

Año V N° 5 2011 Uruguay

SUMARIO

Editorial.....2

Alma Pedretti

Sobre la caligrafía en tiempos actuales.....3

Magdalena Coll

Ortografía de la Real Academia Española (2010).....9

Ivana Centanino

I. Fundamentación epistemológica de la relevancia disciplinar de Didáctica en la formación docente.....13

Anna Rosselli

PROYECTO ACADÉMICO

Fundamentación epistemológica de la relevancia disciplinar de la asignatura Didáctica.....26

Eleonora Peluffo, Eduardo Dotti, Andrea Savio

Algunas reflexiones acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica en Formación Docente.....44

Claudia Cerminatti, Servando Corbo Acosta

La calidad educativa y las pruebas PISA. Apuntes para la reflexión.....51

ACTIVIDADES.....55

LIBROS57

Redacción: SPEU 18 de Julio 1825/401 Montevideo Uruguay - Telefax: 2400 8637

Correo electrónico: speu@adinet.com.uy - www.speu.com.uy

Tapa y Contratapa: Capítulo Primero de la Gramática Castellana de Antonio de Nebrija - Librería y Casa Editorial Hermandad (SA), Madrid, 1931.

Impresión **delta**

Avda. Fernández Crespo 1829 - Telefax 2408 9383

ISSN 1688-8367

Dep. Legal
342.919

EDITORIAL

Este número no reproduce, como los anteriores, trabajos de un encuentro concreto de la SPEU porque las circunstancias fueron otras. No hubo este año una actividad especial organizada por la Sociedad ya que la Directiva anterior venía de cumplir con una tarea importantísima de extensión hacia el Interior del país e inmediatamente después se embarcó en la organización de las elecciones que correspondían para el período 2010-2011. Hubo, sin embargo, dos jornadas dedicadas al encuentro de profesores que trabajan con terceros años y un programa que busca que la lengua tenga un lugar de relevancia.

La aparición de la Ortografía de la Lengua Española, a principio de año, nos decidió a centrarnos en esa temática y por eso aparece el trabajo con el que Magdalena Coll respondió al pedido de la revista. También el de Alma Pedretti sobre caligrafía (muchas veces olvidada). Uno como muestra de la perspectiva académica en el tema, el otro como reflexión sobre diversas posturas de los docentes en la tarea de clase con los estudiantes.

También queríamos mostrar en la Revista un hecho muy importante para la formación docente como fue el llamado a concurso de oposición y méritos para proveer cargos efectivos en todas las Didácticas Especiales. Por eso el Consejo Editor resolvió publicar los trabajos de

quienes obtuvieron el primero y el segundo lugar en nuestra asignatura: Ivana Centanino y Anna Rosselli, respectivamente. Aun sabiendo que hubo otros trabajos del concurso que merecerían ser publicados, tuvimos que hacer equilibrio con otras temáticas.

En relación con lo inmediatamente anterior, el trabajo de Cerminatti y Corbo trata de los resultados de PISA (Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes), preocupación permanente de las autoridades y de los docentes y de discutida validez (sería tema de un encuentro de reflexión).

Como otro elemento valioso aparece lo presentado por un grupo de docentes en el VI Congreso Internacional organizado por la Cátedra Unesco y denominado "La lectura y la escritura como criterios de calidad de la educación". En dicho congreso, realizado en Colombia, compañeros nuestros expusieron acerca del manejo del lenguaje académico en formación docente, con lo que se muestra (como en tantas otras oportunidades) que el Uruguay también existe y trabaja.

Cabe por último agradecer a Marisa Malcuori, presente en la revista como vínculo con la Universidad, a Mirta Groppi como puente entre la comunidad lingüística brasilera y nuestra Sociedad y a Carolina Escudero, como siempre.



Sobre la caligrafía en tiempos actuales

Alma Pedretti
Ex Profesora Titular en la UdelaR
Ex Inspectora de
Español en Educación Secundaria

La **Ortografía de la lengua española**¹ explica, a nuestro juicio con mayor precisión que el propio DRAE, el concepto de “caligrafía”. Con la definición que propone la obra citada deslinda aguas de manera precisa. Dice el manual que comentamos:

La caligrafía es el arte o técnica que persigue conseguir una escritura manual bella y bien formada, según diferentes estilos. En el ámbito docente, su finalidad es enseñar a los alumnos a escribir a mano, trazando adecuadamente las letras de acuerdo con sus rasgos formales distintivos. Ortografía y caligrafía se diferencian también por sus fines: la primera impone unas normas en la representación de la lengua oral, sin hacer consideraciones sobre la belleza, claridad y corrección en el trazo de los signos gráficos, aspectos que constituyen precisamente el objeto de la caligrafía.

Parece importante destacar ciertos conceptos centrales expresados en esta definición:

a) Se trata de una forma **manual** de representación gráfica. Es verdad que toda forma de escritura es, al menos en su origen, producida por la mano humana. Para ir a ejemplos actuales, también para manejarse con el teclado de cualquier PC es necesario poner en juego ciertas formas de motricidad manual. Pero en el caso de la caligrafía, la

mano, la tinta y la pluma, o más informalmente el lápiz o el bolígrafo (para citar los que son los mayores intervinientes en el proceso), son los que completan el proceso sobre el soporte, y ofrecen el producto: la escritura caligráfica, manuscrita. Para lograrlo la mano, sin duda, debe adquirir destrezas muy específicas y, en muchos casos, altamente refinadas.

b) La finalidad de esta técnica o arte es conseguir una escritura “bella y bien formada”. Si dejamos por ahora de lado qué entender por “bien formada”, está claro que en el concepto de caligrafía que aquí se expone, cumplen papel esencial criterios estéticos. Y en este aspecto, nuestra cultura occidental, que a través de muchos siglos ha desarrollado “diferentes estilos”, no se diferencia en buena parte de algunos de los valores que se atribuyen a la caligrafía en las culturas árabes, chinas o japonesas, para citar los ejemplos más conocidos. Como se sabe, una parte considerable del arte musulmán rechaza la representación de la figura humana, y asienta buena parte de su creatividad en la filigrana caligráfica. Y en el



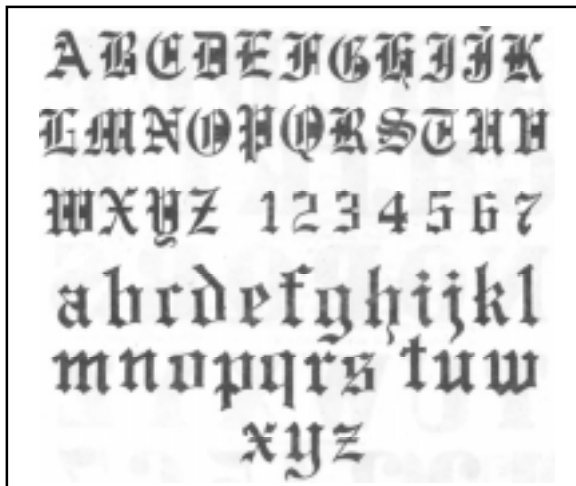
Pájaro
Caligrafía árabe

arte pictórico chino o japonés clásico representación humana, paisajística y caligrafía forman un todo integrado. Una caligrafía que requiere incluso del pincel.



c) También Caligrafía china

añade la definición que venimos comentando: *según diferentes estilos*. En efecto, maneras bellas de dibujar las letras, sin ir más lejos, ha habido muchas en la historia de todas las lenguas de cultura, entre ellas la nuestra. Anda por allí en las librerías de viejo todavía hoy más de un catálogo de "diferentes estilos" de caligrafía. De mi experiencia como escolar y estudiante magisterial recuerdo la más común por aquel tiempo: la caligrafía de letra inglesa, que inclinaba cuarenta y cinco grados sobre el renglón sus perfiles finos y gruesos y cuyo dibujo requería buenas plumas, buen papel y buena tinta, y cuya práctica constituía asignatura regular de al menos primer año de la secundaria que optativamente, se podía cursar entonces en



los Institutos Normales. Pero algunos alumnos destacados dibujaban además con envidiable maestría los más complicados vericuetos de la letra gótica, que solían reservar para títulos y carátulas. Y estoy casi segura de que ninguno de aquellos

muchachitos de mediados del siglo XX sabía que, en su exhibición de dominio de aquella forma de "letra bella" (y tan difícil de dibujar), estaba presente una larga tradición instaurada lentamente en las formas de escribir del que fuera imperio romano, y que al preservar la cultura en los monasterios medievales iba a desarrollar ese tipo o estilo de caligrafía. Y a producir aquellos hermosísimos códices que todos hemos admirado alguna vez. Y en primaria y a veces en secundaria en las clases de dibujo se aprendían distintos estilos de "letra de adorno" para títulos y portadas. Y conste que no se trataba solamente de adiestrar manos para ilustrar bellamente, sino de medir milímetros, calcular proporciones, y hacer trabajar bastante al cerebro. Pero basta consultar la entrada "letra" de un buen diccionario, en especial si es algo añoso, para ver que la diversidad caligráfica no debe agotarse en estos recuerdos escolares. Así en el ítem correspondiente de un valioso diccionario que está cumpliendo medio siglo ² se distinguen, por ejemplo, estos diferentes "estilos", a cuya caracterización remitimos: *tirada, corrida, mayúscula, titular, de dos puntos, aldina, agrifada o grifa, gótica, inglesa, bastarda, magistral, bastardilla o itálica, redonda, redondilla o romanilla*, entre otras variedades. Como en toda realización humana, en la escritura manual, indispensable entonces y ahora en muy diversas actividades, habrá lugar para la diversidad, la tipología y la estética con sus cánones diversos.

d) Pero, además, y según hemos visto, la definición del manual que comentamos agrega (y aquí llegamos a lo que más importa para la enseñanza), unos conceptos que nos permitiremos repetir: *En el ámbito docente, su finalidad es enseñar a los alumnos a escribir a mano, trazando adecuadamente las letras de acuerdo con sus rasgos formales distintivos*. Antes de continuar, permítasenos una digresión, que

tiene que ver con los tiempos que vivimos. Más de una vez, mirando en la TV el comportamiento de los periodistas que siguen una conferencia de prensa importante, de esas que concitan una gran asistencia, nos ha llamado la atención la disparidad de tecnologías con las que se manejan, cada cual pendiente de captar el más mínimo detalle: algunos sacan los tradicionales apuntes, no sabemos si taquigráficos o no, como todavía hacen buena parte de nuestros estudiantes en clase. Otros, toman directamente sus notas en sus netbooks, otros, claro, recurren al ya también tradicional grabador. Esa disparidad de comportamientos (que no siempre tiene que ver con la edad del usuario), es una ilustración del "estado de la situación" que frente a la escritura manuscrita se da en el momento actual en las culturas desarrolladas o en vías de desarrollo, como pretendemos estar nosotros. Y conste que no me olvido de que los jóvenes (y los no jóvenes), además, viven sumergidos en los mensajes de texto, que como se sabe, obvian entre otras cosas, el dibujo manual de la letra. Vivimos, sin duda, una etapa de transición en la que sin embargo la escritura manual caligráfica sigue teniendo una enorme importancia, aunque compite, por ahora retrocediendo solo en algunos campos, con las formas que la tecnología nos acerca. Aunque ya no hay escribanos que entiendan preceptivo fijar un título de propiedad con un documento que exhiba una "bella escritura manuscrita". Aunque somos muchos los que ya redactamos con más facilidad directamente desde el teclado, Aunque cada vez se registren menos novelas manuscritas, aunque los niños uruguayos al menos manejan las ceibalitas, y los mensajes de texto, todavía el lápiz (o la birome) y el papel son un elemento fundamental en nuestra vida cotidiana. No creo necesario enumerar demasiadas situaciones. Las tenemos tan incorporadas a la vida diaria que ni siquiera

somos conscientes de su imprescindibilidad. No todos el mundo tiene agendas electrónicas; me parece que la mayoría todavía anota "a mano" en las populares "remember", o en algún papelito que guarda en sus bolsillos. No he visto en los clientes del supermercado listas hechas en la computadora. Y en innumerables oficinas de todo tipo llenamos "a mano" innumerables formularios, aunque es verdad que cada vez más se nos pide que los completemos "on line". Lo dicho: vivimos una época de transición entre dos subtecnologías del registro escrito.

Frente a esta situación, ¿qué debe hacer la escuela? Personalmente, me gustaría hablar de lo que ha venido haciendo nuestra escuela desde bastante antes de que surgieran las computadoras. Pero primero quiero reiterar los conceptos del manual que comentamos: *En el ámbito docente, su finalidad es enseñar a los alumnos a escribir a mano, trazando adecuadamente las letras de acuerdo con sus rasgos formales distintivos*. Y, por lo que plantearé seguidamente, insistir en lo que se declara al final del enunciado, impecablemente formulado desde un punto de vista lingüístico: *de acuerdo con sus rasgos formales distintivos*.

No estoy en condiciones de historiar los distintos medios de que se valieron los maestros uruguayos durante el siglo XX para lograr este propósito, y menos aún en los anteriores, propósito que sin que fuera tan sencilla y claramente formulado, estaba de todos modos entre las obligaciones del maestro de primaria que este cumplía a cabalidad, al menos hasta mediados del siglo XX. El tema valdría una interesante investigación. Creo sin embargo necesario hacer algunas referencias mínimas. Por ejemplo, se puede recordar el "estilo" más común enseñado por entonces. Al menos quienes pertenecen a mi generación, recuerdan una época en que la escuela primaria uruguaya enseñaba a dominar

“las primeras letras” dibujando, al principio de a una, letras cursivas minúsculas sobre un cuaderno de “doble raya”, según un modelo que al comienzo de cada renglón presentaba el maestro, y proporcionaba un modelo de estilo y elegancia. Hasta había cuadernos que ya presentaban ese modelo impreso. Y de cada letra, se aprendía, luego, muy metódicamente, la variante mayúscula y minúscula, que para eso era, entre otros fines, la doble raya. Y, paralelamente, se aprendían elegantes enlaces para que esas letras cuyo dibujo comenzaba practicándose por separado empezaran a formar las palabras³.

Pero no era la doble raya el único pautado que podía orientar esas primeras letras. Los franceses, por ejemplo, usaban (y por lo que sé, siguen usando), un complejo sistema de pautado en sus cuadernos escolares en el que predomina el cuadriculado, lo que en general produce como resultado un estilo de letra que, a diferencia de nuestra norma (que lograba una cursiva de letras enlazadas con una inclinación de cuarenta y cinco grados sobre el renglón), logra una letra cursiva, enlazada, pero más redonda y con una inclinación de noventa grados, verticalidad caligráfica característica de los formados en la escuela francesa.

Hacia la década del sesenta, con tantas cosas que comenzaron a cambiar vertiginosamente, y no solo en el mundo pedagógico, es claro, la escuela uruguaya empieza a cuestionarse muchos de sus paradigmas clásicos, entre ellos la vía que hasta entonces venía siguiéndose para la iniciación a la lectura y la escritura, y, paralelamente, el del logro de una buena caligrafía. Aparecen por entonces distintas teorías psicopedagógicas, y se ponen en marcha muchas experiencias de renovación. Entre otros aspectos negativos de la enseñanza tradicional, la de la caligrafía, tan metódicamente pautada hasta entonces,

empieza a verse como una forma inútil de disciplinamiento, entendido este término de forma latamente negativa. Y se ponen en marcha otras vías de iniciación a la escritura, inspiradas en otros proyectos psicopedagógicos. Personalmente fuimos testigos y observadores directos de una experiencia de aplicación de método global de iniciación a la lectura y la escritura realizado en el año 1964 en la escuela de práctica Franklin D. Roosevelt de Montevideo, cuyos resultados solo conozco a través de la caligrafía de un puñado de los alumnos con que se trabajó, que completaron los seis años de enseñanza secundaria y que he seguido viendo.

Con las correspondientes diferencias individuales (cuestión a la que haremos alusión más adelante), puedo afirmar que todos estos estudiantes alcanzaron una caligrafía adecuada a “los rasgos formales y distintivos” de cada letra. En la incipiente experiencia que relatamos, el cuaderno pautado, de una o de doble raya, no existía, se iniciaba la escritura en una hoja en blanco, aunque en los años posteriores los maestros de clases superiores trabajaron con los habituales cuadernos de una raya, sin molestia para los alumnos.

Desgraciadamente, las durísimas condiciones políticas que empezaban a instalarse en el país iban a paralizar la mayor parte de esas experiencias, impidiendo, sobre todo, el ámbito de discusión y amplio análisis que los cambios impulsados requerían. Es a mi juicio muy importante, pues, trabajar en una investigación que historicie, a través de lo que fue ocurriendo en la escuela primaria en los siguientes cincuenta años, hasta llegar a la situación actual, en la que lo menos que podemos decir es que buena parte de nuestros estudiantes de secundaria no alcanzan a trazar “adecuadamente las letras de acuerdo con sus rasgos formales distintivos”.

Téngase en cuenta que cuando en el

manual comentado se habla de “rasgos formales distintivos”, se está pensando en el mismo concepto, por otra parte básico en la Lingüística del siglo XX, que se utiliza para la descripción del componente fónico de la lengua. Esto es, así como hay rasgos formales distintivos que permiten oponer un fonema a otro, y, por consiguiente, diferenciar en la lengua oral /mata/ de /nata/, a partir del punto de articulación de dos fonemas nasales, por ejemplo, también en la escritura, y dentro del sistema de sus normas particulares, existen esos rasgos, que deben ser respetados si se aspira a la requerida adecuación. Esos rasgos existen sin duda en la letra impresa, que, también con “diferentes estilos” no deja nunca de marcar claramente las distinciones correspondientes. Provenga ella de las viejas tipografías como de las más modernas impresoras.

Resulta por lo menos paradójico que la escuela primaria, que se empeñó en ese “período oscuro” al que hemos hecho referencia, en enseñar un tipo o estilo de caligrafía que remedaba las formas de la tipografía gráfica, o “de imprenta”, haya conseguido resultados tan negativos. Porque, en efecto, la caligrafía de nuestros estudiantes de secundaria deja mucho que desear en cuanto a la adecuación de los rasgos distintivos que la caracterizan. Lo que se vuelca, nada más y nada menos, en la **claridad** de las grafías realizadas, y por tanto y finalmente, en la **claridad** del texto producido.

Sin entrar pues al análisis de posibles causas, me limitaré a presentar algunos pocos ejemplos relevantes de “tipos” de fallas caligráficas más frecuentes de los estudiantes que egresan de secundaria en los últimos años ocasionadas por desatención a algún rasgo formal relevante. Utilizaré para ello mi experiencia como integrante del equipo de corrección de las pruebas para ingreso a la Carrera de

Traductorado de la UDELAR (que han sido siempre manuscritas), de los últimos veinticinco años.

Mayúsculas/minúsculas. Quizá la más frecuente. Durante años, hemos venido observando que buen número de estudiantes utilizan una especie de “código indistinto” en el que, en un mismo tamaño de letra, mezclan aleatoriamente el “dibujo” de una mayúscula y una minúscula. O “crean” un nuevo dibujo que no es ni una cosa ni otra. El resultado inhibe el efecto, en principio, de todas las distinciones que esta oposición de rasgos gráficos provoca en la lengua escrita del español, y que, como el propio manual ejemplifica, son muy numerosas. Empezando, nada menos que con la organización de los párrafos. Y finalizando en el propio trazado del grafema, porque, si desaparece la distinción entre letras “cortas” y “largas”, ¿cómo distinguir en ciertas caligrafías “r” de “t”, por ejemplo?

Trazado de letras sin enlace en las palabras, como es lo normal en la escritura impresa. Con el agravante de que la distancia entre letra y letra se acerca y confunde con la que debe darse entre palabra y palabra.

Trazado de “m/n” La confusión es constante. En numerosas caligrafías, “mano” puede ser “nano”. Y ni qué decir de todos aquellos casos en que corresponde “m” antes de consonante. El error, que es también ortográfico, se reitera.

a/o “mano” puede ser “mono” o viceversa.

m-n/u Una vez más el trazado es incapaz de distinguir “rasgos relevantes”.

Naturalmente, todas estas y muchas otras imperfecciones caligráficas corrientes entre nuestros estudiantes suelen convertir ciertos textos manuscritos en verdaderos galimatías, que no es infrecuente que los propios autores sean incapaces de recrear oralmente.

Se trata, sin duda, de un asunto que nuestra escuela debe rever con toda urgencia.

Nota mínima sobre caligrafía e identidad. Hay un punto sobre la caligrafía al que no refiere el manual. Se trata de la relación que, al menos entre las personas letradas, se da entre individualidad y caligrafía. Así como es un rasgo externo de adolescencia la práctica infinitamente repetida de la firma, que será futura marca de identidad, las personas letradas van

desarrollando también en toda su caligrafía sus marcas de identidad. Con parecidas diferencias individuales a las que ocurren en las realizaciones orales, cada individuo deja en su caligrafía su marca. De allí la existencia de peritos grafólogos, auxiliares importantes en tantas investigaciones judiciales. Y, claro, y como tantas veces, de grafólogos de pacotilla que intentan explicar nuestra personalidad a través de los rasgos particulares que imprimimos a nuestra caligrafía. De todo esto guarda la vida reciente de nuestro país varias historias.

*Para Shiv era gran afeto, solo recibía que me lea intermedios
-necesó de apoyo.*

1985.

*Belle : Dijo Dios: sea la luz y la luz fue — de
luz comenzó a tener manifestación perfecta,
algunos se le seguirán diciendo).*

NOTAS

¹ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2010, **ortografía de la lengua española**. Espasa libros. Madrid.

² GILI Y GAYA, S. 1961 **Vox. Diccionario general ilustrado de la lengua española**. Publicaciones y ediciones SPES. Barcelona.

³ Escritura y lectura marchaban juntas, naturalmente, y así el libro de lectura presentaba en sus primeras

páginas el trazado de cada una de las vocales, una a una, por separado. Después venían los tradicionales “oso”, “osa”, del método. Para información al respecto, ver ZARRILLI, H., ABADIE SORIANO, R. **Libro primero de lectura**. 1952. Impresores Colombino. Montevideo.



Ortografía de la Real Academia Española (2010)

Profª Agr. Dra. Magdalena Coll
UdelaR

El 3 de mayo de 2011 se presentó en la Sala Varela de la Biblioteca Nacional (Montevideo) la Ortografía de la Real Academia Española editada por la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española en 2010. Inauguró el acto el Director de la Biblioteca Nacional, Carlos Liscano, y luego hicieron uso de la palabra el Prof. Ac. Héctor Balsas, el Prof. Emérito y Secretario de la Academia Nacional de Letras, el Prof. Dr. Adolfo Elizaincín, y la Prof. Agr. Dra. Magdalena Coll.

Las palabras de esta última se reproducen aquí.

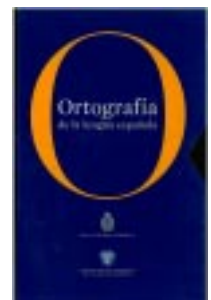
Me gustaría detenerme en dos aspectos de la Ortografía de la Real Academia Española que se presenta en el acto que hoy nos convoca. Quiero hablar, por un lado, de la estructura de la obra. Por otro lado, y en forma complementaria, quiero comentar algunos aspectos del proceso en el cual nos involucramos - desde la Comisión de Asuntos Lingüísticos del Departamento de Lengua y Literatura de la Academia Nacional de Letras del Uruguay - para trabajar con los materiales y documentos que luego conformarían la Ortografía.

Es sin dudas, más que una "Ortografía", un producto diferente a la última ortografía de la Real Academia (1999). Solo por mencionar un aspecto cuantitativo baste señalar que la publicada hace más de 10 años tiene 160 páginas mientras que la actual tiene 743.

Está formada por 8 capítulos precedidos por una introducción, además de una presentación y apartados con información preliminar, abreviaturas y otros. Aunque el lector suele omitir estos apartados, de más está decir que su lectura nos permite contextualizar la Ortografía y entender algunas decisiones editoriales.

La primera parte de la obra - que es la más extensa - se concentra en el sistema ortográfico del español. En un total de 548 páginas se presentan 5 capítulos que

abarcan desde la representación gráfica de los fonemas, el acento y las unidades léxicas hasta el uso de los signos ortográficos y las letras mayúsculas y minúsculas.



La segunda parte, que trata sobre la ortografía de las expresiones que plantean dificultades específicas, ocupa 3 capítulos en 102 páginas. El Capítulo VI se ocupa de la ortografía de las expresiones procedentes de otras lenguas; el Capítulo VII, de la ortografía de los nombres propios y el Capítulo VIII, de la ortografía de las expresiones numéricas.

Cierran la obra un apéndice con listas de abreviaturas, símbolos, etc. y una extensa nómina de textos citados.

Quisiera ahora considerar algunos aspectos de la estructura recién mencionada. Cabe destacar que el Capítulo I, la representación gráfica de los fonemas, es una breve introducción a la Fonología en la que se presentan conceptos como el de rasgo distintivo y se tratan precisamente los rasgos distintivos del español. Se diferencia entre vocales y consonantes, se distinguen los sonidos del español según el modo y el punto de articulación, etc. En definitiva, repito, un recorrido por los fundamentos básicos de la Fonética y la

Fonología.

Trata también temas de fonética dialectal, inevitables, por cierto, para una obra de este alcance. Y presenta así los subsistemas consonánticos del español que abarcan zonas seseantes, ceceantes, yeístas, etc.

Pasa luego a presentar el concepto de grafema y los rasgos distintivos de las letras, quizás de manera algo extensa para una Ortografía.

El tema que parece haber despertado más interés por parte de los usuarios de la lengua está en este capítulo: hablamos del estatus de los dígrafos <ch> y <ll>. Trata también del tema - no menos polémico - de las letras con varios nombres.

Me detengo aquí para resaltar dos características que se dan en este punto: en primer lugar vale la pena recordar que esta ortografía establece que "no deben formar parte del abecedario las secuencias de grafemas que se emplean para representar ciertos fonemas" (5.4.1.1). Ahora bien, esto no es un tema ni una preocupación nueva en las obras de la Academia. Se lee en el mismo apartado que

"En el X Congreso de la Asociación de Academias de la Lengua Española, celebrado en Madrid en 1994, sin dejar de considerar aún los dígrafos ch y ll como letras del abecedario, se acordó no tenerlos en cuenta como signos independientes a la hora de ordenar alfabéticamente las palabras en el diccionario. Así, en la vigesimosegunda edición del DRAE (2001), primera publicada con posterioridad a dicho congreso, las palabras que incluían esos dígrafos ya se alfabetizaron en el lugar que les correspondía dentro de la c y de la l, respectivamente".

Hay una decisión, detrás de esta postura, que abarca un proceso con

diferentes etapas. Esta Ortografía es, entonces, la última de ellas, de un peso contundente, por cierto. Basa esta decisión en un paralelismo con qu, gu o rr, que no aparecen como tal en el abecedario y en una intención de llevar el alfabeto a sus componentes básicos, cuyos miembros ya están consignados. Además hay una voluntad de acercar al español a otras lenguas de escritura alfabética, que tratan de esa manera los grafemas.

En segundo lugar, me detengo en el apartado 5.4.3.1: "letras con varios nombres".

"La b, v, w son las letras - leemos - que acaparan mayor número de variantes denominativas" ya que la primera es designada como "be, be larga, be grande, be alta", la segunda como "uve, ve, ve corta, ve chica o chiquita, ve pequeña, ve baja" y la tercera como "ve doble, doble ve, doble u, doble uve". La Ortografía busca, frente a esta situación, aportar un criterio sistematizador que procure unificación y simplicidad. Para ello se elige la variante "uve" para la letra en cuestión. Varios son los factores que justifican esta elección. "[Uve] surge de unir la nombres de los dos valores que originariamente tuvo esa letra: u (vocal) + ve (consonante)". Y "nace de la necesidad de distinguir oralmente los nombres de las letras b y v, ya que las palabras be y ve se pronuncian del mismo modo en español". Y se agrega en la Ortografía: "esa virtud distintiva del nombre uve es lo que justifica su elección como la denominación recomendada para la v en todo el ámbito hispánico". Es importante destacar el valor de "recomendación" que la Ortografía le da a esta denominación.

Por otra parte, el nombre "uve doble" para la w "es reflejo del origen de esta letra, que nace por duplicación de la uve".

De la misma manera se decide por el nombre "ye" para la "y griega". Es un término más simple que, además, de alguna

manera sigue el patrón de "de", "pe", "te". Se distingue, sin necesidad de especificaciones, del nombre de la vocal "i".

Retomando la estructura de la obra, diremos que el Capítulo I continúa con las correspondencias entre fonemas y grafemas en español, tema que no podía faltar, como no faltó en la ortografía de 1999 y de la cual no se distingue especialmente. Es un apartado muy detallado, por cierto, que abarca más de 100 páginas.

Se detiene, por ejemplo, en fenómenos ortográficos que afectan a determinados grupos consonánticos cultos tales como PT EN SETIEMBRE, SEPTIEMBRE, SÉTIMO, SÉPTIMO. Se afirma que *"Solo en el caso de las palabras séptimo y septiembre el debilitamiento articulatorio de la P llega a menudo, incluso en la pronunciación culta, hasta su completa elisión, de ahí la existencia de las variantes gráficas SÉTIMO y SETIEMBRE, también válidas, aunque minoritarias frente a las formas etimológicas que conservan el grupo -PT-* (6.5.2.2.4). Abro un paréntesis para decir que el caso uruguayo es bastante particular dado que acepta y usa SETIEMBRE a diferencia de los vecinos argentinos, con quienes rechaza el caso de SÉTIMO.

En Capítulo II, como ya dijimos, se ocupa de la representación gráfica del acento: el acento prosódico, el acento gráfico o tilde, que se menciona siempre como "la tilde".

Hay una presentación altamente detallada y algo excesiva del uso de los signos ortográficos en el Capítulo III. Los signos de puntuación, dentro de este capítulo, conforman el apartado más largo. Aquellos lectores que saben usar estos signos o que creen saberlo, encontrarán reflexiones y razonamientos que quizás no hayan hecho antes, dado que el uso no necesariamente conlleva a la conciencia del uso. Aquellos lectores que no saben usarlos, quizás se encuentren con explicaciones algo áridas para el usuario de la lengua. Se

incluye información sobre el uso de los paréntesis, los corchetes, la raya, las comillas, los puntos suspensivos, los guiones bajos, la barra, la antilambda, la llave, el asterisco, el calderón, el signo de párrafo, etc. En algunos momentos, la finalidad de esta Ortografía parece solaparse con la de un manual de estilo.

Se complementa con el Capítulo IV, que trata el uso de las letras mayúsculas y minúsculas.

En el Capítulo V se aborda la representación de las unidades léxicas, unión y separación de elementos en la escritura, etc., temas cuya consistencia con la Nueva Gramática de la Lengua Española (2009) merece un análisis aparte que no corresponde presentar aquí.

La segunda parte de esta ortografía analiza temas más puntuales como la ortografía de las expresiones procedentes de otras lenguas (Capítulo VI), la ortografía de los nombres propios (Capítulo VII) y la ortografía de las expresiones numéricas (Capítulo VIII). Basta con ver el índice con sus apartados y subapartados para apreciar el detalle de esta segunda parte y la profundidad con que se ha realizado.

Como dijimos antes, creemos que vale la pena dedicar unas palabras al proceso en el cual nos involucramos - desde la Comisión de Asuntos Lingüísticos del Departamento de Lengua y Literatura de la Academia Nacional de Letras del Uruguay - para trabajar con los materiales y documentos que luego conformarían la Ortografía. No con pocas urgencias, revisamos, junto a Virginia Bertolotti y Adolfo Elizaincín, todos los capítulos recibidos. Hicimos nuestras sugerencias, propuestas y planteamos nuestras dudas, como también lo hicieron las demás Academias americanas. No conocimos las sugerencias, propuestas y planteamientos de las demás Academias, es decir, no hubo un diálogo transversal. Como desconocemos las sugerencias y aportes de

las otras Academias, no podemos decir si sus propuestas divergían o no de las nuestras o si los redactores se enfrentaron a opiniones opuestas frente a algunos temas. Sería, por cierto, un muy interesante tema de investigación.

La representación del sonido vibrante múltiple a través del símbolo RR merece, sin embargo, un comentario aparte. Desconozco la opinión de las demás Academias al respecto pero nosotros hicimos hincapié en que se usara el símbolo que se usa tradicionalmente en Fonética y Fonología, en consonancia con la Asociación Internacional de Fonética o con la Revista de Filología Española. Los autores de la Ortografía ya habían decidido que

"La voluntad de prescindir de tecnicismos no estrictamente necesarios se ha concretado también en el modo de representar los fonemas del español: no se ha recurrido al sistema de símbolos de transcripción fonológica empleados hoy por los lingüistas - los del alfabeto fonético internacional (AFI) - , dada la poca o nula familiaridad que tienen con ellos la gran mayoría de los destinatarios de esta obra y a su choque frontal con el propósito didáctico y divulgativo declarado. Por esta razón, para representar los diferentes fonemas se usan las propias letras del alfabeto, lo que permite una comprensión intuitiva e inmediata por parte del lector no especializado de las unidades fónicas a las que se alude".

Los autores habían tomado esta decisión y la mantuvieron, con una tabla de correspondencias entre los signos empleados en esta Ortografía y los símbolos del Alfabeto Internacional, así como los correspondientes a la Revista de Filología Española, que se presenta en la "Información Preliminar" de la obra.

Sigo creyendo, sin embargo, que la voluntad de ser claro y conciso no debe llevar a inventar símbolos que se contraponen a los fundamentos básicos de una disciplina con larga tradición en la Lingüística como es la Fonética y la Fonología.

En estos meses de trabajo, para algunos casos, se pidió explícitamente ejemplos de alguna zona americana, y si era el caso uruguayo, mandamos nuestros ejemplos, que fueron incluidos en su mayoría.

En el proceso de elaboración, la obra fue cambiando y lo publicado no coincide estrictamente con lo revisado por nosotros. Por ejemplo, el capítulo de la ortotipografía que supimos corregir en el invierno pasado, no forma parte de la Ortografía que finalmente se publicó, en una decisión que consideramos, por cierto, acertada.

Para terminar, quiero decir que la Ortografía del 2010 es una obra de referencia ineludible que involucra un esfuerzo de muchas personas vinculadas a la lengua española. Es una obra que merecería ser publicada también en un formato básico o manual, algo que espero se esté considerando.

BIBLIOGRAFÍA

Nueva Gramática de la Lengua Española. 2009. Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. Madrid: Espasa Libros.
Ortografía de la Lengua Española. 1999. Real Academia Española. Espasa: Madrid [Edición revisada

por las Academias de la Lengua Española].

Ortografía de la Lengua Española. 2010. Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. Madrid: Espasa Libros.



I. Fundamentación epistemológica de la relevancia disciplinar de Didáctica en la formación docente.

Ivana Centanino

Egresada del IPA en Español.
Profª de Didáctica por concurso en
Formación Docente.

Otra forma de pensar

¿Cuál es el papel de la Didáctica en la formación de los profesores? ¿Cuál es el papel de la Didáctica de la Lengua en la formación de los profesores de Español?

Enseñar es el trabajo que cotidianamente realiza el docente. Se trata de una actividad práctica, sujeta a múltiples condicionamientos e incertidumbres, inscrita en contextos de diversa amplitud: el aula, la institución educativa, la sociedad. El profesor es el profesional a quien la sociedad encomienda la función de enseñar en un ámbito especializado, las instituciones de enseñanza. Para hacerlo entabla una relación con el alumno en la cual le corresponde poner en juego un saber y promover un aprendizaje. Es decir, el docente, sujeto de la enseñanza, se instaura como tal en relación con el sujeto del aprendizaje y en este encuentro de subjetividades se construyen los conocimientos que implican la transformación de ambos.

El docente actúa movido por una imagen acerca de lo que debe enseñar, acerca de cómo aprenden sus alumnos, acerca de cómo debe actuar en el marco de su institución, ante los padres de sus

alumnos, ante la sociedad que le encomienda la función de enseñar. Es decir, el docente tiene teorías acerca de la enseñanza, de cómo lograr sus objetivos y se siente más o menos satisfecho con su actuación y con sus logros. Hay un pensamiento que orienta la acción y hay una parte intuitiva y espontánea en la actuación del docente.

La teoría de la enseñanza de la asignatura, es decir, la didáctica específica y la concepción sobre el aprendizaje de los alumnos ofrecen al docente los principios generales para su actuación. Esto significa que estos principios lo guían en la formulación de los objetivos que configuran un estado de cosas deseado para la obtención del cual realiza la selección, jerarquización y secuenciación de los contenidos a enseñar, así como la elaboración de las actividades para que el alumno experimente, resuelva, analice, conceptualice los contenidos en pro de su formación lingüística.

Los profesores no generan el conocimiento de las disciplinas de referencia, que son, en el caso de los profesores de Español, las ciencias del lenguaje (Lingüística- y todas sus ramas- , Gramática -textual y oracional- y todas sus dimensiones, la Pragmática). Tampoco

deberían actuar aplicando ese conocimiento. Lo usan, seleccionan, jerarquizan y ordenan para enseñar los contenidos y las estrategias que conducen a desarrollar el razonamiento y las argumentaciones propias del campo disciplinar que tiene como objeto de estudio el lenguaje, para promover el desarrollo de la competencia lingüística de los alumnos¹.

Un problema frecuente de la práctica de enseñanza lo constituye lo que ha sido denominado en la teoría didáctica como "aplicacionismo". Se trata del traslado de los conceptos y las categorías creadas por las teorías científicas al ámbito de la enseñanza, al aula, sin mediación de una trasposición didáctica. El aplicacionismo implica el ignorar que las teorías surgen y circulan en ámbitos y con intenciones descriptivas y explicativas que son diferentes de los objetivos educativos.

El profesor sí genera el conocimiento que surge de la reflexión sobre el modo de resolver las situaciones de la práctica de enseñanza. La Didáctica ofrece al mismo tiempo que los principios para la acción, las categorías para el análisis de su actuación. La Didáctica se construye como disciplina desde la práctica, lugar a partir del cual formula sus preguntas, busca sus respuestas, elabora sus interpretaciones y formula sus principios.

Las prácticas de enseñanza se inscriben en un entramado formado por el colectivo de docentes y alumnos, ordenados institucionalmente en sus roles y subjetivamente de sus historias personales. El análisis reflexivo de las prácticas es constitutivo de la profesionalidad del docente. Este análisis lo lleva a identificar componentes diversos y comprenderlos requiere ver lo implícito en los actos y en las situaciones, es decir, debe ser interpretado.

La conceptualización de la Didáctica no puede desvincularse de la línea epistemológica que adopte como marco. Si se la inscribe en el Positivismo, la Didáctica es una cosa; si se la vincula a una línea interpretativa, es otra. No es casualidad que la Didáctica fuera concebida en su período positivista como un conjunto de recetas y que no tuviera jerarquía como para generar las investigaciones propias de su campo. El campo de la Didáctica se dinamiza, se jerarquiza, cuando cambia su marco epistemológico. Ocupa un lugar central en este cambio la manera de concebir la relación entre teoría y práctica.

A principios del siglo XX, en oposición a esa concepción positivista que proponía aplicar a las ciencias sociales el método de las ciencias naturales se levanta, entonces, una postura alternativa para la cual el objeto de estudio de las ciencias humanas es la significación que tiene la acción para el sujeto que la realiza.

El filósofo alemán Wilhelm Dilthey plantea al respecto que resulta un anacronismo aplicar el modelo de la ciencia a la comprensión de los hechos sociales ya que las ciencias humanas no se rigen por el principio de causalidad. Otro filósofo alemán, Hans Georg Gadamer, argumentando en contra de la aplicación del modelo positivista plantea la posibilidad de aplicar la filosofía hermenéutica al campo educativo, una vía de acceso al conocimiento que pondría al docente como intérprete históricamente situado y coartífice del conocimiento sobre la enseñanza. Se postula la hermenéutica como fundamento epistemológico para la interpretación de la acción humana significativa.

En los cursos de Didáctica, el docente de Didáctica entabla con el estudiante de profesorado un diálogo para generar

conjeturas acerca de la acción. La hermenéutica plantea un método para validar las conjeturas interpretativas. Estos juicios sobre la acción se realizan justamente porque la acción humana significativa así como los textos, tiene múltiples dimensiones de significado. La relación entre el todo y las partes requiere de interpretación, es decir, de un juicio conjetural que lo haga comprensible. Ver la acción como un texto a analizar, el acontecimiento de una clase como un "enigma" a interpretar, que requiere de una acción mental y discursiva de interpretación para su comprensión, implica para el practicante explicar los motivos, hilvanar las partes, poner en discurso, retrospectivamente, su actuación. Este proceso de poner la acción y el discurso a distancia y someterlos a la confrontación con otro punto de vista (el del docente de Didáctica, el del profesor adscriptor, el de los compañeros), es el camino que recorre el sujeto hacia la comprensión y la explicación de su actuación de enseñante. El ámbito de esta reconstrucción guiada durante el proceso de su formación profesional es la clase de Didáctica.

Cuando el practicante aún no logra realizar una articulación flexible entre teoría y práctica, su reflexión sobre sus prácticas se centra solo en aspectos relativos al saber disciplinar. El análisis orientado por el docente de Didáctica debería conducirlo a madurar en el análisis de las situaciones de la práctica para poder desplazar la mirada de la lógica de la materia que enseña y ampliar el campo visual para poder abarcar a sus alumnos y sus complejos procesos de aprendizaje. Aprender a escuchar las respuestas, a indagar en los errores, a sorprenderse por lo no previsto, a atribuirle al otro una mente que piensa con independencia y establecer un verdadero diálogo son las claves que debería llevarse de un instituto de formación de docentes.

La Didáctica es el ámbito en que se propicia esta maduración del futuro docente.

Como teoría de la enseñanza, no es la Didáctica una disciplina descriptiva y explicativa solamente sino práctica y prescriptiva, es decir, intervencionista. Ligada a la práctica, se propone brindar medios para mejorarla y ofrece categorías sobre las que fundar los juicios (evaluaciones) sobre la enseñanza, en vistas del estado de cosas que pretende construir.

En cuanto a la órbita de investigación sobre la enseñanza, el campo parece invadido por otros profesionales (sociólogos, psicólogos, comunicadores, lingüistas) en parte porque el campo de la Didáctica es objeto de estudio multidisciplinar y en parte también por la ausencia de una comunidad profesional de docentes dedicada a la investigación. Los problemas de identificación profesional, de estatus social se unen al asunto de la validez epistemológica del discurso pedagógico, que ha surgido de la 'praxis educativa' . .

El significado de la acción no es privativo del sujeto que la realiza sino que este puede ser comprendido por otros. W. Carr (1986), exponente paradigmático de la teoría crítica de la enseñanza, aclara que el sentido de la práctica profesional se construye teniendo en cuenta las intenciones de los sujetos que actúan, que no son exteriormente obvias sino que necesitan ser analizadas para que se vuelvan comprensibles a la luz de los propósitos globales (por qué hice tal pregunta al alumno, por qué expliqué de tal manera); las percepciones de los otros sujetos implicados en la situación (el alumno a quien se preguntó y quien observa la clase). Por ejemplo, en nuestro

sistema de formación de docentes el profesor de didáctica observa y acompaña el proceso del practicante; la cadena histórica de las acciones que desembocaron en esa acción de preguntar y la ubicación del docente con respecto a la tradición educativa (si es crítico de las relaciones tradicionales, qué rol atribuye al alumno, etc). La teoría crítica aporta la visión del contexto de la clase como un escenario de micropolítica, no como espejo de lo que pasa en la sociedad sino como lugar donde también se distribuye el poder de decisión y se proyecta el futuro de sus miembros. Algunas acciones de los profesores no se pueden interpretar si no se cuenta con categorías de lo extraclase (prejuicios sociales y culturales, por ejemplo). Carr recurre a Aristóteles en la "Ética a Niomedes" para fundar la idea de que las prácticas se deben analizar con el razonamiento práctico -que no es el instrumental- que consiste en la aplicación de herramientas preconcebidas para llegar a fines establecidos de antemano, sino el razonamiento que delibera y toma decisiones contextualizadas tanto sobre los fines como sobre los medios.

Los prácticos, y es en este sentido que el profesor inscribe su actuación profesional en esta categoría, sacan conclusiones privadas sobre sus acciones, pero estas no cobran estatus teórico hasta que se contrastan con el juicio de los otros y con las categorías y criterios accesibles y comunicables. La reflexión y el análisis que trascienden el ámbito privado se realizan a la luz de la tradición y de los ideales y proyectos educativos que tienen dimensión social y política

Explicar una acción intencional implica deliberar sobre qué situación futura se pretende, y cómo se ordenan las acciones para llegar al "estado futuro

pretendido". El pensamiento didáctico del profesor, entonces, ordena en un plan la acción para la enseñanza de los contenidos de la materia, organiza los momentos de la clase en vistas de ese estado de cosas. La capacidad de imaginar la transformación que pretende orienta la acción didáctica. De ahí la vocación intervencionista de la Didáctica que se vuelca a mejorar la práctica.

Es teóricamente pertinente, entonces, ubicar a la Didáctica en el plano de la Teoría de la acción (Ricoeur, 2001), que identifica las condiciones de inteligibilidad de la acción "sensata" que es aquella por la cual el agente puede rendir cuenta a otro o a sí mismo y cuya explicación aparece como inteligible. Esas condiciones son las que responden a preguntas acerca de por qué el agente hizo algo, para qué lo hizo, etc. Puesto que podemos decir qué hacemos y por qué lo hacemos, la acción humana es comunicable. El sentido que el agente asigna a sus actos se va develando en la interacción y a instancias de las preguntas que lo obligan a volver sobre sí mismo a buscar explicaciones, lo que la teoría de la acción llama razón de actuar. Esta razón tiene como primer componente los motivos (rationales y emocionales) que impulsan al agente. En este sentido, el análisis de la práctica constituye un discurso cuyo sujeto irremplazable es el practicante. La racionalidad de la acción se sustenta en la intención de enseñar algo y el curso de la acción será más o menos feliz en función de la amplitud con que haya tomado en cuenta al otro sujeto de la interacción, el alumno y sus características

Una Didáctica de la Lengua, que es una teoría de la enseñanza de la lengua con vistas a desarrollar la competencia lingüística de los alumnos, asume algunos principios de los cuales se derivan sus

propuestas, es decir el curso de acción del sujeto de la enseñanza:

- que el lenguaje es una capacidad humana que se desarrolla en la interacción social;

- que el lenguaje no es representación de la realidad sino que lenguaje y pensamiento se conforman mutuamente en las situaciones sociales en las que los sujetos interactúan para comprender e intervenir en la realidad;

- que los géneros discursivos en general y la escritura en particular son mediadores culturales² en cuya apropiación el sujeto se posiciona como tal;

- que la enseñanza estimula el desarrollo cuando promueve los procesos metacognitivos, es decir cuando procura que el alumno verbalice, reflexione, hipotetice, experimente, lo que significa que razone sobre la lengua que usa espontáneamente y de la cual tiene un conocimiento intuitivo;

- en síntesis, enseñar lengua es enseñar a usar, a conocer y a argumentar sobre el lenguaje; enseñar a leer y escribir en clase de lengua es enseñar dos cosas: a usar el lenguaje que se organiza en géneros discursivos y al mismo tiempo a analizar las unidades que lo conforman, su entramado y su funcionamiento con las herramientas propias de las ciencias del lenguaje.

Dado que resulta imperativo que los docentes de todas las asignaturas enseñen a leer y a escribir los textos propios de su especialidad (ya que básicamente se aprende leyendo y escribiendo estos textos) resulta pertinente delimitar el campo específico de la enseñanza de la lengua, es decir, qué es enseñar lengua en clase de Español. El desarrollo de las competencias lingüísticas de leer y escribir es un objetivo instrumental para las otras materias, porque constituye la vía de acceso a los conceptos

y modos de razonamiento de las disciplinas. Pero leer y escribir en clase de lengua tiene un doble objetivo: desarrollar la competencia lingüística y conocer la lengua, su funcionamiento, sus unidades y sus articulaciones. Como señala O. Vallejos, al delimitar qué significa enseñar a leer en clase de Lengua, el conocimiento sobre el lenguaje es una construcción histórico-disciplinar, un campo del pensamiento y de la investigación del que se han hecho cargo las ciencias del lenguaje. La Didáctica de la lengua realiza la articulación de las teorías de la lengua, de la lectura, de la escritura, con las teorías del aprendizaje. Es decir que la labor didáctica del docente de Español consiste en diseñar la secuencia de acciones que él realizará (preguntas, explicaciones, consignas de trabajo, correcciones, reformulaciones, etc.) en vistas a lograr un estado de cosas futuro que es el aprendizaje de sus alumnos de los contenidos que seleccionó del campo de las disciplinas de referencia. El docente de lengua toma estos contenidos de las teorías que describen las unidades, organización y funcionamiento de la lengua y de las teorías de la lectura y la escritura, teniendo como criterio para esta selección la formación lingüística de los estudiantes. Por eso, aunque en clase de Español se trabaje sobre textos de historia o de biología, el tema de la clase no será el tema de historia o de biología de que trata el texto sino las características del lenguaje que se configuran en ese texto. De lo contrario, estará dando un enfoque instrumental a la asignatura, lo que significaría rebajar drásticamente sus objetivos y dejar de enseñar los contenidos y el modo de razonar de un campo del que ningún otro docente se ocupará.

Coherentemente con una concepción que relaciona y promueve el enriquecimiento mutuo entre la teoría y la práctica, la instancia práctica de trabajo en

los liceos, donde el aspirante a profesor se hace cargo de un grupo de liceales, es el lugar de incertidumbre en que, amparado por un profesor adscriptor y un profesor de Didáctica que lo acompañan, el practicante vive la experiencia anticipada de lo que será su vida profesional. Al mismo tiempo, la clase de Didáctica es el espacio en el cual se promueve la formación profesional del docente. Aquí se estudian las teorías de la enseñanza de los contenidos lingüísticos, se conocen y analizan las investigaciones sobre cómo se aprende, sobre cómo se enseña, sobre cómo se elaboran las actividades y los materiales que son los mediadores que el docente propone para que los alumnos se pongan en contacto con los conocimientos y desarrollen su competencia lingüística. La comprensión³ de lo que ocurre en las prácticas, su contrastación con las teorías, que son el acervo cultural en la materia, ocurren en la clase de Didáctica, que es el ámbito de la construcción de la identidad del profesor.

II Plan del desarrollo de una unidad de Didáctica II:

Segunda unidad temática: la escritura

- La enseñanza de la escritura.
- El proceso del desarrollo de la escritura.
- La evaluación de los textos escritos
- La enseñanza de la ortografía

1. Consideraciones previas

Los documentos curriculares vigentes establecen secuencias de contenidos para cada curso. Enseñar Didáctica a partir de estos documentos requiere la transformación de la unidad temática del programa en una unidad didáctica para ser

enseñada, lo que implica un trabajo de creación intelectual por parte del docente. Compete al docente, entonces, que es el profesional sujeto de la enseñanza, realizar varias transformaciones sobre el documento curricular correspondiente a su curso: de la lógica disciplinar a la lógica de enseñanza, de lo prescriptivo a lo propositivo, del texto al acto, de un texto para otros a un texto para sí en primer lugar y luego para otros.

La formulación de la secuencia sobre la que elaboro este plan para su enseñanza en las clases de Didáctica II de Idioma Español podría ser: **“Enseñar a enseñar a escribir en las clases de Idioma Español del liceo y enseñar a evaluar lo que se enseña a escribir y cómo se lo hace”**. Con este título -que sintetiza una concepción de la enseñanza de la escritura en el marco de la enseñanza de la lengua y de la evaluación inscripta en el proceso de enseñar y aprender- pretendo implicar que la evaluación del proceso y del producto de la actividad del alumno es parte indisoluble de su enseñanza, además de que las propias estrategias metodológicas empleadas por el practicante para enseñar deben ser objeto de autoevaluación.

Este tema se ubica en el programa de Didáctica II del plan 2008. Pero su importancia, su complejidad y los múltiples posibles abordajes lo convierten en un eje que debería continuar en el siguiente curso de Didáctica y trabajarse con una profundidad creciente a medida que los estudiantes van asumiendo con mayor autonomía la responsabilidad de conducir la enseñanza del grupo, que implica formular consignas, establecer objetivos de enseñanza de contenidos, intervenir durante el proceso de elaboración de los textos para promover los procesos de reflexión sobre la propia actividad, evaluar los textos que escriben, promover la lectura de textos que se usan como modelos ...

2. Fundamentación teórica del enfoque de la unidad

Para planificar la unidad didáctica sobre la enseñanza de la escritura me posiciono en una teoría interaccionista y discursiva del lenguaje según la cual enseñar a escribir es enseñar a producir discursos encuadrados en géneros que tienen distintos contextos sociales de funcionamiento y diversos niveles de organización. En este marco, enseñar a escribir no es meramente enseñar a “encodificar” sino a elaborar discursos adecuados desde el punto de vista lingüístico y pragmático. Este supuesto tiene proyecciones en la forma de plantear los trabajos de escritura y en las conceptualizaciones que se promoverán en los alumnos.

Como la enseñanza de los contenidos y de las estrategias propias del uso de la lengua debe articular la teoría del lenguaje (en este caso de la escritura) con la teoría del aprendizaje (una concepción de cómo se aprende, cómo se forman los conceptos, cómo se accede a los conocimientos) una planificación de la enseñanza de la escritura en la clase de lengua consiste en **proponer actividades para promover la experimentación de los alumnos con la lengua escrita** y prever instancias de **intervención para enseñar explícitamente los contenidos y estrategias lingüísticas** necesarios para realizar las tareas que se proponen y para mejorar lo que los alumnos van realizando.

El estudiante de profesorado debe aprender a concebir los temas en términos de las actividades que el alumno va a realizar para apropiarse de los contenidos y desarrollar su competencia. Su trabajo consiste en diseñar esas actividades y evaluarlas durante su proceso y luego, como

productos. Para realizar esto necesita nutrirse de las teorías correspondientes y poner en juego la creatividad didáctica en la elaboración de propuestas de trabajo pertinentes para el logro de los objetivos de aprendizaje y estimulantes para los alumnos, ya que el involucramiento es condición del aprendizaje en todos los ámbitos, pero muy especialmente en los relacionados con la lectura y la escritura. En este punto, resulta orientador el concepto vigotskiano de que el aprendizaje no va atrás del desarrollo sino que lo impulsa. Este aprendizaje se produce por la interiorización de las herramientas culturales, es decir que el proceso de maduración y desarrollo se realizaría intersímicamente (en la interacción de los sujetos en la sociedad) hacia el interior del sujeto (intrapsíquico). La escritura (instrumento semiótico que se puede emplear con abstracción del contexto) es el ejemplo paradigmático que usa Vigotsky (1989) para explicar la interiorización de una herramienta cultural como producto de la actividad de los procesos psicológicos superiores. Estos procesos avanzados que permiten la generalización y la abstracción no se desarrollan espontáneamente como efecto de la vida social, sino que se aprenden en contextos específicos- los escolares- en que se trabaja sobre ellos de manera intencional y sistemática.

Si bien es cierto que se aprende a escribir escribiendo, es necesario puntualizar que la escritura permite el distanciamiento con respecto al propio discurso, la reflexión sobre sus unidades y la conceptualización acerca del lenguaje mismo. Y este proceso no se realiza espontáneamente sino que debe ser objeto de enseñanza. La producción de textos formales adecuados a un determinado género es el resultado de un proceso de **análisis de modelos** y de **reflexión**

sobre los distintos aspectos del lenguaje que constituyen el entramado textual.

Bruner (1966) afirma que la escuela debe abrir los horizontes de uso del lenguaje, lo que significa no limitarse a ofrecer lo más ligado al contexto inmediato sino proponer usos más elaborados. En un sentido que compromete fuertemente a la Didáctica, afirma que el involucramiento del sujeto y por tanto sus posibilidades de aprender aumentan cuando se propone a los alumnos desafíos cognitivos, contenidos nuevos. Esta afirmación, basada en sus investigaciones en psicología cognitiva, debería transformarse en un principio orientador para que el futuro profesor seleccione los temas y los textos que ofrece en la clase como modelos.

Vigotski (1979) estudió la maduración de las funciones psicológicas en relación con la influencia de la escuela y encontró evidencia de que "el único tipo de instrucción adecuada es el que marcha delante del desarrollo y lo conduce; debe ser dirigida más a las funciones de maduración que a lo ya maduro". La reflexión metalingüística, imprescindible inserta en el proceso de enseñanza de la escritura, constituye una actividad intelectual compleja que impulsa el desarrollo de la abstracción, la inferencia, la generalización, formulación de hipótesis, evaluación, descubrimiento de regularidades sistémicas a partir de datos. A determinado nivel de maduración de las funciones intelectuales, sin esta reflexión sobre la lengua durante el proceso de la escritura, escribir se transforma en una práctica instrumental o en una resolución de problemas caso a caso. Para generar un aprendizaje transferible a otras situaciones de escritura, es imprescindible la reflexión que conduzca a la conceptualización acerca

de los contenidos de lengua que se quieren enseñar en cada instancia de escritura propuesta.

3. Contenidos, actividades y propósitos de la unidad

- Escritura y construcción de la subjetividad.

Se busca promover una reflexión sobre las propias prácticas de escritura, sus circunstancias, sus dificultades y sus mecanismos de resolución. Pensar en la propia relación con la lectura y la escritura. Tomar conciencia del lugar que estas prácticas tienen en la historia personal y de la enseñanza como encuentro de subjetividades, así como del lenguaje, parte a la vez que artífice de la identidad. Se trabajará sobre un fragmento de la película "Estación Central"; un fragmento de la novela de G. García Márquez "El amor en los tiempos del cólera. Se pondrá que recuerden y escriban en pocas líneas una escena de escritura como estudiantes, para inferir el modelo didáctico y su evolución histórica. Bibliografía de referencia: Olson, "El mundo sobre el papel" y Ferreiro, E "Leer y escribir en un mundo cambiante" http://carreraedicion.com.ar/materias/int_act_editorial/_leer_escribir_mundo_cambiante/Emilia/ferreiro.htm

3 horas de clase

- La escritura como proceso cognitivo.

Se busca poner en evidencia que la escritura de un texto es un proceso que implica pensar antes, durante y después de escribir, tomar distancia para leer lo que se escribió, hablar sobre lo que se escribió, reformular, comparar, ponerse del lado del receptor para evaluar el efecto de lo escrito. Se reflexionará sobre la relación entre escritura y lectura, y sobre la función del borrador como un texto para sí mismo, como una herramienta para pensar la propia escritura. Se pretende demostrar que

el texto responde a unos parámetros pragmáticos que constituyen para el escritor un problema retórico que debe resolver al escribir (qué intención tiene, quién es el lector y cuánto sabe sobre el tema, es decir, qué debe presuponer y qué debe explicitar). Se propondrá la escritura de un texto y la elaboración del protocolo durante el proceso de redacción. Análisis de los protocolos y categorización de los problemas del escritor. Se analizarán consignas de escritura propuestas por practicantes. Bibliografía de referencia: Flower y Hayes (1986); Bereiter y Scardamalia (1996).

6 horas de clase

- Enseñar a escribir: la intervención didáctica del docente.

Se busca que los practicantes comprendan cómo intervenir didácticamente para enseñar a los alumnos a escribir su texto, como por ejemplo crear mecanismos y dinámicas de conversación e intercambio entre pares para mejorar las producciones, e intervenir para hacer reflexionar sobre las fallas del texto. Se busca también poner en evidencia la relación de la lectura con la escritura, en el sentido de que los textos creados por otros fueron otras soluciones en las que uno se puede inspirar para resolver los propios. Se propondrá que los practicantes elaboren consignas de escritura, transformen otras que presenten problemas, y diseñen secuencias didácticas que contemplen la intervención del docente durante el proceso de elaboración del texto. Bibliografía de referencia: Mc Cormick, Alvarado.

2 horas de clase

- Distintos niveles de organización del texto.

Se busca poner en evidencia que el texto es un entramado de múltiples dimensiones y que es necesario poder distinguirlas y saber nombrar esas dimensiones y sus componentes para poder corregirlas. Se analizarán textos escritos por alumnos liceales y se determinarán los principales problemas en los distintos niveles de organización del texto.

Bibliografía de referencia: Halliday, Giovanni Parodi, Anna Camps.

4 horas de clase

- La gramática y la enseñanza de la escritura.

Poner en evidencia que es necesario recurrir a explicaciones fundadas en el análisis de las estructuras de la lengua para corregir, reformular, calibrar los efectos de otras formulaciones alternativas para optar por la que más se ajusta a su intención. Se analizarán textos escritos por alumnos liceales, y se identificarán conceptos gramaticales y lingüísticos necesarios para la corrección de los textos. Bibliografía de referencia: Ángela di Tullio, Violeta Demonte, Alvarado.

3 horas de clase

- Enseñanza de los aspectos normativos.

Se busca que los estudiantes reflexionen acerca de que los aspectos normativos del texto constituyen una de sus dimensiones, y acerca de que los alumnos liceales necesitan una revisión del texto focalizada en los mismos, ya que en general no pueden controlar en su memoria de trabajo todos los aspectos del texto (sintácticos, ortográficos, la progresión semántica, etc.). Se analizarán textos escritos por alumnos para identificar problemas ortográficos que pueden resolverse recurriendo a la morfología de las palabras, y para identificar problemas de puntuación que se pueden resolver recurriendo a conocimientos sintácticos.

4. Evaluación

La evaluación se realizará a través de:

- o La escritura de reseñas de artículos.
- o La elaboración de consignas de escritura y de secuencias didácticas para su enseñanza.
- o La observación de clases.
- o Las correcciones de trabajos realizados por los estudiantes de su grupo de Práctica

III. Proposición de una línea de investigación didáctica que encuadre la problemática de la enseñanza y el aprendizaje de la Didáctica y que permita proyectarse al docente en el desarrollo del trabajo al interior de un Departamento.

Tema:

La planificación de clases como actividad y el plan de clase como género discursivo que modelan el pensamiento didáctico del profesor.

¿Qué características tiene y qué lugar le dan los practicantes y los docentes de Didáctica de Idioma Español a la elaboración de los planes de las clases?

¿Existe en el transcurso de los tres cursos de Didáctica que se relacionan con la práctica docente una evolución en su conceptualización, elaboración y vinculación con la práctica de enseñanza?

El propósito de esta línea de investigación:

Indagar cómo son, qué función cumplen y cómo se elaboran los textos que docentes y estudiantes de profesorado denominan "planificación". Se investigará acerca de sus características como género discursivo y su relación con la práctica en estudiantes de profesorado de Idioma Español en los tres cursos de Didáctica durante los que el estudiante realiza "práctica" en liceos y debe, en alguna oportunidad, hacerse cargo de actividades de enseñanza a ese grupo.

Relevancia del tema

La planificación de clases y de

secuencias didácticas es una actividad que genera textos que son típicos de un ámbito social: el de los docentes.

Visualizamos la planificación de clases como una herramienta cultural en el sentido vigotskiano del término por su doble carácter de texto escrito y de género formalizado, que establece restricciones y estrategias para pensar en su objeto.

Por lo tanto, se trata de un instrumento de la creación didáctica, a la vez que un ámbito de innovación, si consideramos como Díaz Barriga (95) que el docente crea a partir del currículo, no aplica un programa prefabricado.

En este sentido, la escritura del plan tiene el valor de la escritura epistémica, ya que mediante ella el escritor elabora un conocimiento nuevo, en este caso, un conocimiento didáctico.

Metodología

Esta investigación de corte cualitativo tiene como objetivo describir las características discursivas (componentes y relaciones entre los mismos) y pragmáticas (su relación con la práctica proyectada, su destinatario y el proceso de elaboración) de las planificaciones de clase realizadas por estudiantes de profesorado y compararlas a lo largo de tres años, durante el desarrollo de sus prácticas en los liceos. Se realizará un seguimiento de un grupo de alumnos a través del tiempo, por lo cual definimos este trabajo como una investigación longitudinal. Asimismo se recogerán testimonios de la percepción de los docentes de Didáctica y de los propios practicantes acerca del valor y la función que le asignan a la elaboración de los planes de clase en relación con el aprendizaje de los futuros docentes.

El problema

La rutinización, la repetición sin reflexión, la aplicación acrítica de fórmulas llevan al vaciamiento del sentido de esas prácticas, y a que se conviertan en lastres trabajosos que no aportan beneficios de ningún tipo.

Como docente de Didáctica tengo interés en dilucidar esta paradoja: el plan de clase, que se concibe teóricamente como una herramienta para pensar y organizar el decurso de la clase, en muchos (demasiados) casos se transforma en un ritual burocrático que poco tiene de verdadera herramienta de formación profesional. En la mayoría de los casos se trata de una hoja de papel que casi tiene el formato de un formulario, que se escribe para otro, que fiscaliza su ejecución y elaboración. Un documento de la obediencia del practicante, que suele rebelarse por un tiempo, hasta que se doblega ante la pertinaz insistencia de su docente que, sin embargo, no suele usar ese documento sino para juzgar si durante la clase se dio o no cumplimiento a lo planificado. Otra paradoja: yo me comprometo, elaboro el documento de compromiso y luego se me juzga según el grado de cumplimiento del mismo.

Los análisis de los practicantes acerca de sus clases suelen comenzar con juicios como "cumplí con el plan" o "no me dio el tiempo para cumplir con lo planificado", o "me olvidé de hacer tal cosa que tenía planificada", como si la falta estuviera en el no cumplimiento de una obligación. La planificación parece tener, en las representaciones de los practicantes, el estatus de un compromiso cuyo

cumplimiento le será reclamado y por cuyo incumplimiento será penalizado. Considero que esta presencia ritual de la planificación merece ser investigada, ya que en ella se gasta buena parte de la energía del estudiante y se desperdicia una herramienta valiosa para la sistematización, organización y conformación del pensamiento didáctico del profesor.

Antecedentes y justificación

Son escasas las investigaciones en Didáctica en nuestro medio por las características institucionales y el lugar social que ha tenido la formación docente en nuestro país. Como ámbito de formación no universitaria, se ha visto desvinculada de las prácticas de investigación y generación del conocimiento en su campo. La organización en Departamentos con actividad académica propia es una invalorable oportunidad para generar un programa de investigación en el campo de la enseñanza, y en la propia formación de sus profesionales.

La ubicación de la investigación que propongo dentro del campo de la Didáctica tiene amplias justificaciones desde el punto de vista teórico. Tomaré solamente una referencia que es la de Bronckart (85), quien delimita el campo de investigación de la Didáctica en cuatro dominios: el de la historia de las prácticas de enseñanza, el de la trasposición didáctica y sus instrumentos, el de la elaboración de secuencias didácticas y el de la interacción en el aula que incluye el análisis del discurso del docente. La investigación sobre las planificaciones se inscribiría en el tercer dominio mencionado por Bronckart.

Técnicas

- Selección y análisis de planificaciones de clase escritas por estudiantes de los cursos de Didáctica I, II y III de Idioma Español. Se comienza a trabajar sobre un grupo de Didáctica I y se realiza un seguimiento a lo largo de sus cursos posteriores. El estudio longitudinal supone la identidad de los sujetos.
- Entrevistas abiertas a esos estudiantes sobre el valor que le dan a la planificación de clases en su formación profesional y sobre sus procedimientos para redactar estos textos

- Entrevistas abiertas a los profesores de didáctica sobre sus concepciones acerca de las funciones de la planificación de clases, sus modos de enseñarla y de evaluarla.

Proyección

El propósito de esta indagación acerca de una práctica omnipresente en la vida de los estudiantes de profesorado y de los docentes de Didáctica es producir información que sirva como alimento para reflexionar y dimensionar de una manera nueva y productiva esta herramienta tradicional de la formación del pensamiento didáctico de los futuros profesores.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, Maite** (coord.) (2001) Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura. Buenos Aires, Flacso Manantial
- Bajtin, M.** (1982), Estética de la creación verbal, México, Fondo de Cultura Económica.
- Baquero, R.** (1996), Vigotsky y el aprendizaje escolar, Buenos Aires, Aique
- Bereiter y Scardamalia** (1987) The psychology of written composition, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates
- Bernárdez, E.** (1982), Introducción a la lingüística del texto, Madrid, Espasa Calpe.
- Björk, Lennart y Blomstand, Ingegerd.** (2000) La escritura en la Enseñanza Secundaria. Barcelona, Graó.
- Bronckart, Jean Paul,** Desarrollo del Lenguaje y didáctica de las lenguas, Miño Dávila srl, Argentina, 2007
- Bruner, J.** (1997), La educación: puerta de la cultura, Madrid, Visor.
- Camps, A.** (1995), "Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela", en Textos, nº 5, julio de 1995, Barcelona
- Camps, A.** et al, (1993) La enseñanza de la ortografía. Barcelona, Graó
- Cassany, D.** (1999), Construir la escritura, Barcelona, Paidós
- Carr, W.** (1986) Hacia una ciencia crítica de la educación, Barcelona, alertes.
- Contreras, Lidia,** (1994) Ortografía y grafémica. Madrid, Visor
- Díaz Barriga, A.** (1995), Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico, Buenos Aires, Aique.
- Flower, L. y Hayes, J.** (1996) La teoría de la redacción como proceso cognitivo en "Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura", Buenos Aires, Lectura y Vida.
- Graves, D.** (1991), Didáctica de la escritura, Madrid, Morata.
- Halliday, M. A. K. y Hasan, R.** (1976) Cohesion in English Londres, Longman.
- McCormick Calkins, Lucy** (1986) Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria. Buenos Aires, Aique.
- Roceur, P.** (2001), Del texto a la acción, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica
- Ricoer, P.** (2003) El conflicto de las interpretaciones, FCE, Buenos Aires.
- Riestra, D. et al,** Lengua y literatura. Prácticas de enseñanza, perspectivas y propuestas, Universidad Nacional del Litoral

Serafini, M. R. (1985), *Cómo se escribe*, Barcelona, Paidós.

Vallejos, O. Consideraciones epistemológicas sobre la enseñanza de la lectura en Vallejos, O. y Bombin, G.

Van Dijk, T. (1989), *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós.

Vigotski, Lev S. (1979) *El desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Barcelona, Crítica.

NOTAS

¹ Dice Ángela Di Tulio en el "Manual de enseñanza del Español": "¿Quién puede duda de que el objetivo prioritario de la enseñanza de la lengua es que el estudiante se exprese, oralmente o por escrito con fluidez, que comprenda textos y que sostenga sus argumentos coherente y, en lo posible, eficazmente? Lo que resta probar, sin embargo, es si estas habilidades se adquieren solo "haciendo" o si, alcanzado un determinado nivel de desarrollo cognitivo, la reflexión metódica sobre el funcionamiento de la lengua no acelera y profundiza tal adquisición."

² La idea de que la escritura es un mediador cultural es planteada por Olson en *El mudo sobre el papel*: "La conciencia de una estructura lingüística es producto de un sistema de escritura y no precondición para su desarrollo. Si esto es cierto, no explica la

evolución de la escritura como intento de representar estructuras lingüísticas tales como las oraciones, las palabras o los fonemas, por la sencilla razón de que antes de la escritura no existían estos conceptos"

³ Utilizo "comprensión" en un sentido hermenéutico, como lo define Ricoer (1986): "Todo discurso se realiza como acontecimiento y se comprende como significado". El acontecimiento, lo efectivamente dicho y hecho en una clase es fugaz. Lo perdurable es su significado. La articulación entre acontecimiento y sentido eclipsa el sentido. La superación del acontecimiento por el significado es la operación que promueve la comprensión. Para esto es necesario un distanciamiento, una fijación de la acción significativa como la del texto escrito. Esta fijación es la que la vuelve analizable y comprensible".



PROYECTO ACADÉMICO

I. Fundamentación epistemológica de la relevancia disciplinar de la asignatura Didáctica

ó

Algunas preguntas orientan este trabajo. ¿Qué necesitan saber los estudiantes de profesorado? ¿Por qué no alcanza con el saber de la disciplina elegida para desempeñarse como docente? ¿Qué lugar ocupa entonces el conocimiento Didáctico? ¿Qué alcance tiene este? ¿Es un campo disciplinar propio? ¿Es necesaria una Didáctica de la disciplina o alcanza con una Didáctica general de la enseñanza? ¿Cuáles son los problemas de la enseñanza de la Lengua? ¿Qué lugar ocupa la Didáctica de la Lengua en la formación inicial de profesores de Idioma Español?

Comenzaré por decir que la Didáctica se encuadra en las ciencias de la educación, que a su vez pertenecen al campo de las ciencias sociales y humanas, y que su objeto de estudio es la enseñanza. Estela Cols¹ establece cinco dimensiones para describir los aspectos incluidos en la enseñanza: la dimensión intencional, que se relaciona con los propósitos e intenciones explícitas y relativas al currículo oculto; la dimensión estructural, relativa a la organización de las instituciones educativas; la curricular, referente a los contenidos y objetivos del currículo; la pedagógica, relacionada al accionar del docente; y la evaluativa, con las prácticas de evaluación.

En un sentido amplio, podemos decir que a la Didáctica, como campo

disciplinar orientado hacia la enseñanza, le competen todas estas cuestiones, si no separamos lo que se ha denominado teoría del currículo. La diversidad de problemáticas contempladas hacen que la Didáctica sea una disciplina de gran complejidad. Esta se ve redimensionada si además consideramos que es una disciplina en conformación, que se está redefiniendo, que toma aportes de muchas otras disciplinas y cuyas fronteras se confunden con algunas de ellas, principalmente con la Psicología Educativa.

Hablamos de campo disciplinar y no de teoría, al decir de Feldman(1999), ya que es un campo de pensamiento y de acción que reúne gente y pensadores de distintos ámbitos, con diferentes intereses y propósitos.

Si bien está claro desde sus inicios que la Didáctica tiene como campo de estudio la enseñanza, es desde hace relativamente poco tiempo que las preocupaciones de la Didáctica se han centrado en cuestiones referidas a la enseñanza específicamente. Durante mucho tiempo la Didáctica se había nutrido de las investigaciones realizadas en otras disciplinas, fundamentalmente de la Psicología. Es por esto que las teorías sobre el aprendizaje han sido un elemento constitutivo del saber didáctico. Incluso este fue el único campo de preocupación de las teorías de la enseñanza durante un tiempo.

En el proceso de cambio de concepción de la Didáctica, los aportes trascendieron los problemas estrictamente de enseñanza. Estela Cols menciona, entre otros, los siguientes:

- Cambios en los modos de investigar, ya no centrados en la búsqueda de correlaciones entre modelos de enseñanza y resultados de los alumnos. Se introdujeron estudios etnográficos; la investigación se orientó más hacia una tarea de interpretación, no preocupada tanto por resultados, como sí por la búsqueda de significados. En este sentido fueron muy importantes las investigaciones acerca del pensamiento del profesor.
- Cambios en la teoría curricular, que reivindicaron el carácter práctico y no técnico de la enseñanza.
- La corriente crítica de la enseñanza produjo cambios en las formas de concebir las relaciones entre teoría educativa y prácticas de enseñanza.
- Aportes de la Sociología de la Educación enfatizaron el carácter no neutral de la educación, y de la intervención del docente en particular.
- Estudios provenientes de la Psicología cognitiva y desde teorías del aprendizaje han incidido particularmente en las prácticas de enseñanza.
- Las distintas disciplinas científicas realizan aportes al desarrollo de las Didácticas especiales, que a su vez inciden en la Didáctica general.

Desde un enfoque crítico de la enseñanza, Edith Litwin² define la Didáctica como “teoría acerca de las prácticas de enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben” (1999-p.94), entendida la enseñanza como “buena enseñanza”. Esta expresión tiene

implicaciones epistemológicas y morales. “Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda” (Fenstermacher 1989, citado por Litwin).

Lejos de situarnos así en un paradigma tecnicista y que valoraba la enseñanza en términos de éxito y eficiencia, nos situamos en un nuevo paradigma que concibe la enseñanza como una acción ética, que se inscribe en contextos sociohistóricos particulares.

Además de preocuparse la Didáctica de la “buena enseñanza” en el sentido dado por Fenstermacher, se ocupa de la enseñanza comprensiva. Es decir, que un tema importante son los problemas de comprensión de un campo disciplinario. Es aquí donde cobran importancia las investigaciones provenientes de la Psicología del aprendizaje, en combinación con investigaciones referidas a los problemas de la enseñanza de esos contenidos. Es la Didáctica la que tiene que ocuparse de ese entramado entre el enseñar y el aprender de contenidos disciplinares. La Psicología solo puede ofrecer insumos para las prácticas de enseñanza porque tienen derivaciones para la misma, pero es solo en el ámbito de la enseñanza que pueden construirse los problemas de la enseñanza de un campo en particular, donde pueden investigarse los “desentendimientos” que se producen en el salón de clase, con el objetivo de comprender y mejorar las prácticas de enseñanza, al decir de Litwin (1999).

La Didáctica, entonces, se encarga de

los problemas de la comprensividad de los contenidos disciplinares que se enseñan en el marco de determinados campos disciplinares, constituidos en asignaturas, y de la selección curricular de los contenidos a enseñar.

Otro de los temas de la nueva agenda de la Didáctica es la relación entre la disciplina y el currículo. ¿Cómo es concebido? Desde una corriente tradicionalista, el currículo era entendido como un instrumento para la administración de las instituciones educativas y de control hacia el trabajo del profesor. Las últimas teorías acerca del currículo aportan una mirada diferente. Para Stenhouse (1984) el desarrollo del currículo por parte de un docente constituye un problema práctico; el currículo contiene orientaciones para las actividades en el aula, es decir, que implica para el profesor el diseño de las tareas y la comprensión de su práctica docente, vinculándose así la teoría y la práctica. El currículo proporciona la base para planificar los contenidos a desarrollar. El plan de clase, en este marco teórico, cobra otro valor, ya que no constituye un fin en sí mismo, que debe ser cumplido y que a su vez sirve para controlar el trabajo del profesor, sino que se convierte en un instrumento para pensar la práctica, para tomar decisiones fundamentadas teóricamente, tendientes a la comprensión del contenido a enseñar. Es un elemento facilitador de la transposición didáctica, que no resta espontaneidad a la secuencia de la clase, sino que por el contrario facilita el tratamiento de los emergentes y del error, entendido este como la evidencia de un modo de razonar, que es preciso desentrañar para resolver la duda.

La investigación didáctica se interesa también por el discurso pedagógico, por la interacción en el aula, en el entendido de que el conocimiento se construye a partir

de esta interacción; se interesa entonces por los obstáculos para la construcción del conocimiento, como por ejemplo, la falta de autenticidad del diálogo, la ausencia de planteo de problemas, la no consideración del error.

A partir de los años setenta crece la investigación sobre el pensamiento del profesor, partiendo del supuesto de que ese pensamiento es el que guía la acción. Estas investigaciones generaron múltiples conceptos para categorizar y describir el conocimiento del profesor utilizado en las acciones inteligentes.

Según Feldman las acciones intencionales de los docentes están ligadas a la posesión de un conocimiento personal. Este conocimiento es práctico porque se orienta hacia situaciones prácticas. Está compuesto por una multiplicidad de saberes. El conocimiento práctico es un conocimiento necesario para la acción; no reemplaza al llamado teórico. No es solo el derivado de la experiencia, sino el que se utiliza para la resolución de problemas prácticos que exigen juicios prácticos. Para Feldman el conocimiento práctico es aplicable tanto a los docentes como a los especialistas en educación; no considera que deba llamarse teórico al conocimiento de estos últimos, y práctico al de los docentes. Esos conocimientos poseen un contenido y una perspectiva diferentes, debido a que especialistas y docentes tienen diferentes responsabilidades, condiciones e intereses. No se trata de la teoría versus la práctica.

¿Por qué es necesario el conocimiento didáctico en la formación de profesores?

Quienes defienden la idea de que no es necesario un conocimiento didáctico para enseñar las disciplinas, argumentan que estas poseen una estructura propia, cuyo conocimiento basta para ser enseñadas. Este enfoque, que influyó en los años 60 en el denominado movimiento científico del

currículum, como dice Feldman (1999), desconoce que cuando los propósitos de la enseñanza no son formar especialistas en la materia, es necesario algún tipo de reflexión para producir la versión del conocimiento que se adecua a los nuevos propósitos. La disciplina no da ni tiene por qué dar respuestas en este sentido. Otra razón es que es necesario conocer cómo aprenden los estudiantes, sus procesos de aprendizaje; sus conocimientos previos no son los mismos que los del profesor. Además, las variables que inciden en la enseñanza y en el aprendizaje trascienden lo relativo al conocimiento disciplinar que se pone en juego. Las responsabilidades del profesor son múltiples: planifica su curso, acuerda criterios con sus colegas, participa del proyecto institucional, evalúa su práctica y a sus alumnos, toma decisiones en cuanto a la acreditación de sus estudiantes, entre otras. Es por esto que es necesario un conocimiento didáctico que contemple todas estas variables, que contribuya a dar respuestas a los problemas de distinta índole implicados en la profesión de enseñar.

Como dice Camilloni (1999), la Didáctica no es autónoma, ya que se nutre de otras disciplinas; pertenece al campo de las disciplinas y ciencias sociales; está volcada hacia un campo de intervención social, que es la enseñanza. Es una disciplina descriptiva y explicativa, pero además hermenéutica y normativa. Lo que distingue a la Didáctica es su discurso sobre la acción práctica.

La Didáctica es entonces una disciplina que se nutre de muchas otras, cuyas investigaciones son indispensables para desarrollar teoría acerca de la enseñanza. Estos aportes son innegables, pero esto no equivale a decir que la Didáctica sea una disciplina aplicada. ¿Por qué no una disciplina aplicada? Porque las preguntas que intentan responderse la Psicología u otras disciplinas no son las

mismas que las que se intenta responder la Didáctica; las preguntas de esta última surgen en contextos prácticos y responden a conflictos que se desatan en ese contexto y que abarcan distintos tipos de cuestiones y de variables, lo que determina la complejidad de ese contexto.

La Didáctica hoy en día no es considerada un repertorio de técnicas para llevar a cabo la enseñanza. Es innegable la especialización de los contenidos a enseñar, por lo cual se requiere de una Didáctica especial. Esto no supone la atomización del saber didáctico. Dice Davini (1999) que hay que pensar en el conocimiento didáctico especializado como en desarrollos didácticos disciplinarios, más que en disciplinas autonomizadas". Este conocimiento didáctico especializado no niega la necesidad de un conocimiento de Didáctica general, ya que los problemas relativos a la enseñanza lo requieren.

¿Cuáles son los problemas del campo de la Didáctica de la Lengua y cómo se investigan?

Como dice Bronckart (2007), la educación es un campo de acciones o de prácticas, y la Didáctica como disciplina orientada a este campo, es una disciplina para la intervención. El campo de estudio de la Didáctica de la Lengua lo constituyen sus disciplinas de referencia: las Ciencias del Lenguaje, especialmente la Lingüística, la Psicología del aprendizaje y las otras Ciencias de la Educación.

¿Cuál es la epistemología de la Didáctica de la Lengua? Responder esta pregunta implica posicionarse con respecto a una concepción de lengua y lenguaje y con respecto al aprendizaje. Desde el interaccionismo sociodiscursivo, el lenguaje es una herramienta cultural mediadora en el desarrollo intelectual del individuo, y se aprende en la interacción social; socialización e individuación son dos aspectos

complementarios del desarrollo humano.

Desde esta perspectiva teórica, la intervención didáctica como acción formativa, es uno de los factores más importantes para el desarrollo humano.

La Didáctica de la Lengua se ubica en el cruce de la descripción de la lengua y la enseñanza de la misma. Es decir que el desafío de la Didáctica de la Lengua es convertir el conocimiento científico en conocimiento a enseñar.

Desde un paradigma que considera el lenguaje una herramienta cultural que posibilita el desarrollo del pensamiento, la Didáctica de la lengua se focaliza en la enseñanza de los géneros discursivos (entendidos estos como herramientas culturales mediadoras de la interacción, como constructos históricos), en articulación con la enseñanza del sistema lingüístico, con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos. Es el conocimiento de esos géneros discursivos lo que permite la elaboración de textos empíricos. A su vez, el conocimiento metalingüístico constituye un factor de reflexión y desarrollo, tanto intelectual como de la misma competencia lingüística. Al respecto dice Vygotski³:

“Se ha manifestado en alguna ocasión que la escuela podría prescindir de la instrucción gramatical. Sólo podemos responder que nuestros análisis muestran claramente que el estudio de la gramática es de una importancia principalísima para el desarrollo mental del niño”. (p. 139) (...) La gramática y la escritura ayudan al niño a alcanzar un nivel superior en la evolución de su dominio del lenguaje. (p. 140).

Halliday (1985) expresa que los significados no se realizan sino mediante expresiones; sin una teoría de las

expresiones, es decir, de la gramática, no hay manera de hacer explícita una interpretación del significado de un texto.

Como dice Dora Riestra (2008), los textos como acciones y como construcciones empíricas, deben ser enseñados en el marco de su contexto de producción a la vez que desde la perspectiva de su organización en distintos niveles, lo que implica nociones correspondientes al sistema de la lengua. El objeto de enseñanza entonces son los textos, como productos del lenguaje, los cuales se construyen mediante una lengua. Los aspectos a considerar en la enseñanza de los géneros discursivos son el uso, el sentido y la forma, lo que implica enseñar la gramática y la reflexión metalingüística asociada a la construcción del sentido del texto.

Al decir de Coseriu, las lenguas tienen particularidades inherentes. La Didáctica de la Lengua se debe ocupar entonces de las características del sistema, de cómo funcionan las oposiciones y las asociaciones.

En conclusión, el saber didáctico del docente de Idioma Español debe fundarse en un conocimiento profundo de las distintas disciplinas cuyo objeto de estudio son la lengua y el lenguaje.

En cuanto a la investigación, Bronckart propone los siguientes dominios: el estado de enseñanza de la lengua materna (abordaje de la historia y de las propiedades de las representaciones de la enseñanza de la lengua); los procesos de trasposición didáctica (objetos de saber vehiculizados en manuales escolares, a la vez que el uso realizado por los enseñantes en clase); el análisis de las interacciones de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en las clases (centrado en procesos

cognitivos de los alumnos, en alguna dimensión de la materia, en las acciones de los enseñantes o en la dinámica del proceso para proponer intervenciones); el netamente intervencionista en función de construir nuevos procedimientos de acción formativa (se plantea la elaboración de secuencias didácticas junto con los enseñantes para evaluar su eficacia en la práctica). La didáctica de la Lengua elabora discursos acerca de estos dominios de la investigación.

¿Qué implica enseñar a enseñar lengua? Para responder esta pregunta es necesario situarse en la especificidad de este campo disciplinar. Enseñar a enseñar Lengua implica responderse qué lengua enseñar y cómo hacerlo. Es enseñar a enseñar a comprender y producir los textos que permiten a los individuos formar parte de la comunidad letrada; es enseñar a enseñar a reflexionar sobre el sistema de la lengua, de modo que este conocimiento metalingüístico favorezca el desarrollo intelectual y el de la competencia comunicativa de los alumnos. En esto están implicadas la enseñanza de la lectura y de la escritura, la enseñanza de la Gramática y de la reflexión metalingüística y el lugar que ocupan en el desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística de los alumnos; el lugar que ocupa la Literatura en el aprendizaje de la Lengua, la enseñanza de los modos de pensar la disciplina y de argumentar en Lengua; la creación de secuencias didácticas para enseñar esos contenidos de lengua en consonancia con la lógica disciplinar y con las formas de aprender de los estudiantes, y de un modo epistemológicamente riguroso; los posibles desentendimientos que se producen a la hora de enseñar lengua; distintos paradigmas de enseñanza de la lengua para el desarrollo de la competencia lingüística; la evaluación de los contenidos de lengua; categorías de análisis para reflexio-

nar sobre la práctica, en el entendido de que el profesor aprende a partir de esa reflexión.

La clase de Didáctica en la formación de profesores es la que brinda el espacio para reflexionar sobre la práctica, a partir de la cual el docente construye el conocimiento didáctico, conocimiento que lo distingue como profesional, de otros profesionales.

La clase de Didáctica ofrece ese espacio de reflexión sobre la práctica, la cual cumple la función de interpretarla, como forma de aprehender ese fenómeno complejo que es la situación de enseñanza y de aprendizaje. La reflexión es un instrumento para comprender esas situaciones, en toda su riqueza y complejidad, en el entendido, además, de que se trata de un juego de intersubjetividades, que solo puede ser aprehendido mediante procesos reflexivos de los involucrados en esas prácticas particulares. El propósito es ejercer transformaciones en un estado de cosas, en contextos particulares.

El agente de la práctica, en este caso el practicante, es quien analiza su propia práctica, orientado por el profesor de Didáctica. El practicante va construyendo su saber didáctico a partir de su reflexión y es la teoría disciplinar y didáctica la que fundamenta su hacer y su reflexión. El conocimiento didáctico no busca solo describir, sino reflexionar sobre la práctica, evaluarla y hacer prescripciones, ya que su propósito es producir una transformación, es incidir en la acción. Al decir de Feldman (1999), la Didáctica opera en términos situacionales, por eso necesita generar principios de procedimiento, que exigen no su aplicación, sino su interpretación en cada situación particular.

El practicante no es aplicador de teorías; los docentes, como prácticos que somos, partimos de la práctica y recurrimos a la teoría en el análisis de nuestras prácticas,

en la reflexión sobre las mismas; la teoría cumple la función de mediar entre la práctica misma y la reflexión sobre ella, reflexión imprescindible para que el saber práctico no se constituya en un saber rutinario. Esa autorreflexión, que en la clase de didáctica está orientada por el profesor, es la que permite tomar distancia crítica sobre lo que ocurrió en la clase y proyectarse hacia nuevas clases. Es la reflexión sobre la práctica la que abre puertas a la creatividad didáctica. El docente es un creador, un continuo inventor de soluciones, de intervenciones didácticas que lo ayuden a transformar un estado de cosas. La clase de Didáctica ofrece ese ámbito para la reflexión orientada, para la creación didáctica, para ofrecer principios didácticos para la acción, fundamentados teóricamente en las ciencias de referencia de la disciplina particular, en la Psicología del aprendizaje o en las Ciencias de la Educación en general.

II. Plan de desarrollo fundamentado de una unidad correspondiente al programa de Didáctica I del Plan Curricular 2008

El programa de Didáctica I del plan 2008, correspondiente a la carrera de profesorado de Idioma Español, establece una secuencia de contenidos, organizados en tres puntos:

1. Del conocimiento disciplinar y del conocimiento didáctico.
2. La competencia lingüística y la enseñanza de la lengua.
3. La práctica de aula.

La unidad que elegí presentar

corresponde al primer eje, de los cuatro en torno a los cuales se organiza el segundo punto del programa:

2.1 La lectura. Leer como desarrollo de diversos procesos psicológicos, sociales y culturales.

2.1.1 El concepto de texto.

2.1.2 Estructuras textuales.

2.1.3 El abordaje didáctico del texto.

2.1.4 Criterios de selección de textos.

Algunas consideraciones previas a propósito de por qué elegí esta unidad

La enseñanza de la lectura ha dejado de lado la dimensión subjetiva del acto de leer, la lectura como experiencia, como instancia de encuentro que acontece, como construcción de uno mismo. Las prácticas de enseñanza de la lectura se focalizan en una lectura eferente, extractiva de datos. Dice Michèle Petit⁴: *“Es necesario observar que incluso muchos jóvenes que lograron concluir con éxito sus estudios no son benevolentes hacia la escuela. Entre nuestros entrevistados, muchos coinciden en pensar, por ejemplo, que la enseñanza tiene un efecto disuasivo sobre el gusto por la lectura. Se quejan de esos cursos que disecan los textos y donde les resulta imposible verse reflejados. (...) Así pues el predominio en el sistema de enseñanza francés de un modelo de lectura entendida como ‘decodificación’ o ‘desciframiento’ del texto inhibe la emoción e impide la identificación.”*⁵ Si bien la cita se refiere a la enseñanza en Francia, bien puede estar referida a la de nuestro país.

La escuela pone énfasis en las prácticas de lectura destinadas a la evaluación de lo que el alumno debe comprender al leer. Dice Larrosa (2008, a propósito de la lectura, que la experiencia

es lo que nos pasa, y a ese lector que solo comprende, o que solo quiere comprender, no le pasa nada. ¿No será esto lo que ocurre en nuestras clases? ¿No será que nuestros alumnos no se sienten provocados? ¿No será que no les pasa nada?

Bajtín (1992) dice que la significación de cualquier texto no es acabada, sino abierta, que cada contexto de lectura lo hace susceptible de nuevas posibilidades semánticas: *"la palabra ajena productiva genera en respuesta, de manera dialógica, nuestra nueva palabra."*⁶ ¿Hay lugar en nuestras clases para la palabra propia?

¿Qué lugar le damos al lenguaje en nuestras clases? A propósito del lenguaje dice José Luis Pardo: *"La intimidad es el contenido no informativo del lenguaje (...). La intimidad de la lengua es lo que hace que todo significado vaya acompañado de un sentido, toda denotación de una connotación, toda información de una contraseña, toda opinión de un temblor y todo acto ilocutorio de una pasión perlocutoria, porque es lo que hace que el lenguaje vaya acompañado de sí mismo."*⁷ ¿Cuál es el espacio que le otorgamos a los efectos, a la perlocución?

El docente constituye un mediador entre el alumno y el texto; el gusto por la lectura también se desarrolla en el encuentro entre un docente, experto lector, y los alumnos. No se trata de decirle al joven que tiene que leer, ni de dar a leer, sino de leer junto con él, de formar comunidad de lectores, de comentar y recomendar libros, de hablar sobre los efectos producidos en nosotros, de expresar nuestras valoraciones, de hablar de las connotaciones provocadas, de las resonancias, de cómo nos miramos a través de lo que leímos... La lectura constituye un papel fundamental en la construcción de uno mismo, como dice Petit (1999), en tanto que permite dar sentido a la propia experiencia. Para que eso suceda el docente tiene que ceder la palabra, dar lugar a la

lectura como experiencia, a que a sus alumnos les pase algo cuando leen. Y si bien el texto literario es el que de un modo privilegiado provoca resonancias, la lectura de todo texto provoca imágenes, asociaciones, reacciones por parte del lector.

Problematizar y dar profundidad a la enseñanza de la lectura es el propósito de la planificación de la presente unidad didáctica.

Introducción

El programa de este curso, a diferencia de otros, presenta ejes temáticos amplios, es decir que se enmarca teóricamente en el paradigma del currículo abierto, que da al profesor la responsabilidad profesional y la labor intelectual de interpretar ese programa y organizarlo en unidades didácticas.

Al planificar una unidad didáctica seleccionamos contenidos; determinamos unas intenciones que orientan todo el trabajo; diseñamos actividades por medio de las cuales los estudiantes aprenderán los nuevos contenidos y los profesores los evaluaremos; seleccionamos la bibliografía que sustenta la propuesta y que será leída por los estudiantes. Además, planificar la unidad implica secuenciar los contenidos y las actividades. La lógica disciplinar, una concepción de aprendizaje y las intenciones que hemos establecido son los fundamentos de esa secuenciación.

En un curso de Didáctica y Práctica Docente los estudiantes tienen que aprender a enseñar, a fundamentar teóricamente sus prácticas, y a reflexionar sobre las mismas. De acuerdo a estas intenciones del curso, a continuación presentaré la secuenciación de contenidos, el número de clases asignadas a los mismos, y las intenciones didácticas específicas que orientan esta unidad, así como las

actividades a través de las cuales se abordarán los contenidos.

Secuenciación de contenidos, intenciones didácticas y actividades

- o **Inscripción de la Teoría de la Lectura como una de las áreas de conocimiento en la formación del profesor de Id. Español. La inscripción del tema "Lectura" en el programa de Didáctica I.**

Análisis de los programas de Id. Español: la fundamentación y los objetivos. La relación entre estos programas y el de Didáctica.

Se pretende que los estudiantes reflexionen sobre cómo la interpretación de los programas de Secundaria implica que el docente diseñe propuestas didácticas que integren la lectura y la escritura de textos con la reflexión metalingüística.

- o **Las múltiples dimensiones del tema "lectura": una dimensión teórica; una dimensión social, como práctica cultural; una dimensión subjetiva, desde un enfoque psicoanalítico, como construcción de la subjetividad; una dimensión didáctica, que implica concebir prácticas de lectura que contribuyan al desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa de los alumnos liceales.**

Se propondrá que los estudiantes recuperen de su memoria prácticas de lectura y experiencias personales de su infancia y adolescencia (qué leían, en qué contextos lo hacían, si compartían las lecturas, etc.), para que reflexionen acerca de la importancia de ser lector para formar lectores.

- o **Cuestionamiento de la concepción de lectura como decodificación.**

Análisis de textos para comprender que la mera "decodificación" no permite captar el sentido del mismo. El papel de los conocimientos enciclopédicos y contextuales en la interpretación. La interpretación del sentido metafórico. Se pretende que los estudiantes reflexionen sobre la complejidad del acto de leer y sus múltiples dimensiones.

- o **Problematización de la práctica didáctica intuitiva "trabajar la comprensión del texto".** Análisis crítico de planificaciones: ejemplos de actividades de lectura y de preguntas que no aseguran la comprensión.

Se pretende que los estudiantes reflexionen acerca de la necesidad de trascender la intuición en el abordaje didáctico de los textos.

- o **La lectura como proceso cognitivo:** los aportes teóricos de **Frank Smith, Goodman, Rosenblatt**. La lectura como proceso de interacción y transacción entre el lector y el texto.

Se pretende que los estudiantes reflexionen acerca de las implicaciones didácticas de este modelo de lectura.

- o **La lectura eferente y la lectura estética: Rosenblatt.**

Análisis de propuestas didácticas propias y ajenas. Identificación de preguntas y consignas que fomentan una y otra postura.

Elaboración de preguntas que favorezcan la interpretación no literal de los textos y que estimulen el enriquecimiento de la comprensión. Elaboración de actividades que favorezcan la transferencia de los conocimientos para la interpretación de otros textos.

- o **El procesamiento cognitivo de la información: las macrorreglas y los tipos de conocimiento en el procesamiento del discurso: Van Dijk. Las estructuras de los textos. Problematización del papel que juega el conocimiento de las estructuras textuales en la comprensión del texto: Delia Lerner; Fitzgerald. El error de comprensión: Viramonte de Ávalos.**

La elaboración de propuestas didácticas de comprensión de textos. Categorización de preguntas según sus propósitos y los niveles del texto implicados.

Análisis de las características lingüísticas y estructurales de textos que se pretende trabajar en las clases para identificar los posibles nudos de incomprensión. Diseño de preguntas y de actividades para ayudar a superar esos nudos críticos.

Presentación de ejemplos de propuestas didácticas de lectura y de cómo las resolvieron algunos alumnos liceales (se presentarán desgrabaciones de actividades orales de comprensión de la lectura). La organización semántica de la información y las características lingüísticas de los textos que constituyeron una dificultad para la lectura.

Se pretende que los estudiantes conceptualicen sobre los distintos niveles del texto en que opera la comprensión de la lectura, y que adquieran distintas categorías de análisis de los textos según distintas dimensiones de los mismos. Se busca también que problematicen la superestructura como categoría de análisis de los textos.

- o **Conocimiento metalingüístico y lectura. La “entrada” al texto a partir de la gramática: Ángela di**

Tullio, Violeta Demonte.

Identificación en diversos textos de fenómenos gramaticales relevantes para la comprensión del texto y para la producción de determinados “efectos” de lectura: Se pretende que los estudiantes integren contenidos gramaticales y lingüísticos en sus propuestas de comprensión de textos.

- o **La formación de criterios para seleccionar los textos. Los desafíos cognitivos que presentan. Los textos como “puerta de entrada” a la cultura. Los textos como géneros discursivos. La escasa relevancia didáctica de los “textos funcionales”: Bajtín, Lahire, Olson.**

Elaboración de una antología de textos, justificación de la selección desde el punto de vista de los objetivos de enseñanza.

Se pretende que los estudiantes vayan formando criterios de selección de textos, de modo que la clase de Idioma Español sea una oportunidad de acercamiento a la cultura y de formación de lectores, y plantee desafíos cognitivos para los alumnos. Se busca además que los estudiantes de profesorado reflexionen acerca de cómo la escuela propone una mirada al lenguaje que implica su objetivación y distanciamiento. Como dice Lahire, la escuela desarrolla un vínculo específico con el lenguaje. El lenguaje es objeto de atención y de trabajo específico, de manipulación consciente, objeto de estudio en sí mismo. En lugar de hablar movidos por la situación social de comunicación, los alumnos deben considerar el lenguaje como un universo organizado en distintos niveles (fonológico, léxico, gramatical, textual) sobre el cual

reflexionar. Esta mirada a la lengua y a los textos es objeto de enseñanza. La selección de textos cumple un papel fundamental ya que la escuela propone un modo hermenéutico de apropiación de los textos, que resulta ajeno para los alumnos de determinados contextos socioculturales, quienes suelen tener un modo pragmático de apropiación de los textos, ya que el texto encuentra su referente en una práctica inmediata (armar un electrodoméstico, sembrar unas semillas, hacer una receta) o en un espacio conocido o vivido (lectura de prensa, de cartas). Se pretende que los estudiantes practicantes reflexionen acerca de qué lengua enseñar, qué textos acercar, para promover la entrada a la cultura letrada. Como dice Olson, para ser letrado no basta con conocer palabras; debe aprenderse cómo participar en el discurso de alguna comunidad textual. Y eso implica conocer qué textos son importantes, cómo deben leerse.

- o **A modo de cierre de la unidad** y a su vez de encuadre general, se presentará el enfoque psicoanalítico de la lectura como construcción de la subjetividad: Michele Petit (presentación de testimonios, citados por Petit, de jóvenes inmigrantes en Francia, que se refieren a cómo la lectura incidió en la construcción de sí mismos, en su identidad cultural), Graciela Montes, Perla Zelamanovich.

Se pretende que los estudiantes reflexionen sobre:

- La importancia de promover la lectura y, fundamentalmente, la lectura de textos literarios, como textos que contribuyen a la construcción de sí mismos mediante el conocimiento de otros mundos posibles, de otras

culturas.

- La lectura de literatura y la formación de ciudadanía, en el sentido de que acercarse a otras culturas a través de la lectura contribuye a respetar las diferencias y a asumir una actitud democrática en la convivencia con otros.
- La función del docente como mediador en el acercamiento de los textos de "calidad".
- La especificidad de la mirada al lenguaje, realizada en las instituciones escolares, y acerca de cómo la escuela puede ensanchar las diferencias sociales de los estudiantes, si no reconoce que sus propuestas implican una mirada analítica y crítica del lenguaje, que resulta absolutamente novedosa para los estudiantes de algunos sectores sociales.
- La necesidad de no dar por supuestas prácticas sociales, no pragmáticas, respecto al lenguaje.

Se busca también que:

- Se posicionen como mediadores entre el texto y los alumnos, en el sentido de que las propuestas didácticas de lectura literaria tienen que contribuir a que los textos *"provoquen resonancias"* (Zelamnovich) en los alumnos, como condición para contribuir en el gusto por la lectura.
- Cuestionen la llamada "crisis" de la lectura: Graciela Montes. Reflexionen acerca de qué propuestas didácticas pueden contribuir a que los alumnos se conviertan en lectores.

Como actividades de cierre de la unidad se propondrá que los estudiantes:

- o Elaboren principios didácticos para la enseñanza de la lectura en un curso de Idioma Español.
- o Escriban una argumentación en la que cuestionen lo que se ha llamado "la crisis de la lectura".

Evaluación

La evaluación de la unidad se llevará a cabo durante todo el desarrollo de la misma. Se realizará a través de:

- La participación en clase.
- La realización de reseñas de capítulos de los libros que constituyen la bibliografía de la unidad.
- La elaboración de propuestas didácticas de enseñanza de la lectura y abordaje de textos en particular.
- Crítica fundamentada teóricamente de propuestas didácticas de abordaje de textos.
- Una clase a cargo de los practicantes, en la que se pongan en juego los contenidos abordados.
- La reflexión sobre la clase efectivamente dada y sobre la planificación de la clase.
- La escritura de un texto argumentativo en la que se pongan en juego los contenidos abordados.

Cronograma:

La unidad se desarrollará durante dos meses de clase aproximadamente, es decir durante el desarrollo de 8 clases de tres horas cada una.

Nota: La bibliografía que será ofrecida a los estudiantes figura dentro de la bibliografía de este trabajo

III. Línea de investigación Didáctica

Tema de la investigación: el lugar que ocupa la escritura en la enseñanza de las asignaturas Filosofía, Historia, Geografía y Biología, en las clases de los practicantes de cuarto año de Profesorado de un Instituto de Formación Docente, quienes cursan su último año de Didáctica y Práctica Docente.

Importancia del tema

La escritura de los estudiantes que ingresan a realizar estudios terciarios se ha convertido en motivo de preocupación creciente en los últimos diez años para los docentes de estas instituciones. También la escritura de los alumnos es tema de preocupación para los docentes de Educación Secundaria. Las expectativas de unos y otros parecen no cumplirse. El propósito de este trabajo es investigar qué acciones de enseñanza se llevan a cabo en Educación Secundaria para cumplir con estas expectativas.

Los sujetos de la investigación son estudiantes de cuarto año de Profesorado porque se parte del supuesto de que las prácticas de escritura en la Educación Media podrían cambiar desde la formación inicial de los profesores. Además, la Didáctica de la disciplina es el lugar privilegiado para pensar la enseñanza, para hacer que los futuros docentes se vayan construyendo una identidad docente, concibiendo la función epistémica de la escritura, como herramienta intelectual para problematizar y reformular las propuestas de enseñanza.

Preguntas que orientan la investigación

El planteo del problema de la investigación se realiza por medio de preguntas

porque, dado su carácter cualitativo, se busca que las categorías de la investigación surjan de los datos obtenidos. Las preguntas reflejan de modo más fiel la intención de comprender un fenómeno complejo, como el lugar de la escritura en la enseñanza de las disciplinas y su relación con el aprendizaje de los contenidos disciplinares.

- o ¿Qué concepto de escritura tienen los practicantes de cuarto año de Didáctica?
- o ¿Qué rol le asignan a la escritura en la enseñanza de la disciplina en la que se están especializando?
- o ¿Qué percepciones tienen acerca del desempeño escrito de sus estudiantes y a qué se lo atribuyen?
- o ¿Qué lugar ocupa efectivamente la escritura en sus prácticas didácticas? ¿Qué tipos de propuestas de escritura plantean y para qué?
- o ¿Qué lugar ocupa la escritura en su práctica como docente? ¿Cómo se visualizan como escritores?

Antecedentes

Es un lugar común en reuniones de evaluación en Enseñanza Secundaria, que los docentes aludan al descendido desempeño de los estudiantes en escritura. También lo es en los cursos de Formación Docente, a propósito de los exámenes que los estudiantes rinden por escrito. También las percepciones de otros actores sociales muestran esta preocupación, la cual se difunde a través de los medios de comunicación.

Varias facultades de la Universidad de la República - la Facultad de Ingeniería y la de Medicina son solo dos ejemplos- y los Institutos de Formación Docente han propuesto pruebas al inicio de la carrera para diagnosticar problemas de lectura y

escritura, incluso Formación Docente lo ha hecho como prueba de ingreso. Esto pone en evidencia la preocupación antes mencionada.

Estas percepciones se ven apoyadas por algunas investigaciones. En el año 2003 La Gerencia de Investigación y Evaluación del Codicen realizó una prueba de lectura y de escritura a los estudiantes de Bachillerato de nuestro país. Como resultado de la prueba de escritura se obtuvo que: solamente la tercera parte de los estudiantes escribió un texto bien organizado desde el punto de vista semántico y de su progresión semántica; las dos terceras partes de los textos presentaron errores en la construcción de las oraciones; solo el 12 % de los estudiantes reveló dominio de la sintaxis; el 10% utilizó un léxico preciso y variado.

En el año 1994 se publicó una investigación realizada por el instituto de Lingüística de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en un liceo de Montevideo. La misma tuvo como objeto "los textos que aparecen dentro y fuera de la situación de clase". Se obtuvo como resultado que los textos que brindan información son los de menor frecuencia de aparición en las clases, aunque son los típicamente escolares. Estos resultados podrían ponerse en relación con el desempeño descendido de los alumnos liceales en escritura, percibido por los docentes, ya que los textos académicos y escolares constituyen un género discursivo que durante todos los trayectos formativos deben ser leídos como una fuente privilegiada de aprendizaje; a su vez su escritura es requerida como modo de evaluación.

Por lo antes expuesto y porque las prácticas de aula son una de las líneas de investigación de la Didáctica es que propongo este trabajo.

Hipótesis

La enseñanza de la escritura ha ido cambiando en el transcurso del siglo XX y en lo que va del siglo XXI, y se ha transitado por distintos modelos didácticos. Si bien la investigación teórica acerca de la escritura como actividad cognitiva de alto nivel ya tiene varias décadas de desarrollo, las prácticas didácticas escolares no se han visto modificadas de modo sustancial. Este divorcio entre la investigación y las prácticas de enseñanza implicaría, en este caso, el desconocimiento de la función epistémica de la escritura. Es probable que el lugar de mero vehículo de comunicación de conocimientos y no de conformador del pensamiento dado a la escritura en la enseñanza de las disciplinas sea, en parte, responsable de los resultados no satisfactorios de los alumnos.

Marco teórico

Tres enfoques teóricos sobre la escritura orientan esta propuesta de investigación: a) un modelo cognitivo; b) la concepción de la escritura como "artefacto cultural", y c) los estudios sobre el modo como las prácticas escolares de escritura de los docentes determinan la identidad de su hacer didáctico.

a) Para el modelo cognitivo, escribir es una actividad de construcción de sentido,

que implica procesos cognitivos complejos: generación de ideas, la reflexión, la puesta en texto, la revisión. Estos procesos no deben ser considerados como etapas lineales, sino que ocurren en todo momento durante el proceso de escritura.

El escritor enfrenta un problema comunicativo y retórico, es decir, tiene algo para comunicar a alguien y debe escoger la organización textual que mejor se ajuste a su propósito.

El proceso de la generación de las ideas abarca aspectos temáticos, de organización textual y pragmáticos. No se trata de una etapa inicial previa a la puesta en texto o traducción, sino de un proceso discontinuo que tiene lugar como consecuencia de las revisiones que el escritor hace como lector de su propio texto.

La puesta en texto abarca aspectos de índole lingüística: de cohesión textual, sintácticos, léxicos y ortográficos.

La revisión es el proceso mediante el cual el escritor evalúa la adecuación del texto a su propósito y a su destinatario (la cantidad de información requerida, lo que puede dar por consabido, el estilo de su texto), la organización del contenido y los aspectos lingüísticos. No es la revisión la etapa final en la escritura del texto, sino un proceso recursivo de alta complejidad debido a que le exige al escritor mirar su texto como objeto, es decir, abstraerlo del contexto de producción y de sí mismo. El control de todos estos aspectos demanda un gran esfuerzo cognitivo, difícil de abordar simultáneamente por parte de un escritor inexperto.

b) Desde otra perspectiva, la escritura es un "artefacto cultural" que otorga al pensamiento occidental sus características distintivas, como puntualiza Olson (1998).

El autor sostiene que el impacto en la cognición de los artefactos culturales no está determinado por la mera expansión de la memoria, sino porque la manipulación de esos artefactos da lugar a nuevos conceptos "inventados".

La escritura da lugar a nuevas formas de pensamiento. Es esta la función epistémica de la escritura.

Como dice Olson la escritura ha desempeñado un rol crítico en el cambio en los modos de pensar: desde un pensar sobre las cosas a un pensar sobre las representaciones de esas cosas; nuestra concepción del mundo y de nosotros mismos son el producto de *"un mundo sobre el papel"*⁸.

c) Por último, desde la perspectiva de cómo las prácticas escolares de escritura de los docentes determinan la identidad de su hacer didáctico, Finocchio y Brito, en un recorrido histórico acerca de las prácticas de escritura de los maestros, dicen que la función con la que escriben es la de dar cuenta de su trabajo a través de registros de distinto tipo. Es decir que se escribe para otros, para que se pueda controlar lo que los docentes hacen.

Estos modos de escribir sobre el trabajo influyen en la identidad docente. Ser docente se ve reflejado en lo que se escribe acerca del trabajo. Las autoras proponen rescatar otros modos de escribir, como por ejemplo los diarios, que son textos de corte autobiográfico que hacen énfasis en la voz del docente, así como otras escrituras como los relatos de experiencias en instancias de capacitación y en revistas educativas. Al respecto estas autoras afirman: *"Los relatos transmiten las maneras en que los docentes estructuran y*

*desarrollan su saber práctico. (...) El sentido del relato surge a partir de la reflexión del autor sobre lo que ha hecho y quiere contar. Se trata de un trabajo en el que las acciones realizadas se van secuenciando cuando el docente explica reflexivamente la experiencia (...) Se trata de buscar otras formas de vincularse con lo escrito de modo tal que podamos al menos ensayar otros rasgos para nuestra identidad docente y evaluar sus efectos en lo que transmitimos a nuestros alumnos"*⁹. Brito expresa también que los docentes escribimos para planificar, es decir, para proyectar el futuro, pero no escribimos para generar conocimiento acerca de nuestra práctica y por lo tanto, para mejorarla. No alcanza, dice esta autora, con que la renovación didáctica se exprese en el currículo, sino que es necesario que los docentes interpreten esas innovaciones y realicen una "traducción reflexiva en las prácticas".

Consideraciones metodológicas

El objeto de la presente línea de investigación es qué se escribe y cómo se escribe en los grupos de práctica de los estudiantes de cuarto año de Filosofía, Historia, Geografía y Biología de un Instituto de Formación Docente.

El trabajo implica la proyección al interior del departamento y hacia otros departamentos, ya que incluiría a todos los profesores de Didáctica de Idioma Español en actividades de extensión - cursillos o seminarios acerca de teoría sobre la escritura y prácticas didácticas de enseñanza de la misma-, y de colaboración con los profesores de Didáctica de las profesorado mencionados.

Esta investigación se puede caracterizar como estudio de casos. Su carácter es cualitativo y se proyecta hacia una investigación- acción que involucraría al departamento de Idioma Español y a otros departamentos.

Se recogerán datos mediante los siguientes instrumentos:

- o Entrevistas a los practicantes.
- o Visitas a sus clases.
- o Análisis de propuestas de escritura: tipo de consignas y evaluación de los trabajos.

Las categorías investigadas surgirán del análisis de los datos recogidos.

BIBLIOGRAFÍA

- ALISEDO, G. (1999), *Didáctica de las Ciencias del lenguaje*, Bs. As., Paidós.
- ALVARADO, M. (2001) *Entre líneas : Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. FLACSO-Manantial, Buenos Aires.
- ANDER- EGG, E., AGUILAR IDÁÑEZ, M. (1996), *Cómo elaborar un proyecto. Guía para elaborar proyectos sociales y culturales*, Bs. As., Lumen Humanitas.
- BAJTÍN, M. (1992), *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- BEREITER, C, SCARDAMALIA, M. (1987), "The Psychology of written composition", Hillsdale, N.J, Erlbaum.
- BEST, F. (1982), *Cómo investigar en educación*, Madrid, Morata.
- BRITO, A. (2003), "Prácticas escolares de lectura y escritura: los textos de la enseñanza y las palabras de los maestros" en *Propuesta Educativa*, Año 12, N°26, Bs. As., FLACSO.
- BRITO, A. y FINOCCHIO, S. , *Lectura y escritura de maestros* en <http://virtual.flacso.org.ar>
- BRONCKART, J.P. (2007), *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, Bs. As., Pedro Miño.
- CAMILLONI, A. (1999), "De herencias, deudas y legados" en *Corrientes didácticas contemporáneas*, Bs. As., Paidós.
- CAMPS ,A. y MILIAN, M. 2000 *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*, Homo sapiens, Buenos aires.
- CARLINO, P. (2005), *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Bs As, Fondo de cultura académica.
- CARR, W. (1996), *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Morata.
- COLS, E., *La enseñanza y los profesores: metáforas, modelos y formas de enseñar* (artículo inédito).
- COSERIU, Eugenio (1962), *Teoría del lenguaje y lingüística general*, Madrid, Gredos.
- DAVINI, M^aC. (1999), "Conflictos en la evolución de la Didáctica". *La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales*", en *Corrientes didácticas contemporáneas*, Bs. As., Paidós.
- DAVINI, M^aC (2002), *De aprendices a maestros , enseñar y aprender a enseñar*, Bs. As., Papers editores.
- DEMONTE, V. (2005), «La gramática ubicua. O cómo mirar los textos a través de la gramática», en Mercedes Sedano, Adriana Bolívar y Martha Shiro, eds. *Haciendo lingüística. Homenaje a Paola Bentivoglio*, 175-188. Caracas: Universidad Central de Venezuela
- DI TULLIO, A. (1997), *Manual de Gramática del Español*, Bs. As., Edicial.
- DUBOIS, M. E. (2006), *Sobre lectura, escritura y algo más...* Textos en Contextos 7. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura Lectura y Vida.
- DUBOIS, M. E. (1991), *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires, Aique.
- FELDMAN, D. (1999), *Ayudar a enseñar*, Aique, Buenos Aires.
- FENSTERMACHER, G.A (1989), "Tres aspectos de la Filosofía de la investigación sobre la enseñanza" en Wittrock, M., *La investigación de la enseñanza*, tomo I, Barcelona, Paidós.

- FLOWER, L Y HAYES, J (1996), "La teoría de la redacción como proceso cognitivo" en "Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura", Buenos Aires, Lectura y Vida.
- FITZGERALD, J. (1989) "Investigaciones sobre el texto narrativo. Implicaciones didácticas" en Muth, K.D. (comp.) *El texto narrativo. Estrategias para su comprensión*. Buenos Aires, Aique.
- GOODMAN, K (1996), "La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional psicolingüística, en "Textos en contexto 2. Los procesos de lectura y escritura" Buenos Aires; Lectura y Vida.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ (2008), "Discurso del Excmo. Sr. D. Salvador Gutiérrez Ordóñez", leído el día 24 de febrero de 2008 en su recepción pública como académico de número de la Real Academia Española.
- HALLIDAY, M. A. K. (1985) *An introduction to functional grammar*, Londres, Edward Arnold.
- KOVACCI, O. (1994), *La enseñanza de la lengua*, en <http://www.biblioteca.org.ar/LIBROS/3KOVACCI.PDF>
- LAHIRE, B., *Los orígenes de la desigualdad escolar: cultura escrita escolar, lecturas populares y configuraciones familiares*, en <http://virtual.flacso.org.ar>
- LARROSA, J., *Entre las lenguas*", artículo virtual en www.flacso.org.ar.
- LERNER, D. (2001), *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, Fondo de cultura económica.
- LERNER, D. (2004), "Lectura y escritura. Apuntes desde la perspectiva curricular" en *La escuela y la formación de lectores y escritores*. Textos en contexto 4. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida.
- LITWIN, E. (1999), "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda" en *Corrientes didácticas contemporáneas*, Bs. As., Paidós.
- MONTES, G. (2001), *Mover la historia: lectura, sentido y sociedad*. Simposio de Lectura de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid.
- OLSON, D. (1998), *El mundo sobre el papel. El impacto de la lectura y la escritura en la estructura del conocimiento*, Barcelona, Gedisa.
- PARDO, JOSÉ LUIS (1996) *La intimidación*, Valencia, Pre-textos.
- PARODI, G. (2005) , *Comprensión de textos escritos*, Bs. As., Eudeba.
- Tecnología Educativa (Santiago - Chile), 2001, XIV, n° 3, pp. 503-523.
- PETIT, M. (1999), *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*, México, Fondo de cultura económica.
- RICOEUR, P. (2000), *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*, México, Fondo de Cultura Económica.
- RIESTRA, D. (2008), *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo sociodiscursivo*, Bs. As., Miño y Dávila.
- ROSENBLATT, L. (1996) "La teoría transaccional de la lectura y la escritura" en *Los procesos de lectura y escritura*. Textos en contexto 1. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida.
- SMITH, F. (1990), *Para darle sentido a la lectura*. Madrid, Visor.
- STENHOUSE, I. (1984), *Investigación y desarrollo del Curriculum*, Madrid, Morata.
- SUTTON, C (1997), "Ideas sobre la ciencia e ideas sobre el lenguaje" *Alambique*. Didáctica de las Ciencias Experimentales, No.12.
- TOLCHINSKY, L. (1993), "Escribir en la escuela" en "Aprendizaje del lenguaje escrito", Antrophos/ Universidad Pedagógica Nacional, Barcelona.
- VAN DIJK, T.A. (1980), *Estructuras y funciones del discurso*.
- VAN DIJK, T. (1992), "La ciencia del texto", Barcelona, Paidós.
- VAN DIJK, T.A. (2002), "Tipos de conocimiento en el procesamiento del discurso", en PARODI, G. (Editor), *Lingüística e interdisciplinariedad: Desafíos del nuevo milenio*, Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.
- VIRAMONTE DE ÁVALOS, M. (comp.) (2000) *Comprensión lectora. Dificultades estratégicas en*

resolución de preguntas inferenciales. Buenos Aires, Ediciones Colihue.

VYGOTSKI, L., (1992) Pensamiento y lenguaje, Barcelona, Paidós.

ZELMANOVICH, P. (2008), *Lecturas y escrituras: entre provocaciones y resonancias*, artículo virtual en www.flacso.org.ar.

NOTAS

¹ Cols, E., *La enseñanza y los profesores: metáforas, modelos y formas de enseñar* (artículo inédito proporcionado en el curso de Postgrado "Constructivismo y educación, FLACSO).

² LITWIN, E. (1999), "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda" en *Corrientes didácticas contemporáneas*, Bs. As., Paidós.

³ VYGOTSKI, L., (1992) Pensamiento y lenguaje, Barcelona, Paidós.

⁴ PETIT, Michèle (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*, México, Fondo de

Cultura económico: 129-130.

⁵ PETIT, Michèle (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*, México, Fondo de Cultura económico: 129-130.

⁶ BAJTÍN, Mijail (1989), *Teoría y estética de la novela*, Madrid, Taurus.

⁷ PARDO, JOSÉ LUIS (1996) *La intimidad*, Valencia, Pre-textos.

⁸ OLSON, D. (1998), *El mundo sobre el papel*, Barcelona, Gedisa -310.

⁹ BRITO, A y FINOCCHIO, S., *Lectura y escritura de maestros* en <http://virtual.flacso.org.ar>



Algunas reflexiones acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica en Formación Docente

Eduardo Dotti
Egresado del IPA en Español-Prof. en los IINN.
Andrea Savio
Egresada del IPA en Español- Profª en el Liceo
Francés de Montevideo

Eleonora Peluffo
Egresada del IPA en Español-Profª de Didáctica
por concurso, en el IPA y en el IFD de Pando

Introducción

Resulta indiscutible, para la formación de un futuro maestro, conocer en profundidad contenidos específicos de las disciplinas objeto de enseñanza escolar así como los propios de las Ciencias de la Educación. La comprensión de estos contenidos y la construcción de redes conceptuales cada vez más complejas suponen una paulatina intelectualización del pensamiento del estudiante y del uso que este hace del lenguaje. Resulta indiscutible, asimismo, que este proceso de comprensión y construcción de conocimientos solo es posible a través de un largo trayecto de lectura y escritura de textos propios de un contexto particular: la alfabetización académica. Entendemos por alfabetización académica *"el 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, 2005: 13)

La larga experiencia del sistema educativo uruguayo en la formación de maestros no da señales de haber reparado en esta situación. Todo parece indicar que, tradicionalmente, el estudiante que se está formando como maestro es capaz de leer, comprender y producir textos pertenecientes a distintos campos del saber, detectar sus particularidades y sutilezas, e incluso de hallar matices en las

explicaciones teóricas. Sin embargo, captar todas estas particularidades discursivas no es patrimonio de los cursos centrados en contenidos lingüísticos sino que compete a toda la comunidad formadora.

Una práctica común en los cursos de formación de maestros en nuestro país es la de organizar la enseñanza presuponiendo que los estudiantes van a leer y a escribir sin intervención explícita e intencional de sus profesores.

Asimismo, resulta indiscutible que los alumnos de primer año de formación docente escriben con diferentes intenciones: para exponer un tema, para registrar lo que el docente dice, para informar acerca de lo que han leído y para acreditar un conocimiento. Esto requiere un dominio de la lengua escrita que legitime su discurso en diferentes situaciones, pone en evidencia la asimetría docente-estudiante y reafirma la brecha existente entre el que sabe escribir y, por ende accede a una comunidad académica, y el que no logra poner en palabras esa apropiación del conocimiento y es excluido del sistema.

I. Algunas consideraciones preliminares

El objetivo de esta comunicación es analizar algunas consignas de escritura planteadas por profesores en cursos de primer año de Formación de maestros y describir cómo las resuelven los estudiantes.

Ahora bien, ¿por qué detenerse, por

un momento, en las consignas que proponen los docentes, cuando en realidad lo que se pretende es describir algunas características de las producciones escritas de los estudiantes? ¿Qué relación existe entre una consigna de escritura y lo que se escribe en un examen, por ejemplo?

Dora Riestra (2008) señala que la consigna contiene diferentes aspectos que delimitan y conforman su naturaleza como objeto de estudio. Un aspecto sociohistórico, un aspecto que la ubica como acción desplegada y realizada, y un aspecto dialógico, que producen, simultáneamente, determinadas apropiaciones de contenidos a través de determinados recorridos mentales. Por otra parte, en tanto mediación, la consigna es acción del lenguaje que pretende provocar un efecto mental que habilite una construcción del conocimiento.

Esta investigadora argentina plantea, desde el interaccionismo sociodiscursivo, que las consignas son instrumentos de enseñanza que se constituyen en objeto de investigación porque su construcción se relaciona directamente con cómo los estudiantes crean, no solamente los discursos, sino el conocimiento. Es por eso que, para nosotros, la consigna está estrechamente ligada a la producción de los alumnos.

La escritura académica como actividad cognitiva, discursiva y sociocultural es un proceso complejo que organiza el conocimiento. Desde esta perspectiva, trasciende el mero concepto instrumental con que se la suele asociar. Para comprender mejor este proceso, es necesario considerar, por un lado, en qué medida el docente, a través de una consigna, promueve prácticas que activan el papel epistémico de la escritura y, por otro, qué proceso metacognitivo pueden desarrollar los estudiantes.

II. Análisis de algunas consignas de escritura y de sus respuestas

El desarrollo de la lectura y de la escritura de textos académicos supone aprehender un problema retórico subyacente. Es esto lo que permite al estudiante ir y venir sobre las lecturas realizadas, relacionarlas, asignarles nuevos sentidos.

La enseñanza en formación de docentes en Uruguay evidencia la fragilidad que ambos procesos lingüísticos presentan en los estudiantes quienes, con mucha frecuencia, se limitan a reproducir, en forma casi automática, tanto el texto que están abordando como las explicaciones casi textuales del profesor, lo que dista mucho de una escritura epistémica. Al respecto, Tynjälä (en Castelló, 2001) realiza un aporte que, a nuestro juicio, resulta iluminador para comprender que escribir epistémicamente es, por un lado, crear conocimiento y, por otro, resolver tensiones de tres índoles: cómo comunicar lo que uno quiere decir, adecuar las intenciones al texto que se está generando, y reflexionar acerca de lo que se escribe para presentar ideas propias a partir del diálogo sostenido con diferentes autores y textos fuente.

La implementación de consignas problematizadoras, en tanto instrumentos mediadores para la promoción de la escritura de nivel académico, sirve para que el alumno capte, por una parte, el problema retórico que subyace a la lectura de un texto y, por otra, el problema retórico que tiene que ser resuelto al momento de ponerse a escribir. Se trata, entonces, de estructurar el conocimiento sobre un determinado tema, articulando lo previo y lo nuevo, y estableciendo relaciones de jerarquización. Esta puesta en palabras tiene lugar en un nuevo contexto de enunciación en el que el estudiante debe armonizar lo que intenta decir con las exigencias retóricas de un

determinado género discursivo, para responder a una consigna de trabajo que le fue planteada con anterioridad.

Analizar el carácter de la mediación docente a través de las propuestas de escritura pone al descubierto qué actividades cognitivas y metacognitivas promueve y qué valoración sociocultural y afectiva provoca en el alumno.

A la luz de la tipología propuesta por la investigadora argentina Adriana Falchini (2008) es que analizamos las siguientes consignas de examen y las producciones textuales que ellas generaron, obtenidas en un relevamiento en diferentes centros de Formación Docente de nuestro país.

Ejemplos:

☿ **Comentario sobre la doble articulación del lenguaje**

☿ **Desarrolle Lengua y Habla**

☿ **Mencione una relación de oposición fonológica saussureana**

Si consideramos a las consignas como acciones del lenguaje que activan la interacción sociodiscursiva entre docente y alumno podemos observar que la formulación de estas pautas de escritura no dan cuenta de una de las funciones básicas del lenguaje, que es la de ser organizador del pensamiento. ¿Cuál es el propósito de estas consignas? ¿Qué se espera que haga el alumno?

Por ejemplo, las expresiones que encabezan las consignas "comentario", "desarrolle" y "mencione" obstaculizan la construcción de respuestas que se asocian a un género específico porque pueden ser interpretadas de distintas maneras. Además, inducen a escrituras ingenuas que consisten en repetir memorísticamente los conceptos en función de cómo el alumno se representa la tarea de escritura. Por otra parte, esto se evidencia, generalmente, en una sintaxis

simple, esquemática, con enunciados breves y ausencia de marcadores discursivos, como se observa en la siguiente producción:

El lenguaje humano es doblemente articulado.

La comunicación lingüística se distingue por su análisis en unidades, que por su naturaleza vocal se presentan necesariamente en un orden lineal.

En un primer plano los morfemas son las unidades más pequeñas dentro del lenguaje a las que se les puede atribuir un significado.

En un segundo plano los morfemas se dividen en una sucesión de elementos fónicos sin significado denominados fonemas.

Es esta doble articulación del lenguaje humano es base y sustento para que pueda comunicarse con sus semejantes.

Esta característica del lenguaje es de orden económico. En el primer plano, con unos cuantos miles de morfemas es posible formar infinidad de mensajes.

En el segundo plano, la adecuada combinación de unas decenas de fonemas forma e identifica a todos los morfemas.

El lenguaje es de carácter económico en el sentido que reutiliza los recursos.

Entre las respuestas analizadas para la segunda consigna, la que planteamos a continuación se resuelve en un texto vacío de contenido, sin precisión léxica, con estructuras yuxtapuestas sin relaciones lógicas. Cuando el estudiante opta por incluir conectores, realiza una selección semánticamente incorrecta, lo que le impide construir un discurso coherente. La inestabilidad conceptual que posee el estudiante se visualiza en una prosa improvisada e ingenua, construida a partir

del entrecruzamiento de lo que recuerda o cree conveniente evocar (pero sin progresión temática ni sustento teórico) y la irrupción de la primera persona gramatical como intento de volver más "humano" al lenguaje, al incluir valoraciones que no vienen al caso. La ausencia de claridad en la formulación de la consigna es el disparador de una escritura como esta, ya que la selección -por parte del docente- del término "desarrolle", a secas, instaura en el alumno la ambigüedad en la interpretación. En consecuencia, el estudiante es prácticamente impulsado a 'decir', desde un repertorio conceptual muy reducido y guiado por la representación intuitiva que se hace acerca de lo que el docente espera leer como respuesta. Es, justamente, todo lo opuesto a la evidencia de un trabajo intermental (Riestra, 2008:309) estimulado en clase, como metodología para ayudar a entender los textos de la disciplina de referencia y para organizar el pensamiento:

"El lenguaje siempre presenta dos caras que son la lengua y el habla, no quiere decir que una tiene más importancia que la otra, sino que nos dan diferentes aportes, nos permiten expresar lo que sentimos, nos permiten un aporte socio-cultural, todo lo que decimos va a repercutir en la sociedad, sea bueno o malo. El lenguaje es articulado, ordenado, es lineal, tiene un orden, no se da de cualquier manera, primero siempre estuvo la oralidad, o sea los fonemas, después está la escritura, o sea los morfemas."

En el caso de la respuesta seleccionada para la tercera consigna, se puede apreciar, más allá de los errores conceptuales, una clara dificultad para enunciar con efecto de neutralidad: el alumno no logra diferenciar la voz ajena de la propia. Por otra parte, queda en

evidencia la dificultad para escribir una definición, la opción textual aparentemente elegida para responder.

También se destaca la imposibilidad para ir más allá del texto fuente, tanto en la comprensión de lo leído como en el establecimiento de relaciones conceptuales y de su comunicación en el momento de escribir un texto propio. Hay, en esta respuesta, un desconocimiento de los planos involucrados al enunciar: el de la disciplina -en este caso la Fonología- y el de la complejidad propia del texto que debería producirse para dar cuenta de lo que se pide. Una vez más es posible advertir, en consignas formuladas de esta manera, lo lejos que están de operar como medio para un trabajo mental, y menos aún, para entablar una relación interpsicológica.

"Las condiciones del diálogo de la tarea se complican en el caso de la enseñanza de la lengua, puesto que el instrumento de la comunicación es el mismo objeto de conocimiento. Cuando el objeto es la lengua como sistema, se produce el distanciamiento inherente a la representatividad, entonces el objeto está afuera, puede ser objetivado en sus funciones gramaticales o comunicacionales, como pueden objetivarse fenómenos físicos o combinaciones numéricas". (Riestra, 2008: 308)

Los sonidos oclusivos son aquellos sonidos que cuando el aire sale de los pulmones se encuentran con una obstrucción, en nuestro caso con la boca. En cambio los sonidos consonánticos son aquellos sonidos que ya desde que respiramos estos sonidos salen con dificultad por nuestra estructura fisiológica.

Sin duda que la respuesta que acabamos de analizar evidencia que en este estudiante aún no se ha producido la

necesaria "desnaturalización" de la relación con el lenguaje para poder describirlo, en tanto objeto teórico, en su naturaleza y en su papel decisivo para la comunicación humana.

Por otra parte, una consigna más problematizadora y orientadora da lugar a que el estudiante comunique eficazmente su respuesta y dé cuenta de haberse apropiado de los contenidos. Por ejemplo:

☿ **Según A. Martinet (1968), la experiencia humana es comunicada a través de la articulación lingüística "en unidades sucesivas". ¿Cómo se caracteriza este rasgo del lenguaje?**

Lo que se plantea, con esta pregunta, es que el concepto implicado en ella se desarrolle, en la respuesta, desde la línea argumental de un autor en particular, y no desde la espontaneidad del alumno. La secuencia a desarrollar ya está prevista de antemano, a través del "cómo", lo que habilita a construir una respuesta de base textual descriptiva. Estos aspectos evitan comunicar desde una simple memorización y desafían al alumno a ir más allá del simple "decir el conocimiento", o sea, se lo incita a "transformarlo" (Bereiter y Scardamalia, 1992). En este caso sí es posible reconocer un espacio previo de trabajo intermental, de mediación entre el docente formador y los textos de las ciencias del lenguaje que, posteriormente, al momento de escribir la respuesta a la consigna planteada, habilitará a la formulación de enunciados propios (no transcripciones de fragmentos memorizados) los que, a su vez, generan en el docente evaluador otra actividad mental como respuesta a la dialogicidad instalada en la formulación de la consigna.

Según Martinet, el lenguaje tiene una doble articulación debido a que el ser humano, cuando se comunica, articula los enunciados en palabras o morfemas y estos, a su vez, en fonemas (sonidos).

Cabe aclarar que las palabras y los morfemas no son lo mismo, en algunos casos coinciden como en la palabra "pan", que contiene un solo morfema. Pero en otros casos, una palabra puede estar compuesta por más de un morfema como es el caso de la palabra "autopista".

El morfema es la mínima unidad con significado y está compuesto por fonemas o sonidos que no son lo mismo que las letras. Por ejemplo, la palabra "éxodo" está compuesta por cinco letras, pero por seis fonemas.

En resumen, cuando Martinet se refiere a que la experiencia humana es comunicada a través de la articulación lingüística "en unidades sucesivas" está queriendo explicar esta doble articulación del lenguaje, que hace que la unión sucesiva de fonemas de manera lineal, coherente y ordenada forme los morfemas y estos, a su vez, ordenados con un sentido, es lo que permite al hablante comunicar sus experiencias.

La escritura de producción personal a partir de una consigna como la anterior habilita al estudiante a volver sobre su proceso de lectura con el propósito de visualizarse como escritor de un texto propio, con el desafío intelectual de recuperar y utilizar algunas de las convenciones propias del género discursivo más adecuado para responder a las exigencias impuestas por la situación de escritura. Si bien no es de esperar la escritura de un texto que imite el estilo de los autores estudiados, sí se puede augurar una exposición propia, conceptualmente consistente y sintácticamente entendible, como consecuencia de que quien enuncia

ha podido resolver simultáneamente todos los componentes del problema retórico.

Con esta clase de consignas, el escritor está obligado a reflexionar para resolver problemas relativos a la discursividad: la secuencia textual dominante que va a producir, el balance entre el texto propio y las citas de autoridad que decida recuperar para fortalecerlo, la búsqueda de un estilo original, simple y no estereotipado ni imitado, la asunción del lugar desde el que va a comunicar; además de las restricciones estrictamente lingüísticas que hacen a la cohesión del discurso.

Conclusiones

Lo primero que reclama nuestra atención, como profesores de formación de maestros es la evidente paradoja en la que se encuentran nuestros estudiantes. No es posible sostener que quien se prepare para esta profesión, al cabo de tres o cuatro años no haya alcanzado comprensiones básicas acerca del lenguaje, no solo como objeto de reflexión teórica sino fundamentalmente como mediador de acciones mentales abstractas definitorias de su formación como hablante situado social e históricamente. No alcanzar estas comprensiones básicas impide cualquier proyecto de visualizarse o 'construirse' como mediador en el aprendizaje de otros sujetos, sus eventuales alumnos.

Todos estos componentes permiten hacer explícita la naturaleza de las dificultades de los procesos de lectura y

escritura en contextos de formación académica. Lograr escribir textos de circulación corriente en el ámbito académico es un largo proceso de trabajo sistemático sobre y con el lenguaje. Los distintos niveles de dominio de las disciplinas de referencia junto con las dificultades persistentes o las habilidades internalizadas sobre los modos de decir y de escribir pueden facilitar el ingreso a una comunidad académica o inhibirlo fuertemente.

*"Los textos académicos son, por lo tanto, textos caracterizados (o supuestamente...) por **su rigor lógico y argumentativo**, por una exposición sistemática de datos, por **la referencia directa a la investigación previa**, por la claridad en la exposición y en la argumentación. Además de esto, el texto académico debe tener una articulación clara y efectiva entre datos empíricos, conceptos teóricos y **las ideas propias del autor**. (...) Es evidente que todas estas demandas no son fáciles de asumir por parte de nuestros estudiantes, y podemos ver esto en sus problemáticos escritos".* (Hernández Zamora, 2009:25, subrayado del autor).

No es este un asunto menor, por cierto, ni que pueda esperar. Se trata de reconocer y asumir que en nuestro sistema de formación de docentes se ha instalado - y parecería que para quedarse por largo tiempo- un serio problema. Intervenir, mediar para hacer accesible y efectiva la relación del estudiante con el objeto de conocimiento es una responsabilidad de la institución formadora.

BIBLIOGRAFÍA

ALVARADO, Maite (coordinadora) (2001) Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura. Bs. As.: Flacso Manantial.
BEREITER, Carl y Marlene SCARDAMALIA (1992)

"Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". Disponible en: www.dialnet.unirioja.es/servlet/dcfichero_articulo
CARLINO, Paula (2003) "Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles".

Educere, Revista venezolana de Educación. Vol. 6 N° 20 (ISSN 1316-4910) Universidad de los Andes, Mérida, enero-febrero-marzo 2003, 409-420. También disponible en: <http://www.saber.ula.ve/db/saber/Edocd/pubelectronicas/educere/vol6Num20/articul7.pdf>. Con arbitraje.

_____ (2004) "El proceso de escritura académica. Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria". Disponible en: Educere Artículos Arbitrados (ISSN 1316-4910) Año 8, N° 26, julio-agosto-setiembre 2004, 321-327.

_____ (2005) Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Bs. As.: Fondo de Cultura Académica.
CASTELLÓ, Montserrat, (2006) "La escritura epistémica: enseñar a gestionar y regular el proceso de composición escrita"

www.sinte.es/portal/info/comunic/medellin
FALCHINI, Adriana (2008) "La escritura de estudio e investigación. La cuestión de los modelos de intervención didáctica. Disponible en: <http://www.unam.edu.ar>

HERNÁNDEZ ZAMORA, Gregorio (2009) Escritura académica y formación de maestros. ¿Por qué no acaban la tesis? Universidad Autónoma de México, Tiempo de Educar, Vol. 10, Núm. 19, enero-julio 2009, pp. 11-40. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx>

NARVAJA DE ARNOUX, Elvira (2009) Pasajes. Escuela media-enseñanza superior. Bs.As.: Editorial Biblos.

RIESTRA, Dora (2008) Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo sociodiscursivo. Bs. As.: Miño y Dávila.



Los uruguayos en el Congreso de Colombia
(Gentileza de la Prof. Ana Treviño)



La calidad educativa y las pruebas PISA. Apuntes para la reflexión

Claudia Cerminatti
Egresada de IPA y del Primer Curso
de Posgrado en Filología Hispánica
Cátedra Dámaso Alonso, Montevideo,
2005. Cursos de Lic. Letras.

Servando Corbo Acosta
Egresado de IPA y del Primer Curso
de Posgrado en Filología Hispánica
Cátedra Dámaso Alonso, Montevideo,
2005. Cursos de Lic. Lingüística

El concepto de "calidad educativa" es una construcción sociohistórica e ideológica y, por consiguiente, no admite una definición absoluta ni unidimensional (cfr. Aguerrondo, 1993; Tiana Ferrer, 1999). La relación entre calidad y evaluación se torna polémica porque la evaluación puede no abarcar toda la complejidad del concepto de calidad (que nos remite a la cuestión crucial de los fines y objetivos de la educación, y a la discusión y toma de decisiones en torno de los proyectos y políticas concomitantes).

En distintos documentos se ha presentado en qué consiste la evaluación PISA¹. La población objetivo son los jóvenes cuyo rango de edad se extiende desde 15 años y 3 meses hasta 16 años y 2 meses, y asisten a un centro de educación formal posprimaria. La evaluación PISA pretende dar respuesta a dos preguntas generales: "¿Qué aprenden y qué son capaces de hacer los jóvenes al terminar la educación obligatoria? ¿En qué medida estos jóvenes están preparados para integrarse como ciudadanos activos en la sociedad contemporánea y en particular en una 'sociedad del conocimiento' globalizada?" (ANEP, 2007: 21).

Estas preguntas están naturalmente relacionadas con el concepto de calidad educativa según la perspectiva de PISA. Así, Tabaré Fernández, en el documento de trabajo que sirvió de apoyo para el ciclo

2009, señala que "La calidad de la educación ha de entenderse desde la política educativa como niveles de competencias que han desarrollado los jóvenes según los grupos sociales a los que pertenecen. Con esta tesis, PISA dio el paso políticamente crucial de reivindicar la igualdad de resultados educativos a los 15 años desde la perspectiva de un ciudadano de la sociedad del conocimiento, y no solo sostener la igualdad en el acceso (o la permanencia) en la educación." (Boletín 1, 2010: 4²). Así, la calidad de la educación se establece en función de los niveles de competencia y sus resultados; Tiana Ferrer advierte sobre los riesgos de reducir la multidimensionalidad, polisemia y complejidad del concepto "a alguna de sus dimensiones más directamente manejable". (cfr. Tiana Ferrer, 1999: 33)

El término "competencia" al que se alude remite a la concepción de James Gee en **Preamble to a Literacy Program** (1998), como la capacidad de leer, escribir, entender y hablar una lengua y, por extensión, se entiende que "Las personas están dotadas de competencias en la medida en que, por un lado, tienen un acervo de conceptos, teorías y procedimientos, por otro, son capaces de aplicarlos para resolver problemas". (ANEP, 2007: 19-20)

Respecto de las pruebas³, en el documento **Uruguay en PISA 2006** se

sostiene que la validez y confiabilidad del Programa OECD-PISA está soportado por la fuerza de sus artefactos teóricos y metodológicos, así como por los acuerdos políticos internacionales, de naturaleza muy estricta. Se argumenta para su validación que *“Es un consenso extendido que el concepto de calidad de la educación no se restringe a los resultados cognitivos obtenidos por unos estudiantes; tan importantes o más han sido en varias etapas de la historia la formación ciudadana de los niños y jóvenes. Sin embargo, también está consensuado que no se puede hablar de calidad sin resultados cognitivos... los sistemas educativos con más altos desempeños son sistemas de alta calidad educativa.”* (ANEP, 2007: 58).

Concomitantemente, el Consejo Directivo Central correspondiente, en base a siete argumentos, sostiene la validez de las pruebas PISA. Seleccionamos los siguientes: *“1. Los objetivos que guían el Programa y la periodicidad de las evaluaciones son funcionales a los ejes estratégicos del proyecto 2005-2009 implementado por la ANEP. 2. El enfoque teórico y metodológico con que se ha desarrollado PISA es de última generación y está centrado en conceptos (filosóficos, políticos y pedagógicos) ampliamente presentes en las actuales políticas del Uruguay. 3. La riqueza y diversidad de materiales pedagógicos producidos, que son susceptibles de ser utilizados por los docentes tanto como aportes para sus planificaciones de aula como para los espacios de reflexión y de trabajo colegiados en los centros de Educación Media.”* (ANEP, 2007: 18).

Obsérvese que se explicita una convergencia discursiva fuerte entre los pilares políticos, filosóficos y pedagógicos de la ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) y el soporte conceptual de la evaluación PISA.

El CODICEN (Consejo Directivo Central de la ANEP) en ejercicio en 2011, en

relación con los resultados de las pruebas PISA, de acuerdo con su presidente, Dr. José Seoane, creó un grupo de trabajo para elaborar estrategias para *“evitar la rotación anual de docentes”*, para *“promover la concentración horaria de docentes”*, y para *“lograr que la calidad de la docencia se concentre en los centros educativos con realidades más complejas.”* (citado en EL PAÍS del viernes 11 de febrero de 2011, página 7). En las declaraciones de Seoane hay un desplazamiento de la focalización en las prácticas del docente en su singularidad hacia la idea de la intervención pedagógica concertada, entendiendo el centro educativo propiamente como un sistema interpelado por el contexto. Estas declaraciones están en sintonía con la afirmación de PISA de la importancia fundamental del entorno sociocultural del centro. La situación de inequidad que PISA demuestra asociada al entorno sociocultural del centro educativo ya fue establecida en evaluaciones anteriores (cfr. ANEP, 2007: 43, 56).

El énfasis puesto en los resultados encubre o soslaya la discusión sobre la desigualdad en el goce del carácter de ciudadano⁴; responsabilidad que no es restrictiva de la institución educativa. De acuerdo con Pablo Gentili, *“una sociedad será más o menos justa por la manera como se articulen los factores que definen su modelo de producción, acumulación y distribución de riquezas. En este proceso, la educación juega un papel fundamental, ya que ella también es un bien que se produce, se acumula y se distribuye. Sin embargo, atribuirle una intervención protagónica en esta dinámica, desdibujando otros factores o subordinándolos a ella, es una estrategia simplista en términos sociológicos y políticos, aun cuando pueda resultar retóricamente contundente.”* (Gentili, 2011: 14).

Los perjuicios se rastrean históricamente. El daño social y educativo

se fue consolidando durante varios años de desidia respecto de los sectores de población que en forma creciente se fueron desplazando hacia los bordes de la exclusión. Así, V. Amarante y A. Vigorito afirman que *“Los distintos estudios... coinciden en la tendencia creciente de la desigualdad de ingresos a partir de la segunda mitad de los noventa.”* (Serna, 2010: 414) Esta situación fue vivenciada por los jóvenes a los que se les aplicaron las pruebas PISA del ciclo 2009. Es de perogrullo que el país no es inmune al modelo económico neoliberal, pero justamente por eso no deben invisibilizarse los efectos “no intencionales” o los “daños colaterales” del capitalismo tardío sobre la población virtualmente “excedentaria”⁵.

Opinamos que el paulatino logro de la equidad social en cuanto al goce efectivo de la ciudadanía plena es *conditio sine qua non* para que la intervención pedagógica resulte eficaz; porque PISA estableció que no es el perfil profesional de los docentes, ni el carácter público o privado del centro, ni la cantidad de horas anuales, ni el “ausentismo docente”, ni la contextualización de programas⁶ lo que determina el nivel de desempeño, sino el entorno sociocultural asociado a la población estudiantil que asiste al centro educativo. Concomitantemente, la misma cantidad de años de escolaridad no supone la misma oportunidad educativa. Afirma Gentili: *“En materia educativa, universalizar un bien significa no solo garantizar el acceso a él, sino también asegurarse de que quienes accedan lo hagan en condiciones de igualdad.”* (Gentili, 2011: 15) y más adelante señala que *“Para saber a qué oportunidades educativas reales tienen acceso, es necesario saber en qué barrio viven, cuál ha sido el nivel educativo alcanzado por sus padres, la ocupación que ellos ejercen y los ingresos de que disponen, entre otros datos”.* (Gentili, 2011: 16)

El Dr. José Seoane lúcidamente afirma que las pruebas PISA son *“una*

herramienta importante” y que *“para tener una visión global, profunda de la realidad educativa, es necesario poner en obra un conjunto de evaluaciones”* (citado en EL PAÍS del viernes 11 de febrero de 2011, página 7).

De acuerdo con María Ester Mancebo, *“En el actual discurso educativo se ha vuelto moneda corriente el uso de la expresión ‘inclusión educativa’ que, más allá de sus diversas acepciones, puede ser interpretada como una verdadera resignificación de la noción de ‘equidad educativa’.”* (Serna, 2010: 349). Sin embargo, el logro de la equidad y la inclusión social no puede reducirse a la inclusión educativa (y menos aún, a la intervención pedagógica del docente aislado en su singularidad). De acuerdo con Gentili, *“Si resulta fundamental la crítica al **economicismo** tecnocrático que reduce la educación a un mero valor de cambio, también lo es el cuestionamiento al **redentorismo** pedagógico que, aun reconociendo el valor de la educación como esfera de producción de conciencias críticas, acaba, por una vía diferente, atribuyendo toda responsabilidad en el cambio social al papel que desempeña la escuela, ya sea que cumpla su mandato liberador o lo traicione”.* (Gentili, 2011: 15). Si las políticas educativas inclusoras devienen meros dispositivos de “retención” se instalaría la cuestión de la “cantidad” - todos adentro-, como un desafío para la cuestión de la “calidad”, como la plantea Aguerro: *“Mejor educación a toda la población”.* (cfr. Aguerro, 1993). La verdadera inclusión educativa pasa por esto.

Señala Álvaro Silva: *“El componente ético se profundiza cuando la calidad educativa puede albergar los esfuerzos por la inclusión social”.* (2010, 199). Que todos puedan gozar del carácter de ciudadano, de su autonomía y agentividad como habitantes de la polis, pero también en el ámbito privado –por ejemplo, gozar de la lectura-, es un objetivo que debe pensarse en un proyecto educativo de calidad, pero

sin dejar de lado la discusión y toma de decisiones en torno de un proyecto social y político más amplio, del cual la educación

es parte sustantiva pero no única ni aislada asépticamente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUERRONDO, I. 1993 "La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación" en *La educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo* N° 116 (s/d)

ANEP, División de Investigación, Evaluación y Estadística 2007. *Uruguay en PISA 2006. Primeros resultados en Ciencias, Matemática y Lectura del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes*. Montevideo.

GENTILI, P. 2011 *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente* Siglo XXI Editores. Buenos Aires.

SERNA, M. (Coord.) 2010 *Pobreza y (des)igualdad en Uruguay: una relación en debate* UDELAR, FCS, DS, ASDI, CLACSO. Montevideo.

SILVA, Á. (comp.) 2010 *¿Futuro para la educación o educación para el futuro? Algunas claves para el desarrollo de prospectiva en educación a través de breves ejercicios* Ediciones Ideas. Montevideo.

TIANA FERRER, A. 1999 "La evaluación y la calidad: dos cuestiones sometidas a discusión" en *Revista Ensaio*, Vol 7, N° 25 (s/d)

NOTAS

¹ Consúltese <http://www.anep.edu.uy/> Estadísticas y Evaluaciones / PISA

² Remitimos a nota al pie 1.

³ En *Uruguay en PISA 2006* se afirma que "Participar en evaluaciones internacionales (...) permite estar al tanto de lo que la investigación educativa comparada hace en términos de evaluación." (ANEP, 2007: 11). Además, "Observar las tendencias de nuestro país en el contexto del mundo y de los demás países iberoamericanos será de gran importancia para llegar a tener un juicio más informado sobre la calidad de la Enseñanza Media." (ANEP, 2007: 59) Nótese que se establece la conexión ontológica de la calidad con los resultados educativos.

⁴ El concepto de igualdad de oportunidades distingue las diferencias que provienen del esfuerzo, y/o elecciones de las personas, de las originadas en circunstancias que escapan al control del individuo. Señalan Forteza et al. : "La distribución del ingreso y de los activos resulta entonces determinante fundamental de la distribución de las oportunidades." (Serna, 2010: 97)

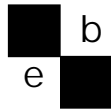
⁵ De acuerdo con Miguel Serna: "La 'nueva pobreza' es conceptualizada...a partir de los procesos de precarización laboral y desafiliación

social del último ciclo de la globalización económica capitalista que produce un excedente de personas 'supernumerarias' (normales inútiles) que no se pueden incorporar plenamente al empleo, sobreviviendo bajo formas no (y sub) salariales de subsistencia material, (...) Los rasgos más destacables de esta nueva pobreza son la multidimensionalidad de situaciones de vulnerabilidad social, la heterogeneidad y la fragmentación entre categorías sociales, así como la dislocación e incertidumbre en la vida social cotidiana." (Serna, 2010: 138-139)

⁶ Nada habilita a extraer conclusiones respecto del ausentismo docente y de la relevancia de la cantidad de horas anuales, a partir de los resultados de las pruebas PISA. Además, PISA explícitamente declara no evaluar el recorte del saber disciplinar que consta en los programas de las asignaturas y, por lo tanto, tampoco puede discutirse el sesgo que la práctica docente le imprime. Otras evaluaciones podrían eventualmente dar cuenta de estos otros factores mencionados y su rango de incidencia y relevancia. Sin dudas el fenómeno del desempeño de los estudiantes es multicausal y multidimensional.



ACTIVIDADES



Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos

São Paulo, 12 de septiembre de 2011.

Estimados compañeros,

El Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos está recibiendo artículos para los ejemplares de 2012. En 2012 vamos a tener dos publicaciones digitales con los siguientes temas:

1º./2012 - Número 22: Traducción, traducciones

Plazo final para envío de artículos: 31 de diciembre/2011.

Publicación prevista para abril/2012

2º./2012 - Número 23: Género y frontera

Plazo final para envío de artículos: 31 de julio/2012.

Publicación prevista para noviembre/2012, cuando también se publicarán en papel los artículos de las dos convocatorias de 2012.

El envío de artículos debe hacerse por email: anuario-abeh@cmc.com.br

El Anuario brasileño de estudios hispánicos (Abeh) publica artículos, reseñas, traducciones e informaciones diversas en español y en portugués. Todos los artículos son revisados y evaluados por un Consejo de Redacción, que decide sobre su aceptación y sobre el volumen en que han de publicarse. El Consejo de Redacción no devolverá los originales recibidos ni mantendrá correspondencia sobre los mismos hasta que se decida qué trabajos serán publicados.

Los trabajos que se envíen deben ser originales e inéditos y no deben estar aprobados para su publicación en ningún otro lugar. Los textos se presentarán grabados en archivo informático, preferiblemente en la aplicación "Word" para "Windows".

Los originales deberán ajustarse a las siguientes normas de presentación:

1. Todo trabajo debe ir precedido de una página en la que se indique el título, el nombre del autor (o de los autores), situación académica e institución a la que pertenece, dirección, teléfono y correo electrónico, así como la fecha de envío.
2. También debe incluir resumen (5 líneas) en la lengua del artículo y un abstract (en inglés), ambos con 5 palabras-clave.
3. La extensión de los trabajos no podrá ser superior a los 60.000 caracteres, en el caso de los artículos, ni a los 10.000 caracteres, en el caso de las reseñas. No se considerarán los trabajos que sobrepasen ese número de caracteres.
4. Los textos se presentarán escritos en Times New Roman, 12, a doble espacio (28 líneas por página, 80 caracteres por línea), con un margen mínimo de 4 cm. a la izquierda.
5. Las citas breves se han de incluir en el texto entrecorridas; las citas largas se separan en párrafo destacado.
6. Las palabras que se quieran resaltar por razones de contenido o estilo deben aparecer

en cursiva, nunca en negrita o en versales.

7. Las notas deben aparecer a pie de página y a un solo espacio. En las notas no se incluyen referencias bibliográficas completas (estas referencias se ofrecen en una bibliografía final).

8. La fuente de una cita o una referencia se anota entre paréntesis en el cuerpo del texto, señalando el autor (si su nombre no aparece inmediatamente antes), el año de publicación y la página (si fuera el caso). Ejemplos: "como afirma Maravall (1986: 138)" o bien "(Maravall, 1986: 138)".

9. Los cuadros, mapas, gráficos y fotografías deben ser originales y ofrecer la mejor calidad posible, escaneados y grabados en archivo con extensión .jpg, .gif o .cdr. Todos ellos deben ir numerados y acompañados de una leyenda que los identifique.

10. Las reseñas deberán incluir un encabezamiento en el que figure el nombre del autor del libro reseñado, el título de la obra, la ciudad de edición, la editorial, el año de publicación y el número de páginas.

11. Las traducciones presentadas deberán venir acompañadas de la correspondiente autorización del autor de la obra original (cuando sea necesario).

12. Todo autor u obra mencionados en el texto deben aparecer en una bibliografía final. La bibliografía se ajustará a la siguiente presentación:

Para libros:

APELLIDO(S) DEL AUTOR, Nombre (o iniciales), Año de la publicación, Título de la obra (en cursiva), Número de ed. (en su caso), Ciudad de edición, Editorial.

Ejemplo:

FONSECA DA SILVA, Cecilia, 1995, Formas y usos del verbo en español. Prácticas de conjugación para lusohablantes, Madrid, Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil.

Para artículos:

APELLIDO(S) DEL AUTOR, Nombre (o iniciales), Año de la publicación, "Título del artículo" (entre comillas dobles), Nombre de la revista (en cursiva), Número de la revista, pp. (páginas).

Ejemplo:

LOPE BLANCH, J.M., 1994, "La estructura de la cláusula en el habla culta de São Paulo", Anuario brasileño de estudios hispánicos, IV, pp. 21-32.

Para capítulos de libros o comunicaciones en actas de congresos:

APELLIDO(S) DEL AUTOR, Nombre (o iniciales), Año de la publicación, "Título del capítulo" (entre comillas dobles), en Nombre de editor (ed.) o director (dir.), Título de la obra (en cursiva), Número del volumen (en su caso), Número de edición (en su caso), Ciudad de edición, Editorial, pp. (páginas).

Ejemplo:

GILI GAYA, Samuel, 1953, "La novela picaresca en el siglo XVI", en G. Díaz Plaja (dir.), Historia general de las literaturas hispánicas, vol. III, Barcelona, Barna, pp. 79-101.

La Consejería de Educación es la propietaria de todos los derechos de edición. Ninguna parte del Abeh podrá ser reproducida o almacenada sin el permiso expreso de la Consejería de Educación. Los autores recibirán gratuitamente 25 separatas de su artículo y un ejemplar del volumen en que aparezca. La publicación de artículos en el Abeh no será remunerada.

Un cordial saludo,

El Consejo de Redacción

**Processo seletivo para professor substituto
CCE/DLLE/UFSC - Espanhol/Linguística ou áreas afins.**

http://www.prdhs.ufsc.br/arquivos/Edital_115DDPP2011.pdf

Leandra Cristina de Oliveira
Professora de Língua Espanhola e Linguística (CCE/DLLE)
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

**XX Coloquio en Literaturas y Lingüísticas
Hispánicas y Luso-brasileñas**

Departamento de Español y Portugués
The University of Texas at Austin
2-3 de Marzo, 2012
Fecha límite para abstracts: 18 de noviembre, 2011
Sitio: coloquiout.org

LIBROS

"Amigos"

Pedimos disculpas a los compañeros Teresita Echenique y Luis Morales por no haber puesto sus nombres como autores del libro "Amigos" que fue reseñado en la Revista Speu Nº 4. Fue una omisión involuntaria.

.....

FANJUL, Adrián & Greice DA SILVA CASTELA (organizadores). Línguas, políticas e ensino na integração regional. Gráfica Assoeste e Editora. Cascavel, 2011. (En portugués).

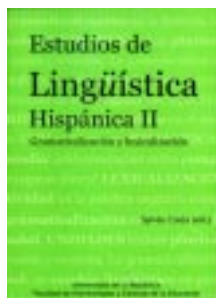
Como manifiestan los autores en la Presentación, el libro reúne diversos trabajos que tratan de la integración regional en el plano del lenguaje verbal, resultado de una labor de cooperación nacional e internacional desarrollada en la Universidade Estadual do Oeste do Paraná y la Universidade de São Paulo en oportunidad de los 25 años de la firma de la Declaración de Foz de Iguazú -que en 1985 fue el primer paso en dirección al Mercosur- y la realización de un congreso internacional en esa ciudad.

El libro está dividido en cuatro secciones de acuerdo con respectivos ejes temáticos. En la primera, aparecen los capítulos sobre políticas lingüísticas e integración regional. La

segunda sección está dedicada a la formación de profesores para la enseñanza de las tres lenguas oficiales del Mercosur: español, guaraní y portugués. La tercera sección incluye un texto que expone el desarrollo histórico de la enseñanza de lenguas en la región y otro texto que trata de la aplicación de nuevas tecnologías en la enseñanza de lenguas. La última sección contiene artículos que presentan resultados de investigaciones recientes sobre las situaciones en las fronteras del Mercosur.

Sumário	
APRESENTAÇÃO	07
POLITICAS LINGÜÍSTICAS: HISTORIA, ESTADO Y REGIÓN	14
Consuelo Alfaro Lagorio	
DESDE IGUAZÚ: MIRADA GLOTOPOLÍTICA SOBRE LA INTEGRACIÓN REGIONAL	38
Elvira Narvaña de Amoux	
UM ESPAÇO DE OBSERVAÇÃO RECÍPROCA ENTRE LÍNGUAS E SUJEITOS	65
Adrián Pablo Fanjul	
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ARGENTINA: ORIGENS E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS	83
Prof. Adrián G. Canteros	
FORMACIÓN DE DOCENTES DE ELE: ¿CUALIFICACIÓN PARA EL TRABAJO EN LAS ESCUELAS BRASILEÑAS?	97
Del Carmen Daher	
LA FORMACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN BILINGÜE ¿UN DESAFÍO O UNA TAREA PENDIENTE? .	116
Eliodora Verón de Recalde	
DESEJOS, CRENÇAS E PROJETOS QUE MARCAM O PERCURSO DO ENSINO DE E/LE NO BRASIL.	131
Neide Maia González	
DIDATIZAÇÃO E LEITURA ON-LINE EM ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA	152
Greice da Silva Castela	
A ALTERNÂNCIA DE CÓDIGO NA FRONTEIRA PACARAIMA (BRASIL) E SANTA ELENA (VENEZUELA) EM NARRATIVAS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA BRASILEIRA	165
David Sena Lemos	
AS LÍNGUAS NO JORNALISMO DE FRONTEIRA	178
Andréa F. Weber	

(Reseña enviada por la Dra. Mirta Groppi)



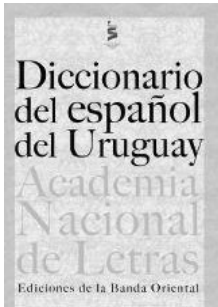
El 1,2 y 3 de setiembre se desarrolló en Montevideo el I Simposio Nacional de la Lengua Española y el IV Coloquio de Historia del Español con un gran éxito de nivel académico y de público. En esa oportunidad y en medio de muchos otros trabajos se presentaron ponencias sobre *Gramaticalización y lexicalización del Español* que se encuentran en el libro **Estudios de Lingüística Hispánica II** coordinado por la Dra. Sylvia Costa.



El presente volumen constituye un aporte del Departamento Nacional de Español a los estudiantes del profesorado, a los egresados, a los docentes a cargo de la formación en educación y al Instituto de Profesores "Artigas" que, en sus sesenta años de funcionamiento, ha definido generaciones de intelectuales cuya labor profesional e impacto social han contribuido a marcar el rumbo de la enseñanza media y de los estudios del lenguaje en el Uruguay.

"Español al Sur" debe a sus colaboradores de Uruguay, de Argentina y de Venezuela esta serie de artículos que trasiega por las distintas aunque ligadas áreas en que profundizan las ciencias del lenguaje y los estudios literarios: ofrece, a sus lectores, trabajos varios sobre cuestiones problemáticas en la gramática del español, enseñanza de la lengua, análisis literarios y estudios de filología general.

Es de esperarse que la fuerte tradición humanística de la cultura uruguaya encuentre, en este libro, tanto la justificación cuanto el fundamento para esos nuevos emprendimientos que llegan como promesa, tan esperanzadora para todos nosotros, de los estudiantes a quienes convoca, hoy, este campo de estudios y este espacio de la educación.



El 7 de octubre se presentó en el IMPO este libro en el que la Academia Nacional de Letras Uruguaya está trabajando desde hace años.

Seguramente va a despertar interés en los estudiosos y el público en general,



Enseñar ortografía, Montevideo, Santillana, serie Praxis, 2011. Autores Carmen Lepre, Eglé Etchart, Jorge Nández, Yamila Montenegro, Soraya Ochoviet

Esta obra encierra dos presupuestos. Por un lado, la ortografía debe enseñarse en las clases de los tres niveles de educación curricular: primaria, secundaria ciclo básico y secundaria bachillerato. Por otra parte, es necesario entenderla desde los distintos ámbitos de la lingüística. En ella se ponen en contacto la fonología, la fonética, la grafémica, la morfología, la sintaxis, la semántica y la pragmática.

Su aprendizaje debe comprenderse no solamente desde el lugar de la lengua escrita, porque hay estrechas vinculaciones entre la escritura y la oralidad al momento de procesar un texto escrito. Abordar la ortografía a través de cada uno de estos ámbitos es esencial para que el docente pueda tratarla en su didáctica.

En esta obra se presentan los asuntos teóricos que se inscriben en el aspecto ortográfico, y se reseñan posibles formas de su puesta en práctica en el aula, desde los primeros años de la escuela.

El destinatario de este libro es el docente: maestro y profesor. Está concebido desde posturas teóricas, análisis históricos y enfoques pedagógicos que estimulan la profundización de los temas.

La meta, además, es que los conocimientos expuestos en este trabajo puedan ser transferidos al alumno. La maduración y desarrollo de la lengua escrita en los niños y jóvenes implica que el docente se plantee como objetivo su estudio permanente, la comprensión de su complejidad y de su diversidad, para promover un aprendizaje contextualizado, pertinente y valorado por los jóvenes usuarios del lenguaje.



CAMPAÑA DE SOCIOS 2009-2010
SOCIEDADES DE PROFESORES DE ESPAÑOL DEL URUGUAY
SOLICITUD DE AFILIACIÓN

No. de socio.....

No. de cobro.....

C.I.

Apellidos Nombres

Dirección Teléfono

Dirección de correo electrónico Departamento.....Localidad

Forma de pago de cuota social:.....(Desc. Sec.cta. BROUTarjeta.....Pago en sede)....

Lugar de trabajo

Forma de ingreso a la enseñanza Grado

Firma..... Fecha.....

(Esta ficha deberá ser fotocopiada y enviada a la Sociedad por el interesado)