitales, el tipo de rutinas establecidas y su grado de estructuración, y también el tipo de acciones involucradas en estas rutinas. De hecho, como muestran los ejemplos, algunos de los procedimientos están centrados en las búsquedas realizadas por el tesista de acuerdo con conceptos o criterios derivados del problema o las preguntas de investigación, o con artículos citados en alguna publicación importante, mientras que en otros cobra mucha relevancia el funcionamiento algorítmico de las tecnologías para mostrar a los participantes los trabajos afines a sus intereses. En ese sentido, dos participantes, como ya habíamos indicado, mencionan *ResearchRabbit*. Veamos el testimonio de uno de ellos en el ejemplo (4).

(4)

Uso también una aplicación que se llama *ResearchRabbit*. Vos le ponés un artículo que por ahí considerás central para tu investigación y hace una nube de referencias. En el medio queda el artículo, que se vincula con distintos nodos a otros artículos, y tenés nodos más grandes y nodos más chiquitos como los más citados los menos citados. Y eso a veces me sirve para revisar que no me esté perdiendo ninguna referencia clave, más allá de haber hecho búsquedas en Google y estar suscrita a las alertas de Google. (EL4)

Como muestra el testimonio, por el momento los estudiantes parecían utilizar las tecnologías de IA para verificar búsquedas realizadas previamente por otros medios e identificar artículos faltantes. Los estudiantes también valoran las formas de sistematización y representación de la información por autores o por afinidad en las citas, formas de visualización que resultan muy diferentes de las de otros buscadores y sitios especializados, tal como muestra el ejemplo (5).

(5)

ResearchRabbit está bueno. A mí me gustó cómo presenta la información. Te permite hacer un recorrido a veces por autores y esto está bueno;

otros buscadores no te dan ese servicio. Te aparecen un montón de cosas que no tienen que ver, pero eso también te pasa con *Dialnet* y con todos los buscadores. (EE5)

El segmento citado pone en evidencia que los tesisistas que usan tecnologías de IA advierten tanto beneficios como limitaciones de este tipo de herramientas.

De acuerdo con los ejemplos trabajados en relación con las lecturas de publicaciones, los entrevistados en general utilizan medios digitales; solo una tesisista declara, según el testimonio (6), la necesidad de leer los materiales impresos.

(6)

Me gusta mucho leer en papel, solo leo en papel, no puedo leer en digital. La ficha sí la hago en digital y uso gestores bibliográficos, uso tecnología, pero leo en papel (EE1).

En cuanto a las escrituras exploratorias, los procedimientos desplegados también muestran diferencias entre distintos estudiantes como revelan los ejemplos (7) y (8).

(7)

Lo que sí hago, que no es nada tecnológico, es que, si tengo un tema en un texto que me interesa, en un papel, en una hojita empiezo a escribir la estructura de la investigación y en cada estructura me voy haciendo preguntas. (EE2)

(8)

Lo que yo estoy haciendo es leer ahí [en Mendeley] porque lo que me permite el Mendeley es con lo que se llama notas, parecido al pdf: lo voy redactando y puedo ir moviendo esas notas, lo guardo y se conservan esas notas. Muchas veces voy haciendo notas de acuerdo a cada segmento del texto, después las uno y las bajo en Word para poder imprimirlas y leerlas cuando quiero redactar el texto (...) También me permite resaltar, por lo que voy leyendo y resumiendo allí. Y luego, para la escritura, ya pongo el autor, me sale la bibliografía de referencia. Es como multifunción en mi caso. (EL2)

Estos ejemplos muestran que, en escrituras exploratorias, los modos de desarrollo de las prácticas varían en ocasiones según el tesista combine lo digital con el papel o use exclusivamente tecnologías digitales, práctica más habitual entre los estudiantes de la muestra. En este último caso, también hay variaciones dependiendo del recurso utilizado, en particular entre quienes optan por realizar resúmenes en documentos de Word o Google Drive, o quienes se manejan netamente con Mendeley o Zotero, aplicaciones que permiten combinar el subrayado y la toma de notas en un mismo entorno tecnológico.

Más allá del abanico de recursos y procedimientos de trabajo, los hallazgos anteriormente descritos muestran que las prácticas de lectura y escritura exploratorias de los entrevistados se encuentran actualmente mediadas casi por completo por tecnologías digitales. Sin embargo, todos indican que esta digitalización es un proceso todavía en desarrollo, que comenzó hace algunos años y se ha intensificado producto de la pandemia, como se evidencia en los testimonios (9) y (10).

(9)

En la Maestría imprimía y marcaba en los *papers*, esas carpetas las tiré a todas, las hice asado. Así que ahora todo en la computadora. (EL3)

(10)

Recién un año antes de graduarme, tuve Internet en mi casa. Antes no tenía, era como más difícil. (...) Ahora es más vinculante ese nexo con las TIC, más aún con todo el proceso de la pandemia. Es más cercano porque uno se conecta a la computadora todos los días. (EL1)

Beneficios y desafíos del uso de TIC en lecturas y escrituras exploratorias

Los tesistas encuentran tanto beneficios como desafíos al utilizar tecnologías digitales en lecturas y escrituras exploratorias. De acuerdo con los testimonios, la falta o escasez de materiales bibliográficos impresos relevantes para la tesis resulta un desafío para su elaboración, problemas que los estudiantes resuelven, como muestran los ejemplos (11) y (12), accediendo a espacios digitales, sobre todo a través de Internet.

(11)

En lo que respecta a mi trabajo, es todo digital. Primero por los materiales que me facilita mi director, porque son muchos trabajos que están disponibles allí y no están en las bibliotecas. Son materiales recientes o son de otros países, no están entonces en bibliotecas específicas como la de Filosofía y Humanidades en Córdoba o la biblioteca de Comunicación. Tengo muchos más en la búsqueda de manera digital que en las bibliotecas. (EL2)

(12)

Ahora está por ejemplo el archivo histórico de Revistas Argentinas, el AHIRA casi todas las revistas están escaneadas. Entonces si vos vivís en Malvinas Argentinas y tenés que ir hasta la Hemeroteca del Congreso ¿Cuánto tiempo perdés? Y tenés todo *online*. Me parece que es buenísimo. Podes tener reuniones con gente virtual, es buenísimo poder cursar virtual, tener gestores bibliográficos. (EE3)

El acceso digital a los materiales, que ilustra el ejemplo (12), permite también optimizar la gestión de los tiempos que, durante la elaboración de la tesis, resulta un requerimiento fundamental.

Asimismo, uno de los entrevistados menciona en el segmento (13) que las TIC, en especial los traductores automáticos, lo ayudan a sobrellevar su limitado manejo del inglés, idioma en el cual están escritos gran parte de los artículos científicos relevados para la lectura.

(13)

No sé mucho de inglés. Estoy tomando cursos porque tengo que rendir idiomas, pero, además de rendir idiomas, tengo que leer bibliografía en inglés. ... Entonces el profe me dijo: “mirá, te paso esto que puede ser un traductor, además del de Google”. Todavía no lo he usado tanto porque estuve leyendo como más en español, pero sé que en algún momento lo haré. (L2)

Junto con los beneficios derivados del uso de las tecnologías digitales, los tesistas indican una serie de desafíos que surgen cuando utilizan estos recursos. Un grupo importante señala el alto costo que hay que pagar para usar algunas herramientas o comprar sus licencias. Esto significa que no las utilizan si no acceden a ellas a través de versiones no oficiales o ilegales, o

la ayuda de directores u otros actores de la universidad tal como muestra (14).

(14)

para la descarga de artículos, si no existiera Sci-hub, ¿de dónde los sacas? Tenés que pagar. O sea, todo eso viene con un precio (EL3)

Asimismo, para algunos, los dispositivos suelen funcionar como elementos distractores, problema que a veces enfrentan con aplicaciones que apuntan a controlar tiempos de trabajo como la aplicación *Forest* según cuenta una tesista en (15).

(15)

Estoy como con muchas cosas y me agarra más la ansiedad, y a veces la ansiedad la reflejo en tiempo en el celular. Entonces me descargué la aplicación *Forest*, que es muy simple: vos pones como un cronómetro, que marca el tiempo que estás alejado de celular; en ese tiempo crece como una plantita que, si te vas de la aplicación, se muere. La verdad que me ha venido bien para alejarme del celular y concentrarme un poco más. (E4)

Por otra parte, algunos tesistas refieren al excesivo número de recursos disponibles y a la falta de criterios para decidir acerca de su uso, así como a la falta de conocimiento acerca de algunas aplicaciones que les han recomendado o parecerían adecuadas para sus necesidades. En estos casos, los estudiantes, como en (16), consideran que insumiría mucho tiempo aprender solos el uso del recurso y que esta inversión no se justifica en función de las tareas que cumplirían.

(16)

No utilizo ninguna herramienta de referencias bibliográficas que ordene las referencias, lo cual está muy mal, pero siempre me veo avasallada por dar el primer paso, de empezar a utilizarlas, que al principio claramente consumen algo de tiempo (EL4)

Frente a otros desafíos que plantea la falta de conocimiento acerca del uso tecnológico, los estudiantes, además de buscar soluciones a través de las

propias tecnologías digitales, también buscan apoyos institucionales a través de directores o de la propia universidad, lo cual detallaremos en la próxima sección.

Aprendizaje acerca del uso de tecnologías digitales para lecturas y escrituras exploratorias

Los entrevistados refieren, en general con valoraciones muy positivas, a diferentes instancias de formación sistemática acerca de las tecnologías digitales, en especial aquellas vinculadas a lecturas y escrituras exploratorias. Estas instancias abarcan cursos externos a las carreras de posgrado, que han estado organizados por la misma universidad u otra clase de organización. En relación con las formaciones brindadas en la misma universidad de origen, los tesisistas destacan, como en (17) y (18), asesoramientos, cursos o clases a cargo de responsables de las bibliotecas universitarias.

(17)

Nosotros consultamos y en la biblioteca tenemos esa facilidad de entregar vía mail o presencial con alguna duda inquietud para que se amplía, por lo cual nos facilitan la búsqueda ellos tienen acceso a distintas plataformas externas, así que con ellos consultaban con el acceso a la biblioteca de electrónica que tiene acceso al Ministerio de Ciencia y Tecnología. Si yo tenía algún inconveniente les consulté a ellos porque hay tres bibliotecarias acá y ella fue nos pueden guiar. (EE3)

(18)

hice un muy buen curso que dieron una vez en las jornadas lingüistas, que le dio la bibliotecaria del Instituto de Lingüística y presentó muchas herramientas, muchas sugerencias, muchas cosas que para ella eran de sentido común y súper obvio, pero que nadie más conocía... Hubo una última parte donde presentó herramientas como *Zotero* y *Mendeley*.

(EL4)

También, según evidencia el ejemplo (18), los estudiantes valoran la formación y guía de directores en relación con aplicaciones significativas para lecturas y escrituras de exploración.

(19)

Mi director me fue tirando algunas cosas para que yo las incorporara (...) Empecé a usar por él Mendeley y estoy de a poco conociéndolo. (EL2)

Ningún tesista declara haber participado en la carrera de asignaturas o dispositivos pedagógicos específicos sobre el tema, pero sí han recibido formaciones en TIC, que han estado integradas a seminarios o asignaturas sobre otros tópicos, lo cual se evidencia en (20).

(20)

Tuvimos un taller que se llamaba Taller de herramientas de Investigación o de Elementos de Investigación- no era específico de TIC-. Nos llevaron a la Biblioteca y nos dijeron “esto es un buscador, esto es un repositorio, se busca así”. ... Después, si sos más o menos pillo, vas buscando más información, pero lo básico, que va desde las citas, las aplicaciones para hacer las citas, como incorporar la cita APA en Word, todo eso me lo enseñaron en ese Taller, que fue muy cortito. (EE1)

Para todos los tesistas, este tipo de formación sistemática resulta central para comenzar a emplear un recurso, aunque no es suficiente para concretar su uso. De hecho, los estudiantes suelen desplegar mecanismos menos formales para incorporar conocimiento acerca de las tecnologías. Así, de acuerdo con el ejemplo (21), recurren a colegas, en muchos casos consultando espacios digitales.

(21)

Un muchacho conocido, que manejaba la página Web del Instituto donde yo trabajaba, hizo dos videos que uso todo el tiempo, se los doy a todo el mundo. Uno trata sobre cómo poner las citas de Word en APA y otro sobre cómo compartir un citado (si yo te quiero dar a vos mi cita, cómo hago). (EE1)

Ya sea a través de situaciones de enseñanza formal o no formal, los tesistas manifiestan la necesidad de un saber experto como la base para iniciar aprendizajes que los lleven a apropiarse adecuadamente de las tecnologías. De hecho, varios consideran que sería interesante la existencia

de espacios digitales a cargo de personas expertas en el tema, incluso con una mirada disciplinar. El testimonio (22) ilustra esta postura.

(22)

En posgrado un curso de enseñanza de recursos de TIC debería estar. Y también debería estar el uso de gestores bibliográficos y el de otros elementos que ayudan a compartir el trabajo y a hacerlo cooperativo como el uso de Dropbox, Google Docs y buscadores académicos. Y me parece que tendrían que verse con una orientación un poquito disciplinar por parte de expertos en el momento en que vos te metes con tu temática de investigación. (EEL3)

Discusión y conclusiones

A partir de este estudio, desde la perspectiva de estudiantes doctorales en Ciencias Sociales y Humanas de universidades argentinas, exploramos las lecturas y escrituras exploratorias en la era digital. El análisis, guiado por las preguntas de investigación, nos permitió comprender las TIC usadas por estos estudiantes y sus modos de uso, así como los beneficios y los desafíos que suscitan estas prácticas, y las formas de aprendizaje sobre dichas tecnologías.

Los hallazgos muestran que, para el grupo de tesis seleccionados, las actividades de lectura y escritura exploratorias realizadas en relación con la tesis se encuentran en la actualidad mayormente mediadas por tecnologías digitales. El presente trabajo coincide con estudios previos (e.g. Adekunle y Madukoma, 2022; Carpenter, 2012; Gouseti, 2017; Spezi, 2016; Vitae, 2011) en cuanto al tipo de tecnologías digitales involucradas en la búsqueda y el procesamiento de los materiales: los entrevistados recurren con mucha frecuencia a Google académico además de otros buscadores y sitios especializados como las redes sociales académicas; también utilizan gestores bibliográficos y aplicaciones de la nube para almacenar e incluso procesar los manuscritos. Este estudio, además, ha llamado la atención sobre el uso por el momento incipiente que realizan los estudiantes de tecnologías de inteligencia artificial, lo que no ha sido documentado antes, probablemente porque al momento de realización de las entrevistas los

usos de este tipo de aplicaciones apenas se habían comenzado a difundir masivamente. Por otra parte, han sido muy novedosos los hallazgos acerca de las acciones y rutinas involucradas en las lecturas y escrituras exploratorias mediadas por TIC. En este sentido, hemos destacado cómo las lecturas en general están guiadas por el propio problema de investigación y, en relación con ello, suele incidir el algoritmo de las aplicaciones digitales. En el procesamiento del contenido, si bien dos tesis integran papel y lápiz, las prácticas están mayormente mediadas por las funcionalidades de los gestores bibliográficos o de documentos en la nube.

Por otra parte, los estudiantes entrevistados declaran beneficios y desafíos derivados del uso de tecnologías en lecturas y escrituras exploratorias. Mientras que algunos de ellos ya han sido registrados en la literatura como las posibilidades que brindan las TIC para acceder a múltiples recursos digitales (Adekunle y Madukoma, 2022; Carpenter, 2012), otros no han sido hasta el momento destacados como los beneficios que ofrecen las tecnologías para la lectura en inglés o el problema que plantean en cuanto a los costos.

Con respecto al aprendizaje acerca de tecnologías digitales en el proceso de tesis, los datos parecerían sugerir que los tesis de la muestra combinan conocimientos adquiridos en situaciones de enseñanza sistemática, surgidas en instituciones o en organismos no formales, con consultas en situaciones menos formales como las realizadas en entornos digitales (por ejemplo, videos de Youtube), tal como se anticipa en estudios previos (Gouseti, 2017). A los hallazgos ya documentados, este trabajo añade que independientemente del tipo de espacio (formal o informal) donde circulen los contenidos formativos, la importancia del saber experto en uso de TIC en prácticas letradas, incluso con una mirada disciplinar, parecería ser una necesidad de los actuales estudiantes de posgrado. De hecho, varios parecerían valorar la posibilidad de que las carreras de posgrado incluyan dispositivos pedagógicos especialmente diseñados para esta formación.

En definitiva, los hallazgos de este estudio confirmarían que la transformación de la información en conocimiento, que es uno de los desafíos más importantes de las sociedades del siglo 21 (Paré, 2019), requiere que quien comunica investigaciones por escrito desarrolle competencias interdisciplinarias como el pensamiento crítico (Castelló, 2022b) y también la apropiación de TIC para las lecturas y escrituras exploratorias realizadas para la elaboración de la tesis, una apropiación que requeriría ser relacionada con la formación disciplinar.

A modo de cierre, entendemos que las conclusiones derivadas de este pequeño estudio, requieren ser contrastadas con una muestra más amplia que permita explorar de qué modo se utilizan las tecnologías digitales en diferentes tipos de lecturas y escrituras involucradas en la producción de la tesis de posgrado. Suponemos que el uso intensivo de las TIC a partir de la pandemia podría haber incidido en las prácticas investigativas, en la comunicación escrita de investigaciones y también en la formación de estudiantes de posgrado. En este contexto, de acuerdo con los hallazgos de este estudio, resulta particularmente necesario profundizar en los usos de las IA en el posgrado. También se requiere profundizar en los condicionamientos sociales, técnicos y económicos que las propias plataformas digitales establecen para las actividades científicas, tema que apenas han sido mencionados en el presente estudio.

Referencias

- Adekunle, A. y Madukoma, E. (2022). An Assessment of Information Literacy Competence of Doctoral Students in Universities in Ogun State. *Library Philosophy and Practice* (e-journal), 7172. <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/7172>
- Andrews, R., Borg, E., Boyd Davis, S., Domingo, M. y Englan, J. (Eds.) (2012). *The SAGE Handbook of Digital Dissertations and Theses*. SAGE.
- Barsky, O. y Dávila, M. (2016). El desarrollo de las carreras de posgrado en la Argentina: Características generales, problemas recurrentes y desafíos. *Revista de Educación Superior del Sur Global*, 2, 64-86.
- Barrot, J. S. (2023). Using ChatGPT for second language writing: Pitfalls and potentials. *AssessingWriting*, 57, 100745. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100745>

Bertolini, A. (2019). Las soledades de los doctorandos. Una aproximación pedagógica. *Revista de Educación*, 11(19), 163-183.

https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4037

Burbules, N. y Callister, T. (2001). *The risks and promises of new information technologies for education*. Routledge.

Burford, J., Amell, B. y Badenhorst, C. (2021). Introduction: The case for re-imagining doctoral writing. En C. Badenhorst, B. Amell, y J. Burford (Eds.), *Re-imagining doctoral writing* (pp. 3-28). University Press of Colorado.

Carpenter, J. (2012). Researchers of tomorrow: the research behaviour of generation y doctoral students. *Information Services & Use*, 32(1-2), 3-17.

<https://content.iospress.com/articles/information-services-and-use/isu637>

Castelló, M. (2022a). Escritura e identidad en contextos de investigación. *Literatura y Lingüística*, 46, 29-59.

<https://ediciones.ucsh.cl/index.php/lyl/article/view/3157/2738>

Castelló, M. (2022b). Research writing, what do we know and how to move forward. En M. Gustafsson y A. Eriksson (Eds.), *Academic writing at intersections- Interdisciplinarity, genre hybridization, multilingualism, digitalization, and interculturality* (EATAW) (pp- 89-122). Clearinghouse.

Castelló, M. (2020). Escribir (leer) e investigar: voces en diálogo. En D. Lopes Dias, I. Rodrigues y J. Quintiliano Guimarães Silva (Orgs.), *Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo. Volume 3. Estudos aplicados à prática da escrita acadêmica: colocando a mão na massa* (pp. 110-135). PUC Minas.

https://www.editora.pucminas.br/arquivos/obra/arquivo_digital/219/praticas_discursivasv3.pdf

Castelló, M. y Donahue, C. (Eds.) (2012). *University writing: Selves and texts in academic societies*. Brill Academic Publishers.

Castelló, M., Sala-Bubaré, A. y Bautista, A. (2017). Being a Researcher Is Not Only a Matter of Publishing: Learning To Review Scientific Articles. *Journal for the Study of Education and Development*, 40(3), 599-656.

<https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1357251>

Creswell, J.W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications.

Calle-Arango, L. y Ávila Reyes, A. (2023). Obstacles, facilitators, and needs in doctoral writing: A systematic review. *Studies in Continuing Education*, 45(2). 133-151.

<https://doi.org/10.1080/0158037X.2022.2026315>

Ciampa, K., y Wolfe, Z. (2020). From isolation to collaboration: creating an intentional community of practice within the doctoral dissertation proposal writing process. *Teaching in Higher Education*, 28, 487-503

<https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1822313>

Cisco, J. (2020). Exploring the connection between impostor phenomenon and postgraduate students feeling academically-unprepared. *Higher Education Research y Development*, 39(2), 200-214.

De Marinis, P. (2020). Revisión de antecedentes (RA), estado del arte (EA) y marco teórico (MT). En C. Wainerman (Coord.), *En estado de tesis. Cómo elaborar el proyecto de tesis en ciencias sociales* (pp. 117-153). Manantial.

Dergaa, I, Chamari, K., Żmijewski, P., y Saad, H. (2023). From human writing to artificial intelligence generated text: examining the prospects and potential threats of ChatGPT in academic writing. *Biology of Sport*, 40(2), 615-622.

<https://doi.org/10.5114/biolsport.2023.125623>

Graham, K., Rios, A., y Viruru, R. (2023). Constructing radical community: an ecological model for shifting from an EdD to a We-dD in online doctoral programs. *Higher Education*, 85, 301-323 309. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00834-8>

Gómez Restrepo, A. M., (2012). Comportamiento en la búsqueda de información: el caso de los estudiantes de postgrado. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 35(2), 133-148. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179026369002>

Gouseti, A. (2017). Exploring Doctoral Students' Use of Digital Technologies: What Do They Use Them For and Why? *Educational Review*, 69 (5), 638-654. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1291492>

Guerin, C., Aitchison, C. y Carter, S. (2019). Digital and distributed: learning and teaching doctoral writing through social media. *Teaching in Higher Education*, 25(2), 238-254. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1557138>

Guerin, C., Carter, S. y Aitchison, C. (2015). Blogging as Community of Practice: Lessons for Academic Development? *International Journal for Academic Development*, 20 (3), 212-223. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2015.1042480>

Kuhn, V., y Finger, A. (2021). *Shaping the Digital Dissertation. Knowledge Production in the Arts and Humanities*. One Book Publishers.

Kumar, S., Kailasapathy, P., y Mudiyansele, A. S. (2021). It's my luck: Impostor fears, the context, gen-der and achievement-related traits. *Personnel Review* 51(9), 2222-2238. <https://doi.org/10.1108/PR-03-2021-0149>

Lei, J., y Hu, G. (2019). Doctoral candidates' dual role as student and expert scholarly writer: An activity theory perspective. *English for Specific Purposes*, 54, 62-74. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2018.12.003>

Lupton, D., Mewburn, I. y Thomson, P. (2018). *The Digital Academic. Critical Perspectives on Digital Technologies in Higher Education*. Routledge.

Miras, M. y Solé, I. (2007). La elaboración del conocimiento científico y académico. Castello Badía, M. (Coord.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias* (pp. 83-112). Graó.

- Nichols, T.P. y Le Blanc, R.J. (2020). Beyond Apps: Digital Literacies in a Platform Society. *The Reading Teacher*, 74(1), 103-109. <https://doi.org/10.1002/trtr.1926>
- Nori, H., y Vanttaja, M. (2022). Too stupid for PhD? Doctoral impostor syndrome among Finnish PhD students. *Higher Education* 86, 675-691. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00921-w>
- Paltridge, B. (2020). Writing for Academic Journals in the Digital Era. *RELC Journal*, 51(1), 147-157. <https://doi.org/10.1177/0033688219890359>
- Paré, A. (2019). Re-writing the doctorate: New contexts, identities, and genres. *Journal of Second Language Writing*, 43, 80-84. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2018.08.004>
- Pigg, S. (2024). Research writing with ChatGPT: A descriptive embodied practice framework. *Computers and Composition*, 71, 102830. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2024.102830>
- Prior, P. (2015). Writing, literate activity, semiotic remediation. En G. Cislaru (ed.). *Writing(s) at the Crossroads: The process-product interface* (pp. 185-201). John Benjamins Publishing Company
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.
- Shahsavari, Z. y Kourepaz, H. (2020). Postgraduate students' difficulties in writing their thesis literature review. *Cogent Education*, 7(21), 1-11. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1784620>
- Silberzahn, R. y Uhlmann, E. (2015). Crowdsourced Research: Many Hands Make Tight Work. *Nature News*, 526 (7572), 189-191.
- Spezi, V. (2016). Is Information-Seeking Behavior of Doctoral Students Changing?: A Review of the Literature (2010-2015). *New Review of Academic Librarianship*, 22(1), 78-106. <http://dx.doi.org/10.1080/13614533.2015.1127831>
- Stein, S., Sim, K. N. y Rose, M. (2022, December 4-7). Reconnecting People with Educational Technology and with each other in an Online Doctoral Study Setting [Pecha Kucha Presentation]. 39th International Conference on Innovation, Practice and Research in the Use of Educational Technologies in Tertiary Education, ASCILITE 2022, Sydney. <https://doi.org/10.14742/apubs.2022.43>
- Stewart, B. (2015). Open to Influence: What Counts as Academic Influence in ScholarlyNetworked Twitter Participation. *Learning, Media and Technology*, 40 (3), 287-309.
- Su, Y., Lin, Y. y Lai, C. (2023). Collaborating with ChatGPT in argumentative writing classrooms. *Assessing Writing*, 57, 100752. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100752>

Sugimoto, C., Work, S., Larivière, L., Haustein, S. (2017). Scholarly Use of Social Media and Altmetrics: A Review of the Literature. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 68 (9), 2037-2062.

UNESCO (2023). ChatGPT and artificial intelligence in higher education. Recuperado 29 de octubre de 2023. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146>

Valencia Quecano, L. I., GuzmánRincón, A. y Barragán Moreno, S. (2024). Dropout in postgraduate programs: a underexplored phenomenon – a scoping review. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2326705>

Van Dijk, J. (2013). *The Culture of Connectivity: A Critical History of Social Media*. Oxford University Press.

Vitae (2011). Vitae Researcher Development Framework (RDF). <https://www.vitae.ac.uk/vitaepublications/rdf-related/researcher-development-framework-rdf-vitae.pdf>

Wainerman, C. y Matovich, I. (2016). El Desempeño en el Nivel Doctoral de Educación en Cifras: Ausencia de Información y Sugerencias para su Producción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 1-19. <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275043450110.pdf>

Wilson, S. y Cutri, J. (2019). Negating isolation and imposter syndrome through writing as product and as process: The impact of collegiate writing networks during a doctoral programme. En L. Pretorius, L. Macaulay y B. Cahusac de Caux (Eds.), *Wellbeing in doctoral education: Insights and guidance from the student experience* (pp. 59-76). Springer. https://doi.org/10.1007/1978-1981-1013-9302-1000_1007

Yuvayapan, F. y Bilginer, H. (2020). Identifying the needs of postgraduate students: the first step of academic writing courses. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(2), 595-611. <https://doi.org/10.17263/jlls.759260>

Nota biográfica

Es Doctora en Letras por la Universidad Nacional de Cuyo. Se desempeña como Investigadora Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, y como Profesora Adjunta en la Universidad Nacional de General Sarmiento. Ha realizado diferentes estadias de investigación sobre educación, lectura, escritura y tecnologías digitales en Alemania, Estados Unidos, España y Colombia, financiada por la Fundación Alexander von Humboldt, la Comisión Fulbright, la Fundación Carolina y el ICETEX, respectivamente. Sus principales líneas de investigación se centran en las pedagogías de la lectura y la escritura en el contexto digital. Es autora de numerosas publicaciones sobre estos temas en revistas especializadas. Su producción científica se puede consultar en el siguiente link: <https://www.researchgate.net/profile/Guadalupe-Alvarez-9>

Lectura crítica y alfabetización académica en la universidad: una propuesta desde la asignatura Discursos Escritos, Universidad Nacional de Mar del Plata

*Critical Reading and Academic Literacy at University: a Proposal from
the Course Written Discourses, National University of Mar del Plata*

 <https://doi.org/10.48162/rev.57.002>

Geraldina Goñi

Universidad Nacional de Mar del Plata
Argentina

 <https://orcid.org/0000-0002-6894-9197>
geraldinagoni@mdp.edu.ar

Resumen

A pesar de haber estado históricamente atravesado por lógicas moderno/coloniales que tienden a despolitizar la lengua y su enseñanza, el campo de la enseñanza del inglés viene sufriendo varios embates en los últimos años. En este sentido, en el seno de la Universidad Nacional de Mar del Plata, se han observado intentos por gestar prácticas que dejan de lado estas matrices de pensamiento en favor de lógicas ligadas al pensamiento crítico y a lo fronterizo. Tal es el caso de la asignatura Discursos Escritos, que a pesar de centrarse en el desarrollo de la lectura comprensiva, una de las cuatro macrohabilidades, también suscita formas otras de abordar el aprendizaje y la enseñanza del inglés. Dada su ubicación en el primer año del Profesorado, reconocemos que este resulta un espacio adecuado para la inclusión de prácticas que favorezcan tanto la alfabetización académica como la adopción de una postura crítica por parte de los estudiantes en tanto docentes en formación y sujetos de derecho en una institución pública. En este contexto, entonces, el presente artículo es una invitación a re-pensar las prácticas de lectura académica en la universidad desde un anclaje crítico.

Palabras clave: Educación superior; ELT; lectura comprensiva; alfabetización académica; alfabetización crítica

Abstract

Despite being historically influenced by modern/colonial logics that tend to depoliticize language and its teaching, the field of English language teaching has been facing several challenges in recent years. In this sense, within the National University of Mar del Plata, there have been attempts to foster practices that set aside these matrices of thought in favor of approaches linked to critical and border thinking. This is the case with the course *Discursos Escritos* (Written Discourses) which, despite focusing on the development of reading comprehension –one of the four macro-skills– also encourages different ways of addressing the learning and teaching of English. Given its placement in the first year of the English Education Program, we recognize that this is a suitable space for including practices that promote both academic literacy and the adoption of a critical stance by students as future educators and rights holders in a public institution. In this context, this article is an invitation to re-think academic reading practices at the university from a critical perspective.

Keywords: higher education; ELT; reading comprehension; academic literacy; critical literacy

Introducción

Históricamente, el campo de la didáctica específica del inglés (“English Language Teaching”), de ahora en adelante ELT, ha estado atravesado por lógicas moderno/coloniales (Lander, 2001) que tendieron a despolitizar la lengua y su enseñanza (Baum, 2019). El inglés ha sido significado desde una aparente neutralidad, como un “medio para un fin”, una simple herramienta, o incluso una marca de prestigio en la comunidad académica. Esto se ha traducido en habituaciones (Ahmed, 2019) enfocadas en el desarrollo de las cuatro macrohabilidades: comprensión lectora, comprensión auditiva, escritura y oralidad, y en la enseñanza de gramática y vocabulario (Richards, 2014). Sin embargo, en los últimos años, se observan esfuerzos por pensar la enseñanza de la lengua desde perspectivas otras, más conscientes de las implicancias políticas de su enseñanza y que hacen énfasis en las prácticas situadas y el aprendizaje intercultural (Kramsch, 2014; Baum, 2021). No obstante ello, la mayoría de

los enfoques, tanto de investigación como de enseñanza, carece de perspectiva crítica e intercultural.

El actual Plan de Estudios del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata, vigente desde 1999 (Ordenanza de Consejo Superior 1366/03) y en proceso de cambio en la actualidad, no es ajeno a esta cuestión, sino que, por el contrario, manifiesta las tensiones y miradas diversas sobre la disciplina. Esto se evidencia su división en cuatro áreas: Habilidades Lingüísticas, Formación Docente, Fundamentos Lingüísticos y Cultural, las cuales cuentan con distinta carga horaria y relevancia dentro del currículum. Justamente, el área de Habilidades Lingüísticas, que apunta al desarrollo de las macro habilidades de la lengua inglesa ya mencionadas, es el que más prevalencia cuantitativa tiene, ocupando un 32,14 % de la carga horaria total superando al resto (Bergonzi Martínez y Goñi, 2023). Las asignaturas que conforman este espacio, a su vez, están distribuidas durante los 5 años de duración de la carrera, y cumplen un rol fundamental en el ingreso al Profesorado. Debido a la masividad en el acceso a la Universidad que tuvo lugar en las últimas décadas, las instituciones comenzaron a recibir estudiantes con trayectorias pedagógicas muy diversas (Litwin, 2006). Esto, sumado a la derogación de las limitaciones en el ingreso a las universidades, supuso la búsqueda de nuevas formas de atender a las necesidades del claustro. En este caso, el Profesorado de inglés se ha enfrentado a dificultades respecto de los niveles de competencia lingüística implícitamente necesarios para ingresar a la carrera. Como explica Claudia De Laurentis (2012), si bien el ingreso es irrestricto, existe una norma tácita que da por sentado que quienes se incorporan a la carrera, lo hacen con un nivel de dominio del idioma equivalente al B2 de acuerdo con el Marco de Referencia Europeo. Para poder atender a esta problemática, se resolvió crear dos nuevas asignaturas propedéuticas que sirvieran de apoyo: Inglés Nivel Intermedio e Inglés Nivel Avanzado (INI e INA respectivamente). Los estudiantes, entonces, pueden ingresar a través de tres esquemas diferentes: cursando ambas asignaturas para luego de su aprobación, acceder al resto de las correspondientes al primer año, aprobando INI en mesa de final y cursando

INA o acreditando ambas a través de la instancia de final y luego de lo cual comenzará cursar el resto del trayecto de primer año. Se espera que quienes ingresen por este esquema, cursen la asignatura Discursos Escritos (IDE) durante su primer cuatrimestre en la universidad. Dada la prominencia que el desarrollo de las competencias lingüísticas tiene en el contexto del Profesorado de inglés y la disciplina en general, no es de extrañar que las tres asignaturas que estructuran el ingreso a la carrera pertenezcan a esta área.

Al ser espacios curriculares cursados por ingresantes, uno de los focos de INI, INA e IDE radica en la incorporación de estrategias y competencias relacionadas a la alfabetización académica. Esta, entendida como "proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas" (Carlino, 2013, p. 370) apunta al desarrollo de diversas habilidades de lectoescritura que favorezcan la inserción de los estudiantes en el ámbito universitario. Si bien el Plan de Estudios no cuenta con ninguna asignatura dedicada a este fin, muchas veces IDE cumple ese rol, lo que se evidencia en algunos de sus objetivos principales como propiciar que los estudiantes "incorporen conceptos y habilidades que sirvan de base para otras asignaturas del plan de estudios" y, al mismo tiempo "desarrollen sus propias técnicas de aprendizaje y diferentes tipos de procesamiento intelectual mientras leen con diferentes propósitos" (Green, 2023 p. 2). Sin embargo, y siguiendo la tendencia del campo disciplinar, el foco está puesto en los procesos cognitivos de los estudiantes y no tanto en una postura crítica respecto de su rol como sujetos de derecho dentro de una institución pública.

Desde el equipo de cátedra de IDE, reconocemos la necesidad de adoptar una postura crítica en los procesos de alfabetización y afiliación institucional. En palabras de Henry Giroux (2020), es crucial formar intelectuales transformadores que lean los textos desde el cuestionamiento y la interrogación más que desde un lugar pasivo y de conformidad. Es por eso que nos interesamos por indagar respecto de la enseñanza de la lectura y su rol en la alfabetización académica en la

asignatura para proponer la profundización de una perspectiva crítica de manera transversalizada. El presente artículo, que surge a partir de una investigación realizada en el marco de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Mar del Plata, propone una discusión sobre las potencialidades de la lectura crítica en los procesos de alfabetización académica en la universidad.

Antecedentes: Lectura en el marco de ELT

A partir de la irrupción del enfoque comunicativo en el mundo de la enseñanza de idiomas, durante varias décadas la enseñanza del inglés se ha estructurado en torno a las cuatro macrohabilidades: Escritura, Oralidad, Escucha y Lectura, siendo esta última predominante en las aulas con niveles de competencia lingüística menos avanzados (Marlina, 2018). Este enfoque, basado en la propuesta de Dell Hymes en torno a la competencia comunicativa, destaca los saberes de los hablantes para comunicarse en diversos contextos de manera apropiada y, de la mano de los enfoques psicocognitivos del aprendizaje (Thornbury, 2016), han contribuido a popularizar la enseñanza de habilidades o competencias en la lengua inglesa, en detrimento de la instrucción casi exclusiva de su gramática.

En este contexto, algunos expertos han definido a la lectura comprensiva como el proceso por el cual se le otorga sentido a un texto y cuyo propósito radica en lograr entendimiento general sobre lo que está allí descrito y no sólo comprender palabras u oraciones sueltas (Woolley, 2011). De acuerdo con Kirby (2007), la habilidad de comprender lo escrito fue desarrollada artificialmente por los humanos a partir de la aplicación de otras competencias como el habla o la escucha a otro tipo de estímulo, ya que el cerebro no evolucionó naturalmente para dicho fin. Si bien son numerosas las teorías e investigaciones en torno a los aspectos cognitivos del desarrollo de la lectura en lenguas extranjeras (véase, por ejemplo, Grabe & Stroller, 2013), pocas logran dar cuenta de las condiciones socioculturales que afectan al desarrollo de esta habilidad.

En esta línea, algunas corrientes proponen a la lectoescritura como una transacción. Como explica Louis Roseblatt, cada acto de lectura es un evento particular que implica a un lector en particular y que ocurre en un tiempo y contexto determinados. Según la autora, “el significado no está prefigurado de antemano ‘en’ el texto o ‘en’ el lector, si no que ocurre durante y a partir de la transacción lector-texto” (2018, p.455). En este sentido, resulta clave la adopción de una postura con respecto al texto que se lee. En otras palabras, el propósito, la situación y el bagaje lingüístico de quien lee afectan directamente la comprensión, ya que determinan y habilitan la posibilidad de interpretaciones y asociaciones.

A su vez, más allá de esfuerzos cognitivos implicados en la tarea de decodificar lo escrito, Gary Woolley (2014) destaca la influencia de las creencias culturales y valores del propio lector, su *teoría del mundo* en términos de Smith (2012) a la hora de ver, interpretar y finalmente comprender un texto. Al mismo tiempo, los expertos señalan la importancia del conocimiento de base o “enciclopedia del lector” con relación a los temas sobre los que se leen. Algunos autores llaman *schema* este tipo de saberes. Siguiendo a Bartlett (1932; 1958), un *schema* o esquema es una estructura de conocimiento que refiere a las propiedades tanto sustantivas como organizativas del conocimiento total de los estudiantes en relación con un campo temático determinado, o también en relación con lo más inmediato o relevante dentro de la estructura cognitiva (Ausubel, 1978). En suma, un esquema puede ser tanto un concepto o un conjunto de conceptos relacionados, es decir, puede tratarse de objetos, fenómenos o ideas. Esto es especialmente relevante cuando se intenta desarrollar la habilidad en otro idioma. Al respecto, William Grabe y Fredricka Stroller (2019) resaltan las marcadas diferencias que se presentan al momento de desarrollar la lectura en la lengua madre o nativa y en la lengua segunda o extranjera. Para los autores, además de recursos lingüísticos tales como vocabulario o el dominio de ciertas estructuras gramaticales, se necesita conocimiento respecto de la cultura de la que proviene el texto para poder realmente comprender lo que se lee en una lengua que no es la propia, por lo que, para los autores, la

comprensión lectora implica mucho más que decodificar la palabra escrita. En esta misma línea, numerosos autores proponen que el conocimiento del tema puede ser fundamental al leer textos en una lengua otra, especialmente en el ámbito académico. De acuerdo con Salager-Meyer (1991), el grado de comprensión lectora en una LO se puede predecir más fácilmente mediante criterios de familiaridad con el tema que mediante la competencia lingüística del estudiante o el nivel lingüístico del texto (en términos de simplificación sintáctica o de conocimiento explícito del vocabulario relacionado con el texto). Sin embargo, de acuerdo con Hudson (1988), esta variable disminuye con aquellos lectores con mayores niveles de competencia. En este contexto, la instrucción y la adquisición de estrategias que asistan al lector en el proceso resultan cruciales para el desarrollar la habilidad (Serravallo, 2021). En relación con esto, William Grabe (2014) destaca la importancia de la instrucción en vocabulario y estrategias metacognitivas de lectura que ayuden a los lectores en el proceso de comprensión.

Tal y como sucede en la disciplina en general, las investigaciones referidas a la comprensión lectora están mayormente abocadas a los aspectos cognitivos y lingüísticos relativos a esta competencia. Por un lado, muchos de los estudios se centran en la adquisición de vocabulario o la adquisición de ciertas estructuras gramaticales que asistan el proceso, mientras que otros se enfocan en el rol de la memoria durante de lectura. (Véase, por ejemplo, Kirschmann, Lenhard, & Suggate, 2021; Röthlisberger, Zangger, & Juska-Bacher, 2023). Al mismo tiempo, en los últimos años, en estas latitudes también se han realizado algunos estudios que se han interesado por los factores que mejoran la comprensión lectora de los alumnos (véase, por ejemplo, Vázquez y González, 2015). De acuerdo con Melina Porto, en muchas de las investigaciones sobre ELT en Argentina “se observan visiones de suficiencia centradas en la competencia lingüística y el hablante nativo como modelo, y la ausencia de cualquier referencia a perspectivas translingüales, multimodales y de alfabetización múltiple” (2023, p.161). Sumado a esto, podemos decir que son relativamente escasos los intentos de pensar las implicancias políticas de la lectura en una lengua extranjera.

Estos se sirven de los aportes del análisis crítico del discurso (Fairclough, 1984) y las pedagogías críticas poscoloniales (Canagarajah, 2005) para pensar la postura del lector y los mensajes subliminales de los textos (Wallace, 2003; Wilson, 2016).

A pesar de ser poco frecuentes, en nuestro país ya ha habido intentos por pensar la lectura desde la criticidad. Por su parte, Enrique Basabe y Miriam Germani (2014) se interesaron en los modos en los que pueden articularse la lectura crítica y la alfabetización crítica en la lectura de textos literarios con futuros docentes. A su vez, a partir de un extenso relevamiento bibliográfico, Melina Porto (2023) destaca que una preocupación común en muchos estudios respecto de la Enseñanza del Inglés en Argentina es la necesidad de que se implementen pedagogías sensibles al contexto que no sólo revaloricen las prácticas sociales locales, sino que también brinden a los educadores recursos pedagógicos para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. Para la autora, estos estudios

deben verse como una señal de advertencia: ELT debe involucrarse en pedagogías que vayan más allá del aprendizaje superficial de la lengua. EFL debe verse como otra oportunidad en el plan de estudios para el desarrollo de la ciudadanía crítica, el plurilingüismo y el empoderamiento. Este cambio conceptual altamente complejo debe comenzar durante la formación inicial del docente (p.132).

Es evidente que, al igual que el campo de ELT, la enseñanza de las macrohabilidades –especialmente la lectura– está siendo cuestionada y (re)pensada desde perspectivas otras y, en consecuencia, los programas de formación de docentes de inglés se están viendo en la necesidad de acompañar estos cambios.

Alfabetización académica

A pesar de la extensa historia de las instituciones universitarias, fue hace relativamente poco que el campo de la educación comenzó a preguntarse por las prácticas de lectura y escritura propias de esta institución. Hace poco más de dos décadas, se acuñó el término *alfabetización académica*

para referirse al "conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad" (Carlino, 2003 p.410). Dicha noción que fue originalmente acuñada en inglés como *academic literacies* (Castelló, 2014) apunta al desarrollo de ciertas prácticas del lenguaje y modos de pensar propias de la academia.

Cuando abordamos estas cuestiones, es imposible dejar de lado las implicancias políticas, sociales y culturales que trajo consigo el ingreso masivo a las universidades, especialmente de aquellos que provienen de sectores que han sido excluidos por esta. Tal y como explica Vargas Franco (2020), hasta hace sólo algunas décadas, la educación superior universitaria había estado históricamente destinada a sectores provenientes de las élites que contaban con un capital lingüístico y cultural (Bourdieu y Passeron, 2001) lo suficientemente similar al discurso académico como para significar un obstáculo mayor. Sin embargo, el ingreso de estudiantes provenientes de nuevos y diversos sectores -que no contaban con el mismo capital- puso de manifiesto la brecha existente entre los saberes y habilidades adquiridas durante el trayecto secundario, y los que se esperan al ingresar a la universidad. Como afirma Cassany (2006), la comprensión lectora y las habilidades de escritura no son competencias que se aprenden de una vez, si no que requieren práctica y uso en nuevas situaciones comunicativas.

En este sentido, pensar la alfabetización académica es también un gesto político-pedagógico ya que, como sostienen Pérez y Natale (2016), el desarrollo de la alfabetización académica puede ser un factor decisivo para la inclusión social en la educación superior. De acuerdo con numerosos estudios sobre el tema (Coronado, 2017; Felipe y Villanueva, 2018; Cabrera y Caruman, 2020; Cabrera-Pommiez, Lara-Inostroza, y Puga-Larraín, 2021), existen severas carencias en las habilidades de comprensión lectora de estudiantes egresados de educación secundaria y de aquellos que ingresan al nivel superior, especialmente en lo que respecta a lectura de textos

expositivos y argumentativos, que son predominantes en el género académico.

Si bien en un principio los estudios relativos a la alfabetización académica estuvieron orientados al diseño de dispositivos y talleres que favorecieron el desarrollo de la lectura y escritura académica de los estudiantes universitarios (Radloff y de la Harpe, 2000; Olson, 1998), en los últimos años el término adquirió nuevas dimensiones. Por un lado, se empezaron a considerar cuestiones relativas a la afiliación institucional, es decir, al dominio de reglas institucionales (Coulon, 1997). A su vez, dentro de estas investigaciones, Carlino (2013) distingue dos tipos: por un lado, aquellas enfocadas en la alfabetización, entendida como quehacer educativo; y, por otro; aquellas enfocadas en la literacidad, en tanto conjunto de prácticas culturales en torno a textos.

Además del foco en las prácticas educativas, también se empezó a considerar el rol que dichas habilidades tenían en relación con la deserción y permanencia de los estudiantes en las instituciones universitarias (Natake y Stagnaro, 2016). Al respecto, Monserrat Castelló resalta que “[la alfabetización académica] es una forma específica de alfabetización que las instituciones de Educación Superior deberían promover para garantizar que sus estudiantes puedan ser miembros activos de –y por consiguiente, comunicarse de manera adecuada con sus respectivas comunidades profesionales” (2014, p.350). De este modo, cobra especial atención el contexto, entendiendo que ya no se trata de la adquisición de un conjunto de prácticas aisladas, sino que estas deben estar situadas dentro de la disciplina y la institución en su conjunto.

En América Latina, y especialmente en nuestro país, las instituciones de educación superior se han visto en la necesidad de adoptar diversos dispositivos y estrategias para facilitar el ingreso y la permanencia de los estudiantes. En los últimos años, se ha promovido la creación de cursos de ingreso y/o asignaturas que buscan brindar estrategias y saberes relativos a la vida en la universidad y al discurso académico. Un claro ejemplo es el de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del

Plata, que ha dispuesto la inclusión de la asignatura *Taller de Aprendizaje Científico y Académico* en los planes de estudio de las nuevas carreras. Actualmente, la asignatura es dictada para los estudiantes de Antropología, Ciencias de la Educación y Ciencias Políticas, que han sido las últimas carreras incorporadas a la Facultad. Esta asignatura, que, si bien es dictada de manera independiente por cada departamento, comparte ejes en común y busca abordar cuestiones relativas al ingreso a la vida universitaria, su historia y organización; el trabajo intelectual; oralidad, lectura y escritura académica, y la lectura de producciones académicas en cada campo disciplinar, entre otras (Ordenanza de Consejo Superior 1550/11). Al mismo tiempo, como ya mencionamos anteriormente, el Departamento de Lenguas modernas de la misma unidad académica cuenta con dos asignaturas propedéuticas, INI e INA que, si bien apuntan a la introducción a la competencia lingüística, comunicativa e intercultural a nivel intermedio/post-intermedio y pre-avanzado, respectivamente; también busca que los estudiantes desarrollen estrategias de alfabetización y afiliación académica (Ordenanza de Consejo Superior 342/23).

Alfabetización crítica

La alfabetización crítica se pregunta acerca de los modos en los que las palabras interactúan con los lectores y su propio mundo. De acuerdo con Paulo Freire, "la lectura del mundo precede siempre la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquél" (Freire, 1991, p. 105). Desde esta perspectiva, leer la palabra es también, y al mismo tiempo, leer el mundo que nos rodea. Esta perspectiva se aleja un poco de las visiones que conciben a la lectura sólo desde sus implicancias cognitivas o lingüísticas, sino que concibe a la lectura en tanto práctica social. En palabras del autor, "la alfabetización es más que el simple dominio psicológico y mecánico de las técnicas de escribir y leer. Es el dominio de estas técnicas en términos conscientes. Es entender lo que se lee y escribir lo que se entiende" (Freire, [1967] 2008, p. 108). Esta forma de concebir la lectura, entonces, tiene implicancias asociadas a la

democratización del conocimiento y a un corrimiento del rol “pasivo” del lector, para dar lugar a la creación de significado con el otro.

Como señala Allan Luke (2018), esto supone también considerar ciertas preferencias en cuanto a los tipos de texto, convenciones discursivas, ideologías, gramáticas sociales y culturales a la vez que propósitos y fines particulares de los textos. Las palabras no son neutrales, sino que más bien poseen una carga ideológica que se hace manifiesta al interactuar con los textos. Para Paulo Freire y sus seguidores, la alfabetización implica una toma de consciencia, y es, en consecuencia, una invitación a transformar la ingenuidad en crítica.

Este modo de pensar los textos y la lectura, conocido como *alfabetización crítica*, ha sido ampliamente divulgado y abordado en la literatura y prácticas de enseñanza en las últimas décadas. Quienes se afincan en esta postura, sostienen que los textos esconden mensajes de dominación y opresión y que una lectura pasiva de los mismos sólo conduce a la reproducción. Como respuesta a ello, y para enseñar a leer críticamente, es imprescindible partir de la visión de mundo de los propios estudiantes. La clave entonces está en que los estudiantes se involucren y desenmascaren esas visiones engañosas del mundo que están presentes en los medios de comunicación, en la literatura, en los libros de texto y en las lecturas cotidianas (Shor y Freire, 1987). En palabras de Freire "la comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto" (Freire, 1991, p. 94).

Esto es posible sólo a través de dos procesos esenciales: problematización y concienciación. En primer lugar, por problematización entendemos al desarrollo de estrategias para cuestionar lo que se considera evidente y está naturalizado a través del diálogo inquisitivo con las palabras y sus significados. De este modo, la concienciación surge como resultado del proceso previo e implica "percibir y reflexionar sobre las causas y razones de las desigualdades sociales, políticas y económicas, tomar posiciones y actuar frente a ellas" (Rodríguez Arocho, 2019 p. 10).

Si bien las cuestiones relativas a la alfabetización crítica comenzaron a abordarse hace varias décadas, la producción académica en este campo continúa siendo muy prolífica. Luego de la pandemia provocada por el COVID-19, muchos investigadores comenzaron a pensarla como complemento de la alfabetización digital y mediática (ver, por ejemplo, Fernández, Bedmar, Mata, 2020; Sánchez-Reina & González-Lara, 2022). La repentina y forzada inclusión del internet y los recursos digitales como medio entre docentes y estudiantes, y a veces como única forma de acceso al conocimiento, llevó a muchos a pensar en la necesidad de enseñar una mirada crítica sobre estas cuestiones.

Al mismo tiempo, son extensos también los estudios que abogan por la inclusión de una perspectiva crítica en los procesos de alfabetización académica (Gatti, Tagliani & Monasterio, 2020; Pulgarín Rodríguez, 2020). Como sostienen Federico Navarro y Maria Cecilia Colombi,

Un modelo contemporáneo de alfabetización académica debe pasar de la transmisión y reproducción de reglas lingüísticas o del ajuste a expectativas tradicionales de las disciplinas, a un modelo que se centre en estudiantes como agentes en sus propios procesos de aprendizaje, capaces de aportar y de negociar sus propias diferencias en distintas comunidades y situaciones con una comprensión crítica de las relaciones entre lenguaje y poder (2022 p. 507)

Adoptar una postura de alfabetización crítica, entonces, implica cuestionar lo que entendemos como conocimiento, sus fuentes y desarrollo (Bacquet, 2021). Como explica Canagarajah (2010), las instituciones “desarrollan sus propias normas, y luego producen conocimientos y relaciones sociales que sustentan su hegemonía” (p. 3). Ante este panorama, muchos autores abogan por proyectos que no contribuyan a reproducir y legitimar ciertos tipos de conocimientos sino que más bien “cuenta[n] con los correspondientes andamiajes provistos por sistemas educacionales actualizados” (Farias, 2024 p. vii) En este sentido, promover una *alfabetización académica crítica* podría ser crucial para lograr este cometido, ya que permitiría a los estudiantes ser capaces de identificar los desequilibrios de poder en la producción y recepción del discurso. Como afirman Popkewitz y Huang, adoptar una postura crítica “consiste en

desafiar las formas habituales de trabajar y pensar la constitución de lo social y las personas” (Popkewitz, Huang, Goñi y Bergonzi Martínez, 2024 p. 25). Desde esta mirada, entonces, alfabetizar críticamente en lo que respecta a la academia conlleva un quehacer optimista que busca “hacer inestable lo que se considera natural” (*Op cit.*) en las instituciones universitarias, sus lógicas y modos de producción de conocimiento y, en última instancia, ser conscientes de que éstas siempre pueden ser objeto de cambio.

Decisiones metodológicas

El presente trabajo, que tuvo como objetivo principal el diseño de una propuesta de intervención, se inscribe en el vasto campo de la investigación cualitativa (Denzin & Lincoln, 2011), que es entendida como un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas que examina un problema humano o social (Creswell, 2012). A su vez, es multimetódica, naturalista e interpretativa (Denzin & Lincoln, 1994) ya que los investigadores realizan su tarea en situaciones naturales, intentando interpretar u otorgar sentido a los sucesos en los términos de sus propios protagonistas. De acuerdo con académicos como Irene Vasilachis de Gialdino (2006), esta manera de investigar es más bien una forma de concebir la investigación más que una colección de estrategias técnicas. En sus palabras, la investigación es una “cosmovisión unida a una particular perspectiva teórica para comunicar e interpretar la realidad” (2006, p.27). En relación con esto, Denzin y Lincoln (1994) señalan que las múltiples metodologías que se incluyen en el marco de la investigación cualitativa pueden ser vistas como un bricolage y, por consiguiente, convierten al investigador en bricoleur. Según los autores, los investigadores cualitativos se enfocan tanto en la construcción social de la realidad como en la íntima relación entre el investigador y lo que estudia. Por lo que, de acuerdo con Hernández Sampieri y equipo (2010), el investigador cumple un doble rol dentro del proceso mismo de investigación, ya que la acción indagatoria es dinámica y se mueve en ambos sentidos. En otras palabras, esta resulta un proceso circular entre

los hechos y su interpretación, y la secuencia varía dependiendo de las particularidades de cada estudio.

Otra de las características principales de este tipo de investigación es su imposibilidad de ser neutral. Para los investigadores cualitativos, la naturaleza de la indagación está cargada de valoraciones y, por lo tanto, el investigador debe “asumir la responsabilidad pública de sostener perspectivas que puedan ser motivo de debate, disenso y negociación” (Sverdllick, 2007 p.23). Además, considerando que para el paradigma cualitativo la realidad objetiva nunca puede ser capturada, la triangulación aquí funciona como una alternativa a la validación (Denzin y Lincoln, 2015). La combinación de múltiples estrategias, fuentes y perspectivas contribuyen a proveer de rigor, amplitud y profundidad en el marco de estas investigaciones.

Una investigación narrativa y autoetnográfica

En los últimos años, nuevos posicionamientos ético-onto-epistémicos dentro de la investigación cualitativa, como lo son los giros performativo y pedagógico (Denzin, 2018), invitan a pensar la investigación de modos más hospitalarios y comprometidos. Tal es el caso de las perspectivas narrativa y autoetnográfica, en las cuales se enmarca la presente propuesta. Como explica Luis Porta (2020), podemos considerar a la narrativa como más que un tipo de investigación, ya que piensa el proceso de investigación como un tipo de narrativa en sí mismo. A su vez, esta puede pensarse como una práctica subversiva que cuestiona la autoridad de los relatos oficiales en el campo de la investigación y busca instalar preguntas donde la ciencia clásica no espera que lo haga.

El enfoque narrativo también habilita posibilidades *otras* en el campo de la educación, ya que puede ayudar a cuestionar la autoridad de los relatos oficiales y, de acuerdo con lo propuesto por Contreras Domingo (2016), poner de manifiesto que la educación puede ser también pensada y vivida como un proceso propio de creación. Dada la naturaleza social del ser humano, existe una relación ontológica entre nosotros y el narrar. Es a

través de relatos que (re)construimos nuestra identidad, nuestra propia historia, y la de todos aquellos quienes nos rodean (Bruner, 2003). En palabras de Yedaide,

La narrativa es la gran condición de partida para la empresa humana de la investigación; en su trama se ve porque en su (re)producción se (re)significa. No es sólo un insumo para la recolecta de datos: es la tecnología que hace posible la expresión del interés, la especulación conceptual y las precondiciones (el preformato) de los diálogos con la “empíria” (2020, p.234)

Al mismo tiempo, hay autores que consideran que la investigación narrativa es a su vez performativa ya que el diálogo y la reflexión que presupone el narrar, es una forma de crear realidades o, en términos de Coccia (2011), una forma de ser-estar-en-el-mundo. Como menciona Sarasa (2020), la materia prima de lo narrativo es la experiencia, que nos permite traer el pasado al presente y arrojar lo presente hacia el futuro.

Además del enfoque narrativo, la investigación realizada en el presente trabajo es también concebida en una perspectiva autoetnográfica. A pesar de estar entramada con los enfoques narrativos, autobiográficos y etnográficos, la autoetnografía ha encontrado su propio espacio dentro del campo, invitando al investigador a convertirse en su propio objeto de estudio. De acuerdo con Reed-Danahay (1997), los estudios auto etnográficos podrían definirse como el estudio de sí mismo ya que, en vez de intentar escapar de la subjetividad, los investigadores consideran la capacidad cualitativa del género que los habilita a abordar su voz en primera persona y aceptar el conflicto y las contradicciones que brotan de su propio uso (Hughes y Pennington, 2018). De este modo, la autoetnografía es una invitación a estudiarse a la vez que se consideran perspectivas otras. En el caso de este estudio, que implica el diálogo con miembros de una cátedra de la cual formó parte, la autoetnografía me permite conectarme con los aspectos íntimos de mi experiencia que quizá no han sido accesibles durante las charlas con quienes entrevisté, y que estos aspectos se vuelvan parte de las narrativas y contribuyan a la indagación (Rodríguez, 2018). Por último, si bien la adopción de este

enfoque implica la renuncia a las pretensiones de objetividad y neutralidad propias del mundo de la ciencia, los valiosos aportes de la autoetnográfica nos demuestran que vale la pena seguir investigando (Richardson y St. Pierre, 2005).

Etapas e instrumentos de recolección de datos

Como explican Hernández Sampieri y equipo (2014), la recolección de los datos busca proveer de un mayor entendimiento de los significados y experiencias de los participantes de la investigación. En este sentido, el investigador cualitativo funciona como un instrumento en sí mismo, ya que la indagación no se inicia con instrumentos preestablecidos, sino que es el propio investigador quien, a partir de sus observaciones y acercamientos al campo, decide cuáles serán las técnicas más apropiadas para el contexto de su investigación. En el caso de nuestra propuesta, decidimos dividir el trabajo de campo en tres momentos o etapas concomitantes, es decir, que fuimos trabajando en paralelo.

Primer momento

En una primera instancia, y en pos del reconocimiento de las habituaciones (Ahmed, 2019) respecto de la lectura que se manifiestan en los documentos oficiales, los materiales y contenidos curriculares y las prácticas cotidianas de la asignatura Discursos Escritos del Profesorado de Inglés de la UNMDP, previmos realizar un análisis documental (Valles, 1997) de planes de estudios, PTD y materiales de la asignatura.

Para ello, buscamos realizar un análisis detallado del contenido de dichos documentos, poniendo el foco en las perspectivas respecto de la lectura y la enseñanza del inglés, la alfabetización académica, y las criticalidades. A su vez, establecimos un diálogo entre los documentos escritos y las palabras de quienes conforman la cátedra actualmente.

Segundo momento

En una segunda etapa, con el fin de indagar respecto de las narrativas minúsculas y los relatos emergentes y disidentes, trabajamos en la producción de relatos biográficos y autobiográficos (Porta 2020) a través de entrevistas en profundidad (Fontana & Frey, 2015) al equipo de cátedra de la asignatura, profesores, auxiliares y adscriptos de la asignatura.

De acuerdo con Domingo Contreras & Pérez de Lara Ferré, la investigación en el campo de la educación se interesa por lo que da pensar la educación a sus protagonistas” (2010. p22). En ese sentido, la entrevista en tanto herramienta que permite no sólo acceder al relato de hechos sino también a las interpretaciones de sus protagonistas (Finkel, Parra y Baer, 2008), resulta un instrumento privilegiado para acceder de primera mano a los sentipensares de quienes habitan dichos espacios. En términos de Freire (2014), el investigador hace a la figura de “buen escuchador” que dialoga con su entrevistado.

Considerando que la entrevista comprende una amplia variedad de formas y diversidad de usos, resulta desafiante encontrar una definición que dé cuenta de todas las posibilidades que nos ofrece. Por su parte, Juan Ignacio Piovani la propone como “una forma especial de conversación entre dos personas, dirigida y registrada por el investigador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional continuo acerca de un tema de interés definido en el marco de la investigación” (2007 p.267). En otras palabras, la entrevista representa una oportunidad para abordar en detalle el tema de interés y construir significado junto con el entrevistado. En términos de Paulo Freire (2014), la entrevista, en tanto diálogo, requiere de la escucha activa. Esta definición es lo suficientemente amplia como para abarcar todas las formas que el instrumento puede tomar en relación con su estructura y amplitud de respuestas. Sin embargo, no reconoce el potencial del instrumento, especialmente de la entrevista en profundidad, para dotar de contexto dicha información. Al respecto, Lucila Finkel, Pilar Parra y Alejandro Baer señalan que “mediante la entrevista, el investigador social enmarca histórica y socialmente las

experiencias personales de sus entrevistados y busca comprender los procesos sociales que subyacen a las valoraciones e interpretaciones subjetivas individuales” (2008 p.132). En el caso de las investigaciones en el campo de la educación, es fundamental que se consideren las experiencias, puntos de vista y valoraciones que quienes habitan los espacios educativos traen consigo.

A su vez, de acuerdo con Fontana y Frey, una de las bondades principales de la entrevista es su abandono de la pretensión de neutralidad. Si bien en sus inicios se pensaba que la propia subjetividad del entrevistador podría interponerse en la tarea de obtener datos de manera exhaustiva, en las últimas décadas dicha postura ha cambiado y se ha abierto la puerta a perspectivas más empáticas. Según los autores, “el entrevistador es una persona situada contextual e históricamente que trae consigo, consciente o inconscientemente, motivos, deseos, sentimientos y sesgos que son insoslayables” (2015, p.142). Hacerse cargo del lugar que uno ocupa, no sólo con relación a la investigación sino también a quienes va a entrevistar, no hace más que dar entidad y potenciar los datos obtenidos. Como sostiene Freire

La verdadera escucha no disminuye en nada mi capacidad de ejercer el derecho de discordar, de oponerme, de asumir una posición. Por el contrario, es escuchando bien cómo me preparo para colocarme mejor o situarme mejor desde el punto de vista de las ideas. Como sujeto que se da al discurso del otro, sin prejuicios, el buen escuchador dice y habla de su posición con desenvoltura. Precisamente porque escucha al otro, su habla discordante, afirmativa, no es autoritaria (2014, p.109).

Otra de las características de la entrevista en profundidad que la convierten en un instrumento muy provechoso es la posibilidad de co-composición con los participantes. Con relación a ello, Holstein y Gubrium (2000) destacan el rol artesanal que adopta el investigador en dicho proceso. Si bien son los entrevistados quienes aportan los datos necesarios durante el encuentro, es el propio entrevistador quien, en última instancia, se encarga de recortar y pegar el relato, eligiendo qué quedará fuera y qué formará parte de él. Es mediante este ejercicio que se dota a la investigación de una

polifonía de voces que contribuye a validar y enriquecer el resultado final. Las cualidades ya mencionadas, sumadas a la propia reflexividad del investigador involucrada en el posterior proceso de interpretación (Fontana y Frey, 2015) hacen de la entrevista una herramienta muy valiosa para estudiar problemáticas sociales y dar voz a sus protagonistas

Tercer momento

Si bien la ubicamos como una etapa diferente a las descritas anteriormente, todo el proceso de indagación será acompañado por el registro autobiográfico (Hughes & Pennington, 2016) propio y de mi tutora quienes formamos parte del equipo de cátedra de la asignatura. Este proceso permitirá reconocer nuestros propios amarres, ponerlos en diálogo con las experiencias del resto del equipo, y enriquecer la propuesta final (Richardson & St. Pierre, 2005).

La decisión de incorporar estos registros implicó un gesto de honestidad y reconocimiento de lo que Elizabeth St. Pierre describe como etnografía de larga duración (Richardson & St. Pierre, 2005). Para nosotras, fue necesario reconocer que no vivíamos esta investigación como meras observadoras participantes, sino más bien como personas implicadas en los procesos de enseñanza de lectura y alfabetización en el Profesorado de Inglés. Fue a partir de este gesto, entonces, que sentimos la obligación de poner a conversar nuestras propias voces y entramarlas al resto. Este movimiento ético de reconocimiento del grado de implicación nos condujo a la autoetnografía como enfoque predilecto para dar cuenta de nuestros sentipensares.

Por último, a partir de la información recolectada en las etapas mencionadas, hemos trabajado en el diseño de una propuesta de intervención que adhiera de manera transversalizada a una perspectiva crítica de la lectura. Se prevé que esta propuesta pueda favorecer una alfabetización académica crítica de estudiantes ingresantes al Profesorado de Inglés.

Resultados y discusión

Discursos Escritos (IDE) ha sido una asignatura obligatoria de primer año del Profesorado de Inglés desde 1999 (y desde 2023 de la Licenciatura en Lengua Inglesa) perteneciente al Área de Habilidades Lingüísticas. En un principio, IDE abordaba principalmente aspectos lingüísticos y psicocognitivos de la lectura comprensiva. De acuerdo con sus contenidos mínimos, la asignatura estaba enfocada en el desarrollo de estrategias de lectura comprensiva; la incorporación de distintos tipos de discurso; la obtención, selección y tratamiento de la información; así como también la adquisición y comprensión de vocabulario (OCS 1366/03). Tal y como se observa en el documento, la perspectiva de la asignatura se alinea con el enfoque predominante sobre la lectura comprensiva o *reading comprehension*. En palabras de Wolley:

La comprensión lectora es un proceso cognitivo y constructivo flexible y en curso (...) en el que existen procesos tanto conceptualmente dirigidos (de arriba hacia abajo o *top-down*) como basados en datos (de abajo hacia arriba o *bottom-up*) que contribuyen a la construcción de un modelo (mental) de la situación sobre las ideas del texto. Es un proceso bidireccional que integra la información del modelo basado en el texto con la información del conocimiento de base mediante un procesamiento inferencial (2011 p.15)

Esta postura sostiene que enseñar a leer es dotar a los estudiantes de un conjunto de estrategias que les permitan identificar las ideas centrales del texto y, a su vez, exponernos a diversos tipos de discursos para contribuir a la construcción de diversos modelos o representaciones mentales.

Además de lo expresado en el documento, los miembros de cátedra también mencionan la importancia de instruir a los estudiantes en estas cuestiones. Por ejemplo, DG menciona la importancia de enseñar estrategias de lectura: “Yo soy una gran seguidora de Rebecca Oxford (2018) y la idea de que las estrategias se pueden enseñar” para la docente hay que enseñarles “desde el desde el nominalizar, o sea que se puedan nombrar y que puedan ellos saber que pueden hacer uso de esas

estrategias” (Comunicación personal, diciembre 2023). Al mismo tiempo, la docente expresa que diseña las diversas actividades y trabajos prácticos de acuerdo con las estrategias que pretende que sus estudiantes desarrollen. En sus palabras

Entonces si, por ejemplo, en un trabajo práctico les hago cinco preguntas, por ejemplo, de un texto cada una va a ir apuntando a una strategy distinta: desde comprender la idea general y distinguir ideas generales de ideas secundarias; comprender el propósito del texto...bueno, hilar, un poco más fino (Comunicación personal, diciembre de 2023)

Por último, DG también destaca que sus clases se enfocan en analizar la parte más estructural de los textos, su organización y estructura interna y la identificación de ideas principales. Otro de los miembros de la cátedra, (GF), también comentó sobre la importancia de enseñar a categorizar ideas dentro de un texto. En sus clases, GF se enfoca en “esta cuestión de tratar de encontrar conceptos relevantes y diferenciarlos de los que no lo son tanto” (Comunicación personal, febrero de 2024).

A pesar de su interés predilecto por lo lingüístico y cognitivo, con los años el foco de IDE ha ido transicionando hacia abordajes más integrales de la lectura comprensiva. Esto se manifiesta en la elección de la temática transversal que engloba todo el material de la asignatura: “Educación en contextos diversos”, en el caso del primer cuatrimestre, y “Conflictos sociales: discriminación y minorías”, durante el segundo cuatrimestre. Estas temáticas habilitan la inclusión de textos provenientes de diferentes contextos y que representan culturas y visiones del mundo muy diversas. Al respecto, la docente a cargo de la lectura de ficción en la asignatura menciona que ella busca trabajar temas de la actualidad y del contexto propio de los estudiantes a través de la lectura de literatura. Un claro ejemplo es la inclusión de los cuentos “Those Who Don’t” y “No Speak English” de la escritora chicana Sandra Cisneros. Ambas historias, que son narradas desde la perspectiva de una niña de 11 años de origen mexicano viviendo en Chicago, los invitan a pensar en “la condición de extranjero en un país de habla inglesa” (GB). Para la docente, “la literatura chicana los pone como espectadores de algo que podría pasarles a ellos o de alguna

manera los hace partícipes de ese tipo de situaciones” (Comunicación personal, diciembre de 2023). A través de la lectura de estos cuentos, en IDE se trabaja la cuestión de la otredad, las diferencias económicas y sociales y la construcción de la identidad, entre otros.

Con el tiempo, tales perspectivas integrales respecto de los discursos y la lectura se han hecho parte del currículo de la asignatura. A partir de la comparación de los contenidos mínimos de IDE en los Planes de Estudio 1999 y 2023, es posible observar cómo las miradas *otras* sobre la enseñanza del inglés han ganado terreno en los programas de formación docente. En el nuevo plan de estudios se observa que IDE propone trabajar con “prácticas de lectura crítica y comprensiva” y “alfabetización y afiliación académicas” (OCS 342/23 p.9). Si bien tanto el desarrollo de la lectura crítica como el de estrategias de alfabetización académica venían siendo trabajadas por la cátedra durante las clases, la inclusión en el currículo las vuelve parte del “relato oficial” (Yedaide, 2023). Además del Plan de Estudios, estas nuevas perspectivas también son ahora parte de las Propuestas de Trabajo Docente de la asignatura, que en sus objetivos apuntan a lograr que los estudiantes “piensen críticamente la problemática social vigente en países de habla inglesa en la actualidad y establezcan relaciones con la realidad de su país” y “acceder a la información implícita, simbólica e ideológica de un texto dado” (Green, 2024 p.3-4)

La alfabetización académica también se ha convertido en uno de los pilares de la asignatura. En las entrevistas con el equipo de cátedra, las docentes coincidieron en que los estudiantes ingresantes atraviesan grandes dificultades en su incorporación a la universidad. DB, por su parte, explica “desde hace unos cuantos años, algunas cuestiones que nosotros dábamos por sentado, por ejemplo, que los alumnos pudieran en un texto en español, en su propio idioma, identificar ideas principales y secundarias ya no las podemos dar por sentado” (Comunicación personal, diciembre de 2023). Además, reconoce que esta problemática la llevó a incorporar cambios en la asignatura; “hay ciertas cuestiones que nosotros antes no las enseñamos y ahora tenemos que enseñar, específicamente esta es una. Poder distinguir ideas principales de secundarias que es algo que no

enseñamos antes y ahora lo tenemos que enseñar” (Comunicación personal, diciembre de 2023). Otra de las entrevistadas también destaca que “en los primeros años [de la universidad] nos encontramos con desafíos que no solamente son lingüísticos, sino que también (...) tienen que ver con la escuela y poder transferir los conocimientos de la lengua materna al aprendizaje de esta lengua extranjera” (GB comunicación personal febrero de 2024).

Por último, DB también destaca la importancia de acompañar los procesos de afiliación a la universidad. En sus palabras

Todavía muchos no han hecho la diferencia entre ser un estudiante en el colegio secundario y ser un estudiante universitario, entonces no tienen esa autodisciplina que necesitan para organizarse, hay que ayudarles mucho en ese sentido. Desde lo que es la administración de... la burocracia, digamos, universitaria ¿no? Cómo anotarse en un examen, que no se les pase la fecha, etcétera, hasta cómo organizar su propia vida en relación a su tiempo de estudio, técnicas de estudio. Tenemos que acompañar (Comunicación personal, diciembre de 2024)

Lo expuesto por la docente coincide con las preocupaciones de muchos autores que se han dedicado a investigar el ingreso de los estudiantes a la universidad. Como explican Navarro y Colombi (2022), la nueva configuración de las aulas universitarias ha dado como resultado un diagnóstico de necesidades no sólo de apoyo estudiantil y socio afectivo sino también de acompañamiento académico. Es fundamental seguir promoviendo este tipo de acciones para prevenir la deserción y el desgranamiento del cuerpo estudiantil en años superiores.

Conclusión

Las experiencias de mis colegas resuenan con mis propias vivencias en la asignatura, tanto como docente como desde el rol de estudiante. ¿De qué manera enseñamos -y aprendí- a leer en la universidad? ¿Cómo afecta nuestro modo de leer a nuestras trayectorias académicas? Durante mis clases siempre digo a mis estudiantes que ninguna palabra es casual. Todas están allí por algo. Lo mismo sucede con las acciones,

especialmente cuando tienen intencionalidades político-pedagógicas tan claras (GG, julio de 2024)

Decidimos comenzar este apartado con un fragmento de uno de nuestros relatos autoetnográficos para recordarnos que también somos parte y *estamos siendo*, junto con el resto del equipo y nuestros estudiantes, de lo que sucede en las aulas de la universidad. A través de este recorrido hemos re-pensado y re-imaginado la enseñanza de la lectura en la universidad. Compartimos lo propuesto por Luise Roseblatt cuando explica que “el reservorio lingüístico-experiencial refleja la historia cultural, social y personal del lector” entonces, al leer un texto y a partir de su experiencia sintáctica y semántica,

el lector busca pistas para basar sus expectativas sobre lo que vendrá. El texto, en tanto un patrón verbal, es parte de lo que se está construyendo. Se abren posibilidades sobre el tipo de significado que puede estar surgiendo, lo que influye en las elecciones de dicción, sintaxis y convenciones lingüísticas y literarias (2018, p.456).

Los lectores, en cualquier contexto y especialmente en la universidad, son mucho más que unos meros decodificadores de símbolos, por lo que resulta imperante adecuar nuestras prácticas de enseñanza para atender esta cuestión.

A su vez, y a pesar de que a lo largo de los años nos hemos habituado (Ahmed, 2019) a formas de ver a la enseñanza del inglés de manera neutral y hasta conforme a lógicas tecnocráticas y moderno/coloniales, lo que sucede -y hacemos- en IDE da cuenta de los vientos -o brisas- de cambio que están soplando hace tiempo. Inundar el campo de prácticas *otras* contribuye a volverlo un lugar más hospitalario, en tanto invita a pensar en nuevas formas de entender lo educativo.

Por todo lo expuesto en el presente artículo, consideramos que co-construir prácticas de enseñanza y dispositivos que promuevan el desarrollo de una *alfabetización académica crítica*, no solo es un anhelo, sino más bien una necesidad patente. La universidad, en tanto institución pública y gratuita, necesita de prácticas *otras* que respondan a matrices de

pensamiento fronterizas (Mignolo, 2011) respecto de la formación de futuros docentes de inglés, que conviden e inviten a pensar en nuevas prácticas y formas de entender lo educativo.

Nuestra investigación, entonces, nos permite sugerir que este tipo de prácticas contribuyen a “aprender a desaprender” (*Op. cit*) lo que sucede y hacemos en la universidad. Coincidimos con José María Gil y Jonás Bergonzi Martínez cuando sostienen que “leemos para que lo escrito nos transforme” (2023, p.159) y, a partir de ello nos permitimos afirmar, que también leemos para transformar la realidad que nos rodea y, a partir de ello, gestar futuros *otros* posibles.

Referencias

Ahmed, S. (2019). *Fenomenología queer: orientaciones, objetos, otros*. Bellaterra.

Ausubel, D. P. (1978) *Psicología Educativa Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
http://factorhumano.tripod.com/biblioteca/a_docencia/01subsumsion.doc

Bacquet, G. (2021). Towards a decolonization of classroom practices in Chilean higher education - A suggested framework. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9(4), 16-25. <https://journals.aiac.org.au/index.php/IJELS/article/view/6937>

Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge University Press.

Bartlett, F. C. (1958). *Thinking: An experimental and social study*. George Allen & Unwin.

Basabe, E. & Germani, M. P. (2014). Reading for life: The Critical Literacy and Literature Project at UNLPam (2013-2016). *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 32-41.
<https://ajal.faapi.org.ar/ojs-3.3.0-5/index.php/AJAL/article/view/191>

Baum, G. (2020). Decir(nos)(lo) en inglés. Pensamiento y pedagogía decolonial en la formación de profesorxs de inglés en la Facultad de Humanidades de la UNLP. *1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro*. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín.
<https://www.academica.org/1.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/1498>

Baum, G. (2021). Diseño de materiales decoloniales situados para la enseñanza de inglés como lengua otra. *Cuadernos de la ALFAL*, 13(2), 133-168.

Bergonzi Martínez, J., & Goñi, G. (2023). Debates en torno al "relato oficial" del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Un análisis de su

Plan de Estudios. *Entramados: educación y sociedad*, 10(14), 52-6. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/7063/7651>

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2001). *La reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Popular.

Cabrera, M., & Caruman, S. (2020). Habilidades de lectura de jóvenes al término de la secundaria: ¿qué se predice para su lectura en contextos universitarios? *Alabe*, 21, 1-17. <https://doi.org/10.15645/Alabe2020.21.11>

Cabrera-Pommiez, M., Lara-Inostroza, F., & Puga-Larraín, J. (2021). Evaluación de la lectura académica en estudiantes que ingresan a la Educación Superior. *Revista de estudios sobre lectura*, 20(3). https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.3.2614

Canagarajah, S. (2005). Critical pedagogy in L2 learning and teaching. In *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 931-949). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410612700>

Canagarajah, S. (2010). Internationalizing knowledge construction and dissemination. *The Modern Language Journal*, 94(4), 661-664. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2010.01105.x>

Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *educere*, 6(20), 409-420. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381 <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662013000200003>

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama

Coccia, E. (2011). *La vida sensible*. Buenos Aires: Marea.

Contreras, D. (2016). Profundizar narrativamente la educación. En De Souza, E. (org), *(Auto)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. EUDEBA.

Coronado, A. (2017). Escritura académica: retos y enfoques ante sus dificultades de aprendizaje. *Magister*, 29(1), 1-6. <https://doi.org/10.17811/msg.29.1.2017.25-30>

Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Presses Universitaires de France.

De Laurentis, C (2012). *Relatos cruzados de narrativas de aula: análisis de una experiencia en la asignatura Comunicación Integral de la Carrera del Profesorado de Inglés en la Facultad de Humanidades de la UNMDP*. Trabajo Profesional Final de la Especialización en Docencia Universitaria (Inédito).

Denzin, N. (2018). Performance, hermeneutics, interpretation. *The SAGE handbook of qualitative data collection*, 200-216. <https://doi.org/10.4135/9781526416070>

Denzin, N. y Lincoln, Y. S. (1994) «Introduction: entering the field of qualitative research», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Sage

- Denzin, N. y Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage Publications.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. S. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos: Manual de investigación cualitativa. Vol. IV* (Vol. 4). Editorial Gedisa.
- Domingo, J. C., & de Lara Ferré, N. P. (2010). Investigar la experiencia educativa. Ediciones Morata
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Longman.
<https://doi.org/10.4324/9781315838250>
- Fariás, M. (2024). Conocimiento abierto y alfabetización académica crítica. *Arboles y Rizomas*, 6(1), i-xv.
<https://www.revistas.usach.cl/ojs/index.php/rizomas/article/view/6737>
- Felipe, A., & Villanueva, J. D. (2018). Diseño y validación de una prueba piloto para la evaluación de la competencia lectora de estudiantes universitarios. *Investigaciones sobre Lectura*, 10, 95-117. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i10.258>
- Fernández, A. S., Bedmar, M. D. C. D., & Mata, J. C. (2020). La alfabetización crítica digital del futuro profesorado en tiempos de Twitter. *Culture and Education, Cultura y Educación*, 32(2), 198-212.
<https://investigacion.ujaen.es/documentos/5f5184dc2999527889beb09f?lang=gl>
- Finkel, L., Parra, P., & Baker, A. (2008). La entrevista abierta en investigación social: trayectorias profesionales de ex deportistas de élite. En Gordo, A. J., y Serrano, A. (Coords) Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social. Pearson
- Fontana, A. & Frey, J. (2015). La entrevista. En Denzin, N. & Y. Lincoln (Eds) *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Vol. IV*. Gedisa.
- Freire, P. ([1967] 2008). *Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI
- Freire, P. (2014). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI Editores
- Gatti, A., Tagliani, S., & Monasterio, I. (2020). Comprensión lectora y estructura textual. Alfabetización académica y lectura crítica. *Revista de Psicología y Psicopedagogía*, (5).
<http://p3.usal.edu.ar/index.php/psicol/article/view/5989>
- Gil, J. M. & Bergonzi Martínez, J. (2023). Lectura en voz alta y comentada para enseñar (y disfrutar) a Borges. *Prometeica - Revista de Filosofía y Ciencias*. 143-162. DOI: <https://doi.org/10.34024/prometeica.2023.26.14766>
- Giroux, H. A. (2020). *On critical pedagogy*. Bloomsbury Publishing.
- Grabe, W. (2014). Key issues in L2 reading development. In *Proceedings of the 4th CELC Symposium for English Language Teachers-Selected Papers* (pp. 8-18).

https://blog.nus.edu.sg/celcblog/files/2021/12/Alternative-pedagogies-in-the-English-language-Communication-classroom-4th-CELC-Symposium_2014.pdf#page=13

Grabe, W., & Stoller, F. L. (2019). *Teaching and researching reading*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315726274>

Green, D. (2023). *Plan de Trabajo Docente: Asignatura Discurso Escrito. Facultad de Humanidades*. UNMDP.

Green, D. (2024). *Plan de Trabajo Docente: Asignatura Discurso Escrito. Facultad de Humanidades*. UNMDP.

Hernández Sampieri, R; Fernández, C; Baptista, P. (2014) *Metodología de la investigación (5a)*, McGraw-Hill Interamericana Editores.

Holstein, J & Gulbriun J. F. (2000). *The self we live by: Narrative identity in a postmodern world*. SAGE.

Hudson, T. (1989). Evaluation of a content comprehension approach to reading English for science and technology. *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, 8, 143-170. <https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/items/2efb14d1-13af-49c8-8019-a337a8b351ca>

Hughes, S. A. y Pennington, J. L. (2018). Autoethnography Introduction and Overview. En *Autoethnography: Process, Product, and Possibility for Critical Social Research*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781483398594>

Kirby, J. R. (2007). Reading comprehension: Its nature and development. *Encyclopedia of language and literacy development*, (August), 1-8.

Kirschmann, N., Lenhard, W., & Suggate, S. (2021). Influences from working memory, word and sentence reading on passage comprehension and teacher ratings. *Journal of Research in Reading*, 44(4), 817-836. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-9817.12373>

Kramsch, C. (2014). Language and culture. *AILA review*, 27(1), 30-55 <https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/aila.27.02kra>

Lander, E. (2001). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. 2da edición. Ciccus Ediciones.

Litwin, E. (2006). El currículo universitario: perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis y el cambio. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46), 27-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2361334>

Luke, A. (2018). Regrounding critical literacy: Representation, facts and reality. In *Theoretical models and processes of literacy* (pp. 349-361). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315110592>

- Marlina, R. (2018). Teaching language skills. *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, 18, 1-15. <https://doi.org/10.4324/9781315110592>
- Mignolo, W. (2011), *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Akal.
- Olson, D. (1998) *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Gedisa.
- Oxford, R. (2018). Language learning strategies. In: *The Cambridge guide to learning English as a second language*, 81-90. <https://doi.org/10.1017/9781009024761>
- Pérez, I., & Natale, L. (2016). Inclusión en educación superior y alfabetización académica. In L. Natale y D. Stagnaro (Comps.). *Alfabetización académica. Un camino hacia la inclusión en el nivel superior* (pp. 13-46). Ediciones UNGS.
- Piovani, J. I., (2007) La entrevista en profundidad. En Marradi, A., Archenti, N., Piovani, J. I. *Manual de Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé
- Popkewitz, T. S., Huang, J., Goñi, G., & Martínez, J. B. (2024). Repensar la teoría crítica y la investigación en educación: contribuciones de los post/nuevos materialismos- Rethinking Critical Theory and The Study of Education: Contributions of the "Posts/New Materialism". *Revista de Educación*, (32), 35-64. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/7962
- Porta, L. (2020) (Coord.). *La expansión biográfica*. Filo-UBA.
- Porto, M. (2023) Enseñanza y aprendizaje de inglés en Argentina: Estado de situación y posibilidades futuras. *Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*. 14(2) 122-176 <https://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.231402.06>
- Pulgarín Rodríguez, M. A., (2020). Reconocimiento de las tipologías textuales, necesidad en la alfabetización académica universitaria. *Atenas*, 2(50), 49-65. <https://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/286>
- Radloff, A., de la Harpe, B. (2000) "Helping students develop their writing skills - a resource for lecturers". En *Flexible Learning for a Flexible Society*, Actas del ASET Higher Education Research and Development in South Asia Conference. Toowoomba, Queensland, Julio del 2000
- Reed-Danahay D. (1997). *Auto/Ethnography*. Berg.
- Richards, J. C. (2014). *The ELT textbook*. In *International perspectives on materials in ELT* (pp. 19-36). Palgrave Macmillan UK.
- Richardson, L. & St. Pierre, E. (2005). Writing: A Method of inquiry. En: Denzin N. & Lincoln Y. (Eds), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Sage.
- Rodriguez, E, Shofer, S, Harter, M, Clark, N. First guiding process. Problematizing what you know for new-self insight. In: Hughes SA, Pennington JL, editors. *Autoethnography*. Thousand Oaks, CA: Sage; 2017. p. 59-97. <https://doi.org/10.4135/9781483398594.n3>

Rodríguez Arocho, W. C. (2019). La alfabetización desde una perspectiva crítica: Los aportes de Vygotski, Freire y Martín Baró. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 786-812. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v19i1.35569>

Rosenblatt, L. M. (2018). The transactional theory of reading and writing. In *Theoretical models and processes of literacy* (pp. 451-479). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315110592>

Röthlisberger, M., Zangger, C., & Juska-Bacher, B. (2023). The role of vocabulary components in second language learners' early reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 46(1), 1-21. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12411>

Salager-Meyer, F. (1991). Reading expository prose at the post-secondary level: the influence of textual variables on L2 reading comprehension (a genre-based approach). *Reading in a foreign language*. (8), 1. 645-662.

Sánchez-Reina, J. R., & González-Lara, E. F. (2022). La infodemia del COVID-19 en jóvenes y adultos: El soporte de la alfabetización crítica mediática. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 30(73), 71-81. <https://www.revistacomunicar.com/html/73/es/73-2022-06.html>

Sarasa, M. C. (2020). Metodologías narrativas en el campo de las investigaciones educativas. En Porta, L. (Comp). *La expansión biográfica*. Filo-UBA. (pp.212-227) <http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/>

Serravallo, J. (2021). *The reading strategies book*. Heinemann Educational Books.

Shor, I., & Freire, P. (1987). *A pedagogy for liberation*. Bergin & Garvey.

Smith, F. (2012). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. Routledge.

Sverdick, I. (2007). La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción. Noveduc Libros.

Thornbury, S. (2016). Communicative language teaching in theory and practice. In *The Routledge handbook of English language teaching* (pp. 224-237). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315676203>

Vargas Franco, Alfonso. (2020). De la alfabetización académica a las literacidades académicas: ¿teorías y métodos en disputa? *Folios*, (51), 63-77. Epub July 03, 2020. <https://doi.org/10.17227/folios.51-8429>

Valles, M.S. (1997) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.

Vázquez, D. & González, M. (2015). The Impact of Instructional Formaton Reading Comprehension: Cognitive Load Theory and the Redundancy Effect. *ARTESOL EFL E-JOURNAL*, 1(2), 24-32.

Wallace, C. (2003). *Critical reading in language education*. Springer. <https://doi.org/10.1057/9780230514447>

Wilson, K. (2016) Critical reading, critical thinking: delicate scaffolding in English for Academic Purposes (EAP). *Thinking Skills and Creativity*. 22, 256-265. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.10.002>

Woolley, G. (2011). Reading Comprehension. In: *Reading Comprehension*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-1174-7_2

Woolley, G. (2014). Using Visualisation and Imagery to Enhance Reading Comprehension. In: Barton, G. (eds) *Literacy in the Arts*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-04846-8_13

Yedaide, M. (2020). Los discursos sobre la enseñanza desde una perspectiva descolonial. Desdibujamientos e inflaciones. En Porta, L. (Comp). *La expansión biográfica* (pp. 227-240). Filo-UBA. <http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files>

Yedaide, M. (2023). Pedagogía y Universidad: relatos (im) posibles. UNMDP. <https://cimedweb.org/wp-content/uploads/2023/06/Libro-sobre-tesis-Yedaide-editable.pdf>

Nota biográfica

Geraldina Goñi. Profesora de Inglés graduada de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Docente de la asignatura Problemática Educativa, Departamento de Ciencias de la Educación desde 2021, y de la asignatura Discursos Escritos, Departamento de Lenguas Modernas desde 2022, Facultad de Humanidades, UNMDP. Miembro del Grupo de Investigaciones en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE) perteneciente al Centro de Investigaciones Multidisciplinares en Educación (CIMED) desde 2020, Universidad Nacional de Mar del Plata. Se desempeña como docente de inglés en varias escuelas secundarias de gestión estatal y privada de la ciudad de Mar del Plata. Actualmente cursa el programa de Doctorado en Ciencias Sociales, UNMDP y la Especialización en Docencia Universitaria, UNMDP.

Concepciones sobre la retroalimentación en la escritura de investigación en Ciencias Sociales y Humanas

*Conceptions of Feedback in Social and Human Sciences
Research Writing*

 <https://doi.org/10.48162/rev.57.003>

Ayelén Victoria Cavallini

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad Nacional de Luján
Argentina

 <https://orcid.org/0000-0003-4803-9951>
ayelencavallini@gmail.com

Resumen

En el presente artículo realizamos un estado del arte sobre la retroalimentación escrita (RE) en la elaboración de producciones que comunican procesos y resultados de investigación a nivel de posgrado. Focalizamos nuestro interés en identificar conceptualizaciones y características de esta práctica en las comunicaciones publicadas en el contexto Latinoamericano y en el campo de las Ciencias Humanas y Sociales. Entre nuestros hallazgos, advertimos que la RE se presenta como una práctica interactiva en la que diversos participantes desarrollan tareas de análisis y reflexión en torno al proceso de escritura de géneros propios del nivel. Reconocemos también que, si bien en las investigaciones documentadas se valora positivamente el impacto de la RE en los procesos de escritura, algunas comunicaciones invitan a considerar otras variables que condicionan esta incidencia. Finalmente, identificamos en los estudios que la RE influye en la formación de los investigadores, tanto en las formas en las que comunican los resultados de sus estudios, como así también en el desarrollo de sus prácticas investigativas.

Palabras clave: retroalimentación escrita, enseñanza de la escritura, posgrado

Abstract

In this article we present a state of the art on written feedback (WF) in the elaboration of productions that communicate research processes and results at the postgraduate level. We focus our interest in identifying conceptualizations and characteristics of this practice in communications published in the Latin American context and in the field of Human and Social Sciences. Among our findings, we note that the WF is presented as an interactive practice in which various participants develop tasks of analysis and reflection on the process of writing genres specific to the level. We also recognize that, although the impact of WF on writing processes is positively valued in the documented research, some communications invite us to consider other variables that condition this impact. Finally, we recognize in the studies that WF influences the training of researchers, both in the ways in which they communicate the results of their studies, as well as in the development of their research practices.

Keywords: written feedback, teaching writing, postgraduate

Introducción

En las últimas décadas las investigaciones sobre la escritura en el nivel de posgrado han cobrado una fuerte visibilidad (Chois y Jaramillo, 2016; Inouye y McAlpine, 2019), así como también las propuestas pedagógico-didácticas asociadas con la elaboración de géneros orientados a la construcción y difusión del conocimiento científico-académico en ese nivel (Chois Lenis et al., 2020). Al respecto, Padilla (2019) señalados núcleos de interés significativos identificados en los relevamientos sobre el tema: en primer lugar, la existencia de estudios referidos a los desafíos que experimentan los participantes en el proceso de escritura de géneros propios de ese ámbito; en segunda instancia, las comunicaciones que abordan las diferentes propuestas de intervención orientadas al abordaje de estas dificultades y a la enseñanza de la escritura en este contexto de formación singular.

En efecto, y en relación con este segundo núcleo de interés, existe un fuerte consenso sobre las particularidades de la escritura en el ámbito de posgrado y las dificultades intrínsecas vinculadas con su desarrollo. Al

respecto, en el caso de la tesis, diversas comunicaciones señalan que su construcción supone un proceso que implica múltiples desafíos discursivos y principalmente argumentativos (Aitchison y Lee, 2006; Corcelles et al., 2016; Ochoa Sierra, 2009; Padilla, 2016, 2019; Valente, 2016) lo que supone, simultáneamente, la construcción de una identidad académica que se ajuste a los requerimientos de las comunidades disciplinares de referencia en la que se investiga (Carlino, 2008; Camps y Castelló et al., 2013; Cubo de Severino et al., 2011). Desafíos análogos, salvando las diferencias genéricas, se presentan a los participantes que elaboran otros tipos de textos que comunican resultados o procesos de investigación, tales como las ponencias (López y Sal-Paz, 2019), los artículos científicos (Calle-Arango y Ávila Reyes, 2022; Rey Castillo, 2022), o incluso aquellos que son requeridos para el ingreso en la formación posgradual, tales como el anteproyecto o proyecto de tesis (Gómez Palomino et al., 2022; Pozzo et al., 2021).

Al respecto, diversos especialistas posicionados desde los aportes de la literacidad académica (Montes Silva y López Bonilla, 2017; Pérez Guzmán, 2022; Zavala, 2009, 2011) sostienen que el dominio de la escritura a nivel de posgrado, y su empleo en situaciones sociales específicas propias del campo de las Ciencias Sociales y Humanas, no es un conocimiento adquirido espontáneamente. Por el contrario, se trata de una práctica social que es apropiada por los agentes en la medida que participan activamente en las comunidades disciplinares que hacen usos de la lectura y escritura con modalidades y objetivos situados y específicos. Es decir, escribir en el ámbito del posgrado constituye un proceso paulatino de socialización y formación en un campo disciplinar de referencia que implica aprender las prácticas, normas y convenciones involucradas en la construcción y difusión del conocimiento científico académico propias ese espacio (Hasrati, 2005; Wenger, 1998). En el ámbito del posgrado, esta apropiación supone la participación en comunidades disciplinares en las que participen expertos¹, tesisistas y sus pares; es decir el conjunto de

¹ En este artículo nos posicionamos a favor del empleo de expresiones que promuevan la visibilidad en torno a la diversidad sexo-genérica. Sin embargo, y dado que no hay aún un consenso en torno a

actores propio de ese contexto que interaccionan, se apropian, construyen y renegocian las reglas, dinámicas comunicativas y sentidos singulares implicados en la comunicación y construcción de saberes al interior de dichos espacios de formación.

Además de esta situación, y devenido del estudio de las problemáticas en torno a la escritura en el posgrado, proliferan las comunicaciones que documentan y analizan iniciativas pedagógico- didácticas diversas y orientadas al tratamiento de la escritura en ese nivel. Entre ellas, y sin pretensión de exhaustividad podemos señalar, por ejemplo, los talleres o seminarios destinados a la enseñanza de la escritura de la tesis en contextos presenciales (Arnoux et al., 2004, 2012; Caffarella y Barnett, 2000; ChoisLenis et al., 2020; Pereira y Di Stefano, 2007), o aquellos mediados por soportes tecnológicos (Alvarez y Difabio de Anglat, 2018, 2019; Difabio de Anglat y Alvarez, 2017), y los grupos de escritura que se desarrollan en espacios complementarios y que poseen una larga tradición en el contexto anglófono (Aitchison, 2020; Colombo, 2013, 2017; Colombo y Carlino, 2015; Colombo, Bruno y Silva, 2020), entre otras. Si bien reconocemos especificidades, dado el amplio repertorio de propuestas, es posible identificar un elemento recurrente en ellas dado por la retroalimentación escrita (en adelante RE) entendida como una práctica intrínseca al diseño de estas iniciativas, orientadas al abordaje de la escritura en la formación posgradual.

Al respecto, si bien en el ámbito latinoamericano existen relevamientos referidos a la indagación sobre la escritura en el posgrado y su enseñanza (tal como las consignadas al inicio de este artículo) el estudio de la RE como una práctica nodal en el diseño de las iniciativas mencionadas requiere, desde nuestra perspectiva, de un abordaje exhaustivo dada la centralidad que ha adquirido en los últimos años. Este es el punto de partida que

alternativas más inclusivas de nombrarlas, emplearemos el tradicional masculino como genérico sólo con el exclusivo propósito de hacer más fluida la lectura de esta comunicación. Así, cuando mencionemos a “los expertos” nos referimos a “las” y “los” especialistas, y a aquellos que no se incluyan en la tradicional clasificación genérica binaria. Análogamente, al mencionar a “los tesisistas”, “los directores”, “los investigadores” y “los estudiantes”, entendemos que nos referimos a todas las variedades del género.

motivó la realización de un estado del arte sobre la RE en el ámbito de posgrado², en el que buscamos conocer cuatro aspectos asociados a la práctica, a saber: las concepciones sobre la RE presentes en las comunicaciones científicas, las clasificaciones o tipos de RE que se presentan en esas publicaciones, las perspectivas de los actores involucrados en las dinámicas de RE documentadas y, finalmente, los cambios textuales y en las prácticas de escritura de los participantes a partir de su participación en dinámicas en las que se provee y recibe RE. Dada la complejidad del primero de estos aspectos, en el presente artículo daremos cuenta de sus elementos constitutivos³.

A continuación, presentaremos un estado del arte sobre la RE a nivel de posgrado, a fin de conocer cómo se conceptualiza la práctica y qué sentidos o características se presentan respecto a ella en las comunicaciones recientes sobre el tema en Latinoamérica. Para ello, relevamos y analizamos estudios en español que toman como objeto a la RE en el proceso de elaboración de producciones que comuniquen resultados o procesos de investigación en el campo de las Ciencias Sociales y Humanas. A continuación, describiremos el procedimiento metodológico desplegado para el desarrollo del estudio.

Metodología

Para el abordaje del tema realizamos un rastreo de antecedentes con el propósito de examinar las comunicaciones sobre el tema de interés. Esto

²Este trabajo forma parte de una investigación mayor en la que estudiamos la retroalimentación escrita como una práctica letrada y de enseñanza en la elaboración de capítulos teóricos de tesis de posgrado en Ciencias Sociales y Humanas. Dicha investigación se lleva adelante gracias a una beca doctoral otorgada por CONICET (Argentina). Entendemos que socializar los resultados de las investigaciones con financiamiento público constituye una forma de revalorizar la importancia de la inversión en el desarrollo científico tecnológico de nuestro país, a la vez que democratizar el acceso público de los resultados de la investigación. Nuestro modesto aporte, en este sentido, cobra relevancia en un contexto en el que la formación académica, el desarrollo científico y los trabajadores de la ciencia se encuentran ante serias dificultades y riesgos.

³ Cabe señalar que los resultados asociados con las restantes dimensiones vinculadas con la RE han sido presentados en otra comunicación que ya se encuentra publicada.

implicó el relevamiento y sistematización de artículos de investigación referidos a la RE en la elaboración de producciones que comuniquen resultados o procesos de investigación, tales como tesis, ponencias, artículos científicos u otros textos que se elaboran en el marco de la formación de posgrado y que se vinculan intrínsecamente con el desarrollo de la investigación. Para ello, entre julio del 2021 y enero del 2022, examinamos cuatro bases de datos de acceso abierto y a continuación se relevaron las comunicaciones significativas asociadas con el tópico aludido. Dichas bases fueron Scielo, *Dialnet*, *DOAJ* y *Open Aire Explore*. La opción por estos buscadores se sustenta en que proveen artículos actualizados, de forma gratuita y de alta calidad científico-académica, ya que son resultado de un exhaustivo proceso de evaluación por parte de especialistas en los diferentes campos disciplinares de referencia. En este sentido, el acceso libre permite la masiva circulación y accesibilidad de las comunicaciones, lo que es sumamente valioso en el contexto Latinoamericano de difusión y publicación de la ciencia, ámbito en el que no siempre es posible el acceso a buscadores validados científicamente y, por tanto, de alta confiabilidad. Estos motivos nos llevaron a tomar estas bases como fuentes documentales de nuestro estudio.

Luego de seleccionar las fuentes, procedimos a enlistar combinaciones de palabras claves que oficiaran como motores de búsqueda para nuestro relevamiento. Así construimos un conjunto de 20 combinaciones de palabras asociadas con el tema de interés, que fueron las siguientes: “retroalimentación posgrado”, “retroalimentación escrita posgrado”, “retroalimentación escritura posgrado”, “devolución escrita posgrado”, “devoluciones escritas posgrado”, “feedback posgrado”, “comentarios escritura posgrado”, “comentarios escritos posgrado”, “evaluación escrita posgrado”, “escritura posgrado”, “escritura tesis posgrado”, “interacción escritura posgrado”, “interacción proceso escritura posgrado”, “interacción escritura tesis posgrado”, “enseñanza escritura posgrado”, “enseñanza tesis posgrado”, “enseñanza escritura tesis posgrado”, “escritura posgradual”, “prácticas escritura posgrado” y “prácticas enseñanza escritura posgrado”.

Las bases fueron examinadas con una periodicidad mensual, a fin de evaluar la ocurrencia de nuevas publicaciones referidas al tópico de indagación. A partir de este trabajo, un sondeo preliminar nos permitió identificar un total de 160 artículos. Ahora bien, dado que la búsqueda por palabras clave constituye una herramienta para lograr una primera aproximación a un vasto cúmulo de publicaciones, no asegura efectivamente que el contenido de cada una de ellas se vincule específicamente con el tema de estudio. En función de esta situación, decidimos construir con precisión algunos criterios para la selección y exclusión de las comunicaciones documentadas. Así, ponderamos con centralidad que las producciones tomaran como tópico principal o secundario a la retroalimentación o *feedback* en la elaboración de producciones asociadas con la construcción y difusión del conocimiento en el campo de las Ciencias Sociales y Humanas. En segunda instancia, consideramos aquellas publicaciones que socialicen procesos de investigación de posgrado y también experiencias o propuestas pedagógicas y didácticas destinadas a abordar la escritura y su enseñanza en dicho nivel. Sobre este punto, y dado que se trata de un tema emergente, consideramos relevante incluir las experiencias documentadas asociadas con el tópico de este relevamiento, que no necesariamente aborden el tema desde un lente investigativo en sentido estricto. Por último, escogimos publicaciones del contexto latinoamericano escritas en idioma español⁴.

De acuerdo con los criterios anteriores, quedaron fuera del corpus aquellos artículos que abordan la RE en la formación de grado, incluidos los relativos a la enseñanza de las lenguas extranjeras. También dejamos fuera de la selección aquellas producciones que abordan los roles, relaciones y tareas que desarrollan los directores o expertos y los tesis en el marco de la formación de posgrado y que no refieren específicamente a la escritura y a la RE en el proceso de producción de tesis o de géneros vinculados con la

⁴ Actualmente se encuentra en desarrollo una sistematización de artículos sobre el mismo tema de interés, pero en idioma inglés. Ese trabajo buscará complementar los hallazgos presentados en esta comunicación.

investigación. También quedaron fuera de la selección aquellas publicaciones que refieran a relatos de experiencias en la realización de propuestas didácticas o en la escritura de textos académico-científicos en los que no se considera la retroalimentación en el proceso de escritura. Asimismo, descartamos aquellas investigaciones que identifican y analizan exclusivamente las dificultades de los estudiantes de posgrado en la escritura de géneros del nivel, así como también aquellas que remitan a la evaluación en el ámbito del posgrado y no mencionan la RE. Finalmente, también desestimamos del corpus los artículos que abordan estados del arte sobre la escritura académica, o la escritura en el posgrado, sin considerar la RE.

En función de los criterios de inclusión y exclusión descriptos precedentemente procedimos a realizar el proceso de selección de las producciones, que fue realizado desde febrero a septiembre de 2022 y arrojó un total de 25 artículos. A continuación, examinamos las comunicaciones de forma pormenorizada, recursiva e inductiva, con la finalidad de identificar conceptualizaciones y caracterizaciones asociadas a la RE. Los datos emergentes de este análisis han sido enlistados, agrupados y articulados con aportaciones provenientes de la bibliografía especializada, con el propósito de profundizar en los hallazgos arribados. Como corolario elaboramos una sistematización unificada que integró los hallazgos conjuntos de este procesamiento y que presentaremos en el apartado siguiente.

Resultados

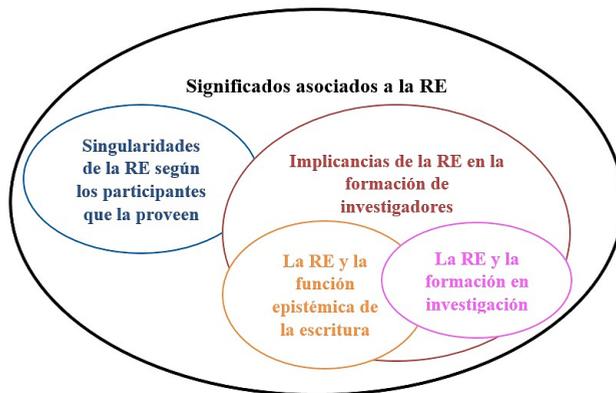
Como mencionamos precedentemente, a través de un análisis cualitativo advertimos aspectos recurrentes en las publicaciones, los que fueron categorizados como emergentes del análisis y que se encuentran asociados con conceptualizaciones o características de la RE. Así entonces, el primero de estos emergentes se vincula con una macro-conceptualización inicial de la RE. En este grupo la RE es entendida como una práctica vinculada con la enseñanza de la escritura en el nivel de posgrado que adquiere

significación y singularidad en el marco de las propuestas pedagógico-didácticas con las que se articula. Dichas propuestas pueden ser de distinto tipo, pero, en conjunto, buscan colaborar en los procesos de reflexión y escritura de géneros del ámbito del posgrado en los que interactúan expertos, tesisistas y sus pares. Al interior de este primer emergente advertimos aspectos de la RE que pueden favorecer u obtener los procesos de aprendizaje de la escritura a nivel de posgrado.

A partir del análisis registramos un segundo emergente, asociado con los alcances de la RE. Así advertimos que la RE es un tipo de instrucción que tiene un impacto significativo en la formación en investigación, desde dos dimensiones articuladas: por una parte, la RE colabora a propiciar el desarrollo de una la reflexión metacognitiva asociada con la comunicación del conocimiento construido en el proceso de investigación, es decir, con el desarrollo de la función epistémica de la escritura. Por otra parte, la RE permite a los autores reconocer la diversidad de tareas involucradas en el desarrollo de un estudio, lo que supone implicancias para los participantes quienes se encuentran en un proceso formativo como investigadores nóveles.

El siguiente esquema (figura 1) ilustra sucintamente los emergentes distinguidos en el proceso analítico descripto:

Figura 1. Síntesis de los emergentes identificados tras el proceso analítico. Elaboración original de la autora.



A continuación, presentaremos cada uno de los emergentes identificados, los que serán desarrollados a partir de la articulación de los aportes de cada una de las comunicaciones relevadas.

1. Los sentidos asociados con la RE

Sobre los significados en torno a la RE encontramos un variado repertorio de artículos que focalizan en la definición del comentario escrito como una forma de RE y describen su contenido y particularidades. A continuación, detallamos cada uno de ellos.

En esta línea, por ejemplo, reconocemos el planteo de Bosio (2018), quien refiere a los comentarios escritos en los momentos de evaluación en el proceso de escritura de textos académicos, a los define como un “género discursivo secundario”. Bosio indica que estos comentarios se desarrollan en diferentes formatos (papel o digital) y cumplen la función de orientar al escritor en el proceso de escritura, a fin de adaptar el texto a las pautas y criterios de la comunidad disciplinar en la que se inserta el investigador. La autora señala que este género instruye a quien lo recibe y que, en tanto acompaña el proceso de composición, permite a los estudiantes dar saltos críticos en su producción.

Por su parte, los trabajos de Alvarez y Difabio de Anglat (2018,2019) y Difabio de Anglat y Alvarez (2017, 2020) analizan las RE de expertos y entre pares que se promueven en el marco de propuestas didácticas orientadas a la reflexión y escritura de la tesis de maestría y doctorado del campo de las Ciencias Sociales y Humanas. En relación con las definiciones asociadas a la RE las especialistas retoman los aportes de Kumar y Stracke (2007) y distinguen la retroalimentación global y en texto. En este sentido, plantean:

La R en texto refiere a todos los comentarios escritos en el texto, en este caso en los márgenes del documento compartido en Google Drive, que se pueden describir mejor como pensamientos espontáneos, que expresan el diálogo que va estableciendo quien lee con el autor. La R global adquiere la forma de un mensaje, en el cual el par o el supervisor

sintetizan sus principales apreciaciones respecto de todo el texto, así como de los apartados individuales. La R globales se comparten en el foro de cada capítulo. (Difabio de Anglat y Alvarez, 2020, p. 30).

También Padilla (2019) analiza el trabajo realizado en el marco de un seminario de doctorado del área de humanidades destinado a la elaboración de los avances de las tesis en el que se implementan modelos alternativos de revisión que promueven el aprendizaje colaborativo. En este marco se proponen dinámicas interactivas de revisión entre tutores, doctorandos y pares revisores, mediante comentarios escritos digitales (CEDs) insertos en los borradores y desarrollados en posteriores sesiones presenciales de discusión. La especialista señala que la revisión colaborativa puede ser de forma simétrica (entre pares escritores y pares revisores) y/o asimétrica (entre expertos/docentes y doctorandos), y en modalidades diferentes: tanto virtual (a través de CEDs insertos en los borradores elaborados por los participantes), como en formato presencial (mediante las sesiones de discusión).

En vinculación con lo expuesto, Ochoa-Sierra y Moreno Mosquera (2019) analizan los comentarios escritos que realizan directores de tesis a estudiantes de distintas maestrías del campo de las Ciencias Humanas, con la finalidad de identificar sus características lingüísticas y pedagógicas. Estas autoras conciben a la RE como una práctica importante en el proceso de aprendizaje de la escritura disciplinar tanto para la iniciación en una comunidad académica como para generar procesos de reflexión, motivación y confianza en la formación de los tesisistas durante el proceso de escritura. Al mismo tiempo, plantean que la RE es una estrategia de aprendizaje cuyo objetivo es promover procesos de autorregulación y autonomía intelectual que permiten paulatinamente que el estudiante en formación pueda desarrollar los conocimientos y habilidades para convertirse en un investigador eficaz. Asimismo, la conciben como una “pedagogía para aprender a escribir”, en la que se promueven instancias de interacción e intercambio entre pares tesisistas en grupos pequeños, articulados con momentos de intercambio con directores o expertos, en torno al análisis y reformulación de producciones escritas que deben

construir los estudiantes en el marco de su formación de posgrado. En esta línea, definen al comentario escrito o RE como un texto, es decir, una unidad lingüística alrededor de la que se establece una comunicación entre un emisor (director) y un receptor (tesista). Como todo texto, está formado por una interrelación de, al menos, tres niveles o componentes: el nivel semántico (contenidos, ideas), el nivel sintáctico (formas, estructuras) y el nivel pragmático (acto de habla y sus condiciones de uso). Este comentario y sus niveles o dimensiones orientan, instruyen, instalan preguntas en vistas a promover modificaciones en el texto que está en proceso de construcción.

Un aporte conceptual significativo proviene de los estudios de González de la Torre y Jiménez Mora (2021), quienes enfatizan en la interacción que se promueve entre los participantes a partir de la RE. Al respecto, introducen el concepto “interlocución asistida” concebida como una herramienta de andamiaje para la gestión de la escritura académica compartida por formadores y estudiantes en el posgrado. A continuación, caracterizan el concepto consistente en instancias de interacción oral a partir de comentarios escritos realizados sobre avances elaborados por tesistas y señalan la importancia del abordaje de los comentarios en sesiones de trabajo con los investigadores en formación en tanto habilitan el surgimiento de nuevas preguntas o problemas en la escritura y en el proceso de investigación. Para los autores, este tipo de dinámica supone una práctica formativa interactiva entre tutor y tesista en torno a la escritura de la tesis en la que el experto provee indicaciones y comentarios en el proceso de composición que ayudan a realizar modificaciones en el escrito. Asimismo, se concibe a la interlocución como una instancia de mediación en la zona de desarrollo próximo del estudiante. Según los especialistas, la interlocución amplía la retroalimentación convencional en la medida que hace posible trabajar en torno a la comprensión de los comentarios y del propio texto.

En este punto cabe señalar que, si bien un común denominador en las producciones es que la RE provista por pares y expertos redundan positivamente en la escritura de géneros del ámbito del posgrado, en

algunas comunicaciones también se advierte que, según el contenido de la RE y la modalidad que esta adopte, puede obstaculizar los procesos de aprendizaje. En este sentido, y asociado con la comprensión de los comentarios por parte de los participantes que los reciben y cómo estos señalamientos orientan u obturan el proceso de escritura, Alvarez y Difabio de Anglat (2018) analizan la RE experta de un docente o supervisor y su incidencia en el mejoramiento de la escritura en el posgrado. Señalan que esta retroalimentación es central para las experiencias de aprendizaje de los participantes en tanto los comentarios de los supervisores suelen constituir la principal forma de instrucción. Sin embargo, las autoras señalan que no siempre la retroalimentación es promotora de aprendizajes y plantean que, para que esto sea posible, la RE debe contener una apreciación del trabajo del estudiante y una explicación de los criterios usados para esta ponderación, así como una acción del alumno basada en lo que ha aprendido, aspectos que no siempre son incluidos en las RE que se proveen a los participantes, tal como se advierte en los estudios mencionados precedentemente. Al respecto, las especialistas señalan que estos tres componentes hacen posible el *feed*

forward, es decir que la retroalimentación desencadene una transformación en el texto escrito, en la medida que promueve que los estudiantes actúen sobre la información recibida y la empleen para modificar su texto.

Asimismo, Arias y Gómez (2019) presentan resultados sobre un estudio en torno a la comunicación entre tutores y grupos de profesores de matemáticas en un programa de formación de posgrado. En él se realizó un análisis interpretativo de las discusiones de dos grupos de profesores luego de recibir los comentarios escritos de los tutores a sus producciones textuales. Los resultados más relevantes se apoyan en cómo los grupos de participantes entendieron y abordaron dichos comentarios. Se constató que los grupos no siempre entienden los comentarios con el mismo significado e intención con que sus tutores los elaboran y, en función de ello, sostienen la importancia de trabajar sobre las cuestiones conceptuales y lingüísticas presentes en dichas instrucciones, ya que estos

aspectos pueden provocar estos desencuentros entre lo señalado (comentario del tutor) y el avance del texto (elaborado por los participantes de curso).

También en el trabajo de Ochoa-Sierra y Moreno Mosquera (2019) se señala que, si bien las RE pueden promover procesos de revisión y reformulación del escrito, no siempre ocurre de esa forma en todos los casos. En los antecedentes de su estudio, las especialistas señalan que no todas las RE son promotoras de aprendizajes y, en tanto ellas no instruyan, orienten y sean respetuosas con sus destinatarios respecto a los modos de abordar o resolver las dificultades presentes en la textualidad del escrito, en ocasiones pueden entorpecer el proceso de redacción e incluso desalentar a los tesisistas. Al respecto, este aspecto también es planteado por Padilla (2019), quien señala que muchas veces los roles asimétricos (por ejemplo, director-tesisista), cuando no son ejercidos adecuadamente, pueden obturar las posibilidades de avance y esto se expresa en las modalidades y contenido de la RE.

En articulación con los planteos expuestos de Arias y Gómez (2019), Ochoa-Sierra y Moreno Mosquera (2019) y Padilla (2019) en lo que refiere al contenido de la RE, encontramos en Chois *et al.* (2020) una caracterización de las prácticas docentes orientadas a apoyar la escritura del proyecto de investigación de estudiantes de maestría en salud en el marco de un taller con docentes del campo y una especialista en escritura académica. Los resultados señalan que todas las docentes ofrecen apoyos tales como dar lineamientos para la escritura del texto, demandar la lectura de textos modelo, comentar las versiones preliminares y promover la revisión entre pares. Asimismo, en el proceso de análisis de producciones las responsables marcan aspectos de contenido, forma y uso del lenguaje en las producciones elaboradas por los participantes. Sin embargo, en sus retroalimentaciones focalizan aspectos diferentes de los textos: mientras las especialistas del campo de la salud se centran en el contenido del escrito, la veracidad de la información y la relevancia de los temas del ámbito de la salud pública, la especialista en escritura atiende aspectos vinculados con la coherencia y cohesión y la progresión temática del texto,

así como cuestiones genéricas vinculadas con las características del texto a elaborar por los participantes. Esta conclusión arroja luz respecto a la importancia del estudio del contenido de la RE que proveen diferentes participantes, quienes interaccionan en el marco de iniciativas pedagógico-didácticas orientadas a trabajo sobre la escritura en el ámbito del posgrado.

Por otra parte, y con relación al impacto de la RE, algunas investigaciones señalan que es importante tener en cuenta los conocimientos y experiencias preliminares de los participantes en torno a la escritura y a las dinámicas de RE antes de evaluar su impacto, ya que estas variables condicionan los efectos esperados. En esta línea, el estudio de Padilla (2016) correlaciona, por un lado, datos obtenidos de géneros científico-académicos producidos por doctorandos y maestrandos de humanidades y por otro, los testimonios metadiscursivos de estos participantes y de los expertos con el propósito de indagar respecto al lugar de la escritura y su enseñanza en la producción de conocimiento a nivel de posgrado. Entre sus conclusiones, la autora resalta la centralidad del estudio de las trayectorias de los estudiantes y sus experiencias de escritura previas a la tesis de posgrado, que tienen una incidencia fundamental en la elaboración de este género y en la influencia de las propuestas pedagógico-didácticas en las que se inscriben dinámicas interactivas de RE entre diferentes participantes. Asimismo, advierte la importancia de implementar dispositivos de acompañamiento a lo largo de las carreras que prioricen el aprendizaje colaborativo y promuevan dinámicas de revisión de escritos entre expertos, tesisistas y sus pares.

El planteo anterior puede vincularse con el trabajo de Rodríguez Hernández y Leal Vera (2017) quienes advierten la importancia de trabajar sobre la escritura y reformulación orientadas por RE a lo largo de las propuestas curriculares de posgrado y no solo en el momento de escritura de la tesis. Esta constatación surge a partir del análisis de las dificultades en la elaboración de los trabajos finales de los posgrados profesionalizantes y la retroalimentación como dificultad en ese proceso. Al respecto, los autores señalan que la RE es un problema para los cursantes porque no es

trabajada anteriormente en el posgrado y/o en otros espacios curriculares precedentes, ya que los estudiantes elaboran escritos y reciben una evaluación sin instancias de revisión o modificación de sus textos escritos. Esto ocasiona un "choque" entre las prácticas exigidas en la tesis (que suponen elaboración de versiones, borradores y avances a modo de proceso, orientadas por RE de los asesores y su abordaje en posteriores sesiones de trabajo) y las prácticas desarrolladas transversalmente en la malla curricular del plan formativo. A partir de lo expuesto, los especialistas señalan la importancia de trabajar sobre la RE curricularmente y de forma transversal (a lo largo de toda la formación, en todos los espacios curriculares de los planes formativos) y no solo de forma individual entre tutor-tesista al momento de la escritura de la tesis de posgrado.

En línea con los estudios previos, Difabio de Anglat y Alvarez (2020) analizan las intervenciones que estudiantes con diferentes perfiles escriturales comparten en grupos de trabajo en el marco de un seminario virtual de escritura de tesis. En dicha propuesta, estudiantes y un docente experto deben analizar y comentar capítulos de tesis elaborados por los participantes en función de diferentes fases. La aproximación a los perfiles se obtiene mediante varios instrumentos de diagnóstico entre los que se releva información sobre las experiencias y trayectorias escriturales de los participantes y el grado de reflexión sobre la escritura en su dimensión epistémica. Las autoras señalan que, si bien las RE provistas por los participantes tienen una incidencia positiva en el avance del escrito, esta es variable de acuerdo con el perfil de cada estudiante, por lo que su impacto estaría condicionado por este último.

2. Implicancias de la RE en la formación de investigadores

Como mencionamos previamente, en el análisis realizado identificamos que las comunicaciones relevadas ponían de manifiesto que la RE es una práctica que hace posible el avance en el proceso de escritura en la medida que se trabaja sobre la materialidad escrita y se favorecen dinámicas de reformulación del propio texto con ayuda y orientación de otros

participantes. Sin embargo, simultáneamente, advertimos que la RE promueve un trabajo y reflexión asociados principalmente con las tareas involucradas en la formación en investigación. En este sentido, como se señaló en la introducción, la escritura de géneros de posgrado no es un proceso que ocurre de forma natural, sino que se requiere de entornos de inmersión en la práctica junto con expertos, tesisas y pares, quienes participan en los procesos de formación y comunicación en un campo disciplinar específico. Esta constatación coincide con las conclusiones de otras investigaciones como la de Basturkmen *et al.* (2014) quienes, tras examinar los comentarios de retroalimentación que los supervisores realizan en borradores de tesis de diversas disciplinas, muestran que esas RE apuntaban a que los tesisas reflexionaran no sólo sobre el proceso de escritura académica en general, sino también sobre la escritura científico-disciplinar en particular. En efecto, según estos especialistas la retroalimentación del experto puede considerarse como un medio para socializar e introducir paulatinamente a los tesisas en las prácticas escriturarias de una esfera de la actividad particular. En este marco, la RE provee información a los tesisas sobre las expectativas, valores y creencias de la comunidad, la naturaleza del conocimiento disciplinario y los roles de los estudiantes en formación dentro de ella. Por ello, según estos especialistas, las RE pueden considerarse como “mensajes” sobre las lógicas y pautas que rigen en la construcción de conocimiento en la comunidad disciplinar de referencia, constituyendo anclajes importantes para ayudar a los tesisas a comprender cómo se construye el conocimiento en esa comunidad, a la vez que les permiten participar paulatinamente de ella.

A partir de esta constatación procedimos a identificar en nuestro análisis aspectos conectados con estas nociones. En esta línea, advertimos dos dimensiones asociadas: por una parte, que el contenido de la RE está involucrado en la promoción de una reflexión metacognitiva vinculada con los modos en que debe ser comunicado el conocimiento construido en el proceso de investigación. Por otra parte, reconocimos también que la RE promueve la identificación y reflexión de las tareas involucradas con el

desarrollo de una investigación y las implicancias que ello supone para los mismos participantes como investigadores en formación. A continuación, describimos algunos de los resultados.

2.1. La RE y la función epistémica de la escritura

En el abordaje analítico realizado identificamos que las propuestas pedagógico-didácticas en las que se promueven RE entre pares y con expertos permiten la reflexión sobre el género a elaborar (como la tesis de posgrado), así como también el trabajo sobre la dimensión epistémica de la escritura, es decir su abordaje como una herramienta implicada intrínsecamente en la construcción y difusión del conocimiento científico-académico.

En este marco encontramos el trabajo de Martín Torres (2012), quien plantea la importancia de la participación y acompañamiento del comité asesor de maestría en la lectura de las tesis de los estudiantes y en el trabajo sobre las dificultades que estos presentan en el proceso de escritura, tales como el desconocimiento de los géneros científicos en general y del género tesis en particular, la organización y progresión temática del texto, los aspectos gramaticales, entre otros. Este comité actúa como lectores prueba que proveen RE en forma de comentarios, sugerencias y observaciones que son abordadas en sesiones de trabajo junto con el director y tesista. Las retroalimentaciones provistas por este cuerpo son valoradas positivamente por los estudiantes tesistas, en la medida que les permiten resolver los problemas aludidos, a la vez que comprender tanto las características del género tesis, como los aspectos implicados en la construcción y comunicación del conocimiento científico, aspectos que sólo son posibles de abordar en la medida que se acompaña en el proceso de redacción de la tesis de posgrado.

En esta línea, encontramos también el trabajo de Alvarez y Difabio de Anglat (2018) en el que se analiza la RE experta de un docente o supervisor y su incidencia en el mejoramiento de la escritura en el posgrado. En los resultados del estudio las especialistas señalan que la RE provista por el

docente en el proceso de producción conceptual-lingüística de los alumnos promueve una reflexión más activa por parte de ellos en relación no solo con la escritura de la tesis de posgrado, sino también con la construcción de conocimiento en el campo de las Ciencias Humanas y Sociales. También Alvarez y Difabio de Anglat (2019) y Difabio de Anglat y Alvarez (2017, 2020) señalan que el trabajo en grupos de pares y las RE que se proveen en su contexto permiten desarrollar una mirada crítica sobre los escritos, lo que implica el reconocimiento de diferentes dimensiones y procesos involucrados en la elaboración de la tesis, tales como la situación comunicativa en la que se elabora el texto, las características genéricas del texto a elaborar, las normas y convenciones de la disciplina desde la que se escribe, entre otros. Asimismo, plantean que la mirada crítica sobre producciones ajenas promueve una reflexión sobre el propio texto que favorece un diálogo entre autor y revisores, en vistas a la reformulación del texto elaborado.

Por su parte, en las iniciativas pedagógico-didácticas en las que se documentan puntualmente dinámicas interactivas entre pares tesisas encontramos, por ejemplo, el trabajo de Espino (2015) quien agrega que en las dinámicas de RE desarrolladas en grupos de pares los participantes no sólo identifican problemas a revisar en el texto propio, sino también recursos y estrategias para resolverlos, por lo que se enfatiza en el carácter práctico y situado de estas iniciativas, aspectos valorados por los mismos participantes. Asimismo, en la comunicación de Padilla (2016) se resalta el potencial epistémico del aprendizaje colaborativo en las propuestas de posgrado orientadas al trabajo sobre géneros académicos, y se señala que la experiencia grupal vinculada a la escritura en relación a las RE hace posible la generación de mayores y mejores aprendizajes individuales en ese sentido. Al respecto, la autora señala que los participantes valoran las metodologías dinámicas de interacción entre pares en tanto contrastan con representaciones preliminares de los participantes sobre el aprendizaje, la escritura y la construcción de conocimiento académico científico en sus respectivos campos de formación.

En relación con lo expuesto, Márquez Guzmán y Gómez Zermeño (2018), señalan que la RE es una práctica sustantiva en el funcionamiento de los grupos de escritura, que hace a la socialización en comunidades de práctica. En esta línea, como resultado de su investigación en un grupo de escritura, identifican cambios en las habilidades, conocimientos y actitudes de los participantes del grupo y señalan que esos hallazgos coinciden con aquellos reseñados en la literatura especializada, tales como fortalecer el compromiso de los participantes en una tarea conjunta, alcanzar un mejor entendimiento del proceso de escritura, realizar actividades de revisión y crítica de forma colectiva y generar confianza en el escritor, entre otros.

En la línea de las propuestas colaborativas, los artículos de Colombo (2013, 2017) y Colombo y Alvarez (2021), señalan que en los espacios de participación entre pares se promueven retroalimentaciones dialógicas y centradas en relaciones horizontales y no unidireccionales (director-tesista) que promueven la reflexión, el aprendizaje y la reformulación, lo que favorece el avance de la escritura de la tesis de posgrado. También cabe señalar la comunicación de Colombo, Bruno y Silva (2020) quienes refieren al trabajo en grupos de escritura compuestos por tesoristas en proceso de escritura y la afectividad que allí acontece en el proceso de elaboración de una tesis doctoral. Las autoras señalan que las bajas tasas de finalización de los posgrados podrían estar vinculadas con una representación sobre la formación y el quehacer investigativo como una actividad exclusivamente individual y solitaria, que obstaculiza el avance de la escritura de la tesis. En esta línea, el trabajo en grupos de escritura y las dinámicas que se generan en torno a la lectura y retroalimentación de escritos propios y de colegas favorece el avance de la tesis, a la vez que permite el aprendizaje de las convenciones y pautas involucradas en la construcción del conocimiento. Asimismo, los vínculos construidos en estos espacios favorecen la escritura, en tanto ofrecen sostén emocional y académico. En este marco se concibe al trabajo de lectura y revisión como el de “comentar y no como corregir”, es decir quien lee el trabajo elaborado por un par debe proveer retroalimentación positiva y ofrecer opiniones fundamentadas que promuevan el avance del escrito. Desde

esta perspectiva, se infiere una concepción de RE entre pares como una práctica en la que el lector es un facilitador que hace aportes sin posicionarse en rol de evaluador. Así, los grupos constituyen ámbitos significativos de intercambio y aprendizaje que promueven el avance de la producción científico-académica.

2.2. La RE y la formación en investigación

En nuestro relevamiento identificamos que, así como las propuestas en las que se desarrollan dinámicas de RE entre pares y con expertos promueven el trabajo sobre dimensiones genéricas y discursivas de los textos propios del posgrado, en varios estudios se advierte también que estas dinámicas favorecen la reflexión sobre el oficio de investigar en cada campo disciplinar de referencia.

En esta línea cabe señalar, por ejemplo, el trabajo de Torres-Frías, *et al.* (2018), quienes abordan el papel del “personal lector experto” (integrantes de un comité tutorial o agentes de investigación que contribuyen a la formación de los estudiantes) y las intervenciones que ellos realizan en forma de “reportes escritos” sobre los avances de investigación o borradores que elaboran doctorandos del campo de las Ciencias Sociales y Humanas que están escribiendo su tesis de posgrado. Dichos avances son presentados por escrito y comentados en un coloquio al final de cada cuatrimestre. Con posterioridad, los tesistas reciben los reportes de los lectores que, junto con la RE que proveen los directores, colabora a orientar a los tesistas en su proceso formativo como investigadores. Entre las conceptualizaciones propuestas, los autores señalan que el rol de estos lectores y las RE que ellos permiten trabajar sobre diferentes dimensiones implicadas en la tarea de investigar. Entre estas dimensiones se puede señalar la disciplina, seriedad y compromiso involucrados en la construcción de conocimiento científico-académico; la construcción de un conocimiento nuevo al interior de un campo disciplinar de referencia; los rasgos valorados del investigador o investigadora; la escritura académica y el uso pertinente del lenguaje en la comunicación del conocimiento

construido; el papel de la revisión de la bibliografía; la importancia de delimitar el objeto de estudio y su necesaria problematización; el valor de establecer articulaciones entre los diferentes componentes de un proyecto de investigación; el conocimiento de los métodos; la función de los contextos de investigación; la necesidad de explicitar el involucramiento personal con el objeto de estudio; la necesaria vigilancia epistemológica; y la relevancia en la realización de afirmaciones con sustento.

Asimismo, y asociado con los significados de la RE, los autores aludidos señalan también que dichos reportes representan verdaderas “mediaciones pedagógicas” para formar en investigación, a la vez que “mediaciones discursivas” en términos de mensajes, que proveen pistas y orientaciones respecto al proceso de apropiación de un habitus y capital científico para el desarrollo y formación como investigadores. En este sentido, los autores advierten que las RE orientan en el proceso de escritura en general y en singular en la inclusión de las pautas discursivas y disciplinares desde la que se construye el conocimiento en el campo de formación de los tesisistas.

Además, cabe señalar los trabajos de Colombo (2013, 2017) y de Colombo, Bruno y Silva (2020) en torno a los grupos de escritura, el intercambio que al interior de ellos se genera y sus resonancias en la formación de investigadores. Principalmente, en el último estudio las autoras señalan que el trabajo en grupos de escritura permite, entre otros aspectos, tensionar representaciones en torno a la figura del investigador que invisibilizan que se trata de un proceso largo, arduo y complejo, en el que el sujeto que investiga se encuentra implicado emocional y afectivamente en el proceso de investigación y en el que es central el acompañamiento de la comunidad de pares y expertos. En este sentido, las especialistas señalan que los grupos de escritura funcionan como espacios de intimidad que habilitan momentos para compartir y expresar las emociones vinculadas con el proceso de investigación tales como las inseguridades, los medios, y la soledad.

Finalmente, y en línea con las autoras enunciadas precedentemente, cabe mencionar el trabajo de Márquez Guzmán y Gómez Zermelo (2018) quienes, en el marco de un estudio de caso realizado en un grupo de escritura académica para el desarrollo de artículos científicos, señalan que la retroalimentación es una práctica sustantiva en el funcionamiento de los grupos de escritura, que hace a la socialización en comunidades de práctica. En efecto, las autoras citan a Prior (1998) y señalan que en el marco de estos grupos los participantes comparten necesidades y dudas comunes, proveen retroalimentación constructiva, y se apoyan mutuamente para mejorar su escritura y aprender quehaceres vinculados con la formación en investigación. Dichos grupos pueden integrarse como una comunidad de práctica en distintas áreas del conocimiento y existe evidencia que, para el desarrollo de la escritura, los estudiantes y docentes se pueden beneficiar de una mayor implicación personal en la medida que participan de estas comunidades.

Conclusiones y discusión

En el presente artículo buscamos presentar un relevamiento de antecedentes respecto a la RE a nivel de posgrado a fin de identificar conceptualizaciones y características sobre la práctica que se presentan en las comunicaciones recientes sobre el tema en el contexto Latinoamericano. En esta línea, nuestro recorrido analítico nos permitió identificar emergentes centrales y dimensiones asociados a ellos que nos posibilitaron aproximar sentidos coincidentes y particulares en las investigaciones, a la vez que señalar aspectos a profundizar en las indagaciones sobre el tema.

Así, un primer emergente se vincula con la constatación de una conceptualización de la RE entendida como una práctica vinculada con la enseñanza de la escritura en el nivel de posgrado. Dicha práctica adquiere significación y singularidad en el marco de las propuestas pedagógico-didácticas con las que se articula, que pueden ser curriculares (Arias y Gómez, 2019; Bosio, 2018; Chois et al., 2020; Cruz Martínez, 2015; Espino,

2015; Padilla, 2019) como extracurriculares (Alvarez y Difabio de Anglat, 2018, 2019; Difabio de Anglat y Alvarez, 2017, 2020; Colombo y Alvarez, 2021; Colombo, 2013, 2017; Colombo, Bruno y Silva, 2020; Márquez Guzmán y Gómez Zermeño, 2018; Moreno Mosquera, 2020; Torres-Frías, et al., 2018), y que tienen como propósito promover los procesos de reflexión y escritura de géneros del ámbito del posgrado. En este escenario, la RE puede concebirse como una práctica interactiva en la que diversos participantes, tales como expertos, directores o asesores, tesisistas y sus pares, en el marco de contextos pedagógico-didácticos singulares, desarrollan tareas de análisis y reflexión en torno al proceso de escritura de géneros propios del nivel de posgrado. Esa actividad analítica, de revisión y reformulación de los textos escritos, es vehiculizada a través de diversos señalamientos elaborados por los participantes, que adoptan la forma de devoluciones o comentarios escritos plasmados en la producción elaborada por un tesisista o participante y que orientan las transformaciones en esta última.

Cabe señalar, dentro de este primer emergente que, si bien en la mayoría de las producciones se pondera positivamente el impacto de la RE en los procesos de escritura, algunas comunicaciones advierten que la orientación y el modo que ella adopte en el desarrollo de la iniciativa o propuesta didáctica influye sustancialmente en los resultados esperados (Alvarez, y Difabio de Anglat, 2018; Arias y Gómez, 2019). Incluso algunos estudios advierten que, en ocasiones, las RE pueden obstaculizar los procesos de aprendizaje asociados con la escritura de los géneros propios del ámbito del posgrado (Ochoa Sierra y Moreno Mosquera, 2019; Padilla, 2019). En esta línea, otros estudios invitan a pensar el análisis de la RE en articulación con otras variables que la condicionan, como los conocimientos y experiencias previas de los participantes en torno a las tareas de escritura y a las dinámicas de RE en ese proceso (Difabio de Anglat y Alvarez 2020; Padilla, 2016).

Luego, un segundo emergente resultado del análisis se relaciona con el papel de la RE en la formación en investigación. Al respecto identificamos dos dimensiones asociadas: por una parte, que la RE promueve la reflexión

metacognitiva asociada con los modos en que se construye y comunica el conocimiento en el proceso de investigación en el marco de una comunidad científico disciplinar que hace un uso singular del lenguaje vía géneros específicos. Estos últimos presentan singularidades en sus formatos y lógicas de elaboración, que no son transparentes para los participantes recién iniciados y que requieren, por tanto, de instrucción y acompañamiento en su elaboración (Alvarez y Difabio de Anglat, 2018; Martín Torres, 2012). La apropiación de dichos conocimientos no es una tarea o quehacer que ocurre de forma mecánica, sino que acontece en el marco de la participación activa junto con expertos y pares investigadores en formación, en cuyo marco se promueve la apropiación de las convenciones implicadas en la construcción de conocimiento al interior de los diferentes campos disciplinares (Basturkmen et al., 2014; Colombo, 2013, 2017; Colombo y Alvarez, 2021; Márquez Guzmán y Gómez Zermeño, 2018). Por otra parte, reconocemos también que la RE favorece instancias de intercambio entre los participantes que hacen posible la identificación de las tareas involucradas con el desarrollo de una investigación (Torres-Frías, et al., 2018) y, en articulación con ellas, las implicancias que ello supone en términos simbólicos, profesionales y emocionales para la formación de los participantes como investigadores en el campo de las Ciencias Humanas y Sociales (Colombo, Bruno y Silva, 2020).

Por último, a modo de cierre y con la finalidad de abrir la discusión sobre el tópico abordado en este trabajo, sería importante relevar las posibles articulaciones entre estas conceptualizaciones documentadas y el análisis de su impacto en los textos y en las prácticas de los actores que participan en propuestas en las que se desarrollan dinámicas de RE. Si bien, como se planteado en los resultados, la RE puede favorecer modificaciones positivas en términos de aprendizajes, esto no ocurre en todos los casos. En esta línea, consideramos relevante ampliar y profundizar esta línea de indagación, a fin de identificar nuevos aportes que hagan posible el diseño de iniciativas pedagógico-didácticas novedosas, y fundamentadas de forma rigurosa, a través de nuevas investigaciones sobre el tema.

Referencias

- Aitchison, C. (2020). Writing groups, writing retreats, boot camps and other social writing events for doctoral students. En S. Carter, C. Guerin, y C. Aitchison (eds.), *Doctoral writing: Practices, processes and pleasures* (pp. 52-60). Springer.
- Aitchison, C., & Lee, A. (2006). Research writing: Problems and pedagogies. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 265-278. <https://doi.org/10.1080/13562510600680574>
- Alvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2018). Retroalimentación docente y aprendizaje en talleres virtuales de escritura de tesis. *Apertura*, 10(1), 8-23. <https://doi.org/10.32870/ap.v10n1.996>
- Alvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2019). Retroalimentación entre pares en un taller virtual de escritura de tesis de posgrado. *Apertura*, 11(2), 40-53. <https://doi.org/10.32870/ap.v11n2.1540>
- Arias, M., y Gómez, P. (2019). Realimentación y comentarios escritos de tutores: ¿Cómo los entienden los profesores de matemáticas en formación? *REDIMAT-Journal of Research in Mathematics Education*, 8(1), 30-52. <https://doi.org/10.17583/redimat.2019.2847>
- Arnoux, E. N. (2012). La escritura de tesis: apoyos institucionales y propuestas pedagógicas. En A. Vázquez, M. Novo, I. Jakob y L. Pelizza (comps), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar* (pp. 25-40). UniRío Editora.
- Arnoux, E., Borsinger de Montemayor, A., Carlino, P., di Stefano, M., Pereira, C. y Silvestri, A. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de postgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 2(3), 1-16. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/169>
- Basturkmen, H., East, M. & Bitchener, J. (2014). Supervisors' on-script feedback comments on drafts of dissertations: socializing students into the academic discourse community. *Teaching in Higher Education*, 19(4), 432-445.
- Bosio, I. (2018). ¿Podemos mejorar la calidad de la escritura en el posgrado? Algunas respuestas a partir de un proceso de investigación-acción. *Revista Brasileira De Linguística Aplicada*, 18(4), 737-769. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201812959>
- Caffarella, R. & Barnett, B. (2000). Teaching Doctoral Students to Become Scholarly Writers: The importance of giving and receiving critiques. *Studies in Higher Education*, 25(1), 39-52. <https://doi.org/10.1080/030750700116000>
- CalleArango, L. y Ávila Reyes, N. (2022). Uno sufre más por adaptarse a este género que por expresar las ideas: Experiencias de doctorandos en la construcción de sus revisiones de literatura. *Calidoscópico*, 20(1), 130-153.
- Camps, A. y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36.

Carlino, P. (2008, del 18 al 19 de septiembre). Desafíos para hacer una tesis de posgrado y dispositivos institucionales que favorecerían su completamiento [conferencia plenaria]. *Segundo Encuentro Nacional y Primero Internacional sobre Lectura y Escritura en Educación Superior*, Bogotá, Colombia.

Chois, P. Lenis, P., Guerrero Jiménez, H. y Brambila Limón, R. (2020). Una mirada analítica a la enseñanza de la escritura en posgrado: revisión de prácticas documentadas en Latinoamérica. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 535-556.

Chois, P. y Jaramillo, L. (2016). La investigación sobre la escritura en posgrado: estado del arte. *Lenguaje*, 44 (2), 227-259. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v44i2.4622>

Chois-Lenis, P., Arenas-Hernández, K., Aguilar-Arias, A. y Mosquera-Becerra, J. (2020). Apoyar la escritura del proyecto de tesis en salud. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(25), 39-58. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.aept>

Colombo, L. (2013). Una experiencia pedagógica con grupos de escritura en el posgrado. *Aula Universitaria*, 1(15), 61-68. <https://doi.org/10.14409/au.v1i15.4368>

Colombo, L. (2017). Los grupos de escritura y el aprendizaje situado en el posgrado. *Jornaler@s*, 3(8), 154-164.

Colombo, L. y Alvarez, G. (2021). Iniciativas didácticas basadas en la revisión entre pares y orientadas a la enseñanza-aprendizaje de la escritura de la tesis a nivel de posgrado. *Educación y Humanismo*, 23(40), 1-18. <https://doi.org/10.17081/eduhum.23.40.3995>

Colombo, L. y Carlino, P. (2015). Grupos para el desarrollo de la escritura científico-académica: Una revisión de trabajos anglosajones. *Lenguaje*, 43(1), 13-34. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v43i1.4993>

Colombo, L., Bruno, D. y Silva, V. (2020). Grupos de escritura, vínculos y afectividad en el nivel de posgrado. *Praxis educativa*, 24(3), 1-13. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240310>

Corcelles, M., Castelló, M., y Mayoral, M. (2016). El desarrollo de la voz del escritor: argumentar en los estudios de postgrado. En I. Ballano, e I. Muñoz (Eds.), *La escritura académica en las universidades españolas* (pp. 115-131). Bilbao, España: Universidad de Deusto.

Cruz Martínez, A. G. (2014). La atención de la escritura académica en el posgrado: una experiencia en la UPN. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 5(9), 51 - 59. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v5i9.596

Cubo, L., Puiatti, H. y Lacon, N. (Eds.). (2011). *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción*. Comunic-arte.

Difabio de Anglat, H. (2011). Las funciones del tutor de la Tesis doctoral en Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 935-959.

Difabio de Anglat, H. y Alvarez, G. (2017). Alfabetización Académica en Entornos Virtuales: Estrategias para la Promoción de la Escritura de la Tesis de Posgrado. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 4(8), 97-120. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/1066>

Difabio de Anglat, H. y Alvarez, G. (2020). Perfil del estudiante y desempeño en actividades virtuales de retroalimentación entre pares en torno a capítulos de tesis de posgrado. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 26-43. <https://doi.org/10.15366/tp2020.36.03>

Espino Datsira, S. (2015). La enseñanza de estrategias de escritura y comunicación de textos científicos y académicos a estudiantes de posgrado. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(66), 959-976. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000300012&lng=es&tlng=es

Gómez Palomino, L. S., Arenas Hernández, K. A. y Peña Jaramillo, P. A. (2022). Escritura del anteproyecto en posgrado: experiencia de estudiantes de maestría en Salud. *Folios*, (55), 137-152.

González de la Torre, Y. y Jiménez Mora, J. (2021). Interlocución asistida como apoyo para la enseñanza en el posgrado. *Voces De La Educación*, 6(11), 60-74. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/261>

Hasrati, M. (2005). Legitimate Peripheral Participation and Supervising Ph.D Students. *Studies in Higher Education*, 30(5), 557-570. <https://doi.org/10.1080/03075070500249252>

Inouye, K. & McAlpine, L. (2019). Developing academic identity: A review of the literature on doctoral writing and feedback. *International Journal of Doctoral Studies*, 14, 1-31

Kumar, V. & Stracke, E. (2007). An analysis of written feedback on a PhD thesis. *Teaching in Higher Education*, 12(4), 461. 470. <http://dx.doi.org/10.1080/13562510701415433>

López, E. y Sal Paz, J. C. (2019). El género ponencia en los niveles de grado y posgrado: Análisis contrastivo de producciones de dos comunidades discursivas. *Traslaciones. Revista Latinoamericana De Lectura Y Escritura*, 6(11), 116-138. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/2001>

Márquez Guzmán, S. y Gómez-Zermeño, M. (2018). Grupo virtual de escritura académica. Una e-innovación para impulsar la publicación científica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(76), 203-227. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000100203&lng=es&tlng=es

Martín Torres, G. (2012). La escritura de tesis de posgrado en el área de investigación educativa. El acompañamiento, una pieza clave. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 15, 69-86. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283123579004>

Montes Silva, M. y López Bonilla, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles educativos*, 39(155), 162-178.

Moreno Mosquera, E. (2020). Las tutorías de escritura y su aporte al tesista de posgrado en el marco del Centro de Escritura (CE) de la Pontificia Universidad Javeriana. *DIDAC*, 75, 22-31. https://doi.org/10.48102/didac.2020..75_ENE-JUN.34

Ochoa Sierra, L. (2009). la lectura y la escritura en las tesis de Maestría. *Forma y Función*, 22(2), 93-119.

Ochoa-Sierra, L. y Moreno-Mosquera, E. (2019). Análisis de comentarios escritos de directores de tesis de posgrado. *Revista Colombiana de Educación*, 76, 143-171. <https://doi.org/10.17227/rce.num76-5725>

Padilla, C. (2016). Desafíos epistémicos y argumentativos en la escritura de postgrado: géneros científico-académicos y trayectorias de maestrandos y doctorandos. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 3(6), 165-196. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/813>

Padilla, C. (2019). Escritura epistémico-argumentativa e identidad académica en estudiantes doctorales de Humanidades: Trayectorias previas, revisión colaborativa y perfiles de escritor. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 6(11), 86-115. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/2000>

Pereira, Cecilia y Di Stéfano, Mariana. (2007). Talleres de escritura en estudiantes de posgrado: Representaciones sociales e interacciones entre pares. *Revista signos*, 40 (64), 405-430. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000200007>

Pérez Guzmán, J. (2022). Enfoque sociocultural del lenguaje: más allá de lo lingüístico y lo comunicativo. *Enunciación*, 27(2), 186-199. <https://doi.org/10.14483/22486798.19166>

Pozzo, M. I., Camargo Angelucci, T., y Cardoso, A. L. (2021). Formación de profesores universitarios en posgrados interdisciplinarios. Dificultades en la escritura del plan de tesis. *Revista Digital De Investigación En Docencia Universitaria*, 15(2), e1238. <https://doi.org/10.19083/ridu.2021.1238>

Prior, P. (1998). *Writing/ disciplinarity: a sociohistorical account of literate activity in the academy*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Rey Castillo, M. (2022). El proceso de escritura científica en la formación doctoral: una aproximación narrativa. *Alabe Revista De Investigación Sobre Lectura y Escritura*, (25). <https://doi.org/10.15645/Alabe2022.25.7>

Rodríguez-Hernández, B. y Leal-Vera, R. (2017). La escritura académica en los posgrados profesionalizantes para maestros de educación básica. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (24), 224-239.

Torres Frías, J. de la C., Moreno-Bayardo, M. G. y Jiménez-Mora, J. M. (2018). Aportes de lectores y lectoras de tesis doctoral como mediación pedagógica en la formación de personas investigadoras. *Revista Educación*, 42(1), 194-214. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.22970>

Valente, E. (2016). Reescritura, reflexión teórica y argumentación en el nivel de posgrado. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 3(6), 135-164. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/812>

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.

Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany (Comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 23-35). Paidós.

Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuaderno Comillas*, 1, 52-66.

Nota biográfica

Ayelén Victoria Cavallini es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Luján, UNLu). Doctoranda en Ciencias Sociales y Humanas (UNLu). Becaria doctoral por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET-Argentina). Ayudante de primera en el área Prácticas Académicas de Lectura y Escritura perteneciente a la división Pedagogía Universitaria y Capacitación Docente del Departamento de Educación de la UNLu. En el área aludida lleva adelante actividades de docencia, investigación y extensión vinculadas con la lectura y escritura académicas. Su área de investigación son las prácticas de lectura y escritura en la formación superior a nivel de grado y posgrado. En el marco de su investigación doctoral aborda las prácticas de retroalimentación escrita en la elaboración de capítulos teóricos de tesis de maestría y doctorado del campo de las Ciencias Humanas y Sociales. La dirección de esta investigación se encuentra a cargo de Guadalupe Alvarez (CONICET-UNGS) y la codirección de María Ignacia Dorronzoro (UNLu).

Evaluación y (re)elaboración de consignas como dispositivo didáctico y prácticas letradas en la formación docente

Evaluation and (Re)Elaboration of Teaching Prompts as a Didactic Device and Literacy Practices in Teacher Education

 <https://doi.org/10.48162/rev.57.004>

María Beatriz Taboada

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad Autónoma de Entre Ríos
Argentina

 <https://orcid.org/0000-0003-4659-3473>
mbtaboada@conicet.gov.ar

Resumen

En el contexto de este trabajo proponemos una aproximación a los modos en que estudiantes de formación docente negocian, (re)construye y (re)significan posicionamientos didácticos e identitarios en el contexto de un dispositivo de revisión crítica, reelaboración y construcción de consignas para la práctica docente en Lengua y Literatura. En el marco de dicho dispositivo asumimos que el trabajo con consignas constituye una experiencia didáctica que involucra prácticas letradas complejas en las que los y las estudiantes ponen en juego recursos de literacidad, tensionando decisiones asumidas tanto para el ejercicio profesional como para el contexto de literacidades académicas en que las prácticas letradas se inscriben. En el análisis de la experiencia observamos que los y las estudiantes progresivamente despliegan nuevos recursos de literacidad y comienzan a interpelar experiencias y prácticas legitimadas, a la vez que resignifican las consignas como artefactos sociales que no solo involucran orientaciones para la acción.

Palabras clave: consigna didáctica, formación docente, práctica letrada, recursos de literacidad

Abstract

In this work, we propose an approach to how teacher training students negotiate, (re)construct, and (re)signify didactic and identity positions within a framework of a critical review, reworking, and construction of prompts for teaching practice in Language and Literature. Within this framework, we assume that working with prompts constitutes a didactic experience involving complex literacy practices in which students engage literacy resources, challenging decisions made both for professional practice and for the academic literacy contexts in which these literacy practices are embedded. In analyzing the experience, we observe that students progressively deploy new literacy resources and begin to question legitimized experiences and practices, while also reinterpreting prompts as social artifacts that involve more than just guidelines for action.

Keywords: teaching prompt, teacher training, literacy practice, literacy resources

Introducción

Desde este trabajo sostendremos que las consignas didácticas constituyen un *género discursivo*¹ fundamental en la práctica docente dado que convocan y/o habilitan potenciales experiencias de enseñanza y de aprendizajes. Cuando las pensamos como objeto de revisión crítica y género a producir en contextos de formación docente, no solo pasan a formar parte de *dispositivos didácticos*² significativos, sino que además aparecen vinculadas a *prácticas letradas* complejas y desafiantes; es decir, enmarcadas en formas culturales de empleo de la lengua (Zavala, 2009), propias de un ámbito de educación formal y orientadas a la actuación profesional.

¹Aunque podemos reconocerlas como discursos con cierta estabilidad vinculada a sus funciones y sus contextos de uso, interesa más pensarlas como *artefactos sociales* (Bazerman, 1994; Hamilton, 2000), considerando qué hacen los sujetos con estas y cómo intervienen en prácticas letradas concretas.

² Es decir, diseños en los que se articulan decisiones didácticas y recursos al servicio de un recorrido de formación (Taboada, 2021a). Profundizaremos su caracterización en los lineamientos teóricos de este trabajo.

En ese marco, nos interesa reconstruir aquí una experiencia situada de trabajo en torno a consignas, en el marco de la formación inicial de docentes de Lengua y Literatura, desde la que proponemos la revisión, reelaboración y producción de este género omnipresente en los recorridos de formación de los y las estudiantes, pero no suficientemente abordado como objeto de reflexión sistemática. A partir de esa experiencia, buscamos abordar los modos en que los y las estudiantes negocian, (re)construyen y (re)significan posicionamientos no solo didácticos sino también identitarios.

Al respecto, entendemos que la revisión crítica, la reelaboración y la producción de consignas didácticas para la práctica docente en Lengua y Literatura como disciplina escolar (Cuesta, 2019), constituyen tanto experiencias didácticas como prácticas letradas singulares en las que los y las estudiantes de formación docente despliegan *recursos de literacidad*³(Blommaert, 2013), ponen en juego aspectos vinculados a sus biografías de formación e identidad, y negocian posicionamientos epistemológicos y didácticos con respecto al ser docente y a los modos de apropiación disciplinar en el aula.

Para enmarcar el análisis, presentaremos inicialmente los lineamientos teóricos que lo fundamentan, posteriormente revisaremos algunas decisiones metodológicas que nos permiten situar la experiencia abordada y avanzar en su interpretación, reconstruiremos los resultados obtenidos y propondremos algunas reflexiones a modo de conclusión del recorrido.

³ Hablamos de *recursos de literacidad*, siguiendo al autor citado, para referirnos al conjunto de conocimientos, habilidades, prácticas y materiales que las personas empleamos al participar en prácticas letradas. Esos recursos son diversos y poseen una desigual distribución en la sociedad. Podemos incluir en esta categoría tanto recursos tecnológicos o infraestructurales (lápiz, papel, computadora, celular, acceso a internet o bibliografía de referencia para ciertos géneros, apoyos o acompañamientos específicos, etc.) como gráficos, lingüísticos, semánticos, pragmáticos, sociales, culturales.

Lineamientos teóricos

1. Las consignas didácticas

Las consignas didácticas no constituyen un género desconocido para los y las estudiantes de carreras de formación docentes –para ningún estudiante, en realidad–, dado que se encuentran omnipresentes en dinámicas áulicas y extra-áulicas. Sin embargo, su abordaje sistemático y problematización en la formación docente resultada relevante dado que constituyen una dimensión clave de la planificación y la práctica profesional.

En tanto textos prescriptivos, las consignas guían acciones de modo explícito o implícito (Taboada, 2021b). Así, pueden convocar, habilitar, orientar, mediar, alentar –a veces también desalentar u obstaculizar– experiencias de aprendizaje, mediando en las relaciones entre docentes, estudiantes y objetos de conocimiento en cualquier campo disciplinar, nivel y contexto educativo.

Asimismo, las consignas inauguran o intervienen en eventos letrados: instalan un diálogo en el que no están ausentes saberes, poderes, regulaciones.

La consigna es, también, una experiencia didáctica en potencia, una experiencia didáctica latente. Esto es así porque involucra mucho más que una invitación a la acción: desde su misma formulación puede dar cuenta de una relación didáctica en la que se anticipan roles, responsabilidades, dinámicas, concepciones de aprendizaje.

Partiendo de esta breve caracterización inicial, nos interesará detenernos brevemente en dos modos de abordar la revisión, reelaboración y producción de consignas, que anticipábamos desde la introducción y que resultan especialmente significativos para este trabajo: como dispositivo didáctico en la formación docente y como prácticas letradas.

1.1. La revisión, reelaboración y producción de consignas como dispositivo didáctico en la formación docente

Hemos anticipado una caracterización de consigna didáctica que vuelve evidente la necesidad de su abordaje como objeto de enseñanza y aprendizaje en contextos de formación docente. En ese marco, entendemos que los procesos de evaluación, reelaboración y producción de consignas necesitan enmarcarse en un dispositivo didáctico, es decir, un modo de organizar la experiencia de enseñanza y aprendizaje orientado a y puestos al servicio de fortalecer un perfil profesional reflexivo y crítico.

Tal como sostiene Souto (2019), todo dispositivo se orienta fundamentalmente a la acción y pone en juego saberes y poderes: “todo dispositivo dispone, resuelve, decide, es decir ejerce en este sentido un poder; pero a la vez pone en disposición, crea una situación, prepara, anticipa, propone, genera una aptitud para algún fin, pone en juego potencialidad y posibilidad a futuro” (p. 6).

En nuestro caso, nos interesa pensar los dispositivos didácticos en la formación docente como diseños orientados a generar nuevos saberes y capacidades para la actuación profesional. Con ese fin, al decir de Anijovich et al. (2009), resulta necesario “generar situaciones experimentales para que los sujetos que participen (...) se modifiquen a través de la interacción con ellos mismos y/o con otros, adaptándose activamente a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción” (p. 37).

Al respecto, las experiencias de evaluación, reelaboración y producción de consignas didácticas no pueden ser pensadas como actividades aisladas sino como dimensiones de una dinámica compleja y sostenida –un dispositivo– en la que se configuran y reconfiguran posicionamientos⁴, decisiones y experiencias para la acción profesional docente.

⁴Al hablar de posicionamientos nos referimos a ubicaciones provisorias y dinámicas que un sujeto asume frente a algún aspecto de la realidad social (Taboada, 2017).

Al hablar de decisiones docentes, nos parece oportuno focalizar aquí la atención en tres niveles de toma de decisiones curriculares docentes: nivel técnico, propio de las prácticas; nivel teórico, de las concepciones educativas; y nivel metateórico, vinculado a las perspectivas epistemológicas asumidas, al modo de concebir las relaciones entre sociedad y educación, teoría y práctica (Carr, 2002; Carr & Kemmis, 1998; Cascante, 2013). En ese esquema, la selección, reelaboración y/o diseño de una consigna didáctica constituiría una decisión técnica atravesada, condicionada o tensionada por las decisiones que cada docente asume en los otros dos niveles. En esa misma línea, el diseño de un dispositivo didáctico vinculado al abordaje de consignas en el nivel superior constituye una decisión técnica que responde a un modo particular de conceptualizar la formación docente y, a la vez, la relación entre teorías y prácticas.

1.2. La revisión, reelaboración y producción de consignas como prácticas letradas

Decíamos que la revisión y elaboración de consignas constituyen además *prácticas letradas*, es decir, modos sociales y culturales de emplear la lengua escrita en contextos y situaciones específicas (Kalman, 2008; Zavala, 2009), en este caso, vinculados a la formación docente en el nivel superior. En estas prácticas se ponen en juego *recursos de literacidad* diversos (Blommaert, 2013), significados, valores e identidades⁵.

Sin embargo, no podemos considerar que la producción de consignas en el ejercicio profesional docente y en la formación docente universitaria constituyan prácticas letradas equivalentes, dado que los contextos difieren tanto como el rol que las consignas pueden adquirir en cada uno de ellos. Al respecto, necesitamos considerar que los abordajes propuestos para las consignas en la cátedra universitaria –inscriptos en el dispositivo

⁵ Las categorías teóricas que recuperaremos en esta dimensión se enmarcan en una perspectiva sociocultural para el abordaje de la lectura y la escritura, que centra su interés en prácticas sociales, frente a concepciones que toman como foco el texto o procesos cognitivos involucrados en su comprensión y/o producción (Atorresi & Eisner, 2021; Lillis & Scott, 2007).

mencionado— se enmarcan en mediaciones sociales de un espacio curricular y atraviesan las decisiones que los y las estudiantes, docentes en formación, asumen para sus prácticas. En ese sentido, se enmarcan en *eventos de literacidad* significativamente diferentes.

Un *evento de literacidad* (Heath, 1982) es una actividad u ocasión en que se desarrollan prácticas letradas singulares mediante las cuales los y las participantes interactúan a través de textos y con los textos. Street (1984) sostiene que los eventos de literacidad constituyen episodios observables que surgen de y son moldeados por prácticas letradas. Abordar las prácticas letradas como dimensión fundamental de eventos de literacidad permite desplazar al texto como objeto de estudio, centrando la atención en los participantes, los recursos y los propósitos sociales de la actividad.

Insistimos, por tanto, en que el trabajo con consignas en los estudios superiores se enmarcará en eventos de literacidad diferentes a los que desarrollarán los y las estudiantes como profesionales, más allá de que busquemos plantear continuidades entre los mismos y mediar en el desarrollo de conocimientos y competencias para la práctica docente.

En definitiva, nos encontramos ante una superposición de prácticas letradas que conviven en el aula de formación docente: unas vinculadas a la elaboración de consignas para el ejercicio profesional —como anticipaciones y en cierto modo ficcionalizadas—, otras en la que las interacciones con las consignas constituyen modos de hacer con la lengua en un marco institucional diferente y en diálogo con *literacidades académicas* diversas, es decir, prácticas sociales mediadas por la palabra escrita en contextos de educación superior, que involucran poderes, identidades y formas diversas de construcción de conocimientos (Lea & Street, 2006; Lillis, 2021; Zavala, 2011).

Esto hace, por ejemplo, que en instancias de reelaboración o producción los y las estudiantes se enfrenten a desafíos vinculados, entre otras dimensiones, a la doble destinación de los discursos: si bien son pensados para el aula de Lengua y Literatura como disciplina escolar —y, por tanto, su producción demandaría situarse en eventos de literacidad en los que

asumen un rol profesional–, también circulan en contextos de formación docente, lo que hace que sus autores y autoras se construyan a la vez como docentes y alumnos o alumnas. Pensarse como docente, en cierta medida, constituye una construcción progresiva y recursiva en el marco del dispositivo propuesto, en el que vamos convocando y construyendo *recursos de literacidad* diversos.

Metodología

Tal como anticipábamos, el trabajo se centra en una experiencia didáctica de formación docente y, desde la misma, propone abordar los modos en que los y las estudiantes negocian, (re)construyen y (re)significan posicionamientos desde la revisión crítica, reelaboración y producción de consignas. Para enmarcar el análisis, describiremos brevemente dicha experiencia y detallaremos las estrategias y recursos que hemos considerado en el abordaje propuesto.

1. El contexto del estudio

El trabajo recupera experiencias transitadas en contextos de formación docente, en el marco de una cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura, espacio curricular obligatorio del Profesorado de Lengua y Literatura en la Universidad Autónoma de Entre Ríos, sede Concepción del Uruguay⁶. La cátedra se sitúa en el tercer año de la carrera y constituye el primer encuentro formal de los y las estudiantes con la didáctica disciplinar en su recorrido de formación.

Para la realización de este trabajo, consideraremos materiales obtenidos en los ciclos lectivos 2022 a 2024⁷, en dicho espacio curricular. Más allá de

⁶ El plan de estudios vigente para la carrera incluye dos espacios de Didáctica de la Lengua y la Literatura, ubicados en tercer y cuarto año de la carrera, así como dos espacios de práctica docente, en esos mismos años. En el caso de la cátedra que nos ocupa, posee una baja carga horaria –dos horas semanales–, es de dictado anual y se encuentra a cargo de la autora de este trabajo.

⁷ La cátedra tuvo 11 estudiantes en el año 2022 y 12 en los ciclos lectivos 2023 y 2024.

las diferencias propias de los grupos, particularidades de los años académicos, etc., en todos ellos propusimos a los y las estudiantes un recorrido transversal de revisión de consignas didácticas que involucró diferentes instancias y objetivos, siempre en diálogo con los contenidos previstos en el proyecto de cátedra.

En principio, nos interesa recuperar aquí algunos rasgos comunes de dicho recorrido, vinculados a una serie de momentos previstos en el dispositivo, que detallamos en la tabla 1.

Tabla 1. Momentos de evaluación, reelaboración y producción de consignas. Fuente: elaboración propia

Momentos	Prácticas letradas promovidas
1	Producción de consignas de lectura y escritura, a modo de diagnóstico
2	Revisión de consignas propuestas en libros de texto
3	Reelaboración de consignas previamente analizadas
4	Elaboración de consignas en forma grupal
5	Evaluación y reelaboración de consignas
6	Elaboración de consignas en forma individual
7	Autoevaluación y reelaboración de consignas propias

Aunque en la tabla aparecen como momentos singulares, cada uno de ellos involucra eventos de literacidad diversos. Por ejemplo: la revisión de consignas propuestas en libros de texto (momento 2) no constituye un evento único sino una serie de eventos que darán pie a la reelaboración (momento 3) y elaboración grupal de consignas (momento 4) frente a diferentes desafíos didácticos abordados en la cátedra, vinculados al trabajo con la lectura, la escritura, la oralidad, en prácticas letradas singulares.

Otro aspecto relevante a destacar se vincula a la intencionalidad de asumir un modelo de literacidades académicas (Lea & Street, 1998, 2006) en el

desarrollo del dispositivo, que busca contribuir a la formación de un estudiante –futuro docente– que negocie las prácticas letradas dominantes tanto en el contexto de formación como desde su posterior ejercicio profesional, por lo que intentamos apartarnos de *prácticas institucionales del misterio* (Lillis, 2001), es decir, de la existencia de dimensiones de las prácticas letradas académicas que no se abordan y/o explicitan adecuadamente en los contextos de formación. Algo que, por ejemplo, podría ocurrir si propusiéramos diseñar consignas sin abordar las decisiones que se ponen en juego en su construcción y/o sin problematizar de qué modo están siendo pensados y evaluados los textos producidos en el contexto del aula universitaria. Es decir, si no recuperáramos la dimensión de artefacto social de las consignas, tanto en el aula universitaria como en eventos de literacidad inscriptos en la escuela secundaria.

Esta presentación en momentos solo busca ilustrar el modo en que se propone a los y las estudiantes transitar instancias recursivas de evaluación⁸, reescritura y producción de consignas didácticas, con el propósito de problematizar los vínculos que establecemos con éstas y fortalecer el diálogo entre teorías y prácticas, en función de las conceptualizaciones que hemos detallado en los lineamientos teóricos de este trabajo. Asimismo, esos momentos nos permitirán organizar algunos resultados de nuestro trabajo.

Al respecto, resulta importante mencionar que solo inicialmente –en las primeras actividades vinculadas al momento 2– trabajamos sobre consignas aisladas, dado que las mismas son abordadas desde su localización en unidades mayores de planificación: secuencias de actividades y secuencias didácticas (Taboada, 2021b). De este modo buscamos recuperar el carácter situado de estos artefactos, pensados para los y las estudiantes de educación secundaria, y el diálogo que establecen con diferentes intervenciones docentes en el marco de los diseños

⁸ Partimos de prácticas de heteroevaluación –centradas en la interacción con textos que no se han generado en el contexto del aula–, pasamos a una coevaluación de textos propios y finalizamos con la autoevaluación de consignas elaboradas por cada estudiante.

didácticos elaborados o revisados. Al respecto, tanto las consignas como las secuencias son concebidas como anticipaciones para la práctica y, sobre todo, como recursos para el análisis didáctico en el contexto de la cátedra.

2. Recursos y estrategias

Para aproximarnos a los eventos inscriptos en el dispositivo, articulamos una documentación narrativa de experiencias didácticas, así como diferentes materiales elaborados por los y las estudiantes.

Las narrativas realizadas, para las que reconocemos su potencialidad reflexiva y transformadora (Porta et al., 2015; Yedaide & Porta, 2017), se basaron en notas de campo elaboradas antes, durante y después de las clases sostenidas con los grupos de estudiantes en los ciclos lectivos 2022 a 2024. Mientras las notas previas se vinculan a instancias de planificación docente; durante las clases solo realizamos registros ocasionales de discursos de estudiantes, buscando conservar intervenciones puntuales con la mayor fidelidad posible; y, finalmente, después de cada encuentro realizamos una descripción densa de los mismos. Registramos también otras interacciones sostenidas por canales complementarios tales como el grupo de Facebook de la cátedra o consultas recibidas por correo electrónico.

En estas narrativas incluimos también referencias a materiales elaborados por los y las estudiantes que conforman un corpus plural, integrado por consignas reelaboradas y/o elaboradas en diferentes momentos, evaluaciones de consignas externas o propias, y secuencias esquemáticas de actividades. En diálogo con las consignas, las secuencias esquemáticas permiten observar inicialmente cómo los y las estudiantes anticipan la articulación entre actividades al interior de una propuesta más global.

En la presentación de los resultados recuperaremos algunos fragmentos de estos materiales a modo de “plano detalle” (Arfuch, 2005) del acontecer en el aula. Al respecto, si bien seleccionamos fragmentos provenientes de eventos diversos, hemos optado también por centrar la mirada en instancias

del recorrido realizado por una estudiante –a la que llamaremos A⁹–, intentando mostrar continuidad en los modos en que son negociados, (re)construidos y (re)significados posicionamientos desde el dispositivo de trabajo.

Resultados y discusión

Tal como sostuvimos, las consignas didácticas no resultan un género desconocido para nuestros y nuestras estudiantes quienes, incluso, en el recorrido de la propia carrera de formación docente han transitado experiencias de elaboración para diferentes espacios curriculares.

Por ello, las experiencias incluidas en el **momento 1** buscan recuperar, a modo de diagnóstico, formulaciones iniciales que luego serán problematizadas en el contexto de la propia cátedra. Las consignas a elaborar se inscriben en una situación de enseñanza y aprendizaje ficticia, descrita en el aula y presentada como marco. Así, en ambos ciclos propusimos elaborar consignas para trabajar lecturas y escrituras con estudiantes de ciclo básico de la escuela secundaria, a partir de un texto previamente leído en la cátedra de formación docente.

Esas consignas iniciales presentaban una serie de rasgos recurrentes, como podemos observar en la tabla 2.

Tabla 2. Rasgos recurrentes en las consignas didácticas iniciales. Fuente: elaboración propia

Lectura	Escritura
Alientan prácticas de localización de información	Omiten sugerir géneros o contextos para la escritura
Asumen un formato de consigna-pregunta	Alientan escrituras escolarizadas
Constituyen consignas de evaluación	Sostienen una concepción de texto como producto

⁹ Los y las estudiantes aparecen identificados con una letra aleatoria –estable a lo largo de este trabajo– y hemos optado por no individualizar en qué año fueron producidas consignas ni notas de campo, buscando fortalecer su anonimización.

La totalidad de consignas de lectura producidas en esta instancia parten de una concepción lingüística que asume que el lector debe recuperar un sentido estable, presente en el texto. Aparecerán así referencias a la identificación de ideas principales, por ejemplo, o a la localización de otros elementos presentes en el texto fuente: personajes, escenarios, etc. La mayoría de las preguntas adquieren además el formato de *consignas-pregunta*¹⁰ –dónde ocurrió cierta acción, por ejemplo– y no se orientan a andamiar el proceso de lectura y/o evaluar si sus potenciales estudiantes han comprendido el texto de referencia, como podemos observar en el siguiente ejemplo:

(1)

“¿Desde dónde venía el telegrama que recibió Casciari antes de morir?”¹¹
(C, momento 1, A)¹²

En el caso de las consignas de escritura, se propone escribir no-géneros, es decir textos guiados por un objetivo –usualmente explicitado en la consigna– que no tienen circulación más allá del aula, y que aparecen como producto en la medida en que no se acompaña la práctica letrada, sino que se interviene en dos momentos puntuales: desde la consigna, que fija las tareas a realizar, y en la instancia de evaluación de lo producido. Podemos observar esto en el ejemplo (2).

(2)

“Escribe un texto para presentarte a tus compañeros: ¿cuál es tu nombre?, ¿qué te gusta hacer?, ¿practicás algún deporte?, ¿tenés alguna mascota?” (C, momento 1, B)

¹⁰ Como veremos, recuperamos aquí una categoría *emic*, presente en los registros.

¹¹ El trabajo giró en torno a los textos que conforman “La falsa biografía” de Hernán Casciari (2014) y que luego dieron marco a las actividades de presentación de los y las estudiantes de formación docente en el contexto de la cátedra.

¹² En los ejemplos citados indicamos si constituyen notas de campo (NC) o consignas (C). Para ese último caso identificamos también en qué momento del proceso de evaluación, reelaboración y/o evaluación de consignas se ubica –ver tabla1–.

Las consignas producidas en este momento inicial recuperan experiencias de formación transitadas por los y las estudiantes y constituyen, en cierta medida, textos que replican modos de hacer con la palabra en situaciones de aula. Se escribe así, evocando prácticas letradas reconocidas como estables en las biografías de formación, tanto en el nivel medio como en superior. Serán también las experiencias transitadas las que justifiquen la presencia de ciertos recursos de literacidad en la elaboración de las consignas, como la existencia de formas tuteantes –como podemos observar en el ejemplo (2)– y la recurrencia al imperativo o infinitivo.

Sin embargo, no asumimos aquí que los y las estudiantes no puedan generar consignas didácticas diferentes desde este momento inicial del recorrido, sino que, por el contrario, y a modo de anticipación de sentidos, consideramos que ponen en juego saberes y haceres consolidados desde sus recorridos de formación, desde la interacción con usos y formas que han sido construidos como hegemónicos. Entendemos que convocan, en estas primeras experiencias, modos de hacer con la lectura y la escritura que aparecen legitimados desde su recurrencia.

Esos saberes y haceres son interpelados, tensionados y reconfigurados desde el trabajo didáctico, algo que ya podemos observar en el **momento 2**. En ese contexto, las primeras evaluaciones no son vinculadas a las producciones propias sino a consignas provenientes de libros de texto que, sin embargo, inicialmente circulan en el aula sin referencias bibliográficas precisas: es decir, los y las estudiantes saben que provienen de libros de texto, pero no de cuáles. Aunque esta práctica de descontextualización podría ser cuestionable, responde al objetivo de intentar evitar que el reconocimiento de ciertas propuestas editoriales, autores o autoras y años de producción constituyan criterios priorizados en las evaluaciones. De este modo, las consignas llegan desprovistas de ese marco que solo será repuesto una vez finalizada la evaluación inicial.

En momentos iniciales del recorrido, observamos una tendencia a evaluar positivamente o a justificar las consignas que comparten rasgos con aquellas que los y las estudiantes han diseñado en el momento 1 (ver tabla

2), así como a clasificar los textos analizados en más o menos tradicionales, más o menos creativos, pero sin identificar posicionamientos teóricos y decisiones curriculares diferentes frente a la lectura o la escritura. Podemos observarlo en los siguientes registros –ejemplos (3) y (4)–.

(3)

A y D marcan una diferenciación entre consignas más divertidas¹³, “como juegos”, y consignas más tradicionales, “como las que nos dan en la facultad”. Dentro de las tradicionales ubican las consignas-pregunta que orientan lecturas eferentes. (NC, momento 2)

(4)

Intervención de J: “Esas consignas siempre aparecen ((se refiere a consignas que piden extraer información literal del texto))¹⁴. Es como que ya sabés que tenés que leer prestando atención a los detalles.” Varios estudiantes muestran acuerdo con la afirmación.

De este modo, se reconoce para la dinámica áulica la existencia de modos de interacción con la palabra escrita más o menos estables que, además, promueven estrategias vinculadas a la construcción de un oficio de estudiante. Se observa también una tendencia a reconocer como consolidadas y a la vez legitimadas ciertas experiencias –tal como observamos en los ejemplos (3) y (4)– porque forman o han formado parte de las propias biografías como prácticas letradas dominantes.

Frente a esto, solo un análisis más en profundidad de las consignas, abordando las decisiones curriculares que involucran, permite avanzar en su resignificación. A modo de ejemplo, volveremos sobre el diálogo que enmarca el ejemplo (4) y transcribiremos una breve nota de campo –ejemplo (5)– de ese mismo evento, ante la consulta de la docente sobre si la consigna analizada “ayuda a leer”:

¹³ En todos los casos, los subrayados son nuestros.

¹⁴ Empleamos doble paréntesis para reponer información contextual o incorporar aclaraciones en los fragmentos citados.

(5)

A sostiene que no sabe si esas consignas ayudan a leer “porque quedan ahí”. Explica que tal vez ayudan a mirar el texto más en detalle, que a veces sirve para que no se te pase información importante pero que si no se charla sobre eso es “buscar por buscar”.

Recordemos que A, como vimos en el ejemplo (1), ha propuesto justamente una consigna de lectura eferente (momento 1). En esa misma línea, aquí no hay una crítica explícita al tipo de consigna sino al modo en que la información recuperada se integra o no a otras dinámicas de aula. En un registro posterior, una vez trabajadas las concepciones de lectura que sustentan ciertas dinámicas propuestas y de “el riesgo” que implica “desarmar los textos” (NC, momento 2), podemos encontrar un posicionamiento más crítico:

(6)

Analizamos una secuencia de actividad de lectura, frente a un texto, donde hay predominio de consignas de lectura eferente. Hay algunas respuestas a coro: “concepción lingüística”. A agrega: “Si solo hay preguntas para buscar información, les estamos diciendo que leer es sacar pedazos del texto.” (NC, momento 2)

Tal como sostuvimos, entendemos que las dinámicas de interacción con las consignas que propiciamos desde la cátedra constituyen prácticas letradas singulares sobre las que no resulta suficiente construir conocimientos desde el hacer, sino que hace falta objetivar las experiencias y trabajar sobre el modo en que nos posicionamos al respecto. En ese sentido, aunque propongamos materiales obtenidos de libros de texto como objeto de análisis, resulta necesario considerar que estos recursos aparecen como discursos legitimados que los propios estudiantes han consultado o consultan, en tanto recursos didácticos, pero, también, de literacidad.

Por ello, asumir un posicionamiento crítico ante los libros de texto no aparece como una práctica simple sino como un desafío que B vincula al prestigio de los materiales de referencia, como vemos en el ejemplo (7):

(7)

“Cuesta pensar que el libro esté mal¹⁵” (NC, momento 2, B¹⁶).

En esa misma línea, resulta recurrente la consulta sobre “buenos libros de texto” (NC, momento 2) o sobre trabajos que les permitan revisar mejor las consignas, lo que evidencia la tensión entre recorridos iniciales y en construcción, frente a los que aparecen como necesarios “buenos modelos” (NC, momento 4)¹⁷.

Junto con esta preocupación –u ocupación vinculada al oficio de estudiante y a dinámicas de autogestión de recursos de literacidad que han construido desde sus biografías de formación–, un emergente relevante para este momento del recorrido lo constituye el reconocimiento de que la consigna es “más que una orientación a la acción” (NC, momento 2, V). Esto es, que en su formulación intervienen no solo decisiones técnicas, teóricas y metateóricas sino también aspectos vinculados a nuestras identidades como docentes, al modo en que queremos construirnos y construir nuestra relación con los y las estudiantes.

Al respecto, proponemos observar los ejemplos (8) y (9).

(8)

“Ante la revisión de una serie de consignas que recurren al uso de imperativos, B afirmará que le parece violento “tanto leé, marcá, buscá, anotá”. Varios compañer@s asiente. B dice que no quiere ponerse “en

¹⁵ La cátedra no promueve una evaluación de consignas en términos de bien/mal sino una revisión de sus supuestos y de los modos de interacción con la palabra escrita que son alentados o promovidos. Sin embargo, la oposición bien/mal aparece con frecuencia en nuestras notas de campo, vinculada a modos de evaluación recurrentes en los recorridos de formación de los y las estudiantes. Intentamos, en todo caso, desandar esa polaridad desde la resignificación de ciertas actividades en secuencias más o menos estratégicas, así como su reformulación en función de objetivos específicos de aprendizaje.

¹⁶ Cuando recuperamos voces de estudiantes a partir de citas textuales en estilo directo, originalmente incluidas en nuestras notas de campo, hemos optado por mencionar la letra que identifica al emisor o emisora.

¹⁷Al respecto, la cátedra evita promover un trabajo con consignas modélicas, por fuera de las que son construidas colaborativamente en el aula, aunque no desalienta la consulta de materiales diversos en tanto recursos de literacidad.

ese lugar”, que se pueden presentar actividades de otro modo.” (NC, momento 2)

(9)

La propuesta es elegir una de las consignas que estamos trabajando, pensando en cuál les gustaría trabajar con sus estudiantes y fundamentando su elección. Al momento de dialogar al respecto, H sostiene que no se quedaría con ninguna porque no alcanzan a convencerlo. (NC, momento 2)

Como podemos observar, en el ejemplo (8) la discusión toma como foco la formulación de las consignas en tanto texto pero, a la vez, pone en evidencia que los modos de decir involucran modos de construir relaciones, un “lugar” desde el que posicionarse en el aula. Así, desde la doble dimensión de las consignas como dispositivos y como prácticas letradas que planteábamos, los y las estudiantes, futuros docentes, comienzan a problematizar las prácticas letradas vinculadas a esos textos, no solo como alumnos de la cátedra sino también como profesores o profesoras que asumen decisiones para un quehacer didáctico y que promueven, desde los textos que diseñan o seleccionan, modos de interactuar con la palabra en el aula. Observamos así un despliegue de *agencia*¹⁸ (Ahearn, 2001; Ávila Reyes et al., 2020) en el que las consignas comienzan a ser construidas como artefactos en los que se pone en juego mucho más que un hacer.

En (9), además, hay un distanciamiento –el primero de muchos en nuestros registros– frente a los textos que están siendo sometidos a análisis, que responde a la construcción inicial de un posicionamiento para la acción educativa. Las consignas, desde esta respuesta, se presentan como dimensión fundamental de prácticas letradas frente a las cuales negociamos identidades y avanzamos en la (re)definición de un perfil profesional docente.

¹⁸ Entendida como “capacidad de actuar mediada socioculturalmente” (Ahearn, 2001, p. 112).

El **momento 3**, en realidad, lo inauguran los y las estudiantes desde las críticas que realizan a las consignas analizadas. En ese gesto comienzan a aparecer propuestas de reformulación primero más informales y locales –vinculadas a las formas lingüísticas y/o a la información brindada–, y luego sistemáticas, más profundas y globales –por ejemplo, desde la definición de qué debería hacerse antes y después¹⁹ para que una consigna resulte más adecuada–, que dan paso a nuevas consignas para nuevas prácticas y eventos letrados.

Por ejemplo, a partir de un trabajo grupal y tomando como referencia una consigna de escritura de un manual donde se pide a los y las estudiantes producir una noticia para el periódico escolar, un equipo de trabajo –conformado por A, H y V– va a proponer dos reformulaciones sucesivas buscando que la actividad resulte más “cercana” (NC, momento 3) a sus estudiantes de ciclo básico:

- En un primer momento, los cambios sugeridos toman en cuenta el modo en que está formulada la consigna y la información que brinda. Proponen, así, reemplazar imperativos por sugerencias –por ejemplo, “les sugerimos...” (NC, momento 3)– o propuestas –“para realizar esta actividad podrían...” (NC, momento 3)– e incorporar una serie de temáticas que consideran de más interés para los y las estudiantes de ciclo básico²⁰. Con base en esos aspectos, leen a sus compañeros y compañeras una versión modificada del texto original.
- En un segundo momento, y una vez finalizada la lectura anterior, problematizan la consigna compartida y afirman que sería mejor proponer a los y las estudiantes la producción de un texto vinculado a formas más actuales y “reales” de compartir información. Aunque no proponen una consigna como tal, sugieren trabajar con un posteo de *Facebook* como género a escribir.

¹⁹ Como mencionamos, más allá de que este trabajo se centra en consignas didácticas, las mismas no aparecen abordadas en forma aislada en el aula sino desde su inscripción en secuencias de actividades o didácticas.

²⁰ La consigna base proponía como tema la realización de un evento en la escuela.

Esta segunda reformulación, más profunda, sin embargo, les generaba inseguridades vinculadas a la “informalidad del género” (NC, momento 3, V), por lo que optan por compartir oralmente esa idea, como una posible revisión de la consigna compartida.

En este momento en particular, resulta habitual que las reformulaciones resulten inicialmente dependientes del texto fuente y que los cambios no sean radicales, rasgos que se va transformando progresivamente. Algo similar ocurre con la problematización de los tipos de interacción áulica que promueven las consignas –más o menos verticales, más o menos dialógicos– y con las prácticas letradas promovidas –más o menos reales, situadas y adecuadas para los y las estudiantes del nivel–.

Ese tipo de interacciones donde se comparten tanto producciones como preguntas o sugerencias complementarias, para las que hemos tomado aquí como ejemplo un único grupo, resulta en realidad una práctica habitual durante las instancias de reformulación y también en las de elaboración (momentos 4 y 6), en tanto constituye un recurso de literacidad fundamental en el proceso. En todos los casos, se propone desde la cátedra revisar las propuestas en diálogo con objetivos de aprendizaje: ¿las reformulaciones sugeridas resultan acordes a los objetivos de aprendizaje que plantearíamos?, ¿qué ajustes complementarios requeriría en función de estos últimos? Esto hace que en el momento 3 y en los posteriores resulte habitual fundamentar las decisiones asumidas desde los objetivos de aprendizaje previstos, como podemos observar en el ejemplo (10), a partir de una intervención del mismo grupo que mencionábamos antes –integrado por A, H y V–.

(10)

“Si lo que queremos es que escriban narrativas, no podemos pedirles que escriban un diario íntimo ((se refiere a una consigna trabajada en el momento anterior donde se pedía a los y las estudiantes narrar una anécdota en un supuesto diario íntimo)) porque ese género no se comparte con el profesor” (NC, momento 4, V)

Aquí recuperamos una crítica a la relación entre fines y medios, a partir de la evaluación de la inadecuación de la situación comunicativa presentada a los y las estudiantes en la consigna. Lo que se interpela es la práctica letrada involucrada en la consigna en cuestión y, en contraste, el grupo va a proponer narrar una anécdota mediante la escritura de un hilo de *tweets* en X, negociando de este modo roles desde un despliegue de agencia.

Por otra parte, en las actividades de elaboración grupal de consignas que ubicamos en el **momento 4** resulta frecuente que se plantee como desafío el comenzar a construir textos que, como mencionamos, poseen un doble lector²¹: por un lado, son pensados para su circulación como artefactos didácticos en la escuela secundaria y, por otro, constituyen prácticas letradas inscriptas en dinámicas propias de una cátedra universitaria. Los y las estudiantes reconocen desde sus discursos esa doble dimensión, tal como veremos en el ejemplo (11).

(11)

“Pienso que en el aula les podemos explicar un poco más, podemos darles otros ejemplos. Acá ((se refiere a la producción de consignas como práctica letrada promovida desde la cátedra)) cuesta que se note bien lo que queremos hacer.” (NC, momento 7, Z)

De este modo, la elaboración de consignas como anticipaciones para la práctica en un contexto de formación docente involucra complejidades que necesitamos abordar de forma explícita en el aula.

En algunos casos, por ejemplo, para acompañar las prácticas letradas de reelaboración y elaboración previstas ha resultado necesario recurrir a elementos paratextuales que acompañen las primeras producciones, a modo de notas marginales para contextualizarlas adecuadamente o brindar información complementaria. Esto surge como aspecto negociado con los y las estudiantes, quienes consideran que constituyen recursos de

²¹Si bien las consignas didácticas no constituyen solo un género escrito, el trabajo de revisión de estos artefactos en la cátedra toma como foco inicial textos que circulan en forma escrita y que solo después darán paso a formulaciones orales o híbridas, desde las propuestas de reformulación que realizan los y las estudiantes.

literacidad que les permiten “mostrar” mejor cómo están pensando y pensándose en cada diseño. Estos textos periféricos van desapareciendo con posterioridad, a medida que avanzamos en el recorrido.

De igual modo, resulta siempre necesario habilitar espacios para abordar las tensiones que los y las estudiantes encuentran al pensarse a la vez como estudiantes y como docentes, y el modo en que van negociando sus identidades en la toma de decisiones para las prácticas. Esto tal vez resulta más evidente en el **momento 5**, porque las dinámicas de evaluación conjunta que venimos sosteniendo en la cátedra toman como foco por primera vez textos producidos por los y las estudiantes, en forma grupal. Aunque podríamos suponer que llegan a esta instancia con una práctica sostenida de revisión y evaluación de consignas y, por tanto, con herramientas suficientes para abordar nuevos eventos de ese tipo, las dinámicas de evaluación de textos producidos por compañeros y compañeras suelen evocar algunos de los desafíos que aparecían en el momento 2, aunque por motivos diferentes: si en aquel momento los desafíos pasaban por convertir en cuestionables textos que circulan en manuales escolares –como voces autorizadas–, aquí se vinculan a la incomodidad que sienten al “desautorizar” (NC, momento 5, R) decisiones didácticas asumidas por otros grupos²².

Dado que se plantea como un desafío construir colaborativamente recomendaciones o sugerencias sobre propuestas diseñadas en el aula, los primeros eventos incluidos en este momento recurren a la definición de criterios para observar las producciones grupales. Los mismos parten de las dimensiones que hemos evaluado en las consignas de los libros de texto y se vinculan a revisar la adecuación consigna-objetivos de aprendizaje, a reconocer la presencia de ciertas concepciones de la lectura y la escritura en las actividades propuestas, a considerar las decisiones curriculares asumidas. Posteriormente aparecen otros criterios, vinculados a las prácticas letradas promovidas, al tipo de vínculo que las consignas alientan

²²Aunque desde la cátedra se trabaja insistentemente para reconducir esa concepción de evaluación, no resulta una tarea simple porque este modo de pensarla encuentra sustento en las experiencias que la mayoría de los y las estudiantes han transitado en sus biografías de formación.

entre docentes y estudiantes, y al modo en que las consignas de una secuencia de actividades dialogan (o no) entre sí.

En el trabajo sostenido a partir de estos criterios, los y las estudiantes reconocen y explicitan que la formulación de consignas didácticas posee un vínculo claro con el modo en que se piensan como docentes y piensa su vínculo con sus alumnos y alumnas, algo que podemos observar en el ejemplo (12).

(12)

“L plantea que tal vez las consignas ((se refiere a una secuencia de actividades de lectura reelaborada por uno de los grupos, donde predominan las consignas-pregunta)) podrían ser planteadas de otro modo para que no sean siempre preguntas y respuestas. Pero aclara que su observación tiene más que ver con estilos y que tal vez el otro grupo se siente más cómodo partiendo de preguntas.” (NC, momento 5).

Una acción que se repitió en los períodos abordados, entre los momentos 5 y 6 y con diferentes modalidades, fue la reaparición de libros de texto como material de referencia. Mientras en el primer período surgió como solicitud de los y las estudiantes, quienes plantearon la posibilidad de explorar otros libros de texto para analizar consignas en forma autónoma y compartir sus impresiones en clase²³; en el segundo y tercer período implicó un pedido de autorización de estudiantes para compartir enlaces a carpetas con libros de texto digitalizados en el grupo de Facebook de la cátedra. En todos los casos, desde el discurso de los y las estudiantes se vinculaba una mayor exploración de esos recursos a la posibilidad de fortalecer una mirada crítica y “practicar” (NC, momento 5, Z) las dinámicas que veníamos desarrollando en la cátedra.

Efectivamente, en algunos casos las exploraciones realizadas tuvieron su correlato en la práctica, a partir de dos dinámicas diferentes:

²³ Como veremos en el segundo caso, también aquí fue una estudiante quien compartió enlaces a carpetas con libros de texto digitalizados, en el grupo de Facebook de la cátedra.

- Consulta ocasional sobre consignas que encontraban en los manuales –en eventos de literacidad desarrollados por fuera de la propuesta de la cátedra– y que traían a clases con diferentes inquietudes.
- Referencia para la elaboración de consignas propias (momento 6).

En el primero de los casos, los textos se socializaban con la clase para analizarlos colaborativamente. En el segundo caso, durante las primeras actividades de elaboración de consignas previstas en el **momento 6**, resultó habitual la presencia de propuestas que tomaban como referencia algunos aspectos de actividades observadas en los libros. De este modo, si en el momento 4 observábamos una elaboración inicial dependiente de las consignas que previamente habíamos analizado, en este momento los libros de texto regresaban como recursos de literacidad empleados por estudiantes para la elaboración de propuestas más o menos cercanas, más o menos originales, pero en diálogo con recursos explorados.

La exploración, además, se centraba en libros de texto recientes –de los últimos 3 a 5 años, según el ciclo– que aparecían evocados en los eventos de construcción de consignas alentados en el aula. Sin embargo, más allá de las experiencias de revisión crítica transitadas, en este momento en general regresaban asociados a un diagnóstico mayormente positivo ante el cual los y las estudiantes se autoevaluaban, como veremos en el ejemplo (13).

(13)

“Miro los libros y me doy cuenta que estoy re formateada por un modo tradicional de pensar la enseñanza. Me cuesta salir de ahí.” (NC, momento 6, A)

En ese sentido, ante el comentario de A, registrado en la nota de campo, otros y otras estudiantes del grupo clase van a sostener que han partido “del mismo lugar” (NC, momento 6). Ese lugar está vinculado, en los discursos, a las biografías de formación, a las experiencias transitadas en los espacios de Lengua y Literatura como disciplina escolar y/o en la propia carrera de formación docente.

Como podemos observar, los procesos de apropiación vinculados al trabajo con consignas como dispositivos didácticos y prácticas letradas no son lineales ni carentes de conflictos, e involucran desafíos e inseguridades que resulta necesario abordar en conjunto.

Así, ante los primeros desafíos que plantea la elaboración de consignas individuales, se sostienen escrituras ecoicas, en el sentido de que recuperan modos de hacer con la palabra propios de sus recorridos como estudiantes, tanto en el nivel medio como en el superior. También aparece insistentemente la imitación de experiencias evaluadas positivamente desde el trabajo en la cátedra. Esto último, sobre todo, se asocia a la presencia de consignas como prácticas letradas propias de la formación, ante las cuales los y las estudiantes manifiestan sentirse evaluados.

Sin embargo, progresivamente observamos la presencia de textos que se apartan de esas referencias iniciales y que, al decir de los propios estudiantes, resultan “más fieles” (NC, momento 6, R) a ellos mismos. Esa fidelidad involucra un reconocimiento del vínculo entre dispositivo didáctico-perfil profesional docente y práctica letrada-identidad, y se articulan con la certeza de que la consigna como tal les permite mostrarme como el o la docente que quieren ser, tal como observamos en el ejemplo (14).

(14)

A sostiene que recién ahora ((en las nuevas consignas que ha elaborado)) se ve “como docente” en las consignas. (NC, momento 6)

En ese sentido, las consignas no solo desafían las decisiones didácticas de los docentes en formación sino también los eventos letrados que piensan para el aula, frente a los que resulta necesario construir la propia voz –como docente, al decir de A– y, a la vez, instalar un diálogo. El trabajo sobre las consignas permite objetivar y problematizar decisiones curriculares, pero, por sobre todo, permite pensar las consignas como artefactos situados que nos involucran, en tanto sujetos del sistema didáctico, y que hace falta (re)pensar en contexto.

Asimismo, en el recorrido transitado observamos progresivas transformaciones vinculadas a las decisiones teóricas que asumen los y las estudiantes, y que se plasman en las consignas. En el caso de A, ante la consigna inicial que propuso –ver ejemplo (1)– y las reformulaciones realizadas en otros momentos del dispositivo, las primeras consignas que propone en esta instancia van a mostrar algunas transiciones:

- De la búsqueda de la idea principal –propia del texto y más vinculada a una concepción lingüística de la lectura– a una lectura guiada por objetivos, en función de los cuales definimos aquello que aparece como “más importante” (NC, momento 6, A).
- De la lectura eferente que no recupera la información extraída en clave de lectura, a una lectura que aborda los desafíos que presenta el texto para ayudar a leer.
- De una lectura única y en soledad, a la propuesta de releer de diferentes modos y con diferentes objetivos.

En instancias posteriores, su trabajo mostrará el paso de una concepción de lectura centrada en el texto, a una lectura como práctica letrada, situada en eventos de literacidad concretos en los que intervienen activamente estudiantes y docentes, negociando intereses e identidades.

Desde las producciones de los y las estudiantes resulta posible observar una transformación y diversificación de recursos, lo que les permite ir dejando progresivamente de lado prácticas solo deteccionistas o la recurrencia a consignas que piden resumir textos o narrar argumentos, como modo privilegiado de articulación entre lecturas y escrituras. Aparecen así experiencias que articulan de forma creativa prácticas letradas vernáculas y escolares, no desde una jerarquización sino en un diálogo que enriquece los modos de hacer con la palabra escrita en la escuela

Sin embargo, tal como mencionábamos, el proceso de apropiación de recursos no es lineal y resulta siempre necesario sostener la revisión de las decisiones que sustentan cada diseño, algo que se plasma

fundamentalmente en acciones vinculamos al **momento 7**. Mientras las evaluaciones iniciales son más guiadas y andamiadas, este último momento de trabajo con las consignas evidencia una mayor autonomía de los y las estudiantes frente a sus propias prácticas.

Un riesgo latente en las prácticas letradas que inscribimos en este momento está asociado a la intención de los y las estudiantes de evidenciar mayores aprendizajes vinculados a la Didáctica de la Lengua y la Literatura y los campos disciplinares de referencia que, por momentos, se plasma en consignas saturadas (Nieto, 2019), más pensadas para ser evaluadas por la docente que para intervenir en dinámicas áulicas del nivel secundario. Aunque durante todo el proceso resulta evidente que la revisión, reelaboración y construcción de consignas adquiere una doble dimensión de dispositivo didáctico y de prácticas letradas inscriptas en procesos de formación docente, en este momento, vinculado al segundo cuatrimestre de la cátedra, es tal vez donde más aparece la preocupación por “mostrar en las consignas lo que se aprendió” (NC, momento 7, H), tal como sostiene H en una instancia de revisión de su parcial.

Más allá de ese factor, trabajado en el aula, en este momento es también donde la creatividad comienza a aparecer como criterio de evaluación de las producciones, algo que no considerábamos en instancias previas.

Un cambio fundamental, vinculado a los dos últimos momentos se asocia al modo en que los y las estudiantes justifican las decisiones didácticas asumidas. En las mismas, observamos la articulación de cuatro dimensiones:

- los objetivos que guían las actividades que serán presentadas a los y las estudiantes de nivel secundario;
- el modo en que las consignas intervienen para alentar y orientar prácticas;
- el vínculo entre actividades al interior de instancias de planificación más amplias –fundamentalmente secuencias didácticas–;

- la forma en que los y las estudiantes de formación docente se identifican con la voz o las voces que construyen en los textos.

Otro aspecto importante que se consolida en este momento es la construcción compartida de un metalenguaje, desde su empleo recurrente en las evaluaciones. Así, se utilizan con frecuencia las referencias consignas-pregunta, consignas-evaluación, consignas-desafío, consignas-guía, consignas para aprender (NC, momento 6).

Nos hemos referido previamente a las consignas-pregunta, recuperando justamente este metalenguaje. Junto a esa noción, las consignas-evaluación serán aquellas que no alientan procesos de enseñanza y aprendizaje sino que dejan la responsabilidad del hacer en los y las estudiantes, de modo autogestionado, interviniendo solo para evaluar lo hecho; las consignas-desafío englobarán genéricamente a aquellas vinculadas a dinámicas lúdicas, simulaciones, etc., que pueden recuperar conocimientos previos pero fundamentalmente proponen a los y las estudiantes posicionarse en un lugar –ficticio o real– desafiante; las consignas-guía serán aquellas construidas para orientar el abordaje de retos que presentan las prácticas letradas propuestas a los y las estudiantes; y las consignas para aprender aparecerán por oposición a las consignas-evaluación, para marcar una intencionalidad didáctica de orientar la adquisición de nuevos conocimientos. Podemos observar un uso vinculado de esta última categoría en el ejemplo (15).

(15)

“Aquí sí logro construir consignas para aprender porque tienen que volver sobre aspectos del texto que leyeron y que luego necesitan recuperar para escribir...” (NC, momento 7, Z, en una de las actividades de su parcial²⁴)

²⁴ El parcial se estructuró en dos partes: en la primera, los y las estudiantes elaboraban una serie de consignas de lectura y escritura a partir de un texto que habían seleccionado –en diálogo con los contenidos previstos para el Ciclo Básico de la educación secundaria y a partir de acuerdos construidos desde la cátedra–, mientras en la segunda se les pedía evaluar las decisiones asumidas. Z critica una de sus consignas por considerar que solo se orienta a la evaluación y propone una reformulación en función de su articulación con otras actividades posteriores, a la vez que valora positivamente una de

En líneas generales, se sostiene una diferenciación entre consignas/actividades que impulsan oportunidades de aprendizaje (consignas-desafío, consignas-guía, consignas para aprender²⁵) y aquellas que se orientan a evaluar lo que el alumno ya sabe y que no se articulan en secuencias orientadas a adquirir nuevos saberes.

Conclusiones

En este trabajo buscamos aproximarnos a los modos en que estudiantes de formación docente negocian, (re)construyen y (re)significan posicionamientos no solo didácticos sino también identitarios desde su intervención en diferentes eventos letrados inscriptos en un dispositivo de formación que toma como eje la realización de prácticas letradas de revisión, reelaboración y construcción de consignas didácticas.

Partimos de una identificación de momentos que organizan el dispositivo y, desde ese marco, nos referimos al rol que adquieren las biografías de formación en procesos de revisión y (re)elaboración de consignas didácticas, desde las que inicialmente se convocan modos de hacer con la lectura y la escritura que aparecen como recurrentes y consolidados. Progresivamente los y las estudiantes comienzan a interpelar y resignificar experiencias y prácticas legitimadas, a partir de una revisión crítica de consignas propuestas por libros de texto y, posteriormente, de diseños construidos desde la propia cátedra.

En el recorrido, podemos observar cómo los recursos de literacidad recuperados por los y las estudiantes –tanto autogestionados como vinculados a las prácticas letradas propuestas por el espacio curricular– van

las actividades de lectura –por oposición a la anterior, como se puede ver en el ejemplo (15)–, pensando nuevamente en el modo en que puede ser recuperada en el contexto de una potencial secuencia didáctica que involucre la escritura del género en cuestión.

²⁵ La categorización de consignas-pregunta se centra en la forma que adquiere la consigna y no en sus objetivos. Por ello, pueden intervenir adecuadamente en secuencias orientadas al aprendizaje o, en cambio, aparecer como consignas de evaluación. Desde la cátedra intentamos evitar que la formulación de consignas-pregunta aparezca como dominante en las secuencias diseñadas, alentando otros modos de interacción entre docentes, estudiantes y contenidos.

mutando, permitiéndoles pasar de una aceptación más irreflexiva de discursos y modos consolidados de hacer con la lectura y la escritura, hacia un distanciamiento sustentado en dimensiones que son consideradas inadecuadas para el perfil docente y las relaciones didácticas que quisieran construir en las aulas. Esto alienta, a su vez, una resignificación de la consigna, que deja de ser solo un texto para ser construida como un artefacto social, frente al que negociamos nuestras identidades como docentes, el modo en que queremos construirnos y construir nuestra relación con los y las estudiantes, y una mediación significativa en las prácticas letradas que buscamos promover desde nuestro ejercicio profesional. A partir de estos procesos, observamos despliegues de agencia en el diseño de intervenciones didácticas situadas que se alejan de las formulaciones iniciales registradas en el recorrido.

Como factores relevantes de la experiencia, necesitamos observar la construcción de acuerdos didácticos entre estudiantes y docente para el acceso a recursos de literacidad que les permitan intervenir con mayor seguridad en prácticas letradas específicas –uso de elementos paratextuales complementarios, construcción de acuerdos para las evaluaciones grupales, búsqueda y disponibilidad de recursos bibliográficos, diálogo con eventos letrados desarrollados fuera de la cátedra–, la construcción de un metalenguaje que muestra un posicionamiento crítico ante las consignas, así como un espacio dialógico sostenido en el que no se invisibilizan los desafíos sino que se los convierte en objeto de revisión conjunta.

Esta última dimensión resulta fundamental si buscamos contribuir a fortalecer un posicionamiento reflexivo, dado que la reflexión, tal como afirman Anijovich et al. (2009), “es un proceso que necesita tiempo para volverse explícita, consciente, y constituirse como práctica” (p. 45).

En ese sentido recuperamos también las complejidades de las prácticas letradas de construcción de consignas propuestas, en la medida que los textos a producir necesitan ser pensados como artefactos didácticos para la escuela secundaria, pero, a su vez, se inscriben en prácticas letradas

propias de una cátedra universitaria, es decir, en contextos de literacidades académicas.

En el análisis realizado, resulta evidente que los procesos de negociación, (re)construcción y (re)significación no son lineales ni carentes de conflictos. Sin embargo, si asumimos que en todo dispositivo se ponen en juego saberes y poderes (Souto, 2019), podemos concluir que el trabajo con consignas como práctica letrada nos permite fundamentalmente correr el foco de los textos como productos cerrados en sí mismos, para recuperar las negociaciones que nuestros y nuestras estudiantes realizan en el trabajo con las mismas, transformándose en el proceso, construyendo capacidades para la acción profesional (Anijovich et al., 2009) y asumiendo decisiones tanto didácticas como identitarias para enseñar Lengua y Literatura como disciplina escolar en nuestras escuelas.

Referencias

Ahearn, L. (2001). Language and Agency. *Annual Review of Anthropology*, 30, 109-137. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.30.1.109>

Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., & abelli, M. J. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Paidós.

Arfuch, L. (2005). Cronotopías de la intimidad. En L. Arfuch (Comp.), *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias* (pp. 237-290). Paidós.

Atorresi, A., & Eisner, L. (2021). Escritura e identidad: Perspectivas socioculturales. *Enunciación*, 26, 14-35. <https://doi.org/10.14483/22486798.17128>

Ávila Reyes, N., Navarro, F., & Tapia-Ladino, M. (2020). Identidad, voz y agencia: Claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(98). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4722>

Bazerman, C. (1994). Systems of genres and the enactment of social intentions. En A. Freedman & P. Medway (Eds.), *Genre and the new rhetoric* (pp. 79-101). Taylor & Francis.

Blommaert, J. (2013). Writing as a sociolinguistic object. *Journal of Sociolinguistics*, 17(4), 440-459. <https://doi.org/10.1111/josl.12042>

Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Morata.

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca.

- Cascante, C. (2013). La formación del profesorado como análisis político de los discursos profesionalizantes. *Temas de Educación*, 19(1). <https://revistas.userena.cl/index.php/teudacion/article/view/379>
- Cuesta, C. (2019). Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. *Problemas metodológicos de la enseñanza*. Miño y Dávila.
- Hamilton, M. (2000). Expanding the new literacy studies: Using photographs to explore literacy as social practice. En D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanic (Eds.), *Situated literacies: Reading and writing in context* (pp. 16-34). Routledge.
- Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11(1), 49-76.
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 107-134. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a06.pdf>
- Lea, M. R., & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- Lea, M. R., & Street, B. V. (2006). The “Academic Literacies” Model: Theory and Applications. *Theory into Practice*, 45(4), 368-377. <https://www.jstor.org/stable/40071622>
- Lillis, T. (2001). *Student Writing: Access, Regulation, Desire*. Routledge.
- Lillis, T. (2021). El enfoque de literacidades académicas: Sostener un espacio crítico para explorar la participación en la academia. *Enunciación*, 26, 55-67. <https://doi.org/10.14483/22486798.16987>
- Lillis, T., & Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 4(1), 5-32. <https://doi.org/10.1558/japl.v4i1.5>
- Nieto, F. (2019). ¿Cómo enseñar literatura en la escuela secundaria? Notas para una metodología en construcción. *Educación, Lenguaje Y Sociedad*, XVII(17), 1-37. <http://dx.doi.org/10.19137/els-2019-171705>
- Porta, L., Álvarez, Z., & Yedaide, M. M. (2015). La investigación narrativa como moción epistémico-política. *Revista Guillermo de Ockham*, 13(1), 27-35. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105342821002>
- Souto, M. (2019). Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XVI(16), 1-16. <http://dx.doi.org/10.19137/els-2019-161602>
- Street, B. V. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press.

Taboada, M. B. (2017). Selección de libros de texto para el área de Lengua y Literatura: Una aproximación discursiva a procesos y procedimientos docentes en el contexto argentino [Tesis de máster, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/27303>

Taboada, M. B. (2021a). *Alfabetización avanzada, lecturas y sentidos. (Re)pensar el abordaje de textos expositivo-explicativos en la escuela primaria y secundaria*. Aique.

Taboada, M. B. (2021b). *Secuencias didácticas: 30 preguntas y respuestas*. El Ateneo.

Yedaide, M. M., & Porta, L. G. (2017). Narrativa, mundo sensible y educación docente. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 19, 1-13.

Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany (Comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 23-35). Paidós.

Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuaderno Comillas*, 1, 52-66.

Nota biográfica

Doctora en Humanidades y Arte con mención en Lingüística, Magister en Investigación aplicada a la educación, Magister en Enseñanza de la Lengua y la Literatura, Magister en Filología Hispánica. Se desempeña como Profesora Titular Ordinaria de Seminario Lingüística en la Universidad Autónoma de Entre Ríos, y como docente responsable de espacios de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la misma universidad. Es investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el Centro Regional de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, donde dirige actualmente el Proyecto acreditado “Prácticas letradas en la escuela secundaria: una aproximación colaborativa a experiencias docentes, desafíos y oportunidades” (PI-A UADER), aprobado y financiado por la Universidad Autónoma de Entre Ríos; es investigadora responsable del Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica (PICT) “Leer y escribir en la alfabetización avanzada: abordaje colaborativo de vínculos reales y posibles con la palabra escrita en la escuela”, aprobado y financiado por la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el desarrollo tecnológico y la innovación; y Coordinadora del Grupo de Estudio Lecturas y escrituras en contextos de alfabetización avanzada.

Prácticas del lenguaje y construcción de conocimientos en aulas universitarias

*Language Practices and Knowledge Construction in University
Classrooms*

 <https://doi.org/10.48162/rev.57.005>

Ana Inés Heras

Universidad Nacional de San Martín
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Argentina

 <https://orcid.org/0000-0002-0844-1682>
aheras@unsam.edu.ar

María Eugenia Lestani

Universidad Nacional de San Martín
Argentina

 <https://orcid.org/0009-0002-3917-5572>
mlestani@unsam.edu.ar

Las autoras reconocemos el sostén intelectual y de recursos proporcionados por el Programa de investigación co-elaborativa “Aprendizaje de y en Autogestión” (INCLUIR-UNSAM) y por el Proyecto Humanidades Investiga EH UNSAM “Procesos de participación juvenil en ámbitos urbanos y rurales. Un estudio interdisciplinar y colaborativo del potencial transformativo de las prácticas de jóvenes en Ciudad y provincia de Buenos Aires”. Agradecemos fundamentalmente a nuestros estudiantes y nuestros colegas de equipo por sus devoluciones sobre el texto y por pensar juntos en el quehacer cotidiano.

Resumen

En este artículo ofrecemos un aporte para pensar la enseñanza y el aprendizaje en aulas universitarias, explorando vínculos posibles entre prácticas del lenguaje y el

enfoque de la autogestión pedagógica, en una materia de grado de las carreras de Ciencias de la Educación de una universidad pública nacional. Trabajamos sobre material generado en nuestro proceso de docencia e investigación para responder los dos siguientes interrogantes: (1) ¿qué características asumen las prácticas del lenguaje cuando se enseña en aulas universitarias desde y para la autogestión pedagógica?, (2) ¿qué efectos sobre la democratización del acceso al conocimiento se hacen visibles al observar en su conjunto y relaciones a la oralidad, la escucha, la escritura y la lectura? Para responder a estas preguntas, hemos analizado un corpus de datos referentes a la cohorte 2024, primer cuatrimestre, con la cual se desarrolló un trabajo pedagógico con el encuadre de la autogestión (Lapassade, 1977). Nuestra propuesta analítica construye el análisis desde una lógica abductiva (Agar, 2006), un modo interpretativo de investigar que permite identificar puntos de riqueza analítica al construir (y hacer visible) la racionalidad del análisis. Nuestros hallazgos permiten poner en visibilidad la necesaria conjunción entre prácticas de lectura, escritura, escucha y habla para llevar adelante procesos educativos a nivel universitario que continúen proponiendo un acceso democrático a la construcción de conocimiento.

Palabras clave: prácticas del lenguaje, autogestión pedagógica, acceso al conocimiento, universidad

Abstract

In this article we offer a contribution about teaching and learning in a university course in the area of Education, exploring possible links between language practices and *autogestión pedagógica*, an untranslatable concept that can be referred to as classroom collective self-government in English, as the closest conceptual translation. Our analysis seeks to answer the following two questions: (1) what characteristics do language practices assume when taught in university classrooms from and for the perspective of *autogestión pedagógica*?, and (2) what are the visible effects on access to knowledge when observing speaking, listening, writing and reading in relation to each other, and as a whole? We present our analysis of data generated with the cohort 2024, first quarter, with whom we developed our work based on the framework put forward originally by Lapassade (1977). Our analysis proceeds with an abductive logic (Agar, 2006), an interpretative mode of investigation that allows us to identify points of analytical richness by constructing (and making visible) the rationality of the analysis as we present it. Our findings make visible the necessity of taking into account the complex and multiple relationships across reading, writing, listening and speaking practices in order to carry out educational processes at the university that continue to propose a democratic access to the construction of knowledge.

Keywords: language practices; pedagogical self-management; democratic access to knowledge construction; university level

1. Introducción

1.1. Planteo del problema e interrogantes

El nivel superior del sistema educativo se propone formar a sus estudiantes en disciplinas específicas, organizadas en cada institución de modo diferente, inclusive para la misma área del conocimiento, por situaciones del contexto sociohistórico en que cada casa de estudio fue creada. Es decir, no todas las universidades, facultades y carreras se organizan del mismo modo ya que fueron creadas en momentos históricos diferentes y sus desarrollos son atravesados por situaciones políticas idiosincráticas de esos entornos institucionales. No obstante, todas las carreras de nivel superior forman a sus estudiantes para el campo académico de la investigación, incluso en carreras donde se puede optar por el título de profesor/a o licenciado/a. Así, el contacto con la investigación diferencia a este nivel de otros del sistema educativo. Este aspecto se considera en muchas cátedras universitarias ya que se busca enseñar contenidos específicos de cada asignatura, al mismo tiempo que se modelan formas de abordar el conocimiento relacionadas con la investigación. En algunas materias, como la que se examinará en este artículo, se sustenta una propuesta didáctica donde se considera fundamental el desarrollo de prácticas del lenguaje en cuatro dominios: el de la escritura, la lectura, la escucha y el habla. Por eso, en este texto nos concentramos en hacer visibles algunas relaciones entre dichos dominios y el encuadre pedagógico específico que hemos creado a lo largo de nuestros años de trabajo.

Tomamos la noción de prácticas del lenguaje para denominar a las interacciones que se producen en dominios antes aludidos (hablar, escuchar, leer y escribir) porque nos posicionamos con respecto a la lengua como un sistema dinámico de signos en contexto y de allí que concebirla como *prácticas* nos resulte adecuado para los propósitos de este artículo. Sabemos también que *prácticas del lenguaje* en la Argentina es un modo

de nombrar una asignatura que, en las escuelas, reemplazó a lo que se denominaba Castellano, Lengua o Literatura, según los momentos históricos, los niveles educativos y los ámbitos escolares, porque se reconoció que se enseñaba la lengua como un repertorio lingüístico en contexto y como un conjunto de normas que estructuran un sistema comunicacional. Por lo dicho, tendremos en cuenta las distinciones realizadas por Fairclough (2023), quien señala que el discurso tiene efectos constitutivos que se ejercen sobre las identidades sociales, las relaciones sociales y los sistemas de conocimiento y creencia. El concepto de discurso se utiliza así en su obra en varios sentidos: (1) la creación de significado como un elemento del proceso social; (2) como lenguaje asociado con un campo social particular o práctica (por ejemplo, "discurso político"); (3) como una forma de interpretar los aspectos del mundo asociados con una perspectiva social particular (por ejemplo, un "discurso neoliberal de la globalización"). El autor sostiene que es fácil confundirlos por lo que utiliza el concepto "semiosis" para el primer sentido, el más abstracto y general.

Vinculado a este planteo, el campo combinado de la sociolingüística de la interacción y la etnografía ha producido desde hace décadas diversas investigaciones situadas en aulas escolares de distintos niveles educativos (por ejemplo, entre las pioneras, Cazden y Hymes, 1972; Cazden, 1988; Collins y Green, 1992; Cook Gumperz, 1986; Corsaro, 1981) y más recientemente dos autoras prominentes en el campo (Skukauskaite y Green, 2023) han destacado la importancia de sistematizar este enfoque. Sosteniendo su argumentación a partir de una revisión exhaustiva del campo y de estos estudios en diversos niveles educativos y países, denominaron etnografía interaccional a esta práctica de investigación que conciben a la vez como etnográfica, y como situada en el análisis del discurso, incluyendo en la definición de éste los aspectos interaccionales y los aludidos más arriba en la definición provista con base en el trabajo de, entre otros, Fairclough. En este texto tomaremos estas orientaciones analíticas, como se explicará más adelante.

Hemos identificado que en la medida en que nuestro encuadre pedagógico presupone que por lo menos cuatro dimensiones de las prácticas del

lenguaje estarán en juego (leer, escribir, escuchar, hablar), precisamos continuar observando sus vinculaciones, sus tensiones y sus posibilidades; asimismo, hemos identificado en trabajos anteriores que la disparidad entre los estudiantes es muy amplia con respecto a repertorios de prácticas lingüísticas en estas cuatro dimensiones, que se convierten concretamente en operaciones discursivas y de pensamiento (leer, escribir, escuchar y tomar la palabra son a la vez operaciones del discurso y operaciones cognitivo-afectivas).

De este modo, nuestro problema de estudio se construye a partir de identificar que estas cuatro operaciones están en juego en la educación universitaria pero que, hasta el momento, no se han tomado en todas sus dimensiones ni se las ha vinculado con las cuestiones subyacentes sobre las formas del poder en las aulas universitarias o como información relevante para informar políticas públicas en el nivel superior. Por ello, parte de nuestra tarea docente es hacer visible, en primer lugar, que estas cuatro operaciones están en juego; en segundo lugar, que podemos buscar modos de democratizar el acceso a ellas y sus usos continuos para enriquecer los repertorios en la construcción de conocimiento en el aula. La idea de transformación es un aspecto central en nuestro enfoque, por lo que no se trata solamente de describir o explicar la realidad de forma normativa-explicativa, sino de transformarla para transformarnos, tal como se ha propuesto en Heras y otros (2021) con respecto a las prácticas de lectura y escritura.

En nuestro recorrido como equipo de trabajo, hemos documentado y analizado prácticas del lenguaje en diversas situaciones, tales como aulas universitarias, contextos socio-comunitarios y barriales, y espacios de formación e intercambio entre adultos. En dichos análisis pusimos en visibilidad qué ocurre cuando se tiene en cuenta simultáneamente la articulación de prácticas orales, escritas, de escucha y lectura, tanto para niños (Heras y Corral, 2024; Heras y Miano, 2024) como para jóvenes (Heras, 2010) y adultos (Heras y Miano, 2014). Asimismo, hemos interpretado que los soportes y formatos variados (fotografías, audiovisuales, objetos, canciones, poemas, entre otros) intervienen en

democratizar el acceso a los contenidos y extienden los repertorios de prácticas del lenguaje con que se cuenta al inicio de ciertos procesos (Lestani, Álvarez y Heras, 2022; Lestani y Meyer, 2022; Miano y Heras, 2018 y 2015). Por último, recientemente, documentamos los efectos sobre las prácticas del lenguaje cuando se sostienen desde un encuadre orientado a la construcción de conocimiento dinámico que explicita qué se aprende y cómo se aprende en las aulas universitarias (Lestani y Heras, 2023). Este texto forma parte de esta última serie.

Ambas autoras tenemos décadas de experiencia en la enseñanza y hemos construido, a lo largo de nuestro recorrido individual, métodos contextualmente situados en cada espacio en donde hemos enseñado. Desde 2018 trabajamos juntas en la universidad y cada vez que estamos con un grupo-clase desarrollamos nuevos conjuntos de herramientas, aun cuando sostenemos ciertas invariantes, al decir de Freinet (1996), tales como el enfoque basado en prácticas (que se llevan a cabo dentro y fuera del aula, en preparación de cada clase, por parte de los docentes y de los estudiantes), la propuesta de generar visibilidad sobre los sentidos naturalizados acerca del acceso al conocimiento (que estudiamos conceptualmente en la materia y que problematizamos con diferentes herramientas), y la convicción de que necesitamos continuar profundizando sobre la didáctica que nos permita aprender tomando en cuenta saberes previos y saberes nuevos. Tomamos para ello la noción de autogestión pedagógica (Lapassade, 1977 a) porque nuestra didáctica se construye desde sus premisas, en vínculos conceptuales con otros aportes que explicaremos más adelante.

Nuestro problema de trabajo se elabora a partir de tres puntos: prácticas del lenguaje en cuatro dominios; democratización del acceso al conocimiento; didáctica en aulas universitarias desde la perspectiva de la autogestión pedagógica. Por ello, en este artículo ofrecemos un aporte para pensar la enseñanza y el aprendizaje en las aulas universitarias, explorando vínculos posibles entre prácticas del lenguaje y el enfoque de la autogestión pedagógica, en una materia de grado de las carreras de Ciencias de la Educación de una universidad pública nacional. Trabajamos

sobre material generado en nuestro proceso de docencia e investigación para responder los siguientes interrogantes: ¿qué características asumen las prácticas del lenguaje cuando se enseña en aulas universitarias desde y para la autogestión pedagógica? Y ¿Qué efectos sobre la democratización del acceso al conocimiento se hacen visibles al observar en su conjunto y relaciones a la oralidad, la escucha, la escritura y la lectura? Para responder a estas preguntas, hemos escogido un subconjunto de material de nuestro archivo compilado desde 2022 y a partir de éste, seleccionamos un corpus que nos permite interpretar los vínculos entre oralidad, escucha, escritura y lectura en un espacio curricular donde el enfoque pedagógico se propone la democratización del acceso al saber de sus estudiantes. El material que analizamos aquí pertenece a la cohorte 2024, primer cuatrimestre.

1.2. Prácticas del lenguaje y universidad

Partimos de afirmar que no hemos encontrado literatura que releve prácticas del lenguaje en el nivel superior y que, simultáneamente, permita observar los efectos que se producen al abordar la enseñanza desde un encuadre pedagógico como el que proponemos. De este modo buscamos brindar un aporte sustantivo y original al vincular analíticamente los dominios de la escritura, lectura, el habla y la escucha con el encuadre pedagógico de la autogestión.

En nuestra revisión de literatura, encontramos evidencia de que el lenguaje se ha usado múltiples veces como arma de opresión, artefacto político para ganar estatus, poder para fortalecer una identidad o grupo sobre otros (en detrimento de otros, como elemento de discriminación), un aspecto abordado desde hace décadas por la sociología educativa (ver, v.g., Bourdieu, 1994; Bourdieu, Passeron y Saint Martín, 1994; Lahire, 2005) y también desde el movimiento institucionalista (ver por ejemplo los artículos compilados en la *Revue de Clinique Groupale* 3 (3)). Desde la etnografía educativa y comunitaria, otros estudios también demostraron que el lenguaje es fuente de disputa, por ejemplo, cuando se trata de arbitrar qué cuenta como lengua o idioma en comunidades específicas (ver

Zavala, 2020 sobre los debates en torno al quechua por parte de comunidades de expertos en quechua y de jóvenes quechua-hablantes), e incluso, el lenguaje, y la relación entre oralidad y escritura, ha sido tomada en cuenta por grupos y personas que desean articular posicionamientos políticos en torno a su relación con la letra escrita (ver, por ejemplo, de la Cadena, 2015; 2020). Kalman (2004) mostró que el acceso a la letra escrita transforma las relaciones establecidas y tomadas como naturales y permite operar sobre estructuras muy fuertemente arraigadas en comunidades donde hay marcas fuertes de dominación etnolingüística.

Lo que esta literatura pone en evidencia es que, al analizar las prácticas lingüísticas, y las prácticas del lenguaje en contextos educativos, se interpelan también los instituidos naturalizados por la comunidad donde esas prácticas se insertan, en el sentido repuesto más arriba de Fairclough. Las aulas son un espacio donde es posible entonces analizar e interpelar las prácticas lingüísticas que se consideran normales y también son espacios donde es posible hacer ver cómo funcionan los repertorios sociolingüísticos para ampliar o estrechar las posibilidades de aprendizaje. En estos sentidos, y como especialista de la enseñanza en lenguas, Cassany (2004) sostiene que en todas las comunidades hay procesos continuos de apropiación personal de artefactos y prácticas preexistentes, además de la adquisición de conocimientos y desarrollo de destrezas (por ejemplo, de lectura y escritura).

Tomando en cuenta estos aspectos social-políticos generales, señalamos a continuación cuestiones significativas para nuestro análisis y que relevamos en la literatura del campo de la enseñanza universitaria. Asimismo, destacamos que, en el nivel superior, hemos encontrado un gran desarrollo sobre las cuestiones vinculadas a la escritura, y un desarrollo menor de la investigación en los otros dominios y sus relaciones. Por ello, relevamos aquí de modo más detallado dicha área y realizamos algunas puntuaciones que este relevamiento nos permite ir mostrando con respecto a leer, escuchar y hablar en aulas universitarias. Así, nuestra revisión del trabajo de otros autores no es exhaustiva; se orienta para dejar ver cómo en el campo de la enseñanza de la escritura académica

universitaria aparecen cuestiones relevantes para poner en diálogo con respecto a los otros dominios aludidos.

El campo de estudio de la escritura en el nivel superior, y en la universidad específicamente, ha sido desarrollado en Argentina, en los últimos veinte años, con el protagonismo de varias investigadoras mujeres. En dicha área de estudio destacamos, por ejemplo, el trabajo de Guadalupe Álvarez, Paula Carlino, Hilda Difabio Danglat, Marta Marucco, Constanza Padilla, Isabel Pozzo, mencionándolas por orden alfabético de sus apellidos. Según nuestra lectura de su producción, estas investigadoras parten de algunas preocupaciones comunes que sintetizamos en esta pregunta abarcadora: ¿cómo enseñar a escribir en el nivel universitario? A partir de este interrogante general, cada una de estas investigadoras desarrolló estudios para abordar problemas más específicos. Algunas de ellas combinan su saber disciplinar en torno al lenguaje con sus conocimientos y formación en torno a las tecnologías en relación con la escritura.

Uno de los temas abordados es cómo se *concibe* la escritura en la universidad, tanto por parte de los docentes como por parte de los estudiantes. Desde el punto de vista de los docentes, las investigaciones identifican que es frecuente que la escritura se conciba como una capacidad con la que los estudiantes ya deben estar familiarizados; los docentes universitarios, por lo tanto, tienden a concebir su adquisición como un problema de los estudiantes. Cuando se expande la pregunta sobre qué es la escritura en la universidad, qué quiere decir la escritura académica, qué tipos de géneros discursivos están incluidos dentro de la escritura académica (ya que no toda escritura académica es igual) surgen otras cuestiones, por ejemplo, acerca de la didáctica para la enseñanza de diferentes géneros discursivos en la escritura académica, según lo han documentado Carlino (2005) y Marucco (2004). A su vez, ambas autoras insisten en la importancia de revisar la incidencia que el modelo de enseñanza tiene en la lectura y la escritura, y en la construcción del conocimiento de las disciplinas.

Desde el punto de vista de los estudiantes, Pozzo y Rosso (2023) relevaron las representaciones sociales sobre la escritura y su enseñanza en el posgrado a través de entrevistas a los estudiantes en una maestría en docencia universitaria, quienes provienen de diferentes áreas disciplinares (ingeniería, enfermería, medicina, veterinaria, psicología y terapia ocupacional). Los resultados hacen visible que un gran porcentaje de alumnos piensan la enseñanza de la escritura y la evaluación de ésta en relación con la acreditación y con la interacción entre producción y devolución sobre dicha producción; en menor medida la significan como un proceso de aprendizaje en sí mismo. En relación con los procesos de escritura académica, este estudio pone de relieve que la inserción disciplinar tiene un gran peso en lo que se significa como escritura, sus usos y posibilidades; también, el origen disciplinar incide fuertemente en sus relaciones con lo que se solicita como escritura académica en el postgrado ya que, en este trayecto, se la asocia con un tipo de texto vinculado a un género discursivo poco conocido para ciertas disciplinas (por ejemplo, ingeniería civil). Este estudio no releva la relación de la escritura con otras prácticas del lenguaje (escuchar, hablar y leer) pero los testimonios que se toman como datos para ese artículo nos permiten deducir que quienes han sido entrevistados operan tomándolas en cuenta en forma implícita. Interesa así destacar que existe una serie de estudios que podrían revisarse desde la perspectiva propuesta en nuestro texto aquí: cómo ocurren las prácticas del lenguaje en la enseñanza universitaria y cómo es posible tomarlas en cuenta en sus relaciones.

La producción de escritos que tienden a especializarse en los trayectos académicos hace que sea necesario prestar atención en la docencia universitaria a escribir textos diferenciados por su factura, como artículos científicos, reseñas de libros, tesinas de egreso (en el nivel del grado), redacción de planes y proyectos de investigación en posgrado, y en este último nivel, redacción de tesis de maestría y doctorales. En tanto cada tipo de texto se encuadra en convenciones singulares, el estudio de sus abordajes señala preguntas de investigación cada vez más específicas. Estos trabajos toman en cuenta la escritura, en sus diferentes funciones:

epistémica (escribir y elaborar conocimiento); académica (conocer el género académico en general, que se distingue por una serie de pautas lexicales, gramaticales y retóricas); disciplinar (tener claridad con respecto a las pautas singulares de la disciplina en la que se produce); de área o tema de trabajo (conocer los argumentos del tema o área de trabajo específico en que se produce la escritura). En nuestro relevamiento, encontramos un peso más importante de trabajos en lo que respecta a la escritura académica y a su función específicamente escolástica y epistémica; progresivamente, se han ido produciendo trabajos que detallan las relaciones *entre funciones* (epistémica, académica (o escolástica), disciplinar y temática, por ejemplo, Bórtoli y Carlino, 2023; Molina y Colombo, 2021).

Por otro lado, estas investigaciones dejan ver un aspecto importante que ya mencionamos más arriba: el debate sobre quiénes deberían enseñar a leer y escribir en la universidad, si docentes especializados en lectoescritura académica o docentes de las disciplinas y materias específicas. Las universidades nacionales no tienen una política institucional homogénea al respecto. En algunas instituciones se implementan talleres de lectoescritura, mientras que en otras se implementan actividades en cada cátedra o bien en secuencias de materias que son correlativas (por ejemplo, las materias que enseñan metodología de la investigación a veces se articulan entre ellas, aunque las enseñen docentes diferentes, con el propósito de brindar coherencia a la formación en escritura académica), y en otras universidades se emplean combinaciones de todas estas formas, pero a veces no necesariamente coordinadas entre ellas. Al respecto, Carlino (2011) por ejemplo ha relevado que es habitual que las cátedras no se ocupen de la lectura y escritura porque consideran que los estudiantes cuentan, o deberían contar, con ese saber ya logrado en niveles anteriores o por su sola condición de adultos. Debido a esta perspectiva, se observa una tendencia a despreocuparse por la lectura y escritura dentro del currículum de las disciplinas, así como también se observa una ausencia de explicitación acerca de las expectativas de logro que los docentes tienen ante la

producción (escrita u oral) de trabajos académicos, junto con escasas o nulas devoluciones narrativas donde se aborden las cuestiones de estilo propio de cada género discursivo. Por su parte, Difabio de Anglat y Álvarez (2017) han realizado una investigación sobre su propia práctica docente como coordinadoras de un taller virtual dirigido a estudiantes de posgrado a los fines de brindar herramientas para producir escritura académica en doctorados, maestrías y especializaciones. En este texto, el aspecto relevante a la luz de nuestro problema de estudio es que las autoras identifican una ausencia generalizada de estrategias pedagógicas y orientaciones didácticas al enseñar a escribir en este nivel de formación, si bien la problematización sobre la didáctica específica de la enseñanza de la escritura en el nivel superior ya había sido problematizada por autoras como di Stefano (por ejemplo, di Stefano y Pereira, 2004; di Stefano, Pereira y Pipkin, 2006), incluyendo en sus escritos propuestas concretas a estos fines.

En los textos que relevamos, el aspecto de la escritura es el que aparece más claramente trabajado en las investigaciones sobre prácticas lingüísticas y educación universitaria y también la lectura en alguna medida. En cuanto a la expresión oral y la escucha en las aulas universitarias, surgen algunos aspectos de modo tangencial en dichas investigaciones. Por ejemplo, Molina y Padilla (2018, p. 370) documentan intercambios de aula, pero no las ingresan, en ese texto, como parte de su análisis. Las autoras reportan descriptivamente situaciones didácticas diseñadas para intercambiar la palabra en pequeños grupos de trabajo y en clase con todos los alumnos, que describen como “puesta en común con la totalidad de la clase y el resto de los pares [donde] cada grupo pone a consideración de los demás las respuestas alcanzadas en la discusión previa” y “exposición de contenidos teóricos por parte de la docente con intervenciones libres y no pautadas de los alumnos.” No vinculan estos aspectos en forma directa en el análisis, sin embargo.

En la universidad, además de iniciarse en el conocimiento de disciplinas y procesos que tal vez no hayan abordado previamente, los estudiantes se encuentran con discontinuidades entre las modalidades de enseñanza a

nivel medio y a nivel superior, o entre las formas de aprendizaje producidas en contextos socio-comunitarios y el nivel superior, según nuestro propio relevamiento, que hemos observado tanto en las producciones escritas como en lo que respecta a la lectura, al habla y a la escucha (Lestani, Álvarez y Heras, 2022). Por ejemplo, es corriente que, en los niveles educativos anteriores, los saberes se presenten sin referencia directa a autores ni a fuentes primarias; también es corriente que no se realicen debates abiertos a partir de las consignas de escritura (u otras) o se aborden presentaciones donde se establezcan abiertamente relaciones semánticas (Spradley, 1980) de diferentes tipos, y se tomen como un modo de leer los textos y analizarlos. Asimismo, es usual para estudiantes que participan de otros espacios educativos no necesariamente escolares, que se presenten rupturas francas con respecto a los recursos lingüísticos, cognitivos, corporales y socioafectivos que usan en dichos contextos, y que difieren de lo que se espera o supone consuetudinario en la universidad o institutos terciarios de formación docente.

Hemos identificado rupturas con respecto al desarrollo de la oralidad y la capacidad de argumentación persuasiva, ya que quienes tienen experiencia en contextos socio comunitarios, muchas veces desarrollan la oralidad en registros diferentes a los esperados en la oralidad universitaria donde se espera que la argumentación oral esté basada en evidencia o en responder preguntas de investigación. También observamos rupturas con respecto al léxico, que los estudiantes reportan como corregido o no reconocido en ambientes académicos, sin observar, por parte de los docentes, que el léxico puede diferir, pero la construcción conceptual y el argumento pueden ser equivalentes.

Por último, otra ruptura que identificamos es con respecto a cómo se entiende el campo disciplinar. En nuestra documentación hasta el momento, en nuestra materia (del área de las Ciencias Sociales y Humanas), los estudiantes que empiezan en la universidad tienden a definir el conocimiento como un campo sin conflicto y comenzar a comprender las tensiones dentro de un mismo modo de producción de saber (modo “académico”) los sorprende. Hemos relevado que en sus

experiencias anteriores se les han presentado disciplinas sin hacer explícitas las perspectivas en pugna, las diferencias de posicionamiento y/o las construcciones de genealogías epistemológicas que dan cuenta de cómo ciertas corrientes de pensamiento tomaron cuerpo en distintas geografías y momentos. O bien, si tienen experiencia en contextos educativos no escolares –donde podría ser que hayan conceptualizado y practicado su saber para reconocer tensiones– están en contacto al ingresar a la universidad con otros universos discursivos y de práctica que exigen atención detallada para abordarlos e incorporarlos y poder participar de la explicitación de lo que conocen. Así, los estudiantes se exponen a áreas de conocimiento nuevas, que incluyen posturas diversas y contradictorias sobre un mismo tema, con lo que se espera que analicen e interpreten el conocimiento elaborado para aplicarlo a otros contextos, identifiquen y analicen distintas perspectivas epistémicas, identifiquen autores y contextualicen, aprendan a comprender en sus genealogías, entre otras cuestiones.

Por lo tanto, el pasaje al nivel superior demanda “un cambio en la identidad de los estudiantes”, quienes ahora deberán posicionarse “como analizadores y productores de textos” (Marucco en GREP, 2021). Por otro lado, al incluirse en la educación superior, los estudiantes deben prestar atención a una serie de convenciones sociolingüísticas y de prácticas cognitivas que pueden no haber aprendido antes con este código. Son operaciones que demandan atención por parte de los estudiantes. Por parte de los docentes que se preguntan sobre la democratización de los espacios de educación superior, también demandan atención, ya que se deben buscar trasposiciones didácticas efectivas para hacer visibles las diferencias entre registros sociolingüísticos distintos y/o entre dominios de práctica diferentes (por ejemplo, no es lo mismo leer que escribir o escuchar que hablar; asimismo, entre estos cuatro dominios de práctica, existen múltiples combinaciones que hacen del contexto de uso de la lengua un espacio muy complejo). Recogiendo lo vertido hasta aquí, en el apartado siguiente presentamos precisiones sobre la generación y análisis

de datos para dar paso en la sección subsiguiente a la presentación de evidencia sistematizada en nuestra materia durante 2024.

2. Contexto del estudio

2.1. La materia y su propuesta

Nuestra materia (Epistemología de las Ciencias Sociales) está ubicada en el primer año del plan de estudios de las carreras de Ciencias de la Educación (Licenciatura y Profesorado) por lo que los alumnos pueden pertenecer a una de las dos ramas u optar por hacer ambas (luego de la licenciatura se cursan tres materias más y se obtiene el título de profesor en ciencias de la educación). La materia se ubica en el tramo de la formación general de grado y forma parte del área de investigación de la carrera referida a la formación teórico-práctica en metodologías y técnicas de investigación; es correlativa a Metodología de la Investigación y a Investigación Educativa. Es una materia corta (12 o 13 clases) porque se inicia cuando los estudiantes realizan y aprueban un curso de ingreso universitario para introducirlos a la dinámica del nivel superior y de esta casa de estudios en particular.

Desde el año 2018 se ofrecen dos cátedras, por lo que los alumnos pueden elegir. Nuestra cátedra introduce a estudiantes de primer año en las nociones de epistemologías, ciencia y conocimiento; tiene una carga horaria semanal de diez horas que se distribuyen en cuatro horas reloj sincrónicas presenciales y seis horas de preparación entre clase y clase. Nuestra propuesta pedagógica en Epistemologías considera el espacio de encuentro presencial (cuatro horas por semana y otros encuentros pautados, por ejemplo, coloquios o asistencia específica a algunos estudiantes) y el espacio digital virtual (campus virtual de la universidad, donde alojamos nuestra aula virtual) como lugares simultáneos y complementarios de aprendizaje.

Según nuestro relevamiento de distintas cohortes de estudiantes, los contenidos de nuestra materia no se abordaron antes en otros niveles

educativos desde la perspectiva que lo hacemos en nuestra materia. Si fueron abordados (por ejemplo, definiciones de conocimiento científico o breve historización de la ciencia), no se los ha estudiado del modo propuesto en nuestra cátedra, que toma como punto de partida preguntas sobre la relación entre conocimiento y poder, y distingue (y diferencia con detalle) el poder de dominación del poder de construcción colectiva con características social solidarias.

Desde el inicio, comunicamos con claridad que nuestra cátedra propone una iniciación a una perspectiva pedagógica y una metodología para construir conocimiento que podrá trasladarse a otros contenidos durante su trayecto universitario; la denominamos autogestión pedagógica. Buscamos que los estudiantes comiencen a construir un repertorio de prácticas sobre y con el lenguaje que los habilite a auto referenciarse como pensadores, autores, expositores y pares para elaborar ideas con otros. Si se interesan en la metodología de trabajo y desean profundizar sus fundamentos pedagógicos, pueden cursar durante el segundo cuatrimestre un Seminario Optativo a cargo de nuestra cátedra donde amplían el repertorio de prácticas del lenguaje asociadas al encuadre de la autogestión pedagógica y otras pedagogías colaborativas en relación con la psicología social y el movimiento institucionalista.

En nuestra cátedra planteamos el conocimiento científico como uno de los tipos de producción de saber en la historia de la humanidad, pero no el único. Tomamos en cuenta que, en Occidente y desde la Modernidad, la ciencia se ha asociado con la idea de conocimiento objetivo y jerarquizado por sobre otros saberes. Para esta perspectiva, ese conocimiento es verdadero de acuerdo con una serie de principios y se pretende que es universalmente válido. Esta racionalidad supone pretensión de objetividad, tiende a sustentarse en la noción de progreso y ha forzado un tipo de pensamiento binario donde cada par del binomio se observa con una jerarquía (más/menos). La tradición universitaria argentina se ha embebido de estas perspectivas y es corriente que las adopte como normalizadas y sin ponerlas en observación. A su vez, esta perspectiva invisibilizada, las más de las veces actúa como soporte de una pedagogía

en la que el docente ocupa el lugar del supuesto saber y los alumnos el lugar del no saber, aspectos documentados por la escuela de la autogestión pedagógica francesa (por ejemplo, Lapassade, 1977a y 1977b). Nuestra materia busca poner en visibilidad cuáles son esos sentidos comunes y naturalizados en el campo de la generación del conocimiento, y simultáneamente en nuestras interacciones en el aula, interrogamos las narrativas más tradicionales con respecto al conocimiento, a la epistemología y a los cuerpos de saber desde perspectivas epistemológicas singulares (por ejemplo, africano-diaspóricas; de pueblos originarios; de cuño feminista latinoamericano y anglosajón).

En el cuatrimestre también les informamos a los estudiantes que trabajamos desde las cuatro funciones de la universidad pública (docencia, investigación, transferencia y extensión, según el lenguaje universitario), y por ello, documentamos nuestra práctica docente e invitamos a construir espacios y tiempos de transferencia y extensión a partir de lo que generamos. El espacio de Feria Epistemológica es un ejemplo: los estudiantes preparan en grupos pequeños un contenido de la materia a su elección, planifican la forma de comunicarlo, y se instalan puestos en el edificio de la carrera donde se invita al público en general a asistir. En las distintas cohortes ese público ha variado; en la de este año estuvo mayormente constituido por familiares, parejas y amigos. Otras veces han venido también compañeros de trabajo, otros estudiantes y otros docentes.

Durante la primera clase nos tomamos un tiempo suficiente para volver a explicar estas condiciones (los estudiantes ya lo saben al momento de asistir a la primera clase porque lo informamos con antelación), para elaborar sobre la razón de esta metodología y para escuchar posibles conflictos que los estudiantes pudieran plantear al respecto. Una vez realizado este trabajo detallado en la primera clase, les solicitamos que lean y firmen un consentimiento informado, donde pueden aceptar o rechazar la propuesta. En los seis años de enseñanza en esta universidad con esta metodología, dos personas observaron en su firma del consentimiento que se querían dar el espacio para plantear cuestiones a lo

largo del cuatrimestre antes de decidir y así lo hicieron, firmando luego el consentimiento una persona y decidiendo dejar la materia otra (argumentando falta de tiempo para comprometerse con esta propuesta). Como en la materia realizamos asambleas pedagógicas, éste es el espacio donde estas situaciones se plantean y elaboran.

De este modo, durante el cuatrimestre se presentan situaciones para analizar, debatir y solucionar junto a los estudiantes, precisamente porque esta metodología exige atención importante sobre lo que ocurre en clase, las producciones que proponemos realizar y las formas de mostrar qué aprendemos. Estos aspectos son parte del contenido de nuestra materia y no se consideran ajenos a la propuesta de construcción de conocimiento que realizamos. En las cohortes que acompañamos desde 2018, hemos observado que muchos son docentes (de distintos niveles y áreas); otros o bien egresan recién del secundario o pueden haber realizado otra formación anterior y haberse cambiado de carrera. Unos pocos son personas de más de 45 años que han hecho secundaria después y continúan estudiando tras graduarse en escuelas medias de adultos. Son, entonces, grupos heterogéneos en cuanto a su relación con las prácticas del lenguaje.

2.2. Posicionamiento pedagógico y claves conceptuales

Consideramos relevante reponer el posicionamiento pedagógico generado a partir de combinar elementos del movimiento institucionalista, la autogestión pedagógica y la psicología social argentina. Al describir aquí este desarrollo, esta sección actúa simultáneamente como una fundamentación teórica de nuestra materia y como una fundamentación conceptual de nuestra metodología analítica.

El movimiento institucionalista nos brinda los fundamentos para pensar a los sujetos colectivos (por ejemplo, un grupo-clase en la universidad) de forma situada en la cultura sociohistórica a la que pertenecen sin olvidar que dichos procesos tienen lugar en interfaces concretas entre psiquis y sociedad (Castoriadis, 1994, Lourau, 1970). Esta corriente teórico-

conceptual pone especial énfasis en que la actividad social construye *significado*, por lo que Castoriadis ha denominado a estos procesos como significaciones imaginarias sociales (2007). Esta conceptualización quiere decir que la construcción de significado se aloja en cada cuerpo y que es producción social e histórica, a la vez (colectiva). Opera de modo consciente e inconsciente (Conde Rodrigues y Souza 1987; Conde Rodrigues, 1999; 2006; Saidón, 2008; 2011; Baremlitt, 1982). Las construcciones de significado pueden ser explícitas y ocultas, a la vez, y pueden expresarse en formas directas o veladas e indirectas/mediadas (por ejemplo, simbólicamente o por síntomas o representaciones) ya que “lo inconsciente se infiere por determinados indicios que constituyen una serie de señales que transportan un universo de significados por medio de significantes” (Lieberman, 1972, pág. 6). Estas corrientes suponen que el entramado complejo de construcción de sentido puede ponerse en visibilidad a través de herramientas socio-analíticas en grupos de trabajo, aunque indican que siempre permanecerá un quantum no visible ni observable, que opera en las relaciones vinculares en cada situación de todas maneras. Informadas por estos preceptos, en nuestras materias generamos espacios y tiempos para trabajar sobre contenidos y vínculos, y a la vez, buscamos inscribirlos en las matrices sociales, históricas y políticas que aparecen en las interacciones del aula.

La corriente de la autogestión pedagógica ha dialogado con estos preceptos institucionalistas y con otras construcciones conceptuales que provinieron de la filosofía y la política, por ejemplo, conceptos, teorías y técnicas de trabajo en grupos creadas por el movimiento anarquista europeo y latinoamericano. Se crearon así dispositivos educativos singulares como las asambleas pedagógicas, los grupos de interés para plantear problemas de estudio, o los métodos que vincularon el trabajo productivo con el intelectual y corporal en el lugar de trabajo, en la comunidad o en las aulas. Estas corrientes tuvieron en Europa muchos años de desarrollo en una genealogía no lineal que atraviesa educadores como Paul Robin, Francisco Ferrer i Guardia, Vera Schmidt, Clara Zetkin, María Montessori, Celéstin Freinet, Mario Lodi, entre otros; algunos de ellos más

claramente posicionados como docentes y otros más posicionados como investigadores (al respecto de estas diferencias se puede consultar el estudio crítico de Élise Freinet, 1978; al respecto de los puentes que unen esta genealogía, el trabajo de sistematización producido por René Lourau, 1997). Durante las décadas del 1980-1990, también se desarrollaron algunas experiencias de este tipo en el nivel medio y superior en Francia (*Les Cahiers de l'implication*, 3, 1999). En Argentina es retomado por una línea pedagógica que se inicia en 1950 y recorre un trayecto hasta la actualidad, coordinada por Marta Marucco (ver por ejemplo el libro *Haciendo Caminos* de reciente publicación, G.R.E.P., 2021).

Desde la psicología social argentina, Bleger (1971) y P. Rivière (1995) realizaron aportes fundantes para una línea que puso el foco en qué significa aprender y, por lo tanto, qué se reconfigura como enseñanza desde este marco. Sostuvieron así que todo grupo trabaja a la vez sobre la tarea que desarrolla, desde sus vínculos y sobre ellos, mientras construye conocimiento; el aprendizaje implica en esta perspectiva una producción desde y sobre la psique, desde y sobre el cuerpo, y desde y sobre la realidad en que vive todo ser humano (lo que incluye cuerpos y psiques de otros, por ejemplo). En este encuadre, el poder se entiende como posibilidad de hacer en conjunto y como capacidad de observarse aprendiendo, y esta concepción de sujeto, de conocimiento y de poder forma parte de los fundamentos epistemológicos, políticos y pedagógicos de nuestra asignatura. Bleger y P. Rivière, al desarrollar estas nociones a partir de sus investigaciones, produjeron la noción de grupo operativo como conjunto de personas, objetos, producciones que operan sobre la tarea y sobre sus relaciones de forma concurrente (Bleger, Liberman y Rolla, 1960; P. Rivière, 2008). La enseñanza basada en grupos operativos toma los conocimientos de quienes participan como sostén y a la vez como estrategias posibles (que se pueden observar) para conformar otras herramientas nuevas, surgidas en la interacción que cada grupo conforma, y por eso es importante coordinar estos aspectos en los momentos de enseñanza (Heras, 2023 y 2024).

La coordinación puede asumirla quien ocupa el rol docente al inicio, y puede irse desplazando hacia otras personas a medida que el grupo opera sobre sus vínculos. Si hay alguien que ocupa el rol docente por designación institucional, éste ocupará al menos dos lugares simultáneamente: el de experto (en una materia, contenido, saber) y el de coordinador del grupo de aprendizaje. En nuestra materia, así, las configuraciones de objetos de estudio (los contenidos del programa, inicialmente planteados por el equipo docente) se configuran por una efectuación de múltiples coordinadas: la curricular (informada en el programa de la materia), la del grupo singular que se conforma cada año, y la del contexto social-político en que tiene lugar cada situación de aprendizaje. Así aprender desde esta perspectiva, es moverse; si no hay movimiento, se conjetura que es porque funciona una estereotipia que se ha solidificado. En los grupos, los integrantes pueden tender a ocupar lugares fijos; es tarea del coordinador de grupos hacer visible esta situación para que no se estereotipe, y proponer el análisis de dicha estereotipia, si ocurriera, para tomarla como un problema a resolver (Bleger, 2007).

Por último, la psicología social (Pichón Rivière, 1969, 1995, 2008; Saidón, Heras, Kendelman, 2020; Quiroga, 1986) también tradujo algunas nociones teóricas y herramientas metodológicas para trabajar en grupos y desarrolló conceptos tales como grupo operativo de aprendizaje (refiriéndose a que un grupo que se propone aprender algo, opera simultáneamente sobre el contenido de lo que aprende y sobre los vínculos sobre los que construye la tarea), ECRO (esquema conceptual referencial operativo, para referirse a los marcos dinámicos epistémicos que se ponen en movimiento para producir conocimiento) y pretarea, tarea y proyecto (como momentos en los que los grupos se involucran cuando aprenden). Este andamiaje conceptual provino de una exhaustiva reflexión sobre la práctica del trabajo en y con grupos, sello distintivo de esta corriente en Argentina.

La construcción de nuestro ECRO como pareja pedagógica se nutre de estos elementos, y son enriquecidos, semana a semana, con la práctica de la enseñanza y el aprendizaje en clase; realizamos reuniones semanales para analizar el aprendizaje con estas herramientas. Denominamos *clínica* a esta

forma de trabajo pedagógico. Tomamos registros semanalmente, los analizamos, generamos modificaciones de nuestra planificación si lo creemos necesario, y, muy importante, realizamos periódicamente “un análisis de la implicación” en sus diferentes dimensiones, tal como es postulado por Lourau (1970) el cual consiste en analizar nuestro propio posicionamiento en el grupo de aprendizaje que conformamos con los estudiantes como grupo-clase. El propósito de ese análisis es elucidar nuestras propias limitaciones y posibilidades como son percibidas por nosotras y hacer retornar esa información a nuestro trabajo con el grupo-clase (Saidón, 1993).

En nuestro recorrido hemos observado que para aprender (cualquier contenido) es fundamental el acceso democrático a las prácticas del lenguaje, ya que, si no, se reproducen las desigualdades que existen en relación con el acceso a ejercer el uso del lenguaje (Heras y Miano, 2024). En caso de no intervenir, las estereotipias (en el sentido antes aludido) pueden agudizarse, ya que en la universidad se tiende a considerar normal que existan situaciones de extrema desigualdad, producto de los trayectos educativos de los participantes. Inclusive, este efecto de supuesta normalidad hace que, muchas veces, las diferencias de acceso se alienten (de modo inconsciente o velado) y sostengan andamiajes de injusticia que paradójicamente se declara querer modificar.

El enfoque expuesto hasta aquí, y basado en las tres corrientes que hemos detallado (movimiento institucionalista, autogestión pedagógica y psicología social argentina) a su vez se relaciona con nuestra concepción de las disciplinas científicas. Las entendemos como espacios conceptuales, metodológicos, discursivos, retóricos y performáticos. Para entender estos procesos nos apoyamos también en la obra de Gibson Graham (2002) y en literatura del estudio de la interacción en el aula al observar procesos de enseñanza de disciplinas específicas (ver por ejemplo la compilación de Kelly & Green, 2018). Consideramos posible enseñar a observar cómo lo que producimos en nuestras prácticas del lenguaje construye realidad, por un lado, y puede transformarla, por otro. Tomamos también en cuenta que en prácticas del lenguaje que se van especializando, como ocurre en la

escolaridad en todos los niveles educativos, es posible mostrar repertorios disciplinares y lingüístico-culturales variados y revisar su pertinencia con respecto a las producciones que se solicitan en el marco académico. Por estos motivos, sostenemos a los estudiantes en nuestra materia para que puedan ir usando el lenguaje de modo situado, con intencionalidad, y de acuerdo con las prácticas culturales de las Ciencias Sociales y Humanas; en este sentido, las prácticas del lenguaje y las prácticas de las disciplinas científicas se presentan en relación mutua y parte de nuestro trabajo es hacer ver a los estudiantes que existen convenciones y también que existen formas de pensar críticamente sobre las convenciones establecidas. Por ejemplo, tomar la palabra en clase se problematiza durante el cuatrimestre. Provocamos el pensamiento sobre la diferencia entre hablar para responder a una pregunta cerrada o para hacer una pregunta aclaratoria y hablar para elaborar en voz alta, desarrollando así la oralidad con función epistémica. Esto permite hacer explícito que el conocimiento se construye interactivamente, considerando puntos de partida trazados por la materia (lecturas, filmes de autor recomendados para su visionado, exposiciones teóricas y metodológicas del equipo docente) y vinculándolos con otros puntos que se abren en el intercambio. De este modo, es el grupo-clase, colectivamente, el que va produciendo nuevos puntos de apoyo para pensar, elaborar y realizar preguntas.

3. Metodología de generación y análisis de datos

La cohorte cuyo material analizamos se compuso de 22 participantes: 20 estudiantes y 2 docentes. Durante el cuatrimestre, todos produjimos trabajos escritos; también produjimos otros artefactos (presentaciones multimedia, diapositivas y objetos). Este material se guarda durante el cuatrimestre en un Aula Virtual que provee la Universidad. Asimismo, el equipo docente genera un reservorio propio ya que venimos guardando material de cohortes sucesivas desde 2022. El corpus que analizamos aquí es parte de un archivo más amplio, compuesto por las producciones de otras cohortes, material desde el que se partió para tomar decisiones sobre la selección de datos para este escrito. Tomando dicho archivo

identificamos el subconjunto de materiales perteneciente a la cohorte 2024 y volvimos a revisarlo desde nuestras preguntas de investigación para este texto.

El subconjunto de material relevado para 2024 se compone de tres escritos por estudiante referidos cada uno a una de las Unidades del programa (60 producciones escritas de los estudiantes); tres devoluciones escritas por el equipo docente, una por entrega de cada estudiante (60 producciones del equipo docente en diálogo con las entregas de los estudiantes); once entregas manuscritas por cada estudiante realizadas en clase en respuesta a una consigna elaborada especialmente por el equipo docente (en total, 33 entregas por parte de los estudiantes), leídas y comentadas por el equipo docente por escrito y en forma oral con cada estudiante; objetos y construcciones visuales (en papel, cartón, collage y también en formato digital virtual) presentadas en una Feria abierta al público; notas de registro de asambleas y de trabajo en clase realizadas por las docentes; fotografías; correos electrónicos; conversaciones documentadas con cada estudiante una vez durante el cuatrimestre (aunque con algunos hemos tenido más de cuatro conversaciones, que también documentamos con notas escritas y por correo electrónico para compartir lo elaborado con cada estudiante que precisa solicitar esas conversaciones).

A partir de este material, y considerando las preguntas de análisis, seleccionamos los datos a presentar en este texto en la próxima sección, dando cuenta al hacerlo de nuestras decisiones analíticas. Sostendremos que en esta presentación será posible observar tres cuestiones, que enumeramos a continuación:

1) Primero, cada práctica del lenguaje descripta remite a las otras. Esto quiere decir que, para escribir, por ejemplo, hay que leer, escuchar y, si se puede, también producir en voz alta en clase junto a los compañeros en grupos chicos o junto al grupo-clase en plenario. Si bien en nuestra presentación analítica haremos algunos procedimientos para señalar cada dominio del lenguaje en relación con prácticas concretas, se pone en visibilidad la interconexión constante entre hablar, escribir, leer y escuchar.

2) En segundo término, es posible inferir que en las cuatro prácticas relevadas interviene el cuerpo en su totalidad y por lo tanto sería posible decir que la vista, las cuerdas vocales, la disposición del tronco, el modo de sentarse, entre otras cuestiones, intervienen en la producción de conocimiento en este tipo de pedagogía. Mostraremos algunas fotografías de la clase para poner en visibilidad las características del socio-espacio, según lo hemos definido en Heras y otros (2023).

3) Por último, se puede argumentar que en las asambleas pedagógicas es un espacio donde se conjugan con visibilidad las cuatro prácticas del lenguaje. Allí es donde se manifiesta la importancia de considerar con detalle qué aporta la metodología pedagógica al desarrollo de las prácticas del lenguaje y a sus relaciones con la democratización del acceso al conocimiento. Por este motivo, seleccionamos también datos relativos a un estudiante (Estudiante A.) para presentar el análisis de los efectos de nuestro encuadre pedagógico en la universidad.

4. Presentación de datos

4.1. Procedimientos abductivos

Como anticipamos, seguimos a Skukauskaitė y Green (2023) cuando proponen que, desde una perspectiva de la etnografía interaccional, es importante construir el análisis desde una lógica abductiva (Agar, 2006), es decir, un modo interpretativo de investigar que toma en cuenta la incertidumbre y por tanto sostiene una mirada abierta sobre el mismo proceso analítico, que las autoras denominan proceso recursivo-iterativo. Reponemos que Agar toma el término abductivo de la propuesta de Peirce y la parafrasea para indicar lo siguiente: la lógica del proceso etnográfico implica estar abiertos a la sorpresa, a lo que aún no entendemos cómo funciona, pero que se constituye en una hipótesis provisoria de trabajo que en forma iterativa irá guiando la construcción de conocimiento sobre la pregunta básica de la etnografía: ¿qué sucede aquí? La sorpresa, la novedad, la provisoriedad y la posibilidad de ir construyendo nuevos

conocimientos al ir avanzando de forma iterativa (volviendo una y otra vez sobre lo que estamos buscando entender), son las características que Agar atribuye a este tipo de mirada, que él denomina siempre etnográfica. Las autoras antes mencionadas (Skkauskaité y Green) sostienen también la importancia de identificar puntos de riqueza analítica que se detectan al construir (y hacer visible) la racionalidad del análisis. Por nuestra parte, esta metodología analítica ha sido utilizada ya en otros textos, por ejemplo, en Heras y Green (2010) y en nuestros escritos buscamos hacer visible al lector el proceder por el cual vamos generando el análisis.

Tomando en cuenta esta perspectiva, mostramos a continuación las decisiones para seleccionar el corpus. En la Tabla 1. Pasos de sistematización y análisis hacemos visibles las decisiones tomadas a medida que fuimos produciendo la elaboración interpretativa que dio lugar a la escritura de este trabajo. La tabla puede leerse de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, donde, por ejemplo, en la primera línea, al llegar a la celda donde se da cuenta del resultado de la decisión, la lectura continúa en la segunda línea o fila, en la celda donde se consigna la acción que sigue al resultado de la decisión anterior. A la vez puede leerse desde arriba hacia abajo por columna, si se quiere comprender o bien las acciones o bien las decisiones y sus resultados.

Este diagrama es a la vez estático y dinámico. Es estático en cuanto, a una sola mirada, se puede comprender una secuencia de acciones, tomas de decisiones analíticas y resultados de éstas; es dinámico porque cada resultado continúa con una nueva acción. Desde la perspectiva de la propuesta de lectura (de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo), esta tabla muestra el pasaje de un momento analítico descriptivo (que se vincula con nuestra primera pregunta de investigación) a un momento analítico interpretativo (que se vincula con nuestra segunda pregunta).

Tabla 1. Pasos de sistematización y análisis. Fuente: Elaboración propia según el material de archivo.

ACCIÓN	DECISIÓN TOMADA	RESULTADO DE LA DECISIÓN
Orden del archivo de la cohorte 2024 una vez finalizada la entrega de notas	Describir el material para construir un primer acercamiento al corpus.	Observación (a partir de la descripción) de las prácticas del lenguaje que se pusieron en juego en la cohorte 2024.
Revisión de las prácticas del lenguaje que observamos a partir de los pasos anteriores.	Ordenamiento de éstas de acuerdo con su relación con la oralidad, la escritura, la lectura y la escucha.	Observación en detalle de las asambleas pedagógicas realizadas durante el cuatrimestre ya que, al ser tomadas como un corpus, es posible analizar las prácticas del lenguaje en sus relaciones multi-recíprocas. Identificación de los efectos de la perspectiva pedagógica tomando el caso del estudiante A.
Construcción de transcripciones y vinculación de los audios con dichos transcripciones, imágenes y artefactos producidos para las asambleas, durante las asambleas y luego de las mismas (por ejemplo, notas manuscritas, notas en el pizarrón, papeles afiche, etc.).	Ordenamiento de este material con el criterio de identificar efectos del encuadre pedagógico sobre las prácticas del lenguaje.	Análisis interpretativo para comenzar a responder nuestra segunda pregunta de investigación.

A continuación, reponemos dos operaciones analíticas que elaboramos a partir de este primer paso. La primera, realizar un listado de los recursos del grupo-clase vinculados a las prácticas del lenguaje según se hayan usado dentro o fuera del aula. La segunda fue producir un inventario (se muestra en la Figura 1, más abajo). Tanto la Tabla 2. Recursos del grupo clase vinculados con las prácticas del lenguaje como la Figura 1. Inventario de prácticas del lenguaje permiten hacer visibles las distintas oportunidades presentadas para acceder al contenido en la materia.

En el caso de la Tabla 2, el criterio es el locus (dentro / fuera de la clase) y en el caso de la Figura 1 se intenta visibilizar la variedad de prácticas del lenguaje conjugando estos lugares, es decir, sin discriminarlos. De este modo, se muestra que los estudiantes están continuamente operando entre las cuatro dimensiones (hablar, escuchar, leer y escribir) y que éstas

se ponen en juego en diferentes momentos y espacios. Este recorrido decidimos realizarlo ya que, al ordenar nuestro material, pudimos detenernos sobre cuestiones que se informaban por parte de los estudiantes durante la semana, clase a clase (por ejemplo, envío de correos electrónicos del tipo “después de la clase me quedé pensando que...” o bien envío de mensajes de Whatsapp comentando “en el grupo de Whatsapp de los estudiantes estamos pensando que...”). En este sentido, aquí opera la lógica abductiva a la que antes nos referimos ya que el mismo proceso de conocimiento nos fue permitiendo ingresar sorpresas, cuestiones emergentes (en el lenguaje de Agar, 2004, p. 17 “*emergence*”) y nuevos puntos de riqueza a observar. Tomamos un ejemplo que se puede advertir en la Tabla 2 como acciones que ocurren fuera del aula: se envían correos electrónicos y mensajes de audio a las profesoras; algunos de dichos mensajes y correos expresan situaciones en que las profesoras no participamos directamente (hipótesis preliminar: las situaciones de este tipo producen conocimiento donde se activan las cuatro operaciones del lenguaje a las que estamos intentando comprender en su relación y complejidad); ergo, son situaciones que también podrían explicar parte del conocimiento que se genera en el aula pero produciéndose fuera del aula. Una situación similar será retomada más adelante cuando expliquemos la Feria Epistemológica y algunos de sus efectos con relación al estudiante A. Con este razonamiento hemos dejado construidos interrogantes al respecto al finalizar nuestro artículo, en las conclusiones.

Tabla 2. Recursos del grupo clase vinculados con las prácticas del lenguaje. Fuente: Elaboración propia según el material de archivo.

LOCUS	DOMINIO	ACTIVIDADES Y PRODUCCIONES
DENTRO DEL AULA	LEER Y/O ESCRIBIR	<p>Programa de clase</p> <p>Apunte de clase preparado por docentes</p> <p>Glosario (se realiza en el Aula Virtual y se imprime para trabajar con los términos en clase)</p> <p>Textos de la bibliografía y textos (libros) que se muestran en clase o con los que se realiza una actividad específica (por ejemplo, interpretar el posicionamiento epistemológico en libros infantiles)</p> <p>Hojas de ruta (se realizan cada clase por parte de los estudiantes; ellos responden a una consigna planteada en forma manuscrita)</p>

		<p>Guías de trabajo en clase (consignas para trabajar en grupos pequeños o en plenario, que se entregan por escrito)</p> <p>Notas en el pizarrón (por parte de las docentes y de los estudiantes)</p> <p>Lista de procedimientos realizados durante la materia (se entregan en dos momentos durante la cursada)</p> <p>Exposiciones en la Feria preparadas por los estudiantes</p> <p>Minutas de asambleas pedagógicas (realizadas por docentes y por alumnos)</p> <p>Listas de oradores de asambleas pedagógicas</p>
	HABLAR Y/O ESCUCHAR	<p>Intercambios abiertos cuando se realizan exposiciones en clase (por parte de las docentes)</p> <p>Intercambios abiertos cuando se realizan elaboraciones en clase (por parte de las docentes y los alumnos)</p> <p>Asambleas pedagógicas</p> <p>Escuchar canciones seleccionadas por las docentes e intercambiar luego sobre sus contenidos</p> <p>Visualizar/escuchar clips de videos breves en clase</p> <p>Presentar en la Feria Epistemológica oralmente; escuchar a otros compañeros presentar; escuchar al público presente en la Feria (familiares, colegas, amigos) y elaborar con ellos en vivo</p> <p>Participar del coloquio individual con las docentes</p>
FUERA DEL AULA	LEER Y/O ESCRIBIR	<p>Mails enviados a las docentes y respondidos por las docentes</p> <p>Mails enviados por las docentes y respondidos por los estudiantes</p> <p>Lectura de textos previamente a la clase y luego de la clase</p> <p>Encuentros de lectura a pedido de los estudiantes realizados de forma virtual</p> <p>Avisos y foros en el Aula Virtual</p> <p>Aula Virtual (pestaña clase a clase que da cuenta de la planificación de cada clase con anticipación a la misma)</p> <p>Relación con inteligencia artificial (en la materia se solicita que se reporte su uso)</p>
	HABLAR Y/O ESCUCHAR	<p>Mensajes de Whatsapp a las docentes</p> <p>Intercambios de Whatsapp entre estudiantes (no accesibles a las docentes) en un grupo de la materia</p> <p>Conversaciones con familiares y amigos sobre el contenido y la metodología de la materia, reportadas en clase luego pero generadas fuera del espacio de la clase</p>

Figura 1. Inventario de prácticas del lenguaje. Fuente: Elaboración propia según el material de archivo.

Figura 1. Inventario de prácticas del lenguaje

- Escritura de apuntes de clase, respuestas a guías de trabajo propuestas por la cátedra (preparadas en sus domicilios y entregadas por el aula virtual), escritura en forma manuscrita de respuestas a las hojas de ruta (11 hojas de ruta en total), escritura de autoevaluación, escritura en el pizarrón (por parte de las docentes y por parte de los estudiantes en algunas ocasiones), escritura de minutas de asamblea (por parte de los estudiantes, de modo voluntario), escritura de lista de oradores de asamblea (por parte de los estudiantes, de modo voluntario), escritura de términos en el glosario virtual de la materia (dispositivo compartido y abierto a todos los participantes en el aula virtual), escritura de mensajes de correo electrónico (desde los estudiantes hacia las docentes y viceversa), escritura por parte del equipo docente de tres devoluciones durante el cuatrimestre (una devolución por cada guía entregada), escritura de mensajes de whatsapp desde los estudiantes a las docentes (los números y correos electrónicos, así como el IG de la cátedra, se ponen a disposición de los estudiantes y ellos los usan a su criterio cuando hay alguna consulta), escritura de mensajes de whatsapp en el grupo conformado solamente por estudiantes.

- Lectura de todo lo anteriormente mencionado como textos escritos, además de lectura de los textos sugeridos clase a clase.

- Escucha activa en la clase de las exposiciones docentes y de compañeros que presentan algún tema o en la Feria Epistemológica, donde cada estudiante explica lo que seleccionó para compartir (con quienes asistan a la Feria, que es abierta a todo público), escucha cuando se trabaja en grupo pequeño o en parejas, escucha de podcasts.

- Toma de la palabra para participar en clase (frente a las consignas docentes, por deseo de consultar algo, para establecer diálogos vinculares, etc. // Interacciones en recreos).

A continuación, dejamos fotografías que describen momentos diferentes a lo largo del cuatrimestre, ya que dan cuenta de las disposiciones de los cuerpos, del uso del espacio y de las propuestas con respecto a las prácticas del lenguaje que acabamos de describir.

Imagen 1. Fotografía del pizarrón: momento de Recuperación de Metodología

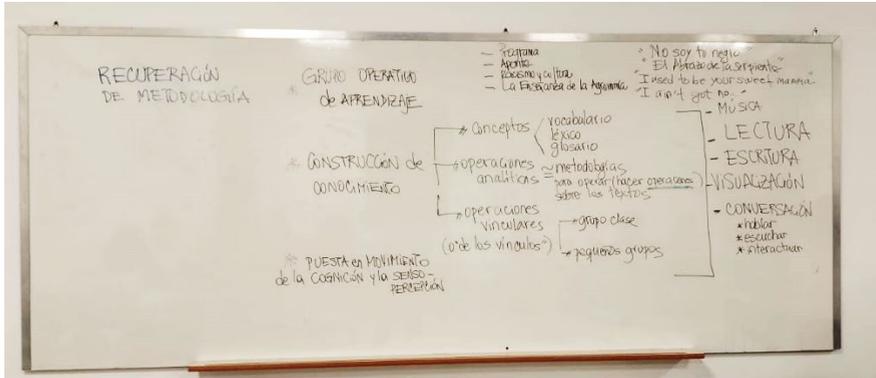


Imagen 2. Conceptos desde el pie



Las imágenes 2, 3 y 4 muestran distintos momentos de nuestra clase, relativos a las diferentes actividades. En la fotografía 2 se ve la actividad de revisar autores trabajados, conceptos estudiados, o vocabulario que se fue seleccionando en el cuatrimestre y se alojó en el Glosario compartido en el Aula Virtual. A partir de ese glosario compartido, se escribieron todos los términos en papeles y se los depositó en el suelo de la clase, pidiendo a los estudiantes que recorrieran el espacio y eligieran un término que pudieran definir con claridad. Luego les solicitamos que escribiesen la definición y

por último que compartieran en grupos pequeños la misma. Finalmente, se leyeron las definiciones en voz alta y se elaboraron correcciones (cuando fue necesario) y/o agregados. Se consultó también a cada estudiante si podía o no definir el resto (aunque hubiera elegido solamente una palabra). Esta actividad permitió a los estudiantes evaluar su comprensión y manejo de lo trabajado.

Imagen 3. Concepciones epistemológicas en literatura infantil



En la fotografía 3 se aprecia el desarrollo de una actividad vinculada a analizar las claves epistemológicas presentes en distintos libros de literatura infantil; aquí también hubo una secuencia de selección, trabajo en pequeños grupos con el material, elaboración a partir de una guía de preguntas preparadas por la cátedra, y escritura luego (individualmente,

en la Hoja de Ruta) de lo que habían podido elaborar. En la fotografía 4 se ve a una de las docentes explicando una consigna en el pizarrón.

Imagen 4. Explicación docente



4.2. Asambleas pedagógicas

A continuación, la Tabla 3 muestra cómo a lo largo del cuatrimestre realizamos cuatro asambleas pedagógicas: el 17 de mayo, el 7, el 14 y el 28 de junio. Los temas trabajados se configuraron con una combinación de propuestas entre estudiantes y docentes.

Tabla 3. Asambleas por fecha y temario

FECHA	CÓMO SE DOCUMENTÓ	TEMARIO	DECISIONES TOMADAS o CUESTIONES ELABORADAS
17 MAYO	Notas de las docentes y minuta de estudiante	Horario de inicio de la clase y compra del libro	Se iniciará la clase en grupos pequeños a las 18 horas hasta que el grupo esté completo (18:15 aproximadamente) para dar lugar a quienes llegan más tarde. Deciden auto-organizarse para la compra del libro.
7 JUNIO	Audiograbación, notas etnográficas de docentes y minuta y lista de oradores producida por estudiantes	Resonancias de la Feria Epistemológica	Se comparten vivencias, anécdotas, emociones y nuevos conocimientos generados en la Feria. Se elabora a partir de lo compartido acerca de la relación entre acreditación, evaluación, producción de conocimiento y vínculos dentro-fuera de la universidad. En esta asamblea ingresa el contenido conceptual trabajado en cada puesto por cada estudiante en relación con sus apreciaciones sobre la experiencia.
14 JUNIO	Audiograbación, notas etnográficas de docentes y minuta y lista de oradores producida por estudiantes	Evaluación y acreditación, Festejo de la última clase. Se agregó en el temario: Contexto de la semana (presos políticos por marcha ante Ley Bases; personas detenidas, entre ellas, estudiantes UNSAM)	Se resuelve con respecto a la evaluación de la materia que cada uno presentará un escrito dando cuenta de los procedimientos aprendidos durante el cuatrimestre y si pudiera, dando cuenta de los cambios que identifica en su propio proceso. En la semana los estudiantes entregarían otro escrito ya previsto (denominado Guía 3) para dar cuenta de lo aprendido conceptualmente en la materia; esto se toma en cuenta al tomar la decisión sobre el escrito de procedimientos. Con relación al festejo se resuelve que los estudiantes lo organizarán en otra fecha y no en la propuesta inicialmente. Con respecto a la situación de contexto, se comparten vivencias, temores, experiencias. No se toman decisiones al respecto.
28 JUNIO	Audiograbación, notas etnográficas de docentes y minuta y lista de oradores producida por estudiantes	Lectura en voz alta de la producción escrita de cada participante (según se resolvió en la asamblea anterior)	Cada participante interviene en el momento en que desea compartir su escrito; escucha a los demás y, en algunos casos, elabora a partir de esa escucha. Lee y agrega, en este último caso. Cuando termina de leer su producción, ubica el escrito preparado sobre un papel afiche dispuesto en el suelo, decidiendo dónde lo pondría en relación con lo que dijo y lo que había escuchado antes.

Durante las asambleas pedagógicas se trabaja con la escritura simultánea de los temas en el pizarrón (se escriben al inicio de la asamblea y se propone pensar, antes de empezar, si hay que agregar algún otro tema). Esta metodología es similar a la que se puede apreciar en la Imagen 1 (Recuperación de Metodología antes de finalizar la clase). Esto permite ir siguiendo, por medio de la lectura tanto silenciosa como en voz alta, lo que se está abordando.

Asimismo, se distribuyen los siguientes roles: quien gestiona la lista de oradores, quien toma nota (acta o minuta de asamblea) y quien coordina la asamblea. Para quienes gestionan la lista de oradores y toman nota, la tarea demanda que escuchen y escriban simultáneamente; quien gestiona la lista debe hablar para indicar a quién le toca el turno de habla o intervenir si otra persona se superpone sin aviso. Quien coordina la asamblea debe realizar una tarea simultánea de escucha atenta (del contenido de lo que se dice) para intervenir si hace falta ordenar temas, redondear un tema o considerar opciones. Estos roles son sumamente exigentes para los estudiantes si no han tenido entrenamiento previo en este tipo de interacción; inclusive, quienes han tenido experiencia en asambleas o formatos similares, suelen encontrarlo demandante puesto que lo que se desarrolla es contenido pedagógico y lo que se debate (y sobre lo que se decide) está vinculado a su propio proceso de aprendizaje y también a aspectos existenciales, subjetivos, propios de cada uno.

Durante la primera asamblea, un estudiante se propuso para tomar la minuta de la asamblea. A continuación, la Figura 2 presenta el modo en que lo realizó:

Figura 2. Muestra minutas asamblea 17 de mayo

<p>Minuta con respecto al tema: HORARIO CLASE</p> <p>1era intervención - comenta que busca a los hijos del jardín, en Boulogne, por tal motivo a veces llega tarde.</p> <p>2da intervención - Propone el inicio de clases a las 18:15 hs.</p> <p>3ra intervención - Presenta posibilidad de extender la clase más tarde.</p>
--

4ta intervención - propone lo contrario: comenzar antes la clase, debido a que la parada del colectivo 21 es oscura y transita poca gente en ese horario (fundamenta por qué su opción es diferente a la anterior).

5ta intervención - Propone que se acompañe a las personas hasta la parada del colectivo.

6ta intervención - Apoya el acompañamiento de la intervención anterior.

7ma intervención - Explica que las veces que llega tarde a la cursada es por los horarios del trabajo.

8va intervención - Propone una planificación optimista, repensar y colaborar con un compañero si saben que llegan tarde (hacerlo fuera del aula, luego de la clase).

9na intervención - Apoya la re-lectura en clase para comprender mejor los textos abordados durante la cursada.

10ma intervención - Le gustan los inicios de la clase como se dan ahora (con canciones para escuchar o algún ejercicio de sensibilización). Propone crear estaciones para entender los textos como también resúmenes por Whatsapp para aquellos que llegan tarde a la clase.

11ra intervención - Apoya la idea de resúmenes por Whatsapp.

12da intervención - Apoya la idea, pero propone otro medio. Un Drive compartido en lugar de Whatsapp.

13ra intervención - Llega tarde a la cursada cuando no está en Caseros.

14ta intervención - Propone a estudiante anterior una alternativa de otros colectivos para que llegue a la UNSAM desde Caseros.

15ta intervención - Propone a estudiante que habló primero traer a sus hijos a la cursada; explica otras formas de resolver que se plantearon en cohortes anteriores al respecto (Espacio de Infancias dentro del Aula).

16ta intervención - Propone, para aquellos que lleguen tarde, grabar la clase en vivo.

17ma intervención - Apoya la intervención del Drive, pero no comparte con grabar la clase.

18va intervención - Propone probar las dos alternativas mencionadas.

Se decide finalmente combinar las propuestas. Se comenzará la clase en grupos pequeños (de 18:00 a 18:20) para repasar el contenido de las lecturas. Estos grupos pequeños se conformarán de modo que cada clase se trabaje con un grupo diferente. El estudiante A. propone hacerse responsable de armar los grupos. Argumenta que es Profesor de E. Física y conoce técnicas lúdicas para armar grupos. El conjunto de la asamblea acepta esta propuesta.

Las minutas de asamblea fueron tomadas por un estudiante y puestas a disposición luego de la clase. Aunque sintéticas, nos permitieron observar que una gran proporción de participantes tomaron la palabra en este primer punto de intercambio (contamos la participación de 13 estudiantes y las dos docentes; aquí hemos suprimido los nombres, por lo cual no es posible saber quién intervino más de una vez, pero sabemos que en total tomaron la palabra 13 estudiantes y también las dos docentes). Asimismo, es posible interpretar que se realizó una escucha activa, por cuanto se plantea el problema de que no todos pueden llegar puntualmente a las 18:00 y se hacen propuestas. Éstas son: comenzar más tarde; terminar más tarde; tener un espacio digital compartido; traer a los hijos a la clase; grabar las clases. Si bien de esta asamblea no tomamos audio (y por lo tanto no tenemos un transcripto), en nuestras notas de campo dejamos constancia del proceso por el cual se fue elaborando la decisión que finalmente se puso en marcha a partir de la clase siguiente: comenzar la clase puntualmente a las 18:00 trabajando en grupos pequeños de no más de cuatro integrantes para repasar la lectura asignada previamente. De este modo, la decisión permitió esperar a que estuvieran todos los estudiantes presentes para comenzar con la actividad que hasta ese momento se realizaba a las 18:00 (por ejemplo, escuchar una canción o dar una exposición docente) y que ahora comenzaría 18:20.

Esta modalidad asamblearia presupone que quienes tienen un rol asignado (tomar nota, dar la palabra, coordinar la asamblea) asumen dos lugares simultáneamente: por un lado, están atentos al transcurrir organizativo de la asamblea (ya que desempeñan un rol al respecto); por otro lado, como cualquier otro participante, están atentos a lo que cada uno dice porque es a partir de ese intercambio que se elabora y se toman decisiones. Es en el entramado de los estímulos y de lo que el grupo-clase va haciendo a partir de ellos que se pueden ir poniendo en relación aspectos relativos al contenido específico de la materia, a las formas de tomar decisiones y a las vivencias y experiencias previas de los participantes, que se activan en el aula. Dichos estímulos se planifican y constituyen una parte importante de nuestra didáctica. Son poemas, canciones, imágenes y propuestas lúdicas

que permiten vincular contenidos intelectuales y conceptuales con vivencias y experiencias en clase, se mostró en algunas de las fotografías. Esto permite que los estudiantes, clase a clase, puedan poner en sintonía los contenidos conceptuales de la materia (epistemologías) con los contenidos senso-perceptivos. Algunos de los temas trabajados en los contenidos, por los tipos de textos elegidos, son muy movilizados para los estudiantes (por cuanto para muchos de ellos han sido parte de sus biografías, por ejemplo, situaciones de dominación de un tipo de conocimiento sobre otro; violencias físicas y psíquicas por su color de piel; desacreditación de conocimientos cuando no están en clave académica). Interpretamos que la conjunción de estos aspectos hace posible para los estudiantes razonar en voz alta. La interpretación es que la solución (no dejar a ningún estudiante sin poder acceder al contenido brindado al comienzo de clase) se elabora a partir de estos aspectos conceptuales que se vienen elaborando clase a clase.

Lo que esta evidencia permite mostrar es que desde nuestro planteo pedagógico se construye una didáctica que vincula, a la vez, la lectura, la escritura, la escucha y la toma de la palabra, tanto desde lo conceptual como desde lo relativo a la experiencia y la experimentación; asimismo, se evidencia que la construcción de conocimiento se produce en diferentes formatos, en vinculación con distintos objetos y en interacción en la clase y fuera de ella también. Estos aspectos se conjugan en un cierto clima de la clase, que denominamos *socioespacialidad*, concepto que hemos explicado detalladamente en otro material para referirnos a cómo un lugar se resignifica en forma dinámica a partir de sus condiciones de habitabilidad (Heras y otros, 2023).

A continuación, reponemos algunos testimonios vertidos en la asamblea posterior a la actividad de Feria Epistemológica. En dicha asamblea se compartieron y elaboraron en voz alta las impresiones, experiencias y resonancias de la actividad de Feria. Para dar cuenta del socioespacio (en el sentido indicado arriba) que la Feria provocó y las marcas que dejó en los estudiantes, hemos recorrido el transcripto del audio para observar las resonancias. Sintetizamos aquí algunos comentarios (no reponemos todos

porque varios tuvieron un sentido parecido y elegimos los que podían representar dicho sentido): “mi familia quedó maravillada”; “todas las ideas de los puestos fueron hermosas”; “una experiencia re-linda”; “qué lindo poder abrir las puertas de la universidad”; “estoy muy emocionado”; “yo también estoy contenta porque logré algo que nunca me pasaba: hablar adelante de tanta gente”; “hubo buena energía”; “estábamos todos re alegres”; “fue un alto laburo”; “surgieron historias de vida (la del papá de A., la del papá de C.) que compartieron con nosotros”; “vivenciar algo que en realidad es una teoría y poderlo pasar a la práctica”; “antes de la Feria tenía nervios, después me liberé mucho y pude explayarme más y, agarrar confianza”; “mis viejos se fueron recontentos, incluso mi viejo después me pasó algo para mirar en Facebook (relativo a lo que aprendió ese día)”; “mi mamá se quedó pensando mucho en lo que comentamos sobre el trabajo de Nise da Silveira”; “sentí que fluyó”; “fue llano”; “todos sabíamos que la feria era importante para aprobar la materia pero creo que yo no lo viví así, yo lo disfruté mucho”. Es importante recuperar estos dichos por cuanto luego, al reponer el material analizado con respecto al Estudiante A, surge la posibilidad de triangular con este contenido. Los contenidos de las asambleas siguientes (14 y 28 de junio) pueden repasarse en la Tabla 3. Lo que fue posible observar en ambas situaciones es que los temas de elaboración conjugaron situaciones de nuestro grupo clase, específicas, y cuestiones que se fueron presentando en el acontecer político social de nuestro país y de la universidad. Desarrollaremos un análisis específico de estas asambleas en otro manuscrito; aquí importa señalar que, dadas las propuestas de acceso a prácticas del lenguaje, tanto con respecto a contenidos conceptuales de la materia como a procedimientos, fue posible que la palabra se continuara distribuyendo entre los participantes (cada vez fueron tomando la palabra más personas) y que se asumieran los roles de asamblea por parte del grupo clase sin intervención de las docentes en dichos roles (éstas solamente jugamos un lugar de apoyo a la coordinación pero no asumimos los roles como tales). También se evidenció en estas dos últimas asambleas la posibilidad de los estudiantes de sostener sus argumentos o su expresión de vivencias en diálogo con los contenidos conceptuales aprendidos a lo largo de las clases.

Lo que esta evidencia permite comenzar a interpretar es que en las asambleas se conjugan las prácticas de la lengua en sus cuatro modalidades (leer, escribir, escuchar y hablar); también, pone en visibilidad cómo se toma / da la palabra, cómo se construye a partir de los argumentos de otros, cómo se pregunta, cómo se puede inclusive cuestionar una propuesta, constructivamente, realizando otra. Asimismo, permite dar cuenta de que, en tanto a lo largo de las semanas se fue elaborando simultáneamente un contenido de conceptos, teorías y perspectivas epistemológicas distintas, estos núcleos de sentido ingresaron en el espacio de asamblea. De este modo, podemos sostener la interpretación de que la asamblea pedagógica es un lugar donde es posible observar la triple sustanciación que da lugar a nuestro problema de trabajo: prácticas del lenguaje en cuatro dominios; democratización de acceso a las formas de construir conocimiento; puesta en acto de un encuadre pedagógico desde la autogestión, en trabajo de grupo-clase, razonando y afectándonos colectivamente.

A continuación, presentamos evidencia del recorrido del Estudiante A. Su trayecto y reflexiones al respecto nos permiten brindar otro ángulo con relación a lo ya planteado.

4.3. Estudiante A

El estudiante A se presentó así en su primera entrega escrita:

Soy A, tengo 27 años y soy profesor de educación física. Hace unos años empecé a trabajar en escuelas de educación especial y en deporte adaptado, actualmente es mi trabajo del día a día, de lunes a sábado, disfruto mucho y me encanta todo lo que puedo aprender y compartir. Me gustaría poder aportar al grupo que se está conformando mi experiencia en educación desde el área en que me desarrollo. Por otra parte, me parece necesario contarles que cursar en la facultad y puntualmente en esta cátedra me volvió a amigar con mi formación académica y mis estudios. El año pasado tuve un recorrido por otra universidad pero que no fue muy amigable, lo que me hizo replantear si continuar con esta carrera o no. Finalmente, al mudarme hace poco a San

Martín, decidí volver a intentarlo, pero ahora en la UNSAM. Deseo que este año y durante los años que dure la cursada de la carrera siga despierta esas ganas de curiosear y que se despierten nuevos interrogantes.

En este escrito agrega que

en el proceso de entrar a la Universidad me encontré con los siguientes apoyos, desafíos y dificultades: Desafíos propios, por haberme desvinculado de alguna manera un tiempo de las clases presenciales y por malas experiencias anteriores. Quiero volver a recuperar la cotidianeidad de la lectura y los hábitos de estudio. Dificultades por parte de los tiempos y la situación económica, no es fácil estudiar y trabajar y mucho menos cuando el bolsillo está apretado.... Tengo que trabajar para subsistir, por suerte trabajo de lo que me gusta y lo que estudie.

Este estudiante no concurrió a la primera clase por un conflicto con su horario de trabajo; a la segunda clase llegó tarde. Luego de conversar con las docentes (coloquio), y de participar en la tercera clase (a la que también llegó tarde) se propuso modificar su horario de trabajo para poder asistir en tiempo y forma. La razón acerca de esto la expuso en una entrevista al terminar la materia donde razonó en voz alta acerca de las diferencias entre la propuesta de la Cátedra y otras experiencias anteriores o simultáneas en la universidad, donde este tipo de metodología no se usa. En tanto se especializa en educación especial y deporte adaptado, el estudiante A. manifestó que quería cursar en esta Cátedra porque –a su entender– la propuesta pedagógica permitía un acceso equitativo al conocimiento.

Lo comenta así:

recuerdo que con la primera persona del grupo que hablé fue con F. comentamos que la metodología nos ponía a reflexionar sobre nuestros trabajos. Ella es maestra de inicial y tiene alumnos integrados en el aula. Yo trabajo en educación especial.

En esa misma entrevista califica así parte del proceso: "y sí, la materia me dejó un montón; un montón de lo vincular, un montón de contenido, un montón de un montón de cosas...".

Durante la última asamblea, donde los estudiantes exponían en voz alta qué habían aprendido, A. realizó algo diferente a lo que había preparado. Como el resto de los estudiantes, escribió en un papel su reflexión; pero, tras escuchar a la mitad de sus compañeros, decidió no leer lo escrito y pensar a partir de lo expuesto por otros. La diferencia entre su escrito y lo que elaboró reside en lo que comentó en la entrevista sobre "un montón de un montón de cosas": consideró que el aprendizaje realizado excedía lo propuesto y de alguna manera, la mejor forma de dar cuenta era elaborar en vivo y en directo a partir de lo que escuchó ese día.

Este estudiante decidió invitar a la Feria Epistemológica a muchas personas de su familia. En la entrevista nos comentó que, si bien había invitado a doce personas, finalmente asistieron seis, y eran: su pareja, su cuñada, el marido de su cuñada, la niña de ellos, su madre y su padre. Sin embargo, para él lo más impactante no fue que estuviesen ahí, sino que su padre comentara con una compañera del curso acerca de su juventud, explicando que su trayectoria había sido de participación y militancia, y elaborando en voz alta sobre la importancia de aprender a participar, debatir y comprender lo que ocurre en el contexto histórico social. También su papá elaboró con esa compañera sobre sus temores, cuando fue criando a sus hijos, acerca de que, como le pasó a él, participar puede tener consecuencias de represión en un país como el nuestro. Toda esta información A. la conoció una semana después de la Feria, cuando su compañera de clase se la explicó. Luego él conversó con su padre. A. recupera así lo sucedido en la entrevista:

mi papá nos anima, a participar, pero tiene la teoría de que si él nos cuenta las cosas que él le pasaron, nosotros vamos a tener miedo de hacer algo parecido a lo que hizo él ... para no darnos ese miedo siempre nos dijo que no nos iba a contar toda la historia de lo que él pasó en sus años del centro de estudiantes. Sí fuimos conociendo cosas porque mi hermano en su tesis hizo entrevistas y reconstruyó parte de esa historia

(con otras personas). Supimos que la mayoría de los compañeros de mi papá están muertos y desaparecidos. Me sorprendió que se lo contó a L. (una compañera del curso), habló con L., incluso lloró con L. ese día. Yo, a mi papá, lo vi llorar dos veces, nada más en mi vida y una fue en la feria y el otro día era la otra vez fue cuando falleció mi abuela. No sé bien qué le habrá contado a L. ... pero estuvieron hablando como veinte minutos ese día los dos.

Por último, compartimos una parte de la elaboración escrita realizada por A. en la última entrega que debían preparar los estudiantes. Entendemos que da cuenta de lo que la modalidad pedagógica de esta materia le permitió:

En consonancia con este ejercicio íntimo e interno de reflexión y luego de releer parte del libro para la elaboración de este trabajo, me han surgido algunas cuestiones que me interpelaron. En principio, me pregunté: ¿Cuántas veces tuve la intención de reflexionar sobre mi labor como docente y cuántas veces se propició el espacio institucional para que esto suceda en los lugares donde trabajo? En ese sentido, una acción depende exclusivamente de mí y la otra no, pero en ambas la respuesta es que las veces que esto sucedió fueron escasas. Por otra parte, me di cuenta de que, en cierto sentido y con algún grado de informalidad, suelo participar los sábados de un tipo de grupo de reflexión en lo que nosotros denominamos en el trabajo como las “ronditas de la plaza”, que no son más que rondas de mate en las que hablamos de lo que nos pasó en el día de trabajo con nuestros compañeros, casi de manera religiosa. Leyendo el libro, me hizo entender que ese espacio, con una conformación totalmente inconsciente y más ligada al ocio, siempre fue un lugar catártico, donde podíamos compartir con otros profesores de educación física lo que nos estaba sucediendo con el grupo que nos tocaba trabajar y, generalmente, los más experimentados que llevaban más años trabajando en el programa de deporte adaptado nos daban recomendaciones de cómo abordar la problemática o cómo poder acercarnos a ciertos alumnos con los que no podíamos vincularnos. Hoy me doy cuenta de que ese espacio me ayudó muchísimo a poder tolerar las frustraciones cuando recién me iniciaba, me ayudó a incorporar nuevos recursos para abordar mis clases y logró conformar un grupo sólido de trabajo. A su vez, me di cuenta de que los roles ya están invertidos y hoy paso a ser de los “viejitos” que dan recomendaciones.

5. Conclusiones y nuevos interrogantes

Podemos ofrecer ahora respuestas a las preguntas formuladas para esta investigación. En cuanto al primer interrogante (¿qué características asumen las prácticas del lenguaje cuando se enseña en aulas universitarias desde y para la autogestión pedagógica?) reponemos que, a través de la evidencia descripta, las prácticas del lenguaje asumen una plasticidad importante, por cuanto se pone en visibilidad de modo constante sus interrelaciones y las posibilidades que dichas interrelaciones permiten. Las características asumidas por las prácticas del lenguaje se forman en las interacciones entre los cuatro dominios, por lo que resulta difícil señalar una característica singular para cada uno de ellos. Así y todo, un aspecto común a los cuatro (hablar, escuchar, leer y escribir) es que se van ampliando a medida que avanzan las clases, y se van retroalimentando en la medida en que durante el cuatrimestre existen instancias permanentes de devolución por parte del equipo docente. En tanto no ha sido parte del análisis detallado aquí, queda así planteada esta cuestión para profundizar, formulada con el siguiente interrogante: ¿qué aspectos se transforman a partir de las devoluciones docentes para cada uno de los participantes, y para el grupo en su conjunto?

En el análisis sí queda evidenciado que el vínculo entre los cuatro dominios de las prácticas del lenguaje permite otro tipo de retroalimentación: la que se produce entre pares (por ejemplo, al escucharse razonar en voz alta; al escucharse producir definiciones; al leerse entre pares cuando producen escritos en Hojas de Ruta). Esta retroalimentación tiene sus efectos: abona a su movimiento conceptual y a la construcción de su posicionamiento como autores y como productores de conocimiento.

Además, queda en evidencia que los estudiantes con dificultades en el cuatrimestre pueden apoyarse en el equipo docente, en sus compañeros y en los materiales como puntos para los que empezar a trazar posibles itinerarios. De los estudiantes anotados en el cuatrimestre, un 25% no promocionaron la materia, ya que no llegaron durante el cuatrimestre a dar cuenta en su proceso de haber alcanzado los criterios de logro. En la

última asamblea, incluso estas personas pudieron reflexionar sobre lo que sí habían aprendido, generando una reflexión importante sobre el tiempo que habían dedicado al trabajo académico, y los llevó reflexionar sobre cómo y cuánto pudieron procesar los contenidos, y a las herramientas disponibles, aun sin promocionar la materia. Estos estudiantes tienen la opción de rendir la materia con un examen final. En otros escritos hemos abordado ya situaciones de estudiantes cuyos ritmos los llevan a realizar actividades en esta materia de otras formas; esto significa que la propuesta permite un grado de creación disponible a través del acceso a materiales, conocimientos y dinámicas ofrecidas. Corroboramos lo que, en verdad, ya sabemos: ningún cuerpo aprende igual que otro cuerpo.

Una pedagogía universitaria basada en los enfoques conceptuales propuestos aquí (movimiento institucionalista, autogestión pedagógica y psicología social) brinda un encuadre lo suficientemente fértil para que advenga el lenguaje en forma dinámica, de modo que cada estudiante pueda experimentar al inicio, y de modos cada vez más complejos conforme pasan las semanas. Es necesario que, quien ocupa el rol docente y de coordinación de la tarea grupal, ponga de manifiesto cómo se construyen las claves de acceso al conocimiento, desde esta perspectiva, si va a sostener su planteo conceptual, político-ideológico y pedagógico en estas corrientes. Asimismo, señalamos que es fundamental que, si se desea trabajar con este encuadre, exista una formación sostenida, específica y suficientemente acompañada por alguien experto para que pueda tomar lugar en las aulas. Desde esta perspectiva, solamente es posible trabajar de este modo si se realiza en equipo o pareja pedagógica.

Otro aspecto importante para destacar, y que lo analizado permite concluir, es que, durante la cursada, a lo largo de las clases, se desarrollan una innumerable cantidad de situaciones no previstas ni posibles de predecir. Es tarea de quien ocupa el lugar de coordinación tomar en cuenta estos aspectos, analizarlos semana a semana con su par pedagógico o equipo, y sostener una mirada que permita problematizar lo que se produce. En ese sentido, esta práctica pedagógica excede el cargo típico de un rol de docente y genera preguntas sobre las condiciones laborales.

Dejamos planteado este asunto como uno que no es posible resolver aquí, pero merece atención. Destacamos que en otro trabajo, en prensa, se pone en visibilidad la relación entre el encuadre pedagógico expuesto aquí, la etnografía de base sociolingüística informada por la lógica abductiva, y la tarea de docentes pioneros que documentaron su práctica en Argentina desde 1942 en adelante, proporcionando claves importantes (que se retoman hoy) acerca de cómo el trabajo docente debe estar siempre, en cualquier nivel, atento a lo impredecible que produce la construcción grupal cuando se trabaja, efectivamente, con una pedagogía de y con grupos (Heras, en prensa).

En relación con el segundo interrogante (¿Qué efectos sobre la democratización del acceso al conocimiento se hacen visibles al observar en su conjunto y relaciones a la oralidad, la escucha, la escritura y la lectura?) creemos haber aportado material para sostener que los efectos que se producen sobre la democratización son observables. En la evidencia presentada dimos cuenta de que el conocimiento se produce de muchas formas y en modos dinámicos. Al señalar desde la práctica concreta posibilidades de expansión (desde lo que ya se conoce a lo que se está conociendo) en diversos ejercicios, exposiciones, textos que se propone leer y películas que se visualizan, se produce simultáneamente un aprendizaje de contenidos y un aprendizaje de formas de trabajo sobre los mismos.

De todas formas, queda sin responder qué efectos tienen lugar fuera del aula. No tenemos aquí evidencia suficiente para abordar este aspecto, pero fue posible observarlo como importante de relevar a través de la metodología de generación y análisis de datos propuesta aquí. Lo que sí es posible hacer es formular este nuevo interrogante, de orden metodológico: ¿con qué herramientas podemos dar cuenta de los alcances de esta materia en otros lugares y tiempos que no podemos observar nosotras, como equipo docente, durante la cursada o luego de la cursada? La historia del papá de A. nos deja una gran esperanza, pero a la vez una pregunta metodológica: ¿es posible –y cómo– relevar estos alcances, en tanto y en cuanto –como antes mencionamos– este tipo de propuesta pedagógica ya

es muy demandante de por sí (para docentes y estudiantes)? Por ello, lo que hemos documentado aquí nos permite por ahora identificar que efectivamente los efectos de nuestra propuesta son extensibles a otras personas y contextos, y también identificar que existen situaciones fuera de las aulas donde se reconfigura la propuesta pedagógica por acción de interacciones que desbordan el contexto del aula y la universidad.

Referencias

- Agar, M. (2006). An ethnography by any other name. *Forum, Qualitative Social Research*, 7(4), 1-17.
- Agar, M. (2004). We have met the other and we're all nonlinear: Ethnography as a nonlinear dynamic system. *Complexity (New York, N.Y.)*, 10(2), 16-24.
- Austin, J.L. (1998). *Cómo hacer cosas con las palabras*. Paidós.
- Baremblytt, G. (1982). Notas estratégicas a respeito da orientação da dinamica de grupos na América Latina. En: Baremblytt, G. (coord.), *Grupos. Teoria e Técnica* (pp. 11-37). IBRAPSI.
- Bleger, J. (1971). Temas de psicología en *Grupos operativos en la enseñanza* (pp. 55-105). Nueva Visión.
- Bleger, J., Liberman, D. y Rolla, E. (1960). Técnica de los grupos operativos. *Acta Neuropsiquiátrica Argentina*, 6, 107-120.
- Bleger, José (2007; Original de 1964). *Temas de psicología. Entrevista y grupos de aprendizaje*. Nueva Visión.
- Bourdieu, P. (1994). *Language and Symbolic Power*. Harvard University Press.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C., & Saint Martin, M. (1994, traducción al inglés del original francés de 1965). *Academic Discourse*. Stanford University Press.
- Bórtoli, P. V., y Carlino, P. (2023). La enseñanza de la escritura en el campo del Trabajo Social. Relevamiento en Internet de publicaciones. *Cuadernos de Trabajo Social*, 36(2), 241-253.
- Carlino, P. (2004). Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones en Carlino, Paula *Leer y escribir en la universidad* (pp. 1-21). Asociación Internacional de Lectura.
- Carlino, P. (2011). ¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre escritura en la universidad? en *Democratización de la Universidad: Investigaciones y experiencias sobre el acceso y la permanencia de los/las estudiantes*. EdUCO (Ed. Universidad del Comahue).

Cassany, D. (2004). Enseñar en redes sociales. En Bañales Faz, Castelló Badía y Vega López(coord.). *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación* (pp. 187-208).

Castoriadis, C. (1994). *La democracia como procedimiento y como régimen*. Intervención en el encuentro realizado en Roma por el Centro Internacional por la Reforma del Estado, febrero 1994.

Castoriadis, C (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.

Cazden, C. (1988). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Heinemann.

Cazden, Courtney B., John, V.P. & HymesD. (Eds.) (1972). *Functions of language in the classroom*. Teachers College Press.

Conde Rodrigues, H. y Souza, V. (1987). A análise institucional e a profissionalizacao do psicólogo. En Osvaldo Saidón y Vida Kamkhagi (coordinadores), *Análise institucional no Brasil*, (pp. 17-55). Editora Espaco e Tempo.

Conde Rodrigues, H. (1999). Sobre as histórias das práticas grupais. Explorações quanto a um intrincado problema. En Jacó-Vilela, A. M., Ferreira e Mancebo, D. (Org.), *Psicologia social. Abordagens sócio-históricas e desafios contemporâneos* (pp. 111-163). UERJ Editora.

Conde Rodrigues, H. (2006). Os anos de inverno da análise institucional francesa. *Fractal*, 18(2), 29-46.

Collins, E. and Green, J. (1992). Learning in classroom settings: Making or breaking a culture. In H. Marshall (1992), *Redefining Student learning*, (pp. 59-86). Ablex Publishing Corp.

Cook-Gumperz, J. (1986). Literacy and schooling: An unchanging equation? In J. Cook-Gumperz (Ed.) (1986), *The social construction of literacy* (pp. 16-44). Cambridge University Press.

Corsaro, W. (1981). Entering the child's world. In Green and Wallat (Eds.). *Ethnography and language in educational settings*. Ablex.

de la Cadena, M. (2020). Cosmopolítica indígena en los Andes: reflexiones conceptuales más allá de la «política». *Tabula Rasa*, 33, 273-311.

de la Cadena, M. (2015). *Earth Beings: Ecologies of Practice across Andean Worlds*. Duke University Press.

Difabio de Anglat, H. y Álvarez, G. (2017). Clínica virtual de escritura, una propuesta alternativa para promover la producción de la tesis de posgrado en A. Arpini, M. Alvarado y P. Ripamonti (comps.). *Lenguajes de la filosofía. Cuerpos, comunidades, experiencias*, (pp. 249-258).

- Di Stefano, M., Pereira, M. C., y Pipkin, M. (2006). La producción de secuencias didácticas de lengua y escritura para áreas disciplinares diversas. Problemas frecuentes. *Signo Y seña*, (16), 119-135.
- Di Stefano, M., y Pereira, C. (2004). La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: Procesos, prácticas y representaciones sociales. En P. Carlino, *Textos en contexto. Leer y escribir en la universidad*. Asociación Internacional de Lectura, 23-39.
- Fairclough, N. (2023). Análisis crítico del discurso en *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. (2° ed.). Longman
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20.
- Gibson-Graham, J. K. (2002). Intervenciones Posestructurales. *Revista Colombiana de Antropología*, 38, 261-286.
- Grupo de Reflexión sobre la Práctica Educativa (coord. Marta Marucco) (2021). *Haciendo caminos. Diez años de reflexión sobre la práctica docente*. Centro Cultural de la Cooperación.
- Lahire, B. (2005). (Coord. Editorial) *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y Críticas*. Siglo XXI Ediciones.
- Lapassade, G. (1977 a). *La autogestión pedagógica*. Gedisa.
- Lapassade, G. (1977 b). *Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia*. Granica Editor.
- Les Cahiers de l'implication (1999). *Revue d'analyse institutionnelle*, 3, hiver 1999-2000. L'Intervention.
- Lieberman, D. (1972). Psicoanálisis, adaptación y cambio social. En D. Lieberman (coord.) *Psicoanálisis ¿Adaptación o cambio?* (pp. 1-30). R. Alonso Editor.
- Freinet, C. (1996). *La escuela moderna francesa, los dichos de Mateo y las invariantes pedagógicas*. Ediciones Morata.
- Freinet, E. (1978). *La trayectoria de C. Freinet. La libre expresión en la pedagogía Freinet*. Gedisa
- Frisch, P. (comp.) y Stoppani, N. (comp.), "Hacia una pedagogía emancipatoria en nuestra América: miradas, experiencias y luchas," *Repositorio Institucional CCC*, consulta 27 de mayo de 2024.
- Heras, A.I. (en prensa). Extending the Notion of Educational Terrains. Identifying, Observing and Understanding Opportunities for Learning through a Co(e)laborative Perspective. To be published in the *Research Handbook on Ethnography for Education: Developing epistemologies of inquiry in changing educational terrains* (Working Title). Editors: Judith Green, Kristiina Kumpulainen, Maria Lucia Castanheira, and Krisanna Machtmes.

Heras. A.I. (2024). Learning and Bildung in the work of Heydorn, Pichón Rivière and Bleger. Connections between health, critical consciousness, and social change. In H. Kminek (editor), *Survival through Bildung. On the Topicality of Heinz-Joachim Heydorn's Philosophy of Education*" Barbara Budrich Verlag, pp. 97-114.

Heras, A. I. (2023). Trabajo grupal, autogestión y co-investigación en Argentina: Una formulación teórico-metodológica para analizar las construcciones de poder. *Groupwork*, 31(1-2), 161-188.

Heras Monner Sans, A.I. (2010). Pensar hacia la autonomía. Construyendo imágenes para la inclusión y la identidad. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, VI,15 - 52.

Heras, A.I., and Corral, S.L. (2024). "Co-Constructing Opportunities for Learning with Displaced Children and Families." In *International Perspectives on Literacies, Diversities, and Opportunities for Learning*, 228-47.

Heras Monner Sans A. I. & Miano A. (2014): Sociolingüística y etnografía: Análisis de interacciones en la mesa de grupos auto-gestionados. *La Trama de la Com.*, 18, 251-271.

Heras, A.I, and Miano, M.A. (2024). Street Children's Narrative Accounts: Availability, Access, and Transpositions. In Sutton Brown, C. and Bessette, H. *Utilizing Visual Representation in Educational Research*, (pp. 143-168). Information Age Publishing.

Heras, A.; Burin, D.; De la Fuente Goldman, J.; Herrera, P.; Movida de Locos; Vieta, M. (2023). Inclusión sociolaboral en clave de salud mental comunitaria. Una perspectiva geográfica. *Párrafos geográficos*, 2 (22), 12-36.

Heras, A. I., Miano, A., Moyano, A. R., Ferreira, M. L., Soto, E., Cárdenas, H., Espósito, S. A., del Valle Martínez, J., Mori, M. I., Galli, M. L., Morana, M. V y Schnaider, P. (2021). Prácticas de lectura y escritura con potencial formativo. Una investigación colaborativa en contextos escolares, hospitalarios, comunitarios y barriales. *Diálogos sobre Educación* 12(23), 1-26.

Heras, A. I. y Green, J. (2010). Identidades y políticas públicas educativas. Las consecuencias de cambiar de una comunidad bilingüe a inglés como única lengua de instrucción. En G. López Bonilla y C. Pérez Frago, *Discursos e identidades en contextos de cambio educativo* (pp. 154-195). Plaza y Valdés.

Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres Mixquic*. Siglo XXI Editores.

Kelly, G. J., & Green, J. L. (Eds.). (2018). *Theory and Methods for Sociocultural Research in Science and Engineering Education*. Routledge.

Lourau, R. (1970). *El análisis institucional*. Amorrortu.

Lourau, R. (1997). L'Éducation libertaire. *L'Homme et la société*, 123-124, 45-55.

Marucco, M. (2004). Aprender a enseñar a escribir en la universidad en P. Carlinio (Coord.), *Leer y escribir en la universidad, Colección Textos en Contexto* 6. (pp. 59-76). Asociación Internacional de Lectura.

Molina, M. E. (2017). Escritura académica, argumentación y prácticas de enseñanza en el primer año universitario. *Enunciación*, 22(2), 138-153.

Molina, M. E., & Padilla, C. (2018). Escribir y argumentar académicamente en biología: ¿qué proponen hacer las consignas de los docentes? *Lenguaje (Cali, Colombia)*, 46(2), 362-385.

Molina, M. E., & Colombo, L. M. (2021). Escribir para aprender en dos disciplinas: construcción conjunta del conocimiento y extensión del tiempo didáctico. *Educação e Pesquisa*, 47, 1-18.

Lestani, M.E. y Heras, A.I. (2023). Fuerzas instituyentes en aulas universitarias. Escrito presentado en las VII Jornadas de Psicología Institucional, UBA, Facultad de Psicología.

Lestani, M. E., Álvarez, G. y Heras, A. (2022). Socialización de estudiantes universitarios de primer año en prácticas de lectura y escritura. Un enfoque interdisciplinar. *Psicopedagógica* 13(17), 36-66.

Lestani, M.E y Meyer, C. (2022). La Autogestión Pedagógica en las Aulas: una Práctica Política. *Observatorio Social sobre Empresas Recuperadas y Autogestionadas*, 18, 30-43.

Miano, M.A. y Heras, A.I. (2018). Niñas y niños toman la palabra: el potencial formativo de la narración. *RLCSNJ, [S.l.]*,16(2), 979-994.

Miano, M.; Heras Monner Sans, A. I. (2015). Imágenes y narración: análisis de un espacio pedagógico con niñas y niños en situación de calle. *Ciencia, Docencia y Tecnología* (26)50, 161-187.

Palacios Díaz, F. (2020). Norman Fairclough y el Análisis Crítico de Discurso: armas para una Lingüística Materialista. *Pensamiento al margen. Revista Digital de Ideas Políticas*. 12, 103-116.

Pichon-Rivière, E. (2008). *Teoría del vínculo*. (26ª reimpresión). Nueva Visión.

Pichon-Rivière, E. (1995). *Diccionario de términos y conceptos de psicología y psicología social*. Nueva Visión.

Pichon-Rivière, E. (1969). Estructura de una escuela destinada a la formación de psicólogos sociales en *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social* (pp. 149-160). Nueva Visión.

Pozzo, M. I., & Rosso, F. (2023). Representaciones de estudiantes sobre la escritura y su evaluación en el posgrado. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(2).

Quiroga, A. (1986). Enrique Pichón Rivière en *El proceso educativo según P. Freire y E. Pichón Rivière*, (pp. 13-31). Edigraf.

Revue de Clinique Groupale et Recherche Institutionelle, (1993), 3(3).

Saidón, O. (2008). *Devires da clinica*. Editora Huitec.

- Saidón, O. (coord.) (2011). *La potencia grupal*. Lugar Editorial.
- Saidón, O. (1993). Institucionalización de una cátedra universitaria. Análisis de una demanda. *Revue de Clinique Groupale et Recherche Institutionnelle*, 3(3), 123-142
- Saidón, O., Heras, A.I., Kendelman, G. (2020). *Grupos, teoría y técnica*. Ediciones INCLUIR.
- Skukauskaitė, A., & Green, J. L. (Eds.). (2023). *Interactional ethnography: designing and conducting discourse-based ethnographic research*. Routledge.
- Skukauskaitė, A., & Green, J. L. (2023). Ethnographic Spaces of Possibilities: Interactional Ethnography in Focus. In *Interactional Ethnography*, Vol. 1 (pp. 1-18). Routledge.
- Spradley, James P. (1980). *Participant observation*. Holt, Rinehart & Winston.
- Zavala, V. (2020). Hacia una apuesta etnográfica para la glotopolítica. *Caracol*, 20, 202-231.
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala: revista de lenguaje y cultura*, 24(2), 343-359.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas* 1, 52-66.

Notas biográficas

Ana Inés Heras es investigadora principal del CONICET en el área de Educación y Psicología. Se especializó en sociolingüística y etnografía aplicadas al estudio de procesos sociales. Dirige el Programa de Investigación Aprendizaje de y en Autogestión. Dicta cursos de grado y posgrado en las universidades de General San Martín y Buenos Aires, además de en otras universidades extranjeras (Universidad de Toronto; Universidad de Baja California; Universidad de la República). Preside el Instituto para la Inclusión Social y el Desarrollo Humano y participa del Directorio del Comité de Investigación en Sociología Visual (RC57, International Sociological Association) y del Directorio del Instituto de Economías Comunitarias.

María Eugenia Lestani es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación y Profesora de Nivel Primario. Enseña en el nivel del grado en la Universidad Nacional de General San Martín y desarrolla investigación en el equipo del Programa Aprendizaje de y en Autogestión, en el cual coordina la línea de trabajo sobre educación. Participa del Instituto para la Inclusión Social y el Desarrollo Humano donde coordina, junto a otros profesionales, las Jornadas de Pedagogías Colaborativas.

Martín Fierro en aulas de la escuela primaria

Martín Fierro in Elementary School Classrooms

 <https://doi.org/10.48162/rev.57.006>

José María Gil

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad Nacional de Mar del Plata
Argentina

 <http://orcid.org/0000-0002-1216-7110>
josemaria@gilmdq.com

Resumen

El objetivo de este trabajo es ofrecer los resultados de una investigación sobre la enseñanza de *Martín Fierro* en aulas de una escuela primaria. En la introducción se pasa revista a investigaciones recientes sobre la enseñanza de *Martín Fierro* en la escuela, lo cual permite no sólo ofrecer un panorama del estado de la cuestión sino también fundamentar la pertinencia y la originalidad de este trabajo. Luego se explica el desarrollo de una propuesta general para la enseñanza de la lengua a partir de la literatura, en la que se encuadra esta investigación. Dicha propuesta se sostiene en la idea de que la enseñanza de los textos literarios puede contribuir al desarrollo de la competencia lectora y aun de la competencia comunicativa en general. En la parte correspondiente a los materiales y métodos se expone el instrumento utilizado para evaluar la comprensión lectora en dos aulas de sexto año de una escuela primaria pública de una zona relativamente periférica de la ciudad de Mar del Plata, en Argentina. Ese instrumento, que incluye un pasaje del Canto V de la primera parte del *Martín Fierro*, sirvió para obtener trabajos de comprensión lectora de estudiantes de sexto año. Las producciones de los estudiantes se analizaron a partir de criterios de evaluación claramente definidos, con especial interés en la coherencia global. Los resultados ponen de manifiesto una variada serie de cuestiones, entre las cuales se destaca que el trabajo de lectura y análisis sostenido favorece enormemente la comprensión lectora de un

texto fundacional, pero de un alto grado de dificultad para niños y preadolescentes.

Palabras clave: literatura, lectura, comprensión, coherencia global, evaluación

Abstract

The aim of this paper is to offer the results of a research on the teaching of *Martín Fierro* in elementary school classrooms. The introduction reviews recent research on the teaching of *Martín Fierro* at school, which allows not only to offer an overview of the state of the art but also to support the relevance and originality of this work. Then, the development of a general proposal for language teaching based on literature, in which this research is framed, is explained. This proposal is based on the idea that the teaching of literary texts can contribute to the development of reading competence and even of communicative competence in general. In the part corresponding to materials and methods, we present the instrument used to evaluate reading comprehension in two sixth grade classrooms of a public elementary school in a relatively peripheral area of the city of Mar del Plata, Argentina. This instrument, which includes a passage from Chapter V of the first part of *Martín Fierro*, was used to obtain reading comprehension work from sixth grade students. The students' productions were analyzed on the basis of clearly defined evaluation criteria, with special interest in global coherence. The results reveal a wide range of issues, among which we highlight that the sustained reading and analysis work greatly favors the reading comprehension of a foundational text, but of a high degree of difficulty for children and preadolescents.

Keywords: literature, reading, comprehension, global coherence, evaluation

1. Introducción. *Martín Fierro* en las aulas

No habrá de decirse aquí que el *Martín Fierro* es el primer o el mejor libro argentino. Como sugiere Borges, las afirmaciones categóricas no revelan los senderos de la convicción sino los de la polémica. Pero sí habrá que reconocer que se lo ha canonizado como nuestro libro ejemplar. El mismo Borges llega a creer que su canonización puede ser una de las causas del devenir de nuestra historia, que habría sido otra (y mejor) si ese lugar lo hubiera ocupado, por ejemplo, *Facundo*. Así las cosas, la hipótesis “sociológico-literaria” de Borges es que la canonización de un libro ayuda

grandemente a configurar un imaginario social y, con ello, el devenir histórico.

La hipótesis contraria propondría una evolución sentido inverso. El imaginario social argentino consagró al *Martín Fierro* porque se ve representado en él, y el devenir de los hechos no puede depender jamás de un libro glorioso. Dicho de otro modo, los argentinos no somos como somos debido a que consagramos el *Martín Fierro*; sería más bien al revés: consagramos el *Martín Fierro* por nuestra forma de ser.

Pero tampoco habrá de discutirse aquí si Borges tiene razón o no. Quedará para otro trabajo la evaluación de estas dos hipótesis antagónicas. Lo que sí es cierto es que la canonización del *Martín Fierro* ha incidido para que se lo tomara en serio como un texto para leer y estudiar en la escuela. Así, por ejemplo, a mediados de 2022, el diario *La Nación* publicó una nota titulada “Cómo leer Martín Fierro en las escuelas, 150 años después”, en referencia a la edición de 1872. Entre varias recomendaciones, allí se rescata la posibilidad de empatizar con el gaucho perseguido injustamente y con el ejercicio irrenunciable de la libertad (Noejovich, 2022).

En los últimos años se registran numerosas, variadas y productivas investigaciones sobre la enseñanza del *Martín Fierro* en la escuela primaria y secundaria. Un panorama global servirá no sólo para dar cuenta del estado de la cuestión sino también para empezar a mostrar el carácter novedoso o innovador de la investigación aquí efectuada.

Una estrategia algo recurrente (como también viable y muchas veces eficaz) es la alusión a producciones de la cultura popular como vías de acceso a textos consagrados. En el marco del estudio del tópico “civilización versus barbarie”, el ingreso de las letras de “cumbia villera” (un género musical asociado a los sectores más vulnerables o estigmatizados) dio lugar a las voces de alumnos que apelaron a la condición de “lo negro” como diferencia étnica y cultural que define uno de los nudos en los que se entrama la experiencia nacional. El tratamiento de “lo negro” como indicador de pertenencia social, cultural y hasta económica en Argentina parece estar rodeado de casos de violencia,

olvidos deliberados, lucha de clases, proyectos de nación, temas obsesivos. En este estudio se concluye que “la enseñanza de la literatura, en suma, no está por fuera de este mismo nudo en que se entrama la experiencia nacional” (Dubin, 2023, p. 14). Estas cuestiones entran en contraste con lo que sería “una literatura que se pretende soberana, poderosa, representativa, canónica, que aspira a la universalidad, que es la literatura que mejor se lleva con las instituciones escolares”, un conjunto en el que se encontraría el *Martín Fierro* (Prado, 2019, p. 184).

En este contexto general de tensiones se da un doble movimiento de revalorización y devaluación de la literatura argentina. Por un lado, se la jerarquiza al ubicarla al lado de otras obras canónicas universales. Por el otro, se la desvaloriza cuando las propuestas curriculares oficiales de la Provincia de Buenos Aires (el distrito de mayor superficie y mayor población de Argentina) incluyen una media docena de textos de la literatura argentina del siglo XIX en tres ciclos educativos, entre ellos, el *Martín Fierro*. Esta reducción se explica en pos de priorizar la producción contemporánea (Pionetti, 2012). De algún modo, las nuevas propuestas curriculares parecen deslindarse de la fase fundacional de la literatura argentina, que “va desde la independencia hasta la consolidación de las primeras nacionalidades” (Núñez, 2001, p. 123).

No son pocas las propuestas que contemplan actividades concretas en el aula. En una de ellas se sugiere que, a pesar de que textos clásicos tienden a considerarse demasiado complicados o ajenos a la realidad del estudiante, constituyen recursos valiosos para trabajar contenidos socio-culturales y para desarrollar la empatía. Sobre esta base se propone una estimulante guía de lectura del *Martín Fierro* para estudiantes de español como lengua extranjera, aunque no se ofrecen los resultados de esa actividad (Freire, 2009). Hay también propuestas de actividades transversales para considerar problemas como la discriminación y la violación de derechos humanos en diferentes grados (Reyes, 2012).

Una investigación indaga cómo los estudiantes de un colegio secundario de La Plata (capital administrativa de la Provincia de Buenos Aires)

construyeron sentidos en torno al *Martín Fierro* por medio de la reescritura en otros géneros del discurso social (Sosa, 2015). Se les propuso a los estudiantes una consigna de escritura en la cual debían realizar una adaptación para niños de algunas situaciones del libro, lo cual conllevó el aprovechamiento de otros géneros culturales, por ejemplo, guiones de videojuegos y manga (historietas japonesas). La lectura del *Martín Fierro* desde los consumos culturales y desde nuevos lenguajes hizo posible el acceso a nuevas formas de leer y de escribir. Las experiencias y saberes de los alumnos permitieron conocer miradas alternativas sobre la construcción de conocimientos que “no responden a la escuela porque no los creemos como parte de la formación escolar de nuestros alumnos” (Cuesta, 2006: 63). Sin embargo, esos conocimientos están presentes y requieren atención desde la práctica docente, no sólo porque dan cuenta de los significados que reconocen y valoran los adolescentes, sino también son enriquecedoras y, al mismo tiempo, permiten que los estudiantes “tiendan lazos con aquella literatura canónica que creían que no tenía nada que ver con ellos” (Sosa, 2015, p. 16).

En esta línea de trabajo, cabe preguntarse, no sin optimismo, si “quizás sea todavía posible pensar la práctica docente como una intervención vanguardista capaz de lograr que William Shakespeare y Jorge Luis Borges se encuentren escandalosamente con Bob Dylan y Chico Buarque” (Nieto, 2010, p. 140). Después de todo, cada docente es autor del currículum (Gerbaudo, 2021: 13). Como podrá advertirse, el trabajo con lecturas contra-canónicas ofrece resultados promisorios y estimulantes para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura. Así, una investigación pone de manifiesto que a una estudiante no le gusta la idea de que una mujer gaucha no haga las “cosas de gaucho como Martín Fierro”. La intervención de esta alumna expone cómo el personaje de la mujer (“la china”) está restringido al espacio del hogar y no lleva adelante otras acciones en el espacio público, como sí las hace el gaucho varón. De esa forma logra poner en escena “una clave de lectura feminista” que es “inesperada para la lectura hegemónica aprendida en la universidad sobre este texto literario canónico” (Sardi, 2023, p. 227). No se busca con lecturas

contra-cánónicas la cancelación de las interpretaciones, sino más bien discutir, interpelar, disputar los sentidos hegemónicos y dar lugar a lecturas no instituidas.

Otra lectura contra-canónica es la que proviene de la visión de comunidades socialmente vulnerables. En una aproximación a esas interpretaciones se pone en foco la lectura de un estudiante que desdeña la actitud para él pasiva u obediente que en ocasiones asume Martín Fierro, por ejemplo, cuando no reclama la paga del salario adeudado en el fortín. Por un lado, la puesta en valor del desacato a la autoridad se ve desalentada en la escuela. Por el otro lado, sin embargo, el comentario del estudiante para quien Fierro es en algún momento un sumiso que no se rebela ante la decisión del comandante o de juez permea la reflexión sobre las prácticas corruptas e injustas de los que mandan. Así, esta interpretación de la lectura del estudiante “rebelde” entra en relación directa con el significado global de denuncia del poema. “¿No puede ser esta una lectura extraordinaria de los sentidos previstos en los protocolos de lectura más tradicionales?” (Gómez, 2021, p. 415).

De manera comparable, una lectura contra-canónica puede denunciar que la voz de Fierro estigmatiza los significados asociados a la mujer. Por ejemplo, a la mujer la recluye al ámbito doméstico, lejos del ruido masculino, o la convierte en el origen de las malas acciones del varón, como se advierte en el relato de Cruz. Todo ello “ilustra la serie de sobreentendidos patriarcales de este texto escolarmente canónico y cuyo ‘desvelamiento’ podría convertirse en un tentador punto de partida para un proyecto de lectura significativa en clase” (Bonatto y Abel, 2017, p. 103).

Lo contra-canónico adquiere (mayor) sentido cuando se tienen en cuenta precisamente las lecturas consagradas. En esta línea, los continuos llamados a la enseñanza patriótica y el interés por la educación en contextos rurales favorecieron la representación del gaucho como arquetipo de la Argentina en las escuelas. De esta forma, la figura de Martín Fierro fue aprovechada para fortalecer el discurso ejemplar y patriótico (Casas, 2016). Así, por ejemplo, el folklorista Ismael Moya (1946) sintetiza

su concepción tradicionalista y pedagógica en un ensayo sobre el refranero del *Martín Fierro*. Esta intervención es un ejemplo claro de cómo los versos de *Martín Fierro* (en especial de la segunda parte) se reinterpretaron como una fuente de buenas enseñanzas, moralejas, recomendaciones, consejos y referencias puntuales a la sabiduría popular. Mediaciones como las de Moya sirvieron para reconvertir al “gaucho malo” en un maestro que enseñaba a los niños el amor a la patria (Casas, 2016, p. 19). La lectura “edificante” del gaucho como modelo de argentinidad parece apartarse de lo que sugería José Hernández en la *Carta aclaratoria* a José Zoilo Miguens, la cual suele publicarse como introducción a *El gaucho Martín Fierro*. En ella hay un doble retrato del gaucho porque responde a una doble mirada: la del civilizado que lo considera desde afuera y el bárbaro que se identifica con él (Matamoro, 2012, p. 77). En el marco de las interpretaciones históricas se ha propuesto trabajar con la formación historiográfica de docentes e investigadores para repensarla, re-significarla y someterla a preguntas que permitan ingresar a los problemas de otras disciplinas, como la literatura. En este contexto, una investigación propone la posibilidad de que el estudio de la producción de ideologías sociales en la Edad Media pueda llegar a traer una mirada renovadora a un tema ya tantas veces estudiado como las representaciones discursivas del *Martín Fierro* (Cuesta y Montengero, 2009).

Es de relieve otra investigación que da cuenta de las apropiaciones que realizan los adolescentes y los distintos conocimientos que entran en juego a la hora de construir sentidos. La investigación considera la lectura de distintas narrativas elaboradas a partir de una clase sobre el *Martín Fierro* por parte de una estudiante universitaria de Letras en una escuela secundaria técnica de la ciudad de Mar del Plata. Se concluye que el guión conjetural de una clase está abierto a los “imponderables” de la clase misma y que “la narrativa del encuentro que registre las voces y los sentidos que se articulan a través del intercambio oral y la confrontación entre estos textos abre un productivo camino que une escritura y práctica docente” (Hermida, 2017, p. 12).

Debe señalarse que hay investigaciones que cuestionan el supuesto de que *Martín Fierro* se enseña amplia y regularmente en las aulas de Argentina. Se registra pues una especie de paradoja entre el canon, bien conocido por los docentes y los investigadores, y lo que en efecto ocurre (o no ocurre) en las aulas. Una investigación de base etnográfica reporta que dos estudiantes de profesorado de la provincia de Misiones (en el Noreste de Argentina) se lamentan de no haber leído ni el *Martín Fierro*, ni *El matadero*, ni *La cautiva* en la escuela secundaria, mientras que otra lo hace porque no llegó en el transcurso de su escuela secundaria a leer un libro completo (Rubio, 2019, pp. 56-57). Las preguntas que surgen aquí son las siguientes: ¿por qué se lleva tan poca cantidad de textos literarios al aula?, ¿por qué se brinda tan poco espacio a la literatura contemporánea en la escuela secundaria?, ¿por qué sigue reproduciendo un modo de leer institucionalizado que, fundamentalmente y más allá de las coyunturas históricas, se caracteriza por “eludir el trabajo interpretativo”? (Rubio, 2019, pp. 69-70).

Sobre la base de una actividad con el canto VII de *El gaucho Martín Fierro*, se sugiere la confirmación de las dos hipótesis siguientes: (i) La lectura en voz alta por parte del docente favorece una mejor comprensión de los textos literarios; (ii) la lectura en voz alta es una práctica inclusiva. En lo referido a la comprensión, en especial en el caso de la literatura, hay significados alternativos, por lo cual el docente no tiene que guiar a los estudiantes hacia una lectura supuestamente correcta. En lo concerniente a la inclusión, los docentes encuestados en este trabajo manifestaron que la lectura en voz alta tiende a igualar, elimina barreras que se presentan al momento de enfrentarnos a un texto literario y permite trabajar en los escenarios más vulnerables, con múltiples diversidades. Una práctica tan antigua pero muchas veces descartada como la lectura en voz alta revela un cambio acaso inesperado en la enseñanza de la literatura, porque el primer acercamiento al texto no se contempla más como un acto individual y silencioso, sino que el docente aparece como un mediador cuya voz, cuyos gestos, cuyos desplazamientos y cuya *performance* coordinan la primera lectura, la comprensión y la aprehensión del texto literario, que así

llega a todos por igual en el contexto democrático del aula. Por otro lado, las encuestas efectuadas a los estudiantes revelan que una gran mayoría cree que puede comprender mejor los textos gracias a la lectura en voz alta que realiza el docente. Todas estas cuestiones permiten pensar que la oralidad debería reubicarse como uno de los pilares de una genuina educación inclusiva (Hoffstetter, 2022, pp. 245-246).

En este sentido resulta pertinente la evocación de docentes memorables como “la Señorita Anita”. Se trata de una experimentada maestra primaria que les mostraba a estudiantes universitarios de Córdoba cómo trabajaba con *Facundo* o *Martín Fierro*, desde el juego, desde el relato popular, en el patio de la escuela, en la canchita de fútbol de tierra seca. La Señorita Anita lograba que esos libros hasta entonces gloriosos, pero aún no vividos comprometieran a los estudiantes “en una experiencia de vida, histórica y localizada. Entonces, *Facundo* y *Martín Fierro* suspendían ese halo de *monumentos* literarios y se convertían en obras en las que podíamos descubrirnos desde un relato vital que incrustaba lo local en lo “nacional”, que enmudecía una “argentinidad” cristalizada para volverla popular y cotidiana” (Bocco, 2020, p. 4). El profesor a cargo de la asignatura, que había sido alumno de la Señorita Anita en la escuela primaria algunos años antes, se dejaba encantar con sus propios alumnos y la clase sobre *Martín Fierro* se convertía en un espacio compartido de conocimiento “desde un lugar personal y vital” (Bocco, 2020, p. 5).

Una estrategia como la lectura en voz alta es a veces consecuencia de un “incidente crítico”, como el caso de Soledad, quien en una escuela de los alrededores de la ciudad de La Plata tuvo que diseñar sus clases de *Martín Fierro* a partir de las carencias materiales de los estudiantes. Esta docente se topó frente a la necesidad de trabajar desde una forzosa lectura en voz alta del poema, lo cual podría haber sido una estrategia intencional, pero terminó siendo un desafío y una estrategia de resolución de problemas. La escucha del *Martín Fierro* por parte de los estudiantes pudo tener un alto impacto para buscar sentidos propios y para interpelar al objeto estético más allá de lo ya dicho sobre él (Mathieu y Blake, 2013).

La vigencia del *Martín Fierro* ha promovido también la reflexión sobre los materiales didácticos para la enseñanza de la literatura. Así, por ejemplo, tecnologías no digitales tan simples como un croquis o un mapa sirven para organizar los principales espacios en los que tiene lugar la trama de *Martín Fierro* (Gagliardi, 2017a). En un sentido comparable, se propone que en lugar de “enseñar con memes” a secas el *Martín Fierro*, para un objetivo de ese tenor debemos plantearnos “con qué memes enseñar” y a partir de todo ellos para qué y cómo hacerlo en el marco de la clase de literatura. El recurso didáctico no es, entonces, indiferente a la disciplina escolar (Gagliardi, 2017b). En una experiencia “transmedia” de Don Quijote y *Martín Fierro* los hipervínculos trasladaban a los visitantes fuera de los límites espaciales del centro cultural de la muestra para visitar distintas interpretaciones de los libros protagonizados por estos personajes, con especial énfasis en la convergencia de lenguajes (Salandro y Pozzoni, 2022).

Lo cierto es que, más allá de las lecturas canónicas o contra-canónicas, hegemónicas o contra-hegemónicas, de recursos tradicionales o de estrategias renovadoras, seguramente “lo más enriquecedor para un docente de Lengua y Literatura en plena época de adelantos tecnológicos constantes y apabullantes (...) de publicidad manipuladora, es que algunos alumnos se acerquen y digan: “*Señora, me gustó Martín Fierro, al final estaba bueno...*” (Ávalos, 2017: 17). Más allá de todo, no se ha renunciado, por suerte, a que *Martín Fierro* pueda ser para los chicos un libro agradable y, por qué no, a que también sirva para el aprendizaje de algo acerca de nuestro país, del resto del mundo y de nosotros mismos.

El *Martín Fierro* también es una plataforma valiosa para enseñar la coexistencia de macroestructuras textuales. Los docentes de lengua o literatura saben bien que no existe el significado del texto independientemente de la lectura. Más bien, ciertos elementos del texto evocan significados en las mentes de los lectores. Un aspecto fundamental del significado es la coherencia global, es decir, el significado del texto “como un todo” (Van Dijk, 2019).

Como los significados globales también se definen en la interpretación, es posible por ejemplo interpretar un texto como una narración y como una argumentación (Gil, 2020: 67-68). De eso se tratan la secuencia (1), que muestra que *El Gaucho Martín Fierro* puede leerse como una historia o una narración, y la (2), que da cuenta de cómo esa obra también puede interpretarse como una argumentación.

(1) *Introducción*: El gaucho Martín Fierro, padre de familia honesto y trabajador, es reclutado para ir a la frontera, adonde sufrirá humillaciones y torturas.

Nudo: Después de escapar, no encuentra a su familia, por lo cual se entrega al alcohol y a la violencia, y mata a dos hombres.

Desenlace: Perseguido por desertor y “gaucho malo”, se hace amigo de Cruz, y luego escapa con él a la tierra de indios.

(2) *Conclusión o tesis*: La opresión por parte del estado es horrible, destruye a las personas.

Fundamento: Significado global de la narración (todo lo que le ocurrió a Martín Fierro). Fue arrancado de su familia para servir al ejército. Lo humillaron y lo torturaron. Tuvo que escapar y ya no volvió a ver a su familia. Terminó reaccionando con violencia y se convirtió en otra persona, en un asesino.

Legitimidad (refuerzo o garantía del fundamento): Las personas quieren vivir libres y felices. Garantizar la libertad de las personas y generar condiciones para su felicidad deberían ser funciones del estado.

La multiplicidad y la variedad de significados no se reducen a los pasajes locales del texto literario o a textos breves, sino que también se ponen de manifiesto en el nivel global, es decir, en el significado del texto como un todo. Sobre la base de *Martín Fierro* puede mostrarse entonces la coexistencia de “macroestructuras textuales”. La posibilidad de reconocer esta multiplicidad es inherente al trato con los textos literarios y favorecerá el desarrollo de la competencia lectora y de la competencia comunicativa (Gil, 2020, p. 67).

La presente investigación sobre *Martín Fierro* en las aulas de la escuela primaria constituye un aporte más en el estado de la cuestión aquí descrito. Sin embargo, constituye una novedad porque se trata de un ejemplo concreto de desarrollo en el aula con niños de 11 y 12 años de la escuela primaria.

2. Problema y antecedentes. Sobre la enseñanza de la lengua a partir de la literatura

Esta investigación se desarrolló en el marco de un proyecto individual del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET), con el objetivo de diseñar y evaluar una propuesta para la enseñanza de la lengua a partir de la literatura. La propuesta general tiene como fin que los estudiantes no sólo desarrollen la competencia lectora y la competencia comunicativa, sino que también puedan experimentar el placer de la lectura. Ese trabajo terminó plasmándose en un libro titulado *Una propuesta para la enseñanza de la lengua a partir de los textos literarios* (Gil 2022a).

La propuesta desarrollada contempla aprendizajes fundamentales, listas de lecturas, cronogramas, secuencias de contenidos (con los textos literarios como eje), ejemplos de pruebas y criterios de evaluación para todos los cursos de la escuela primaria y secundaria.

Antes de su aparición como libro, el esbozo de esa propuesta fue evaluado por 47 (cuarenta y siete) docentes de diversos niveles educativos y procedencias de Argentina según siete variables diferentes. Más allá de la naturaleza cualitativa de esta investigación, las cifras y los porcentajes permiten sugerir que las 47 entrevistas efectuadas ofrecen una aceptable representatividad de los docentes que trabajan en la enseñanza de la lengua en Argentina. En este contexto, a estos 47 docentes se les pidió que contestaran las siguientes dos preguntas sobre la propuesta curricular para la enseñanza de la lengua a partir de los textos literarios:

- (1) ¿Es una propuesta pertinente?

(2) ¿Es una propuesta viable?

Con respecto a la pregunta (1), la totalidad de los entrevistados respondió que la propuesta sí es pertinente. De manera más precisa, 26 entrevistados (55%) consideraron de forma explícita que una propuesta para la enseñanza de la lengua a partir de los textos literarios sería “deseable”, “recomendable” o “preferible”, mientras 21 (45%) dijeron de forma explícita que una propuesta de este tipo es “necesaria”. En ningún caso se registró que los textos literarios no fueran considerados importantes para la enseñanza de la lengua.

Por su parte, las respuestas a la pregunta (2) mostraron diferencias sustanciales, porque sólo 9 entrevistados (19%) consideraron que la propuesta podía ser viable para su propio caso o para la institución en la que trabajan. Sin embargo, 31 entrevistados (66%) entendieron que la propuesta no sería viable a pesar de su pertinencia, mientras que 7 entrevistados (15%) no se expidieron de forma definitiva.

La causa por la cual los 31 entrevistados (las dos terceras partes de ellos) consideran que la propuesta evaluada no es aún viable resulta de algún modo previsible. Estos docentes coinciden en señalar que a muchos estudiantes les falta desarrollar su competencia lectora a causa de una formación deficiente en los años previos de escolaridad.

El primer balance en torno a los resultados de estas entrevistas que la propuesta de un currículum de lengua cuyo eje sea la literatura, con una secuencia de lecturas bien definidas para cada uno de los niveles educativos, gozó de una completa aceptación. El segundo balance da cuenta de una situación algo paradójica.

Aunque la propuesta goza de aceptación, se la considera poco o nada viable a causa de la falta de competencia lectora de los estudiantes, que (paradójicamente) es un problema que la propuesta busca solucionar.

La conclusión de esta etapa de la investigación, reseñada en Gil (2022b), es que las entrevistas efectuadas por medio de la observación participante revelan que una propuesta sistemática de lecturas como medio para la

enseñanza de la lengua a lo largo de todo el ciclo educativo parece no sólo pertinente sino también recomendable. Sin embargo, esas mismas entrevistas revelan que la implementación de una propuesta semejante resulta en algunos casos poco o nada viable a causa de la falta de competencia lectora de los estudiantes y que esa falta de competencia lectora se debe a falencias arrastradas desde los niveles anteriores.

Parece que estamos pues ante un círculo vicioso. Por un lado, la enseñanza de textos literarios complejos es pertinente porque apunta a desarrollar la competencia lectora. Sin embargo, esta enseñanza no podría implementarse porque los estudiantes no han desarrollado la competencia lectora. Puede sugerirse que es necesario empezar a romper ese círculo a partir del primer año de la escuela primaria, con lecturas de calidad sostenidas que acompañen el proceso de aprendizaje de la lectoescritura. Una propuesta de enseñanza de los textos literarios a partir de la literatura tendría como fin que los niños y adolescentes no sólo desarrollen la competencia lectora, sino que también desarrollen la competencia comunicativa en general y que puedan experimentar el placer de la lectura. La meta de una enseñanza de la lengua que se sostenga en el estudio de los textos literarios no es formar una sociedad de autores literarios, sino formar lectores y hablantes competentes en todas las funciones del lenguaje.

3. Una propuesta concreta: Materiales y métodos en torno a la enseñanza de Martín Fierro en una escuela “periférica” de Mar del Plata

La propuesta completa desarrollada en Gil (2022a) contempla aprendizajes fundamentales, listas de lecturas, cronogramas, secuencias de contenidos (con los textos literarios como eje), ejemplos de exámenes y criterios de evaluación para todos los cursos de la escuela primaria y secundaria. Se señaló recién que tanto la idea de un currículum de lengua cuyo eje sea la literatura como la idea de secuencias de lecturas bien definidas para cada uno de los niveles educativos gozaron de muy buena aceptación. También se señaló que los 47 (cuarenta y siete) profesionales del área de letras de

los niveles primario, secundario, terciario y universitario a quienes se entrevistó consideraron de manera favorable estas dos propuestas para la enseñanza de la lengua: (1) que haya un currículum de lengua a partir de los textos literarios, (b) que se expliciten secuencias de lecturas para cada año de la escuela primaria y secundaria. Las entrevistas quedaron registradas como archivos de audio, archivos de texto y notas a partir de videollamadas e interacciones presenciales. Los 47 informes de los docentes e investigadores que evaluaron la propuesta en términos de su pertinencia y su viabilidad se correlacionan con diversas variables institucionales, laborales, sociales, culturales y geográficas.

En virtud de esos informes no sólo se contemplaron juicios sobre la pertinencia y la viabilidad de la propuesta, sino que también se recibieron observaciones sobre problemas concretos de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, por ejemplo, la falta de saberes previos, las dificultades de atención, el escaso o nulo respaldo de ciertos entornos, etc. En este sentido, la propuesta fue especialmente bien valorada en la Escuela Provincial de Educación Primaria N° 28 “Víctor Mercante”, de Mar del Plata. Antes de la versión final (que se terminó plasmando en el libro) la propuesta estuvo disposición de directivos y docentes para que ellos consideraran si se podían poner en práctica algunos de sus aspectos. La recepción fue tan positiva que, durante el segundo semestre de 2021, se pudo implementar uno de los aspectos de la propuesta en un curso de sexto año del turno mañana y en otro curso de sexto año turno tarde, en ambos casos con la participación de las maestras a cargo de ambos grados.

Así pues, las evaluaciones de los docentes e investigadores se analizaron en términos de sus juicios acerca de la pertinencia y la viabilidad de la propuesta, y también se registraron observaciones espontáneas acerca de otros temas de interés. El análisis de las evaluaciones conceptuales por parte de docentes e investigadores permitió efectuar ajustes en la propuesta. Por ejemplo, gracias a las evaluaciones de las docentes de la Escuela N° 28 se corrigieron o se perfeccionaron algunos aspectos didácticos.

La propuesta para la enseñanza de la lengua a partir de la literatura en todos los niveles no podría implementarse en un único ciclo lectivo, como

2021. Sin embargo, lo que sí resultó posible y aun necesario fue pensar en cómo podían ponerse en práctica y evaluarse algunos de sus aspectos. Así fue que se evaluó cómo enseñar el *Martín Fierro* en sexto año de la escuela primaria. La implementación didáctica de una de las instancias de la propuesta se llevó a cabo precisamente en la Escuela Provincial de Educación Primaria N° 28 “Víctor Mercante”. La escuela, sita en la calle Etchegaray N.° 840, se ubica en el barrio “Las Américas”, en una zona relativamente periférica de Mar del Plata, a unos dos kilómetros hacia el noroeste de la conocida “Rotonda del Gaucho”, en la intersección de la Ruta 226 y la Avenida Juan B. Justo. A esta escuela asisten mayormente niños del barrio y cercanías y según los informes de las docentes, algunos de ellos se encuentran en situación de vulnerabilidad.

Se puso en práctica un mismo aspecto de la propuesta en dos aulas de sexto año de dos turnos diferentes de la Escuela N° 28. Antes de la puesta en práctica hubo una serie de encuentros preliminares en los que se trabajó con el proyecto “Don Quijote en la Escuela 28”. Esos encuentros, que tuvieron lugar entre julio y agosto de 2021, sirvieron no sólo para colaborar con el proyecto de la escuela sobre “el respeto, la tolerancia y la diferencia”, sino que también fue una estrategia muy adecuada para entrar en contacto directo con los estudiantes de sexto año. En este sentido, se prepararon recursos didácticos y motivacionales complementarios, entre ellos un video con secuencias destacadas de la historia de Don Quijote. Es pertinente señalar que estas clases preparatorias también colaboraron con el regreso pleno y cuidado a las clases presenciales después de la cuarentena de 2020.

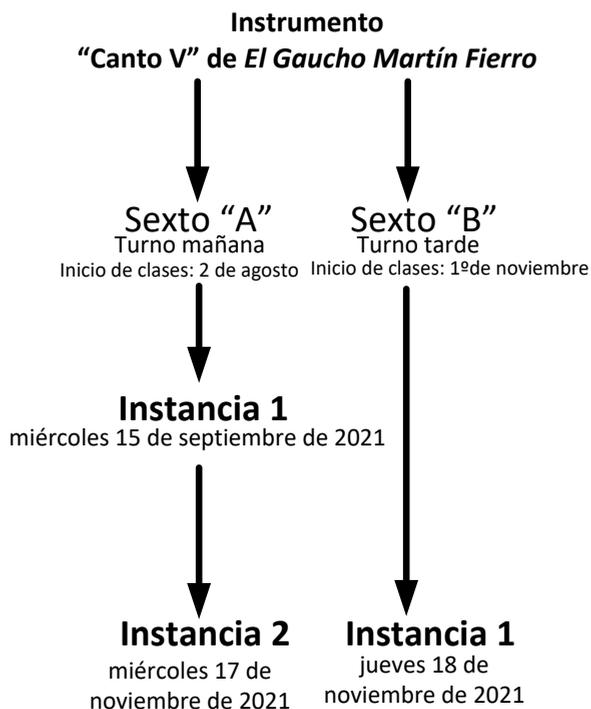
Para la puesta en práctica de un aspecto puntual de la propuesta se trabajó en colaboración con las dos maestras de los dos cursos de sexto grado. Se consideró que la enseñanza de *Martín Fierro* es pertinente porque se trata de uno de los textos fundacionales de la literatura argentina. Para el acompañamiento de las clases se diseñó un video sobre la primera parte del *Martín Fierro* y también un video sobre la segunda. Estos recursos contribuyeron muy favorablemente a la motivación de los alumnos.

Así, entre los meses de septiembre y noviembre de 2021 los alumnos de sexto del turno mañana se dedicaron a la lectura, el análisis y el comentario

de las dos partes del *Martín Fierro* como una de sus tareas regulares en Lengua. La lectura en voz alta, la explicación y la respuesta a las consultas estuvieron a cargo del investigador, con la presencia de las docentes responsables en el aula.

Los estudiantes de sexto de la mañana completaron durante ese período actividades orales y escritas. Para la evaluación del proceso de aprendizaje se trabajó con un instrumento de evaluación en virtud del cual estos mismos alumnos de sexto del turno mañana desarrollaron actividades de comprensión lectora y de escritura a partir del canto V de la primera parte, en el que se narra el altercado de Martín Fierro con el centinela italiano en el fortín.

Figura 1. Esquema de la implementación del instrumento de investigación en los dos grupos. Elaboración original del autor



Ese instrumento fue implementado al comienzo y al final de las clases sobre *Martín Fierro* en el curso de sexto año del turno mañana. Por otro lado, ese mismo instrumento fue implementado en un encuentro individual y aislado en el sexto año del turno tarde, curso que trabajó con *Martín Fierro* en los meses de noviembre y diciembre. El esquema la de Figura 1 (página anterior) da cuenta de esta metodología.

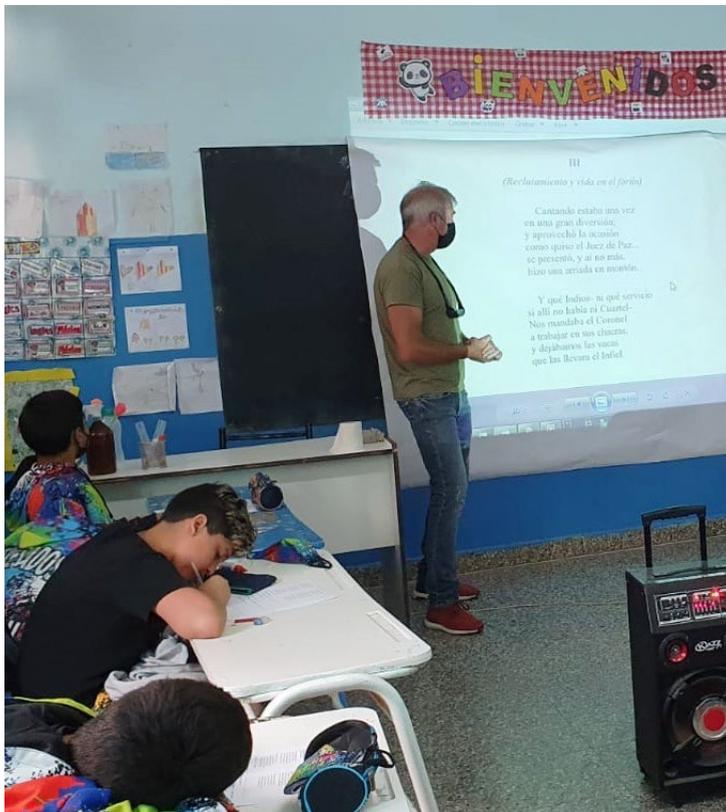
Con ello se buscó, entre otras variables, identificar diferencias en los resultados de la comprensión lectora en función de aspectos como la continuidad de las clases y el tratamiento sostenido de un tema. De manera promisorio, la puesta en práctica de una instancia de la propuesta permite sugerir que la enseñanza de un texto complejo a alumnos de la escuela primaria es no sólo absolutamente viable y pertinente, sino también productiva y desafiante.

Es importante señalar que el proyecto se presentó ante la comunidad educativa como un trabajo avalado por el CONICET y que tanto los docentes como los padres contaron con la información que aquí se expone. Toda esta información previa sirvió para entusiasmar a los docentes y a los alumnos y para estimular su compromiso para con las actividades en el aula. En este sentido, se hizo explícito ante la comunidad educativa que la enseñanza de un texto literario fundacional y complejo como *Martín Fierro* no sólo contribuye al desarrollo de la competencia lectora y de la competencia comunicativa, sino que también pone en contacto a los niños con una historia intensa y atractiva, que además puede llegar a permitir que conozcamos algo de nuestro país y hasta de nosotros mismos.

Los estudiantes de sexto de la Escuela 28 del curso de 2021 cumplían once o doce años a lo largo del ciclo lectivo. En su gran mayoría no habían tenido contacto con el *Martín Fierro*. La clase de presentación con Sexto “A”, del turno mañana, que tuvo lugar el 2 de agosto, se pudo comprobar que tenían noticia de los gauchos, entre otras cosas porque cerca de la escuela hay un famoso monumento en una rotonda ubicada en la intersección de la Avenida Juan B. Justo y el comienzo de la Ruta Provincial 88. Cuando se les preguntó por Martín Fierro, la primera respuesta que se registró por

parte de alguno de ellos fue que se trataba del premio entregado a los “mejores programas de la televisión”. (En efecto, en Argentina se entrega un premio anual a los programas de TV cuyo nombre es “Martín Fierro”. Como diría Borges, la gloria es una forma de incomprensión, tal vez la peor). A continuación, la imagen 1 ilustra un momento de la clase con la sexta división del turno tarde.

Imagen 1. Clase sobre Martín Fierro en Sexto “B”, turno tarde. Imagen original del autor



Con el objetivo de evaluar algún aspecto de la pertinencia y la viabilidad de la enseñanza de *Martín Fierro* a estudiantes de sexto año de la escuela primaria se diseñó entonces el instrumento de evaluación recién mencionado y se lo implementó en el contexto de las clases regulares. Aquí

debe recordarse que el investigador asumió la coordinación de la clase con el acompañamiento de la docente responsable del grado. Se efectuó una lectura en voz alta y comentada de la primera y segunda parte del libro, acompañada de la proyección de los videos especialmente preparados para tal fin y que incluyen pasajes de la película *Martín Fierro* de 1968, dirigida por Leopoldo Torre Nilsson. A continuación, la imagen 2 ilustra otro momento de la clase con la sexta división del turno tarde.

Imagen 2. El investigador y estudiantes en el aula de Sexto "B", turno tarde. Imagen original del autor



Se reproduce a continuación el instrumento con el que se trabajó. Como podrá observarse, presenta seis estrofas del Canto V de la primera parte, en las que se narra el conocido altercado de Fierro con el centinela "gringo". Fierro regresa al fortín; el centinela napolitano no le entiende lo que dice y a causa del miedo y la borrachera le dispara; por este incidente Fierro termina estaqueado.

Al fragmento le siguen cinco preguntas abiertas orientadas a evaluar la comprensión del texto.

Instrumento de trabajo

Un episodio de *Martín Fierro*

1	Jamás me puedo olvidar lo que esa vez me pasó. Dentrando una noche yo al fortín, un enganchao que estaba medio mamao allí me desconoció.	4	Cuanto me vido acercar « <i>Quenvivore</i> »... preguntó, « <i>Qué víboras</i> » -dije yo- « <i>Ha-garto</i> » -me pegó el grito: y yo dije despacito « <i>más lagarto serás vos</i> ».
2	Era un gringo tan bozal que nada se le entendía. ¡Quién sabe de ande sería! Tal vez no juera cristiano, pues lo único que decía, es que era <i>pa-po-litano</i> .	5	Ay no más, ¡Cristo me valga! Rastrillar el jusilsiento. Me agaché, y en el momento el bruto me largó un chumbo. Mamao, me tiró sin rumbo que si no, no cuento el cuento.
3	Estaba de centinela y por causa del peludo verme más claro no pudo y esa jue la culpa toda. El bruto se asustó al ñudo y fui el pavo de la boda.	6	Por de contao, con el tiro se alborotó el avispero. Los oficiales salieron y se empezó la junción. Quedó en su puesto el nación y yo fi al estaquiadero.

- ¿Quién cuenta el episodio? (Valor de la actividad: 1 punto)
- En la estrofa 4, ¿por qué no se entienden bien los protagonistas? (Valor de la actividad: 1 punto)
- ¿Qué significan los últimos dos versos de la estrofa? (Valor de la actividad: 1 punto)
- Contá el episodio con tus propias palabras. (Valor de la actividad: 5 puntos)
- ¿Qué te parece que sintió el protagonista con todo lo que pasó? Y vos, ¿qué sentiste? (Valor de la actividad: 2 puntos)

Lo que sigue es la clave de evaluación implementada en la corrección y el análisis de los trabajos de los estudiantes.

Clave de evaluación de la competencia lectora

Qué se evalúa. Competencia lectora

1. El reconocimiento de información pertinente y localizada.
2. La asignación de coherencia global.
3. La apreciación personal o la valoración estética.

Respuestas posibles para las preguntas

- a. ¿Quién cuenta lo que pasó? (El “narrador”): Martín Fierro/un gaucho/un soldado/un hombre que estaba en el fortín. Puntaje máximo de la actividad: 1 punto.

Palabras del texto que sirvan para entender el modo de hablar del narrador. Dentrando, bozal, ande, juera, pa-po-litano, peludo, jue, ñudo, lagarto, jusil, chumbo, mamao, de conta, junción, fi, estaquiadero.

- b. En la estrofa 4, ¿por qué no se entienden bien los protagonistas? No se entienden bien porque hablan lenguas diferentes. Puntaje máximo de la actividad: 1 punto.
- c. ¿Qué significan los últimos dos versos de la estrofa 5? El centinela disparó borracho y por eso no acertó el tiro contra Martín Fierro. Puntaje máximo de la actividad: 1 punto.

(Puede redactarse en primera persona: El guardia me tiró cuando estaba borracho y por eso no me pegó).

- d. Contá el episodio con tus propias palabras. Puntaje máximo de la actividad: 5 puntos.

Un ejemplo posible: “Martín Fierro regresa de noche al fortín. El centinela no lo reconoce y le ordena que se detenga. Como es italiano, Martín Fierro no lo entiende y el centinela le dispara. El centinela no le acierta el disparo porque está borracho, pero todos despiertan y los jefes castigan a Martín Fierro en el estaqueadero”.

Prueba de comprensión: Se identifican los núcleos de esta secuencia por medio de verbos:

- i. Martín Fierro y el centinela no se entienden.
- ii. El centinela dispara.

- iii. Martín Fierro se salva del disparo.
- iv. Los jefes lo castigan.

Asignación de puntaje

5 puntos: Se reconocen al menos tres de las cuatro secuencias y se las relaciona de forma coherente. El resumen da cuenta completa de la estructura global del episodio.

4 puntos: Se reconocen al menos dos de las cuatro secuencias y se las relaciona de forma coherente. El resumen da cuenta de la estructura global del episodio.

3 puntos: Se reconoce al menos una de las cuatro secuencias, lo cual cuenta como una interpretación coherente en términos globales.

2 puntos: Se reconoce al menos una de las cuatro secuencias y ello cuenta como una interpretación coherente en términos globales.

1 punto: Se reconoce algún aspecto que pone de manifiesto la interpretación local de algún pasaje del episodio.

Sin puntaje: No hay respuesta o la respuesta no da cuenta ni siquiera de la interpretación local de algún pasaje del episodio.

- e. ¿Qué pensás de lo que le ocurrió al protagonista que cuenta la historia?
Puntaje máximo de la actividad: 1 punto.

Se espera una valoración coherente en torno a alguno de estos aspectos:

La injusticia padecida por Martín Fierro.

Las dificultades de la comunicación o los problemas generados por ella.

Se asignará puntaje por alguna interpretación creativa y no prevista en ninguno de los puntos anteriores.

A continuación, en la Tabla 1, se enuncian los criterios de evaluación de la producción escrita para las preguntas (e) y (d), correspondientes al resumen y la apreciación personal.

Tabla 1. Criterios de evaluación de la producción escrita para las preguntas (e) y (d).
Elaboración original del autor.

Concepto	Puntaje	Análisis de la producción escrita
Sobresaliente	9 a 10	<p>La presentación es adecuada. La caligrafía es legible. Su diseño es prolijo. Se distinguen claramente el título y los párrafos.</p> <p>No hay errores de ortografía ni de puntuación, o hay solo unos pocos.</p> <p>El texto tiene coherencia local. Las oraciones están bien construidas y se relacionan entre sí. La puntuación se usa de forma correcta y hay un uso apropiado de conectores. Se manejan datos pertinentes y no hay repeticiones innecesarias, ni ambigüedades o imprecisiones que obstruyan la comprensión.</p> <p>El texto manifiesta consistencia léxica. las palabras elegidas deben ser las apropiadas para una tarea escolar formal. Se evitan las expresiones vulgares a menos que sirvan a fines precisos, como caracterizar el discurso de una persona o un personaje.</p> <p>El texto tiene coherencia global. Es coherente como un todo. Su estructura general resulta comprensible ya en una primera lectura. Esta estructura global puede ser narrativa, descriptiva, argumentativa o conversacional. También puede haber textos con estructuras complejas o combinadas.</p> <p>El texto revela algún nivel de creatividad o de elaboración personal bien definido e identificable, que va más allá de la adecuada interpretación de la consigna y de la correcta organización del texto.</p>
Muy bueno	6,7 a 8,9	<p>La presentación es adecuada. La caligrafía es legible. Su diseño es prolijo. Se distinguen claramente el título y los párrafos.</p> <p>Hay pocos errores de ortografía y de puntuación.</p> <p>El texto tiene coherencia local. Las oraciones están bien construidas y se relacionan entre sí. La puntuación se usa de forma correcta y hay un uso apropiado de conectores. Se manejan datos pertinentes y no hay repeticiones innecesarias, ni ambigüedades o imprecisiones que obstruyan la comprensión.</p> <p>El texto manifiesta consistencia léxica. las palabras elegidas deben ser las apropiadas para una tarea escolar formal. Se evitan las expresiones vulgares a menos que sirvan a fines precisos, como caracterizar el discurso de una persona o un personaje.</p> <p>El texto tiene coherencia global. Es coherente como un todo. Su estructura general resulta comprensible ya en una primera lectura. Esta estructura global puede ser narrativa, descriptiva, argumentativa o conversacional. También puede haber textos con estructuras complejas o combinadas.</p> <p>En el texto puede llegar a advertirse algún nivel de creatividad o de elaboración.</p>

<p>Bueno</p>	<p>5,6 a 6,6</p>	<p>La presentación es adecuada. La caligrafía es legible. Su diseño es prolijo. Se distinguen claramente el título y los párrafos.</p> <p>Hay pocos errores de ortografía y puntuación o bien son numerosos, pero no llegan a obstaculizar la coherencia del texto.</p> <p>El texto tiene coherencia local. Las oraciones están bien construidas y se relacionan entre sí. La puntuación se usa de forma mayormente correcta y por eso se entiende la conexidad entre las oraciones. Se manejan datos pertinentes. Las repeticiones innecesarias, las ambigüedades o imprecisiones que pueda haber no obstruyen la comprensión.</p> <p>El texto manifiesta consistencia léxica. las palabras elegidas deben ser las apropiadas para una tarea escolar formal. Se evitan las expresiones vulgares a menos que sirvan a fines precisos, como caracterizar el discurso de una persona o un personaje.</p> <p>El texto tiene coherencia global. Es coherente como un todo. Su estructura general resulta comprensible ya en una primera lectura. Esta estructura global puede ser narrativa, descriptiva, argumentativa o conversacional. También puede haber textos con estructuras complejas o combinadas.</p>
<p>Alcanza objetivos mínimos</p>	<p>3,3-5,5</p>	<p>La presentación como poco mínimamente es adecuada. La caligrafía es bastante legible. Su diseño es aceptable. Mayormente se distinguen el título y algunos párrafos.</p> <p>Hay pocos errores de ortografía y puntuación o bien son numerosos, pero no llegan a obstaculizar la coherencia básica del texto.</p> <p>El texto tiene coherencia local básica. Las oraciones están bastante bien construidas y se relacionan entre sí. La puntuación se usa de forma mayormente correcta y por eso se entiende la conexidad entre las oraciones. Se manejan datos pertinentes. Las repeticiones innecesarias, las ambigüedades o imprecisiones que pueda haber no obstruyen la comprensión.</p> <p>El texto manifiesta consistencia léxica. las palabras elegidas deben ser las apropiadas para una tarea escolar formal. Se evitan las expresiones vulgares a menos que sirvan a fines precisos, como caracterizar el discurso de una persona o un personaje.</p> <p>El texto tiene coherencia global. Es coherente como un todo. Su estructura general resulta comprensible ya en una primera lectura. Esta estructura global puede ser narrativa, descriptiva, argumentativa o conversacional. También puede haber textos con estructuras complejas o combinadas.</p>

No alcanza aún los objetivos mínimos	0-3,2	<p>La presentación no llega a ser adecuada.</p> <p>Los errores de ortografía y de puntuación son numerosos u obstaculizan la posibilidad de que los textos tengan algún nivel de coherencia básica.</p> <p>El texto prácticamente no tiene coherencia local. Las oraciones no están bien construidas o no se relacionan entre sí. La puntuación no se usa de forma correcta y por eso no se entiende la conexidad entre las oraciones. No se manejan datos pertinentes. Las repeticiones innecesarias, las ambigüedades o las imprecisiones obstruyen la comprensión.</p> <p>El texto manifiesta una consistencia léxica mínima. Las palabras elegidas no son de todo apropiadas para una tarea escolar formal.</p> <p>El texto no tiene o apenas tiene coherencia global como consecuencia de las fallas de los puntos anteriores o porque no se lo puede entender como totalidad.</p> <p>La falta de desarrollo de la escritura revela deficiencias a superar o aprendizajes que todavía no se desarrollaron y sobre los cuales las docentes deberán trabajar para que el niño pueda llegar a estar en condiciones producir textos con un mínimo de coherencia en el contexto del aprendizaje de la lectoescritura y del desarrollo de la competencia lectora y de la competencia comunicativa.</p>
--------------------------------------	-------	---

1. Aplicación del instrumento: Resultados

Los estudiantes de Sexto “A”, del turno mañana, hicieron las actividades del instrumento en dos ocasiones. En la primera instancia, el 15 de septiembre de 2021, habían terminado de leer y analizar *El Gaucho Martín Fierro*, de 1872, y llevaban poco más de un mes de lecturas y comentarios en clase.

En la segunda instancia, el 17 de noviembre, recién habían terminado de leer la *Vuelta*, de 1879, y ya llevaban más de tres meses de contacto con el libro. Las actividades se efectuaron como tareas propias de la clase de Lengua y se corrigieron y evaluaron según los criterios enunciados en el inciso 3 sobre materiales y métodos. Los resultados obtenidos en las dos instancias aparecen detallados en las Tablas 2 y 3. Los números en la primera columna corresponden a los estudiantes. Por ejemplo, el estudiante número 1 de la Tabla 3 es también el estudiante número 1 de la Tabla 2, y así. Los estudiantes 15 y 16 no estuvieron presentes en la segunda instancia, mientras que el estudiante 17 no estuvo presente en la primera.

Tabla 2. Resultados del trabajo con el instrumento en la instancia 1 de sexto "A".
Elaboración del autor.

Est "A"	Actividades					Total (10)
	a(1)	b(1)	c(1)	d(5)	e(2)	
1	1	1	0.5	2	0	4.5
2	1	1	0.5	1	1.5	5
3	1	1	0.5	0	1.5	4
4	1	0.5	0.5	0	0	2
5	1	1	0	0	1	3
6	0	0	0	0	0	0
7	1	1	0	2	0	4
8	1	1	0	2	0	4
9	1	1	0.5	2	1	5.5
10	0	0	1	0	1	2
11	1	0.5	0.5	0	1	3
12	1	0.5	0.5	0	1	3
13	1	1	0	0	0	2
14	1	1	0.5	0	1	3.5
15	1	0	0	2	1	4
16	1	1	1	2	0	5
Pr	0.87	0.72	0.38	0.81	0.62	3.40
Suma total						54.5
Promedio del grupo						3.40

Tabla 3. Resultados del trabajo con el instrumento en la instancia 2 de sexto "A". Elaboración del autor.

Est "A"	Actividades					Total (10)
	a(1)	b(1)	c(1)	d(5)	e(2)	
1	1	1	1	4	1	8
2	1	1	1	3	2	8
3	1	1	1	3	1	7
4	1	1	1	2	1	6
5	1	1	1	4	1	8
6	1	1	1	4	1	8
7	1	1	1	3	0	6
8	1	1	0.5	2	1	5.5
9	1	1	1	2	1	6
10	1	1	1	3	1	7
11	1	1	1	0	1	4
12	1	1	1	3	0	6
13	1	1	1	1	1	5
14	1	1	0.5	2	1	5.5
17	1	1	1	1	1	5
Pr	1	1	0.93	2.47	0.93	6.33
Suma total						95
Promedio del grupo						6,33

Los resultados ponen de manifiesto una notable mejora en las producciones de los estudiantes después de dos meses de trabajo en clase. Cabe señalar que, si bien ellos ya habían realizado la actividad, los estudiantes no necesariamente recuerdan con todo detalle lo que han trabajado antes. También debe destacarse que, en la segunda instancia, hicieron las actividades del instrumento sin haber recibido una explicación detallada sobre ese canto, sino que las resolvieron a partir de sus lecturas sobre la totalidad del libro.

La metodología implementada involucraba la hipótesis de que un trabajo regular y sostenido de lecturas iba a generar progresos en la comprensión lectora. De manera puntual, se manejó la hipótesis de que se iban a producir mejoras en la comprensión global, algo que efectivamente ocurrió. En la columna, correspondiente a la actividad (d), que pide un resumen del pasaje, los resultados son notablemente mejores en la segunda instancia (Tabla 3) que en la primera instancia (Tabla 2).

A modo de control y comparación se implementó el instrumento con los estudiantes de Sexto “B”, de turno tarde, quienes llevaban unas dos semanas de trabajo con la lectura de Martín Fierro. La Tabla 4 muestra que los resultados son bastante comparables a los obtenidos en la primera instancia de Sexto “A”.

Tabla4. Resultados del trabajo con el instrumento en la instancia única de Sexto “B”.
Elaboración del autor.

Est “B”	Actividades					Total (10)
	a(1)	b(1)	c(1)	d(5)	e(2)	
1	1	0.5	1	0	0	2.5
2	1	1	1	0	0	3
3	1	1	1	0	0	3
4	1	0.5	1	0	0	2.5
5	1	0.5	1	0	0	2.5
6	1	1	1	0	1	4
7	1	1	1	0	1	4
8	1	0.5	1	2	1	5.5
9	1	0.5	1	3	1	6.5
10	1	0.5	0.5	0	0	2
11	1	0.5	1	2	1	5.5
12	1	1	1	0	0	3
13	1	1	1	0	0	3
14	1	0.5	1	0.5	1	4
15	1	0.5	1	0	1	3
Pr	1	0.7	0.95	0.5	0.45	3.6
Suma total						54
Promedio del grupo						3.60

A continuación, en la Tabla 5, se comparan de los resultados en las actividades particulares y el promedio final de dichas actividades en las dos instancias de Sexto “A” y la instancia única de Sexto “B”. Puede observarse la notable mejora en las producciones de los estudiantes, en especial en la actividad (d), en la que dan cuenta de la coherencia del texto como un todo por medio de un resumen “con sus propias palabras”.

Tabla 5. Comparación de los resultados en las actividades particulares y del promedio final en las dos instancias de Sexto “A” y la instancia única de Sexto “B”. Elaboración del autor

Concepto	Sexto “A” instancia 1	Sexto “B” instancia 1	Sexto “A” instancia 2
Actividad (a)	0.87/1	1/1	1/1
Actividad (b)	0.72/1	0.7/1	1/1
Actividad (c)	0.38/1	0.95/1	0.93/1
Actividad (d) Resumen	0.81/5	0.5/5	2.47/5
Actividad (e) Valoración	0.62/2	0.45/2	0.93/2
Promedio final del grupo	3.40/10	3.60/10	6.33/10

La Tabla 6, por último, brinda información sobre el desempeño de los estudiantes. Queda allí manifiesto que en la segunda instancia hubo una mejora significativa en las actividades.

Tabla 6. Comparación de las notas finales de los estudiantes en las dos instancias de Sexto “A” y la instancia única de Sexto “B”. Elaboración del autor

Concepto	Sexto “A” instancia 1	Sexto “B” instancia 1	Sexto “A” instancia 2
Sobresaliente 9 a 10	0	0	0
Muy bueno 6,7 a 8,9	0	0	6 estudiantes / 40%
Bueno 5,6 a 6,6	0	1 estudiante / 6.66%	4 estudiantes / 26.66%
Alcanza objetivos mínimos 3,3-5,5	8 estudiantes /50%	5 estudiantes / 33.34%	5 estudiantes / 33.34%
No alcanza aún objetivos mínimos 0-3,2	8 estudiantes /50%	9 estudiantes / 60%	0
Total	estudiantes /100%	15 estudiantes /100%	15 estudiantes /100%

A modo de ejemplo pueden analizarse las diferencias cualitativas de las producciones de los estudiantes 1 y 6 de Sexto “A” en la primera y la segunda instancia. Las imágenes 3 y 4 muestran el trabajo del estudiante 1 en la primera y en la segunda instancia respectivamente.

Imagen 3. Trabajo del estudiante 1 de Sexto “A” en la primera instancia. Imagen original del autor.

a. ¿Quién cuenta el episodio?

QUIEN CUENTA EL EPISODIO ES EL GAUCHO.

b. En la estrofa 4, ¿por qué no se entienden bien los protagonistas?

POR QUE, ESTA HABLANDO UN GAUCHO Y SE PARECE QUE HABLA EN OTRO IDIOMA.

c. ¿Qué significan los últimos dos versos de la estrofa 5?

SE PARECE QUE ESTA POR TIRAR TIROS.

d. Contá el episodio con tus propias palabras.

DICE QUE EL GAUCHO NUNCA SE OLVIDO DE LO QUE PASO ESA NOCHE. ERA UN GRINGO TAN BOZAL QUE NADA SE LE ENTENDÍA.

e. ¿Qué te parece que sintió el protagonista con todo lo que pasó? Y vos, ¿qué sentiste?

En la primera instancia, ante la consigna de contar la historia con las propias palabras la respuesta fue la siguiente:

Ejemplo 1 (resumen del estudiante 1 de Sexto “A” en la primera instancia).

Dice que el gaucha nunca se olvidó de lo que pasó esa noche. Era un gringo tan bozal que nada se le entendía.

El Ejemplo 1 no es un buen resumen, aunque el texto manifiesta un mínimo nivel de coherencia porque recupera una secuencia local desde la perspectiva del escritor. El Ejemplo 2, en cambio, que aparece también en la imagen 4, constituye un resumen bastante mejor que el anterior.

Imagen 4. Trabajo del estudiante 1 de Sexto "A" en la segunda instancia. Imagen original del autor.

a. ¿Quién cuenta el episodio?
MARTÍN FIERRO

b. En la estrofa 4, ¿por qué no se entienden bien los protagonistas?
ESTA HABLANDO EN ITALIANO

c. ¿Qué significan los últimos dos versos de la estrofa 5?
EL ESTABA BORRACHO.

d. Contá el episodio con tus propias palabras.
EL GUARDIA ESTABA BORRACHO, Y LE DISPARO.
EL RUIDO ESPANTO A TODA LA GENTE,
Y MARTÍN FIERRO FUE AL ESTAQUIADERO.

e. ¿Qué te parece que sintió el protagonista con todo lo que pasó? Y vos, ¿qué sentiste?
BIEN, POR QUE ES MUY EMOCIONANTE.

Ejemplo 2 (resumen del estudiante 1 de Sexto "A" en la segunda instancia).

El guardia estaba borracho, y le disparo. El ruido espanto a toda la gente, y Martín Fierro fue al estaquiadero.

Aunque el Ejemplo 2 no menciona que Martín Fierro y el centinela no se entienden, sí se reconocen otros núcleos narrativos fundamentales y se los relaciona de forma coherente: que el centinela está borracho y por eso

dispara, que Martín Fierro se salva del disparo y que los jefes lo castigan. A diferencia del Ejemplo 1, que apenas identificaba un núcleo narrativo y se aferraba a la reproducción de algunos, el Ejemplo 2 da cuenta de la coherencia del texto como un todo por medio de oraciones globales que sintetizan la información fundamental. Más allá de los errores ortográficos y de puntuación, el Ejemplo 2 cuenta de forma correcta de qué se trata el fragmento del Canto V que aquí se ha analizado.

Por su parte, en la imagen 5 se muestra que el estudiante 6 de Sexto “A” dejó sin responder la actividad 5 en la primera instancia.

Imagen 5. Trabajo del estudiante 6 de Sexto “A” en la primera instancia. Imagen original del autor

a. ¿Quién cuenta el episodio?
VIO AL VORACHO Y DISPARO

b. En la estrofa 4, ¿por qué no se entienden bien los protagonistas?
VIO AL VORACHO Y DISPARO

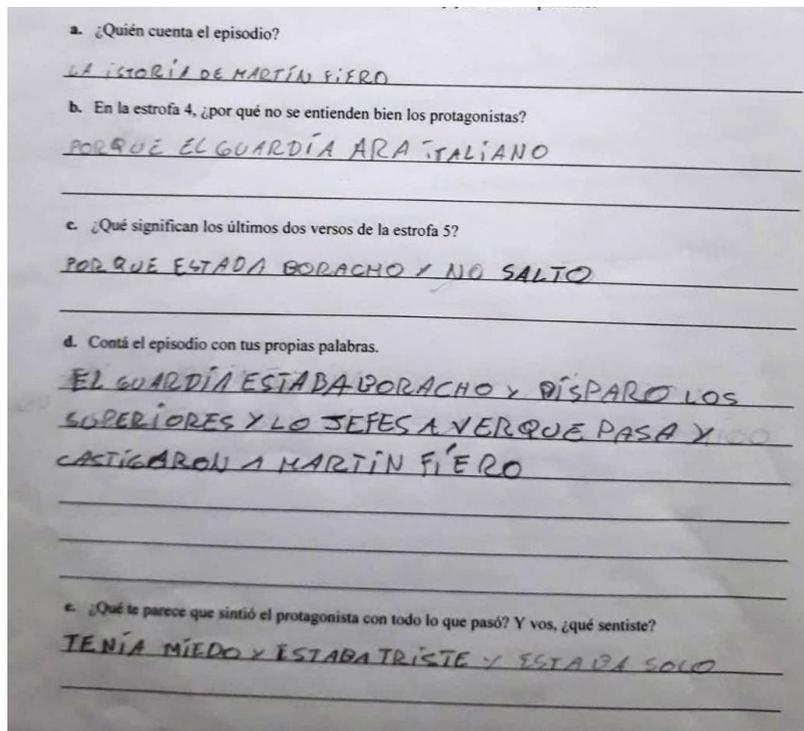
c. ¿Qué significan los últimos dos versos de la estrofa 5?

d. Contá el episodio con tus propias palabras.

e. ¿Qué se parece que sintió el protagonista con todo lo que pasó? Y vos, ¿qué sentiste?

En cambio, la imagen 6 permite advertir que la segunda producción de este estudiante constituye un muy buen ejemplo de asignación de coherencia global. El ejemplo 3 reproduce este último trabajo.

Imagen 6. Trabajo del estudiante 6 de Sexto "A" en la segunda instancia. Imagen original del autor



Ejemplo 3 (resumen del estudiante 1 de Sexto "A" en la segunda instancia)

El guardia estaba borracho y disparo. Los superiores y los jefes a ver que pasa y castigaron a Martin Fiero.

Aun a pesar de los errores ortográficos y de la omisión del verbo "fueron" antes de "a ver", el ejemplo 3 es desde luego mejor que la respuesta nula de la primera versión. Otra vez se manifiesta la secuencia narrativa integrada por el disparo del guardia ebrio, la aparición de los jefes y el castigo a Fiero, que dota de coherencia al fragmento analizado en el canto V.

En síntesis, los resultados exhiben una notable mejora en las producciones de la segunda instancia de la actividad, después de una lectura y un análisis

sostenido de un libro muy desafiante y muy complejo para estudiantes de once y doce años.

Conclusiones

El análisis de los datos de la investigación sobre la enseñanza de Martín Fierro en aulas de la escuela primaria permite ofrecer las siguientes conclusiones. Todas ellas son pertinentes para la enseñanza de la literatura misma y para el desarrollo de la competencia lectora y de la competencia comunicativa en general.

1. La lectura en voz alta y comentada es un recurso tan antiguo como eficaz para captar la atención de los estudiantes y para poder ofrecer una lectura completa y profunda de textos literarios complejos. Sin ese recurso, textos como el *Martín Fierro* resultarían inaccesibles para niños de la escuela primaria.
2. La lectura sostenida y el análisis textual contribuyen a que los estudiantes logren mejoras sustanciales en las actividades de comprensión y producción textual. Resulta claro que los resultados de las actividades en la segunda instancia de Sexto "A" son mejores que los de la primera instancia. Por su parte, las producciones del grupo de control, de una única instancia, son comparables a las de la primera instancia del grupo que trabajó de forma sostenida y continua con la lectura de Martín Fierro a lo largo de tres meses.
3. Más allá del estado de la cuestión, del problema, de los materiales y los métodos y de los resultados, el trabajo real en el aula muestra que se puede enseñar un texto al mismo tiempo tan estimulante y tan difícil como *Martín Fierro*. La lectura en voz alta y comentada y la lectura sostenida llevan a que los alumnos se comprometan en el trabajo interpretativo. Ese trabajo es un primer e imprescindible paso para que ellos puedan desarrollar la competencia lectora y la competencia comunicativa general y también para que puedan llegar a disfrutar los textos.

Referencias

- Ávalos, M. J. (2017). La lectura del Martín Fierro en el aula. En: Gómez Romero, F. (comp.) Martín Fierro, dos jornadas. Memoria de las IV y V Jornadas de Promoción, Investigación y Debate del Universo del Martín Fierro. Municipalidad de Ayacucho, 11-17.
- Bocco, A. (2020). La Señorita Anita: reflexiones y experiencias para pensar la enseñanza de la literatura argentina. *El Toldo de Astier*, 11 (20-21), 2-9.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12104/pr.12104.pdf
- Bonato, V. y Abel, S. (2017). El *Martín Fierro* de José Hernández y *La metamorfosis* de Franz Kafka desde una perspectiva de género. Dos registros de clase. En V Sardi (ed.) *Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria: prácticas generizadas en la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp.93-110). Grupo Editor Universitario.
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.907/pm.907.pdf>
- Casas, M. E. (2016). Martín Fierro para la niñez argentina: la pedagogía del Gaucho en la escuela primaria. *Actualidades Investigativas En Educación*, 16(2), 1-22.
<https://doi.org/10.15517/aie.v16i2.23932>
- Cuesta, C. (2006): *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Libros del Zorzal.
- Cuesta, V. y Montenegro, F. (2009) Literatura e Historia. Su enseñanza desde un enfoque que resignifica los estudios historiográficos: Una mirada a las representaciones discursivas del *Martín Fierro*. *VII Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria*, 18, 19 y 20 de mayo, La Plata.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3532/ev.3532.pdf
- Dubin, M. (2023). ¡Arriba las manos de todos los negros! Revisiones de la enseñanza de la literatura entre la gauchesca y la cumbia villera. *Dar a Leer. Revista de Educación Literaria*, 1, 4-15.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.16909/pr.16909.pdf
- Freire, M. (2009). De la literatura a la lengua y la cultura (y viceversa). Actas de las Jornadas de Formación del Profesorado en la Enseñanza de L2/ELE y la Literatura Española Contemporánea. Universidad de Sofía. 165-176.
- Gagliardi, L. (2017a). Materiales didácticos para lengua y literatura: diseño y experiencias. En *I Jornada de Diseño y Narrativas Digitales. Experiencias y casos para el aprendizaje*, La Plata, 28 de octubre.
- Gagliardi, L. (2017b). Memes en la clase de Lengua y Literatura. Qué, para qué y cómo. *Convergencias. Revista de Educación*, 3 (5). 25-49.
- Gerbaudo, A. (dir.) (2021) *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Universidad Nacional del Litoral.

Gil, J. M. (2020). Sobre el valor de la literatura para la enseñanza de la lengua. *Prometeica. Revista De Filosofía Y Ciencias*, (21), 57-72. <https://doi.org/10.34024/prometeica.2020.21.9962>

Gil, J. M. (2022a) *Una propuesta para la enseñanza de la lengua a partir de los textos literarios*. Mar del Plata: Juliana Burgos Editora. <https://drive.google.com/file/d/1hH2Hz6r-67-mTyjXqWN5Ow5rQQc6UwOQ/view>

Gil, J. M. (2022b) La enseñanza de la lengua a partir de los textos literarios como posible vía de solución a la falta de competencia lectora. *Revista de Educación y Pensamiento*, 29, 30-36. <https://educacionypensamiento.colegiohispano.edu.co/index.php/revistaey/article/view/151/138>

Gómez, M. N. (2021). Lecturas bárbaras: Una aproximación a modos de leer literatura en comunidades urbanas socialmente vulnerables. En: Cañón, M. y Hermida, C. *La literatura en la escuela primaria. Más allá de las tareas*. Universidad Nacional de Mar del Plata; 394-420.

Hermida, C. (2017). "En rodeo ajeno". Narrativas sobre la lectura de *Martín Fierro* en la escuela secundaria. Segunda *Fábrica de Ideas (Historias y prácticas)*. *Narrativas, (auto) biografías y pedagogía: otra manera de conocer, decir y hacer las experiencias de formación*. Universidad Nacional de Mar del Plata, 1-12. <https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/fabricadeideas/2fi2017/paper/view/2472/932>

Hoffstetter, I. (2022). La lectura en voz alta en la enseñanza de la literatura: ¿Una práctica inclusiva?. En: Palmucci, D. (coord,) *Actas de las VIII Jornadas de Investigación en Humanidades*. Editorial de la Universidad Nacional del Sur (Ediuns), 235-247.

Matamoro, B. (2012). Martín Fierro, una cosa de hombres. *Cuadernos Hispanoamericanos* 2012, 745-746.

Mathieu, C. y Blake, C. (2013). Enseñanza de la lengua y la literatura: Una mirada desde la escritura de las prácticas. En V. Sardi (coord.), *Relatos inesperados. La escritura de incidentes críticos en la formación docente en Letras*. EDULP. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.349/pm.349.pdf>

Moya, I. (1946). El refranero de Martín Fierro. En *El Monitor de la Educación Común* (pp. 51-73). Ministerio de Educación de Argentina.

Nieto, F. (2010). Escuela media, canon y consumos culturales. Reflexiones en torno a las últimas décadas de educación literaria. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 7, 123-142.

Noejovich, S. (2022). Cómo leer Martín Fierro en las escuelas, 150 años después. La Nación (23 de julio de 2022). <https://www.lanacion.com.ar/ideas/como-leer-martin-fierro-en-las-escuelas-150-anos-despues-nid23072022/>

Núñez, G. (2001). Historia de la educación literaria en el mundo hispánico. *Cuadernos Hispanoamericanos*, 613-614, 123-128.

Pionetti, M. (2012). De la historia literaria a otra cosmovisión: leer literatura argentina en la escuela actual. *Estudios de Teoría Literaria*, 2 (1).

Prado, E. (2019). De la Ley al Texto, de ABBA a *El Principito*. Entrevista con Daniel Link. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 8 (4), 180-190.

Reyes, C. R. (2012) Derechos humanos y Literatura. La discriminación en diferentes épocas y géneros. Propuestas didácticas a partir de Martín Fierro y “La siesta del martes” de G. Márquez. *Synapsys*, 95-103.

Rubio, L. (2019). Enseñar literatura en la escuela secundaria. *Prácticas de Enseñanza en juego*, 1(1), 53-72.

Salandro, J. M. y Pozzoni, E. O. (2022) Revisitando a don Quijote y Martín Fierro en época de pantallas: apuntes sobre una experiencia transmedia en el XVI Festival Cervantino de Azul. *Boletín SIED*, 6, 74-83. <https://revista.mdp.edu.ar/boletin/article/view/76/78>

Sardi, V. (2023). Educación Sexual Integral (ESI) a demanda: Articulaciones entre la escuela secundaria y la formación docente universitaria. En A. Birgin (Comp.), *Formación de docentes de escuela secundaria. Reconfiguraciones en la Argentina del siglo XXI*. (pp. 227-256). Buenos Aires : Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.6232/pm.6232.pdf>

Sosa, M. (2015). En la búsqueda de nuevos sentidos sobre Martín Fierro: Hacia una recontextualización a partir del cómic, los videojuegos y el manga. *El Toldo de Astier*, 6 (11), 10-22. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6940/pr.6940.pdf

Van Dijk, T. (2019). *Macrostructures. An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition*. Routledge.

Nota biográfica

José María Gil es Profesor en Letras por la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP, Argentina), investigador de posgrado de la Universidad de Birmingham, Inglaterra (con beca del British Council), doctor en Filosofía por la Universidad de La Plata (Argentina) e investigador postdoctoral de la Universidad Rice, EE.UU. (con beca *Fulbright*). Ejerció la docencia en la escuela primaria, en la secundaria y en la universidad, tanto en grado como en postgrado. Gracias a diversas becas y subsidios internacionales, trabajó en Inglaterra, México, Italia, EE.UU., China, Uruguay y Perú. Tiene más de cien trabajos publicados sobre lingüística, filosofía de la ciencia y educación, entre ellos más de sesenta artículos en revistas con referato indexadas. Es profesor titular concursado de Lógica y Taller de Tesis en el Departamento de Filosofía de la UNMDP e investigador independiente del Consejo

Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET). En la actualidad investiga la enseñanza de la lengua a partir de la literatura con especial dedicación a los textos de Borges en la escuela secundaria. Dirige además el proyecto interdisciplinario “Dialéctica virtuosa de la educación”, en virtud del cual coordina varios convenios internacionales de docencia, investigación y desarrollo.

La investigación-acción como propuesta pedagógica para el desarrollo de la lectura crítica. Estudio de caso en una escuela primaria de Sinop (Brasil)

Action Research as a Pedagogical Proposal for the Development of Critical Reading. A Case Study in a Primary School in Sinop (Brazil)

 <https://doi.org/10.48162/rev.57.007>

Eulene Rosa dos Santos

Colegio Avançado de Desenvolvimento Educacional
Escola Estatal Enio Pipino
Brasil

 <https://orcid.org/0000-0003-1118-598X>
eulenelele@yahoo.com.br

Gisela Elina Müller

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad Nacional de Cuyo
Argentina

 <https://orcid.org/0009-0008-2206-7966>
gisela@ffyl.uncu.edu.ar

Resumen

En todos los niveles educativos es posible advertir que los estudiantes manifiestan dificultades para comprender textos de diverso grado de complejidad y asumir, frente a ellos, una postura crítica. El presente estudio centra su interés en las primeras etapas de la escolaridad, cruciales para sentar las bases de un modo de leer consciente y reflexivo. Pretende enfatizar la relevancia de un ciclo de investigación-acción (IA) o de reflexión-acción implementado en una escuela de enseñanza fundamental o primaria de la ciudad de Sinop (Mato Grosso, Brasil),

como motor inicial de una formación sólida y continua en comprensión y lectura crítica, que pudo trasladarse a las aulas con óptimos resultados. Las ventajas de esta formación pudieron corroborarse en dos épocas diferentes con actores similares. Los resultados cuantitativos de un postest con grupo experimental y control (alumnos de quinto año o grado) y del análisis cualitativo de una entrevista realizada a un grupo de pedagogas o profesoras de enseñanza primaria, luego de cumplimentado el ciclo de IA, demuestran la eficacia del conocimiento construido y de los cambios introducidos en las prácticas pedagógicas. Estos resultados fueron reafirmados, recientemente, mediante la implementación de la misma prueba y de una nueva entrevista, luego de un período de tiempo prolongado, a las profesoras que participaron del grupo de IA.

Palabras clave: formación de pedagogos, investigación-acción, lectura crítica

Abstract

At all levels of education, it is possible to observe that students show difficulties in understanding texts of varying degrees of complexity and in assuming a critical stance towards them. This study focuses on the early stages of schooling, which are crucial for laying the foundations for a conscious and reflective way of reading. It aims to emphasize the relevance of a cycle of action-research or action-reflection (AR) implemented in a primary school in the city of Sinop (Mato Grosso, Brazil), as an initial driving force for a solid and continuous training in comprehension and critical reading, which could be transferred to the classroom with excellent results. The advantages of this training could be corroborated at two different times with similar actors. The quantitative results of a post-test with an experimental and control group (fifth year or grade 5 pupils) and the qualitative analysis of an interview with the group of the primary school teachers, after the completion of the AR cycle, demonstrate the effectiveness of the knowledge built and the changes introduced in pedagogical practices. These results were recently reaffirmed by the implementation of the same test and a new interview, after a long period of time, with those teachers who participated in the AR group.

Keywords: pedagogical training, action-research, critical reading

Introducción

La lectura comprensiva de los estudiantes sigue siendo un problema al que se enfrenta el sistema educacional. Tradicionalmente, muchos profesores alfabetizadores han pensado que la decodificación es suficiente para que se efectivice la lectura, pero varios estudios demuestran que esta creencia

no representa una situación verídica. Desde una mirada longitudinal, la comprensión lectora atraviesa distintas etapas que podemos observar en las trayectorias académicas: *decodificar para leer, leer para comprender y leer para aprender* (Chall, 1983).

La lectura comprensiva o competencia de comprensión se considera en este estudio desde una perspectiva crítica y funcional, como punto crucial para el desarrollo de los conocimientos académicos necesarios en todas las fases de la vida. De acuerdo con esto, se recomienda incorporar el posicionamiento crítico al proceso de leer para lograr su completitud. La lectura crítica se concibe, así, como una habilidad que va más allá de la comprensión; una habilidad para leer y analizar textos de todo tipo, incluidos los digitales, a fin de utilizar los conocimientos de modo eficaz y participar activamente en la sociedad (Blasco-Serrano *et al.*, 2023). Por ende, la lectura, independientemente de sus soportes, debe estar al servicio de preparar al ciudadano para disfrutar del conocimiento que de esta siempre emana, bajo la perspectiva de convertirlo en constructor de significados y mediador de transformaciones (dos Santos, 2015).

Un factor que corrobora el bajo índice de lectores competentes es la escasa habilidad para motivar y enseñar la lectura crítica, de modo de evitar la gran cantidad de lectores funcionales. Los tímidos avances en comprensión y lectura crítica pueden deberse a la falta de inversiones no solo de orden financiero, sino también cualitativo –en la producción y accesibilidad a los materiales de lectura–, sumado a la falta de una formación adecuada de los profesores que forman a los lectores (Silva, 2011).

El presente estudio se propuso comprobar la relevancia de una formación sistemática y de calidad en competencia lectora y lectura crítica para su efectiva implementación en el aula. Con este objetivo en mente, de 2011 a 2014, se llevó a cabo un estudio de caso en el Colegio Cristhiane Archer Dal Bosco (en adelante, Colegio CAD) de enseñanza primaria, ubicado en la ciudad de Sinop (Mato Grosso, Brasil), que, entre otras instancias de indagación, comprendió un ciclo de investigación-acción orientado a la formación en lectura crítica, especialmente de alumnos de 4° y 5° año o

grado (de 9 y 10 años, respectivamente). El ciclo consistió en una serie de veinte seminarios de discusión teórica, selección de lecturas y preparación de material didáctico, cuyas protagonistas fueron las pedagogas¹ o profesoras de enseñanza elemental integrantes del plantel docente, dirigidas por la investigadora a cargo del proyecto. Específicamente, se pretendía verificar si esta metodología les garantizaba mejores condiciones de formación para impartir clases de lectura que posibilitasen a los alumnos leer de manera crítica, es decir, comprendiendo lo leído, estableciendo relaciones con su propio mundo e interactuando activamente con el texto. Como veremos en detalle más adelante, los resultados satisfactorios de esta experiencia pudieron corroborarse a través del análisis de las respuestas a una entrevista realizada a las profesoras del grupo de IA, luego de finalizado el ciclo de investigación-acción, y de los resultados de un posttest con grupo control (posprueba al grupo experimental de estudiantes del Colegio CAD, en comparación con un grupo de la misma franja etaria de otra escuela de la ciudad de Sinop, la Escola Municipal Jardim Paraíso).

Desde aquel entonces, las pedagogas que fueron protagonistas del ciclo de IA han continuado en la misma línea de formación en lectura crítica, fomentando en el aula la práctica de este tipo de lectura. A fin de observar la persistencia en el tiempo de los efectos satisfactorios de aquel ciclo, en el primer semestre de 2024 se replicó la toma del test de comprensión y lectura crítica a alumnos de quinto año del Colegio CAD, en contraste con un grupo control de la misma institución, pero cuya profesora no había formado parte de la experiencia de IA. Asimismo, se realizaron nuevas entrevistas a las pedagogas del grupo de IA del Colegio CAD, con el objetivo de que reflexionaran sobre el valor de su formación y experiencia en la enseñanza de la lectura crítica a lo largo de estos años.

El presente artículo se estructura del modo siguiente: Luego de esta introducción, se encuentra una sección de fundamentos teóricos, en la que

¹ Utilizamos los dos términos de manera indistinta. En el contexto brasileño, donde tiene lugar esta investigación, el término apropiado es el de pedagogo, que equivale, en español, al de profesor o maestro de enseñanza primaria.

se define la metodología de investigación-acción y se revisan algunas concepciones de lectura crítica. A continuación, se describen los instrumentos y procedimientos metodológicos utilizados y se exponen los resultados de las diferentes fases del estudio. Finalmente, se destacan las conclusiones más relevantes.

Fundamentos teóricos

1. La investigación-acción como estrategia metodológica

La investigación-acción posee relativa tradición en los medios educacionales como forma de obtención de información, como negociación de soluciones a problemas de orden formativo u organizativo y como posibilidad de una mayor participación de los actores sociales en los procesos de toma de decisiones (Thiollent, 2011). Se considera esta técnica como un proceso cíclico en el que la práctica se perfecciona por la oscilación sistemática entre actuar en el campo de la práctica e investigar sobre ella. Como reflejo de este movimiento pendular, surgen diversos términos como aprendizaje-acción, práctica reflexiva, aprendizaje experimental, ciclo PDCA² y otros. Para Thiollent (2011), uno de los fundamentos de la investigación-acción está en el constante *feedback* de la información producida por la investigación, *feedback* que se retroalimenta a través del ciclo de Investigación-Aprendizaje-Acción-Evaluación.

Para Franco (2005), cuando un investigador opta por la investigación-acción como método de investigación, detenta la convicción de que investigación y acción deben ir de la mano, si se pretende transformar la realidad mediante la práctica. La investigación-acción implica, así, necesariamente, una inmersión en el grupo social, de forma tal que se

² El acrónimo que da nombre al ciclo se forma a partir de las iniciales en inglés de cada una de las palabras que lo conforman: P (*Plan*), D (*Do*), C (*Check*), A (*Action*). En español, Planear, Hacer, Comprobar y Actuar (Ciclo *PHCA*). Se trata de una metodología de gestión de calidad utilizada, sobre todo, en el área empresarial.

puedan percibir y extraer las perspectivas latentes, lo oculto y no familiar que sustentan las prácticas, generando y negociando con el colectivo social los cambios que se presenten (dos Santos, 2015).

La investigación-acción debe generar, asimismo, un proceso conjunto de reflexión-acción, en el cual se admita la imprevisibilidad en las estrategias que se van a utilizar. Solo así se garantiza experticia con los posibles imprevistos y se da lugar a la posibilidad de que se oiga la voz del sujeto, su perspectiva, su sentir. De esta forma, las situaciones relevantes que emergen del proceso organizan la metodología. Dado un contexto de problematización, la investigación-acción asume una visión social crítica, que comienza con un examen acerca de en quién o en qué aspectos recae el problema (Tripp, 2005).

En síntesis, de acuerdo con Thiollent (2011), la investigación-acción posee un carácter social, cooperativo y participativo; está dirigida a buscar la resolución de un problema de forma colectiva, de allí que los investigadores y participantes comprometidos con una situación o problema deben estar implicados de forma directa. Estos principios se vieron reflejados en el contexto investigado. En efecto, a partir de la detección del problema, las pedagogas procedieron a delinear las estrategias para superar un determinado cuadro de limitaciones y dificultades, lo cual implicó adquirir conocimientos teóricos y prácticos que las facultara para facilitar a los alumnos el aprendizaje de la lectura crítica.

2. Concepciones de lectura significativas para el proceso de enseñanza-aprendizaje

El proceso crítico de aprendizaje de la lectura que se espera del alumno se ha llamado *letramiento*³ en Brasil (en español, alfabetización). Según Naedzold (2018), en la última década, lo que presenciamos son discusiones en torno de nuevas tecnologías y una búsqueda incesante de teorías que

³El término *letramiento* es una traducción para la lengua portuguesa del término inglés *literacy*. *Letramento*, según Kleiman (2005), es un conjunto de prácticas sociales que utilizan la lectura y escritura, en cuanto sistema simbólico, en contextos específicos.

puedan auxiliar en los cambios educacionales, principalmente en lo que se refiere a las metodologías. En este campo, se destacan distintas teorías referidas a *letramientos*: así tenemos *letramientos múltiples* o *multiletramientos*, *macroletramientos* y, más recientemente, *panletramientos*. El surgimiento de estos conceptos pone en evidencia, conforme afirma Kilpatrick (2011, p. 97), que “Nós não aprendemos apenas uma coisa de cada vez, mas sim muitas coisas ao mesmo tempo”⁴. Y esta nueva realidad plantea desafíos inevitables a la educación, la escuela, el currículo, los procesos de enseñanza y aprendizaje y, también, a los profesores (Naedzold, 2018). Soares (2014, p. 47), enfatiza que el letramiento es el “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”⁵.

Junto a *letramiento*, es necesario incorporar prácticas de intertextualidad, puesto que, en los textos, muchas veces se mencionan o es necesario invocar otros textos y “la mención de otro texto y –en menor grado– la paráfrasis de otro texto/contenido exige mucho más esfuerzo por parte de las y los receptoras/receptores como no tienen acceso directo al otro texto o simplemente no lo conocen”, afirma Hesselbach (2020, p.175). Al leer, nuestro cerebro busca otros conocimientos que tenemos incorporados para intentar hacer una conexión, interrelacionar imágenes y recuerdos sobre el tema en cuestión; y, entonces, el aprendizaje ocurre. Pero no es tan simple el asunto: facilitar el proceso de comprensión exige esfuerzo por parte del docente a la hora de trabajar la práctica de lectura de los estudiantes en relación con la creciente o decreciente complejidad estructural de un texto (Hesselbach, 2020). En este sentido, “si el lector es capaz de reconocer los patrones típicos de la complejidad textual, aunque no comprenda totalmente un texto, tendrá herramientas para captar el sentido incluso en textos difíciles” (Schrott y Tesch, 2020, p. 8).

⁴ “No aprendemos solo una cosa cada vez, sino muchas cosas al mismo tiempo” (Traducción libre de las autoras).

⁵ “Estado o condición de quien no solo sabe leer y escribir, sino que cultiva y ejerce las prácticas sociales que utilizan la escritura”. (Traducción libre de las autoras).

Fabri *et al.* (2022) entienden que la lectura involucra procesos cognitivos complejos que llevan a los lectores a constituir significación. En tales procesos están incluidos la lectura, el conocimiento del sentido de las palabras, la capacidad de realizar inferencias, las habilidades lingüísticas, la memoria. La complejidad inherente a todos ellos instaura la necesidad de contar con el apoyo de profesores muy bien formados, que estén en condiciones de proponer metodologías que puedan fomentar el desarrollo de estas capacidades cognitivas en los estudiantes de maneras distintas y con calidad. Así, “[...] ao ser retido na memória, essa[s] experiênci[a]s pode[n] ser utilizadas em outros contextos, reforçando a ideia de que a compreensão de um texto será mais relevante de acordo com os conhecimentos prévios que o leitor tem sobre o assunto”⁶ (Fabri *et al.*, 2022, p. 8).

Actualmente, es posible notar una gran cantidad de alumnos que no comprenden lo que leen, aún en la enseñanza secundaria y universitaria; y esto ha llamado la atención de estudiosos que buscan sanar esta problemática: “A dificuldade de compreensão de conteúdo durante a leitura persiste mesmo com o avanço na escolaridade, sendo um problema frequente também entre universitários”⁷ (Boruchovitch, 2001, p. 2).

De esta forma, el proceso de leer necesita de una mirada seria porque ella puede transformar la sociedad. La lectura puede ser definida como un proceso interactivo, cognitivo, situado socialmente, que demanda un lector activo, reflexivo, social, que interactúe de forma contextualizada y reconozca la intencionalidad discursiva. Este concepto está en concordancia con el nivel de lectura que se espera alcanzar en los profesores y, consecuentemente, en los alumnos que estos mismos tutorizan (dos Santos, 2015).

⁶ “[...] al ser retenidas en la memoria, esas experiencias pueden utilizarse en otros contextos, lo que refuerza la idea de que la comprensión de un texto será más pertinente en función de los conocimientos previos que un lector tiene sobre el asunto”. (Traducción libre de las autoras).

⁷ “La dificultad de comprensión de contenido durante la lectura persiste incluso con el avance en la escolaridad, siendo un problema frecuente también entre universitarios” (Traducción libre de las autoras).

Estamos hablando no solo de decodificación y lectura ingenua, sino también de lectura crítica. El concepto de crítica, que se suma al de lectura, proviene de la concepción kantiana que considera la crítica como “la actitud o capacidad de distinguir entre lo verdadero y lo falso, teniendo sus criterios y razones para ello y no aceptando afirmaciones de otros sin un examen propio previo” (Rohden, 1992, p. 177). Es cierto, evidentemente, que un lector con más experiencia, o un lector debidamente auxiliado por un buen *compañero de lectura* (el profesor, en este caso) va a tener mejores posibilidades de formular hipótesis pertinentes, que le facilitarán avanzar en el descubrimiento de las pistas esparcidas por el autor a lo largo del texto.

Kleiman (2011) califica el lenguaje como un instrumento poderoso que muchas veces interfiere en las relaciones humanas, puesto que un hombre puede influenciar y ser influenciado por el discurso oral o escrito de otro. De cualquier manera, el proceso de cognición y comprensión lingüística entre estos dos seres (escritor y lector) está basado en e intermediado por el texto y la cultura (dos Santos, 2015). Siguiendo esta línea, Silva (2011) va a resaltar el valor de la cultura circundante, que tiene influencia en el aprendizaje de la lectura. En dicho contexto, el profesor, con todo su referencial de conocimientos, con sus lecturas (de los libros que leyó y de los caminos que recorrió hasta allí), es una figura absolutamente central en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que, de un modo general, se encuentra en sus manos el poder de la elección del material que va a ser leído, que va a ser trabajado en el aula. Es más, el que enseña también debe perfeccionarse continuamente, lo cual implica que ha de estar dispuesto a aprender junto a sus alumnos; luego, el mejor profesor no será simplemente el que más haya leído o el más culto, sino aquel que está permanentemente abierto a nuevas lecturas y experiencias en este proceso de crecimiento infinito que es la educación (dos Santos, 2015).

El profesor que conoce y hace uso de las concepciones de lectura crítica y de los criterios de textualidad que fundamentan este artículo contará con herramientas para develar procesos de construcción textual y matices interpretativos, para captar lo que no se dice y utilizar un discurso

adecuado en el momento propicio, contextualizándolo. Así pues, para completar el desempeño de un profesor hábil, que transita libremente y con destreza por los diversos contextos discursivos, es necesario añadir a su formación académica, conocimientos sobre estrategias de lectura, procesos cognitivos y de metacognición.

Otro punto importante para garantizar criticidad en la lectura del texto y del mundo es posibilitar, por medio de la formación académica, el ejercicio de la dialéctica y de la *politicidad*, que impulsan la cooperación y la autonomía para actuar. El término *politicidad*, postulado por Almeida (2008, p. 3), traduce una concepción de “la educación como problematizadora, fundada en la relación dialógica y dialéctica entre educador y educando, que, al dialogar y politizar, problematizan y aprenden juntos”.

En relación con la temática de este artículo, sostenemos que es necesario llevar al estudiante de Pedagogía y al profesor de las etapas iniciales del trayecto educativo, el conocimiento necesario sobre lingüística textual, sobre géneros textuales e intertextualidad, sobre conceptos claves como macroestructura y superestructura textual, desarrollar su pensamiento crítico y extender el carácter de criticidad a sus lecturas, ya que, de no tener acceso a este abanico de conocimientos en su curso de graduación (carrera universitaria) y al no especializarse en el estudio y en la comprensión de conceptos disciplinares específicos, ¿cómo podrá transmitírselos a sus alumnos y hacerlos operativos en la comprensión y lectura crítica de los textos?

Nos parece que este es precisamente el punto desde el cual se origina la mayoría de los problemas de bajo rendimiento en el aprendizaje del lenguaje en las aulas de las etapas de educación fundamental. La formación que recibe el profesor debe prepararlo para enseñar los contenidos necesarios que garanticen una base sólida en los estudios del lenguaje, como así también proveerlo de conocimientos didáctico-metodológicos que lo ayuden a crear, con sus alumnos, un clima amistoso para el aprendizaje.

Metodología

Como se adelantó en la sección introductoria, durante los años 2011-2014 se llevó a cabo un estudio de caso en el Colegio CAD de enseñanza primaria, ubicado en la ciudad de Sinop (Mato Grosso, Brasil), que, entre otras instancias investigativas, comprendió un ciclo de investigación-acción, ciclo que, si bien apuntaba a la formación en lectura crítica de todo el alumnado, estuvo focalizado en los alumnos de 4° y 5° grados (de 9 y 10 años, respectivamente). El ciclo abarcó veinte encuentros denominados *seminarios* que giraban en torno a un eje temático específico de lingüística textual o de lectura crítica, propuesto por la investigadora coordinadora⁸ y complementado, en algunos encuentros, con otras lecturas sugeridas por las profesoras participantes. Los encuentros se desarrollaron a lo largo de 2011, desde el 7 de febrero hasta el 30 de noviembre, luego de la jornada de clases, con una periodicidad de quince días. Al finalizar cada encuentro, la coordinadora dejaba planteado un tema de investigación y una o más lecturas específicas, que serían objeto de reflexión de la próxima reunión. En tres ocasiones fueron invitados profesionales con el objeto de profundizar en algún tema (dos profesores de Letras de la misma institución que dictaban clases en el nivel secundario y una psicóloga cognitiva externa a la institución). Tal fue el caso, por ejemplo, de la jornada quinta, en la que el profesional invitado (Licenciado en Letras) se explayó sobre tipologías textuales, soportes y géneros discursivos. El entusiasmo generado por la discusión dio pie, en varias oportunidades, para que las mismas participantes propusieran bibliografía específica adicional y acciones didácticas, como seleccionar material textual para analizar en conjunto (cuentos, letras de canciones, guiones de películas, entre varios otros) y sugerir posibles conexiones intertextuales. Además, los seminarios fueron una ocasión ideal para compartir experiencias didácticas de aplicación de lo trabajado previamente en estos encuentros. Por otra parte, todo el proceso de investigación-acción generó instancias colaborativas, como el hecho de que profesoras de nivel inicial, en sus

⁸ La primera autora del presente artículo.

horas libres, colaboraran con sus pares de los cursos más avanzados (de quinto grado) en la preparación de clases de lectura crítica. Entre los temas abordados se destacaron los siguientes: tipos de inferencias, representación mental, lectura crítica y creativa, aspectos cognitivos de la lectura, estrategias de lectura, tipos textuales, intertextualidad, coherencia y cohesión, intencionalidad discursiva, macroestructura textual; y entre los autores consultados, pueden mencionarse Antunes (2010), Bakhtin (2003), Bazerman (2006), De Beaugrande y Dressler (1997), Coll, Palacios y Marchesi (1995), Colomer y Camps (2002), Costa Val (1991), Cubo de Severino (1999), Dell’Isola (2001), Freire (1990), Good y Brophy (1986), Graesser, Singer y Trabasso (1994), Hussein (2008), Kintsch (1998), Kleiman (2008, 2011), Koch (2006), Koch y Elias (2006), Lacon de De Lucia, Müller y Prestinoni de Bellora (1999), Marcuschi (1983, 2001 y 2005), Meurer et al. (2005), Silva (2005, 2009), Solé (1996), van Dijk y Kintsch (1983), van Dijk (2004), Vasconcellos (1998).

Los aspectos sustanciales de lo trabajado en cada encuentro quedaron registrados en las notas de un diario itinerante, presente en cada una de las sesiones. A título de ejemplo, se citan a continuación los siguientes extractos, que contienen parte de los ejes abordados en el undécimo y décimo seminarios:

“El 10º Seminario (22-06-11) comenzó con dos preguntas puestas en la pizarra: ¿Cómo conceptúa usted al lector crítico? y ¿Cuáles son las principales dimensiones que usted considera para el ejercicio de la lectura crítica? El debate se centró, al principio, en responder a estas preguntas. [...]. A continuación, se sugirió que el grupo reflexionase sobre el concepto de Meurer (2000, p.160) acerca del acto de leer críticamente, “Leer críticamente implica aprender a buscar en los textos pistas que conduzcan a la percepción de la relación dialéctica existente entre el lenguaje y las prácticas sociales”. Los debates terminaron considerando que este concepto abarcaba las dimensiones cognitiva, lingüística y sociopolítica, y que estas se correlacionaban entre sí. Antes de terminar, fue acordado que en los próximos tres seminarios el grupo ejercitaría los aprendizajes teóricos alcanzados hasta el momento y, para ello, se escogerían textos de diversos géneros. Por tanto, para el próximo encuentro, cada una llevaría textos que serían seleccionados por el grupo. [...]. La hipótesis

generada por el grupo de estudios y que sería objeto de evaluación fue: “¿serían los conocimientos adquiridos hasta el momento suficientes y eficaces para ayudarnos a leer críticamente, así como para prepararnos para enseñar a nuestros alumnos a leer con una perspectiva crítica?”

El 11º Seminario (27-07-11) comenzó con bastante euforia [...]. Los textos presentados fueron, en su mayoría, narrativos, pero también hubo de géneros diversos. Los escogidos por el grupo fueron: la letra de la canción *Faroeste Caboclo*, de Renato Russo; las poesías *Lua adversa*, de Cecília Meirelles y *Fotografia em três tempos*, de Carlos Roberto Rodrigues. Por recomendación de la investigadora, acatada de inmediato por el grupo, se escogió también la película *Wall.E*, producida por Disney-Pixar, dirigida por Andrew Stanton y estrenada en 2008 en Brasil. [...] las participantes se dividieron en tres grupos para estudiar el texto *Faroeste Caboclo*. La puesta en común de las percepciones de los tres grupos culminó con la aceptación unánime de, a partir del título, buscar conocimientos sobre el *Cangaço* (tipo de western –lucha armada entre cangaceiros y la milicia– que se dio en el nordeste de Brasil) [...]. Otra sugerencia [...], también acatada, fue investigar la historia de Cristo, pues suponía un intertexto” (dos Santos, 2015, p. 161-163).

Los resultados altamente satisfactorios de esta experiencia pudieron corroborarse a través del análisis de las respuestas a una entrevista realizada a las profesoras participantes en 2013 y en la aplicación de la técnica del postest con grupo control en 2014. Con el objetivo de evaluar la permanencia en el tiempo de tales efectos, como resultado de la reflexión y práctica continuas en lectura crítica, ambas técnicas de indagación –entrevista y postest– volvieron a ser aplicadas en el primer semestre de 2024. Con el doble fin de ordenar la descripción de los instrumentos de análisis, en esta sección, y la exposición de resultados, en la sección correspondiente, dividiremos la exposición por épocas: primera época (2013-2014) y segunda época (2024).

1. Entrevistas

1.1. Primera época

La entrevista semiestructurada que, según Triviños (1987), parte de cuestionamientos básicos, apoyados en teorías e hipótesis relevantes para la investigación, funcionó como instrumento útil de recogida de datos para investigar la opinión de las trece profesoras pertenecientes al grupo de IA, en relación con la eficacia de este abordaje metodológico como proceso de formación continua. La información se obtuvo en las instalaciones del colegio CAD, con programación previa, de acuerdo con la disponibilidad del grupo y el consentimiento informado de las participantes y los directivos de la institución. La entrevista fue colectiva, es decir, se dirigía la pregunta al grupo y las profesoras respondían cada una a su turno, sin establecer un orden rígido. Para la grabación, se empleó un grabador “Panasonic Model Nº RN 305”.

Para evaluar los datos recolectados, se empleó como referente metodológico el análisis de contenido. Con vistas a responder a los objetivos que la entrevista se propuso, los datos recogidos se analizaron según el procedimiento categorial que, conforme Bardin (1977), consiste en el desmembramiento del texto en categorías agrupadas analógicamente. Esta opción representa una alternativa válida cuando se pretende estudiar valores, opiniones, actitudes y creencias a través de datos cualitativos. Luego de la recolección y transliteración del material, se efectuó una lectura minuciosa para codificar las categorías identificadas. La codificación surgió de la repetición de palabras y sentidos, que se constituyeron en unidades de registro.

Según Souza Minayo (1997), existen varios tipos de análisis de contenido: de expresión, de las relaciones, de evaluación, de enunciación y categorial temático. Este último fue el utilizado en este trabajo, ya que el análisis se propuso descubrir los núcleos de sentido que vertebraban las entrevistas. El análisis de contenidos, para Bardin (1977), debe respetar ciertas etapas: 1) una primera fase de *pre-análisis*, donde sucede la lectura fluctuante, o

sea, la de primer contacto con el texto, luego de la transcripción de la entrevista; 2) una segunda fase de *exploración del material*, en la que tienen lugar las operaciones de codificación (recorte, agregación y enumeración); así, el texto de la entrevista se recortó en unidades de registro (palabras, frases) que fueron agrupadas temáticamente en categorías que posibilitaban las inferencias pertinentes; y 3) una tercera fase, que comprende el tratamiento de los resultados, la realización de inferencias y la interpretación. Por este proceso inductivo e inferencial, se pretende comprender no tan solo el sentido de los discursos de los entrevistados, sino también buscar otra significación, otro mensaje a través o adyacente al mensaje original (Fossá, 2003).

Para identificar las categorías y subcategorías, se definieron unidades de registro y unidades de contexto. Se consideraron unidades de registro las palabras o frases que contribuyen a la creación de las categorías. Las unidades de contexto son segmentos del mensaje utilizados como unidades de comprensión para identificar las palabras que fueron definidas como unidades de registro. La categoría única está determinada por el tema central de la entrevista, es decir, si la investigación-acción funcionó como método de formación continua y las subcategorías fueron extraídas de las propias preguntas de la entrevista, las cuales se enumeran abajo:

- 1) ¿Cómo evalúa usted su participación en el grupo de IA?
- 2) ¿Cómo relaciona usted la formación continua y el trabajo (o actividades) del grupo de investigación-acción?
- 3) En términos de expectativas, ¿cómo describiría la postura del grupo de investigación-acción en relación con su formación continua?
- 4) ¿Podría relatar qué transformaciones de su trabajo pedagógico se generaron a partir de su participación en el grupo de investigación-acción?

1.2. Segunda época

A la hora de realizar un balance de aprendizajes logrados y caminos pedagógicos recorridos, se confirma el valor etnográfico de la entrevista como instrumento de extracción de datos. Por consiguiente, a fin de que reflexionaran sobre el valor de su formación y experiencia en la enseñanza de la lectura crítica, se entrevistaron seis profesoras que habían participado de la experiencia de IA y que aún continuaban formando parte de la institución. Cada una de las preguntas planteadas fueron respondidas por escrito y en forma individual, previo consentimiento informado. Para la elaboración de las preguntas, se tomó, en líneas generales, la clasificación de Mertens (2005, en Hernández Sampieri *et al.*, 2008, p. 599), que divide las preguntas en seis tipos: 1) *de opinión*; 2) *de expresión de sentimientos*; 3) *de conocimientos*; 4) *sensitivas* (relativas a los sentidos); 5) *de antecedentes* (experiencias de vida); y 6) *de simulación* (planteo de un escenario hipotético con preguntas sobre futuras acciones). A continuación, se reproduce el texto de la entrevista:

“Estimado pedagogo: A varios años de la realización de la experiencia de investigación-acción en el Colegio CAD (Sinop, Mato Grosso), de la que usted formó parte y que tuvo como eje de estudio y discusión el tema de la lectura crítica, nos gustaría que nos respondiera algunas preguntas relativas a aquella experiencia, para poder analizar sus efectos posteriores. Los datos obtenidos, completamente anonimizados, serán materia de una investigación en curso sobre comprensión y lectura crítica. Por último, le pedimos que complete los datos del formulario de consentimiento informado que adjuntamos a esta entrevista. Le agradecemos profundamente por su tiempo y colaboración.

1. Previo a su participación en la experiencia de investigación-acción en el Colegio CAD, ¿había oído hablar del término *lectura crítica*? ¿tenía usted algún conocimiento específico sobre el tema?
2. Luego de su participación en el grupo de investigación-acción, ¿cómo evaluaría la experiencia? En el caso de que su evaluación fuera positiva, ¿podría especificar en qué sentido o aspectos fue positiva

(cognoscitivos, actitudinales u otros) y dar las razones de su calificación?

3. ¿Qué es lo que más le gustó de la experiencia de investigación-acción? ¿Cómo se sintió en el transcurso de la experiencia?
4. Luego de transcurridos todos estos años, ¿podría realizar un breve balance de lo que significó para usted aquella experiencia de investigación-acción y los efectos concretos que tuvo en su quehacer docente? Con respecto a estos efectos, ¿tuvo en cuenta el concepto de *lectura crítica* en la preparación de sus clases a partir de ese momento?; ¿siguió leyendo o investigando sobre el tema?
5. Imagine que usted es convocado/a para asesorar a otros pedagogos o investigadores que están comenzando o tienen la idea de comenzar a formar un grupo de investigación-acción para solucionar problemas de comprensión textual, ¿qué les aconsejaría?”.

En el examen de las respuestas a estos planteos, se aplicaron las mismas pautas de análisis de contenido utilizadas en las entrevistas de la primera época. Más adelante, en la sección correspondiente, se exponen los resultados del análisis de las entrevistas de ambas épocas.

2. Postest con grupo control

2.1. Primera época

Para verificar el grado de competencia lectora en comprensión y lectura crítica alcanzado por los alumnos del Colegio CAD, se les tomó una prueba con preguntas abiertas y cerradas sobre un texto breve (vid. Anexo)⁹. La misma prueba fue aplicada a un grupo control de similares características de una escuela pública de la misma ciudad. Cabe decir que los profesores de ambas escuelas estudiaron Pedagogía en la misma Universidad (UNEMAT, Universidad del Estado de Mato Grosso).

⁹ En el Anexo se reproduce la prueba completa traducida al español. Solo se ha mantenido en su lengua original (portugués) el texto de Ulisses Tavares: *Bicho raro e estranho*.

Los resultados satisfactorios de la experiencia de investigación-acción pudieron corroborarse a través de los resultados obtenidos. El grupo experimental estuvo conformado por 57 alumnos del Colegio CAD, de carácter privado; y el grupo control, por 59 alumnos de la Escola Municipal Jardim Paraíso. Así pues, el total de estudiantes examinados fue de 116 alumnos de diez años, repartidos en dos cursos en cada caso, que cursaban el quinto año de enseñanza primaria. En la escuela pública, al frente de cada una de las clases se encontraba una profesora distinta; mientras que, en la escuela privada, había únicamente una profesora que impartía clases en las dos aulas.

2.2. Segunda época

En 2024 se tomó la misma prueba de comprensión y lectura crítica de la primera época, con la misma metodología de grupo experimental y control. En este caso, ambos grupos pertenecían al mismo colegio (CAD), con la diferencia de que, al frente de uno de los grupos (grupo experimental), se hallaba una profesora que participó del ciclo de IA (5ºB con 26 alumnos) y ejercía una enseñanza sistemática de la lectura crítica; mientras que la docente del grupo control (5ºC con 32 alumnos) no había formado parte de la experiencia de IA y no seguía pautas sistemáticas en materia de comprensión de textos.

En la sección siguiente, se exponen los resultados de las pruebas, diferenciados según las épocas discriminadas.

Resultados

1. Resultados del análisis de las entrevistas

1.1. Entrevistas: primera época

De acuerdo con las pautas de análisis de contenido especificadas en la sección de Metodología, a partir de las propias respuestas de las

entrevistadas, se identifica un conjunto de subcategorías al interior de la categoría madre *Percepción de la investigación-acción como formación continua*, a saber: a) *Autoevaluación de la participación en el grupo de IA*, b) *Relación entre formación continua y el trabajo en el grupo de IA*, c) *Expectativas acerca del grupo de IA y de su formación continua*, y d) *Transformación del trabajo pedagógico tras la participación en el grupo de IA*. En cada una de estas subcategorías, se detectan, a su vez, determinadas unidades de registro, como puede observarse en la tabla 1, que incorpora, además, ejemplos extraídos de las entrevistas, con el contexto lingüístico suficiente como para poder justipreciar las diversas opiniones.

Tabla 1. Análisis de contenido de la entrevista con los sujetos de investigación-acción.
Elaboración de las autoras

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	UNIDAD DE REGISTRO	UNIDAD DE CONTEXTO
Percepción de la investigación-acción como formación continua	Autoevaluación de la participación en el grupo de IA	Positiva; Muy importante; Muy buena	“Muy positiva. Reflexionamos y observamos nuestra práctica y lo discutimos en grupo”.
	Relación entre formación continua y el aprendizaje en el grupo de IA	Preparación para la práctica áulica; Optimización del tiempo;	“ <i>[la experiencia]</i> hizo que yo tuviese otra mirada, también, con relación a los textos, a la lectura entrelíneas. Pasé a evaluar, a observar y ponerlo en práctica también en el aula, leyendo y evaluando esto con los alumnos también”; “es por ahí nuestro camino, sabe, es por ahí;” “aprendí muchas cosas que, hasta aquel momento, voy a decir la verdad, yo no sabía”; “contribuyó bastante para nuestro trabajo en el aula”; “Entonces, ese trabajo de base es importante para alumno y profesor”;

			<p>“fue muy bueno porque en nuestra carrera de pedagogía hay demasiada teoría”.</p>
	<p>Expectativas acerca del grupo de IA y de su formación continua</p>	<p>Repercusión del resultado positivo en el alumno; Fomento de la interdisciplinaria- riedad; Complemento de la formación; Fomento del intercambio de experiencias; Promoción de la cooperación entre los profesores</p>	<p>“percibí un avance así, en términos de interpretación, bueno, en la lectura”; “esa relación entre los temas y tomar una interdisciplinaria- riedad de los temas, entonces se juntaban las respuestas; <i>[el alumno]</i> juntó un pedacito de Geografía, tomó uno de Historia, tomó de Filosofía y hacía una respuesta muy buena”; “las expectativas en cuanto grupo de estudios fueron alcanzadas, logradas, porque yo misma lo veo en mi práctica, como yo soy profesora de matemática, incluso en las cuestiones de interpretación de problemas porque muchas veces[...] para explicarle al alumno cómo podría hacer aquella interpretación, yo lo veía de una forma y después de haber participado en el grupo de estudio, haciendo las inferencias, y saber lo que se está hablando en aquel problema [...] entonces supe también enseñarle al alumno a prestar atención a cada detalle dentro de un problema de matemáticas, esto fue muy válido e incluso en las preguntas de evaluación, cuando preparaba las preguntas, ya pensaba en lo que mi alumno iba a aprender con eso”; “Las expectativas fueron cumplidas porque muchas de las cosas que vi nunca las había visto antes y esto enriqueció mi formación como profesora”; “es muy válido el grupo de IA porque en nuestra formación siempre quedan lagunas porque tenemos aquella base teórica; pero es en la práctica, en el intercambio <i>[que se aprende]</i> y el grupo</p>

			favorece mucho esos intercambios de experiencias”; “podemos así crecer juntos y buscar cada vez más nuevas propuestas, nuevos desafíos para el aula”.
	Transformación del trabajo pedagógico tras la participación en el grupo de IA	Prácticas de clase; Lectura entrelíneas; Perfeccionamiento en la elaboración de evaluaciones; Reconocimiento institucional	“Y pude pasarlo a mis alumnos también y percibí una gran diferencia”; “después del grupo de estudio aprendí a leer entre líneas y ahí las poesías se hicieron mucho más claras para mí”; “ <i>[la coordinadora]</i> comenzó a tener otra opinión sobre nuestros exámenes, sobre nuestras evaluaciones, sobre nuestra actuación en el aula también”.

La tabla presentada arriba conduce a la siguiente interpretación de los datos:

- 1) En relación con la investigación-acción como formación continua, cabe destacar que, unánimemente, la investigación-acción posibilitó la formación continua. En su autoevaluación sobre la participación en el grupo, todas las entrevistadas calificaron la experiencia como “muy buena” e, incluso, “muy importante” para sus actuaciones en el aula.
- 2) En cuanto a la relación entre formación continua y el aprendizaje en el grupo de investigación-acción, el grupo reconoció el valor de la metodología como proceso de aprendizaje basado en la autorregulación del participante y en el intercambio de experiencias que propician la interdisciplinariedad. También valoró los efectos positivos en la optimización del tiempo del profesor para estudiar y preparar las clases, en el relleno de lagunas de formación y en la dotación de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje a profesores y alumnos.
- 3) Las expectativas de las participantes fueron alcanzadas y algunas, incluso, superadas, ya que las profesoras manifestaron su voluntad de continuar con los estudios. Según los relatos, las expectativas logradas

giraron en torno al hecho de que los aprendizajes y reflexiones del docente se reflejaron en los alumnos, en la complementación de la formación y cooperación entre las docentes, y en la conquista de reconocimiento por parte de los coordinadores de la institución.

1.2. Entrevistas: segunda época

En las entrevistas de 2024, en el marco de la categoría principal de observación (*Evaluación metacognitiva sobre los efectos de la experiencia de investigación-acción*), fueron identificadas cinco subcategorías: a) *Existencia de conocimientos previos sobre lectura crítica*, b) *Evaluación de la experiencia de IA*, c) *Percepción personal*, d) *Balance: continuidad en el tiempo de las prácticas y el interés en la lectura crítica*, y e) *Simulación de escenario de asesoramiento educativo*. La tabla 2 muestra las unidades de registro inferidas a partir de la interpretación de los datos y los ejemplos correspondientes:

Tabla 2: Análisis de contenido de la entrevista con los sujetos de investigación-acción en 2024 (Referencias: E = Entrevista). Elaboración de las autoras.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	UNIDAD DE REGISTRO	UNIDAD DE CONTEXTO
Evaluación metacognitiva sobre los efectos de la experiencia de investigación-acción	Existencia de conocimientos previos sobre lectura crítica	Presencia nula; Presencia vaga	“había oído hablar al respecto. Sin embargo, no tenía ningún conocimiento específico sobre el asunto” [E2]; “Sí, durante el Curso [carrera] de Pedagogía, pero no fue un conocimiento profundo” [E6].
	Evaluación de la experiencia de IA	Evaluación positiva (aspectos destacados)	“ <i>[experiencia positiva]</i> a nivel cognitivo y actitudinal, <i>[pude]</i> reflexionar diariamente sobre la lectura y mejorar mi práctica” [E1]; “Fue una experiencia muy positiva, ya que nos ayudó a comprender mejor el asunto abordado, además de proporcionarnos momentos significativos e interactivos y la formación de una opinión crítica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de primaria” [E2]; “pude mostrar a los alumnos con propiedad cuán importante es leer un texto de

		forma crítica, captar y apropiarse de ideas/conocimientos que pueden ser transformadores” [E2] ; “[apertura a] otras miras, enfoques, captar la intencionalidad de los textos” [E3]; “Fue una experiencia maravillosa, pues siempre tuve dificultades para analizar ciertos textos” [E5]; “experiencia muy significativa y de gran importancia para la dinámica de la sala de clases” [E6].
Percepción personal	Lo que más gustó; Forma de sentirse	“el abordaje del asunto, trabajado en forma clara y objetiva, me sentí muy satisfecha con el resultado final” [E1]; “Me gustaron mucho los momentos de lectura, el intercambio de experiencias, la interacción de todo el grupo, los temas como la inferencia, la intertextualidad y la importancia del papel del profesor como mediador y provocador en la búsqueda del conocimiento” [E2]; “Lo que más me ha gustado ha sido aprender a desarrollar la lectura crítica, subrayar lo que no entiendo, investigar, analizar lo leído”; “los temas discutidos, como intertextualidad, inferencias, mediación” [E6].
Balance: continuidad en el tiempo de las prácticas y el interés en la lectura crítica	Significación; Efectos concretos	“mejora en la elaboración de los planes y la selección de lecturas para los alumnos”; “papel de fundamental importancia en el trabajo como docente, en la preparación de clases y evaluaciones, en el abordaje de los temas tratados en el aula” [E2]; “momentos de descubrimiento y de cambio en las prácticas de enseñanza; por ejemplo, construcción de textos colectivos, juegos, teatralización, ruedas de conversación para destacar puntos importantes de una historia, etc.” [E3]; “aprendí a no quedarme en lo obvio y esto ha contribuido a mis clases. Como profesora de niños de entre 6 y 7 años, trabajo con reseñas, tanto de textos como de obras [teatrales]. Confieso que aún tengo algunas dificultades, pero sigo leyendo más sobre el tema y me

			esfuerzo para que este trabajo tenga buenos resultados y dé sus frutos” [E5].
	Simulación de escenario de asesoramiento educativo	Consejos para la enseñanza y la investigación	“En primer lugar, que lean sobre el tema, estudien mucho, organicen grupos de estudio, investiguen y no tengan miedo ni vergüenza de preguntar cuando tengan dudas. El ser humano es un agente transformador, capaz de cambiar el mundo si tiene voluntad, proactividad y sentido crítico para tomar sus decisiones” [E2]; “[realizar] investigación-acción para solucionar dudas sobre los textos, para una reflexión crítica de la práctica docente” [E3]; “Yo diría que la lectura es lo más importante. La lectura nos permite crear posibilidades de entender entre líneas, y creo que, para tener autonomía, esta lectura debe ser continua. Y, como experimento, aconsejaría empezar a trabajar con reseñas” [E5], “que pongan en acción lo aprendido, así estarán desempeñando un papel fundamental en la vida de los alumnos, [posibilitando] que vayan más allá de la simple comprensión superficial del texto, sabiendo leer entre líneas y convirtiéndose en personas que saben posicionarse” [E6].

De los testimonios recogidos, se desprenden las siguientes conclusiones:

- 1) Se reafirma la escasa o nula existencia de conocimientos previos de lectura crítica.
- 2) Hay una valoración óptima de la experiencia de IA, que apela a calificativos como “muy positiva”, “muy significativa”, “maravillosa” y subraya el poder “transformador” de los conocimientos.
- 3) En cuanto a la percepción personal, las entrevistadas destacan aspectos interaccionales y cognoscitivos: intercambios de experiencias didácticas y

discusión de temas como intertextualidad, inferencias y mediación de conocimientos.

4) En un balance de lo aprendido, se pone de relieve la continuidad del interés en la lectura crítica puesto de manifiesto en la planificación de las clases, la concienzuda selección de lecturas y los cambios en las prácticas de enseñanza-aprendizaje.

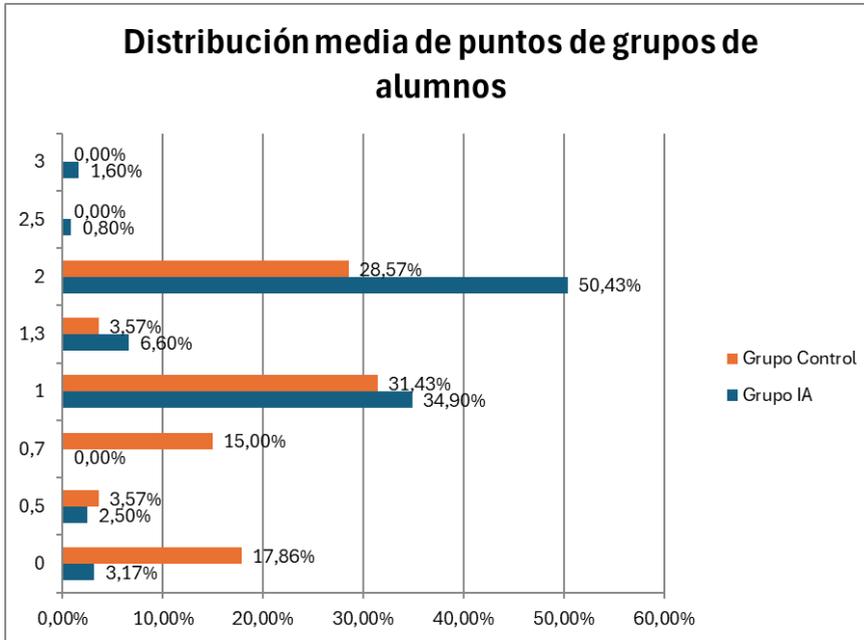
5) Por último, ante la hipótesis de un escenario de asesoramiento pedagógico a otros actores, las entrevistadas no vacilan en alentar la lectura, la organización de grupos de estudio, la pregunta para despejar dudas y el cultivo del sentido crítico.

2. Resultados del análisis de los postests

2.1. Postest: primera época

El **gráfico 1** sintetiza los resultados alcanzados. Allí puede observarse que, de los estudiantes que respondieron satisfactoriamente $2/3$ (dos tercios) de las consignas, un 50% (cincuenta por ciento) pertenece al grupo de investigación-acción (Grupo IA), mientras que un 29% (veintinueve por ciento) forma parte del grupo control (GC). En la franja de los que respondieron satisfactoriamente un $1/3$ (un tercio) de las consignas, los grupos tienden a emparejarse, con un 35% (treinta y cinco por ciento) perteneciente al Grupo IA y un 31% (treinta y uno por ciento), al GC. Finalmente, en la franja de los que resolvieron satisfactoriamente menos de $1/3$ (menos de un tercio) de las consignas, solo el 6% (seis por ciento) integra el Grupo IA, en contraste con el 36% (treinta y seis por ciento) del GC.

Gráfico 1. Distribución media de puntos del grupo de investigación-acción y del grupo control (primera época). Elaboración de las autoras

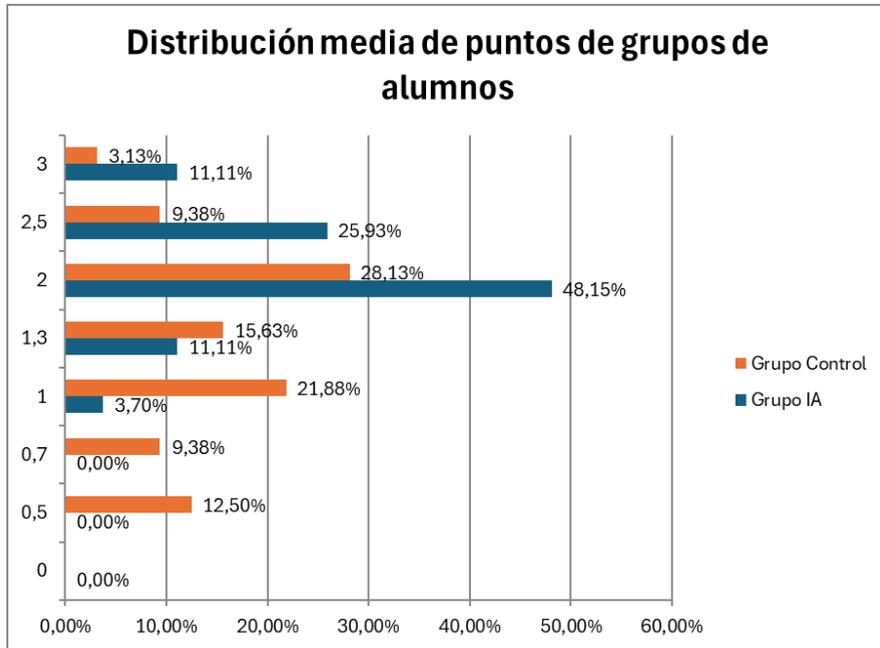


2.2. Postest: segunda época

El gráfico 2 muestra un mejor desempeño, en términos generales, del grupo de investigación-acción (ver página siguiente).

Según puede observarse, lo primero que se presenta como evidencia destacada es que recién hasta un 1/3 (un tercio) de las respuestas correctas es donde comienza a figurar el grupo de investigación-acción (Grupo IA), con un 4 % (cuatro por ciento); mientras que el grupo control (GC) a ese nivel ya suma un 44 % (cuarenta y cuatro por ciento). Superando la mitad de las respuestas correctas, el Grupo IA presenta el 85 % (ochenta y cinco por ciento) de los alumnos; mientras que el GC solo alcanza el 41% (cuarenta y un por ciento).

Gráfico 2. Distribución media de puntos del grupo de investigación-acción y del grupo control (segunda época). Elaboración de las autoras



Conclusiones

Los resultados satisfactorios del estudio presentado, aunque circunscrito a un microcosmos particular (un grupo de docentes y alumnos del Colegio CAD de Sinop, Brasil) confirman, una vez más, que la comprensión y la formación en lectura crítica es un fenómeno complejo que demanda un abordaje holístico. La organización de un ciclo de investigación-acción, con veinte seminarios como plataforma de base, resultó ser una iniciativa estratégica en esta dirección de tratamiento integral de la problemática, a juzgar por los testimonios de las propias protagonistas, entrevistadas en la época inmediatamente posterior a la experiencia y en la época actual.

El exitoso traslado a las aulas de una formación sistemática y de calidad en competencia lectora, lectura crítica y conocimientos especializados de lingüística textual pudo comprobarse, empíricamente, en los resultados de

un postest a alumnos de quinto año del Colegio CAD, en comparación con un grupo control de otra escuela de la misma ciudad (Escola Municipal Jardim Paraíso). Transcurrido cierto tiempo, los resultados favorables de un nuevo test, con grupo experimental y control, confirman la tendencia y reafirman las convicciones originales.

La formación continua y la preocupación constante por despertar la curiosidad, la capacidad inferencial y el sentido crítico desde los primeros años de la escolaridad parecen ser las claves para la promoción de la competencia textual y enfrentar textos de distinto grado de complejidad.

Referencias

- Almeida, L. I. M. V. D. (2008). Teoria freireana. *Revista Educação e Linguagem*, 2(1).
- Antunes, I. (2010). *Análise de textos: fundamentos e práticas*. Parábola.
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal* (4. ed.). Martins Fontes.
- Bazerman, Ch. (2006). Gêneros textuais, tipificação e interação. En A. P. Dionisio y J. C. Hoffnagel (Orgs.), *Gêneros textuais, tipificação e interação* (pp. 19-46). Cortez.
- Blasco-Serrano, A, C., Cid Romero, E. y Bitrián González, I. (2023). Desarrollo de la comprensión lectora a través de la colaboración y el diálogo. Una intervención en el contexto natural del aula desde el Modelo PASS. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 88-114. <https://revistas.uma.es/index.php/revistaSL/article/view/17436/18341>.
- Boruchovitch, E. (2001). Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*.Campinas, 5(1), 19-25.
- Chall, J. (1996). *Stages of Reading Development*. (2nd ed.). Harcourt Brace College Publishers.
- Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Orgs.). (1995). *Desenvolvimento psicológico e educação* (Vol. 1). Artes Médicas.
- Colomer T. y Camps A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Artmed.
- Costa Val, M. G. (1991). *Redação e textualidade*. Martins Fontes.
- Cubo de Severino, L. (Ed.). (1999). *Leo pero no comprendo: estrategias de comprensión lectora*. Ex-Libris (Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo).
- De Beaugrande, R. y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Ariel.
- Dell’Isola, R. (2001). *Leitura: Inferências e contexto sociocultural*. Formato.

dos Santos, E. R. (2015). *Análisis de las dificultades de formación del pedagogo en lengua portuguesa para la enseñanza de la lectura crítica en el nivel primario: estudio de caso en el Colegio CAD de Sinop/MT, Brasil*. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

Fabri, N. B., Oliveira, K. L.D., Monteiro Inácio, A. L., Schiavon, A. y Bzuneck, J. A. (2022). Autorregulação, estratégias de aprendizagem e compreensão de leitura no Ensino Fundamental. *Revista Brasileira de Educação*, 27, e270068, 1-22. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/JnbTKYQLB85GTSsWJvpsWVP/?format=pdf&lang=pt>. Recuperado el 20 de mayo de 2022.

Franco, M. A. S. (2005). Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e pesquisa*, 31(3), 483-502.

Freire, P. (1990). *A importância do Ato de ler*. Cortez.

Good, T. y Brophy, J. (1986). School Effects. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on teaching* (pp. 570-602). Macmillan.

Graesser, A.C., Singer, M. y Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 271-395.

Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2008). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Hesselbach, R. (2020). Referencias intertextuales como rasgo de la complejidad de textos y como reto para la didáctica de lenguas. En A. Schrott y B. Tesch (Eds.), *Competencia textual y complejidad textual: perspectivas transversales entre didáctica y lingüística* (pp. 167-176). Peter Lang.

Hussein, C. (2008). *Leitura crítica e criativa: Ensino e aprendizagem*. Câmara Brasileira de Jovens Escritores.

Kilpatrick, W. H. (2011). *Educação para uma sociedade em transformação*. Vozes.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: a paradigm for cognition*. Cambridge University Press.

Kleiman, A. (2008). *Oficina de leitura: teoria & prática*. Pontes.

Kleiman, A. (2011). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Pontes.

Koch, I. (2006). *Introdução à Linguística Textual*. Martins Fontes.

Koch, I. V. y Elias, V. M. (2006). *Ler e Compreender os sentidos do Texto*. Contexto.

Lacón de De Lucia, G. N., Müller, G. E. y Prestinoni de Bellora, C. (1999). Estrategias macroestructurales o de coherencia global. En L. Cubo de Severino. (Ed.), *Leo, pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora* (cap. 4: pp. 157-180). Ex-Libris (Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo).

- Marcuschi, L. A. (1983). *Linguística de Texto: O que é e como se faz* (Série Debates n. 1). Universidade Federal de Pernambuco.
- Marcuschi, L. A. (2001). Compreensão de Texto: algumas reflexões. En A. P. Dionísio y M. A. Bezerra (Orgs.), *O livro didático de Português: múltiplos olhares* (pp. 46-59). Lucerna.
- Marcuschi, L. A. (2005). Gêneros Textuais: Configuração, Dinamicidade e Circulação. En A. M. Karwoski, B. Gaydeczkay K. S. Brito (Orgs.), *Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino* (pp. 17-34). Kaygangue.
- Meurer, J. L., Bonini, A. y Motta-Roth, D. (Orgs.). (2005). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. Parábola.
- Naedzold, S.D. S. (2024). *Produção textual com uso de gêneros meme e fanzine no desenvolvimento de capacidades de leitura e escrita de estudantes do 8º ano do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Letras - Prof. Letras). Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop, 2018. <https://drive.google.com/file/d/1cul9s3KSkZhZ6wPrhjObeovp2cXU4GjB/view>.
- Recuperado el 25 de mayo de 2024.
- Rohden, V. (1992). *O criticismo kantiano: curso de Filosofia*. Jorge Zahar.
- Silva, E. T. (2005). *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. Cortez.
- Silva, E. T. (2009). *Criticidade e Leitura - Ensaios*. Global.
- Schrott, A. Y Tesch, B. (Eds.). (2020). *Competencia textual y complejidad textual: perspectivas transversales entre didáctica y lingüística*. Peter Lang.
- Silva, E. T.D. (2011). *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 11. ed. Cortez.
- Silva, R. A.D. ySilva F. N. A.D. (2020). O papel do professor na formação e hábito de leitura. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 5, 4, v. 1, 120-138.
- Soares, M. (2014). *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. Autêntica.
- Soares, M. (2017). *Alfabetização: a questão dos métodos*. Contexto.
- Solé, I. (1996). *Estrategias de Lectura*. GRAÓ.
- Souza, T. S. N. (2020). *Formação do aluno leitor: desafios e estratégias*. Monografia (Especialização em Educação e Trabalho Docente). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Trindade.
- Souza Minayo, M. C. (1997). *El desafío del conocimiento. Investigación cualitativa en salud*. Lugar.
- Thiollent, M. (2011). *Metodologia de pesquisa-ação*. 18. ed. Cortez.

Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31(3),443-466.

van Dijk, T. A. (2004). *Cognição, discurso e interação*. Contexto.

vanDijk, T. A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*.Academic Press.

Vasconcellos, C. S. (1998). *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora*. Libertad.

Vilela, P. A. A. D. (2017). *A leitura como prática significativa para os alunos de 5º ano do Ensino Fundamental: uma contribuição para a formação de alunos leitores na rede de ensino de Lapão*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia.

Anexo

Test de compreensão leitora e crítica (alunos de 5º ano)

Aluno:.....

Escola: :.....Série:.....Data:.....

Texto:

Bicho raro e estranho

- 1 Foi o cachorro que chegou correndo com a língua de fora e contou para o javali:
- 2 - Descobri um! Está escondido em cima de uma pedra lá em baixo.
- 3 E foi a coruja que ouviu o papo e perguntou:
- 4 - Você tem certeza? Olhe que nem sempre as lendas são verdadeiras.
- 5 Mas foi o elefante que apareceu naquele momento e decidiu:
- 6 - É melhor verificar. Afinal, algum deve mesmo ter sobrado.
- 7 E foi assim que os animais desceram a montanha para comprovar a historia do cachorro.
- 8 No começo da caminhada, a cobra disse:
- 9 - Gozado, me deu uma vontade de levar uma maçã pra qualquer emergência.

- 10 No meio, o passarinho falou:
- 11 - E eu estou que não aguento de medo de levar uma pedrada.
- 12 No fim, o jacaré comentou:
- 13 - Acho que vou chorar.
- 14 Chegaram.
- 15 O macaco coçou a barriga e comentou:
- 16 - É verdade. Sobrou só um. Mesmo assim pode ser perigoso. Quase acabou com minha família. E olha que somos primo em terceiro grau.
- 17 A onça lambeu os beiços e acrescentou:
- 18 - É o único que mata sem ter fome.
- 19 A borboleta abriu as asas e concluiu:
- 20 - Mas o que faremos com ele?
- 21 Todos os bichos ficaram em silencio olhando o homem, apavorado, olhando também para eles. Em todas as cabeças passavam as lembranças de bichos e plantas destruídos. Só que não sabiam mesmo o que fazer com aquele homem ali, sobrevivente como eles. Esperançoso e assustado como eles. Bicho como eles.
- 21 E foi o cágado que, chegando atrasado ao local, resolveu a questão:
- 22 - Um bichinho tão bonitinho como esse não merece acabar. Vamos deixá-lo vivo. Acho que com o tempo ele aprende com a gente uma maneira melhor de viver.

(Ulisses Tavares, *Bicho raro e estranho*, págs. 3 e 4, Editora Globo, RJ, 1987).

Estudio del Texto

1. El hombre, en el texto, aparece como animal; los animales, como seres humanos. Completa con: *animales* o *el hombre*.
 - ¿Quién habla en el texto?.....
 - ¿Quién se encuentra indefenso?
 - ¿Quién sobrevivió, solo, a la extinción de su especie?.....

- ¿Quién vive en armonía?.....
 - ¿Quién es el peligro de la destrucción?.....
 - ¿Quién o quiénes son la mayor parte?.....
2. ¿La expresión de la serpiente: me dio deseos de tomar una manzana por cualquier emergencia” le recuerda a algún otro texto, historia, película, pintura, etc.? ¿Cuál?

.....

3. "Un animalito tan lindo como ese no merece terminar. Dejaremos que usted viva. Creo que con el tiempo aprenderá con nosotros una mejor manera de vivir".

¿En esta parte del texto se expresa la superioridad de quién (animal u hombre) en cuanto a sabiduría?

.....

¿El narrador habla del hombre en serio o irónicamente?

.....

¿El voto de confianza para el ser humano se realiza con certeza o incertidumbre? Responda citando el texto.

.....

4. ¿Cuál es el mensaje principal del texto?

() Mostrar que por sus actos impensados el hombre está en la condición de animal irracional.

() Que los animales podrían impedir la destrucción del planeta.

() Alertar al lector de un peligro futuro, es decir, el hombre puede destruir el mundo.

5. En este texto hay un ambiente mágico confirmado por la acción, pensamiento y sentimiento de los personajes. Marque las alternativas correctas:

- () Los animales hablan;
 - () Los animales se preocupan con las actitudes del hombre;
 - () Los animales quieren vengarse del hombre.
 - () Los animales son más respetuosos y afectivos que los hombres.
6. De acuerdo con la intención del autor, comente esta declaración del jaguar: “Es el que mata sin tener hambre”.

.....

7. ¿Le gustó el texto? ¿Por qué?

.....

¡Buena prueba!

Notas biográficas

Eulene Rosa dos Santos es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Cuyo, Especialista en Gestión de Escuela por el IVE (Instituto Varzeagrandense de Educação) y Licenciada en Letras por la UFMT (Universidade Federal de Mato Grosso). Actúa como coordinadora en el colegio CAD (Colégio Avançado de Desenvolvimento Educacional) y como profesora en la escuela pública Enio Pipino, Sinop, Matto Grosso, Brasil.

Gisela Elina Müller es Doctora en Letras, Magíster en Ciencias del Lenguaje, y Profesora y Licenciada en Letras por la Universidad Nacional de Cuyo. Realizó un Posdoctorado en la Universidad de Múnich (Ludwig-Maximilians Universität) y estancias de docencia e investigación en la Universidad de Kassel. Se desempeña como Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y como Profesora Titular de Lingüística Teórica en la Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo. A nivel de posgrado, imparte seminarios de escritura científica y lingüística cognitiva. Ha dirigido una revista científica y varios proyectos de investigación. Es autora de capítulos y artículos científicos, y coeditora de volúmenes colectivos. Sus áreas de investigación son la comprensión y complejidad textual, el análisis del discurso científico-académico y la gramática cognitiva aplicada al análisis textual.

Una experiencia de la didáctica de la literatura italiana para hispanohablantes

An Experience of Didactics of Italian Literature for Spanish-Speakers

 <https://doi.org/10.48162/rev.57.008>

Gabriela Ughi

Universidad Nacional de Mar del Plata
Argentina

 <https://orcid.org/0009-0005-9240-6087>
gabryughi@gmail.com

*El arte de escribir historias está en saber sacar de lo poco que se ha
comprendido de la vida todo lo demás; pero acabada la página se reanuda la
vida y uno se da cuenta de que lo que sabía es muy poco.*
Ítalo Calvino

Resumen

Este trabajo da cuenta de la enseñanza del italiano como lengua extranjera y del uso de los textos literarios en las clases. Usar la literatura no siempre es simple. Cada situación de aprendizaje es diferente, cada texto literario tiene un objetivo distinto, cada curso es diverso. El trabajo del docente es indagar cuáles son las posibilidades a las que puede acceder para desarrollar una aproximación adecuada y relevante para los estudiantes. El presente artículo trata del uso de la literatura en las clases de italiano como segunda lengua (L2) y de las implicancias del texto literario al brindar modelos culturales de lengua. Existen diferentes enfoques y técnicas que sirven para motivar a los alumnos, hacer que comprendan y utilicen la lengua, que relacionen los textos presentados con los conocimientos ya adquiridos y puedan realizar suposiciones sobre el funcionamiento de la lengua extranjera que están aprendiendo. En este sentido, se propone una reflexión docente que pretende responder a una doble demanda didáctica de quienes enseñan a alumnos extranjeros que estudian italiano ya sea por placer como por

necesidad, pero también de profesores de escuelas bilingües que se encuentran respondiendo a las necesidades de niños que deben aprender una lengua diferente a la materna, en cursos de formación curricular que requieran una atención especial desde el punto de vista lingüístico.

Palabras clave: literatura, didáctica, desafío, enseñanza, inclusión

Abstract

This paper reports on the teaching of Italian as a foreign language and the use of literary texts in the classroom. Using literature is not always simple. Every learning situation is different, every literary text has a different objective, and every course is different. The teacher's job is to find out what possibilities are available to develop an appropriate and relevant approach for the students. This article deals with the use of literature in Italian as a second language (L2) classes and the implications of literary text in providing cultural models of language. There are different approaches and techniques that serve to motivate students, make them understand and use the language, relate the texts presented to the knowledge they have already acquired and make assumptions about the functioning of the foreign language they are learning. In this sense, we propose a teaching reflection that aims to respond to a double didactic demand of those who teach foreign students who study Italian either for pleasure or out of necessity, but also of teachers of bilingual schools who are responding to the needs of children who must learn a language other than their mother tongue, in curricular training courses that require special attention from the linguistic point of view.

Keywords: literature, didactics, challenge, teaching, inclusion

La enseñanza de la lengua italiana a partir de la literatura

La tradición glotodidáctica italo hablante ha jerarquizado la enseñanza de la lengua a partir de la literatura, sin descuidar la fundamentación lingüística (Luperini, 2002, Caon, 2013, Caon y Spaliviero 2015, Spaliviero 2020). También ha jerarquizado el hecho de que esa enseñanza se despliega en una sociedad cada vez más compleja y plural (Balboni, 2015; Balboni y Caon 2015; Caon y Spaliviero 2015) y que esa sociedad muchas veces promueve lecturas alternativas o contra-canónicas (Bertolio, 2022). Por añadidura, la enseñanza de la lengua a partir de la literatura ha requerido del análisis lingüístico de las estructuras textuales, con especial énfasis en las estructuras narrativas como novelas, cuentos o fábulas

(Bernardelli, 2013). Toda esa tradición también se pone en juego a la hora de pensar la enseñanza del italiano como lengua extranjera (Magnani, 2009; Gilardoni, 2011).

En los últimos años, las investigaciones sobre la enseñanza de la literatura italiana a estudiantes hispanohablantes ofrecen cuantiosos y variados aportes. De un modo u otro, en todos estos trabajos no sólo se jerarquiza a la literatura misma como recurso apropiado para la enseñanza de la lengua, sino que además se aboga por la necesidad de una planificación consciente de las actividades de los estudiantes. En este sentido, Spanda (2020) considera que la planificación de un itinerario didáctico, tanto más cuando se trata del aprendizaje de una lengua a través del texto literario, representa una actividad compleja que, para evitar la improvisación y la intuición poco justificada, necesita calibrar métodos adecuados de organización de los cursos y del sistema educativo general. De manera concreta, dicha planificación deber tomar en consideración variables como el contexto de enseñanza, las características y las capacidades de los alumnos, su procedencia, los cronogramas.

En esta línea, la toma de decisiones en un nivel más general buscará identificar claramente los fines de la formación y afinar las metodologías a adoptar. Así, un “itinerario de aprendizaje no sólo propone qué enseñar, sino también cómo enseñarlo y con qué finalidad” (Diadori, Palermo y Troncarelli, 2009, p. 179). Con todo, el itinerario deberá evitar que la planificación y el cronograma, que corresponden a una fase todavía teórica y virtual de la actividad docente, corran el riesgo de privarla de su aura de singularidad, de su sentido de exploración y del espíritu aventurero que debería caracterizar siempre la hora de clase. Y dentro de esta perspectiva, la elección de los textos, además de responder a los intereses de los alumnos, no puede prescindir de su nivel de competencia lingüística y cultural, ya que podría generar la dificultad de tener que buscar demasiadas palabras en el diccionario y la pérdida de interés y motivación por leer cosas que no se entienden.

En este sentido, como advierte Balboni (2009), en el proceso de enseñanza y aprendizaje, vivir la experiencia de la literatura involucra la comprensión de que un texto literario se caracteriza por un propósito, por su coherencia lógica, por la cohesión entre las partes y precisamente por la condición misma de “texto” que le asignan sus usuarios.

Ocurre que la enseñanza de la lengua y la enseñanza de la literatura italianas están unidas por una relación de “intercambio mutuo” (Spaliviero 2020, p. 5). Por un lado, sin el dominio de las destrezas lingüísticas adecuadas es imposible empezar a tratar la complejidad de las obras literarias. Por otro, la mejora de la competencia lingüística es uno de los múltiples objetivos de la educación literaria. Además, si se tiene en cuenta la actual dimensión multicultural del sistema escolar italiano, la enseñanza de la literatura desde una perspectiva intercultural brinda la oportunidad de fomentar el desarrollo de habilidades de comprensión y producción de textos mientras se discute el significado de las obras.

A estas cuestiones se agrega la rica y desafiante complejidad del trabajo con estudiantes que no son hablantes nativos de la lengua en la que están escritos textos. Josimovska y Koceva (2022) consideran que a partir de diversas experiencias se puede sugerir que el uso de textos literarios en el aula de idiomas favorece el aprendizaje de la lengua, especialmente en lo que se refiere a la mejora de la comprensión, la memorización del material didáctico, la producción oral y la motivación de los estudiantes. Según estas autoras, que trabajaron con hablantes nativos de macedonio, la enseñanza y el aprendizaje del italiano sobre la base de textos literarios fomentan la comparación y la colaboración en el aula, estimulan la participación, el interés, la imaginación y la creatividad de los alumnos, promueven la interacción y la cooperación en el grupo. Así las cosas, los textos literarios se erigen en instrumentos de interactividad que tienden a mejorar las competencias lingüístico-culturales de los estudiantes (Josimovska y Koceva (2022, p. 240).

En la enseñanza de la lengua a partir de la literatura aparecen problemas y también grandes oportunidades para los estudiantes extranjeros. En el

marco de un análisis sobre el uso del masculino genérico en los manuales de italiano para extranjeros, Vučenović (2022, p. 239) considera que “el docente debe valorar que cuando sus estudiantes aprenden italiano no sólo aprenden cuestiones gramaticales, léxicas y conceptuales, sino que también aprenden aspectos de la cultura italiana”. En este contexto, por ejemplo, la enseñanza de la lengua a partir de la literatura nunca enseñará que en la cultura italiana lo masculino es la norma y lo femenino lo periférico, lo complementario, o la excepción.

En lo referido a la necesidad de adoptar un enfoque que tenga claramente en cuenta la enseñanza y el aprendizaje de la cultura, Chávez Fajardo y di Lorenzo (2023) destacan tres perspectivas: (i) la traducción, (ii) la enseñanza de la lengua y (iii) la inmigración. Estas tres perspectivas representan algunos de los muchísimos senderos a través de los cuales la lengua y la cultura italianas se hicieron parte del contexto de la cultura general en Argentina, Uruguay y Chile y dejaron “una huella indeleble en la historia cultural y en la constitución de la identidad misma de estos países” (Chávez Fajardo y di Lorenzo, 2023, p. 5).

En un estudio sobre el español como lengua inmigrada en Italia, Calvi (2011) ofrece la recopilación de un amplio corpus de entrevistas en español a la población hispanoamericana residente en la región de Lombardía. Ese trabajo se basa en la hipótesis plausible de que la lengua cumple un rol fundamental en el proceso de construcción de nuevas identidades. En ese sentido, uno de los retos es definir “la posible relación entre los comportamientos lingüísticos de mediación, la tendencia al transnacionalismo y la creación de identidades híbridas en los colectivos inmigrados” (Calvi, 2011, p. 29). Para investigar estos temas, De Hériz propone analizar, catalogar (describiéndolos) y hacer que puedan estar disponibles en la red el siguiente conjunto de datos: materiales lingüísticos, gramático-gráficos, lexicográficos dedicados a la enseñanza y al aprendizaje del italiano en países de habla española, traducciones o paratextos de obras traducidas del italiano al español que han difundido la cultura italiana (De Hériz, 2020, pp. 237-238).

En las investigaciones sobre la enseñanza de la lengua a partir de la literatura también aparecen las diversidades culturales y una cuestión clave hoy en día como el manejo de la información visual. Por ejemplo, Dalosio y D'Annunzio (2012) estudiaron la representación de las diversidades en imágenes de manuales de italiano (y de inglés norteamericano) para extranjeros y concluyeron que, aunque las diversidades culturales están bastante bien representadas, otros tipos de diversidades, como las personas con discapacidades o la comunidad LGBT permanecen bastante desatendidas o directamente ausentes. Estudios como el de Dalosio y D'Annunzio (2012) son muy pertinentes porque llaman la atención sobre aspectos de la cultura que no deberían lateralizarse y sobre el hecho de que el sistema cognitivo de la visión está directa y fuertemente conectado con el procesamiento de la información lingüística (Lamb, 1999, 2005, 2006, 2013). En este sentido, la información visual no es un solo un soporte o un complemento estético o motivacional, sino también un recurso de enseñanza que evoca las representaciones que circulan en el contexto de la cultura y el modo en que las personas aprendemos en contextos reales.

Y ya que hablamos de la relación entre la lengua y la literatura, Borges (1980) destaca que Cervantes, en alguna parte del *Quijote*, dice que con dos ochavos de lengua toscana uno puede entender a Ariosto. Agrega Borges que esos dos ochavos de lengua toscana le fueron deparados “por la semejanza fraterna del italiano y el español”, y que eso le permitió observar, entre otras cosas, que los versos, y en especial los grandes versos de Dante, son mucho más de lo que significan. De esta forma, en el caso de los hispanohablantes que estudian italiano, la semejanza fraterna de la que habla Borges es en gran medida un facilitador, pero muchas veces es también una trampa.

Así, como señala Carrera Díaz (2001), en el ámbito teórico de la lingüística contrastiva del italiano y el español hay numerosos problemas operativos en el plano didáctico. Sobre algunos asuntos tradicionalmente considerados “difíciles” se ha progresado mucho, por ejemplo en las equivalencias de las formas italianas *c'è /ci sono* con los verbos españoles

“haber/estar”. Sin embargo, en otros casos, como el de la distinta programación y selección de los sufijos en los procesos léxicos de alteración de palabras, queda mucho por hacer o por decidir. “La resolución de las nuevas dificultades planea siempre la sombra de las aparentemente inexistentes o de las que ya dábamos por resueltas” (Carrera Díaz, 2001, p. 24).

Al investigar la afinidad entre el italiano y el español y la importancia de la lengua materna en el proceso de aprendizaje de la lengua segunda, Marangon (2009) se pregunta si la gramática contrastiva desempeña o no una función de relieve. Su conclusión es que en efecto es así, al punto que la respuesta puede llegar a parecer obvia para los profesores de italiano a hispanohablantes. De todos modos, lo que no resulta nada obvio es el conjunto de recursos didácticos que pueden emplearse en las aulas.

En lo referido a la tradición gramatical ítalo-española (que remonta por lo menos al siglo XIX), Barbero Bernal (2023) señala una muy fuerte presencia del análisis sintáctico, sin que esto implique un descuido de la fonética, la fonología y la morfología. En este contexto, la sólida caracterización de los conceptos de palabra y oración debería constituir un buen punto de partida para el análisis del discurso (Barbero Bernal, 2023, p. 184), un aspecto que resulta imprescindible para la comprensión literaria que aquí nos ocupa.

Como es de esperar, la enseñanza de la literatura italiana no es ajena a los ideales de autonomía, creatividad e independencia que afortunadamente se reconocen y valoran en el mundo de hoy y que tienen como una de sus representantes arquetípicas la figura de Maria Montessori. Así, por ejemplo, Grandi (2021) analiza la pedagogía de la narrativa como expresión de la lógica y de la estética del cambio social, y propone que la crítica de Montessori a los cuentos de hadas está mucho más matizada de lo que suele creerse. El predominio de la imaginación termina siendo una fuerza importante en el método educativo de Montessori, que puede tener correlatos en la actualidad por su capacidad de estimular el aprendizaje. Pero, de forma complementaria, Montessori no reduce la vida infantil a la

dimensión imaginaria, que muestra sólo de forma parcial la riqueza de posibilidades y energías que animan a los niños (Grandi, 2021).

Todas estas cuestiones entran efectivamente en juego cuando se tiene en cuenta a la literatura en la didáctica del italiano como lengua extranjera. A partir de un estudio del legado de Leonardo Sciascia, Pioli (2024) da cuenta del potencial de su obra en los materiales didácticos de carácter literario destinados a los estudiantes de italiano como lengua extranjera o segunda lengua. Trabajos como este ponen de manifiesto que es necesario definir, en primer lugar, las peculiaridades de la enseñanza lingüística y literaria en el contexto indicado y, en segundo término, los principales recursos puestos a disposición de docentes y estudiantes, sin dejar de lado las propuestas del campo editorial italiano.

En síntesis, numerosas, variadas y productivas investigaciones de la tradición glotodidáctica italo hablante muestran los beneficios de enseñanza de la lengua a partir de la literatura. Ahora bien, los temas y los textos a tener en cuenta son tantos y tan diversos que lejos está de ser un tema en el que todo se haya dicho.

Literatura sí

¿Cuál es la forma adecuada de enseñar literatura? Y vamos más allá... ¿cuál es la forma adecuada de enseñar literatura en una clase de lengua extranjera?

La respuesta no es sencilla: cada situación de enseñanza es diferente, cada texto literario es diferente, cada aula es diferente, por lo cual no es posible dar una respuesta unívoca y es tarea de los profesores observar (una situación a la cual el profesor de italiano L2/LS está acostumbrado) y considerar las posibilidades, encontrar el enfoque adecuado y pertinente. Los materiales utilizados para la enseñanza de las lenguas extranjeras son, en líneas generales, materiales auténticos, es decir, producidos por hablantes nativos, los cuales reflejan los usos de la lengua en función de las

situaciones y las intenciones comunicativas en circunstancias reales, no ficticias.

En nuestras clases, cuando deseamos desarrollar las habilidades comunicativas, utilizamos, para el habla, grabaciones de programas de radio y/o televisión, videos de diversos tipos, escenas de películas, canciones, etc. Para desarrollar la habilidad de escritura, se suelen utilizar artículos periodísticos, folletos de diversos tipos, transcripciones de diálogos, etc.

Rara vez, en cambio, se utilizan textos literarios, si bien también son textos auténticos. Existe el preconcepto que el texto literario presenta dificultades comprensivas debido a las características del lenguaje literario como, por ejemplo, el alejamiento de la lengua común con formas lingüísticas poco utilizadas.

La enseñanza de una L2 tiene como premisa la consecución de la capacidad de utilizar la lengua adecuadamente en diferentes situaciones comunicativas. Es por ello que, en general, se descartan los textos literarios, ya que se suele creer que en ellos encontraremos un modelo de lenguaje con poca frecuencia de uso.

Uno de los principales objetivos de cualquier profesor de italiano debe ser conseguir que los jóvenes se interesen por el estudio de los textos literarios. Los medios con los que intenta alcanzar este objetivo consisten en medidas metodológicas y herramientas didácticas que puedan aumentar la motivación de los alumnos. Existe entonces un prejuicio hacia la literatura en el cual la lectura, el análisis y la interpretación de textos se perciben como extremadamente exigentes y, en algunos aspectos, frustrantes. Muchos estudiantes creen que la dificultad de las obras literarias genera obstáculos insuperables, sobre todo aquellos textos que pertenecen a autores a nosotros lejanos en el tiempo. Es importante, en este contexto y en el caso de la elección de un texto más lejano a nosotros, mostrar la actualidad que puede tener, en muchas oportunidades por cercanía de pensamiento, por la problemática que plantea o por el asunto cultural al cual se refiere.

A través de la experiencia realizada podemos afirmar que un texto literario puede ser un excelente material didáctico para el aprendizaje del italiano L2, ya que, además de mejorar la comprensión del propio texto, puede utilizarse para expandir y fijar el vocabulario, mejorar los conocimientos gramaticales y brindar un modelo lingüístico a seguir. Si lo que intentamos, además de enseñar una lengua extranjera, es promover y dar a conocer la literatura específica de una lengua, nuestra labor deberá centrarse en guiar a los estudiantes a descubrir valores, a descifrar testimonios históricos y culturales, y no solo a la mera expresión estética lograda mediante un uso particular del lenguaje.

De esta forma, es necesario definir, inicialmente, la situación de partida del alumno, no sólo desde el punto de vista lingüístico sino también las competencias que posee y el bagaje cultural con el que cuenta. De este modo, resulta posible distinguir si las dificultades que se presentan se deben a la comprensión o la producción lingüística insuficiente o a una deficiencia en el estudio de la materia.

Los profesores que ejercen educación literaria son, según Umberto Eco (2020), "revisores" que informan sobre las características de las obras y los autores; "historiadores culturales" que exponen la obra y el autor en su contexto histórico original; "críticos textuales" que intentan ayudar a los alumnos a descubrir los mecanismos de la expresión literaria y a desarrollar en ellos metros de juicio. Este postulado nos permitiría afirmar que la educación literaria implica necesariamente la didáctica de la literatura.

Existen múltiples vías posibles para llevar un texto literario a la clase de lengua extranjera, y es importante también tener en claro el fin y la función al momento de la elección del texto. Una de esas claves reside en que las actividades que planteemos para trabajar esos textos nos permitan guiar a nuestros estudiantes a que descubran significados, generen respuestas y oportunidades que les permitan expresar opiniones, reacciones y sentimientos personales.

Sabemos que la literatura italiana goza de gran prestigio. Por esta razón los estudiantes de italiano pueden sentir una gran satisfacción al entrar en

contacto con material literario en el aula, lo cual les permite poder obtener una panorámica más detallada del origen cultural de determinados pensamientos, hábitos y expresiones lingüísticas de uso cotidiano. Cabe destacar que en aquellos que ya están familiarizados con la literatura de su lengua materna, el estudio de la literatura italiana puede constituir un eje de inflexión y de comparación, lo cual es sumamente enriquecedor al momento de realizar diferentes actividades como pedir a los alumnos que encuentren puntos en común entre la propia cultura y los textos propuestos. Un cuento, un pasaje de una novela, una poesía, pueden ser atractivos si los estudiantes pueden relacionarlos con sus propias experiencias o con elementos de la propia cultura. Esta implicación puede ser más intensa si nos detenemos a explorar el bagaje cultural con el que cuentan nuestros estudiantes. Si los materiales son elegidos con atención, los estudiantes sentirán que lo que están haciendo en clase es relevante y significativo para sus propias vidas.

Una de las tareas, entre tantas, que el profesor puede realizar es la simplificación del lenguaje utilizado, adaptándolo a la competencia lingüística del alumno. En este sentido, de gran ayuda son, además, las nuevas tecnologías o herramientas digitales, por el potencial didáctico que ofrecen y la posibilidad de transmitir información a través de imágenes, del uso del lenguaje icónico, de la navegación y la investigación en tiempo real, además de ser un recurso indispensable si debemos adecuar nuestra práctica ante un caso de inclusión.

La literatura italiana nos proporciona una herramienta valiosa para la enseñanza de la lengua italiana como L2 o LS (es decir, ya sea como segunda lengua, L2, o como lengua extranjera, LS, de “straniera”). ¿Por qué podemos afirmar ésta premisa? Porque si los textos son del interés del estudiante y las historias son convincentes, encenderemos la curiosidad de los alumnos. Si el contexto al cual hacen referencia dichos textos es auténtico, podremos llevar a nuestros estudiantes a un acercamiento concreto a la lengua real y viva, más allá de las estructuras gramaticales. La literatura, además de modelos lingüísticos, transmite valores, tradiciones y aspectos de la cultura. Dentro de éste contexto, el uso de la literatura,

desarrolla competencias y habilidades como la comprensión, el análisis, la interpretación y la producción textual.

Textos ¿motivadores?

La lectura de textos literarios es una entre las tantas prácticas pedagógicas presentes en la enseñanza de lenguas extranjeras. En general, un profesor de lenguas extranjeras que introduce la lectura de textos literarios en sus clases, puede elegir relatos que pueden resultar demasiado difíciles. Pero una de las estrategias con la que contamos, además de la lectura y la explicación en voz alta, es la posibilidad de adaptar o simplificar esos mismos relatos, en base al grupo de estudiantes a los cuales está dirigido.

A la hora de seleccionar un texto literario para utilizarlo con los alumnos, hay que tener en cuenta algunos aspectos importantes: el tipo de curso al que está dirigido el texto; el tipo de estudiantes del curso y los factores relacionados con el propio texto (léxico, estructuras lingüísticas, etc.).

Si nuestra elección corresponde a un texto antiguo, las diferentes formas de manipulación, la deconstrucción o la paráfrasis son grandes aliados para acercarlo al lenguaje actual. Más allá de los modelos o estilos que elijamos para nuestras clases, la motivación que podamos transmitir a los estudiantes, es la clave de cualquier proceso de adquisición y aprendizaje. La chispa de la motivación la enciende el profesor en base a la funcionalidad, la novedad y el atractivo del texto elegido. Un estudiante fuertemente motivado resultará mucho más receptivo. Es allí donde los docentes debemos poner nuestro mayor esfuerzo.

En efecto, tanto en el aprendizaje en general como en el aprendizaje de lenguas extranjeras, la motivación juega un rol fundamental como motor que impulsa al estudiante a acercarse a una lengua y una cultura diferentes a la suya. Según las investigaciones psicológicas de Gardner y Lambert, se pueden distinguir cuatro tipos de motivación (Daloiso, 2007, p. 9):

- a. Intrínseca: surge del interior del alumno, vinculada a los afectos y deseos.

- b. Extrínseca: vinculada a diferentes factores externos como, por ejemplo, la escolarización obligatoria.
- c. Integradora: la motivación de quien desea (motivación integradora intrínseca) o debe (motivación integradora extrínseca) integrarse en una cultura distinta de la suya.
- d. Instrumental: cuando el aprendizaje de una lengua extranjera puede dar lugar a repercusiones positivas en el ámbito educativo, profesional, etc.

Balboni (2002, p. 37), por su parte, remonta el análisis de la motivación a tres macro categorías básicas:

- a. el deber, que conduce al aprendizaje y no a la adquisición, porque la información adquirida permanece en la memoria a corto plazo;
- b. la necesidad, que es eficaz hasta que se satisface;
- c. el placer, que se convierte en una poderosa herramienta dada la antinomia entre el hemisferio derecho y el izquierdo del cerebro (Danesi, 1988, 1998; Fabbro, 1996; Cardona, 2001)

De esta forma, con el deber (la obligación de aprender) ocurre que si no está respaldado por un interés real, produce aprendizaje pero no adquisición: de hecho, los contenidos se almacenan en la memoria a corto plazo y se olvidan pronto. La necesidad es la motivación vinculada al hemisferio cerebral izquierdo, en la que el alumno es racionalmente consciente de la necesidad de desarrollar conocimientos específicos para alcanzar un propósito. Por su parte, el placer constituye una “motivación esencialmente ligada al hemisferio derecho, pero que también puede implicar al izquierdo, llegando a ser muy poderosa” (Balboni 2002, p. 38). Evidentemente, en un contexto real, no es posible hacer distinciones categóricas, ya que los distintos tipos de motivación no tienen límites bien definidos, sino más bien difusos y superpuestos, y pueden coexistir en un mismo individuo.

Desde otra perspectiva, las estrategias de auto-motivación se identifican con clases más generales de estrategias (Mariani, 2006):

- Estrategias socio-afectivas como por ejemplo recurrir a la ayuda de los compañeros y del profesor, fijarse en las estrategias utilizadas por los demás y añadir las al repertorio propio, recurrir a técnicas para reducir el estrés, gestionar la ansiedad y otras emociones negativas, hacerse una promesa a uno mismo o a los demás, justificar un fracaso situándolo en el contexto en el que se ha producido e intentar (con honestidad) considerar también los posibles aspectos positivos de la experiencia.
- Estrategias volitivas: por ejemplo, controlar las distracciones, intentar comprender dónde se origina el aburrimiento o la distracción, coordinar las energías disponibles en relación con los propios compromisos, crear imágenes mentales positivas de uno mismo, no retrasar el comienzo del trabajo, concentrarse en la tarea "sin mirar el reloj".
- Como puede verse, todas estas estrategias del alumno se caracterizan por un elemento de control consciente de las acciones, los pensamientos y las emociones. De este modo, los "esfuerzos estratégicos" del profesor pueden coordinarse con los del alumno, lo que pone de relieve la estrecha interdependencia de las acciones y confirma el carácter multidimensional y socialmente construido de la motivación.

La centralidad de la simplificación

La centralidad de la operación de adaptación o simplificación de un texto literario para su uso en la clase de lengua extranjera, plantea una reflexión sobre el riesgo de aplanamiento y empobrecimiento de la lengua. Esta cuestión ha generado por décadas, varias discusiones en torno a los conceptos de textos originales y textos simplificados, y en particular sobre cuál es más apropiado utilizar en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Hasta los años sesenta, se negaba el valor de la autenticidad en la práctica glotodidáctica basándose en la convicción de que las frases aisladas

construidas específicamente para simplificar y ejercitar un solo argumento gramatical a la vez podían ser más eficaces que los textos enteros que proponían de forma confusa demasiados elementos a la vez.

A partir de los años setenta, como reacción, se argumentó que la autenticidad (entendida aquí no como referida a textos «auténticos» en el sentido del enfoque comunicativo, es decir, diálogos que reproducen conversaciones reales, sino como forma textual no modificada con fines didácticos), debía perseguirse a toda costa, ya que sólo los modelos y contenidos originales pueden conducir a la competencia comunicativa (Bettoni, 2006, p. 224).

El texto original, según sus defensores, utiliza un lenguaje natural y más cohesionado que los textos simplificados, que por el contrario, al disminuir la redundancia del texto, aumentarían por contrapartida su dificultad de lectura, independientemente del nivel lingüístico del alumno. En esencia, la lengua es difícil porque difícil es el mundo que cuenta.

Lumbelli (1989, p. 6) escribe al respecto que

si la traducción a una lengua accesible a la mayoría de la gente distorsiona el contenido científico, lo diluye o lo canaliza hacia el sentido común, esto significa que en principio [...] una operación de simplificación de la comunicación, de “traducción” de los contenidos a una lengua ampliamente accesible es imposible.

En el lado opuesto, los partidarios de la simplificación creen que los textos menos exigentes desde el punto de vista léxico, sintáctico y retórico se adaptan mejor a las necesidades de los estudiantes de L2.

Los textos simplificados serían también más comprensibles en la medida en que reproducen muchas de las estrategias lingüísticas utilizadas en la adquisición de la L1, partiendo de un lenguaje más sencillo al principio y que va adquiriendo complejidad gradualmente (Ghiretti 2010, p. 49). En este sentido, los conceptos fundamentales expresados por un texto complejo, en este caso literario, serían siempre transferibles. Así, en una operación de simplificación, sería posible salvar el contenido cognitivo de

un texto, pero al mismo tiempo sustituir las formulaciones propias del lenguaje especializado por una nueva formulación lingüística para hacerlas accesibles a quienes no dominan suficientemente la lengua o ese registro particular del lenguaje (Lumbelli 1989, p. 8).

Para desentrañar la discusión en el ámbito de la glotodidáctica, cabe añadir que las herramientas y estrategias de simplificación y escritura controlada no pretenden comprometer el aprendizaje tras el contacto con una lengua «más fácil» y, por tanto, «más pobre» en cuanto a los contenidos transmitidos, sino evitar comparaciones estresantes, frustrantes y, en consecuencia, poco provechosas para el aprendizaje. Lo que interesa aquí es lo que ocurre cuando los destinatarios son estudiantes de L2. Varios autores han planteado el problema de cómo hacer más comprensibles los textos escritos, especialmente los escolares, con un enfoque en y para los alumnos de segundas lenguas (L2) y lenguas extranjeras (LS). En este caso, textos sencillos o simplificados o de textos de fácil lectura.

Consideramos válida la tesis de los partidarios de la simplificación sin dejar de querer revalorizar los textos literarios en la enseñanza del italiano. En este caso hablamos de textos accesibles o sencillos, porque están reescritos siguiendo los principios de la escritura controlada para su simplificación, en donde la adaptación tiene una finalidad didáctica.

Lectura e interpretación de textos literarios: un ejemplo

En esta instancia, presentamos una experiencia llevada a cabo en una escuela bilingüe, donde la clase de literatura italiana funcionaba también como instancia de profundización de la lengua, y cuyos alumnos, al finalizar el Nivel Secundario, rinden el Examen de Estado para lo cual deben alcanzar el nivel C1 del QCER (Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas).

Esta actividad fue realizada y pensada para 12 horas de clase. La realización de esta actividad despertó el interés de los estudiantes, ya que la historia se centra en el nacimiento de una amistad entre dos niños, uno

secuestrado y otro hijo del secuestrador. Este interés permitió también que el trabajo fuera motivador en aquellos estudiantes que no habían mostrado, hasta entonces, un interés auténtico por la literatura. Los estudiantes de nivel secundario, al finalizar el ciclo, cuentan con los conocimientos y las herramientas para leer textos literarios diversos, pudiendo analizar las intenciones del autor en la obra, formular hipótesis interpretativas, obtener información, etc.

El presente trabajo da cuenta de las actividades realizadas en Cuarto Año (nivel B2 del QCER), con la obra *Io non ho paura*, de Niccolò Ammaniti, de la cual existe también la versión cinematográfica realizada por el director cinematográfico Gabriele Salvatore. En Argentina el libro se llamó *No tengo miedo* y la película *El Secreto*.

Como fase motivacional e introducción global del tema, se presenta un resumen de la obra, sin la parte final. Se da lectura al texto, se explican algunos conceptos. Luego se invita a los estudiantes a realizar hipótesis sobre los finales posibles. Se realiza un esquema con dos colores en el pizarrón (uno para las hipótesis positivas y otro para las negativas).

Es importante destacar que el curso contaba con dos estudiantes con proyecto de inclusión (uno con dislexia y otro con un leve retraso madurativo), por lo cual, en ambos casos, decidimos llevar adelante la actividad acompañados siempre del soporte visual, es decir, con el acompañamiento de algunas escenas de la película con sus correspondientes subtítulos en lengua italiana.

En la segunda fase, se presenta el último capítulo reescrito para obtener una versión simplificada con fines didácticos, reducciones de contenido, sustituciones léxicas y aclaraciones morfosintácticas. El léxico, básico y no básico, se presenta en el marco de estructuras morfosintácticas lo más claras y lineales posibles. En el caso particular de la obra elegida, se modifican sobre todo las estructuras ligadas a las variantes regionales del italiano y las expresiones en dialecto.

La tarea de comprender y reflexionar sobre estos nodos lingüísticos se ve estimulada por algunas de las actividades que siguen a la lectura y forman parte de las ayudas para la facilitación del texto. Antes de la entrega de la lectura, se presenta un glosario acompañado de imágenes que completan el texto.

La lectura del texto simplificado se presenta por segmentos y con cada uno de ellos se proponen actividades que acompañen la lectura: un verdadero/falso, un *multiple choice*, una actividad de gramática, otra de vocabulario. Dichas actividades deben permitir la adquisición y la profundización de estructuras y vocabulario correspondientes a la competencia lingüística del nivel B2 del QCER.

Otras actividades propuestas (considerando también las actividades adecuadas a los estudiantes con inclusión) fueron ejercicios de refuerzo sobre la *consecutio temporum*, ejercicios sobre sinónimos y contrarios, utilización de expresiones y frases hechas.

Finalizadas las fases de lectura, se proponen actividades para la reutilización creativa de la lengua a través de ejercicios como unión de flechas, producción escrita guiada, escritura creativa motivada por imágenes.

Otro beneficio extraordinario que ofrecen este tipo de trabajos y que resulta muy importante de destacar, es la manifestación de los aspectos culturales que proponen algunos textos. En este caso particular, se trabajaron, a través de actividades que se proponen a partir de un párrafo del texto o de una escena del film, aspectos relacionados con valores como la amistad, la solidaridad y la empatía, la diversidad cultural y las diferencias sociales en las distintas regiones italianas, la historia italiana del final de los años setenta del siglo pasado.

Como actividad final se les pidió a los estudiantes que crearan un contenido que representara el impacto de lo leído y trabajado en clase y que fuera significativa para ellos. Cada uno podía utilizar la estrategia o la herramienta que le resultara adecuada y cómoda a sus habilidades. De este

modo se obtuvieron excelentes trabajos, desde el ensayo hasta la obra pictórica, pasando por canciones, poesías y videos.

En conjunto, la comprensión del texto no presentó mayores inconvenientes para los estudiantes. Los resultados relacionados con la comprensión del texto fueron satisfactorios y no presentaron mayores inconvenientes. En cuanto a los ejercicios de vocabulario, la posibilidad de contar con el glosario correspondiente a las palabras en dialecto y su correspondiente en italiano, si bien provocó algunas dificultades iniciales, ya que no contaban con la costumbre de utilizar glosarios, una vez que comprendieron el uso del instrumento, favoreció a la obtención de resultados. En cuanto a los ejercicios relacionados con la gramática y la capacidad expresiva que brinda el texto elegido, fueron los que generaron mayores dificultades, si bien, en general, lograron resolverlos satisfactoriamente.

Los estudiantes que lograron resolver sin mayor esfuerzo los ejercicios relacionados con la *consecutio temporum*, fueron aquellos que presentaban mayor dominio de la lengua italiana, lo cual permitió que la redacción y la reelaboración de conceptos fueran correctas, de acuerdo al nivel lingüístico correspondiente al nivel B2. Obviamente el análisis se define teniendo en cuenta las variables personales de cada alumno, sus diferentes estilos de aprendizaje y experiencias previas debido a que era el segundo año que compartíamos en la escuela.

Otros puntos a tener en cuenta para realizar este tipo de experiencias son los que se enuncian a continuación:

- En cuanto a la elección de textos y su simplificación, es muy importante conocer el nivel de lengua de los alumnos para así poder elegir obras adecuadas.
- No siempre es posible utilizar una misma actividad en diferentes cursos, aunque éstos correspondan al mismo nivel.

- Existen múltiples actividades que podemos proponer cuando utilizamos un texto literario en la clase de lengua extranjera: ejercicios de comprensión, análisis de personajes, discusión de temas, producción de textos creativos.
- Es importante tener en cuenta los ejercicios que le resulten familiares a nuestros estudiantes, ya que, de lo contrario, podrían sentir frustración en caso de no poder acceder a la comprensión de la actividad, lo cual generaría una gran desmotivación.
- Es posible combinar la lectura por placer y la lectura comprensiva para un análisis detallado y brindar el vocabulario necesario que permita aclarar cualquier duda cultural.

Otras actividades plausibles son la lectura en voz alta para la práctica de la entonación y la pronunciación; los debates en grupo que permiten el intercambio de opiniones; o bien, la escritura creativa dirigida o libre en base a las reflexiones personales.

Conclusiones

En conclusión, está claro que ofrecer a los estudiantes un texto literario que les resulte comprensible es sólo una parte del trabajo que un profesor debe realizar con sus alumnos. Es necesario ofrecerles más herramientas complementarias para desarrollar las competencias lingüísticas y las destrezas relacionadas con la lengua de estudio.

La simplificación de los textos de las asignaturas es una modalidad que puede utilizarse para acompañar a estos alumnos en su recorrido de aprendizaje de la lengua, pero su uso debe ser cuidado y no excesivo.

Una vez que los estudiantes adquirieron las competencias necesarias, es posible proponer textos más complejos, tratando de desentrañar con ellos las dificultades y guiándoles hacia el descubrimiento de estrategias que les permitan no eludir la complejidad lingüística y textual, sino penetrar en ella.

Afortunadamente las escuelas e institutos de idiomas avanzan cada vez más en el uso de las tecnologías como pizarras interactivas, computadoras personales, televisores inteligentes, etc., recursos que en definitiva nos permiten poder realizar con mayor “facilidad” este tipo actividades, aunque desde luego no siempre es fácil para el profesor trabajar solo y con tanta diversidad dentro del aula.

Para finalizar, proyectar un recorrido didáctico literario en la clase de lengua extranjera, representa una actividad compleja pero que a su vez pone en manifiesto también todas las habilidades que el docente ha ido adquiriendo a través de los años en la profesión. Requiere que la elección de los métodos sean los adecuados, con el fin de organizar de acuerdo con el contexto de enseñanza, clases que tengan además el aporte “extra” que nos puede regalar la literatura.

Con este trabajo se ha querido destacar la utilidad del texto literario en la enseñanza del italiano. Considerando el resultado final podemos afirmar que a la hora de elegir un texto para la enseñanza es importante elegir uno que sea apropiado para el nivel y el interés de los alumnos. En este caso, el nivel de dificultad del texto se evaluó cuidadosamente antes de la lectura y, si bien los alumnos lo catalogaron como “no tan fácil”, el resultado final fue enriquecedor tanto para ellos como para la parte docente.

Las actividades que aquí se propusieron pretendieron desarrollar tanto las competencias lingüísticas como las culturales y humanísticas, acercando a los alumnos a la lectura de textos literarios en italiano. Como se mencionó anteriormente, si bien el trabajo fue elaborado para estudiantes de una escuela bilingüe, puede realizarse no solo en escuelas cuya orientación sea en lenguas extranjeras, sino además en los centros de idiomas, considerando las modificaciones pertinentes de las actividades o bien, con la elección de otro tipo de texto de la literatura italiana.

A través de trabajo realizado en el aula demostramos que los textos literarios no son siempre ni necesariamente representaciones alejadas de mundo real o de las experiencias concretas, sino que brindan numerosas herramientas de reflexión sobre la vida cotidiana.

Por otro lado, se pudo demostrar, con las actividades presentadas que fueron pensadas en base al grupo al cual están dirigidas, que la clase italiano LS puede ser igual de interesante con un texto literario que con una canción o un video. En base a lo antes mencionado y en función del tiempo del cual se dispone con el curso, las actividades propuestas pueden ampliarse, enriquecerse o expandirse al trabajo interdisciplinario.

Por lo tanto, basándonos en la experiencia ofrecida en este trabajo, podemos sostener que el texto literario puede tener varias ventajas de aprendizaje y debe considerarse como un excelente material a utilizar en la enseñanza del italiano como segunda lengua o como lengua extranjera.

Al adoptar un enfoque en el que se lleven a cabo múltiples ejercicios y lecturas, el texto puede resultar más accesible y comprensible. Aplicando los métodos adecuados, el texto literario se convierte en un recurso didáctico muy rico que contribuye a la adquisición de vocabulario, al desarrollo de la competencia gramatical, a la comprensión lectora y a un conocimiento más profundo de la cultura que ofrece la lengua extranjera.

Anexo

Algunas de las actividades realizadas

1. Lectura del resumen.

No tengo miedo - Io non ho paura

Durante el caluroso verano de 1978, Salvatore, María, Antonio conocido como «el calavera», Bárbara, Remo y Michele Amitrano, el narrador de la historia, juegan por el campo en un pequeño pueblo de la Basilicata. En el pueblo solo existían cuatro casas y una vieja villa diseminadas entre el trigo. En una de las excursiones, los chicos se adentraron en la colina, donde se toparon con una vieja casa derruida. Allí Michele descubre algo que lo impacta y no logra comprender: un niño encerrado en un agujero. Al principio se aterroriza y huye sin que los otros compañeros de juego se den cuenta, guardando ese importante secreto. Pero la curiosidad le quita el sueño, desea saber por qué ese niño se encuentra allí. Es por

ello que vuelve varias veces a verlo, baja al agujero y, de a poco, va descubriendo cosas, como por ejemplo que tenía su misma edad y que se llamaba Filippo. Así nace entre ellos una gran amistad.

En *Acqua Traverse* los días son eternos debido al calor y la monotonía. Pero una noche, mientras Michele se levanta para ir al baño, ve que sus padres, sus vecinos y un señor desconocido están reunidos en el comedor. Ese señor, Sergio, es el jefe de la banda y se quedará unos días en su casa. Mientras hablan, en la televisión comienzan a dar la noticia del secuestro de un niño proveniente de una familia adinerada. De repente, todos callan, aumentan el volumen del televisor y comienzan a escuchar. Michele, al oír la noticia del secuestro de un niño del Norte y al ver su foto, reconoce rápidamente a Filippo. En ese momento comprende todo: Sergio había organizado todo, sus padres y vecinos lo habían secuestrado para cobrar parte del elevadísimo rescate para luego tener una mejor vida.

Michele se angustia, pero no intenta liberar al amigo. Sigue visitándolo y cuidándolo como ha hecho desde el momento en que lo descubrió en el agujero.

Luego de varios días, es descubierto. Su mejor amigo, Salvatore, lo traiciona. Él era el único al que había revelado su secreto a cambio de un juguete. Su padre y su madre le reprenden duramente y le arrancaron el juramento de no volver jamás a aquella colina, pues de lo contrario tendrían que matar a Filippo.

Pocos días después el grupo de amigos regresa a jugar a la vieja casa y Michele, a pesar de su promesa, aceptó por el deseo de volver a ver a su amigo Filippo. Llegados al lugar, se dirige al agujero, pero su amigo ya no estaba allí. El intercambio del día anterior organizado por los adultos había fracasado y habían cambiado al prisionero de escondite. Unas noches más tarde, en casa de Michele, los adultos se reúnen y comienzan a discutir. Los gritos despiertan a Michele, quien escapa en búsqueda de su amigo, luego de haber descubierto dónde se encontraba cautivo.

2. Propuesta de diferentes hipótesis sobre el final de la novela (brainstorming)
3. Lectura del final de la novela. Visión de las escenas de la película.
4. Reflexiones personales orales.
5. Unir expresiones a significados.
6. Poner en orden las secuencias.

7. *Multiple choice* sobre la descripción de los personajes principales.
8. Ejercicio sobre tiempos verbales (ejemplo). Completar el texto conjugando los verbos dados al tiempo oportuno. En el caso de los estudiantes con inclusión, se les facilita los verbos ya conjugados que deben insertar en el lugar correspondiente.

Completa el texto coniugando il verbo tra parentesi.

Quell'anno il grano (essere) : _____ alto. A fine primavera (piovere) _____ tanto, e a metà giugno le piante erano più rigogliose che mai. Crescevano fitte, cariche di spighe, pronte per essere raccolte.

Ogni cosa era coperta di grano. Le colline, basse, (susseguirsi) _____ come onde di un oceano dorato. Fino in fondo all'orizzonte grano, cielo, grilli, sole e caldo.

Non (avere) _____ idea di quanto faceva caldo, uno a nove anni, di gradi centigradi se ne intende poco, ma (sapere) _____ che non era normale.

Quella maledetta estate del 1978 (rimanere) _____ famosa come una delle più calde del secolo. Il calore entrava nelle pietre, (sbriciolare) _____ la terra, (bruciare) _____ le piante e (uccidere) _____ le bestie, infuocava le case. Quando prendevi i pomodori nell'orto, (essere) _____ senza succo e le zucchine piccole e dure. Il sole ti levava il respiro, la forza, la voglia di giocare, tutto. E la notte si schiattava uguale.

9. Se proporcionan indicaciones para la redacción de un resumen no mayor a las 150 palabras.

Vocabolario ed espressioni

Il paesaggio viene descritto attraverso...

Attraverso i monologhi interiori ci vengono rivelate le paure e dincubi di Michele come per esempio quando...

Ciò avviene man mano che...

...un capolavoro della letteratura italiana contemporanea...

...si confronta con la brutta realtà quando scopre che sonostati i suoi genitori a rapire il bambino...

...la trama resulta accattivante...

...Michele debe confrontarsi con nuove emozioni que lo porteranno a perdere la sua innocenza...

10. Considerando todo lo trabajado durante el recorrido, tanto de la obra en sí misma como a partir de las reflexiones personales los estudiantes realizan el trabajo final a elección, en base a sus habilidades.
 - a. Representación artística: collage, dibujo, pintura, etc.
 - b. Video (no mayor a dos minutos de duración)
 - c. Escritura creativa y libre

Referencias

- Balboni, P. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Bonacci
- Balboni, P. (2015). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. UTET.
- Balboni, P. (2006). *Insegnare la letteratura italiana a stranieri*, Guerra Edizioni.
- Balboni P.y Caon, F. (2015). *La comunicazione interculturale*. Marsilio.
- Barbero Bernal, J. C. (2023). La sintaxis en las gramáticas de italiano para hispanohablantes del siglo XIX. En: Bazzocchi, G. et al, *Nosotros somos nos y somos otros: Estudios dedicados a Félix San Vicente* (pp. 173-188), Bologna University Press.
- Bernardelli, A. (2013). *La narrazione*. Laterza.
- Bernardelli, A. y Cesarani. R. (2005). *Il testo narrativo*. Il Mulino.
- Bertolio, J. L. (2022) *Controcanone. La letteratura delle donne dalle origini a oggi*. Loescher.
- Borges, J. L. (1980). La Divina Comedia. En: *Siete Noches, Obras Completas 1975-1984* (pp. 207-220), Emecé.
- Calvi, M. V. (2011) El español como lengua inmigrada en Italia Lengua y migración. *Language and Migration*, (3) 1, 9-32.
- Caon, F. (2013). Dall'analisi testuale alla competenza comunicativa nella fruizione di testi letterari. *ELLE 2*(2): 271-300.

Caon, F. y Spaliviero, C. (2015). *Educazione letteraria, linguistica, interculturale: intersezioni*. Loescher.

Carrera Díaz, M. (2001). Cuestiones no resueltas en la lingüística contrastiva. En A. Cancellier y R. Londero (Coords.), *Atti del XIX Convegno [Associazione ispanisti italiani]: Italiano e spagnolo a contatto* (Vol. 2, pp. 5-24). Ponencia presentada en el XIX Congreso de la Associazione Ispanisti Italiani, Roma, 16-18 de septiembre de 1999.

Daloiso, M. (2007). *Aspetti neuropsicologici nella didattica delle lingue*. Bonacci.

Daloiso, M. y D'Annunzio, B. (2012) La rappresentazione delle diversità nei materiali glotto didattici. Un'indagine comparativa sui manuali di inglese americano e d'italiano per stranieri. *SAIL* 17, 125-139. DOI: [10.30687/978-88-6969-477-6/009](https://doi.org/10.30687/978-88-6969-477-6/009)

De Beni, R. (2004). *Fondamenti di Psicologia generale*. Il Mulino.

De Hériz, A. (2020). Lítias. Italiano, lengua extranjera para hispanohablantes: análisis historiográfico. *Anales de Lingüística*, 4, 237-247.

Diadori P., Palermo M., Troncarelli, D. (2009). *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Guerra.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.

Eco, U. (2020). *La bustina di Minerva*. Recopilación de artículos de la columna publicada en L'Espresso 1990-2000. La nave di Teseo.

Gilardoni S (2011). La letteratura italiana facilitata per stranieri: emulazione e comunicazione del significato in italiano L2. En C. Bosisio (ed.) *Saggi in onore di Bona Cambiaghi* (pp. 303-310). Le Monnier.

Grandi, W. (2021). La letteratura per l'infanzia nelle riflessioni di Maria Montessori: tracce di una pedagogía della narrazione come espressione di logica, estetica e cambiamento sociale. En *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerche e prospettive (1954-1961)* Rovato.

Josimovska, J. K y Koceva, (2022) Il testo letterario e la letteratura nei manuali per l'apprendimento dell'italiano L2. Esperienza nel contest universitario macedone. *Palimpsest. International Journal for Linguistic, Literary and Cultural Research*, 7 (14), 231-240. <https://doi.org/10.46763/PALIM22714231kj>

Lamb, S. M. (1999) Pathways of the Brain. *The neurocognitive basis of language*. John Benjamins.

Lamb, S. M. (2005). Language and the brain: when experiments are unfeasible, you have to think harder. *Linguistics and the Human Sciences*, 1, 151-178.

Lamb, S. M. (2006). Being realistic, being scientific. *LACUS Forum*, 33, 201-209.

Lamb, S. M. (2013). Systemic networks, relational networks, and choice. In L. Fontaine, L. et al., *Systemic Functional Linguistics. Exploring Choice* (pp. 137-160). Cambridge University Press.

Luperini R (2002) *Insegnare la letteratura oggi*. Manni.

Magnani M (2009) Il testo letterario e l'insegnamento delle lingue straniere. *Studi di Glottodidattica* 1: 107-113.

Marangon, G. (2009). Italiano y español: lenguas afines. Importancia de la L1 en el proceso de aprendizaje de la L2. *AnMalElectrónica* 27, 185-194

Pioli, M. (2024) *La letteratura nella didattica dell'italiano a stranieri: l'eredità di Leonardo Sciascia*. *Forum Italicum*, 237-247. DOI: <https://doi.org/10.1177/00145858241264842>

Soledad Chávez Fajardo, S. y di Lorenzo, E. (2023) Lenguas de Italia como lenguas extranjeras para hispanohablantes: el caso de Hispanoamérica *Signo y Señal* 43, 1-5. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/sys/article/view/13657>

Spaliviero C (2020) *Educazione letteraria e didattica della letteratura*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.

Spenda, L. (2020). Educare al molteplice: la letteratura per l'insegnamento della lingua italiana agli stranieri. *Versants* 67 (2), 25-33.

Vučenović, N. (2022) Grammaticalmente o ideologicamente corretto? L'impiego del maschile genérico nei manuali di Italiano per stranieri. *Italiano Lingua Due* 1. 2022. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/18176>

Nota biográfica

Gabriela Ughi es Profesora de Italiano por la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), licenciada en Gestión Educativa por la Universidad del Este, diplomada en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y especialista en Gestión del Sistema Educativo por FLACSO. Se desempeña como profesora en el Programa Universitario de Adultos Mayores de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de Mar del Plata y como Vicedirectora de la escuela de gestión privada Domingo Faustino Sarmiento de la ciudad de Mar del Plata. Ha realizado diversas experiencias laborales en escuelas públicas y privadas, trabajando también en la enseñanza con adultos y adultos mayores.

Pandemia y narrativas en la educación secundaria para adultos: susurros que son historias

The Pandemic and narratives in secondary education for adults: whispers that become stories

 <https://doi.org/10.48162/rev.57.009>

Jonás Bergonzi Martínez

Universidad Nacional de Mar del Plata
Argentina

 <https://orcid.org/0000-0002-8944-0453>
jbergonzimartinez@abc.gob.ar

Resumen

En tiempos de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (en adelante ASPO) en el marco de la pandemia por el virus SARS-CoV-2/Covid-19, los ámbitos de educación de nivel secundario para adultos, en su afán por adaptarse a la educación remota de emergencia que exigía el giro a la virtualidad, y además luchar contra las limitaciones propias y contextuales que ello suponía, dieron lugar a espacios de deconstrucción institucional en tanto conjunto de dinámicas propias como quehacer de hospitalidad y encuentro. Volver sobre ello desde las posibilidades de la narración como representación biográfica, nos convoca a repensar las formas cristalizadas y verticalistas en las que pensamos la educación. Además, hacerlo sobre aquello que nos ha interpelado personalmente en el devenir cotidiano de la profesión, nos invita a (re) encontrarnos con las múltiples oportunidades de replantearnos las formas propias del converger del yo con rol docente. Y, a partir de ello, habilita por sobre todas las cosas la posibilidad de configurar qué futuros posibles aún quedan por gestarse como invitación hospitalaria a construir juntos ámbitos más amables y, por consiguiente, plenos.

Palabras clave: lengua y literatura, educación de adultos, narrativas, pandemia, ASPO

Abstract

In times of Social, Preventive, and Mandatory Confinement (ASPO in Spanish, as used in Argentina) in the break of the pandemic caused by the virus SARS-CoV-2/Covid-19, the field of secondary education for adults, in its attempt to adapt to emergency remote teaching that demanded e-learning, and also fight against self and contextual limitations, has built spaces of institutional deconstruction as a set of practices that enable hospitality and encounter. Going back to that from the possibilities of narrative inquiry encourages us to rethink the crystalized and vertical ways we think of education. In addition, doing it about what has personally questioned ourselves in the daily path of our profession, invites us to (re) meet the multiple chances of rethinking our own ways of being as teachers. And, as a result of it, it allows the opportunity of setting what possible futures are still to come as a welcoming invitation to build kinder and, in turn, fuller spaces.

Keywords: language and literature, adult education, narrative, pandemic, ASPO

Introducción

[...] uno no se ausenta definitivamente de ningún lugar en donde haya vivido con el sentimiento. Uno se va quedando de a trozos en el camino; deja un pedazo de sí en el horcón de un rancho, en el recodo de un río, en un retazo de monte, en el afecto de la gente
Ábalos, 1984, p. 139

Volver sobre aquello que nos ha interpelado en el devenir cotidiano de la profesión, supone, *a priori*, encontrarnos con las múltiples **oportunidades otras**¹ a las que invita el ejercicio vital de replantearnos las formas históricas en las que concebimos el rol docente. Es, además, convocar a una urdimbre de experiencias-vidas por fuera de lo exclusivamente académico. Implica un quehacer de bienvenida a la posibilidad de, juntos,

¹ En este caso, la alteración del orden sintáctico convencional y el uso de negrita en la expresión “oportunidades otras” pretende dar cuenta de la importancia de poner en el foco del análisis aquello del orden de lo no evidente que, sin embargo, emerge como necesario en términos de una pedagogía de la hospitalidad.

evocar el encuentro de subjetividades como un canto de esperanza, como un volver a los sitios que supimos construir aún en la adversidad para así entender cómo lo hicimos y qué futuros posibles aún quedan por gestarse a partir de ello como invitación hospitalaria a configurar ámbitos más amables y, por consiguiente, plenos.

Es innegable que la pandemia por SARS-CoV-2/Covid-19² significó un antes y un después en la historia inmediata de la humanidad. De un momento a otro, acorde al quehacer de la eventualidad, el mundo conocido sucumbió ante la simplicidad devastadora de un virus mortal. Sin previo aviso, regiones enteras se rindieron ante la evidencia de que su propagación masiva era inevitable y de que la única medida viable de lucha era el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO)³. Como tal, este fenómeno afectó de lleno la vida cotidiana de todos los habitantes del mundo; la educación y su consiguiente estructura presencial no fueron la excepción: sin mediar espacio de prueba alguno, se impuso la obligación de volcar el entero esquema institucional a la virtualidad entendida como educación remota de emergencia. Respecto de ello, el presente escrito se desprende de una investigación de tesis doctoral⁴ que, a través de un estudio cualitativo de corte biográfico-narrativo e interpretativo, buscó explorar durante el aislamiento y en los meses inmediatos las propuestas didácticas gestadas en el Aula de Lengua y Literatura (Gerbaudo, 2013)⁵ de

² Enfermedad causada por el nuevo coronavirus conocido mundialmente como SARS-CoV-2. La Organización Mundial de la Salud (WHO por sus siglas en inglés) rastrea la existencia de este nuevo virus hasta el 31 de diciembre de 2019 cuando se informaron una serie de casos de «neumonía vírica» declarados en Wuhan, República Popular China. Para más información, remitirse a la página oficial de la WHO: <https://www.who.int/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub>

³ El Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio fue implementado de diversas maneras según cada país. El presente trabajo contempla lo propuesto por la República Argentina según decreto 2997/2020 del Boletín Oficial de la República Argentina. Para más información, remitirse a: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>

⁴ El Aula de Lengua y Literatura en Centros de Educación de Nivel Secundario para Adultos de la ciudad de Mar del Plata. Un estudio interpretativo de las narrativas biográfico-reflexivas del ejercicio docente durante la pandemia por Covid-19.

⁵ Analía Gerbaudo define **Aula** (con mayúscula) - de Lengua y Literatura en este caso - a ese ámbito cuyas buenas prácticas docentes implican un ejercicio de introspección y retroalimentación constante. La importancia de dicha categoría para el presente escrito reside en su capacidad de definir y describir

la Educación Secundaria para Adultos de los Centros de Nivel Secundario (por sus siglas: CENS) de la ciudad de Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina. A partir de dicha exploración, intentó identificar, interpretar y poner en valor la subjetividad docente en la constitución del espacio como quehacer de hospitalidad y la interacción profesor - estudiante en el ámbito propio de la virtualidad alrededor de las narrativas biográficas como propuesta que profundiza a un tiempo en el hacer como meta-relato y, por consiguiente, en el formar (De Laurentis, 2015).

Pandemia, Virtualidad y Educación Secundaria para Adultos

La disrupción de la dimensión institucional y pedagógica que supuso durante el año 2020 la pandemia por Covid-19 y su correspondiente ASPO convocó con urgencia a la entera comunidad educativa a repensar, redimensionar y adaptar las dinámicas propias del entero sistema escolar. Volver sobre las formas de la clase presencial para así adecuarnos a las realidades impuestas por el **me quedo en casa**⁶ como premisa se tornó en un brevísimo espacio de tiempo en una carrera por la optimización de los pocos recursos a nuestro alcance respecto de formas, materiales y soportes propios de la educación remota de emergencia. Dicha urgencia supuso en primera instancia habilitar un espacio de reflexión de manera tal de que tales contingencias nos interpelaran desde el rol docente y las formas en las que históricamente lo habíamos concebido: urgía preguntarnos dónde estábamos situados y porqué, cuál era el fin último de los procesos de construcción de esos espacios de educación remota, qué herramientas teníamos a disposición y un largo etcétera. Por consiguiente, también significó poner en tensión el devenir del espacio del Aula de Lengua y Literatura de la Educación de Adultos en tanto sus dinámicas propias y contextuales, aún desde sus necesidades históricas y presentes

el conjunto de elecciones que se llevan a cabo dentro de dicho espacio siempre que resultan en dinámicas contextualizadas y reflexivas, por fuera de recetas únicas y universales.

⁶ **#MeQuedoEnCasa**: conjunto de palabras clave (del inglés *hashtag*) utilizadas en redes sociales durante el ASPO como recordatorio de la importancia de cumplir de forma efectiva el aislamiento impuesto por determinación gubernamental.

entendidas luego como el estar-siendo de docentes y estudiantes no sólo como actores institucionales sino también como sentí-pensares colectivos.

El deseo de habilitar formas otras por fuera de las construcciones urgentes y utilitaristas enfocadas en la funcionalidad de los procesos, abreva aún en la actualidad en la necesidad de desarticular las formas enquistadas en las que se piensa la institución escolar como un quehacer de desacople entendido como un mirar otro, mucho más curioso, comprensivo, hospitalario del entorno pedagógico (Goñi y Bergonzi Martínez, 2022). De allí la energía inmanente a preguntas que ponen en discusión cómo planteó el cuerpo docente las propuestas didácticas del Aula de Lengua y Literatura en y para la Educación de Adultos durante el ASPO; qué del encuentro se puso de manifiesto aún a pesar de la virtualidad (o quizás por ella); qué de la subjetividad propia como corporeidad gestó el vínculo como interacción, pero también como invitación, como oportunidad de futuros posibles, como posibilidad detrás de la responsabilidad de abrir puertas presentes y futuras en un acto de hospitalidad pedagógica.

A partir de esto último, la posibilidad de un mirar otro sobre el ímpetu propio del devenir diario de la clase convocó a repensar una vez más las formas enquistadas (cristalizadas como metáfora de lo que se ha endurecido) en el diseño escolar aún desde el caos propio de la urgencia, del aislamiento, del temor a la enfermedad (Ogeda Guedes & Ribeiro, 2019). Lo hace en el encuentro colaborativo con esa otredad que nos constituye como canto de esperanza, desde la amorosidad, el cariño y el aliento (Freire, 2005). Incluso desde la oportunidad de hacer sitio a quien llega (Murillo Arango, 2015) como un ofrecer-nos a volver a intentar, como soporte necesario y mutuo; un contener esa vida que, desde el momento que merece ser vivida (Bruner, 2003; Ricoeur, 2004; Dewey, 2008), merece también ser contada y escuchada. En palabras de Daniel Pennac (2008):

Lo que entra en clase es una cebolla: unas capas de pesadumbre, de miedo, de inquietud, de rencor, de cólera, de deseos insatisfechos, de furiosas renuncias acumuladas sobre un fondo de vergonzoso pasado, de presente amenazador, de futuro condenado. [...] En realidad, la clase solo puede empezar cuando dejan el fardo en el suelo y la cebolla ha sido

pelada. Es difícil de explicar, pero a menudo solo basta una mirada, una palabra amable, una frase de adulto confiado, claro y estable, para disolver esos pesares, aliviar esos espíritus, instalarlos en un presente rigurosamente indicativo. Naturalmente el beneficio será provisional, la cebolla se recompondrá a la salida y sin duda mañana habrá que empezar de nuevo. Pero enseñar es eso: volver a empezar hasta nuestra necesaria desaparición como profesor (*Op. Cit.*, p. 60).

¿Cuánto, entonces, del deshojar dicha *cebolla* como metáfora del encuentro hay detrás de esas historias-mundo propias de la Modalidad Adultos entendida como comunidad? ¿Cuánto de ese encuentro entre la vivencia y la narración emerge como invitación a configurar mundos posibles? ¿Cuánto nos constituye en el rol aún en el devenir diario de la escuela como territorio? ¿Qué de la potencia del hacer sitio como conjuro de hospitalidad se hace presente allí? Estas preguntas, como ofrecimiento al replanteo recursivo de nuestras propias prácticas, adquieren particular relevancia en términos de la educación de adultos siempre que esta muchas veces es percibida como **segunda oportunidad** para quienes por motivos diversos no pudieron terminar sus estudios en tiempo y forma. Ante ello, la escuela asume la enorme responsabilidad de constituirse orientadora en el camino hacia aquello que el propio estudiantado llama “la concreción de un anhelo, de una deuda pendiente”. El cuerpo docente, entonces, aceptan de buen grado la comisión de transitar juntos dicho sendero, de acompañar y sostener, de potenciar la energía personal que motiva la búsqueda y construcción de un saber que “se gesta desde la práctica, desde el hábito, desde la dinámica que conlleva el vínculo, desde la cercanía entre educador y estudiante que transmite la confianza necesaria para intentarlo, aún para equivocarse y seguir” (Bergonzi Martínez, 2024, p. 107).

Luego, volver sobre el eje de lo íntimo como forma de recuperar la identidad propia de ese momento histórico en el Aula de Lengua y Literatura de la Educación de Adultos conlleva hacerlo incluso en y para la performatividad de la herida (Han, 2015, 2017, 2020) como razón de ser, afectada y afectante, del tránsito por la anormalidad pandémica. La herida como aquello que provoca dolor aún en la alteración de la normalidad

cotidiana, no es tal en el estancamiento de la vida. Por el contrario, es en la performatividad recursiva del cambio donde emerge con todo su potencial como una invitación a un ser alguien más; en este caso, en las inmediateces de la escuela como institución, pero también como ámbito de cobijo. Allí, en esos espacios de aprendizaje gestados desde la seguridad del sentirse parte aún en el caos, la oralidad como representación de sí da lugar al grito (Skliar, 2015) como manifestación plena de lo que acontece, como conjuro vívido que invita desde el relato a habitar otra piel (Auster, 2012) que nos presenta y representa desde la pregunta que interpela, desde el encuentro, desde otras miradas cada mirada. De esta manera, el transitar juntos los caminos sinuosos propuestos por las contingencias del ASPO, supuso consolidar puentes que permitieran atravesar aquello que *a priori* parecía demasiado complejo por la falta de tiempo, la escasez de recursos o la poquísima voluntad personal de unos cuantos hacia la consolidación de espacios hospitalarios de responsabilidad comunitaria hacia la otredad como compromiso propio del rol, pero también como deseo arraigado en el vínculo, en el quehacer de oportunidad como “utopía” (Muñoz, 2020:335): la materialización de aquello que puede ser aún desde el deseo.

Una vez más, volver sobre cada uno de esos momentos en los que el encuentro supuso la posibilidad del cambio personal y colectivo, a la manera de **momentos-fotografías** (Sontag, 2012)⁷, implica inevitablemente arribar a la síntesis pedagógica por la cual concebimos la escuela como una institución entendida únicamente desde la hospitalidad, desde la urgencia de hacer sitio al que llega a como dé lugar. El cambio por el cambio mismo, *ergo*, la oportunidad. La Educación de Adultos es una manifestación viva de esto último: nada, siquiera la edad, es definitivo al

⁷ En *Sobre la fotografía* (2012), Susan Sontag sostiene que la dimensión temporal de la experiencia humana presente en la fotografía sostiene formas de interpretación que exceden lo ético-político toda vez que la multiplicidad de escenas detrás de la escena representa, a través de la narración, un desplegar significantes otros en tiempo y espacio. Luego, incluso a pesar de no ser necesariamente objetivo y transparente, lo vivido se reencuentra con sí mismo en el relato como posibilidad de re-vivir (Delory-Momberger, 2012; 2015; Sontag, 2018), circunstancia que inevitablemente entraña una otra construcción del yo: un detenerse con el propósito de ver qué pasa, un atravesar puentes hacia márgenes posibles.

momento de emprender un sueño. Lo que en un principio bien pudo haber sido del orden del “a mis años, no puedo, ya es tarde” con los que se justifica no volver a estudiar, muta en la posibilidad propia de la determinación personal de aprovechar cada oportunidad que aparezca. Oportunidades que se convierten, a como dé lugar, en un pasaje de ida al futuro aquel que se pregona como posibilidad indisoluble de esa escuela como institución y como comunidad. Siempre que ser y estar en el mundo implica el deseo innato de hacer más plena de vidas posibles nuestra inmediatez, es menester construir –en el tránsito de esa vuelta a la institución– una memoria personal, y a la vez colectiva, como registro e incentivo hacia ese portal de futuros posibles que nos ofrece una escuela aún en la excepcionalidad pandémica (Bergonzi Martínez, 2024). Volver sobre la importancia de dicha memoria como quehacer de reflexión, es el propósito de este escrito.

Las narrativas como hermenéutica de la interacción

Más allá del juego estético que muchas veces conlleva la narración como método y metodología, como un estar siendo aún desde la oralidad, la investigación biográfico-narrativa supone desde la elección onto-epistémica un encuentro con el aluvión de posibilidades que se conjuran detrás del poder poner en palabras el porqué de ese primer deseo de volver a estudiar. Como invocación a mundos posibles, toda vida vivida merece ser contada (Ricoeur, 2004, 2009; Dewey, 2008). Y es en ese contar donde la intimidad del corazón emerge desde la simplicidad de lo cotidiano hacia la complejidad de lo que se desconoce en un espacio-territorio reclamado como propio. Como registro y experiencia de inmersión, pero también como historia de vida, como *estar-siendo* junto a la otredad, volver sobre dichas historias sobre el aislamiento, conjura un habitar individual y colectivo como parte del espacio entre los espacios que supo ser la escuela e impone amablemente un agasajo al abrazo contenido, al deseo de superación y de resignificación de ese aquí y ahora que nos permitió (y permite) crecer aún en su complejidad.

Jerome Bruner, en *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida* (2003), sugiere que nuestras historias, al mismo tiempo que narran, fuerzan la interpretación de la experiencia dentro de una realidad estructural irresistible con su respectiva actitud filosófica ante la vida: modos de ver y significar⁸. De ahí la importancia, antes y ahora, del quehacer biográfico narrativo como ejercicio de aprehensión de mundo. Volver sobre la premura de la experiencia pasada que aún hoy nos reúne alrededor de lo biográfico, implica posibilitar ese pasaje del silencio al relato como destino que tiembla, como grito a viva voz que propone un cambio. Para Carlos Skliar (2015), lo cotidiano y su complejidad convergen en la necesidad del grito como pulsión, como desahogo: como catarsis última en el devenir del estar siendo todavía en soledad. Y qué es ese grito sino la palabra propia contada como un concebir la vida incluso desde la desesperación que supuso la pandemia:

Lo humano está extenuado, no puede más: es aquí donde la fragilidad se quiebra en cien pedazos y, aunque parezca un hilo de voz, se sabe que no se recompondrá la historia de la vida, porque esa historia no existe como tal, es una composición descompuesta desde el inicio, el artefacto de un lenguaje pulverizado por la norma, por el embate de lo nuevo sobre lo viejo, por la pérdida progresiva de las buenas razones, porque, en fin, no hay una única narradora ni una única narración. [...] Un grito puede acabar o cambiar una vida. Cambiar, sí, pero no el trueque de mercancías. Cambiar como el riesgo que corre la belleza de destrozarse, cambiar como el peligro que asume la insensatez del amor, cambiar como desorden nuevo. Moverse desde un rostro que calla hacia un destino que tiembla (*Op.Cit.*, 2015, p. 61).

La metáfora del grito, maravillosa en lo vívido de su representación, evoca un paisaje de lo extremo en la vastedad de las emociones humanas. En la trémula posibilidad del temblor habita el alma agazapada lista para el salto: un rostro que muta, la metamorfosis del cambio aún por el cambio mismo.

⁸ Sobre estos menesteres, el autor (2015) adscribe a la condición propia de la narración por la que nutre a través de su relato la escena desde el momento en el que lo sucedido se pone en contexto e interpela en la emotividad de la significación propia; a la manera de un bailarín que nunca es ajeno a la danza, mucho menos a la música. Aún en su subjetividad, o quizás por ella, convida a una danza que es también una forma otra de construir el objeto.

Luego, ya no hay lugar para el silencio; a viva voz, las vidas vividas conquistan los espacios institucionales para así dar cuenta de tantos mundos el mundo como narraciones existen en él. El grito no es otra cosa que la capacidad de arrogarse el derecho a ser escuchado, de una buena vez y por todas.

En **Un maestro. Una historia de lucha, una lección de vida** (2014), el escritor Guillermo Saccomanno narra la historia de Santiago *Nano* Balbo, un joven argentino que cumple el Servicio Militar Obligatorio en un paraje del sur patagónico y es asignado a cumplir tareas de maestro en una escuela rural para adultos dependiente del ejército. En la novela, Balbo relata cómo él y sus compañeros hacían uso pedagógico de las más diversas estrategias; entre ellas la investigación auto-biográfica:

Salíamos a grabar historias de vida. Las desgrabábamos y las transformábamos en lectura, una lectura que retornaba a quienes habían sido los emisores de los relatos. Ilustrábamos los materiales con fotos y dibujos. De esta forma los alumnos aprendían a leer la cultura popular recuperando su propia historia. Al principio les costaba reconocerse. Pero después decían: “Esto es como lo que me pasó a mí”. El reconocimiento despertaba un entusiasmo contagioso. Y entonces se borraba el “como”. En síntesis, la realidad que vivían nuestros alumnos era el punto de partida del proceso de aprendizaje, su mundo, su relato, su propia historia, pero también el punto de llegada del proceso educativo (*Op. Cit.*, 2014, p. 70).

“Su propia historia”. Como tal, dicha expresión no es inocente aún en el relato como ficción, oficia de punto de partida de un complejo proceso de aprehensión de lo que se supone desconocido incluso cuando es parte de uno mismo. En ese caso, y en muchos otros, los estudiantes-entrevistados no pueden reconocer su yo oral en lo escrito y, sin embargo, sí se identifican con lo que allí se relata. La potencia de ello reside en el ida y vuelta del devenir textual como convite a leer lo que un otro contó: luego involucrarse en la historia que ese otro vivió es reconocer que se parece un poco (bastante) a la propia y, por lo tanto, al hogar. El entusiasmo que todo esto provoca da lugar a la supresión del “como”: la vivencia deviene propia,

y, acto seguido, el aprendizaje ya que todo quehacer de deconstrucción y reconstrucción autobiográfica implica una re-significación del yo cotidiano anclado en un recuerdo que evoca a un narrador de otro tiempo.

En *La invención de la soledad*, Paul Auster (2012) advierte que en el ejercicio de narrar existe la peligrosa idea de convivir con un yo otro de manera tal de habitar una segunda piel como invitación al encuentro. Para el autor, la narración es a un tiempo catarsis y metáfora de la reconstrucción posible ya que traspasa los límites de lo impuesto y construye en cada reflexión un habitáculo de representaciones posibles y por lo tanto de oportunidad. De allí que, en la premura de contar lo que la nueva normalidad pandémica había vuelto invisible (quizás por la capacidad de adaptación inherente al ser humano), apareció (y aparece) la oportunidad única de habitar por segunda vez un quehacer pedagógico de lo introspectivo que permitió volver a vivir en el volver a aprehender: detenerse en el detalle, mirar lo que antes no se había visto, ser junto a la otredad. Su importancia como método y metodología residió, entonces y ahora, en la vasta posibilidad de constituir espacios amables donde hacer sitio al que llega como conjuro indisoluble de hospitalidad, como oportunidad de hacer que suceda (Bruner, 2003, 2015).

En esto último radica la urgencia, entonces, de redefinir las lógicas *a priori* utilitaristas de la escuela como dispositivo pedagógico (Pineau, 2001) al resignificar el rol de quienes la componen y definen desde sus propias corporeidades (Da Rocha, 2019) en articulación fenomenológica con su entorno - entendido como territorialidad - y con el conocimiento. Habitar dichos territorios de la Educación Secundaria de Adultos durante el ASPO por Covid-19 supuso reconsiderar juntos las formas en las que históricamente estos fueron concebidos y en cómo influyen en las corporeidades adultas (Bergonzi Martínez, 2024) entendidas como una manifestación viva del cuerpo tras - en este caso - la pantalla. La escuela como comunidad, como eje de la resistencia curricular y pedagógica, es por y para dichos cuerpos; por ello la vitalidad de reconsiderar las dinámicas cristalizadas de un saber institucionalizado y universal hacia una pedagogía de la hospitalidad sita en la comodidad de sentirse parte. Y a partir de esto

último la valía de interrogarnos desde lo biográfico como intervención dialéctica respecto de qué hizo (y hace) la escuela por el futuro como oportunidad aún en la incertidumbre del ASPO, qué rol asumió el cuerpo docente para no caer en recetas enquistadas en modelos estandarizado de educación, cuánto del *correrse* de esos modelos hacia un paradigma de lo hospitalidad significó recuperar la visibilidad de la voz en lo no dicho (o incluso no contemplado). Luego, el texto resultante conlleva desde dicho análisis biográfico y auto-biográfico una práctica en la que la narración (necesariamente intra-subjetiva) visibiliza el itinerario personal como conjunto de elecciones que permiten arribar a la síntesis del estar siendo del yo entendida como el aquí y el ahora, aún en comunidad. La importancia de transformar el mundo de la memoria en palabras reside, fundamentalmente en el caso que nos convoca, en la oportunidad de reconstruir el yo desde el sentí-pensar que provocó volver sobre el pasado pandémico no ya como apología del pesimismo, de la catástrofe *per se*, sino como un ofrecer a construir universos propios de sentidos otros que luego replicar, aún en la actualidad, en y para la escuela. La palabra nombra: significa, abre puertas a realidades posibles, *ergo* cambia. Como evocación de esas palabras representativas de los encuentros propiciados durante el ASPO en el Aula de Lengua y Literatura, este trabajo de investigación-vida en clave biográfico-narrativa no es otra cosa que un relato de sí en el encuentro de la otredad como portador de significados contextuales, pasados y presentes; con ansias de futuros posibles. Por la carga emotiva que porta desde lo epistemológico, por la particularidad del contexto de referencia y producción, por el compromiso de quienes prestan su cuerpo y su voz, volver la mirada a las dinámicas propias de la clase en la Educación de Adultos interpela aún al presente como quehacer de reafirmación de lo ya hecho en términos de identidad y, por lo tanto, de crecimiento. Reafirma incluso, en la invitación extendida de repensar las formas personales, la posibilidad de futuro como oportunidad entendida desde el encuentro amable con la otredad a través de una pedagogía de la hospitalidad. Eduardo Galeano, en *El arte y el tiempo*, (1989a) se interroga sobre quiénes son nuestros contemporáneos como un convidarnos a reconsiderar respecto de quienes ejercemos en el aquí y ahora el privilegio

de investigar comprendido como posibilidad de encuentro con esa otredad que nos significa y a quien debemos la voluntad de la vocación. ¿Cuánto de dicho encuentro pone en tensión el quehacer diario del rol y lo resignifica? Para Michel Foucault (1970, 1996), hablar de la realidad que nos es inmediata implica significarla aún desde la representación subjetiva: el cambio en el cambio, lo individual en lo colectivo. Y viceversa.

Corporeidad Adulta, ASPO y Comunidad Escolar: fuegos que encienden

Como breve esbozo de análisis posibles, las categorías que siguen (inicialmente propuestas en la tesis doctoral de la que se desprende este escrito) se gestan como el deseo potencial a un estar-siendo conscientes en la performatividad de la herida (Han, 2015, 2017, 2020)⁹. Este deseo se manifiesta en el ser presente (contemporáneo del ASPO y de la Nueva Normalidad Institucional) y aún futuro sostenido en el cruce que supone el aula de Lengua y Literatura de la Educación de Adultos y la investigación en clave biográfico-narrativa. Esta última, no ya desde el saber académico por sí, sino como quehacer onto-epistémico, concibe dichas categorías como oportunidad de repensar espacios de manera tal de habitarlos de formas mucho más amables sitas en la permeabilidad a la que nos invitan las actuales contingencias, a saber: *corporeidad adulta* como convite a asumir la conciencia del propio cuerpo siempre que entidad viva afectada y afectante junto a la otredad¹⁰; *hacer sitio al que llega* (Murillo Arango, 2015) desde esa *su* propia corporeidad en el acompañar y sostener el tránsito hacia la concreción de la meta entendida como anhelo; y, por último, la potencia de *fuegos que encienden* en la posibilidad de rendir

⁹ Para el autor, el mundo globalizado concibe el paso del tiempo como un devenir desorientado de las cosas. La vida ya no es necesariamente la suma de metas cumplidas, sino abandonadas. Muchas veces, la imposibilidad de concretar un proyecto específico impide empezar de cero emprendimientos nuevo desde el momento en que lo antiguo condiciona lo nuevo al fracaso. Para una gran parte del estudiantado adulto, volver sobre ese supuesto fracaso escolar inicial de lo narrativo implica un resignificar la potencia del sentido de logro presente, mucho más en los términos que el ASPO impuso.

¹⁰ Ese cuerpo adulto (que incluso muchas veces apenas puede acomodarse en el mobiliario mínimo pensado para la escuela primaria que cede su espacio vespertino a la Educación de Adultos) asiste con su propia historia a cuestras como un canto a la esperanza que convive, como evocación de futuro, en la potencialidad del anhelo y la oportunidad.

amable tributo a lo que supimos construir desde nuestra propias narraciones como evocación de futuros posibles en el ponerse a disposición a través del abrazo, de la escucha atenta propia de una pedagogía de la hospitalidad, esto es el compromiso adquirido de arder la vida (Galeano, 1989b) como invitación a quienes todavía no se animaron, como compromiso de una escuela de puertas abiertas a la oportunidad.

Así, a la manera de surcos en el camino-vida de la memoria en el que abrevan los recuerdos como expectativa de poder revivir, nace el propósito de investigar las dinámicas del Aula de Lengua y Literatura a partir de un proyecto que articula los Centros de Educación de Nivel Secundario para Adultos (CENS), las clases de Lengua y Literatura durante el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) por Pandemia por Covid-19. Cada una de las categorías propuestas (en cuyo desarrollo no se extiende el presente escrito porque prioriza el análisis sucinto de los resultados obtenidos) convidaron a la investigación a transportarse a otros mundos dentro del mundo, no ya desde una mirada romantizada de la realidad inmediata, sino con la predisposición de entender que cada espacio que el encuentro habita nos cobijan en el estar siendo en comunidad. Esos espacios del Aula, todavía en el marco de la educación remota de emergencia, signados por la virtualidad y el frío destello de las pantallas, confirman que el lugar no es otro que el sitio donde las ideas y el sentido convergen. Huecos de entre semana, en la monotonía propia del encierro, convidaban con mate en mano alrededor de una mesa, al calor de una salamandra, en una plaza cualquiera a quedarnos en casa y no por ello dejar pasar la oportunidad de concretar ese anhelo de volver a estudiar. Y a partir de ello, las preguntas necesarias, hasta inevitables: ¿qué caminos del pasado nos han traído hasta este presente como posibilidad aún en el terror del aislamiento y el miedo a la enfermedad? ¿Qué escuelas antes de la escuela que adoptamos como última oportunidad? ¿Qué yo antes de mí, antes de nosotros?

Retornar sobre la secuencia metodológica conlleva hacerlo sobre el quehacer de cuestionamiento estructural detrás de los supuestos de la investigación: cómo hicimos/ hacemos del espacio del aula de Lengua y

Literatura un ámbito de buenas prácticas como sinónimo de hospitalidad entendida no como mérito personal sino como construcción comunitaria. Toda vez que “composición descompuesta desde el inicio” (Skliar: 2015:61), facilita, aún en la imposibilidad de volver objetivamente al pasado, ámbitos despojados de todo prejuicio en su afán de entender lo acontecido en el aspo concebido como nueva normalidad; y capitalizar así aquello que supuso el transitar con mayor o menos éxito tales contingencias. Desde lo biográfico, descompuesto en la narración como sinónimo de potencias otras incluso en la subjetividad presente, se pone en evidencia como lo acontecido en las aulas de la Educación Secundaria para Adultos dio lugar, desde la pasión de cada quien, al encuentro significativo en los recursos y dinámicas implementados como un validar el estar siendo del yo en la otredad.

Todo cambio, mucho más si parte desde la urgencia de un cambio de paradigma, es complejo y oneroso al individuo. Sin embargo, si es motor de nuevos horizontes como oportunidad, si es la puerta a mundos entre los mundos a la manera de utopías que convidan a grietas otras que resignifiquen el rol docente, bienvenido sea. Para el pedagogo Paulo Freire, en *Cartas a quien pretende enseñar* (2005), la amabilidad como cualidad indispensable de quienes habitamos este doble rol de quien aprende para luego enseñar y así seguir aprendiendo, es el motor que proyecta momentos de encuentro en los que convergen experiencias/vida como invitación al estar siendo en compañía (Ricoeur, 2004): las didácticas de la amabilidad por sobre la - necesaria - destreza técnica. En el proceso, entendemos como investigadores la importancia de los espacios que habitamos junto a la entera comunidad educativa no sólo respecto de sus vidas, también de las nuestras. La Educación de Adultos es para los estudiantes una manifestación viva que nada, siquiera la edad, es definitivo al momento de emprender un sueño. También es la muestra del abanico de posibilidades que trae consigo el encuentro con quien nos sostiene y acompaña. Ricardo Piglia (2005) nos convida a hacer eco de aquello que la ausencia, entendida como lo no dicho, lo que se vuelve invisible en la reiteración o el sinsentido, sugiere en la potencia de la narración: lo

inmediato se sostiene desde la necesidad constante de contar lo acontecido. Como tal, dicho relato se sustenta en el interés que suscita en la otredad como significación, como escucha atenta que habita el subtexto de lo contado en la comprensión provocada por un mirar otro aquello que, *a priori*, se ignoraba. Luego, la importancia de la investigación narrativa como pretensión de abreviar en la huella se materializa en la consolidación de significantes que emergen en el discurso e incentivan la aventura de ponerse en movimiento.

Además, como impresión subjetiva, pero no sesgada de la realidad en la que está impresa, de dicha huella emana como recurso la invitación a constituir en el relato una realidad otra mucho más hospitalaria. Esta, que inicialmente no existe como tal por fuera de las palabras, da entidad a quien narra al conferir un sentido personal a su vivencia desde el momento que visibiliza aquello que el resto desconoce. La dimensión temporal de la experiencia humana, y en mayor medida si el contexto de producción está condicionado por las contingencias propias de la pandemia, está ligada íntimamente a la capacidad individual de contar lo que nos sucede como representación a través de palabras e imágenes (Delory-Momberger, 2015). Aunque la relación respecto de vivido no necesariamente sea directa y transparente por la condición subjetiva de todo narrador, volver sobre lo vivido como conjuro de un pasado que necesita ser resignificado, urge en la coyuntura propia del ASPO ante la evidencia que, en muchos casos, el aislamiento detuvo el tiempo de lo cotidiano con la pretensión de ver qué pasa; ese lento transcurrir de la incertidumbre implicó una suspensión provisoria de la significación propia.

Luego, contar desde lo acontecido en la escuela como comunidad, desde el aula como conjuro de hospitalidad, fue (volver a) hacer que suceda desde la celebración de la oportunidad, ya desde la realidad misma (presente y futura) o desde el recuerdo. Si “con el relato, el hombre crea el propio personaje de su vida y le procura una historia” (Delory-Momberger, 2015:59), contar desde el recuerdo que repregunta es también habitar una segunda piel (Auster, 2012), un segundo proceso de vivencia que permite desde la introspección volver a vivir, volver a aprehender. Si el mundo en

su inmensa complejidad no es otra cosa que un susurro permanente (Merleau Ponty, 1994), la narrativa como un ejercicio constante de aprehensión de ese mundo se convierte en un valioso recurso para la conformación de sentido que hace a la constitución del yo. Quien cuenta hace de lo narrado una herramienta, confiere autenticidad a la vivencia personal –y, por lo tanto, colectiva– toda vez que la interpela desde ese relato como documento testimonial: una fotografía oral y escrita cuyo eje vertebrador es la mirada. Esta, no ya como reproducción mecánica, sino como obligación a detenerse en el detalle, permite **mirar** lo que antes no se había visto. Es por ello que la escuela como institución, y por sobre todas las cosas, como comunidad, nunca es una escucha sin consecuencias, mucho menos una corporeidad individual: parte del encuentro, cada uno de quienes convergen en ella, emergen otro, mucho más plenos en abrazo hospitalario que supone el aula.

Conclusión

Sí, la Educación de Adultos es una significativa segunda oportunidad para quienes no terminaron sus estudios en tiempo y forma, una puerta hacia el deseo de futuros posibles como evocación cierta de la utopía (Muñoz, 2020). La escuela adquiere, entonces, la obligación moral y ciudadana de hacer posible el acceso irrestricto, y a la vez amable, a dichos espacios. El docente como anfitrión, como guía, posee también la enorme responsabilidad de acompañar el tránsito por los senderos del saber y la vocación, de potenciar la energía personal en la motivación y promoción de la construcción no sólo del saber, sino también de la identidad personal con la que cada quien llega el primer día. Urge repensar los condicionantes puramente académicos en la invitación a construir puentes de articulación hacia sentidos otros (Southwell y Storino, 2007), propios de la intimidad propia como un canto de esperanza, como un volver consciente a los sitios que supimos construir para entender qué futuros posibles aún quedan por gestarse. Conmovernos desde la acción y para la acción: con-movernos en el poner en tensión cómo la razón y la emoción se complementan en el quehacer ético de la conformación individual y luego colectiva. En dicho

complementar, lo íntimo como parte de lo público deja de ser una intromisión innecesaria para devenir en un aliado de la intervención de lo social: la urdimbre gestada a partir del tejido-vidas que dio lugar al encuentro entre el registro personal del yo, la escuela como institución y la comunidad educativa en su conjunto, nos invitó a deconstruir formas y prejuicios y aún hoy nos hermana en el vínculo sostenido en el tiempo. Parte de ese telar, también es un llamado al compromiso de pregonar la urgencia de optar por ámbitos más hospitalarios, abiertos a la nostredad en toda su dimensión.

Camino y destino, nadie vuelve a ser el mismo luego de que la performatividad de la herida lo ha interpelado (Han, 2015, 2017, 2020): lugares, personas, meses y miles de palabras después, no somos los mismos, somos el surco de esa huella, el registro alfabético como un juego de sujeto sujetado a la palabra. Y desde allí la certeza, de que la escuela quizás sea el único lugar donde todos los mundos son el mundo, donde las ideas posibles y el sentido propio convergen. Escribir respecto de ella es desandar un camino que siempre está por empezar; como una invitación a no rendirse nunca, un pasaje de ida a la aventura de la vocación en el encuentro. Nos dice Jorge Luis Borges (1994):

Somos el tiempo [...].
Somos el agua, no el diamante duro,
la que se pierde, no la que reposa.
Somos el río y somos aquel griego
que se mira en el río. Su reflejo
cambia en el agua del cambiante espejo,
en el cristal que cambia como el fuego.

Conjuramos un fuego que nos construya un mundo de a pedazos, a la manera de Galeano (1989b); un fuego que nos encienda, que ilumine encuentros posibles como una trama de oportunidades, como un hacernos disponible al encuentro cálido con la otredad a la vera de la lumbre. Y tornamos luego la mirada sobre ese camino que supimos conseguir y entendemos que es tiempo de seguir. De partir para volver, como aquel que deja un pedacito de sí en aquellos que supieron escucharlo,

acompañarlo, interpelarlo. Y en aquellos a quien escuchó acompañó e interpeló: un educar-poner-se a disposición que funda un lugar con reglas propias, la escuela parte de la escuela y la escuela misma.

Referencias

Ábalos, J.W. (1984). *Shunko*. Losada.

Auster, P. (2012). *La invención de la soledad*. Seix Barral.

Bergonzi Martínez, J. (2024). El Aula de Lengua y Literatura en Centros de Educación de Nivel Secundario para Adultos de la ciudad de Mar del Plata. Un estudio interpretativo de las narrativas biográfico-reflexivas del ejercicio docente durante la pandemia por Covid-19 [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Nacional de Rosario.

Borges, J.L. (1994). Son los ríos. En *Los conjurados. Obras Completas III*. Emecé.

Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.

ID. (2015). *La educación, puerta de la cultura*. Antonio Machado Libros.

Da Rocha, A. A. (2019). Corpo-Território como argumento curricular de resistência. En *Revista Teias* (V. 20. N. 59).

De Laurentis, C. (2015). Identidad Docente: Herramientas para una aproximación narrativa. En *Revista Entramados. Educación y Sociedad* (A. 2. N. 2. Septiembre 2015. P. 67-74).

Delory-Momberger, C. (2012). Experiencia y profesionalización en los campos de formación, de la educación al trabajo. En *CIREL. Lille* (26 al 28 de setiembre de 2012. Trad. Alba Fedede).

ID. (2015). El relato de sí como hecho antropológico. En *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (P. 57-68). CLACSO.

Dewey, J. (2008). El acto de expresión. En *El arte como experiencia*. Paidós Estética.

Freire, P. (2005). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.

ID. (1996). *¿Qué es la Ilustración?* Ediciones La Piqueta.

Gerbaudo, A. (2013). Algunas categorías y preguntas para el aula de literatura. En *Revista Álabe* 7.

- Goñi, G. & Bergonzi Martínez, J. (2022). Virtualidad y Pedagogía del desaprender: Un camino entre narrativas. En Revista Argentina de Investigación Narrativa (V.2 N°4. P. 85-94). UNMDP.
- Han, B-C. ID. (2015). La salvación de lo bello. Herder.
- ID. (2017). La sociedad del cansancio. Herder.
- ID. (2020). La emergencia viral y el mundo del mañana. En Pablo Amadeo (Ed). Sopa de Wuhan. Aspo.
- Merleau-Ponty, M. (1994). Fenomenología de la percepción. Planeta - De Agostini.
- Muñoz, J. E. (2020). Utopía queer: El entonces y allí de la futuridad antinormativa. Caja Negra.
- Murillo Arango, G. (2015). Cantos de experiencia: contar historias, formar maestros. En: Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria. CLACSO. P. 173-204.
- Ogeda Guedes, A. & Ribeiro, T. (2019). Revelar-se ou ocultar-se? Apontamentos para pensar uma pesquisa educativa. En Pesquisa, alteridade e experiencia. Metodologías Minúsculas. Rio de Janeiro, AYYU.
- Pennac, D. (2008). Mal de escuela. Literatura Random House.
- Piglia, R. (2005). El arte de narrar. En: Revista Universum (2007) V.1 N. 22 P. 343-348.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “yo me ocupo”. En Pineau, P.; Dussel, I. & Caruso, M. La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Paidós.
- Ricoeur, P. (2004). Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico. Siglo XXI Editores.
- ID. (2009). Tiempo y narración III. El tiempo narrado. Siglo XXI Editores.
- Saccomanno, G. (2014). Un maestro. Una historia de lucha, una lección de vida. Planeta Booket.
- Skljar, C. (2015). Alteridades. En: Desobedecer el lenguaje. (Alteridad, lectura y escritura). Miño y Dávila. P. 153-197.
- Sontag, S. (2012). Sobre la fotografía. Debolsillo.
- ID. (2018). Contra la interpretación y otros ensayos. Debolsillo.
- Southwell, M. & Storino, S. (2007). Docentes: La tarea de cruzar fronteras y tender puentes. En Explora, las ciencias en el mundo contemporáneo. Pedagogía. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Nota biográfica

Jonás Bergonzi Martínez. Doctor en Educación por la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Profesor del área de Lengua y Literatura. Docente regular de la asignatura Problemática Educativa, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Miembro del Grupo de Investigación Estudios Antropológicos (CESyS) y del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC-CIMED); Universidad Nacional de Mar del Plata. Jefe de Departamento de Comunicaciones de Escuela de Educación Media. N°5 “Nicolás Avellaneda”, Dirección General de Cultura y Educación, Mar del Plata.

Más allá del acento: caminos hacia la inteligibilidad en la enseñanza de vocales del inglés a traductores e intérpretes

*Beyond Accented Speech: Paths towards Intelligibility in the Teaching
of English Vowels to Translators and Interpreters*

 <https://doi.org/10.48162/rev.57.010>

Ana Cristina Chiusano

Universidad de Montevideo
Uruguay

 <https://orcid.org/0009-0006-5946-3677>
cristinachiusano@gmail.com

Pedro Luis Luchini

Universidad Nacional de Mar del Plata
Argentina

 <https://orcid.org/0000-0002-7692-8361>
luchinipedroluis@gmail.com

Resumen

Durante mucho tiempo, la Lingüística Aplicada ha puesto énfasis en que los estudiantes de pronunciación en L2 alcancen un acento nativo. Sin embargo, en las últimas décadas, el paradigma ha cambiado, priorizando la inteligibilidad como objetivo central. Este estudio analizó el impacto de dos enfoques pedagógicos para la enseñanza de las vocales /i:, ɪ, e, æ/ del inglés en la inteligibilidad. Participaron 36 estudiantes de la Licenciatura en Traducción inglés<=>español de una universidad privada de Montevideo, Uruguay, divididos en dos grupos. El grupo 1 recibió instrucción basada en el Principio del Hablante Nativo, centrado en la precisión fonológica, mientras que el grupo 2 fue instruido según el Principio de la

Inteligibilidad, que integraba tareas comunicativas, foco en la forma, autoevaluación y evaluación entre pares. Un grupo de 10 jueces, hablantes nativos del español montevideano, evaluó las muestras de habla utilizando criterios como inteligibilidad, comprensibilidad, acento extranjero y efectividad comunicativa, a través de una escala de Likert. Los hallazgos revelaron que la enseñanza que incluye tareas comunicativas, enfoque en la forma, autoevaluación y evaluación entre pares resulta más efectiva para mejorar la pronunciación en L2, fomentando un ambiente de aprendizaje colaborativo y amigable, que promueve el desarrollo de la metacognición y reduce la ansiedad académica. Las implicancias pedagógicas sugieren que, en los programas de formación profesional y académica de traductores-intérpretes, se debe priorizar la inteligibilidad en lugar de imitar un acento nativo, permitiendo un enfoque más inclusivo y efectivo para la comunicación global en entornos multiculturales y multilingües.

Palabras clave: pronunciación en L2, inteligibilidad, enseñanza de vocales, formación académico-profesional, traductores-intérpretes Principio del formulario

Abstract

For a long time now, Applied Linguistics has emphasized that L2 pronunciation students should achieve a native accent. However, in recent decades, the paradigm has shifted, prioritizing intelligibility as the main objective. This study analyzed the impact of two pedagogical approaches for teaching the English vowels /i:, ɪ, e, æ/ on intelligibility. Thirty-six students from the English<->Spanish Translation Bachelor's program at a private university in Montevideo, Uruguay, participated in the study, divided into two groups. Group 1 received instruction based on the Nateness Principle, focused on phonological accuracy, while group 2 was taught using the Intelligibility Principle, which incorporated communicative tasks, focus on form, self-assessment, and peer evaluation. A group of 10 judges, non-native speakers of Montevidean Spanish, rated the speech samples using criteria such as intelligibility, comprehensibility, foreign accent, and communicative effectiveness, on a Likert scale. The findings revealed that instruction that includes communicative tasks, focus on form, self-assessment, and peer evaluation is more effective in improving L2 pronunciation, fostering a collaborative and supportive learning environment that promotes metacognitive development and reduces academic anxiety. The pedagogical implications suggest that, in the professional and academic training programs for translators and interpreters, intelligibility should be prioritized over imitating a native accent, allowing for a more inclusive and effective approach to global communication in multicultural and multilingual settings.

Keywords: L2 pronunciation, intelligibility, vowel teaching, academic-professional training, translators-interpreters

Introducción

A lo largo del tiempo, la didáctica de la enseñanza de la pronunciación en lenguas modernas (L2) ha experimentado variaciones marcadas por las tendencias pedagógicas dominantes. En algunos períodos, la precisión y la imitación del acento nativo han sido priorizadas, mientras que, en otros, la fluidez ha tomado un rol central, relegando la enseñanza de la pronunciación a un lugar secundario en los currículos de L2 (Celce-Murcia, et al., 2010). Sin embargo, en los últimos años, la enseñanza de la pronunciación ha recobrado un lugar importante dentro de la agenda pedagógica de la Lingüística Aplicada. Este resurgimiento está relacionado con un cambio en la forma de entender qué significa comunicarse eficazmente en una L2, junto con actitudes más abiertas hacia la multiplicidad de acentos (nativos/no nativos), impulsadas por el creciente reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural en el mundo globalizado.

En el caso del inglés, la investigación sobre la enseñanza de la pronunciación ha tendido a enfocarse en aspectos suprasegmentales. No obstante, estudios recientes (Suzukida y Saito, 2019) han destacado la necesidad de generar más evidencia empírica que examine la priorización de ciertos segmentos que pueden afectar la inteligibilidad entre hablantes y oyentes. En este sentido, los sonidos vocálicos en inglés, especialmente /i:, ɪ, e, æ/, han sido identificados como particularmente problemáticos para los hablantes hispanohablantes, debido a las diferencias fonológicas entre ambos sistemas (Kenworthy, 1987).

El objetivo de este trabajo es abordar este vacío en la investigación y analizar cómo los cambios en los paradigmas pedagógicos se reflejan en la instrucción de las vocales inglesas y su impacto en la inteligibilidad. En la primera sección, se presenta el marco teórico que sustenta el estudio, seguido de las preguntas de investigación que guían este trabajo.

Posteriormente, se describen el método, el contexto y los participantes, así como los instrumentos y procedimientos empleados para la recolección de datos. A continuación, se presentan los resultados y se discuten en relación con estudios previos. Finalmente, se detallan las limitaciones del estudio, las implicancias pedagógicas y las conclusiones finales.

Marco teórico

En la enseñanza de la pronunciación del inglés como lengua moderna (L2), ciertas variedades han alcanzado un estatus de estándar, entre ellas el *Received Pronunciation (RP)* y el *General American (GA)*. Estas variantes han sido históricamente adoptadas como modelos cultos en entornos educativos y profesionales, al ser percibidas como símbolos de prestigio social y corrección lingüística (Cruttenden, 2014; Wells, 1982). Sin embargo, con la evolución del panorama sociocultural global, se cuestiona la validez de perpetuar estas variedades como normas ideales, especialmente en un contexto cada vez más consciente de la diversidad lingüística y cultural.

El *RP*, originario del sudeste de Inglaterra, ha mantenido su prestigio gracias a su vinculación con la élite educada y su falta de rasgos regionales pronunciados (Trudgill, 2004). No obstante, en el marco de las políticas lingüísticas (Pennycook, 1994, 2002; Phillipson, 1992, 2002), el *RP* también puede ser concebido como un mecanismo que refuerza estructuras de poder al privilegiar ciertas formas de hablar sobre otras (Collins y Mees, 2013; Cruttenden, 2014; Finch y Ortiz Lira, 1982; Roach, 2009; Richards y Schmidt, 2002).

Actualmente, el término *RP* ha evolucionado, asociándose con denominaciones tales como *BBC English, Standard English* (Wells, 1982, p. 117), o *General British* (Carley et al., 2018, p. 6). Estas denominaciones reflejan los cambios fonético-fonológicos que ha experimentado esta variedad a lo largo de los años. Entre estos cambios se incluyen la modificación de ciertos sonidos vocálicos o consonánticos (por ejemplo, /ʊə/ por /ɔ:/, /tj/ por /dʒ/ y /tj, dj/), que antiguamente eran estigmatizados

como subestándares (Lindsey, 2019). De manera similar, el *GA*, o inglés estadounidense estándar, se consolidó como una variedad de referencia durante el siglo XX (Blázquez y Luchini, 2018).

La creciente aceptación del inglés como lengua franca (ELF) ha puesto un nuevo énfasis en la inteligibilidad, promoviendo un cambio de paradigma en la enseñanza de la pronunciación. En este marco, se prioriza la comunicación efectiva entre hablantes de diversas lenguas, en lugar de la imitación exacta de un acento nativo (Jenkins, 2000). Por su parte, Munro y Derwing (1995) ofrecen una definición orientada a los procesos de adquisición fonológica del inglés como L2, enfocándose en cómo el aprendizaje y los ajustes en la pronunciación afectan la interacción entre hablantes nativos y no nativos. Para estos autores, la inteligibilidad es un constructo multifacético, que consta de tres dimensiones: la inteligibilidad en sí misma, la comprensibilidad y el acento extranjero. La inteligibilidad es entendida como el grado en el que un oyente puede entender el mensaje de un hablante, mientras que la comprensibilidad se refiere al grado de esfuerzo cognitivo que el oyente debe realizar al comprender el mensaje. Por otro lado, el acento extranjero se refiere a la medida en que el acento de un hablante no nativo difiere de la variedad del inglés que es comúnmente hablada por los hablantes nativos locales.

Así, aunque el *RP* y el *GA* siguen siendo modelos de referencia en muchos contextos educativos, la enseñanza del inglés como L2 ha comenzado a valorar la diversidad lingüística y la legitimidad de los acentos regionales y locales nativos y no nativos, reconociendo que la inteligibilidad es más importante que la fidelidad a un estándar nativo (Jenkins, 2007, 2009).

A pesar de las críticas relacionadas con el imperialismo lingüístico, es evidente que los estudiantes de L2 necesitan un modelo estándar que sirva de base para la instrucción. Dado que este estudio se lleva a cabo en un contexto educativo formal, con estudiantes que comparten la misma lengua materna (español montevideano), se ha optado por adoptar el *GB* como referencia.

Las investigaciones actuales en el ámbito de los estudios suprasegmentales han avanzado notablemente en cuanto al análisis y evaluación del impacto de la inteligibilidad y la comprensibilidad en la pronunciación en L2 (Alves y Brisolará, 2020; Alves y Luchini, 2017; Foote y Trofimovich, 2018; Kang, 2010; Kang et al., 2010; Kennedy y Trofimovich, 2008; Taylor Raid, et al., 2019, 2021, 2022; Saito, 2015; Saito y Shintani, 2016; Saito et al., 2015, 2017). Sin embargo, son pocos los estudios que han abordado de manera específica la incidencia de la fonología segmental sobre estas dimensiones del habla. Resulta fundamental, entonces, contar con investigaciones que aborden esta carencia para brindar una visión más completa y holística del desarrollo de la pronunciación en L2 (Zielinski, 2015), así como también para comprender mejor el efecto de los segmentos en la inteligibilidad, comprensibilidad y acento extranjero, así como en la efectividad comunicativa¹ en general.

Este estudio se propone precisamente llenar ese vacío de investigación, validando enfoques pedagógicos para la enseñanza de la pronunciación que inciden en la producción y percepción de palabras y enunciados que contienen los segmentos vocálicos /i:, ɪ, e, æ/ del inglés GB, en el marco de la formación profesional de traductores-intérpretes inglés<>español.

Las vocales /i:, ɪ, e, æ/ del inglés presentan un desafío para los hablantes de español debido a varias razones que pueden causar quiebres en la comunicación. En primer lugar, la confusión entre pares mínimos, como *beat-bit* o *bet-bat*, es uno de los principales problemas que surge de la dificultad para distinguir entre estas vocales (Brown, 1988, 1991; Catford, 1987). Flege (1995), por su parte, señala que las diferencias fonológicas entre los sistemas vocálicos de L1 y L2 pueden llevar a errores de percepción y producción, lo cual puede afectar la inteligibilidad y

¹En este estudio, el término ‘efectividad comunicativa’ se utiliza para referirse al proceso de codificación, transmisión y decodificación de mensajes, optimizado por el uso estratégico del lenguaje y la adaptación al contexto socio-comunicativo situacional, con el fin de minimizar malentendidos que puedan comprometer la inteligibilidad.

comprensibilidad. Estas confusiones no solo alteran el significado de las palabras, sino que también comprometen la fluidez del discurso.

En segundo lugar, la percepción de las diferencias fonéticas entre las vocales tensas y laxas, como /i:,ɪ/, es particularmente difícil para los hablantes de español, quienes no están acostumbrados a la distinción entre estos sonidos en su L1. Según Escudero y Boersma (2004), esta dificultad puede derivar en una pronunciación ambigua, que a menudo no es percibida correctamente por los hablantes nativos del inglés, generando malentendidos y afectando la comprensibilidad.

Por último, la transferencia interlingüística juega un papel fundamental en los errores de pronunciación. Como afirma Major (2001), la ausencia de equivalentes directos en el español, especialmente en el caso de vocales como /æ/, provoca que los hablantes tiendan a sustituir este sonido por uno más cercano de su lengua materna, como /a/. Este problema de transferencia puede no solo afectar la precisión fonológica, sino también generar quiebres en la comunicación, particularmente en contextos profesionales o académicos, donde se espera una pronunciación clara y comprensible.

En el contexto académico-profesional, la enseñanza de la pronunciación para traductores-intérpretes inglés<>español es fundamental para asegurar la claridad y precisión en la comunicación. Los traductores-intérpretes no solo deben transmitir el contenido, sino hacerlo con exactitud lingüística y pragmática. La incapacidad para diferenciar y producir correctamente ciertos sonidos puede generar malentendidos, alterando el significado del mensaje aun en presencia de contexto. Este fenómeno resulta especialmente problemático en ámbitos como la interpretación, donde confundir pares mínimos con una alta carga funcional comprometer la comprensión del mensaje, afectando la fluidez y exactitud del discurso en tiempo real (Catford, 1987; Munro y Derwing, 2006). En segundo lugar, la credibilidad y profesionalismo de los traductores-intérpretes se ve directamente influenciada por su habilidad para producir una pronunciación inteligible y comprensible. Una

pronunciación deficiente no solo puede afectar la calidad de la interpretación, sino también la percepción del intérprete como un profesional capacitado, limitando sus oportunidades laborales y su impacto en el ámbito académico. Como señalan Calvo Rigual y Spinolo (2016), traducir “no quiere decir imitar simiescamente la oralidad real, sino realizar una selección de rasgos fonéticos, morfológicos, sintácticos y léxico-semánticos de la lengua hablada para propiciar esa credibilidad” (p. 14).

Preguntas de investigación

Este estudio se propone brindar posibles respuestas a las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo influye la enseñanza de las vocales /i:, ɪ, e, æ/ en la percepción de la inteligibilidad, comprensibilidad, acento extranjero y efectividad comunicativa de estudiantes de traducción-interpretación inglés<>español?
2. ¿Cuáles es el enfoque pedagógico (Principio de la Inteligibilidad y Principio del Hablante Nativo) más efectivo para mejorar la pronunciación de las vocales inglesas /i:, ɪ, e, æ/ en estudiantes de traducción-interpretación inglés<>español?

Método

1. Contexto y Participantes

Esta investigación se desarrolló en el marco de la asignatura de Fonética y Fonología Inglesas, correspondiente a la Licenciatura en Traducción inglés<>español de una institución universitaria privada de la ciudad de Montevideo, Uruguay.

Participaron de este estudio 36 estudiantes (L1= español montevideano), que cursaban el tercer año la Licenciatura en Traducción inglés<>español y

debían tomar la asignatura Fonética y Fonología Inglesas, obligatoria para el Diploma en Interpretación (consecutiva y simultánea).

Los estudiantes conformaron el grupo 1 (G1) y grupo 2 (G2). Cada grupo se compuso de 18 participantes que, al momento de recolectar los datos, no presentaron deficiencias articulatorias o auditivas. Con el objetivo de homogeneizar la muestra poblacional, se incluyeron todos los estudiantes nacidos y criados en Montevideo, Uruguay. El rango de edad no sobrepasó los 31 años y solo fueron invitados a formar parte del estudio aquellos que, al momento de recolectar los datos, hubieran usado el inglés activamente en un promedio de 13 años. Este tiempo incluye el período de instrucción universitaria.

Tabla 1. Características Generales de los Participantes. Elaboración propia

Características		Grupo experimental 1	Grupo experimental 2
Edad		M= 24,1 (22-31 años)	M= 25,4 (22-31 años)
Género	<i>Femenino</i>	88,8% (16)	83,3% (15)
	<i>Masculino</i>	11,1% (2)	11,1% (2)
	<i>Otro</i>	-	5,6% (1)
Edad a la que se empezó a ser expuestos al inglés		M= 6,1 (5-9 años)	M= 6,1 (5-9 años)
Edad a la que empezó a usar el inglés activamente		M= 10,1 (7-13 años)	M= 10,1 (7-13 años)
Años de estudios formales de inglés		M= 11,7	M= 12,5
Actividades más frecuentes en el uso del inglés	<i>Interacción familiar</i>	M= 1,7	M= 1,2
	<i>Interacción con amigos</i>	M= 2,5	M= 3,1
	<i>Medios audiovisuales</i>	M= 4,8	M= 4,2
	<i>Uso de Internet</i>	M= 4,7	M= 4,4
	<i>Lectura general</i>	M= 4,5	M= 4,1
	<i>Lectura académica</i>	M= 3,9	M= 3,8

En la tabla 1 (arriba) se detallan datos sobre las características generales de los participantes en cuanto a edad, género y valores representativos sobre cuestiones relacionadas con la exposición, el aprendizaje y uso de la L2. Por otro lado, todos los participantes reportaron conocimientos básicos de una tercera lengua, ya que es un requisito del currículo de la Licenciatura en Traducción inglés<=>español. Asimismo, ningún participante reportó tener otros estudios de grado terminados o haber tenido experiencia de aprendizaje en entorno de contexto comunitario. Los datos fueron recabados a partir de un cuestionario de experiencia y dominio lingüístico, adaptado de Scholl y Finger (2013).

Cada grupo recibió diferentes tratamientos pedagógicos para la enseñanza de las vocales objeto de estudio. El G1 fue expuesto a un enfoque basado en el Principio del Hablante Nativo (Levis, 2005). Este enfoque, de corte tradicional, se centró en lograr un acento similar al nativo mediante ejercicios estructurados y controlados, que incluían la repetición imitativa de modelos de hablantes nativos. Por otro lado, el G2 siguió un tratamiento con base en el Principio de la Inteligibilidad (Levis, 2005), que incorporó ejercicios similares a los propuestos para el G1, además de tareas comunicativas que integraron foco en la forma (Ellis, 2003) y las técnicas de autoevaluación y evaluación entre pares.

A continuación, la tabla 2 ilustra el cronograma del estudio.

Tabla 2. Cronograma del estudio. Elaboración propia

Semana	Actividades
Semana 1	Cuestionario de dominio lingüístico y pretest de rendimiento oral (ambos grupos)
Semana 2-4	Instrucción de conceptos generales sobre fonética y fonología (ambos grupos)
Semana 5-8	Instrucción sobre las vocales objeto de estudio (Grupo 1 y Grupo 2)
Semana 9	Postest de rendimiento oral (ambos grupos)

2. Instrumentos para la recolección de datos

2.1. Pretest y postest

Se llevó a cabo un examen de rendimiento oral en condición de *pretest* y *postest*. Este constó de cuatro tareas: (i) una dinámica de preguntas para romper el hielo (*tarea A*), (ii) lectura en voz alta de listas de palabras que incluyen las vocales objeto de estudio (*tarea B*), (iii) lectura en voz alta de enunciados con contexto limitado, que contienen las mismas palabras utilizadas en la tarea anterior (*tarea C*) y (iv) relato de una historia a partir de dibujos empleados como disparador de ideas (*tarea D*). A partir de los datos recopilados del *pretest* y *postest*, se generó el *corpus* lingüístico. Para cumplir con el objetivo de este estudio, solamente se analizaron los datos provenientes de la *tarea C*.

2.2. Tarea C: medición de las variables

Se diseñó una prueba perceptual basada en las muestras de habla de la *tarea C* del *pretest* y *postest* para medir, a través de palabras que incluían los sonidos vocálicos estudiados, la inteligibilidad, la comprensibilidad, el acento extranjero y la efectividad comunicativa general.

2.3. Jueces evaluadores

Se conformó un grupo de 10 jueces evaluadores, hablantes nativos del español montevideano, todos con formación en Lingüística Aplicada y en la enseñanza del inglés como L2 para realizar prueba perceptual de la *tarea C*. Para su selección, se consideró la homogeneidad lingüística y académica de los evaluadores, asegurando también que no presentaran deficiencias auditivas.

La medición de la variabilidad de las calificaciones asignadas por los jueces evaluadores se realizó mediante la prueba de Alpha de Cronbach.

Evaluación y análisis de los resultados

Los jueces evaluaron las muestras de habla mediante una escala de tipo *Likert* con una progresión acotada, con valores que oscilaron entre la calificación 1 y 5. En la medición de la producción de las vocales en relación con el acento extranjero (**tarea 1** de la prueba perceptual), el valor 1

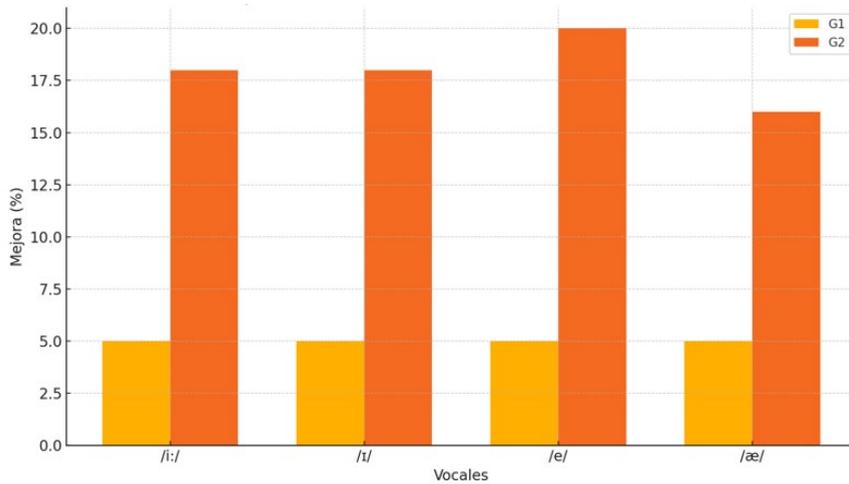
representó a una vocal que se corresponde a una vocal de la L1, mientras que el valor 5 equivalió a una vocal pronunciada con un acento nativo. Para medir la percepción de inteligibilidad (**tarea 2** de la prueba perceptual), los jueces realizaron una tarea de pares mínimos, en la que debieron elegir la palabra que escuchaban en ocho enunciados, por ejemplo, *feel-fill*, *beat-bit*, *leave-live*, *sheep-ship*, *bit-bet*, *bend-band*, *bad-bed*, *cap-cup*. Por otro lado, para medir la comprensibilidad (**tarea 3** de la prueba perceptual), también se utilizó una escala de *Likert*, en la cual el valor 1 equivalió a una muestra de habla incomprensible, que requirió un alto esfuerzo cognitivo por parte del oyente, mientras que el valor 5 correspondió a una comprensibilidad alta, es decir, los oyentes no se necesitaron realizar ningún esfuerzo cognitivo para comprender lo enunciado. Finalmente, para evaluar la efectividad comunicativa general (**tarea 4** de la prueba perceptual), nuevamente los oyentes emplearon una escala de *Likert* con progresión 1-5, en la cual 1 equivalió a una efectividad comunicativa nula y 5 a una comunicación efectiva.

Resultados

Se realizaron pruebas t pareadas y ANOVA para analizar los resultados y determinar si las diferencias eran estadísticamente significativas.

La mejora promedio en la precisión de la producción de las vocales objeto de estudio fue notablemente mayor en el G2, con un incremento del 18%, en comparación con el G1, que solo evidenció una mejora del 5%. Esta diferencia se ilustra en la figura 1, que muestra los porcentajes de mejora para cada vocal, destacando la efectividad del enfoque basado en el Principio de la Inteligibilidad.

Figura 1. Mejora en la precisión de la producción de las vocales inglesas /i:/, ɪ, e/, æ/.
Elaboración propia



El análisis de las puntuaciones de percepción, presentadas en la tabla 3, también refleja una mejora considerable en el G2 en comparación con el G1 en todos los criterios evaluados.

Tabla 3. Puntuaciones de percepción de la inteligibilidad, comprensibilidad, acento extranjero y efectividad en la comunicación. Elaboración propia

Criterios	G1 (Principio Hablante Nativo)	G2 (Principio Inteligibilidad)
Inteligibilidad	3.2	4.5
Comprensibilidad	3.5	4.8
Acento Extranjero	3.8	3.9
Efectividad en la comunicación	3.4	4.6

Las pruebas t pareadas indicaron que las mejoras en la pronunciación fueron estadísticamente significativas, con un valor p de 0.0025. El análisis ANOVA también mostró diferencias significativas en las puntuaciones de percepción del acento extranjero, la inteligibilidad, la comprensibilidad y la

efectividad en la comunicación, con un valor p de 0.004 y un estadístico F de 18.306. Estos resultados respaldan la hipótesis de que el Principio de la Inteligibilidad es más efectivo para mejorar la producción de las vocales en L2.

Discusión e interpretación de los resultados

El presente estudio analiza cómo la enseñanza de las vocales inglesas /i:, ɪ, e, æ/ influye en la percepción de inteligibilidad, comprensibilidad, acento extranjero y efectividad comunicativa en estudiantes de traducción-interpretación inglés<>español y qué enfoque pedagógico podría ser más efectivo para mejorar la pronunciación de estos sonidos. A partir de los resultados obtenidos, en esta sección se buscará dar respuesta a las dos preguntas de investigación planteadas inicialmente.

En relación con la influencia de la enseñanza de estas vocales en la inteligibilidad y la comprensibilidad, los resultados parecen respaldar lo planteado por Derwing y Munro (2015), quienes subrayan la relevancia de la inteligibilidad como un objetivo más alcanzable y realista en la enseñanza de la pronunciación en L2. En el presente estudio, los estudiantes que recibieron una enseñanza centrada en la inteligibilidad mostraron un mayor progreso en la claridad de su pronunciación, lo cual parece facilitar la comprensión por parte de los oyentes. Este hallazgo está en consonancia con investigaciones anteriores que destacan cómo una pronunciación precisa de los sonidos vocálicos estudiados podría mejorar la inteligibilidad y reducir la probabilidad de malentendidos en contextos de alta exigencia comunicativa (Saito, 2021), como ocurre en el caso de la interpretación.

Asimismo, la relación entre la comprensibilidad y la enseñanza de estos sonidos parece alinearse con estudios recientes que enfatizan la importancia de la inteligibilidad para mejorar la percepción del oyente (Saito y Plonsky, 2019). Estos investigadores sugieren que cuando los estudiantes de L2 producen correctamente sonidos, tales como las vocales con alta carga funcional, la comprensibilidad del mensaje tiende a aumentar considerablemente, lo que se reflejaría en los resultados

obtenidos. Además, Sardegna (2022) sostiene que un mayor desarrollo de estrategias de pronunciación contribuye a que los estudiantes adquieran mayor autoconfianza, lo que se refleja en su competencia comunicativa. Este planteamiento coincide con los hallazgos de este estudio, que indican que los estudiantes que lograron mayor precisión en la producción de los sonidos vocálicos fueron percibidos como más autoeficaces en sus interacciones orales.

En relación con el acento extranjero, aunque históricamente ha sido una preocupación central en la enseñanza de la pronunciación, estudios como los de Levis (2018) y Thomson y Derwing (2015) argumentan que reducir el acento no debería ser el objetivo principal de las clases de pronunciación. En cambio, el enfoque debería centrarse en garantizar que el hablante sea comprendido. Los resultados de este estudio parecen respaldar esta perspectiva, ya que, aunque se observó una ligera mejora en la reducción del acento, esta contribuyó a una percepción más positiva de la inteligibilidad, la comprensibilidad y la efectividad comunicativa general. Esto sugiere que, en contextos profesionales como la traducción e interpretación, dichas dimensiones de la comunicación oral podrían ser más valoradas que la perfección fonético-fonológica o la eliminación total del acento extranjero.

En cuanto a la comparación de enfoques pedagógicos, los resultados sugieren que el Principio de la Inteligibilidad podría ser más efectivo que el Principio del Hablante Nativo para mejorar la pronunciación de las vocales inglesas /i:, ɪ, e, æ/. Esta conclusión se alinea con estudios recientes, como los de Couper (2021), que destacan la posible eficacia de los enfoques basados en la inteligibilidad para desarrollar una pronunciación más clara y funcional en estudiantes de L2. El Principio del Hablante Nativo, centrado en enfoques tradicionales, ha sido criticado por autores como Levis (2018) y Saito (2021) por imponer un estándar inalcanzable y no necesariamente útil en contextos donde lo importante es la comunicación clara y efectiva.

El enfoque basado en la inteligibilidad, que integra tareas comunicativas y fomenta la autoevaluación y la evaluación entre pares, parece haber sido

más eficaz para mejorar la precisión fonológica y reducir la ansiedad académica en este contexto, lo cual está alineado con estudios previos como el de Sardegna et al. (2017). Los estudiantes que trabajan en un ambiente colaborativo y reflexivo, con menos presión por lograr un acento nativo, tienden a desarrollar una mayor capacidad para automonitorear y autoregular su pronunciación y, por tanto, acomodarse a las demandas de los oyentes, lo cual es particularmente importante en el ámbito de la traducción-interpretación profesional (Derwing y Munro, 2015).

Limitaciones del estudio

Este estudio presenta varias limitaciones que deben ser consideradas al interpretar los resultados. En primer lugar, el tamaño de la muestra fue relativamente pequeño (36 participantes), lo que puede limitar la generalización de los hallazgos a otros contextos o poblaciones. Además, los participantes eran estudiantes montevideanos de español, lo que significa que los resultados podrían no ser aplicables a hablantes de otras variedades del español o a estudiantes de otras L1. Una limitación importante es la familiaridad compartida entre los oyentes evaluadores y los estudiantes con la L1 (español montevideano), lo que pudo haber influido en la evaluación perceptual de la inteligibilidad, la comprensibilidad, el acento extranjero y la efectividad comunicativa general. Los oyentes evaluadores, además, eran docentes con experiencia en la enseñanza de inglés como L2, lo cual podría haber introducido un sesgo debido al efecto primado, es decir, su predisposición al estar familiarizados con las características comunes de los errores fonológicos de los estudiantes y con la tarea específica a evaluar. Otra limitación es que no se incluyeron hablantes nativos de inglés entre los jueces evaluadores, impidiendo una comparación de los resultados obtenidos con las percepciones de hablantes nativos de inglés.

Implicancias pedagógicas

Los hallazgos de este estudio tienen importantes implicancias pedagógicas para la enseñanza de la pronunciación en L2, particularmente en contextos académicos y profesionales como la traducción-interpretación. Es necesario replantear los objetivos de las clases de Fonética y Fonología para formar profesionales competentes a nivel global. En este sentido, los programas de formación deben priorizar las dimensiones de inteligibilidad, comprensibilidad y efectividad comunicativa, en lugar de centrarse exclusivamente en la reducción del acento extranjero. La integración de tareas comunicativas, así como de técnicas de autoevaluación y evaluación entre pares, ha demostrado ser efectiva para mejorar tanto la precisión fonológica como la autoconfianza de los estudiantes, lo que resulta especialmente beneficioso en contextos de alta exigencia comunicativa. Además, es fundamental crear ambientes de aprendizaje colaborativos y de bajo estrés que promuevan la reflexión metacognitiva y ayuden a reducir la ansiedad académica, mejorando no solo la pronunciación, sino también la efectividad comunicativa general de los estudiantes. Otro aspecto a tener en cuenta es la exposición a una diversidad de acentos, que debe incorporarse en los programas de formación. Esto permitirá a los estudiantes no solo mejorar su capacidad de comprensión, sino también desarrollar una actitud más tolerante hacia la diversidad lingüística y cultural, algo esencial en un mundo globalizado. La combinación de estas estrategias permitirá que los futuros profesionales forjen habilidades sólidas para desenvolverse en contextos interculturales, aumentando su rendimiento en situaciones de alta exigencia comunicativa. Un entorno de aprendizaje basado en el Principio de la Inteligibilidad no solo fomenta el desarrollo de una pronunciación clara y efectiva, sino que también refuerza la confianza y competencia comunicativa intercultural de los estudiantes en su práctica profesional, preparando a traductores-intérpretes capaces de gestionar con éxito la comunicación en diversos entornos internacionales.

Conclusión

El enfoque basado en la inteligibilidad en la enseñanza de la pronunciación es como la creación de un puente que, en lugar de buscar la perfección simétrica y exacta, se construye con la finalidad de unir orillas distantes, permitiendo que las ideas y los significados crucen sin obstáculos. Este puente, firme y funcional, no depende de la precisión de cada piedra, sino de su capacidad para sostener el flujo constante de mensajes entre hablantes de diferentes lenguas y culturas. Así, más que una imitación de un modelo inalcanzable, la inteligibilidad se convierte en la estructura fundamental que asegura que el intercambio comunicativo sea claro y efectivo, trascendiendo las barreras del acento o la exactitud en la forma de las palabras.

En este contexto, los traductores-intérpretes actúan como los verdaderos mediadores del puente, garantizando que la comunicación entre diferentes orillas –representadas por las distintas lenguas y culturas– sea fluida, eficaz y sin malentendidos. Al priorizar la inteligibilidad, la comprensibilidad y la efectividad comunicativa, estos profesionales no solo aseguran que las palabras se entiendan, sino también que el significado y la intención se transmitan con precisión. Desempeñan un papel crucial en un mundo globalizado, donde la diversidad lingüística y cultural es la norma, y donde la comunicación clara es la clave del entendimiento.

Así como un puente bien construido permite el paso de personas y bienes sin importar las imperfecciones en su diseño, un profesional competente, formado bajo un enfoque que prioriza la inteligibilidad, es capaz de gestionar la comunicación con éxito, incluso en los contextos más exigentes. Al fin y al cabo, lo que realmente importa no es cómo suena cada palabra, sino que el mensaje llegue de manera clara y efectiva, asegurando el entendimiento entre culturas y consolidando el papel del traductor-intérprete como puente comunicativo en la sociedad global.

Este enfoque no solo transforma la manera en que los estudiantes de traducción e interpretación se preparan para su carrera, sino que también invita a los docentes de fonética y fonología a repensar y reconfigurar sus

prácticas. Es necesario adoptar este nuevo paradigma educativo, que pone la inteligibilidad y la comunicación efectiva en el centro de la enseñanza, preparando a profesionales no para la perfección, sino para la competencia global. Al fomentar una actitud de apertura hacia la diversidad lingüística y cultural, y al promover prácticas que prioricen la claridad y la comprensión, los docentes pueden contribuir a la formación de mediadores competentes en un mundo interconectado, donde el entendimiento entre lenguas y culturas es más importante que nunca.

Referencias

- Alves, U. K., & Brisolara, L. B. (2020). Listening to accented speech in Brazilian Portuguese: On the role of fricative voicing and vowel duration in the identification of /s/ - /z/ minimal pairs produced by speakers of L1 Spanish. *Journal of Portuguese Linguistics*, 19(6), 1-23. <https://doi.org/10.5334/jpl.237>
- Alves, U. K., & Luchini, P. L. (2017). Effects of perceptual training on the identification and production of word-initial voiceless stops by Argentinean learners of English. *Ilha do Desterro (Journal of English Language, Literatures and English and Cultural Studies)*, 70(3), 15-32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478355306011>
- Blázquez, B., & Luchini, P. L. (2018). *English Accents around the World*. Gráfica Pincu. Biblioteca Central/Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Brown, A. (1988). Functional load and the teaching of pronunciation. En A. Brown (Ed.), *Teaching English Pronunciation: A Book of Readings* (pp. 221-224). London.
- Brown, A. (1991). *Pronunciation Models*. Singapore University Press.
- CalvoRigual, C., & Spinolo, N. (2016). Traducir e interpretar la oralidad. *MonTI, Special Issue 3*, 9-32. <https://doi.org/10.6035/MonTI.2016.ne3.1>
- Carley, P., Mees, I., & Collins, B. (2018). *English Phonetics and Pronunciation Practice*. Routledge.
- Catford, J. C. (1987). Phonetics and the teaching of pronunciation: A systemic description of English phonology. En J. Morley (Ed.), *Current Perspectives on Pronunciation: Practices Anchored in Theory* (pp. 87-100). Tesol Press.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D., & Goodwin, J. (2010). *Teaching Pronunciation: A Coursebook and Reference Guide* (2.a ed.). Cambridge University Press.
- Collins, B., & Mees, I. M. (2013). *Practical Phonetics and Phonology: A Resource Book for Students* (3.a ed.). Routledge.

- Couper, G. (2021). Pronunciation teaching issues: Answering teachers' questions. *RELC Journal*, 52(1), 128-143. <https://doi.org/10.1177/0033688220964041>
- Cruttenden, A. (2014). *Gimson's Pronunciation of English* (8.a ed.). Routledge.
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2015). *Pronunciation Fundamentals: Evidence-Based Perspectives for L2 Teaching and Research*. John Benjamins Publishing Company.
- Escudero, P., & Boersma, P. (2004). Bridging the gap between L2 speech perception research and phonological theory. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(4), 551-585.
- Flege, J. E. (1995). Second-language speech learning: Theory, findings and problems. En W. Strange (Ed.), *Speech Perception and Linguistic Experience: Theoretical and Methodological Issues in Cross-Language Speech Research* (pp. 233-272). York Press Inc.
- Finch, D., & Ortiz Lira, H. (1982). *A Course in English Phonetics for Spanish*.
- Foote, J. A., & Trofimovich, P. (2018). Is it because of my language background? A study of language background influence on comprehensibility judgments. *Canadian Modern Language Review*, 74, 253-278. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2017-0011>
- Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2007). *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2009). English as a lingua franca: Interpretations and attitudes. *World Englishes*, 28, 200-207. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2009.01582.x>
- Kang, O. (2010). Relative salience of suprasegmental features on judgments of L2 comprehensibility and accentedness. *System*, 38, 301-315. <https://doi.org/10.1016/j.system.2010.01.005>
- Kang, O., Rubin, D., & Pickering, L. (2010). Suprasegmental measures of accentedness and judgments of language learner proficiency in oral English. *The Modern Language Journal*, 94(4), 554-566. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2010.01091.x>
- Kennedy, S., & Trofimovich, P. (2008). Intelligibility, comprehensibility, and accentedness of L2 speech: The role of listener experience and semantic context. *The Canadian Modern Language Review*, 64(3), 459-489. <https://doi.org/10.3138/cmlr.64.3.459>
- Kenworthy, J. (1987). *Teaching English Pronunciation*. Longman.
- Levis, J. (2005). Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation. *TESOL Quarterly*, 39(3), 369-377. <https://doi.org/10.2307/3588485>

Levis, J. (2018). Setting priorities: What teachers and researchers say. En *Intelligibility, Oral Communication, and the Teaching of Pronunciation (Cambridge Applied Linguistics)* (pp. 33-58). Cambridge University Press.

<https://doi.org/10.1017/9781108241564.005>

Lindsey, G. (2019). *English After RP: Standard British Pronunciation Today*. Springer International Publishing.

Major, R. C. (2001). *Foreign Accent: The Ontogeny and Phylogeny of Second Language Phonology*. Lawrence Erlbaum Associates.

Munro, M. J., & Derwing, T. M. (1995). Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, 45, 73-97.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1995.tb00963.x>

Munro, M. J., & Derwing, T. M. (2006). The functional load principle in ESL pronunciation instruction: An exploratory study. *System*, 34(4), 520-531.

<https://doi.org/10.1016/j.system.2006.09.004>

Pennycook, A. (1994). *The Cultural Politics of English as an International Language*. Longman.

Pennycook, A. (1999). Development, culture, and language: Ethical concerns in a postcolonial world. En *The Fourth International Conference on Language and Development*.

Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford University Press.

Phillipson, R. (1999). International languages and international human rights. En M. Kontra, R. Phillipson, T. Skutnabb-Kangas, & T. Várady (Eds.), *Language: A Right and a Resource: Approaches to Linguistic Human Rights* (pp. 23-46). Central European University Press. <https://doi.org/10.1515/9789633865217-007>

Richards, J. C., & Schmidt, R. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (3rd ed.). Longman.

Roach, P. (2009). *English Phonetics and Phonology* (4th ed.). Cambridge University Press.

Saito, K. (2015). Communicative focus on second language phonetic form: Teaching Japanese learners to perceive and produce English /ɹ/ without explicit instruction. *Applied Psycholinguistics*, 36, 377-409. <https://eprints.bbk.ac.uk/id/eprint/13306>

Saito, K., & Plonsky, L. (2019). Effects of second language pronunciation teaching revisited: A proposed measurement framework and meta-analysis. *Language Learning*, 69(3), 652-708. <https://doi.org/10.1111/lang.12345>

Saito, K., & Shintani, N. (2016). Do native speakers of North American and Singapore English differentially perceive second language comprehensibility? *TESOL Quarterly*, 50(2), 421-446. <https://doi.org/10.1002/tesq.234>

- Saito, K., Trofimovich, P., & Isaacs, T. (2015). Second language speech production: Investigating linguistic correlates of comprehensibility and accentedness for learners at different ability levels. *Applied Psycholinguistics*, 37(2), 217-240. <https://doi.org/10.1017/S0142716414000502>
- Saito, K., Trofimovich, P., & Isaacs, T. (2017). Using listener judgments to investigate linguistic influences on L2 comprehensibility and accentedness: A validation and generalization study. *Applied Linguistics*, 38(4), 439-462. <https://doi.org/10.1093/applin/amv047>
- Saito, K. (2021). Effects of corrective feedback on second language pronunciation development. En H. Nassaji & E. Kartchava (Eds.), *The Cambridge Handbook of Corrective Feedback in Second Language Learning and Teaching* (pp. 407-428). Cambridge University Press.
- Sardegna, V. G. (2009). Improving English stress through pronunciation learning strategies. [Tesis doctoral, University of Illinois].
- Sardegna, V. G. (2012). Learner differences in strategy use, self-efficacy beliefs, and pronunciation improvement. En J. Levis y K. LeVelle (Eds.), *Proceedings of the 3rd Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference, Sept. 2011* (pp. 39-53). Iowa State University.
- Sardegna, V. G., Lee, J., & Kusey, C. (2017). Self-efficacy, attitudes, and choice of strategies for English pronunciation learning. *Language Learning*, 68, 83-114. <https://doi.org/10.1111/lang.12263>
- Sardegna, V. (2022). Evidence in favor of a strategy-based model for English pronunciation instruction. *Language Teaching*, 55(3), 363-378. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000380>
- Scholl, A. P., & Finger, I. (2013). Elaboração de umquestionário de histórico da linguagem para pesquisas combilíngues. *Nonada*, 2(21). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512451671020>
- Suzukida, Y., & Saito, K. (2019). Which segmental features matter for successful L2 comprehensibility? Revisiting and generalizing the pedagogical value of the functional load principle. *Language Teaching Research*, 25(3), 431-450. <https://doi.org/10.1177/1362168819858246>
- Taylor Reid, K., Trofimovich, P., & O'Brien, M. G. (2019). Social attitudes and speech ratings: Effects of positive and negative bias on listeners' judgements of second language speech. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(2), 419-442. <https://doi.org/10.1017/S0272263118000244>
- Taylor Reid, K., Trofimovich, P., & O'Brien, M. G. (2022). The malleability of listener judgments of second language speech. En V. G. Sardegna & A. Jarosz (Eds.), *Theoretical and Practical Developments in English Speech Assessment, Research, and Training*.

Second Language Learning and Teaching (pp. 11-26). Springer, Cham.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-98218-8_2

Taylor Reid, K., Trofimovich, P., O'Brien, M. G., & Tsunemoto, A. (2021). Using task practice to reduce social influences on listener evaluations of second language accent and comprehensibility. *International Journal of Listening*, 36(3), 283-298.
<https://doi.org/10.1080/10904018.2021.1904933>

Thomson, R. I., & Derwing, T. M. (2015). The effectiveness of L2 pronunciation instruction: A narrative review. *Applied Linguistics*, 1-20. <https://doi.org/10.1093/applin/amu076>

Trudgill, P. (2004). *The Dialects of England* (2nd ed.). Blackwell.

Wells, J. (1982). *Accents of English*. Cambridge University Press.

Zielinski, B. (2015). The segmental/suprasegmental debate. En M. Reed & J. Levis (Eds.), *The Handbook of English Pronunciation* (pp. 397-412). Wiley-Blackwell.

Nota biográfica

Ana Cristina Chiusano es Profesora de Inglés (I.S.P. Dr. Joaquín V. González, Argentina), magíster en enseñanza de inglés como lengua extranjera (TEFL), por la Universidad de Jaén, España, y magíster en formación de profesores de español como lengua extranjera, por la Universidad de León, España. Actualmente está culminando sus estudios de Doctorado en Lingüística en la Universidad de la República (Uruguay). Su investigación se centra en el impacto de dos abordajes pedagógicos en la producción de las vocales inglesas anteriores, con una población de estudiantes universitarios de la Licenciatura en Traducción. Se desempeña como profesora de inglés en la Universidad de Montevideo y de español como lengua extranjera en *Abilene Christian University* (Texas, EE.UU.). Es directora de la Maestría en Lengua Inglesa y Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad de Montevideo. Asimismo, pertenece al grupo de investigación “Cuestiones del Lenguaje”, Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), del *Oxford English Dictionary Study Group* y de la *International Association for Language Learning Technology (IALLT)*. Ha obtenido becas y distinciones por parte de la *Association Internationale de Linguistique Appliquée* (2017) y becas de movilidad Erasmus+ en la *Alexandru Ioan Cuza University of Iași* Rumania (2019, 2023), la Universidad de Málaga (2023) y la University of Hertfordshire, UK. En relación con el tema de los enfoques pedagógicos para la enseñanza de la pronunciación, ha participado de investigaciones cuyos resultados ya se publicaron en medios con fuerte presencia internacional.

Pedro Luis Luchini es Profesor Titular Exclusivo Regular en el Profesorado en Inglés y Licenciatura en Lengua Inglesa y Director del grupo de investigación "Cuestiones del Lenguaje" en la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Su trayectoria en el campo de la enseñanza del inglés como lengua moderna se ha centrado en la pronunciación, la interculturalidad y el desarrollo de competencias comunicativas. Ha coordinado el Departamento de Inglés en el Colegio Atlántico del Sur y allí ha dirigido el CADS English Language Institute. Cuenta con diversas experiencias académicas internacionales, habiendo colaborado en instituciones de Estados Unidos, China, Canadá y Brasil. Sus áreas de investigación incluyen Fonética y Fonología Aplicadas, el inglés como Lengua Franca, la interculturalidad y el acento extranjero. A lo largo de su carrera, ha participado en numerosos encuentros científicos y también ha publicado en revistas especializadas tanto a nivel nacional como internacional. En relación con el tema de la competencia intercultural, ha desarrollado recientemente varias investigaciones. Entre ellas se destacan los proyectos *"The Multimodal Assessment Task: Extending the pedagogical shift in L2 pronunciation teaching to assessment"* y *"Exploring The Effects of Integrating a Research-Led Activity in the English Pronunciation Class: An Evaluative Study with Argentinian Pre-Service Teachers"*, cuyos resultados se han publicado en revistas internacionales de prestigio.

Tendiendo puentes: de la lengua a la cultura, un viaje intercultural

Bridging the Gap: From Language to Culture, an Intercultural Journey

 <https://doi.org/10.48162/rev.57.011>

Pedro Luis Luchini

Universidad Nacional de Mar del Plata
Argentina

 <https://orcid.org/0000-0002-7692-8361>
luchinipedroluis@gmail.com

Gabriela Mariel Ferreiro

Universidad Nacional de Mar del Plata
Argentina

 <https://orcid.org/0009-0007-1084-2307>
ga16mafe@gmail.com

Resumen

El propósito de esta investigación exploratoria es analizar los aspectos afectivos relacionados con la sensibilidad intercultural y la competencia comunicativa intercultural en un grupo de 14 estudiantes argentinos de nivel secundario. Estos estudiantes participaron en un programa de inmersión lingüística de dos semanas en Londres, con el objetivo de mejorar su dominio del inglés. Durante su estancia en una escuela londinense, se sumergieron en un entorno donde el inglés fue el principal medio de comunicación, interactuando con personas de diversas nacionalidades. Al regresar a Argentina, los participantes completaron una escala de sensibilidad intercultural, adaptada de los estudios de Fritz et al. (2002) y Vilá Baños (2006), que evaluó sus emociones e impresiones al experimentar diferentes situaciones interculturales. La escala midió específicamente la sensibilidad intercultural, explorando aspectos como el disfrute de las diferencias culturales o de la interacción con personas de distintos orígenes, la preferencia y elección o

rechazo al trabajo con personas de otras culturas y el respeto por los comportamientos culturales diferentes. El análisis de los datos reveló necesidades educativas en torno a las competencias interculturales y la sensibilidad intercultural de los estudiantes, ampliando nuestra comprensión sobre cómo la exposición a contextos interculturales puede influir en el ámbito emocional. En efecto, la información obtenida invita a repensar estrategias pedagógicas que contemplen y den respuesta a estas necesidades. El estudio concluye con recomendaciones y sugerencias para futuras investigaciones en este campo.

Palabras clave: sensibilidad intercultural, competencia comunicativa intercultural, inmersión lingüística, diversidad cultural, enseñanza de lenguas modernas

Abstract

The purpose of this exploratory research is to analyze the affective aspects related to intercultural sensitivity and intercultural communicative competence in a group of 14 Argentine secondary school students. These students participated in a two-week language immersion program in London, aiming to improve their English proficiency. During their stay at a London school, they were immersed in an environment where English was the primary means of communication, interacting with people from various nationalities. Upon returning to Argentina, the participants completed an intercultural sensitivity scale, adapted from studies by Fritz et al. (2002) and Vilá Baños (2006), which assessed their emotions and impressions while experiencing different intercultural situations. The scale specifically measured intercultural sensitivity, exploring aspects such as the enjoyment of cultural differences or interactions with people from different backgrounds, the preference for or rejection of working with people from other cultures, and respect for different cultural behaviors. Data analysis revealed educational needs regarding the students' intercultural competencies and sensitivity, broadening our understanding of how exposure to intercultural contexts can influence the emotional sphere. Indeed, the information gathered encourages rethinking pedagogical strategies that consider and address these needs. The study concludes with recommendations and suggestions for future research in this field.

Keywords: intercultural sensitivity, intercultural communicative competence, language immersion, cultural diversity, modern language teaching

Introducción

En un mundo cada vez más globalizado, el aprendizaje del inglés como lengua moderna se ha consolidado como una herramienta esencial para que los estudiantes participen de manera activa en un entorno internacional. No obstante, el dominio de las habilidades lingüísticas, aunque crucial, resulta insuficiente para una comunicación verdaderamente efectiva en contextos interculturales. Además de aprender el idioma, los estudiantes deben desarrollar competencia comunicativa intercultural, que implica la comprensión y apreciación de las diferencias culturales, así como sensibilidad intercultural, definida como la capacidad de reconocer, valorar y adaptarse a dichas diferencias (Chen & Starosta, 1996; Fritz, Möllenberg & Chen, 2002).

Fomentar el desarrollo de estas competencias es vital no solo para lograr una comunicación efectiva, sino también para el éxito académico, profesional y personal en un mundo cada vez más diverso. Este estudio propone examinar los aspectos afectivos que influyen en el desarrollo de estas competencias, así como las estrategias pedagógicas que pueden implementarse para promoverlas en el ámbito educativo (Bennett, 1986; Chen & Starosta, 2000). En particular, se analizan las emociones y percepciones que afectan la interacción en entornos multiculturales y cómo estas pueden ser integradas en la enseñanza del inglés.

Este trabajo se centra en una muestra de 14 estudiantes argentinos de nivel secundario que participaron en un programa de inmersión de dos semanas en Londres en 2023, donde el inglés fue el principal medio de comunicación. A través de una encuesta de sensibilidad intercultural, adaptada de los estudios de Fritz et al. (2002) y Vilá Baños (2006), se exploraron aspectos como el disfrute de las diferencias culturales, la sensación de confianza en las interacciones interculturales y el respeto hacia comportamientos culturales diversos. El análisis de los datos busca esclarecer cómo estos aspectos afectivos influyen en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, proporcionando así

recomendaciones para mejorar la enseñanza del inglés a nivel secundario y sugerencias para futuras investigaciones.

El artículo presenta primero el marco teórico que sustenta el trabajo investigativo y las preguntas de investigación que guían el estudio. Luego, se describe el método, que incluye la descripción del contexto, los participantes y el instrumento utilizado para la recolección de datos. A continuación, se detallan los resultados de la encuesta y su interpretación, destacando las implicaciones de los hallazgos. Finalmente, se exponen las conclusiones, que abordan tanto los beneficios como las limitaciones del estudio, y se ofrecen recomendaciones pedagógicas y sugerencias para futuras investigaciones en este ámbito.

Marco Teórico

En un contexto globalizado, la enseñanza de lenguas modernas se enfrenta al desafío de ir más allá del aprendizaje gramatical y del léxico, integrando competencias que permitan a los estudiantes desenvolverse de manera efectiva en contextos interculturales. En este sentido, el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y la sensibilidad intercultural se ha convertido en una meta clave en los programas educativos, proporcionando a los estudiantes las herramientas necesarias para interactuar de manera respetuosa y competente en entornos multiculturales (Byram, 1997, 2021; Fritz et al., 2002).

1. Competencia Comunicativa Intercultural (CCI)

El modelo de CCI propuesto por Michael Byram ha sido ampliamente adoptado en la enseñanza de lenguas. Este modelo sugiere que la CCI se compone de cinco dimensiones: conocimiento (savoirs), actitudes (savoir-*être*), habilidades de interpretación y relación (savoir-comprendre), habilidades de descubrimiento e interacción (savoir-apprendre/faire) y conciencia crítica cultural (savoir-s'*engager*). Estos elementos forman un marco integral que permite a los estudiantes adquirir competencias no solo

lingüísticas, sino también culturales, promoviendo una participación activa y ética en interacciones interculturales.

1.2. Conocimiento: El conocimiento intercultural incluye tanto la comprensión de la propia cultura como de otras, lo que permite a los individuos anticipar posibles malentendidos y ajustar su comportamiento para mejorar la comunicación (Byram, 1997, 2021).

1.3. Actitudes: El desarrollo de actitudes de curiosidad, apertura y disposición para cuestionar los propios valores es crucial para fomentar la comunicación intercultural. Este componente ético y reflexivo sustenta el éxito en las interacciones interculturales (Chen & Starosta, 1996).

1.4. Habilidades de interpretación y relación: Estas habilidades permiten la interpretación y comparación de eventos y documentos culturales, fomentando el entendimiento mutuo entre diferentes culturas (Byram, 1997; 2021).

1.5. Habilidades de descubrimiento e interacción: La capacidad de adquirir nuevos conocimientos, interactuar y adaptarse en contextos cambiantes es fundamental en un mundo que se encuentra en constante transformación cultural (Fritz et al., 2002).

1.6. Conciencia crítica cultural: Esta dimensión se refiere a la capacidad de evaluar críticamente tanto las prácticas culturales propias como las ajenas, lo cual es esencial para superar estereotipos y promover la equidad en las interacciones interculturales (Byram, 1997).

2. Sensibilidad Intercultural

La sensibilidad intercultural, por otro lado, es el componente afectivo que permite a los estudiantes reconocer, valorar y responder adecuadamente a las diferencias culturales (Bennet, 2012). Según Chen y Starosta (1996), esta competencia implica habilidades como la empatía, la mente abierta y la capacidad de adaptarse a comportamientos culturales diversos. Los estudios han demostrado que los programas de inmersión e intercambio

son particularmente efectivos para desarrollar esta sensibilidad, ya que proporcionan a los estudiantes una experiencia directa en contextos multiculturales (Fritz et al., 2002; Berardo et al., 2023).

La telecolaboración, como lo señalan Sardegna y Dugartsyrenova (2021), también ha demostrado ser una herramienta eficaz para desarrollar la sensibilidad intercultural y la CCI, permitiendo a los estudiantes interactuar con pares de diferentes culturas mediante plataformas tecnológicas, y facilitando la reflexión y el aprendizaje intercultural (Berardo et al., 2023).

3. Aplicación del Modelo en la Enseñanza de Lenguas Modernas

La adopción del modelo de CCI y la promoción del desarrollo de la sensibilidad intercultural en la enseñanza de lenguas modernas permiten preparar a los estudiantes no solo para el dominio del idioma, sino también para experimentar con éxito las complejidades de la comunicación intercultural. En este sentido, los estudios de inmersión y las iniciativas de telecolaboración muestran ser claves para optimizar estas competencias. Estas estrategias proporcionan un contexto auténtico en el que los estudiantes pueden practicar sus habilidades interculturales, fomentando su desarrollo tanto cognitivo como afectivo (Chen & Starosta, 2000; Sardegna & Dugartsyrenova, 2021; Berardo et al., 2023).

Preguntas de investigación

En esta sección, se presentan dos preguntas de investigación que guían el análisis y la exploración de los datos recopilados en el estudio. A través de estas preguntas, se busca profundizar en la comprensión de los efectos de la inmersión intercultural en el contexto educativo y explorar las implicaciones pedagógicas para fortalecer las competencias comunicativas interculturales y la sensibilidad intercultural de los estudiantes.

¿Qué emociones, actitudes y comportamientos interculturales manifiestan experimentar los estudiantes argentinos de nivel secundario durante su participación en un programa de inmersión en Londres, y de qué manera

estas reacciones y conductas parecerían contribuir al desarrollo de su competencia comunicativa intercultural (CCI) y sensibilidad intercultural?

¿Cómo los resultados obtenidos sobre la sensibilidad intercultural de los estudiantes pueden orientar el diseño de estrategias pedagógicas que fortalezcan de manera efectiva las competencias comunicativas interculturales en el contexto de la enseñanza de lenguas modernas?

Método

1. Contexto

El presente estudio se llevó a cabo en una escuela secundaria privada de Mar del Plata, Argentina, donde el español es la lengua materna de los estudiantes. La institución implementa un programa académico orientado al desarrollo de la competencia intercultural. Como parte de este programa, se organiza un viaje educativo de dos semanas a Londres, Inglaterra, que combina 15 horas semanales de instrucción formal en inglés con actividades extracurriculares diseñadas para favorecer la inmersión cultural de los estudiantes. Estas actividades les permiten interactuar con compañeros de diversas nacionalidades, promoviendo la práctica del idioma en situaciones reales y el manejo de dinámicas culturales diversas.

2. Participantes

La muestra estuvo compuesta por 14 estudiantes argentinos de entre 14 y 17 años, hablantes nativos de español, con un nivel de competencia en inglés que oscilaba entre B1 y B2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). La proporción de género incluyó a 2 varones y 12 mujeres. Los estudiantes recibían seis horas semanales de clases de inglés en su escuela de origen. Durante su estancia en Londres, además de continuar su formación lingüística, experimentaron inmersión en un entorno multicultural, lo que les permitió aplicar sus habilidades comunicativas en un contexto auténtico.

3. Instrumento para la recolección de datos

Para la recolección de datos, se utilizó una escala de sensibilidad intercultural adaptada de estudios previos (Bennett, 2012, 2013; Chen & Starosta, 2000; Portalla & Chen, 2010). La escala, compuesta por 23 ítems y una pregunta abierta, evaluó dimensiones como la disposición a interactuar con personas de diferentes culturas, el respeto por las diferencias culturales, la autoconfianza en contextos interculturales y la capacidad de comunicación efectiva. Las respuestas se midieron en una escala Likert de cinco puntos, desde "Totalmente en desacuerdo" hasta "Totalmente de acuerdo". La pregunta abierta permitió a los estudiantes reflexionar sobre cómo la experiencia en Londres había influido en el desarrollo de sus habilidades interculturales.

Resultados

El análisis de los datos obtenidos a partir de los 23 ítems de la encuesta se realizó utilizando un enfoque cualitativo, con el apoyo del software ATLAS.ti Web (versión 5.8.0) como herramienta para el procesamiento y organización de la información. A través de este análisis, se agruparon las respuestas en cinco categorías principales, lo que permitió identificar tendencias clave en el desarrollo de la sensibilidad intercultural de los estudiantes participantes.

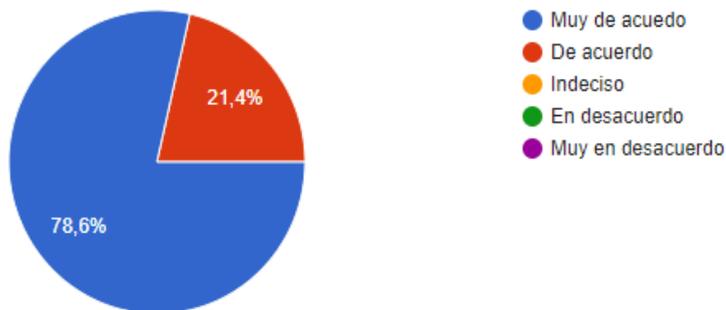
1. Categorías

1.1. Categoría 1: Apertura hacia la diversidad cultural

En la categoría de apertura hacia la diversidad cultural, el 85% de los estudiantes se mostró de acuerdo o muy de acuerdo con las afirmaciones que medían su disposición a aceptar y valorar las diferencias culturales (ver gráfico 1). Este resultado sugiere una alta predisposición de los estudiantes a reconocer y celebrar las diferencias, lo cual es crucial para el desarrollo de la competencia intercultural. El análisis cualitativo mediante ATLAS.ti

Web permitió profundizar en esta categoría, revelando que muchos estudiantes no solo aceptan la diversidad, sino que además la consideran una oportunidad de enriquecimiento personal.

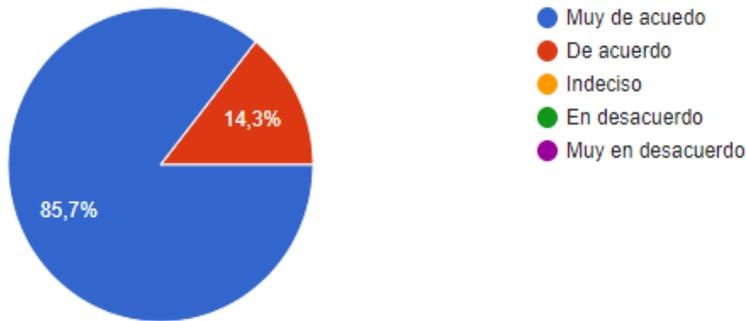
Gráfico 1: Apertura hacia la diversidad cultural. Elaboración propia



1.2. Categoría 2: Disposición para la interacción intercultural

En cuanto a la disposición para la interacción intercultural, el 80% de los estudiantes se sintió cómodo interactuando con personas de otros contextos culturales (ver gráfico 2). Sin embargo, el 20% restante manifestó cierta incomodidad o nerviosismo en dichas interacciones. Este hallazgo refleja que, aunque la mayoría de los estudiantes muestra una actitud positiva hacia la interacción intercultural, aún existe un grupo minoritario que experimenta dificultades emocionales al enfrentarse a contextos multiculturales. El uso de ATLAS.tiWeb permitió identificar estos casos específicos, subrayando la necesidad de estrategias que aborden la ansiedad o incomodidad en situaciones interculturales.

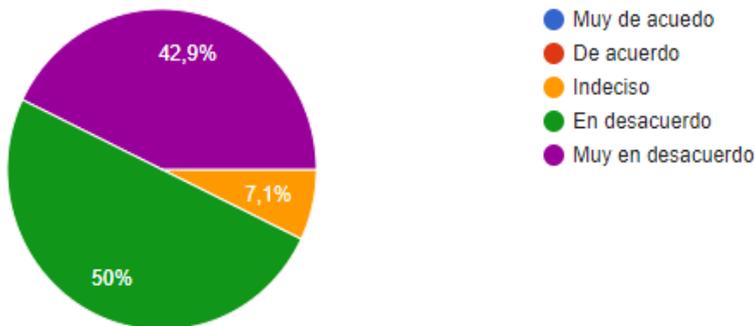
Gráfico 2: Disposición para la interacción intercultural. Elaboración propia



1.3. Categoría 3: Aceptación de la diversidad en entornos educativos

La categoría de aceptación de la diversidad en entornos educativos arrojó que el 75% de los estudiantes estuvo en desacuerdo o muy en desacuerdo con las afirmaciones que indicaban la falta de interacción con compañeros de diferentes culturas (ver gráfico 3). Esto demuestra que la mayoría de los estudiantes están dispuestos a trabajar en ambientes diversos. No obstante, el 25% restante mostró cierta incomodidad al colaborar en grupos culturalmente diferentes. El análisis cualitativo con ATLAS.tiWeb ayudó a identificar las barreras percibidas por estos estudiantes, lo que destaca la necesidad de fomentar habilidades de trabajo colaborativo en contextos multiculturales.

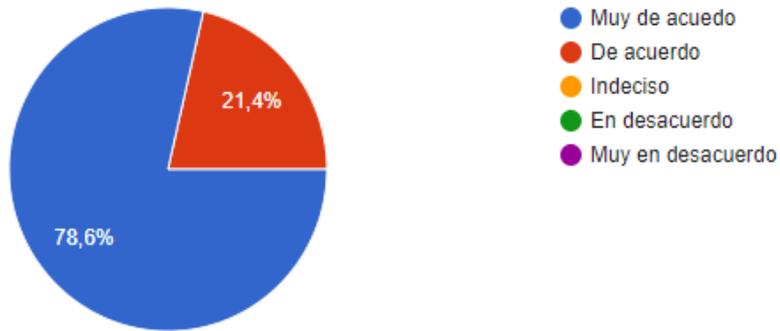
Gráfico 3: Aceptación de la diversidad en entornos educativos. Elaboración propia



1.4. Categoría 4: Respeto hacia las diferencias culturales

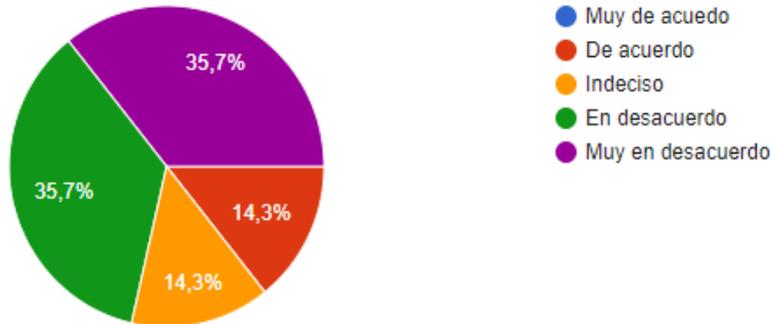
El 90% de los estudiantes manifestó un alto nivel de respeto hacia las diferencias culturales, lo que indica que valoran los comportamientos y creencias de personas de otras culturas (ver gráfico 4). Este hallazgo es un indicador positivo de sensibilidad intercultural. El análisis cualitativo reveló que el respeto hacia la diversidad no se limita al reconocimiento pasivo, sino que involucra una valoración activa de las diferencias culturales, lo cual es un componente esencial para la construcción de relaciones interculturales efectivas.

Gráfico 4: Respeto hacia las diferencias culturales. Elaboración propia



1.5. Categoría 5: Actitud de igualdad entre culturas

En la categoría de actitud de igualdad entre culturas, el 85% de los estudiantes estuvo en desacuerdo o muy en desacuerdo con las afirmaciones que sugerían la superioridad de una cultura sobre otra (ver gráfico 5). Esto refleja una percepción equitativa de las culturas entre los participantes. El análisis cualitativo permitió identificar matices importantes en las respuestas de los estudiantes, quienes reconocen el valor de su propia cultura sin desvalorizar a las demás. Este enfoque de igualdad cultural es clave para el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural basada en el respeto mutuo y la equidad.

Gráfico 5: Actitud de igualdad entre culturas. Elaboración propia

El análisis de los datos, asistido por ATLAS.ti Web, permitió organizar y profundizar en las respuestas de los estudiantes, destacando tanto las actitudes positivas como las áreas que requieren atención. Los resultados muestran una tendencia general hacia la apertura, el respeto y la disposición a interactuar en entornos interculturales. Sin embargo, se identificaron ciertos desafíos, particularmente en lo que respecta a la incomodidad en situaciones multiculturales, lo que sugiere la necesidad de seguir implementando estrategias pedagógicas que fortalezcan la confianza y la integración en contextos educativos diversos.

2. Pregunta abierta

La tabla 1 da muestra de los comentarios más frecuentemente expresados por los estudiantes a partir de la pregunta abierta número 24 de la encuesta donde reflexionaron sobre su experiencia en el programa de inmersión en Londres. Los testimonios fueron organizados en las cinco categorías que se utilizaron para evaluar la sensibilidad intercultural, destacando tanto los aspectos positivos como los desafíos que los estudiantes encontraron en esta experiencia.

Tabla 1: Categorías y testimonios de los estudiantes. Elaboración propia

Categorías	Testimonio de los estudiantes
Apertura hacia la diversidad cultural	"Me encantó interactuar con personas de culturas tan distintas a la mía." "Cada conversación era una oportunidad para aprender algo nuevo."
Disposición para la interacción intercultural	"Aunque al principio me sentía un poco inseguro, las conversaciones me ayudaron a ganar confianza y a ver que las diferencias culturales son algo positivo." "Nunca sentí incomodidad pese a las diferencias." "Un par de veces opté por hacer silencio para no generar desacuerdos."
Aceptación de la diversidad en entornos educativos	"Trabajar con compañeros de otros países me ayudó a entender otras formas de pensar y resolver problemas." "A veces sentí que reajustaba mis iniciativas al interactuar, pero lo mismo pasa en clase con mis compañeros." "Admito que, si puedo elegir, busco trabajar con aquellos que conozco."

Los testimonios presentados en la tabla ofrecen una visión de cómo los estudiantes percibieron su interacción con personas de diferentes culturas. La mayoría de los comentarios son positivos, subrayando la apertura, el respeto y la valoración de la diversidad cultural. Sin embargo, algunos testimonios reflejan los desafíos que los estudiantes enfrentaron al interactuar en un contexto multicultural. Estos resultados refuerzan la importancia de seguir fomentando la competencia intercultural en entornos educativos, para que los estudiantes puedan superar con éxito las dificultades y capitalizar las oportunidades que ofrece la diversidad cultural

Discusión

El análisis de los datos provenientes de diferentes fuentes permite responder de manera sólida a las preguntas de investigación planteadas. Al combinar los resultados de los gráficos con los testimonios de los estudiantes, no solo se valida la información obtenida, sino que se destacan áreas clave para mejorar el desarrollo de la CCI y la sensibilidad

intercultural. A continuación, se abordan las respuestas a las dos preguntas, respaldadas por investigaciones previas y sugerencias de estrategias pedagógicas, como la inclusión de la telecolaboración.

1. Desarrollo de emociones, actitudes y comportamientos interculturales

Los resultados tanto de los gráficos como de los testimonios indican que los estudiantes desarrollaron principalmente emociones y actitudes positivas hacia la interacción intercultural. La apertura hacia la diversidad cultural y el respeto hacia las diferencias culturales fueron tendencias dominantes en el comportamiento de los estudiantes durante el programa de inmersión. Estos hallazgos están alineados con investigaciones previas que subrayan cómo las experiencias de inmersión lingüística e intercultural fomentan el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (Byram, 2021; Chen & Starosta, 1996). Los estudiantes no solo mostraron un interés genuino por conocer otras culturas, sino que también adquirieron una mayor apreciación por la diversidad, lo que es un componente central de la CCI.

Sin embargo, tal como se mencionó en estudios previos (Fritz et al., 2002), algunos estudiantes experimentaron dificultades al enfrentar situaciones interculturales, lo que también se reflejó en sus testimonios, donde algunos reportaron sentirse inseguros o nerviosos al interactuar con personas de diferentes culturas. Estos desafíos son consistentes con el trabajo realizado por Byran (1997) que destaca la necesidad de acompañar las experiencias de inmersión con estrategias que apoyen a los estudiantes a superar la ansiedad y la incomodidad en contextos interculturales. Las experiencias iniciales de nerviosismo, aunque se superan en muchos casos, resaltan la importancia de trabajar de manera proactiva en el manejo emocional y la adaptación en contextos multiculturales.

2. Orientación para el diseño de estrategias pedagógicas

Los resultados obtenidos ofrecen pautas claras para el diseño de estrategias pedagógicas que fortalezcan la CCI de los estudiantes. La mayoría de los estudiantes mostró una actitud positiva hacia la diversidad cultural, lo que sugiere que las estrategias deben capitalizar este interés, promoviendo actividades que profundicen el aprendizaje intercultural. Investigaciones previas (Chen & Starosta, 2000) han demostrado que las actividades basadas en la interacción cultural son clave para fortalecer la sensibilidad intercultural, por lo que sería beneficioso incorporar más experiencias de intercambio cultural tanto real como virtual en el aula.

Una estrategia pedagógica recomendada es la inclusión de la telecolaboración, tal como lo sugieren Sardegna y Dugartsyrenova (2021), Berardo et al. (2023) y Godwin-Jones (2019). Estas experiencias de intercambio virtual permiten que los estudiantes interactúen con pares de otras culturas en un entorno controlado, lo que les ayuda a desarrollar confianza para enfrentar situaciones interculturales reales. Godwin-Jones (2019) subraya que la telecolaboración es una herramienta poderosa para el desarrollo de la CCI, ya que ofrece oportunidades para la interacción significativa y la reflexión crítica, que son fundamentales para el aprendizaje intercultural. Esta estrategia puede preparar a los estudiantes para experiencias de inmersión más intensas y reducir la ansiedad que algunos enfrentan al interactuar en persona con personas de diferentes culturas.

El uso de telecolaboración no solo facilita el aprendizaje intercultural, sino que también ofrece un espacio seguro donde los estudiantes pueden practicar y reflexionar sobre sus experiencias, fortaleciendo sus habilidades comunicativas y su sensibilidad intercultural (Sardegna y Dugartsyrenova, 2021). Al implementar esta estrategia junto con experiencias de inmersión, se crea una oportunidad para que los estudiantes construyan una base sólida de competencia intercultural antes de enfrentar interacciones directas, lo que puede ayudar a mitigar la inseguridad inicial que algunos manifestaron en los testimonios.

Los hallazgos de este estudio, respaldados por investigaciones previas, confirman que las experiencias de inmersión cultural son altamente efectivas para desarrollar la CCI y la sensibilidad intercultural. No obstante, las dificultades emocionales y sociales que algunos estudiantes enfrentan durante la inmersión indican la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que les ayuden a manejar estas situaciones.

Conclusiones

Este estudio ha mostrado que las experiencias de inmersión cultural, como el programa en Londres, son efectivas para desarrollar la CCI y la sensibilidad intercultural en estudiantes de nivel secundario. Los hallazgos reflejan una actitud positiva hacia la diversidad cultural, el respeto y la apertura, en línea con investigaciones previas que subrayan la importancia de la inmersión para adquirir habilidades interculturales. Paralelamente, la realidad de que algunos estudiantes experimentaron inseguridad inicial y nerviosismo al interactuar en contextos multiculturales, indica la necesidad de un mayor apoyo emocional en la etapa previa y durante estas experiencias.

Una de las principales fortalezas del estudio fue la combinación de diferentes fuentes de información, lo que permitió una comprensión más profunda del desarrollo intercultural de los estudiantes. Aun así, la ausencia de un grupo de control fue una limitación que impidió una comparación más precisa de los beneficios del programa. Para abordar los desafíos detectados, se recomienda incorporar estrategias pedagógicas como la telecolaboración y simulaciones interculturales, que pueden preparar mejor a los estudiantes para enfrentar situaciones multiculturales con mayor confianza.

Futuras investigaciones deberían centrarse en estudios longitudinales para evaluar el impacto a largo plazo de estas experiencias y en el desarrollo de habilidades colaborativas multiculturales en el aula. La telecolaboración, respaldada por investigaciones recientes, emerge como una herramienta clave que puede complementar las experiencias de inmersión, mejorando

la CCI y ayudando a los estudiantes a enfrentar con éxito los desafíos de un mundo cada vez más diverso e interconectado.

Referencias

ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. (2023). *ATLAS.ti Mac* (versión 23.2.1) [Software de análisis de datos cualitativos]. <https://atlasti.com>

Bennett, M. J. (2012). A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In *Education for the Intercultural Experience* (pp. 21-71). Nicholas Brealey Publishing. <https://doi.org/10.1002/9781118783665.ieicc0182>

Bennett, M. (2013). *Basic Concepts of Intercultural Communication: Paradigms, Principles & Practices*. Intercultural Press.

Berardo, E., Salazar, C., & Sardegna, V. G. (2023). Telecollaborating in Secondary Language Classrooms: Global Partners Making it Work. Paper presented at the *TESOL 2023 International Convention & English Language Expo*.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.

Byram, M. (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence Revisited*. Multilingual Matters.

Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1996). Intercultural Communication Competence: A synthesis. *Communication Yearbook*, 19, 353-383.

Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The Development and Validation of the Intercultural Communication Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3(1), 1-15.

Fritz, W., Möllenberg, A., & Chen, G. M. (2002). Measuring Intercultural Sensitivity in Different Cultural Contexts. *Intercultural Communication Studies*, 11(2), 165-176.

Godwin-Jones, R. (2019). Telecollaboration as an Approach to Developing Intercultural Communication Competence. *Language Learning & Technology*, 23(3), 8-28. <http://hdl.handle.net/10125/44691>

Sardagna, V. G., & Dugartsyrenova, V. A. (2021). Facilitating Pre-Service Language Teachers' Intercultural Learning via Voice-Based Telecollaboration: The Role of Discussion Questions. *Computer Assisted Language Learning*, 34(3), 379-407. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1871028>

Notas biográficas

Pedro Luis Luchini es profesor de Inglés y doctor en Letras por la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Se desempeña como profesor titular

exclusivo por concurso en el Profesorado en Inglés y en la Licenciatura en Lengua Inglesa de la UNMDP, adonde también dirige el grupo de investigación “Cuestiones del Lenguaje”. Su trayectoria en el campo de la enseñanza del inglés como lengua moderna se ha centrado en la pronunciación, la interculturalidad y el desarrollo de competencias comunicativas. Ha coordinado el Departamento de Inglés en el Colegio Atlántico del Sur (CADS) y ha dirigido allí el CADS English Language Institute. Cuenta con numerosas experiencias académicas internacionales, habiendo colaborado en instituciones de Estados Unidos, China, Canadá y Brasil. Sus áreas de investigación incluyen la fonética y la fonología aplicada, el inglés como lengua franca, la interculturalidad y el acento extranjero. A lo largo de su carrera, ha participado en numerosos encuentros científicos y ha publicado en revistas especializadas tanto a nivel nacional como internacional.

Gabriela Mariel Ferreira es profesora adjunta en el Profesorado en Inglés y en la Licenciatura en Lengua Inglesa en la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Integra el grupo de investigación Cuestiones del Lenguaje de la UNMDP. Ha dictado materias correspondientes al Profesorado de Inglés en institutos superiores de formación docente e Inglés con Fines Específicos en institutos superiores de formación técnica. Su trayectoria en el campo de la enseñanza del inglés como lengua moderna se ha centrado en la lingüística aplicada, el desarrollo de competencias comunicativas y la interculturalidad. Cuenta con experiencia académica internacional, habiendo dictado clases a estudiantes universitarios en la Shanghai Normal University, China. Sus áreas de investigación incluyen la enseñanza del vocabulario, la evaluación, autoevaluación y la retroalimentación, la pedagogía del lenguaje, la adquisición de lengua extranjera y la interculturalidad. A lo largo de su carrera, ha participado en numerosos encuentros científicos y ha publicado trabajos de investigación en revistas especializadas tanto a nivel nacional como internacional.

La doble nulificación: la enseñanza de gramática en una encrucijada epistémica

The Double Nullification: Grammar Teaching at an Epistemic Crossroads

 <https://doi.org/10.48162/rev.57.012>

Juan José Cegarra Bacigalupo

Universidad Nacional de Mar del Plata
Argentina

 <https://orcid.org/0009-0002-8709-4750>
jjcegarra@mdp.edu.ar

Anngy Carolina Romero Daza

Universidad Nacional de Mar del Plata
Argentina

 <https://orcid.org/0009-0000-2667-2049>
romerodazaanngy@abc.gob.ar

Resumen

Este trabajo identifica un problema asociado con la enseñanza de gramática. En tanto contenido incluido en los diseños curriculares bonaerenses de la escuela media para la asignatura Prácticas del Lenguaje, así como también en los de la carrera universitaria de Profesorado en Letras (Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata) lo esperable sería que ambos niveles evidenciaran grados significativos de consistencia en cuanto a las definiciones, supuestos y orientaciones de la disciplina que recortan. El análisis cualitativo (Denzin y Lincoln, 2011) de una serie de documentos curriculares relevantes para medir dichos grados permite postular la hipótesis de que, lejos del horizonte deseable, cada nivel nulifica (i.e., ubica en el currículum nulo (Eisner 1978 [1994], Posner 1998) porciones importantes de lo que el otro demanda. Así las cosas, es posible identificar dos concepciones epistémicamente distintas de gramática,

asociadas a dos niveles educativos cuyos diseños curriculares parecieran encontrarse trabados en un diálogo trunco, metáfora elaborada siguiendo el espíritu de la contribución de Camilloni (2014). Considerado en su totalidad, el trabajo expone la extensión del problema en sus tres primeras secciones, ofrece en la cuarta sección y en un apéndice una contribución concreta, en términos de intervención pedagógica, para iniciar las discusiones en torno de posibles soluciones, y reserva la quinta sección para presentar las conclusiones.

Palabras clave: gramática, prácticas del lenguaje, currículum, universidad, escuela

Abstract

This paper identifies a problem associated with the teaching of grammar. As content included in the Buenos Aires middle school curricular designs for the subject Language Practices, as well as in those of the university degree of the Faculty of Humanities at the National University de Mar del Plata, it would be expected that both levels would show significant degrees of consistency in terms of the definitions, assumptions and orientations of the discipline that they include. The qualitative analysis (Denzin and Lincoln, 2011) of a series of relevant curricular documents to measure such degrees allows us to postulate the hypothesis that, far from the desirable horizon, each level nullifies (i.e., places in the null curriculum (Eisner 1978 [1994], Posner 1998) important portions of what the other demands. Thus, it is possible to identify two epistemically distinct conceptions of grammar, associated with two educational levels whose curricular designs seem to be locked in a truncated dialogue, a metaphor elaborated following the spirit of Camilloni's contribution (2014). Considered in its entirety, the paper exposes the extent of the problem in its first three sections, offers in the fourth section and in an appendix a concrete contribution, in terms of pedagogical intervention, to initiate discussions around possible solutions, and reserves the fifth section to present the conclusions.

Keywords: grammar, language practices, curriculum, university, school

Introducción: preguntas alrededor de un diálogo trunco

La tesis central de este trabajo puede enunciarse de manera sencilla: la gramática que se enseña en la carrera de Profesorado en Letras, radicado en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (PL-MDP, de ahora en más) es epistémicamente distinta de aquella concebida (y requerida) como objeto de enseñanza para el nivel medio por

los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires¹. Así, las páginas que siguen presentan una reflexión crítica en torno de un **diálogo trunco**: el PL-MDP forma docentes cuyo ámbito de trabajo será, en la mayoría de los casos, la escuela media; la escuela media, por su parte, es un ámbito que, entre otros porvenires, construye el de los futuros estudiantes universitarios, algunos de los cuales elegirán el PL-MDP como destino postescolar². Dado un circuito de estas características, resulta no solamente lógico, sino fundamentalmente indispensable, que ambas instituciones dialoguen y se comuniquen en diferentes planos. Uno de ellos es, sin dudas, el del currículo, y entonces lo que cabe preguntarse es, desde uno de los ángulos, si el diseño curricular del PL-MDP refleja aquello que demandan sus predecesores escolares y si, desde el otro, los diseños curriculares escolares son sensibles a los requerimientos futuros del complejo mundo universitario.

Para decirlo más concretamente, un graduado del PL-MDP, habiendo transitado los dos cursos de Gramática³ que ofrece la carrera ¿será solvente a la hora de llevar estos contenidos al aula de la escuela? ¿En qué medida lo que de gramática enseña el PL-MDP dialoga (en términos de utilidad o, cuanto menos, de afinidad) con los saberes que de dicha disciplina requiere la experiencia escolar? Asimismo, un graduado de la

¹ El desarrollo que sigue es producto de un análisis cualitativo (Denzin y Lincoln, 2011) de la mencionada condición de distintividad de la gramática como objeto de enseñanza en uno y otro ámbito, y de sus implicancias. La elaboración jurisdiccional de los diseños curriculares de nivel medio desde el año 1993 (con la sanción de la Ley Federal de Educación (24195/1993)), y que continua hasta el presente (la sanción de la Ley Nacional de Educación (26206/2006) no ha modificado la descentralización de los diseños) hace imposible generalizar la tesis sin apelar a una minuciosa investigación de carácter cuantitativo sobre las concepciones de gramática que se juegan en el conjunto total de los diseños curriculares elaborados por las diferentes provincias argentinas. Así las cosas, esperamos que este aporte contribuya, con su acercamiento a un caso particular, a que los/as colegas de otros territorios puedan ampliarlo, corroborarlo o discutirlo, en función de las características y de las variables de sus propios contextos.

² De acuerdo con el informe elaborado por el Área de Autoevaluación Institucional (Fac. Hum. UNMdP), el PL-MDP registró seiscientos quince (615) inscripciones en el período comprendido entre los años 2019 y 2023 (Área de Autoevaluación Institucional 2024, p. 60).

³ Más adelante focalizaremos la arquitectura del Plan de Estudios vigente para la carrera del PL-MDP en la cual se insertan Gramática I y Gramática II. Por el momento, basta con decir que se trata de dos asignaturas previstas para primero y segundo año, respectivamente.

escuela media, habiendo transitado tres años de la asignatura Prácticas del Lenguaje⁴ ¿adquiere una base conceptual mínima para convivir con unos contenidos disciplinares específicamente orientados a la reflexión (meta)lingüística? Estas preguntas encierran lo básico de las inquietudes que motivan nuestro desarrollo, que hará vértice en la relación dialógica, en buen grado trunca –como intentaremos demostrar– entre ambos niveles curriculares.

Desde el punto de vista de la dicotomía currículo prescrito / currículo vivido (Echeverry y López, 2018), el énfasis estará puesto en la primera de tales dimensiones, puesto que los insumos de los que echaremos mano para construir la argumentación serán, primordialmente, textos⁵. A saber:

a) Sobre la gramática escolar:

a.1) El *Diseño curricular para la Educación Secundaria* de la asignatura *Prácticas del Lenguaje* correspondiente al segundo año (Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires 2007) (DC-07, de ahora en más)

a.2) El libro de texto *Avanza. Lengua y Literatura 2 / Prácticas del Lenguaje*, de editorial Kapelusz (Alonso et. al., 2016) (KAP-16, de ahora en más)

b) Sobre la asignatura *Gramática I* del PL-MDP

b.1) El *Plan de Trabajo Docente* de *Gramática I* correspondiente al primer cuatrimestre de 2023 (Menegotto, 2023) (PTD-23, de ahora en más)

⁴ **Prácticas del lenguaje** es la asignatura que, a partir del año 2006, reemplaza a **Lengua** en los diseños curriculares elaborados por la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, y está presente en los tres primeros años de la Educación Secundaria Básica (ESB).

⁵ Ello no implica, sin embargo, que no vayamos a decir nada respecto del currículo vivido. Cuando lo involucremos en nuestras reflexiones, lo haremos desde la propia experiencia en docencia universitaria, y desde los intercambios recientes mantenidos con graduados del PL-MDP, cuyo ámbito de trabajo actual es la escuela media.

b.2) El diseño curricular en que dicho PTD se inserta, esto es, el *Plan de Estudios del Profesorado en Letras (OCS 848/14) (PE-14, de ahora en más)*

En consonancia con la idea de Camilloni de que “las metáforas tienen gran importancia en la construcción de los discursos pedagógicos” (2014, p. 17), hemos presentado la de diálogo trunco para dar cuenta del problema que pretendemos abordar. Todavía aquí, en terreno metafórico, podría decirse que la escuela envía un mensaje hacia la universidad con algunas palabras silenciadas (de allí que el alumno ingresante, cuando cursa Gramática I, halle dificultades con algunas de las nociones básicas necesarias para iniciar la reflexión (meta)lingüística) y que el mensaje de la universidad hacia la escuela hace de ciertas zonas silenciadas, también, una de sus características más notables (de allí que nuestros graduados, cuando se enfrentan a la tarea de dictar Prácticas del Lenguaje, no terminan de encontrar, dentro de su *background* de conocimientos gramaticales, aquella porción que mejor se ajusta a la demanda del currículo escolar). El diálogo es trunco, entonces, porque las instituciones se dicen algo, pero, a la vez, se callan algo.

Ahora bien, antes de cerrar esta introducción, resulta necesario dejar de lado el terreno metafórico e ingresar al literal. Aquí, lo que debe decirse es que tanto la escuela como la universidad complementan sus currículos oficiales (Posner, 1998) (lo dicho) con sendos currículos nulos (Eisner 1978 [1994], Stenhouse 1984, de Alba 1998, Posner 1998, Camilloni 2001, Arrieta de Meza y Meza Cepeda 2001, Álvarez 2010, Echeverry y López 2018) (lo silenciado), y eso que cada una nulifica en sus diseños es, en buena medida, requerido por la otra. A este proceso es al que nos referimos con la idea principal que da título a este trabajo –**doble nulificación**– y nuestras reflexiones críticas sobre él serán el objeto del desarrollo que sigue, organizadas de la siguiente manera. En la sección 2 presentamos algunos de los supuestos centrales del marco metodológico asumido, el de la investigación cualitativa (Denzin y Lincoln, 2011), y explicitamos el *background* teórico, proveniente de los estudios sobre el currículum (Eisner 1978 [1994]), Posner 1998), a partir del cual ejerceremos nuestra

actividad interpretativa. Puesto que, como se verá, el peso de la tradición resulta decisivo en tanto factor que determina las decisiones sobre qué (no) enseñar, haremos, además, una breve historización –desde los años 60 al presente– sobre la enseñanza de gramática en nuestro país, siguiendo el desarrollo expuesto por Giammatteo y Albano (2017). En la sección 3 desarrollamos el análisis concreto de los textos (i.e., DC-07, KAP-16, PTD-23 y PL-14). Identificamos aquí las dos concepciones de gramática en la encrucijada epistémica y, en función de ellas, los aspectos relevantes del diálogo trunco entre los niveles curriculares escolar y universitario. La sección 4 ofrece una intervención pedagógica posible sobre el problema observado, esto es, un modelo para abordar la enseñanza de contenidos gramaticales consignados por el PTD-23 que intenta salvar la encrucijada. La sección 5 recoge las conclusiones.

Metodología, marco teórico y un poco de historia

Dado que el objetivo de este trabajo es cartografiar la relación dialógica trunca entre las dimensiones prescritas respectivas de dos niveles curriculares, el objeto concreto de nuestro análisis está constituido por el conjunto de textos mencionados en la sección anterior. Así las cosas, la perspectiva más adecuada resultará ser una que no pretenda ofrecer generalizaciones totalizadoras en función de datos, sino, por el contrario, ciertas particularidades significativas construidas por medio del ejercicio interpretativo. Denzin y Lincoln definen la investigación cualitativa, justamente, en estos términos, en tanto el “escenario de actividades interpretativas” (2011, p. 55). Ahora bien, dichas actividades, en ningún caso, se ejercen desde el vacío: se apoyan en elaboraciones teóricas previas, se encuentran situadas en un contexto histórico determinado y se dirigen, también, en determinada dirección. Destinamos lo que resta de esta sección a recuperar los conceptos centrales del *background* teórico y los hitos fundamentales del contexto histórico que enmarcan el problema, de modo de preparar el terreno para el análisis del caso concreto, que postergamos hasta la sección siguiente.

De acuerdo con Posner (1998) “no tenemos uno, sino cinco currículos relacionados: el oficial, el operativo, el oculto, el nulo y el adicional” (p. 12). Según lo dicho en la introducción, resulta fundamental clarificar el alcance del anteúltimo. Al respecto, este autor propone que el currículo nulo “consiste en las materias que *no* se enseñan, por lo que cualquier consideración al respecto debe centrarse en *por qué* se ignoran esos temas” (p. 14). Como la misma cita destaca, el currículo nulo debe entenderse en tanto justificación de un acto de negación, en términos de nuestra metáfora ¿**por qué** lo que se calla **no** se dice? En esta dirección, resulta fundamental el aporte del autor a quien Posner (1998) remite como fuente en su presentación del concepto que nos ocupa. Eisner (1978 [1994]) subraya que la decisión de enseñar algo resulta menos del “análisis cuidadoso del conjunto de alternativas que podrían ofrecerse” que de que “ha sido tradicionalmente enseñado” (p. 88. Traducción nuestra). Y un poco más adelante, y un poco más explícito: “lo que se ofrece en las escuelas está fuertemente regido por la tradición” (p. 91. Traducción nuestra). Aquí, entonces, aparece la palabra clave para entender el caso de doble nulificación, o en términos de la metáfora, de la relación dialógica trunca, que opera bidireccionalmente, entre la gramática escolar y la gramática universitaria: la tradición. Si un factor decisivo que determina lo que no se enseña, lo que se nulifica, es lo que viene dado como herencia del pasado, parece apropiado revisar mínimamente cuáles son los movimientos al interior de la tradición de la enseñanza de gramática en la escuela secundaria de nuestro país.

En el DC-07 puede leerse:

Como se sabe, cuando F. de Saussure, influido por el interés de crear un objeto de estudio para la ciencia a la que llamaría *lingüística* decidió estudiar la *lengua*, lo hizo mediante una operación de recorte dentro del *lenguaje* [...] Durante años se asumió que este objeto de estudio -la lengua-, entendido meramente como un sistema de signos, debía ser también un objeto de enseñanza en los diversos niveles de educación formal [...] La enseñanza de esa unidad desvinculada del uso descansó en una serie de simplificaciones, ordenamientos y descontextualizaciones que obedecían más a la lógica de la ciencia en boga que a la comprensión

de la naturaleza de la comunicación humana (DGCyE. Gov. Pcia. Bs. As. 2007, p. 354-355).

Citamos en extenso porque los diferentes pasajes concentran bien la lectura vigente que, desde los campos disciplinares de la didáctica y de la pedagogía (y no desde los de las teorías lingüísticas) se ejerce sobre el desarrollo de la enseñanza de la gramática en la escuela secundaria. Dicha lectura puede resumirse así: una transposición didáctica (Chevallard, 1997) inadecuada de la teoría saussureana sobre la lengua y, con ella, del paradigma de estudios de la lingüística estructural, ha tenido consecuencias negativas en el territorio de las aulas escolares. El recorte del objeto *lengua* está justificado en Saussure, quien, en tanto científico, construye un dominio de indagación particular, pero no hay razones para llevarlo a la escuela, ámbito que debe ocuparse de la comunicación humana y que, por lo tanto, no encuentra en este paradigma aquel que mejor puede contribuir con el alcance de sus objetivos, inseparablemente ligados al uso del lenguaje.

Lo que el DC-07 niega, en definitiva, es la tradición dominante de la enseñanza de la gramática entre las décadas del sesenta y del noventa del siglo pasado. En efecto, Ana María Barrenechea, y luego sus discípulos, Ofelia Kovacci, Mabel Manacorda de Rosetti y Nicolás Bratosevich, entre otros, desde el Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas Dr. Amado Alonso y desde la cátedra de Gramática (ambas usinas dependientes de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA), produjeron, sistematizaron y difundieron, no solamente en el ámbito universitario, sino también en el escolar, el paradigma estructural del conocimiento lingüístico. Así lo exponen las profesoras Hilda Albano y Mabel Giammatteo, docentes a cargo de la asignatura mencionada en años recientes:

La traducción del *Curso de Lingüística General* [deSaussure] se constituyó en la bibliografía central de la cátedra de *Gramática* [...] [Barrenechea y sus discípulos] se encargan de la difusión del enfoque estructuralista a través de textos dirigidos a la escuela secundaria. Los manuales escritos por Lacau y Manacorda de Rosetti (1958, 1962), Bratosevich (1962) y Kovacci (1963, 1964, 1967) marcaron el punto de partida en la enseñanza

de la lengua como un sistema de elementos interrelacionados y diferenciando entre lengua y habla [(i.e., sistema y uso)] (Giammatteo y Albano, 2017, pp. 130-131)

Ahora bien, con la reforma impulsada por la ley 24.195 (i.e., Ley Federal de Educación) puede situarse un cambio de paradigma. En efecto, a partir de mediados de la década del noventa irrumpe en los diseños curriculares, ahora provinciales, el conjunto de saberes que había venido produciendo la lingüística textual, de orientación discursiva, pilar teórico central del denominado enfoque comunicativo, cuyas “propuestas de enseñanza”, de acuerdo con el DC-07, “lograron en muchos casos replantear y ubicar el objeto de enseñanza en contextos reales de uso” aunque “en gran cantidad de oportunidades el modo en que fueron leídas y llevadas al aula, dio lugar a otros recortes y concepciones que terminaron por desarticular el lenguaje en unidades arbitrarias, provocando un tratamiento poco reflexivo de su uso” (DGCyE. Gob. Pcia. Bs. As. 2007, p. 353).

La lingüística textual rivaliza con la estructural, y la huella más visible de su intento por reemplazarla en los diseños curriculares es el cuestionamiento respecto de la pertinencia, incluso de la necesidad, de enseñar gramática en la escuela secundaria. En retrospectiva, este movimiento puede conceptualizarse como pendular: si entre los años sesenta y noventa la enseñanza de gramática se ejerce bajo el paraguas de la lengua saussureana y ocupa un lugar central, la década del noventa señala que ya es tiempo de salir al sol del uso del lenguaje, pretendiéndola inútil. Sin embargo, este salto no produjo los resultados esperados, conclusión en la que el DC-07 insiste y se repite:

[bajo el marco del enfoque comunicativo] una de las cuestiones que suscitó una serie importante de inconvenientes es que la didáctica del área tuviera que pensarse en el marco de una propuesta curricular que presentaba por separado la lengua oral, la lengua escrita, la lectura y la escritura. Esto tendió a que el diseño de actividades áulicas se encaminara hacia una pérdida de la concepción integral del lenguaje, o mejor dicho, hacia una recuperación parcial en relación con las propuestas estructurales donde esta concepción integral estuvo definitivamente desarticulada (DGCyE. Gob. Pcia. Bs. As. 2007, p. 353).

En resumen, con esta breve historia, vemos un recorrido que parte de la lingüística estructural, con la gramática en el centro de la escena; pasamos por el enfoque comunicativo, que pretende su destierro; y, finalmente, llegamos a un presente, el de Prácticas del Lenguaje, que intenta ser el momento de síntesis: “los contenidos gramaticales se encuentran presentados en este Diseño Curricular en relación con las prácticas de referencia [...] Se entiende que la gramática debe volverse una necesidad planteada por el uso, superando el divorcio entre el uso y la descripción de los elementos que componen el lenguaje (DGCyE. Gob. Pcia. Bs. As. 2007, pp. 361-362). Como declaración de principios parece razonable. Sin embargo, lo prescrito por el DC-07 tampoco termina de resolver los problemas. En esta conceptualización, la gramática se presenta como una herramienta para alcanzar un objetivo que no es otro que mejorar las prácticas del lenguaje con el énfasis puesto, sobre todo, en hablar y escribir. De esta manera, se desconoce que la gramática constituya un dominio de saberes específicos, y se la entiende como un medio para alcanzar un fin.

Análisis: diálogos (entre)textuales

En la sección anterior definimos la doble nulificación como un acto de negación (no enseñar algo) que se justifica por el peso de lo que se hereda del pasado (la tradición), y que opera bidireccionalmente entre la escuela y la universidad. En función de ello, presentamos también una línea de tiempo para ilustrar el devenir de la enseñanza de gramática en la escuela. Debemos decir ahora que no es posible trazar un panorama equivalente para abordar tal devenir en la universidad. La principal razón viene dada por el hecho de que el mundo universitario no se rige por diseños curriculares comparables al DC-07, en la medida en que el principio de la libertad de cátedra hace que las disciplinas sean abordadas de diferentes maneras, de acuerdo con distintas perspectivas teóricas, en función de los intereses diversos y la formación particular de los docentes a cargo del dictado de las asignaturas. Sin embargo, sí es posible rastrear en la bibliografía cuál es la lectura que desde el ámbito académico se hace de lo

que ocurre en la actualidad con la gramática en la escuela. Resultan significativas, en este sentido, las siguientes palabras de Ángela Di Tullio:

Reivindicar hoy la enseñanza de la gramática parece de antemano una causa perdida. Su nulidad pedagógica ha sido proclamada intensamente por docentes y pedagogos, por lo que ha sido prácticamente eliminada y sustituida, al menos en nuestro medio, por otros contenidos y enfoques (Di Tullio, 2010, p. 13)

La cita resulta interesante porque identifica lo que podríamos llamar el **conflicto epistémico** (y tal vez, político) entre lingüistas y especialistas en educación, en lectura y en escritura. Nótese que, desde principios del siglo XXI, con la sanción de la Ley Nacional de Educación (26206/2006), no son aquellos, sino estos, los responsables de determinar los *qué* y los *cómo* de la enseñanza de gramática en el nivel medio⁶. Por años, el paradigma formal-estructural dominó la escena, y luego del *intermezzo* que supuso el dominio del enfoque comunicativo durante la década del 90, son los diseños curriculares para la asignatura Prácticas del Lenguaje los que confinan dichas prácticas a los tres primeros años de la educación secundaria, y los que re-conceptualizan la gramática como una especie de herramienta para escribir y lecto-comprender textos⁷. Así las cosas, es opinión común entre gramáticos y lingüistas (una de cuyas voces más representativas, como hemos visto, es la de Ángela Di Tullio) que la especificidad de la disciplina ha ido retrocediendo y debilitándose, con la

⁶ El equipo responsable del diseño curricular de Prácticas del Lenguaje para el segundo año de la escuela secundaria está compuesto por Jimena Dib, profesora y licenciada en Letras, doctoranda en Ciencias de la Educación, y especialista en Procesos de Lectura y Escritura; Juliana Ricardo, profesora y licenciada en Letras, magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación; Mónica Rosas, licenciada en Letras y licenciada en Ciencias de la Educación; María Elena Rodríguez, profesora universitaria, consultora de la Asociación Internacional de Lectura y directora, entre los años 1980 y 2010 de *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*.

⁷ La bibliografía refleja que esta concepción de gramática no se limita a (ciertas porciones de) nuestro territorio nacional, sino que, más bien, parece ser una marca de época. Bosque y Gallego (2016), lingüistas españoles, citan el siguiente fragmento extraído de una nota de *El País*: “¿Para qué necesitan saber tantos requilorios gramaticales nuestros jóvenes? Porque el objetivo prioritario de esa materia [*Lengua* en España] debería ser el de aprender a leer y a escribir” (p. 64).

consecuente pérdida de rumbo en las propuestas pedagógicas de los docentes de nivel medio para su abordaje en el aula⁸.

Ahora bien, lo expuesto hasta aquí permite extraer y sistematizar, en la tabla 1, la serie de elementos sobre los que se apoya el diálogo trunco entre la gramática escolar y la gramática universitaria:

Tabla 1: Gramática escolar vs. Gramática universitaria. Elaboración propia

Gramática escolar	Gramática universitaria
Diseño curricular elaborado por especialistas en educación, lectura y escritura	Diseño curricular elaborado por lingüistas
La lengua como práctica	La lengua como sistema
Concepción de gramática desplazada, esto es, como un medio para alcanzar un fin	Concepción de gramática centralizada, esto es, como campo disciplinar de saberes específicos

Lo que resume la tabla 1 pone de manifiesto que el desarreglo es amplio. Teniendo esto en cuenta, dirigiremos ahora la reflexión hacia el caso concreto de doble nulificación que puede observarse entre el PTD-23 (i.e., Plan de Trabajo Docente de *Gramática I*) (Menegotto 2023) y el KAP-16 (i.e., libro de texto de *Prácticas del Lenguaje* de editorial Kapelusz) (Alonso et al, 2016)

Los contenidos del PTD-23 se organizan en 6 unidades. En la I, introductoria, se define el alcance del concepto de gramática y se presenta

⁸Durante el primer cuatrimestre del año 2022, el co-autor de este artículo junto con una colega del Departamento de Letras (UNMDP), también Doctora en Lingüística, dictaron el seminario de grado *Enfoques didácticos para la enseñanza de gramática*, cuya matrícula estuvo dominada por estudiantes avanzados de la carrera del PL-MDP que ya se desempeñaban como docentes en distintas escuelas de la ciudad de Mar del Plata. Frente a la pregunta de qué los motivaba a cursar el seminario, la amplia mayoría respondió que consideraban que la gramática constituía un campo disciplinar cuyos saberes era necesario trabajar en las escuelas, pero que no tenían del todo claro cómo hacerlo, qué recorte o recortes presentar (más allá de los sugeridos, o impuestos, por los libros de texto), ni cómo implementar concretamente en el aula la idea madre de los diseños curriculares bonaerenses, esto es, supeditar la descripción al uso conceptualizando la gramática como una herramienta para mejorar las “prácticas del lenguaje”.

un método de análisis posible, inspirado en el paradigma de lingüística estructural⁹. En la II, se abordan cuestiones básicas de fonética y fonología; en la III, IV y V se enfocan, respectivamente, las clases de palabra *sustantivo*, *pronombre* y *verbo* desde sus aspectos morfo-sintácticos; y en la VI, última del programa, se ofrecen las categorías básicas para el análisis sintáctico funcional de la oración simple (i.e., *sujeto*, *predicado*, *objetos directo e indirecto*, *complementos agente y régimen*, *circunstanciales y predicativos*). Así las cosas, en II se focaliza el estudio de las unidades lingüísticas *fono* y *fonema*; en las III, IV y V, las de *morfema* y *palabra*; y en la VI, la de *sintagma*. Este diseño de contenidos, elaborado por la profesora Andrea Menegotto¹⁰, privilegia la concepción de la lengua como sistema y de la gramática, por obvio que resulte decirlo, centralizada: los alumnos que cursan la asignatura en el PDL-MDP estudian herramientas de análisis gramatical y, por medio de ellas, también una serie de rasgos distintivos de la variedad de español de la que participan (i.e., rioplatense). La única referencia en todo el PTD-23 a las expresiones oral y escrita se encuentra comprendida dentro de los objetivos normativos de la asignatura: “[se espera que] lxs alumnxs manejen las normas ortográficas del español actual. Ello implica hablar y escribir de manera apropiada...” (Menegotto 2023, p. 3). Para decirlo claramente, en Gramática I se espera que los alumnos escriban y hablen respetando la normativa actual, pero la disciplina no se entiende como una herramienta para mejorar tales prácticas. Aquí, entonces, el gran elemento que Gramática I nulifica: hablar y escribir “de manera apropiada” es algo que más bien se presupone y no algo a lo que se le dedique tiempo de trabajo en tanto objetivo a alcanzar durante el dictado de la asignatura.

La nulificación de las prácticas de hablar y escribir por parte de Gramática I encuentra su justificación, como hemos dicho, en una tradición que privilegia la descripción del sistema por sobre el uso. Pero tal motivo,

⁹Método construido, concretamente, a partir de las operaciones de segmentación, sustitución e integración discutidas en Benveniste (1966 [1985]).

¹⁰Graduada de la carrera de Filosofía y Letras por la Universidad Nacional de Buenos Aires, con un doctorado en el Área de Lingüística por la misma universidad.

aunque de peso, no es el único. El otro elemento hacia el que hay que dirigir el análisis es el diseño curricular en el cual el PTD-23 se inserta, esto es, el PL-14 (recordemos, el Plan de Estudios vigente para el PDL-MDP) (OCS 848/14). El PL-14 organiza la carrera en dos grandes ciclos:

i) Ciclo de formación pedagógica, práctica profesional docente y didáctica específica

ii) Ciclo de formación general y disciplinar

El Ciclo (i) no depende del Departamento de Letras, sino del de Ciencias de la Educación, y el Ciclo (ii), que es el que importa para esta discusión, se organiza en un total de ocho áreas: cuatro de literatura, una de lenguas y literaturas clásicas, una de teoría literaria, una de ciencias del lenguaje y una denominada transversal. Ofrecemos el detalle de las materias que aúnan las dos últimas:

Área I Ciencias del Lenguaje. Comprende: Gramática I, Gramática II, Lingüística I, Lingüística II, Seminario de Ciencias del Lenguaje [...].

Área VIII Transversal. Comprende: Semiótica, Seminario sobre enseñanza de la lengua materna y/o la literatura, Teoría y Crítica del Teatro, Historia de la lengua, **Taller de Oralidad y Escritura I, Taller de Oralidad y Escritura II, Taller de Escritura Académica, Taller de Otras Textualidades**, Seminario de Literatura (OCS 848/14, pp. 3-9. Destacado nuestro).

Como se observa, el PL-14 destina un área que pareciera hacer propio el objetivo de desarrollar las prácticas orales y escritas, para lo cual dispone de cuatro talleres. Que exista un área dedicada a las ciencias del lenguaje y otra distinta para abordar sus dimensiones prácticas refleja que, al momento de diseñar el PL-14, parece no haber sido considerado el tipo de conceptualización sobre el lenguaje por el cual aboga el DC-07.

Veamos ahora un panorama general sobre el KAP-16. Lo primero que llama la atención es el título del texto: *Avanza. Lengua y Literatura 2. Prácticas del Lenguaje*. La asignatura antes del DC-07 se denominaba *Lengua y Literatura*; en y desde el DC-07, pasa a denominarse *Prácticas del Lenguaje*.

Como es notorio, el KAP-16, ya con su título, parece a caballo entre las dos concepciones, como posicionándose en un lugar de modernización y tradición a la vez. Esta tensión se refleja en los tipos de contenidos que incluye y en cómo los presenta. En tanto libro que sigue la tradición de la vieja asignatura *Lengua y Literatura*, destaca el hecho de que incluye en cada capítulo (ocho en total) un tema de literatura y un tema de gramática en el sub-apartado *Reflexiones sobre el lenguaje*. Ahora bien, en tanto libro que se moderniza en la línea de *Prácticas del Lenguaje* ofrece, además, temas orientados al trabajo específico sobre las expresiones oral y escrita en el sub-apartado *Hablar y escribir*. Así, literatura, gramática y expresiones oral y escrita articulan la estructura de cada capítulo y, a diferencia de otros libros de texto que, bajo la lógica de bloques, desagregan unos temas de otros¹¹, el KAP-16 pretende ofrecer una imagen de organicidad y continuidad entre ellos. En este sentido, el Capítulo 1, por ejemplo, toma la narración como tópico central, se completa con la comunicación y las funciones del lenguaje en *Reflexiones...* y con la auto-presentación oral en *Hablar...* Tal estructura se replica en el resto de los capítulos, como resume la Tabla 2 (página siguiente).

Más allá de preguntas obvias tales como por qué la comunicación está más relacionada con la narración que con la poesía (Cap. 1), o sobre qué criterio descansa la relación estrecha entre el sustantivo y la poesía (Cap. 2), o qué hermana al adjetivo con el debate (Cap. 3), o qué tienen que ver los sujetos (sintácticos) con la ciencia ficción (Cap. 7), nótese que el recorrido se abre y se cierra con conceptos que ingresan como temas de gramática (o de *Lengua*) en tiempos del enfoque comunicativo, y que eran ajenos al estructural: las funciones del lenguaje (Cap. 1) y la coherencia/cohesión

¹¹Tal es el caso, por ejemplo, del libro de editorial Santillana (Bianchi et al. 2014), que se estructura en tres bloques: *Bloque I. Ámbito de la Literatura*; *Bloque II. Ámbito del discurso*; *Bloque III. Reflexión sobre la lengua* (aquí se ofrecen los temas de gramática). De manera similar, el manual de editorial Estrada (Laporta et al. 2017), ofrece el *Bloque I. El mundo en palabras* (que incluye temas relacionados con la comunicación y las funciones del lenguaje los cuales, como inmediatamente se verá en el cuerpo del trabajo, son los que dan inicio a los temas de gramática en el KAP-16); el *Bloque II. La imaginación en palabras*; y el *Bloque III. La realidad en palabras* (que incluye los temas de gramática que podríamos considerar tradicionales –pronombres, verbos, verboides, oraciones simples y compuestas, etc.–).

(Cap. 8) enmarcan un recorrido por la gramática bastante tradicional, con el estudio de las clases de palabras en el inicio y de cuestiones de sintaxis hacia el final. Vale señalar, además, que el estatuto del tema *Clases de oraciones según la actitud del hablante es*, cuanto menos, ambiguo, puesto que dichas clases se abordan en términos de la teoría de Actos de Habla, elaborada originalmente por la filosofía del lenguaje (Austin 1962 [1980], Searle 1969 [1994]) y continuada, ampliada y refinada por la pragmática lingüística (Sperber y Wilson 1986 [1994]), sub-disciplinas, todas ellas, que estipulan no la oración, sino el enunciado, como unidad de análisis.

Tabla 2: Contenidos por capítulo del KAP-16. Elaboración propia

Avanza. Lengua y Literatura 2. Prácticas del Lenguaje		
Literatura	Gramática	Expresiones
1. Tras la pista (i.e., narración policial)	La comunicación. Las funciones del lenguaje	Nos presentamos oralmente
2. Entre poetas	El sustantivo	Todos a recitar
3. Historias de héroes	El verbo	Narramos una aventura
4. Los primeros relatos	El adjetivo	El debate
5. Un mundo de conocimientos	La construcción verbal	Exponemos acerca de un tema
6. Historias en el escenario	Clases de oraciones según la actitud del hablante	Preparamos una puesta teatral
7. Mundos futuros	Tipos de sujetos	Escribimos un cuento de ciencia ficción
8. Voces de la realidad	Coherencia y cohesión	Una crónica oral. Una crónica escrita

Aunque no es intención abundar en tecnicismos propios de las teorías lingüísticas, señalamos estos pocos con el objetivo de graficar uno de los elementos centrales que la propuesta escolar recogida por el KAP- 16 nulifica: la **consistencia** en términos de **paradigma teórico**. Resulta notable cómo en este breve trayecto se imbrican temas y modos de tratamiento propios de la lingüística estructural, de la lingüística textual de orientación discursiva y de la filosofía del lenguaje. Una consecuencia de ello es que “...se constata una gran variación terminológica y la falta de especificación

de la perspectiva desde la cual se estudia cada clase de palabra” (Pagani y Cuñarro, 2019, p. 62). Así las cosas, la dispersión terminológica en compañía (o como consecuencia) de la ausencia de un único y consistente marco teórico desemboca en un panorama de gramática escolar más bien inorgánico. En una experiencia de aprendizaje con características como estas, no resulta extraño entender por qué los estudiantes, una vez finalizado su trayecto por la educación media y en tránsito por las aulas de la universidad, encuentren dificultades en la adquisición del repertorio léxico-conceptual propio de la disciplina gramatical y, sobre todo, para pensar en referencia a una teoría particular, que siempre es una elaboración sujeta a determinados supuestos en disputa con otros.

Intervención pedagógica: ODAS a/para la enseñanza creativa de gramática

Iniciamos este recorrido con la metáfora del **diálogo trunco** entre los diseños curriculares de la gramática escolar y los de la gramática universitaria, entendiendo que cada uno no dice a su interlocutor algo que su interlocutor demanda. Dicha metáfora pretende cubrir el terreno conceptual de la noción de currículo nulo (Eisner 1978 [1994], Posner 1998) pero pensada dinámicamente, en tanto puesta en acción o, como definimos, en tanto acto de doble nulificación. El objetivo central de las páginas anteriores ha sido el de rastrear y clarificar, por medio del análisis de un caso concreto, en qué, y por qué, la escuela y la universidad se desencuentran respecto de la enseñanza de gramática, y la conclusión más importante quizás sea la de que cada uno de los niveles curriculares construye una concepción de la disciplina epistémicamente distinta respecto de la otra. En esta sección, previa a las conclusiones, ofrecemos una manera de intervenir pedagógicamente sobre el problema, mediante un modelo que pretende conciliar lo prescrito por ambos diseños curriculares. Ello, en términos muy sencillos, puede enunciarse como el objetivo de enseñar gramática en tanto conjunto de saberes y principios metodológicos específicos, pero haciendo de las prácticas del lenguaje (i.e. leer, escribir, escuchar y hablar) los dispositivos comunicativos para conseguirlo.

Como queda mencionado en el título de esta sección, la propuesta global tiende a explicitar una didáctica para enseñar los contenidos gramaticales de **manera creativa**. La creatividad es un aspecto fundamental de la propuesta, y lo es para ambas aristas del contrato pedagógico. Desde el punto de vista del aprendizaje, resulta imprescindible fomentar en los estudiantes su sensibilidad y su capacidad de asombro, puesto que “aquello que acontece fuera de lo esperado y que presenta desafíos, prepara a los docentes en formación para afrontar las complejidades del aula” (Alliaud, 2017, p. 126). Desde el punto de vista de la enseñanza, cuando el propósito es conciliar dos concepciones de gramática epistémicamente distintas, presentes en un diálogo entre diseños curriculares en el que cada uno pareciera destacar incompatibilidades, es la creatividad –si se quiere, entendida otra vez como sensibilidad– la herramienta intelectual adecuada para **desnulificar** evitando pérdidas en la consistencia teórica y en el cumplimiento de objetivos.

El primer movimiento creativo consiste en transformar el tiempo en el aula (sobre todo, el de clases teóricas) en un espacio dialógico, polifónico incluso (Bajtin, 1979 [2008]), en donde los contenidos conceptuales no sean expuestos por el docente, sino co-construidos participativa e interactivamente entre éste y los estudiantes. Nótese bien lo que decimos aquí: el problema de **diálogo trunco** que existe a nivel de la dimensión prescrita de los diseños curriculares puede (comenzar a) resolverse haciendo de un **diálogo pleno** el dispositivo comunicativo privilegiado en la dimensión vivida, y ello porque el diálogo, entre otras cosas, permite la articulación de protocolos didácticos orientados inductivamente, frente a aquellos orientados deductivamente sobre los que los usos y costumbres universitarios (no creativos) suelen apoyarse. Antes de continuar, explicitamos ambas orientaciones:

- a) Orientación deductiva: el docente presenta las generalizaciones (i.e., definiciones), y luego solicita a los alumnos que reconozcan/analicen los casos particulares en función de ellas.

b) Orientación inductiva: el docente propicia la reflexión de los alumnos sobre los casos particulares y luego, sobre las intuiciones que hayan surgido, formula las generalizaciones subyacentes.

La orientación inductiva de las clases favorece las siguientes acciones concretas de aprendizaje¹²:

a) Agudiza la **observación**

b) Habilita la **apropiación** del objeto de estudio por medio de la experimentación

c) Fomenta la actitud de **sorpres**a ante hechos lingüísticos curiosos

El modelo que presentamos a continuación se construye, justamente, sistematizando tales acciones, con el diálogo (práctica del lenguaje que actúa) como vaso comunicante entre ellas.

Consideramos fundamental partir de la Observación de fenómenos lingüísticos concretos y, en lo posible, cercanos, atractivos, para los estudiantes. Muchas veces, los docentes presentamos datos lingüísticos que extraemos de textos/discursos que proyectan nuestros propios intereses, gustos e inclinaciones, o incluso un canon previa y académicamente establecido y ajenamente valorado. Quizás es tiempo de reflexionar acerca de si Borges o García Márquez conmueven a las nuevas generaciones tal y como lo hacían con las anteriores. Así, proponemos para esta oportunidad del trabajo con letras de canciones del género urbano, fundamentalmente, de *(t)rap*¹³. En tanto nuevo movimiento poético, dichas letras despliegan un conjunto de figuras retóricas que pueden pensarse como versiones actuales de la larga tradición occidental (Siglo de Oro, Modernismo, etc.) de tropos poéticos. Dentro del repertorio de figuras, un subconjunto afecta de manera particular el plano fonológico de la lengua (García Barrientos, 2000) y entonces, mediante ellas, pueden

¹²Estas acciones se inspiran en los objetivos que Bosque y Gallego (2016) le adjudican a la enseñanza de gramática.

¹³Con *(t)rap* nos referimos al *trap* y al *rap* en conjunto.

presentarse inductivamente los contenidos centrales de una unidad de gramática dedicada a la sonoridad del lenguaje (ver Apéndice)

La observación debe desembocar en una primera modulación de **Diálogo**. Si pedimos a los estudiantes que observen y reflexionen sobre un texto/discurso, tiene poco sentido no darles la palabra para que puedan expresar algunas conclusiones incipientes sobre eso que observaron. La sensación, muchas veces, es que los docentes tenemos que hablar y hablar porque, si no lo hacemos, si no cubrimos todos los huecos con la voz propia, la conceptualización por parte de los alumnos queda puesta en duda. Creemos que es tiempo de asumir el riesgo: en vez de hablar (expositivamente) podemos preguntar (mayéuticamente) actuando como facilitadores o promotores de la expresión de sus propias ideas. En otras palabras, defendemos la tesis de que es posible establecer un contrato de enseñanza guiado por recursos menos directos, que inviten a los alumnos a asumir papeles más activos a la hora de deconstruir las relaciones conceptuales requeridas curricularmente.

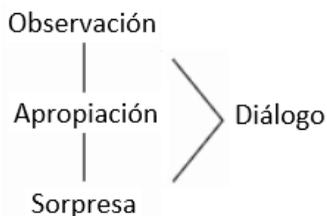
Las intuiciones incipientes de los alumnos producto de la primera modulación dialógica debieran desembocaren la **Apropiación** de ese objeto recientemente observado e interrogado. Un componente metodológico fundamental del campo disciplinar específico de la gramática lo constituye la experimentación: los gramáticos operan sobre los datos lingüísticos que analizan para observar propiedades ocultas, que solo surgen mediante el contraste¹⁴. Poner sobre la mesa de la reflexión datos ausentes o transformar aquellos con los que se cuenta para relevar nuevas propiedades es tarea habitual del trabajo gramatical. Creemos que ofrecer tales propiedades en forma directa será siempre menos significativo que impulsar los procesos para descubrirlas.

¹⁴ Solo con la intención de ilustrar la idea, por ejemplo, la pluralidad morfológica (*las personas*) se alinea con la pluralidad sintáctica (*Juan y María*) en que ambas desencadenan concordancia plural en el verbo (*las personas caminan* / *Juan y María caminan*), y se distingue de la pluralidad léxica (*la gente*), que no la desencadena (*la gente camina*). Lo importante es que lo que pueda decirse sobre la pluralidad en el análisis exclusivo de *las personas* será siempre menos iluminador que el análisis en contraste de *las personas* vs. *Juan y María* vs. *la gente*.

Finalmente, una vez que los estudiantes se hayan apropiado del objeto, que hayan operado y experimentado sobre él, llega el momento de la **Sorpresa**. En nuestro modelo, **sorpresa** es la etiqueta conceptual, creativa, que reemplaza a **conclusión**, y este reemplazo no es inocente al menos por dos razones. En primer lugar, que un trabajo concluya significa que ha terminado. Que un alumno se sorprenda, en cambio, auspicia que quiera continuar. Desde nuestra perspectiva, el proceso, en rigor, no termina: aunque haya un punto final en el que debemos dejar el aula, lo hecho seguirá dialogando, por expectativa, con lo por hacer que vendrá. En segundo lugar, la conclusión es el momento que sintetiza un desarrollo expuesto por otro. La sorpresa, en cambio, es el momento que sistematiza el eureka de un descubrimiento propio.

Habiendo expuesto los elementos centrales del modelo en los que pensamos para enseñar gramática de manera creativa, viene bien una síntesis visual, ofrecida por el gráfico 1, el cual, en su espacialidad, permite además unas últimas aclaraciones:

Gráfico 1: Modelo ODAS. Elaboración propia



Las líneas verticales indican ciclicidad, esto es, la actividad se entiende como repartida en tres instancias sucesivas (de la Observación a la Sorpresa). Las líneas inclinadas quieren indicar transversalidad, esto es, la sucesión de instancias se halla modulada por el Diálogo. Cabe mencionar que el esquema pretende simplificar visualmente las acciones de aprendizaje concretas propias de la orientación inductiva antes enumeradas y presentarlas sistematizadas en la forma de un modelo. Sin embargo, somos conscientes de que en el proceso de aprendizaje real y efectivo estas instancias probablemente no sean (del todo) separables. Aun así, contamos con una dinámica clara de actuación, que hace de las

prácticas del lenguaje (escuchar, hablar, escribir, leer) las herramientas para conceptualizar los saberes específicos del campo disciplinar de la gramática, y que interviene, así, el problema de doble nulificación que desarrollamos en las secciones anteriores de este trabajo.

Conclusiones

El análisis cualitativo de los documentos curriculares que hemos abordado (el *Diseño curricular para la Educación Secundaria* de la asignatura *Prácticas del Lenguaje*, el libro de texto de editorial Kapelusz *Avanza. Lengua y Literatura 2 / Prácticas del Lenguaje*, el *Plan de Trabajo Docente* actualmente vigente para el dictado de la asignatura *Gramática I* en la Facultad de Humanidades de la UNMDP y el *Plan de Estudios* en la cual este último se inserta) permite concluir que:

a) al menos en el contexto de lo que proyecta la carrera del Profesorado en Letras (Fac. Hum. - UNMDP), la gramática constituye un campo disciplinar de saberes específicos, exhibe anclas fuertes respecto de la tradición y, en consecuencia, parece reacia a incorporar temas y tratamientos sugeridos por otros campos disciplinares.

b) al menos en el contexto de lo que proyectan las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires, la gramática constituye una suerte de apéndice para un conjunto de saberes orientados a mejorar las prácticas del lenguaje, se adapta con bastante elasticidad a los cambios de paradigma, temas y enfoques, suele silenciar las fuentes sobre las que opera sus recortes y transposiciones, y ofrece un panorama disciplinar que, con la pretensión de cubrir la totalidad¹⁵, adolece de grados observables de inorganicidad.

¹⁵El afán totalizador del enfoque escolar actual puede pensarse, además, observando el desarrollo de las relaciones hiperonímicas entre las denominaciones de la asignatura a lo largo de la línea temporal que hemos presentado en la sección 2: *Prácticas del lenguaje* se súper-ordina respecto de su predecesora *Lengua y literatura* que, a su vez, se súper-ordina respecto de *Castellano* (denominación habitual de la asignatura en la década del 60). Que el enfoque escolar actual aboga por un abordaje totalizador está, además, enfáticamente dicho en el *Diseño Curricular para la Educación Secundaria Básica 1º año*. En su confrontación explícita respecto de los recortes saussureanos, este documento curricular, que es el que inicia la serie de los diseños para la ESB, declara: “no hay una forma de producir

Dada la distancia epistémica entre una y otra concepción, y la necesidad de contribuir –siquiera de manera provisoria– a las reflexiones en torno de soluciones posibles, hemos propuesto la hipótesis de que son los caminos de la intervención pedagógica aquellos que debieran tomarse para dar respuestas creativas al problema, de modo de preservar la naturaleza centralizada de la gramática, y de reinventar las prácticas del lenguaje como un conjunto de herramientas necesarias para abordarla en su especificidad.

Apéndice: propuesta de clase articulada mediante ODAS

Este apéndice está dedicado a ejemplificar la aplicación concreta del modelo ODAS (desarrollado en la cuarta sección) a un subconjunto de los contenidos que el PTD-23 ubica en su Unidad II. Recordamos que, en dicha unidad, se aborda la dimensión sonora del lenguaje en relación con su representación escrita, por lo cual deben introducirse conceptos asociados con la fonética-fonología y con la ortografía.

Cabe señalar tempranamente que la clase en que pensamos es, en términos de la tipología de clases universitarias, una a desarrollarse en el espacio de teóricos (i.e., no de trabajos prácticos). Por lo tanto, la serie de preguntas que presentamos como conductoras de la actividad (ver más abajo 3.1 y 3.2, consignas bajo (2)-(10)) no deben interpretarse como pertenecientes a una guía de trabajo práctico, sino como vehiculizadoras de una dinámica que intenta reducir los tiempos de la exposición magistral, transformando la clase en un género discursivo interactivo e, incluso, polifónico (Bajtín, 1979 [2008])

e interpretar textos [...] sino *una infinita variedad* [...] En la medida en que los alumnos se enfrentan con esas formas que adquieren las prácticas del lenguaje de un ámbito social, se apropian con ellas de *un repertorio léxico, estructural, sintáctico, conceptual, etc.* que a lo largo del tiempo se han vuelto propios de ese ámbito. En la misma medida también se apropiarán de una forma *de leer, de hablar, de escuchar, de escribir*” (DGCyE. Gob. Pcia. Bs. As. 2006, p. 203. Destacado nuestro).

1. Contenidos

- a) La diferencia conceptual entre fonética y fonología.
- b) Lo irregular de la relación representacional entre fonología y ortografía
- c) La noción de acento (léxico y ortográfico) y los patrones acentuales (palabras graves, agudas y esdrújulas).
- d) El reconocimiento de sílabas y su segmentación (i.e., silabificación).

2. Desarrollo de la clase (articulado mediante ODAS)

a) Observación: los estudiantes escuchan las canciones de (t)rap seleccionadas por el docente, siguiendo tal proceso con la lectura visual, en voz baja, de las letras¹⁶. Luego, el docente formula las preguntas provocadoras (ver 3.1, consignas bajo (2)) con el objetivo de iniciar un primer momento de reflexión y, sobre todo, de elicitación de las hipótesis intuitivas que los estudiantes pudieran formular acerca de la sonoridad y la musicalidad del lenguaje. Tiempo estimado: 30 minutos.

b) Apropiación: los estudiantes despliegan una mirada analítica sobre las letras de las canciones, tendiente al reconocimiento de los fenómenos a conceptualizar. Guían este momento las actividades elaboradas por el docente (ver 3.2, consignas bajo (3)-(10)) Tiempo estimado: 120 minutos.

c) Sorpresa: con el aporte de los alumnos, el docente pasa en limpio las principales conclusiones del trabajo, y las pone en relación con las definiciones técnicas de los fenómenos que los alumnos deben comprender. El esquema dialógico aquí adoptaría la forma: “El

¹⁶En la sección que sigue del Apéndice presentamos, por motivos de espacio, el abordaje de la letra de una única canción con una serie de preguntas asociadas. Una versión real de la clase aquí proyectada podrá ampliar el número de canciones y de preguntas.

comentario que hicieron sobre se relaciona con el fenómeno y que podemos definir como z". Tiempo estimado: 30 minutos.

3. Actividades (articuladas mediante ODAS)

3.1 Instancia de Observación

1) Escuchen "Azul y oro" (canción de Trueno) siguiendo visualmente su letra, que les ofrecemos a continuación:

De una, de una, de una
Yeah, eh, yeah, eh, yeah, eh

TR1
Azul y oro

Oah, oah, oah

Yo soy del barrio de la LB
Azul y oro, nada en los pie'
Cuida'o donde te mete'
Porque acá los rati pasan de a tre' eh,
eh

Yo tengo la sangre en los dos puente'
Papi, si vas a meterte por acá no
intente', ah
Pa' eso feka' tengo repelente
Yo no soy turro, tengo el corazón
valiente, yah

Yo soy del barrio desde que nací
Lo hago solamente para mis G'
A mí me respetan por atrevi
La calle nunca va a salir de mí

Yeah, yeah, yeah
Papi, por mi, por mi, por mi barrio no
te vi
Yeah, yeah, yeah, yeah

Azul y oro, puestos pa' la música
Somos el brillo dentro de la
oscurida'

Azul y oro, puestos pa' la música
Pa' ser el primero hay que estar en
las última'

No, oh, oh
Pobres con flow, uoh, uoh
No abras la boca
Pa' hablar de La Boca
La Boca soy yo, uoh, uoh

No abras la, ah
La Boca soy yo, uoh, uoh, yeah

Sangre azul y oro, no es de bronce,
ah

Bronce, bronce, bronce, ah
Rest in peace Leo Ponce, ah
Ponce, Ponce, Ponce, ah

Papi, yo soy Boca y no el equipo
Por Nagu, por el Isa, por el Titi, por
el Lucas, por el Nico

Mamichula, no sé si me explico
Que acá se habla en G code, G code

Los turista' corren, corren, corren por ahí	La Boca, Barraca', Patricios, Pompeya
Yeah, yeah, yeah, yeah	Comuna 4 y su huella, ah
Yo lo hago así, para esto nació	Mami, yo sigo en la ola, trayendo más mensaje' que las botella'
Yeah, yeah, yeah, yeah	La Boca, Barraca', Patricios, Pompeya
Gané tanto que ya me cansé del free	Comuna 4 y su huella, ah
Yeah, yeah, yeah, yeah	Mami, nació para esto, mi vida un deseo que me dio una estrella, yeah
Un, dos, tres, for me	
Yeah, yeah, yeah, yeah	
La Boca, Barraca', Patricios, Pompeya	Azul y oro, puestos pa' la música
	Somos el brillo dentro de la oscurida'
Comuna 4 y su huella, ah	Azul y oro, puestos pa' la música
Mami, yo sigo en la ola, trayendo más mensaje' que las botella'	Pa' ser el primero hay que estar en las última'
La Boca, Barraca', Patricios, Pompeya	Azul y oro, puestos pa' la música
Comuna 4 y su huella, ah	Somos el brillo dentro de la oscurida'
Mami, nació para esto, mi vida un deseo que me dio una estrella, yeah	Azul y oro, puestos pa' la música
	Pa' ser el primero hay que estar en las última'

2) Reflexionen acerca de las siguientes cuestiones:

2.1. ¿Hay música en el lenguaje? ¿Por qué?

2.2. Sobre la base de la reflexión disparada por (2.1), ¿en qué se parecen y en qué se diferencian (t)rapear y hablar? ¿Por qué?

3.2 Instancia de Apropriación

3) Céntrense, ahora, en la estrofa del estribillo (*Azul y oro, puestos pa' la música...*), y presten atención a cómo el cantante pronuncia cada una de las palabras finales de verso (*música, oscurida', última*)

4) Ahora, escriban la versión ortográficamente normativa de dicha estrofa. Luego, lean, y sobre todo, escuchen, cómo pronuncian ustedes esta versión.

5) ¿*Oscuridá* es una palabra del español?

6) Escriban la versión ortográficamente normativa de esta palabra

7) Comparemos ahora ambas versiones:

7.1. ¿Ambas llevan acento?

7.2. ¿Qué lleva *oscuridá* que no lleva *oscuridad*?

7.3. ¿En qué sílaba recae el acento en *oscuridá*? ¿Y en *oscuridad*?
¿Y en *música*? ¿Y en la pronunciación que hace Trueno de la palabra *música*?

8) Ahora nos centramos en el verso *Cuidao donde te meté*

8.1. ¿Qué ocurre con sus palabras inicial y final?

8.2. ¿Cuántas sílabas tiene el verso?

8.3. ¿Cuántos sonidos vocálicos tiene el verso?

9) Escriban ahora la versión ortográficamente normativa del verso, para contestar las preguntas que siguen en referencia a ella:

9.1. ¿Qué ocurre ahora con sus palabras inicial y final?

9.2. ¿Cuántas sílabas tiene ahora el verso?

9.3. ¿Cuántos sonidos vocálicos tiene ahora el verso?

10) Nuevo desafío: separen las sílabas en ambas versiones (i.e., la original y la ortográficamente normativa escrita por uds.), y contesten las preguntas que siguen en referencia a ellas:

10.1. ¿Hay alguna sílaba, en cualquier palabra en ambas versiones, que no tenga al menos un sonido vocálico?

10.2. ¿Qué sonido hay en *cui.da.do* que falta en *cui.dao*?

10.3. ¿Qué ocurre con las vocales /a/ y /o/ en *cui.da.do* y qué ocurre con ellas en *cui.dao*?

10.4. ¿Qué sonido hay en *me.tés* que falta en *me.té*?

10.5. ¿Cómo se ubica la consonante /d/ respecto de la vocal /o/ en *cui.da.do* y cómo se ubica la consonante /s/ respecto de la vocal /e/ en *me.tés*?

10.6. *Metés* se silabifica *me.tés* y no *met.és* y *cuidado* se silabificac*ui.da.do* y no *cui.dad.o* ¿Por qué?

3.3 Instancia de Sorpresa¹⁷

Los sonidos de la lengua se organizan en dos planos: uno abstracto, mental, que es objeto de estudio de la fonología, y uno concreto, el de la pronunciación efectiva, objeto de estudio de la fonética. La escritura ortográfica de los sonidos es representación del plano fonológico, y la relación entre grafemas (letras) y fonemas (sonidos distintivos de la lengua) es irregular, en el sentido de que no existe correspondencia de uno a uno entre aquellos y estos.

El acento léxico es una propiedad fonológica (grado de intensidad mayor en la pronunciación de determinada sílaba). La tilde es una marca ortográfica que representa algunas instancias de acento léxico. Todas las palabras que llevan tilde llevan acento léxico (*oscuridá*), pero no todas las palabras que llevan acento léxico llevan tilde (*oscuridad*). En español hay tres patrones de acentuación posible, que clasifica las palabras en agudas

¹⁷Incluimos bajo esta instancia la serie de conceptos que aspiraríamos a establecer en la clase concreta, pero no podemos presentarla en la forma definitiva que adoptaría como producto real y efectivo de ella. Ocurre que, de acuerdo con nuestra propuesta, la instancia de *Sorpresa* se construiría de discurso polifónico (en el sentido bajtiniano del término) en tanto reflejaría las voces de los alumnos, del docente, y de la bibliografía específica. En esta versión, meramente escrita, no llevada a la práctica y, en consecuencia, monológica, solo podemos ofrecer las ideas centrales que esperaríamos elicitarse con las actividades propuestas.

(el acento recae en la última sílaba, *azul*), graves (el acento recae en la anteúltima sílaba, *oro*) y esdrújulas (el acento recae en la antepenúltima sílaba, *música*).

La sílaba se organiza alrededor de al menos un sonido vocálico (*a.zul*, *o.ro*). Al interior de la sílaba, puede no haber consonantes (como en las primeras sílabas de *a.zul* y de *o.ro*) y, de haberlas, pueden anteceder o seguir a las vocales (en la segunda sílaba de *a.zul* una consonante antecede a la vocal y otra la sigue). Algunas secuencias de vocales se pronuncian en la misma sílaba, formando diptongos (*cui.dao*) mientras que otras secuencias de vocales se pronuncian en sílabas distintas, formando hiatos (*Le.oPon.ce*). Siempre que haya una consonante entre dos vocales, la consonante se silabifica con la vocal que le sigue (*me.té*) y no con la que la antecede (*met.é*)

Referencias

- Alliaud, A. (2017) *Los artesanos de la enseñanza*. Paidós.
- Alonso, M. et al. (2016). *Avanza. Lengua y Literatura 2. Prácticas del Lenguaje*. Buenos Aires, Kapelusz
- Álvarez, M. G. (2010). Diseñar el currículo universitario: un proceso de suma complejidad. *Signo y Pensamiento*. 29 (56), 69-85
- Área de Autoevaluación Institucional. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. 2024. *Informe de Autoevaluación Institucional. 2019-2023*.
- Arrieta de Meza, B. y Meza Cepeda, D. (2001). El currículum nulo y sus diferentes modalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*. 25 (1), 1-9
- Austin, J. (1962) *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós [1980].
- Bajtin, M. (1979) *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI. [2008]
- Benveniste, E. (1966). Los niveles del análisis lingüístico. En *Problemas de Lingüística General I*. Siglo XXI, 118-132, [1985]
- Bianchi, S. et al. (2014). *Lengua y Literatura. Prácticas del lenguaje III*. Santillana
- Bosque, I. y Gallego, A. (2016) La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 54 (2), 63-83
- Burbules, N. (1993) *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Amorrortu editores.

Camilloni, A. (2001). Modalidades y proyectos de cambio curricular. *Aportes para el Cambio Curricular en Argentina 2001*. Universidad Nacional de Buenos Aires, Facultad de Medicina. OPS/OMS, Buenos Aires.

Camilloni, A. (2014). Las metáforas conceptuales en la construcción del discurso pedagógico. *Revista de educación*. 5 (7), 17-32

Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique

Consejo Superior de la Universidad Nacional de Mar del Plata. (2014). Ordenanza del Consejo Superior 848/14.

De Alba, A. (1998). *Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Miño y Dávila

Di Tullio, Ángela. (2010). *Manual de gramática del español*. Waldhuter Editores

Dirección General de Cultura y Educación. (2006). *Diseño curricular para la Educación Secundaria 1º año (7º ESB)*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires

Dirección General de Cultura y Educación. (2007). *Diseño curricular para la Educación Secundaria 2º (SB)*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires

Echeverry, G. y López, B. (2018). *El currículo universitario, una propuesta compleja*. Colciencias.

Eisner, E. W. (1978). *The educational imagination. On the Design and Evaluation of School Programs*. Mac Millan [1994]

Funes, M., & Poggio, A. (2019). *De la enseñanza de la lengua en los tiempos de la literatura: Una propuesta desde una gramática discursiva*. Cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura, Departamento de Letras, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <http://www.eltoldoastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero19/pdf/MFunes-Poggio.pdf>

García Barrientos, J. (2000) *Las figuras retóricas. El lenguaje literario 2*. Arco Libros.

Giammateo, M. y Albano, H. (2017). La ruta de la Gramática y el Léxico. En Martínez, A., Gonzalo, Y. y Busalino N. (coords.). *Rutas de la lingüística en la Argentina II*. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.509/pm.509.pdf>

Laporta, L. et. al. (2017). *Prácticas del lenguaje 3*. Estrada

Menegotto, A. (2023). Plan de trabajo docente. Gramática I / Gramática Castellana. Documento inédito

Pagani, G. y Cuñarro, M. (2019). Relaciones entre gramática y uso en manuales escolares argentinos. El tratamiento de la subordinación y coordinación. *Lenguaje y Textos*, 50, 51-65

Posner, G. (1998). *Análisis de currículum*. McGraw-Hill

Searle, J. (1969). *Actos de habla*. Ensayo de filosofía del lenguaje. Planeta-De Agostini

Sperber, D. y Wilson, D. (1986). *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Visor. [1994]

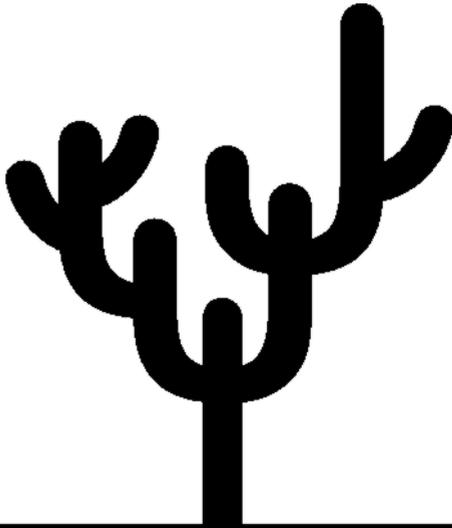
Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata

Notas biográficas

Juan José Cegarra Bacigalupo es Profesor en Letras por la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) y Doctor en Lingüística por la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA). Desde 2014, se desempeña como docente del Departamento de Letras (Facultad de Humanidades, UNMDP) en Gramática I, Gramática II y Gramática Castellana, asignaturas que han quedado a su cargo, como Profesor Adjunto, desde mediados del año 2023. Ha publicado artículos, participado de diversas reuniones científicas y dictado seminarios de grado y de posgrado relacionados con la gramática del español y su enseñanza. Además, ha integrado diversos proyectos de investigación radicados en la Facultad de Humanidades (UNMDP) sobre cuestiones de Lingüística General, entre los años 2008 y 2020, y desde el año 2021, co-dirige el proyecto “Del español 2G al español 3G”, que indaga sobre las propiedades fonológicas, morfológicas y sintácticas del lenguaje inclusivo.

Anngy Carolina Romero Daza es Licenciada y Profesora en Letras (Universidad Nacional de Mar del Plata) y cursa actualmente la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria (Facultad de Humanidades – UNMDP). Es parte de la cátedra de Introducción a la Literatura desde el año 2013, e integra diversos proyectos de investigación radicados en la Facultad de Humanidades (UNMDP) como miembro del grupo Escritura y productividad, en el área de Teoría literaria. Con amplia trayectoria docente en la Escuela Media, se desempeña actualmente como Profesora de Literatura y Prácticas del Lenguaje en diversas escuelas de Mar del Plata.

RESEÑAS



La interlengua

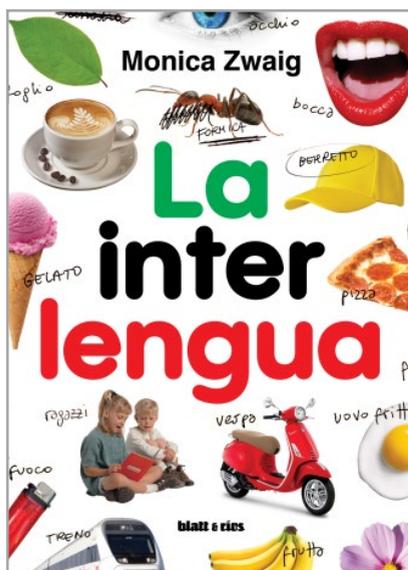
Mariana Domínguez

Universidad Nacional de Mar del Plata
Argentina

 <https://orcid.org/0009-0006-1643-2707>
marianadominguez@mdp.edu.ar

Mónica Zwaig (2023). *La interlengua*.

Blatt & Ríos. 166 p. ISBN: 978-987-8473-83-3



La interlengua es la última novela publicada por la escritora francesa radicada en Argentina desde 2007, Mónica Zwaig. Tres años atrás publicó *Una familia bajo la nieve* (2021). Ambos textos remiten, por distintas razones argumentales, a ella misma, es decir, configuran su trama a partir de un espacio autobiográfico (Arfuch, 2002). Así, la primera novela desarrolla la historia de una familia argentina que se exilia a Francia, tal como hicieron los padres de Zwaig alrededor de los años 80. En *La interlengua*, texto que nos convoca en

esta reseña, la protagonista es, al igual que Mónica Zwaig, una francesa afincada en Buenos Aires que, ya teniendo su español (lengua segunda) afianzado, decide estudiar italiano.

La interlengua es una novela breve, ágil, organizada en trece capítulos, todos numerados y con diferentes extensiones. El primer párrafo del texto nos instala en los ejes centrales que tendrán lugar a lo largo de poco más de ciento cincuenta páginas: el curso de idioma italiano y la vida de Amanda más allá del curso. De este modo, accedemos a la historia a través de una narradora en primera persona. Ella, junto con un grupo de argentinos y argentinas con diferentes actividades laborales (decorador de interiores, jugadora de básquet, médica de terapia intensiva, entre otras), tomarán clases de lengua italiana en el CUI (Centro Universitario de Idiomas de la Universidad de Buenos Aires). El profesor a cargo, Federico, es un personaje autodefinido como “bilingüe y binacional” (p. 7). Su tarea docente es poco ortodoxa desde el punto de vista de la formación didáctica y la práctica, dado que en la primera clase propone a sus estudiantes que se agrupen según el color de ropa interior que llevaban puesta. Más adelante, fiel a su estilo, un rato antes del segundo encuentro, les avisa por audio de *Whatsapp* que no podrá dar la clase y que, para reemplazarlo, una nativa italiana será la docente ese día.

Hay un tono particular para narrar y describir lo que ocurre que oscila entre la ironía y la descripción de la cotidianidad de la extranjería sin caer jamás en los ecos intimistas y angustiantes que bien podría poseer. Ese tono sostiene el relato de la clase de lengua extranjera, sus aprendizajes, sus desafíos, sus lugares comunes, los compañeros de estudio y las estrategias de la enseñanza. Además de las anécdotas ocurrentes y graciosas que con este profesor sucederán, aparecerán dos cuestiones de gran trasfondo teórico didáctico en la enseñanza de las lenguas como lenguas extranjeras. La primera es la ponderación del error. El profesor los alerta: “... aprender un idioma es inevitablemente errar” (p. 7). Si bien el significado de errar es el que inmediatamente relacionamos con equívoco, falla, también podemos poner en diálogo la polisemia del infinitivo y asumir que aprender una lengua es vagar de un lugar a otro, de la lengua materna a la lengua meta y viceversa, constantemente. Mucho se ha estudiado sobre la consideración del error como indicador del nivel de interlengua del aprendiente, es decir, un signo que manifiesta una persona respecto del

sendero que construye el aprendizaje de la lengua extranjera. Mencionemos al respecto el estudio pionero de Pit Corder de los años 60, que puso de relieve el planteo anterior por primera vez en torno al significado que reviste para quien aprende una lengua extranjera.

En relación con la valoración positiva del error que el profesor hace en la ficción y el ánimo a equivocarse por usar la lengua, es que aparece el concepto de “interlengua”. Les anuncia a sus estudiantes: “Ustedes están en esa etapa ahora. Son niños que están aprendiendo a hablar y escribir. Un niño no sabe lo que es mesa, escucha esa palabra hasta que un día la entiende. Esto es la interlengua. Es este período de no entender, de no tener las palabras para nombrar los sentimientos y las cosas” (p. 14). Si bien este será un término relevante para el texto dado que dará nombre a la novela y, en relación con el concepto del error antes señalado será el otro pilar teórico del enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas incorporado por Larry Selinker (1969, 1972), no se lo vuelve a mencionar de manera explícita en el resto de la novela.

Volviendo a Federico, en su retorno al dictado de las clases, introduce una pelota “de plástico amarilla que hacía ruido y se encendía cuando se golpeaba” (p. 30), típico elemento del método *realia* (objeto real). La mención al método no aparece, pero sí la descripción de la tarea y el objetivo de esta: aprender los números. En otra oportunidad, el profesor, para trabajar con canciones, los dividirá en grupos a partir del color de calzado que llevan puesto. El componente musical en las clases será un recurso muy utilizado y, al mismo tiempo, valorado positivamente por la protagonista, quien reflexiona sobre las letras y las canta más tarde en su casa.

Paralelo al relato de las clases de italiano, Amanda introduce su dimensión más personal y biográfica previa a su presente como alumna. Así recuerda su llegada a Argentina sostenida económicamente por un trabajo de traducción del inglés al francés para la ONU y motivada por la búsqueda del sentido de la vida. También delimita el presente, fuera de la clase de italiano, en el que ella vive su vida con Mario. Él es un argentino separado

que tiene un hijo, Samuel de 9 años. Mario comparte la tenencia con su ex pareja, por esa razón varios días Samuel vive con Amanda y con él. Pero la narradora no se dedicará demasiado a los detalles de la vida familiar y volverá al motivo inicial: la clase de italiano. Declara en el capítulo cuatro que se anotó en el curso de italiano sin saber por qué. Algo relevante respecto de la motivación de Amanda para el aprendizaje de la lengua extranjera es el recuerdo de “todo lo italiano” que ha pasado en y por su vida pese a no haber pisado jamás suelo italiano. En el intersticio entre lo italiano y lo autobiográfico encuentra la respuesta de por qué eligió aprender esa otra lengua extranjera.

Amanda, a lo largo del libro, recorre su vínculo con el español. Cuenta que es la lengua que hablaban sus padres en casa. De este modo llega a abrir interrogantes de envergadura teórica que, depende a qué teorías se adscriba, podemos aproximarnos o no a una solución: “¿La lengua materna es la que uno escucha ni bien nace o también hay que saber hablar ese idioma? ¿Se puede tener dos idiomas maternos por más que no se entienda a los dos?” (p. 48) La ficción sigue adelante dejando al lector sin respuestas.

Uno de los conflictos principales de la novela aparece de manera repentina. Este es la vuelta del profesor titular, Vittorio Zanetti, al curso de italiano. Lo anterior ocasionará durante varias clases (y varias páginas) la salida narrativa de Federico. Lectores y estudiantes del curso se enteran de que Federico estaba “de paso”. Vittorio es un profesor más tradicional en comparación con el primero, es decir, ordena el desarrollo de sus clases en base a la propuesta del libro. Es puntual con el horario de sus clases y solicita a sus estudiantes constancia y disciplina. Hay una hipótesis de la narradora sobre un mal vínculo entre estos personajes; esto será el germen que alimentará más tarde la obsesión de la protagonista con su profesor. Establece una identificación, un paralelismo entre ella y Zanetti a partir del origen europeo de ambos. Por eso ella entabla contacto con él fuera de la clase. Café de por medio, él le pedirá que le traduzca unas cartas de amor de su abuela con un hombre francés que podría ser su abuelo.

Luego, en la historia aparece el recuerdo de los abuelos de Amanda y los motivos de su migración a Argentina. Siempre el relato se cruzará con anécdotas lingüísticas serias o menores. Así, irá desde el aprendizaje de español de su abuela y la posterior extinción de la lengua francesa por un ACV, hasta las palabras en francés que hacen a su identidad y la imposibilidad de traducirlas.

En relación con la clase de italiano, por el retorno del profesor titular, los estudiantes presenciarán una discusión entre ambos profesores en la cual, el suplente acusa a Vittorio de ser un ladrón. Todo se mantendrá en la incertidumbre respecto de las causas de tal acusación porque la clase será suspendida *motu proprio* del público, quien sintió que debía retirarse.

Hacia la tercera y última parte de la novela aparece la Copa Mundial de Fútbol Qatar 2022, posible referencia al momento de la escritura del texto. Este elemento irrumpe en el desarrollo normal del curso de italiano dado que hay que reprogramar clases porque los alumnos no asistirán los días que juegue Argentina. Este elemento es el nexo entre el curso y la vida privada de Amanda con Mario, su novio, dado que Mario es muy fanático. Para esto este personaje comprará camisetas, reorganizará su agenda, seguirá cábalas y, fundamentalmente, no verá ningún partido con ella.

Cerca encontraremos el final que poco tendrá que ver con las clases de lengua italiana, sin embargo, eso no hará perder el encanto que tejió en torno a estas. La conclusión que nos arroja es que el pacto de ficción se centró en un motivo poco frecuente en la literatura: la clase de lengua extranjera. Al mismo tiempo, la reflexión lingüística en clave plurilingüe y extranjera une a Mónica Zweig, autora novel, con otras mujeres escritoras relevantes (Sylvia Molloy, Tamara Kamenszain, Agota Kristof, Virginia Higa...) que también hicieron lo propio al respecto.

Referencias

- Arfuch, L. (2002). *El espacio autobiográfico*. FCE.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. En *IRAL*, 5, pp. 161-170.
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press.
- Selinker, L. (1969). Language transfer. En *General Linguistics* 9, pp. 67-92.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. En *IRAL*, 10 (2), pp. 209-231.

Nota biográfica

Mariana Domínguez es Profesora en Letras por la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) y Especialista en Enseñanza de español como lengua extranjera por la UNLP. Se desempeña como Jefa de trabajos prácticos en la cátedra de Gramática I y II del Departamento de Letras (FH, UNMDP) y profesora a cargo del curso de Español para extranjeros del Laboratorio de Idiomas (FH, UNMDP). Es investigadora del Instituto de Investigaciones sobre Sociedades, Territorios y Culturas. Es evaluadora y correctora del examen internacional CELU (Consortio ELSE CIN). Actualmente se desempeña como secretaria del Departamento de Letras (FH, UNMDP).

Una revolución medida y clásica

Patricia Cornago

Universidad Nacional de Mar del Plata
Argentina

 <https://orcid.org/0009-0001-8641-1120>
misspatsyryan@gmail.com

José María Gil (2022). *Una propuesta para la enseñanza de la lengua a partir de los textos literarios*. Mar del Plata: Juliana Burgos, 255 páginas. ISBN 978-88-2512-0



Este libro, cuyo autor es un investigador y docente universitario con una vasta experiencia previa en la escuela primaria y secundaria, puede interpretarse como un agradable y provocador oxímoron. Se trata, en efecto, de un texto clásico y vanguardista a la vez.

Para empezar, se publica en el marco de un proyecto editorial autogestionado por el Grupo de Estudios Antropológicos de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Esta modalidad desplaza a las ediciones tradicionales y permite un acceso completamente libre y gratuito

a los textos: Con sólo picar el [link](#) o escanear el QR se viaja al sitio desde el que se puede descargar el PDF del libro.



El libro despliega una propuesta completa para la enseñanza de la lengua en la escuela primaria y secundaria a partir de la literatura. Su objetivo general es contribuir al desarrollo de la competencia lectora y la competencia comunicativa, sino también a la experimentación del placer de la lectura, una de las formas de la felicidad según Borges.

Este planteo, cuando se lo enuncia, puede no evocar “lo nuevo” para algunas personas. Sin embargo, lo que se hace en este libro no se ve comúnmente (o directamente no se ve) en los libros de texto que circulan en el mercado ni en los desarrollos curriculares de los diversos ministerios de educación.

La propuesta del libro se sostiene en la justificación filosófica de un currículum nacional común. En este contexto, el de la planificación y las prácticas educativas, hay varias tensiones subyacentes, por ejemplo, las tensiones entre el sistema educativo y el individuo, entre la variedad de lengua “prestigiosa” y los dialectos sociales y regionales, entre la exigencia y la inclusión, entre la igualdad y la libertad. La fundamentación filosófica del libro ayuda a entender que dichas oposiciones son virtuosas porque sus términos resultan necesarios para que haya un equilibrio armónico, como el del arco y la lira de Heráclito. Sobre esta base, se sugiere que un currículum nacional común está pensado para evitar las consecuencias indeseables que injustamente se le atribuyen a veces, como la desaparición de las diferencias regionales e individuales y la expulsión de quienes no lleguen a los objetivos de la asignatura en cuestión.

El análisis filosófico que da fundamento a la propuesta busca la inclusión en sentido pleno. En efecto, el fin último de un currículum nacional común no es generar una élite dominante y privilegiada que se asiente sobre una inmensa mayoría de postergados. Lo que se propone es justamente lo contrario: Gracias a una misma educación de calidad para todos los niños y adolescentes de un país, el currículum nacional común habrá de construir

y fortalecer las bases para la igualdad de oportunidades y la libertad personal. De un modo que hoy puede resultar sanamente provocador, se sugiere que tanto la igualdad como la libertad son medios imprescindibles para la felicidad. La hipótesis sí que es provocadora porque vivimos en un medio en el que a veces se considera que la libertad individual y el bien común del colectivo son valores en irredimible oposición. El libro desafía ese prejuicio y, lejos de contraponer a la libertad y la igualdad, considera que ambas son igualmente necesarias. En efecto, el proceso educativo tiene que fomentar tanto el desarrollo y el fortalecimiento de la persona como el desarrollo y el crecimiento de la comunidad.

La propuesta para la enseñanza de la lengua a partir de los textos literarios en la escuela primaria y secundaria contempla no sólo competencias fundamentales en términos de las diversas áreas del aprendizaje de la lengua, sino secuencias de lecturas, cronogramas específicos, ejemplos de pruebas plausibles y criterios de evaluación. Todas esas dimensiones se hacen explícitas a lo largo del currículum y se ponen de manifiesto en el cronograma. Insistamos en que no resulta frecuente encontrar (o que directamente no hay) propuestas tan detalladas y minuciosas como las de este libro, que propone por ejemplo una secuencia completa, específica, ordenada y armónica de lecturas desde el primer año de la escuela primaria hasta el último año de la secundaria.

Justamente, un aspecto en verdad original de la propuesta es que los textos literarios funcionan como eje para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna. En relación con ello, el libro permite advertir, entre otras cuestiones, que el objetivo de una enseñanza de la lengua que se sostenga en el estudio de los textos literarios no es el de formar una sociedad de autores literarios, sino formar lectores y hablantes competentes en todas las funciones del lenguaje.

El libro también es un trabajo bastante representativo de lo que podría denominarse una genuina interdisciplinariedad. Por un lado, se exponen resultados de investigaciones en lingüística, filosofía de la ciencia y diseño curricular. Por otro lado, y de manera complementaria, interactúan en él

varias líneas fundamentales de las ciencias humanas y sociales: las letras, la filosofía, las ciencias de la educación.

El proyecto global de enseñanza de la lengua a partir de la literatura incluye como beneficiarios potenciales y preferenciales a los niños y adolescentes de los sectores sociales más vulnerables. Un programa de lecturas ambicioso y complejo, pero nunca inaccesible, es una base para que la escuela ofrezca no sólo la posibilidad de desarrollarse a partir del trabajo y del mérito (y aun del disfrute), sino también la posibilidad de mejorar el entorno social. En este punto, el libro también se erige como un planteo que reúne de manera coherente ideas de la tradición con valores más de avanzada y acordes a nuestro tiempo. No deben abandonarse la exigencia y la alta calidad académica (eso es tradicional, quizá), pero tampoco hay que dejar de lado las estrategias didácticas gracias a los cuales los temas “exigentes” resulten accesibles a los estudiantes.

Como vemos, el libro destruye (¿o tal vez “de-construye?”) falsas oposiciones, tales como “libertad versus igualdad”, “individuo versus colectivo”, “excelencia académica versus accesibilidad”.

Según la propuesta, un currículum nacional común debería ofrecer un marco general sólido y dinámico a la vez para satisfacer dos objetivos en tensión: (1) ofrecer las condiciones adecuadas para que niños y adolescentes de todo un país aprendan el mismo conjunto de contenidos y habilidades básicas; (b) respetar las diversidades y las iniciativas propias de cada contexto sociocultural y las diferencias individuales.

En ese sentido, parece poco inviable o simplemente ridículo pretender que todos los estudiantes obtengan los mismos resultados en todas las asignaturas. Una igualdad de ese tipo sería robótica, monocorde, absurda; sería, sin más, incompatible con los valores rectores de la igualdad y la libertad. Debería desecharse pues la metáfora de la “línea de largada”, ya que esa imagen presupone la hipótesis implausible de una carrera enfermiza que carece de sentido y de distancias. Por el contrario, es preferible recurrir a otra metáfora, a la del “punto de partida”, desde el cual cada niño y adolescente podrá ir haciendo su propio camino al andar.

El punto de partida nunca será el mismo para todos, porque cada persona es única e irreplicable, porque su sistema de conocimiento y su lenguaje son únicos e irreplicables. Aparece aquí un aspecto crucial y felizmente paradójico de la fundamentación filosófica de la propuesta, que es la dialéctica virtuosa de la educación: Como todos somos diferentes necesitamos de un currículum común para alcanzar la igualdad de oportunidades.

En definitiva, todo docente comprometido trabaja en pos de la armonía entre el servicio a la comunidad y el servicio a la persona, en pos del equilibrio entre el bien común/la igualdad, por un lado, y la libertad individual por el otro. El crecimiento y el desarrollo de un niño van de la mano del crecimiento y el desarrollo de la comunidad, y viceversa. De esta forma, la educación se pone efectivamente al servicio de la comunidad y de la persona.

Así, las oposiciones de la dialéctica virtuosa de la educación involucran la tensión entre los objetivos y los logros de la comunidad y los objetivos y los logros de la persona. Desde luego, la persona no tiene que ser ofrecida en sacrificio en nombre del progreso y la solidez del conjunto, ni tampoco debe renunciarse al bien común en nombre de la libertad individual. Para ser libres, iguales y, después (quizá) felices, las personas necesitamos, entre otras cosas, aprender lo que nos resulta pertinente. Por ello la escuela tiene que servir para que los niños y los adolescentes aprendan contenidos y habilidades que sean verdaderamente significativos y útiles. En este sentido, la educación es un medio fundamental para la construcción de un proyecto de vida (lo que atiende a los objetivos personales) y para la solución de los problemas sociales y económicos (lo que atiende a los objetivos de la comunidad).

Así, viene al caso señalar que el libro sugiere que la solución de los problemas sociales y económicos exige la planificación social, lo que implica alguna forma de “socialismo” en el sentido amplio de la palabra. Pero este socialismo amplio, al igual que (por ejemplo) la exigencia escolar, tampoco es un fin en sí mismo, sino un medio para la concreción de los

finés últimos: el desarrollo de un proyecto de vida propio, la interacción con los demás, una comunidad sociedad en la cual el valor máximo no sea el poder de la escuela ni del estado, sino el bienestar y el desarrollo de la persona. En síntesis, un currículum nacional común contribuye a entender y a resolver las tensiones inherentes a la práctica educativa, siempre a favor de la comunidad en su conjunto y siempre a favor también de cada persona en particular. Constituye, entonces, un formidable recurso para consolidar la libertad y la igualdad en el seno de una sociedad libre y democrática.

El libro también ofrece un análisis educativo, lingüístico y filosófico que permite fundamentar por qué el estudio de los textos literarios puede ser el eje organizador para la enseñanza de la lengua. De ese análisis se desprenden ideas que son clásicas y vanguardistas a la vez. En efecto, se sugiere que cuatro aspectos (el aprendizaje de la lengua, las estructuras lingüísticas, el significado y el uso de la lengua) son dimensiones de un mismo y vasto fenómeno. Y también se sugiere que la literatura promueve poderosamente el desarrollo de la competencia lectora y de la competencia comunicativa. En efecto, a lo largo de toda nuestra vida, aprendemos y usamos la lengua, y también construimos y comprendemos estructuras lingüísticas en las que se evocan significados. Así, la competencia lectora y la competencia comunicativa se pueden desarrollar en buena medida gracias al estudio de textos literarios. No parece verdad que el desarrollo de las competencias vaya por un lado y el estudio de los temas de una asignatura vayan por otro. Y aquí se derriba otra falsa oposición: No hay una oposición irreductible entre las habilidades y los contenidos, simplemente porque no parece posible que la competencia lectora y la competencia comunicativa se desarrollen en un vacío de contenidos.

Para decirlo una vez más, el objetivo de una enseñanza de la lengua que se sostenga en el estudio de los textos literarios no es el de formar una sociedad de autores literarios. El objetivo es ayudar a formar lectores y hablantes competentes en todas las funciones del lenguaje. De esta forma, el estudio de los textos literarios implica la comprensión de los textos en

los que predomina la función referencial, pero no a la inversa. Por ejemplo, la comprensión de textos informativos no implica la comprensión de textos literarios, que son más ambiguos, polisémicos u oscuros.

La propuesta también contempla que haya una relación coherente entre los textos literarios y el estudio del sistema lingüístico. Hay por ello un continuo con los temas de lengua. En este sentido, el desarrollo de la competencia lectora y el desarrollo de la competencia escritora se pueden ir nutriendo del estudio sistemático de la normativa, del léxico y la gramática.

Cabe esperar alguna investigación empírica que permita explicar si algunas de las propuestas del libro pueden llegar a implementarse en aulas concretas, y cómo. Ese es el mayor desafío, y acaso la principal ilusión, que promueve este libro.

Nota biográfica

Patricia Cornago. Profesora de Inglés, graduada en la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Profesora de Inglés en los niveles preescolar, primario y secundario en un colegio bilingüe de Mar del Plata. Profesora freelance de inglés para adultos, con especial dedicación en exámenes internacionales de ingreso a la universidad. Directora de un instituto privado de enseñanza de Inglés. Actualmente jubilada, investigadora autónoma y en formación continua en didáctica de la lengua materna y de las lenguas extranjeras, en el marco del Grupo de Estudios Antropológicos de la UNMDP.