

e-Book

Posgrado

LENGUA Y LITERATURA. TEMAS DE ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN A 20 AÑOS DE LA CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Compiladora:

GRACIELA HERRERA B

Autores:

David Emilio Ábalos
María Pía Otero
Beatriz Suriani
Vanesa Testa
Inés Yeraci
Mariana Mitelman
María Alejandra Forgiarini
Candelaria Stancato
Leticia Colafigli
Melisa Maina
Nadia Verónica Marconi
Natalia Rodríguez

LENGUA Y LITERATURA
TEMAS DE ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN

A 20 AÑOS DE LA CARRERA DE ESPECIALIZACION EN LA ENSEÑANZA
DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

GRACIELA HERRERA B
COMPILADORA

Lengua y Literatura: temas de enseñanza e investigación: a 20 años de la carrera de Especialización en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura / David Emilio Abalos ... [et al.]; compilado por Graciela Herrera de Bett. -

1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2020.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1586-6

1. Literatura. 2. Investigación Cultural. 3. Lenguas. I. Abalos, David Emilio. II. Herrera de Bett, Graciela, comp.

CDD 407

Diseño de portada: Manuel Coll, Área de Comunicación Institucional FFyH

Diagramación: Noelia García, Secretaría de Investigación, Ciencia y Técnica FFyH

ISBN 978-950-33-1586-6



Lengua y literatura: temas de enseñanza e investigación: a 20 años de la carrera de especialización en la enseñanza de la lengua y la literatura está distribuido bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

PROPUESTAS DE ESCRITURA Y REFORMA EDUCATIVA ARGENTINA EN DOCUMENTOS OFICIALES Y LIBROS ESCOLARES DE LENGUA

Beatriz María Suriani
beatrizsuriani@yahoo.com.ar
San Luis, Argentina

Introducción

El presente trabajo se origina en la confluencia de intereses personales y del aporte de temáticas y enfoques teóricos desarrollados en distintos módulos de la Carrera de Posgrado de Especialización en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura, dependiente de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

Estas reflexiones se enmarcan en el contexto de la *Ley Federal de Educación* N° 24.195 (1993) de la década del noventa, donde comienza a gestarse el proceso conocido con el nombre de Reforma Educativa, que impacta en los lineamientos curriculares, en la oferta editorial y en la selección que realizan los docentes de los contenidos por enseñar.

En los lineamientos generales de esta Reforma, se observa que la escritura se constituye en uno de los ejes más importantes y a la vez más conflictivos de la enseñanza de la Lengua. Por un lado, pasa a formar parte del discurso oficial, que incorpora los aportes de nuevas teorías acerca de la producción de un escrito y de los procesos cognitivos en ella implicados. Se produce un progresivo abandono del enfoque estructuralista y la escritura ya no se entiende como una actividad mecánica, sino como un proceso que involucra saberes de gran complejidad. Por otro lado, la escuela “se” cuestiona y es cuestionada por las limitaciones que presentan los alumnos al momento de enfrentarse a las tareas de escritura; la autocrítica se evidencia en las opiniones de los docentes, preocupados porque “los alumnos no saben escribir”; el cuestionamiento externo se deriva de los “fracasos” que manifiestan los estudiantes tanto en el Nivel Secundario, como en el Nivel Superior.

Ahora bien, en este panorama, cabe preguntarse: ¿de qué manera las conceptualizaciones de las nuevas teorías llegan a las aulas? ¿cuáles son las instancias de mediación y circulación?

Los intentos de innovación son legitimados en los ‘90 por los *Contenidos Básicos Comunes* (1995) del Ministerio de Educación de la Nación –en adelante *CBC*–, los Diseños Curriculares de las provincias y otros documentos oficiales elaborados con el fin de favorecer la implementación de la Reforma educativa.

Paralelamente al cambio de enfoque en la enseñanza de la Lengua, las editoriales se ocupan de lanzar al mercado distintas propuestas, relacionadas con la necesidad de “bajar al aula” los nuevos contenidos curriculares. Esto evidencia la importancia del

campo editorial en la selección y trasposición de los saberes, a cuyas propuestas recurre el docente para, por un lado, encontrar alternativas que le permitan enfrentar conflictos didácticos y, por otro, responder a las demandas de innovación:

En este marco “innovador”, el Ministerio de Educación de la Nación envió a las provincias, junto a los documentos oficiales, libros que “supuestamente” se hacían eco de los lineamientos generales de los documentos. Sin embargo, estos libros no siempre se ajustan a las normativas oficiales ni mantienen una articulación teórico-práctica consistente. Al respecto, el recurso a los textos escolares puede dar lugar a riesgosos efectos de transposición didáctica si los docentes actúan como meros ejecutores de propuestas externas y desconocen los marcos teóricos necesarios para reflexionar sobre sus prácticas.

Dada la diversidad de temas que se derivan de la problemática presentada, este estudio se centra en las teorías sobre escritura de mayor relevancia en la implementación de la Reforma educativa y, específicamente, en las propuestas de enseñanza que surgen a partir de dichas teorías.

Con el fin de acotar el corpus de estudio, se seleccionan los documentos oficiales de la Reforma y los libros escolares de Lengua de 9º año del Tercer Ciclo de Educación General Básica—en adelante EGB—, provistos por Plan Social Educativo a las escuelas de la provincia de San Luis en donde la autora ejerce como docente. Este Plan, que se implementó desde 1993 hasta fines de 1999, estuvo a cargo del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, y se ocupó de subsidiar a las escuelas mediante la distribución de libros de texto, diccionarios, útiles escolares, equipos audiovisuales, y la implementación de diversos programas, entre los que figuraban los de capacitación docente.

Se intenta así determinar qué grado de adecuación existe entre las actividades de producción escrita de los libros seleccionados y las perspectivas teóricas que las sustentan, y si estas actividades se corresponden con las propuestas de los documentos oficiales de la Reforma.

Como sustento para el análisis del material seleccionado, se desarrollan los marcos teóricos que alcanzan mayor repercusión en los cambios introducidos en la enseñanza de la escritura a partir de la Reforma educativa. Esto se complementa con el abordaje de los procesos que intervienen en la selección y legitimación de los contenidos por enseñar, y, especialmente, del papel que desempeñan en dichos procesos los libros escolares y los documentos oficiales. Asimismo, se consideran los enfoques más representativos para el estudio de textos pedagógicos.

En lo referente a la selección del corpus, se opta por una muestra que incluye los documentos oficiales de mayor divulgación del Área de Lengua y un conjunto de libros escolares de Lengua que han alcanzado una gran repercusión en San Luis, en tanto, tal como se expuso arriba, fueron provistos por Plan Social Educativo para la implementación de 9º año del Tercer Ciclo de EGB en dicha provincia. Específicamente,

se analizan los capítulos o apartados sobre producción escrita, pero se incluyen observaciones generales referidas a la organización de cada material.

Cabe aclarar que la elección de los libros radica en el hecho de que corresponden al último año de la EGB, y, por ende, deberían integrar, con mayor complejidad y amplitud, todos aquellos saberes básicos necesarios para que los alumnos finalicen una etapa educativa. Otro motivo que sustenta la elección es que se trata de un material que tendría responder a los lineamientos de la Transformación educativa, porque fue avalado por el Ministerio de Educación para favorecer en las escuelas la transmisión de los nuevos contenidos establecidos en el marco de la Reforma.

Aunque en otros países los estudios sobre textos escolares tienen cierta tradición, en Argentina la investigación dentro de esta área recién cobra fuerza a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación y, aun así, de acuerdo con el rastreo efectuado al momento de llevar a cabo esta indagación, no existen investigaciones referidas específicamente al tratamiento de la escritura en los textos escolares de Lengua. Por lo tanto, este trabajo intenta constituirse en una fuente de referencia o consulta a la hora de definir teórica y metodológicamente el trabajo escolar en torno a la escritura y de seleccionar o elaborar propuestas de producción escrita. A su vez, puede servir también a las editoriales y a los autores para que revisen y perfeccionen sus propuestas.

Metodología

Con el objeto de enmarcar el conocimiento sobre el problema, resulta pertinente sistematizar las perspectivas teóricas de mayor repercusión en los cambios introducidos en la enseñanza de la escritura a partir de la Reforma educativa, para indagar en torno a cuáles de estas perspectivas subyacen en las actividades de producción escrita de los textos escolares de Lengua. Asimismo, se analiza, por un lado, su consistencia con los marcos teóricos que las sustentan, y, por otro, su adecuación con los documentos ministeriales. Es decir que el plano propiamente teórico se completa con la selección de ejemplares que conforman un corpus de producción editorial objeto de análisis.

De acuerdo con lo expuesto, la problemática propuesta consiste en un trabajo de sistematización de teorías basado en fuentes bibliográficas, sumado a un trabajo de indagación empírica con un objetivo descriptivo e interpretativo.

En relación con el uso de fuentes, es necesario basarse en un análisis textual adecuado a los fines propuestos, esto es, se sistematizan los resultados obtenidos agrupándolos en las categorías de análisis correspondientes, según los enfoques teóricos que resulten pertinentes. Esto supone un conocimiento sobre posibilidades y sugerencias para el análisis de textos, particularmente en lo que se refiere a textos pedagógicos, que permita establecer qué modo o modos de abordaje se ajustan al material seleccionado. También, teniendo en cuenta que un texto es una unidad mayor de la que se desprenden unidades menores, se consideran las secciones de los textos que sean relevantes para el

trabajo: especialmente se abordan los capítulos o apartados referentes a la producción escrita, pero se incluyen algunas observaciones sobre la organización de cada libro y sus componentes paratextuales.

Con respecto al análisis del corpus, se destacan las contribuciones de la lingüística, la psicolingüística y la psicología cognitiva para el estudio de los textos escolares. En el campo de estas disciplinas hay diversos autores que brindan una orientación metodológica para el estudio propuesto y la sistematización de los resultados.

Teorías sobre escritura vigentes en la Reforma educativa argentina de la última década del Siglo XX

La escritura ha sido siempre un contenido del área de Lengua, cuya enseñanza ha variado de acuerdo con la influencia de diversos enfoques –psicológicos, lingüísticos, pedagógicos, entre otros– vigentes en un determinado momento histórico.

A partir de la década del ‘70 la enseñanza de la Lengua, y en consecuencia de la escritura, empieza a experimentar un cambio progresivo, en el que influyen muy especialmente los aportes de la lingüística y de la psicología cognitiva. Se produce una revolución epistemológica en el campo de las ciencias del lenguaje, en tanto el objeto de estudio se desplaza de la oración al texto, entendido como tejido y red de significaciones, que varía de acuerdo con las condiciones de enunciación y recepción. En este contexto, comienzan a analizarse los procesos mentales que intervienen en el acto de escribir: la escritura ya no es concebida como el producto de una actividad puramente motriz, sino que se trata de un proceso diferido, distanciado y controlado que depende de la interacción de complejas operaciones relacionadas con los conocimientos lingüísticos, textuales y de mundo de quien escribe

En esta llamada “revolución epistemológica” sobresalen los aportes de van Dijk (1983) desde la lingüística textual, quien propone un modelo general de procesamiento que se detiene en los procesos mentales y operaciones relacionadas con la comprensión y producción de textos. Este autor concibe a la producción como un proceso estratégico, en tanto en la memoria hay mecanismos flexibles que trabajan simultáneamente para producir un texto. La flexibilidad del mecanismo implica que las estrategias –interactivas y pragmáticas, de producción semántica y de establecimiento de la coherencia local, entre otras– posibilitan la representación en paralelo del contenido del texto, del léxico, de sus estructuras sintácticas y fonológicas, a la vez que están orientadas a cooperar con el lector en el proceso de comprensión. La importancia de esta teoría radica en especificar que el individuo no compone partiendo de la nada, por pura inspiración, sino que recurre a ideas ya memorizadas y que pertenecen a otros textos, reproduce las que le parecen necesarias, las reconstruye de acuerdo con sus presuposiciones y los conocimientos sobre el mundo que posee, y las vuelve a elaborar para producir un texto original

En consonancia con las investigaciones de van Dijk, desde la psicología cognitiva, Flower y Hayes (1996) ofrecen una visión completa y detallada de las operaciones intelectuales que intervienen en la composición de un texto. Proponen un modelo procesual con etapas flexibles y recursivas que funcionan en paralelo, de forma casi simultánea. En el análisis del proceso de producción reconocen tres grandes componentes: la situación de comunicación, la memoria a largo plazo y el proceso de escritura propiamente dicho. Este último integra, a su vez, tres momentos cognitivos: planificar, redactar y revisar. Además, destacan la intervención de un monitor que corresponde al control que ejerce el escritor sobre los distintos procesos y subprocesos referidos a la composición de su escrito.

Proceso complejo, atravesado por múltiples factores, que no se limita a la redacción propiamente dicha, en tanto comienza antes de la producción de un texto y finaliza luego de sucesivas revisiones que permiten una adecuada reconstrucción por parte del lector. Así caracterizado, el acto de escribir requiere del dominio de variadas habilidades y, por ende, de una práctica sistemática y sostenida, así como de una institución específica para su enseñanza.

Consideraciones acerca de la clasificación de textos

Si se analizan los cambios de los contenidos curriculares, se observa un creciente interés por el estudio de las tipologías textuales propuestas para organizar sistemáticamente la variedad de textos. Al respecto, se distinguen dos grandes enfoques: la gramática textual y la lingüística textual de orientación comunicativa. La primera está centrada en el sistema y recibe la influencia del estructuralismo y del generativismo, por lo que estudia al texto como una abstracción, independientemente del contexto. En tanto, la lingüística textual está centrada en el uso, es decir, se ocupa de los textos reales que funcionan en una determinada situación comunicativa y responden a algún propósito.

Dentro de la línea de la gramática del texto se destaca la tipología de Werlich, que desarrolla en su estudio Ciapuscio (1994), centrada más en las estructuras internas de los textos que en los aspectos contextuales: “Lo más valioso de su propuesta radica en la clasificación de tipos textuales sobre la base de características semántico-sintácticas” (Ciapuscio, 1994: 75). Siguiendo a este autor, los textos se clasifican a partir de una base textual vinculada con las actividades cognitivas humanas y es posible distinguir cinco bases: descriptiva, narrativa, expositiva, argumentativa y directiva.

Quienes se ubican en la línea de la lingüística de orientación comunicacional advierten que una tipología debe reflejar el saber general de los hablantes y destacan la imposibilidad de limitarse a un único criterio de clasificación. Si bien la idea de coexistencia de una variedad de clasificaciones de tipos textuales no es el enfoque privilegiado en los lineamientos curriculares de la Reforma, resulta más apropiado a los fines didácticos, fundamentalmente, porque otorga mayor flexibilidad, evita que el

docente se limite a un único modelo que, a modo de “receta”, se aplicaría a todos los textos existentes, a la vez que propicia una reflexión más profunda acerca de los posibles criterios a tomar en cuenta a la hora de seleccionar los materiales con los que se trabajará en el aula.

Aproximación a la noción de géneros discursivos

Las clasificaciones de los textos no agotan el estudio de la complejidad que supone el uso del lenguaje. En este sentido, y desde un enfoque semiótico social, resulta pertinente la noción de géneros discursivos propuesta por Bajtín (1985).

Este autor concibe la realidad concreta del habla como un intercambio comunicativo cuya unidad es el enunciado. Es decir que al participar en alguna esfera de la praxis humana la lengua se usa “en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares...” (Bajtín, 1985: 248). El contenido, el estilo y la composición de un enunciado están determinados por la especificidad de una esfera de comunicación que presenta “sus tipos relativamente estables de enunciados” (248) a los que Bajtín denomina géneros discursivos. La riqueza, diversidad y heterogeneidad de estos géneros es muy amplia, en tanto múltiples también son las posibilidades de la actividad humana.

Frente a esta extrema heterogeneidad que, según este autor, impide limitarse a un único enfoque para su estudio, propone una división muy vasta, pero fundamental para abordar el estudio de la lengua, que se refiere a la distinción entre en géneros primarios y secundarios:

- Géneros primarios (simples): son los del trato cotidiano, los que se forman en la comunicación inmediata, tales como la conversación, carta, entre otros.
- Géneros secundarios: tienen lugar en condiciones de comunicación más compleja y fundamentalmente escrita.

Cabe destacar que, si bien hay una gran variedad de géneros discursivos, característica que convierte a las formas genéricas en más “ágiles”, “elásticas” y “libres” que las formas lingüísticas, esta “libertad genérica” no implica que el hablante tenga total libertad para realizar su enunciado, por más individual y creativo que este sea, en tanto los géneros discursivos son “formas relativamente estables y normativas del enunciado” (270) que no son creadas por él.

En estrecha relación con la noción de género aparece la noción de estilo. Bajtín prefiere hablar de “estilos genéricos”, ya que, en los géneros discursivos, en general, (a excepción de los literarios) no se advierte la individualidad de quien escribe como intención del enunciado, sino como complemento de este. Es decir, a cada género le corresponde un determinado estilo, de acuerdo con la esfera de la comunicación discursiva que le es propia, por lo que “El estilo entra como elemento en la unidad genérica del enunciado” (252).

Por otra parte, este autor establece un paralelismo entre los cambios de los estilos de la lengua, sujetos a condiciones históricas, y los cambios de los géneros discursivos. En relación con esto, los géneros se definen como “correas de transmisión entre la historia de la sociedad y la historia de la lengua” (254).

Las contribuciones de Bajtín dan cuenta de que todo hablante organiza su discurso en función de la elección de un determinado género, y que dicha elección dependerá de la esfera discursiva en que este se inserte, de las apreciaciones acerca del sentido del objeto o su tema y del contexto comunicativo.

Enseñanza y sus mediaciones

La enseñanza pone en juego un complejo proceso de mediaciones, relacionado con la producción y la selección de los conocimientos. En estas mediaciones, de acuerdo con la noción de campo de Bourdieu (1988), intervienen el campo cultural, conformado por las instituciones de enseñanza superior y los centros de investigación, que establecen los conocimientos que formarán parte de la disciplina escolar; el campo del estado, que, a través del curriculum oficial, interviene en la selección y organización de los contenidos a enseñar; el campo del mercado, en donde se ubica la industria editorial, como agente económico que interviene en la legitimación de los conocimientos socialmente válidos.

Para entender la relación entre la circulación de los conocimientos y la industria editorial, se destaca la propuesta de Bernstein (1993) sobre la lógica de la transmisión cultural. Este autor distingue el contexto primario, correspondiente a la producción científica y académica, del contexto secundario, que atañe a la reproducción y transmisión de contenidos a través de instituciones y agentes de enseñanza. Entre ambos se encuentra el contexto recontextualizador, en el que se seleccionan y preparan los elementos del contexto primario que deberán ser transmitidos en el contexto secundario. Así, las editoriales serían agentes recontextualizadores, en tanto relocalizan el conocimiento y le dan forma al contenido a enseñar.

En estrecha relación con el modelo de Bernstein, aparece la noción de trasposición didáctica, propuesta por Chevallard (1997) para referirse a la selección y reelaboración de contenidos del ámbito de la investigación científica en contenidos a enseñar: el “elemento de saber” no llega a concretarse en el aula de manera directa, sino que experimenta ciertas “deformaciones”, “transformaciones adaptativas”, que posibilitarán su enseñanza.

De acuerdo con estas consideraciones, los libros de texto escolares juegan un papel fundamental en la formulación de los contenidos que deben ser aprendidos por los alumnos, ya que contribuyen a ordenar, delimitar y definir los conocimientos socialmente válidos.

Acerca de las actividades didácticas

Las actividades didácticas se definen como acciones o secuencias de acciones dispuestas en función de un problema que exige la toma de una serie de decisiones para su resolución.

En estrecha relación con la noción de actividades, ingresa la noción de segmentos, entendidos como relaciones de actividades con unidad de sentido, que son fácilmente identificables, ocupan un tiempo y tienen lugar en un escenario determinado. De cada uno de los segmentos se pueden, además, derivar subsegmentos, dado que plantean desafíos de distinto tipo.

Es posible reconocer tres grandes clases de actividades, de acuerdo con la situación en que se inscriben:

- De aplicación: suponen acciones de identificación y reconocimiento. Las más frecuentes son aquellas en las que a partir de una pregunta determinada se solicita una respuesta.
- De demostración: el alumno debe exponer el texto resultante y el procedimiento que llevó a cabo para su resolución.
- De validación: son las que exigen un mayor compromiso cognitivo. El alumno adopta el modo explicativo para analizar el proceso mediante el cual arribó a una resolución, con las correspondientes dificultades y decisiones que surgieron durante el transcurso de la actividad.

Con respecto al nivel cognitivo que demandan los tipos de actividades descriptas, Stodolsky (1991) distingue cuatro categorías: “recibir y recordar información”, “aprender conceptos y destrezas y comprender”, “aplicar conceptos y destrezas” y “otros procesos mentales de alto rango”. Además, puede haber “segmentos no cognitivos”, es decir, que no involucran un determinado proceso intelectual, ya sea porque ponen énfasis en lo actitudinal o porque incluyen actividades que no plantean un verdadero desafío cognitivo.

En suma, las actividades didácticas se constituyen en un dispositivo clave para las prácticas de enseñanza, en tanto regulan la forma en que se organizan las tareas durante una clase, a la vez que activan diversos modos de relaciones de los sujetos con los objetos de conocimiento.

Hacia una caracterización de los libros escolares

Para introducirse en la caracterización de los libros escolares, es importante en primer lugar contextualizar esta noción, esto es, reconocer su inserción dentro de otras categorías teóricas mayores. De este modo, retomando algunos puntos desarrollados más arriba los libros escolares se inscriben en el campo del mercado, y más específicamente en el marco de la llamada industria editorial (Bourdieu, 1988). Asimismo, siguiendo a Bernstein

(1993), se sitúan en el llamado contexto recontextualizador, y particularmente en el campo de recontextualización pedagógico.

De acuerdo con los aportes de estos autores, y siguiendo la perspectiva de Herrera de Bett; Alterman y Giménez (2000: 105), los libros escolares forman parte de un conjunto más amplio que recibe el nombre de producción editorial:

Se comprende bajo esta noción aquellos objetos lingüístico-discursivos fabricados por la industria bibliográfica para la obtención de un beneficio económico de venta y que están destinados a disputar el mercado de bienes materiales y simbólicos con otros productos de similares características. Los libros de texto y en general todos los productos de la industria editorial, participan del entramado material de la sociedad.

Complementa estas conceptualizaciones la noción de trasposición didáctica (Chevallard, 1997), que permite pensar en un proceso complejo, el paso del “saber sabio” al “saber enseñado”, estrechamente ligado al contexto de los libros escolares que se corresponde con el “saber a enseñar”.

En este marco, es evidente que los libros escolares juegan un papel clave en la selección y jerarquización de lo que debe ser aprendido por los alumnos, en tanto “transforman” determinados contenidos del ámbito de la investigación científica en contenidos adecuados a las etapas que atraviesan los alumnos de acuerdo con su grado de escolaridad:

Los libros de texto son seguramente importantes en sí mismos y por sí mismos. Por su contenido y su forma, son una expresión de las construcciones concretas de la realidad, de las particulares maneras de seleccionar y organizar el vasto universo de conocimientos posibles. Encarnan lo que Raymond Williams ha llamado la *tradición selectiva*: la selección hecha por alguien (...) respecto a lo que cabe considerar legítimo en materia de conocimiento y de cultura. (Apple, 1996: 66)

Ahora bien, si, a partir de lo expuesto, la finalidad de los libros escolares es propiciar el aprendizaje de los contenidos de una disciplina en una determinada etapa educativa, entonces presentan ciertas características de los textos científicos propios del ámbito académico. En este sentido, Rinaudo y Galvalisi (2002), siguiendo a Slater y Graves, destacan tres requisitos que debería reunir un libro escolar en tanto texto instructivo: informar y explicar, dirigir e incorporar episodios narrativos.

A partir de estas características, el libro escolar se concibe como un material instructivo de apoyo que responde a determinados propósitos didácticos y que emplean docentes y alumnos para favorecer los resultados de la labor educativa en una determinada disciplina.

Enfoques teóricos para el análisis de libros escolares

Este apartado se posiciona en una perspectiva interdisciplinaria, en la que se conjugan los aportes de diversos autores que han estudiado, con distintos objetivos, los libros de texto, en tanto proporcionan una orientación metodológica para la posterior indagación empírica.

La decisión de adoptar una perspectiva interdisciplinaria se fundamenta en la idea de que el plano textual, como unidad de uso de la lengua, no se puede basar en determinaciones exclusivamente lingüísticas, sino en mecanismos de regulación comunicacional heterogéneos, que implican un tratamiento de los fenómenos lingüísticos intrínsecamente ligados a factores psicolingüísticos, cognitivos, sociolingüísticos, entre otros.

Con respecto a los aportes de la lingüística textual, a partir del modelo propuesto por van Dijk (1980 y 1983), sobresale la noción de coherencia, no solo referida a las conexiones de significado de la superficie textual, que se hacen más evidentes mediante los nexos cohesivos léxicos y gramaticales –repetición, sinonimia, referencia, sustitución, elipsis, entre otros–, sino también a las conexiones de significado que no están explícitas y dependen de los saberes que poseen los usuarios de la lengua respecto de una serie de convenciones. A su vez, para la asignación de la coherencia del texto se conjugan diversos niveles: el sintáctico, que se corresponde con la superestructura; el semántico, que se corresponde con la macroestructura; y el pragmático, que se corresponde con la función textual.

En relación con el modelo de van Dijk, se destaca la noción de función textual, siguiendo los aportes de Martínez (2001), desde un enfoque centrado en el análisis de los textos académicos expositivos según las funciones que organizan el discurso pedagógico y regulan la lectura. Al respecto, se distinguen tres grandes funciones: autónomas o independientes del contexto, que incluyen la definición, la clasificación y la descripción; dependientes del contexto, que incluyen la ejemplificación, la explicación, la hipótesis y la conclusión; dependientes de la interacción, que incluyen la invitación, la consigna, la sugerencia, la advertencia y la felicitación.

Ahora bien, a estos aportes de la lingüística textual se añaden otros estudios provenientes de la psicología cognitiva. A partir de los trabajos de Ausubel, Rinaudo y Galvalisi (2002) destacan cuatro criterios necesarios para que los textos escolares respondan a una lógica interna que propicie la adquisición y trasposición de los conocimientos disciplinares: la precisión, claridad y sencillez en el uso del lenguaje, la incorporación de apoyos empíricos en el desarrollo de los temas—tales como ejemplos, analogías, imágenes, metáforas—, la estimulación de un enfoque activo durante la lectura, la adecuación en el tratamiento de los contenidos según la lógica y filosofía de cada disciplina.

Los estudios de Ausubel se continúan con el surgimiento de investigaciones más aplicadas, que añaden otros criterios para analizar los textos escolares y perfeccionarlos. Al respecto, Rinaudo y Galvalisi (2002), se ocupan de las adaptaciones que atañen a la estructura y contenido del texto. En cuanto a la estructura, destacan las de causalidad, enumerativas, de secuencias, descriptivas, comparativas y de problema-solución. En lo referente al contenido, sobresalen el uso de organizadores, la diferenciación progresiva de conceptos, las comparaciones, la secuenciación temática, los recursos de apoyo empírico y la incorporación de preguntas.

En suma, la importancia de complementar el estudio con los aportes de estos dos enfoques teóricos –lingüística textual y psicología cognitiva– radica en la atención otorgada a la estructura y organización del contenido de los textos en general, entendidos como unidades de uso de la lengua que responden a algún propósito comunicativo, y de los textos escolares en particular, entendidos como materiales instructivos que permiten acceder al conocimiento de una determinada disciplina.

Asimismo, interesa advertir la necesidad de que el docente seleccione cuidadosamente los materiales que se utilizarán en el aula, atendiendo, además, a las características de los potenciales lectores, para que puedan interactuar con el saber que contienen los libros escolares de forma productiva. Esto último implica enseñar a los alumnos no solo cuestiones que atañen al contenido disciplinar propiamente dicho, sino también cuestiones relativas al aprovechamiento de los recursos que el texto les brinda, de acuerdo con la función que cumplen, su finalidad y las posibles habilidades que involucran. Desde este planteo, es indispensable que

el maestro conduzca al alumno a reflexionar acerca del texto, acerca de la manera como está construido, acerca de cómo las funciones sirven para cumplir ciertos fines y de que el texto posee también un plan retórico que permite su construcción como discurso, es decir, como unidad coherente; todo ello con el fin de que el alumno aprenda a formarse las mismas expectativas de los autores de los textos (Martínez, 2001: 134).

Tratamiento de la escritura en los documentos oficiales de la Reforma educativa

Tal como se expuso en apartados anteriores, la enseñanza de la escritura a partir de la Reforma educativa recibe la influencia de nuevos enfoques teóricos que alcanzan una gran repercusión en la renovación de los contenidos curriculares del área de Lengua.

Estas innovaciones son legitimadas por los *CBC* del Ministerio de Educación de la Nación (1995), los *Diseños Curriculares* de las provincias y otros documentos oficiales que fueron elaborados para favorecer el proceso de implementación de la Reforma educativa, en función de una necesidad de “repensar la escuela” de acuerdo con las nuevas exigencias impuestas por las múltiples y complejas demandas socioculturales.

Específicamente, en el caso de la asignatura Lengua, los cambios instaurados se gestaron en un contexto marcado por la creciente preocupación de los docentes e investigadores ante las serias dificultades que presentaban los alumnos del Nivel Secundario para comprender y producir textos escritos, dificultades que también se extendían al Nivel Superior, al grado de impedir en muchos casos continuar con los estudios de formación y finalizarlos. A partir de esta problemática, surgió entonces la necesidad de revisar los contenidos para la enseñanza de la Lengua, y se llegó a la conclusión de que el marco teórico de la gramática oracional –descripción del sistema lingüístico, con un fuerte énfasis otorgado al análisis sintáctico– no contribuía significativamente a la formación de usuarios de la lengua competentes. Este planteo dio lugar a la incorporación de nuevos encuadres teóricos, a la

vez que determinó el ingreso de la lectura y de la escritura como categorías centrales de los CBC.

No obstante, con respecto a los productos editoriales, se observa que en los libros escolares, especialmente los publicados durante los primeros años de la Reforma, y si bien se editaron para dar respuesta a los nuevos lineamientos curriculares, no siempre hay una articulación consistente entre las propuestas didácticas, en el caso de este estudio, referidas al tratamiento de la escritura, y los marcos teóricos “innovadores” que las sustentan.

Sin duda, ante las serias dificultades que venían manifestando los alumnos en la comprensión y producción de textos, lentamente se fue gestando un contexto propicio para buscar nuevos marcos teóricos, superadores de antiguas concepciones y propuestas de enseñanza. Lo que en un momento se pensó como una posibilidad, fue concretándose con la llegada de la Ley Federal de Educación en 1993. Razones políticas y exigencias sociales variadas y complejas “acompañaron” estos intentos de cambio, aunque no siempre de la forma deseada por la mayor parte de los miembros de las instituciones educativas, especialmente los maestros y profesores:

El contenido de los currículos y el proceso de toma de decisiones que le rodea no puede ser el resultado de un simple acto de dominio. El “capital cultural” declarado como conocimiento oficial, pues, es fruto de *compromisos*; debe atravesar un complejo sistema de filtros y decisiones antes de ser declarado legítimo. En este sentido, el Estado actúa como lo que Basil Bernstein llamaría un “agente recontextualizante” en el proceso del control simbólico por el que se establecen consensos que posibilitan la creación de “conocimiento para todos”. (Apple, 1996: 87)

Por un lado, los docentes tuvieron que empezar a enseñar contenidos cuyos marcos teóricos desconocían o conocían fragmentariamente al no haber sido parte de su formación inicial, y, aunque se dictaron cursos de capacitación, faltaron instancias de reflexión y actualización más profundas y adecuadas a las realidades educativas propias de cada región.

Por otro lado, la urgencia por implementar la “Transformación educativa” también se extendió al mercado editorial, y, particularmente en el caso de los libros escolares de Lengua, se tradujo en propuestas que, si bien daban cuenta del interés por incorporar los nuevos lineamientos curriculares, no siempre respetaban una articulación teórico-práctica consistente.

Marcos teóricos y propuestas de escritura en cuatro libros escolares de lengua

Tal como se adelantó en apartados anteriores, en esta indagación se selecciona un conjunto de libros de Lengua que han alcanzado una divulgación significativa en el ámbito escolar de la provincia de San Luis, en tanto fueron provistos por Plan Social Educativo para la aplicación de 9º año del Tercer Ciclo de EGB. Esta selección se fundamenta en el hecho de que se trata de libros que conforman el material que distribuyó el Ministerio de Educación

de la Nación para que los docentes pudieran implementar las nuevas exigencias curriculares, y, por consiguiente, debería responder a los lineamientos de la Transformación educativa.

La problemática que suscita este estudio se sustenta en la hipótesis de que no hay una articulación consistente entre las propuestas de escritura de los libros escolares de Lengua y sus marcos teóricos subyacentes, ni estas se corresponden con las de los documentos oficiales.

A continuación, se resumen los resultados del análisis del corpus de estudio dispuesto por orden alfabético de autor.

• **Bavio, C. y Céspedes, C. (1998). *Lengua 9 E.G.B***

El análisis realizado da cuenta de que, si bien el tratamiento de la escritura adoptado en este libro intenta responder a las exigencias de la Transformación educativa, no hay una trasposición adecuada de los nuevos marcos teóricos que subyacen en las propuestas de producción escrita, ni estas se corresponden con las de los documentos oficiales de la Reforma. Al respecto, el principal problema radica en que no se contempla la recursividad – múltiple interacción de procesos cognitivos– inherente al acto de escribir, con el agravante de que no siempre las actividades incluidas respetan el nivel cognitivo de los alumnos. Asimismo, en algunos casos, subyacen otras perspectivas, asociadas a prácticas tradicionales, que parten de la concepción del texto como un producto acabado, y dejan de lado los múltiples aspectos socioculturales y simbólicos de la lengua en uso.

Por otra parte, como la mayor parte de las propuestas de escritura son grupales, se resta espacio al importante desafío de enfrentar a los alumnos a instancias de producción individual, que resultan necesarias para constatar los avances personales, con sus correspondientes logros y dificultades, a lo que se suma el riesgo de que, generalmente, el trabajo colectivo no le permite al docente reconocer si los alumnos han participado de forma equilibrada o si todos han participado.

Más allá de las limitaciones señaladas, el libro presenta algunas características que influyen favorablemente en el abordaje del material de estudio. Especialmente, respeta criterios organizativos uniformes e introduce variados recursos –fotografías, dibujos, cuadros, recuadros, esquemas, claves perceptuales y conceptuales, episodios directivos y descriptivos– que contribuyen a la comprensión y jerarquización de la información desarrollada y al establecimiento de relaciones.

En síntesis, si bien se introducen cuestiones que favorecen un aprovechamiento del libro, con respecto al objeto de estudio, estas resultan insuficientes, porque no hay una articulación teórico-práctica consistente que, en concordancia con lo explicitado en los lineamientos de los documentos oficiales, contribuya al desarrollo de las competencias requeridas para superar las dificultades que presentan los alumnos a la hora de producir un texto.

- **Komerovsky, G. y Pendzik N. (1998).** *Lengua. Palabra de amigo 9º EGB*

A partir del análisis se advierte que, si bien este libro intenta dar respuesta a las exigencias impuestas por la Reforma educativa, no hay una adecuada correspondencia, particularmente en el caso del tratamiento de la escritura, entre los nuevos marcos teóricos y las actividades propuestas para la enseñanza. Asimismo, se superponen otras perspectivas asociadas a prácticas más tradicionales, que omiten el proceso estratégico, gradual y recursivo inherente al acto de escribir, y no contemplan una reflexión acerca de los componentes lingüísticos que contribuyen a la eficacia de dicho proceso. Estas observaciones indican que, al igual que en el caso del libro anterior, no se respetan los lineamientos explicitados en los documentos oficiales de la Reforma.

De acuerdo con estas consideraciones generales, el modo de abordaje de la escritura adoptado en este libro es similar al del primer apartado. En ambos, no se realiza una adecuada trasposición didáctica: subyacen confusas mezclas de enfoques teóricos; los contenidos de los capítulos no siempre se agrupan en función de una unidad temática; abundan actividades poco viables e interesantes; no se les brindan a los alumnos directivas precisas y herramientas pertinentes para que lleven a cabo su tarea de forma efectiva.

A pesar de estas limitaciones, y del mismo modo que en el caso del libro anterior, se mantiene una coherencia organizativa, a través de la inclusión de variados recursos – imágenes, cambios en el tipo y tamaño de la letra, recuadros y columnas, episodios directivos y narrativos– que resultan productivos para cooperar con el lector en el proceso de reconstrucción de la información desarrollada.

Por último, si bien se respetan criterios organizativos uniformes y adecuados a los contenidos que se desarrollan, el abordaje de la escritura adoptado no mantiene una articulación teórico-práctica consistente y adecuada a las propuestas de los documentos oficiales, y, en este sentido, no favorece la formación de usuarios de la lengua competentes.

- **Marín, M. (1998).** *Lengua 9º E.G.B*

El abordaje del libro da cuenta de que en las actividades de producción escrita subyacen los nuevos marcos teóricos de la Reforma educativa, complementados con enfoques más tradicionales, tales como el estudio de categorías gramaticales, funciones sintácticas y cuestiones de normativa. En cuanto a estos últimos, cabe aclarar que, como se explicita en las propuestas de los documentos oficiales de la Reforma, los componentes lingüísticos se abordan en función de situaciones comunicativas concretas, en tanto herramientas que ayudan a escribir mejor, y, por ende, contribuyen a la formación de usuarios de la lengua capaces de producir un texto bien logrado.

De acuerdo con este análisis, y a diferencia de los libros anteriormente analizados, el tratamiento que se le otorga a la escritura respeta los lineamientos de los documentos oficiales desde una articulación teórico-práctica adecuada al objeto de estudio abordado y al nivel cognitivo de los alumnos: activación de conocimientos previos alusivos a la temática

desarrollada, consignas claras, lenguaje sencillo, explicitación de las relaciones entre temas y subtemas, ausencia de ambigüedades.

En particular, para favorecer el proceso de trasposición didáctica, la autora desarrolla los contenidos de forma gradual, en un orden de complejidad creciente, e introduce variados recursos –episodios directivos, explicativos y narrativos, claves perceptuales y conceptuales, índices, esquemas, gráficos, dibujos, analogías, ejemplos, recuadros– que contribuyen a la organización de la información y a su comprensión, a la vez que atraen el interés de los alumnos, por su pertinencia y significatividad, y les posibilitan un mejor aprovechamiento del material de estudio.

En suma, se constata que las propuestas de escritura se corresponden con los marcos teóricos vigentes y los lineamientos oficiales, por lo que propicia la adquisición de los conocimientos y el logro de las competencias requeridas para la formación de escritores competentes.

• **Sarquis, B., Heredia L. y Sabella A. (1997). *Lengua 9***

El estudio realizado pone en evidencia que no se manifiesta una articulación consistente entre los nuevos marcos teóricos de la escritura y las actividades planteadas. En este sentido, y al igual que en los dos primeros libros analizados, se observa que, más allá de los intentos de incorporar contenidos “novedosos”, los apartados no se corresponden de forma adecuada con el tratamiento didáctico que se les otorga a los lineamientos curriculares en los documentos oficiales. Asimismo, se mantienen otras perspectivas, asociadas a prácticas de escritura más tradicionales, que desdibujan la complejidad inherente a la tarea del escritor y, por consiguiente, no favorecen la activación de los procedimientos requeridos para el logro de una comunicación escrita eficaz.

Por otra parte, cabe destacar que, a diferencia de los libros anteriores, no incluye recursos que resulten pertinentes para apoyar la organización de la información y su comprensión. Abundan, en cambio, imágenes “mediáticas” –fotos, dibujos y recuadros de colores–, que, en general, no propician un aprovechamiento del material de estudio, y cuestionarios o guías de análisis carentes de explicaciones que les permitan a los alumnos sistematizar sus conocimientos y detenerse en aquellas cuestiones que presentan mayores problemas.

Finalmente, se advierte que, al igual que en el caso del primer libro considerado, la mayoría de las actividades de escritura son grupales, por lo que difícilmente el docente puede determinar cuáles son las problemáticas a las que se enfrentan cada uno de los alumnos, qué conocimientos y habilidades ponen en juego y cuál es su grado de participación en la tarea.

A modo de cierre

De acuerdo con el corpus de producción editorial seleccionado, el tratamiento que se le otorga a la escritura en tres de los cuatro libros analizados, corrobora la hipótesis planteada

como punto de partida de la investigación: no hay una articulación consistente entre las propuestas de producción escrita y sus marcos teóricos subyacentes, ni estas se corresponden con las de los documentos oficiales.

Especialmente, se destaca que en las actividades de escritura subyace una confusa mezcla de enfoques entre marcos teóricos actuales y teorizaciones previas a la Reforma educativa. Con respecto a los primeros, sobresalen el enfoque cognitivo y comunicativo, pero a través de consignas que se plantean de forma fragmentaria, confusa y escasamente significativa: la escritura no se trabaja como un proceso gradual y estratégico, en tanto se omiten las múltiples y complejas variables que interactúan en el acto de escribir. A su vez, en algunos casos, los nuevos enfoques se tergiversan cuando se superponen con una concepción de la escritura que pone énfasis en la idea de inspiración o de mera transcripción de la lengua oral. Además, en relación con estas perspectivas tradicionales, se trabaja con la gramática desde un enfoque estructuralista, por lo que permanece disociada del discurso y no se complementa con instancias metacognitivas que permitan descubrir cómo funcionan los componentes de un texto, cuál es su finalidad, de qué manera intervienen durante el acto de escribir.

Por otro lado, el abordaje de la escritura en el libro de Marín se aparta de la hipótesis que opera como eje del análisis, porque sigue una articulación teórico-práctica consistente y se corresponde con los lineamientos de los documentos oficiales. En tal sentido, las consignas brindadas contribuyen a la resolución de las situaciones de escritura planteadas, porque están sustentadas por una adecuada trasposición didáctica, que respeta el nivel cognitivo de los alumnos: se activan conocimientos previos relacionados con la temática abordada en cada caso y estos se complementan con recursos de apoyo pertinentes y un desarrollo ajustado a los contenidos que se pretende que adquieran los alumnos para convertirse en usuarios de la lengua capaces de producir variedad de textos de forma autónoma y efectiva.

En resumen, a excepción de las propuestas del libro de Marín, el abordaje de la escritura no está planteado de modo tal que se oriente a la formación de escritores competentes, uno de los objetivos centrales que atravesó la puesta en marcha de la Reforma educativa en el área de Lengua y motivó la circulación de una abundante oferta editorial, que, particularmente en el caso de aquellos materiales divulgados y avalados por organismos oficiales, “supuestamente” debería haber respondido con solvencia a los requerimientos de los docentes.

Finalmente, los resultados obtenidos en este trabajo abren la reflexión sobre dos grandes cuestiones, que bien podrían continuarse y profundizarse en nuevas investigaciones relacionadas con la problemática planteada.

Por un lado, se advierte que el recurso a los libros escolares a modo de “receta” trae aparejado serios problemas didácticos puesto que, tal como se evidencia a través del análisis realizado, no siempre los intentos de innovación se traducen en más y mejores aprendizajes. Al respecto, si el docente desconoce los marcos teóricos que sustentan sus prácticas, la utilidad de los recursos que brindan los materiales instructivos y los procesos que intervienen en la legitimación y transmisión de los conocimientos, difícilmente contribuya a la superación de las dificultades que presentan los alumnos para resolver las múltiples cuestiones

involucradas en el acto de escribir. De allí la necesidad de que se seleccionen cuidadosamente los materiales didácticos y de generar propuestas de acción alternativas según las características de sus potenciales destinatarios, en orden a favorecer el logro de las competencias y el dominio de los saberes de acuerdo con cada etapa del proceso educativo.

Por otra parte, no se debe perder de vista que el corpus propuesto agrupa una serie de libros brindados por el Ministerio de Educación de la Nación, con el objeto de contribuir al proceso de aplicación de la Reforma educativa. Por lo tanto, es evidente que los docentes no son los únicos responsables de las serias consecuencias que trae consigo la implementación de propuestas “innovadoras”, cuando en estas se tergiversan los objetos de conocimiento. En este sentido, quienes tienen a su cargo la conducción de las políticas educativas deben evaluar cuidadosamente la calidad de la oferta editorial que avalan, antes de que se divulgue en las instituciones escolares, ya sea asignando esta función a los especialistas de las diversas áreas disciplinares, tal como sucedió en el caso de la elaboración de los documentos oficiales, o bien reuniendo a dichos especialistas con los autores de los textos pedagógicos.

No obstante, es evidente que en Argentina, a la necesidad de realizar cambios en distintas esferas del ámbito educativo, se unió una premura política, estrechamente ligada a fuertes demandas y desafíos de orden mundial, que aceleró, de forma desmedida, la puesta en marcha de la llamada Transformación educativa. De este modo, la mayor parte de los docentes se vio obligado a responder a las exigencias curriculares oficiales, sin contar con plazos flexibles ni con la posibilidad de acceder a una capacitación adecuada, y, en medio de este “círculo vicioso”, se hicieron eco, en mayor o menor medida, de modas pedagógicas o vanguardias teóricas que circulaban en una abundante cantidad de materiales, en su mayoría pertenecientes a editoriales de reconocida trayectoria y de amplia inserción en las instituciones escolares.

En este contexto, la investigación sobre esta problemática se vuelve por demás significativa a la hora de realizar aportes para perfeccionar la calidad de la oferta educativa y reflexionar sobre la importancia de realizar indagaciones previas que garanticen el empleo de un material de estudio productivo y redunden en mejores prácticas.

Referencias bibliográficas

- Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial*. Barcelona: Paidós.
- Bajtín, M. (1985). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa,
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: Eudeba,
- Dijk, T. van (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. En: *Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Lectura y Vida.

- Herrera de Bett, G. (comp.) (2000). *Lengua y Literatura. Temas de enseñanza e investigación*. Secretaría de Posgrado. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Martínez, Ma. C. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Rinaudo, Ma. C. y Galvalisi, C. (2002). *Para leer mejor... cómo evaluar la calidad de los libros escolares*. Buenos Aires: La Colmena.
- Stodolsky, S. (1991). *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*. Barcelona: Paidós

Libros de texto escolares del corpus de estudio

- Bavio, C. y Céspedes, C. (1998). *Lengua 9 E.G.B. (2º Año)*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Komerovsky, G. y Pendzik N. (1998). *Lengua. Palabra de amigo 9º EGB*. Buenos Aires: Troquel.
- Marín, M. (1998). *Lengua 9º E.G.B.* Buenos Aires: Aique.
- Sarquis, B., Heredia L. y Sabella A. (1997). *Lengua 9*. Buenos Aires: A.Z.

Documentos oficiales

- Ley Federal de Educación. Ley N° 24195* (1993). Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica* (1995). Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.