

Una experiencia de investigación multidisciplinar y sus potenciales aportes a la realidad en el aula en las áreas de la enseñanza/aprendizaje de la lengua materna

Dra. Magdalena Viramonte de Ávalos

Centro de Investigaciones Lingüísticas Universidad Nacional de Córdoba (Argentina).

Viramonte de Ávalos, D. M. (2010). Una experiencia de investigación multidisciplinar y sus potenciales aportes a la realidad en el aula en las áreas de la enseñanza/aprendizaje de la lengua materna. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2010) 7.

RESUMEN

El presente artículo realiza una revisión exhaustiva de los proyectos de investigación argentinos que se centran en la adquisición de la lengua materna, con particular atención a aquellos que afrontan el proceso de comprensión de textos.

Palabras clave: Proyectos de investigación, Educación escolar, Comprensión lectora.

ABSTRACT

This article serves as a comprehensive review of de Argentine Investigación projects that focus on the acquisition of language, with particular attention to those analysed with the process of understanding texts.

Keywords: Research Projects, School education, Reading.

Las problemáticas en torno a la enseñanza y al aprendizaje del español como lengua materna, en escuelas públicas y privadas de la Provincia de Córdoba, Argentina, son un desvelo constante (y, por qué no, vehemente) desde hace muchos años para el Centro de Investigaciones Lingüísticas de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.

Cuando aún se respiraba en las aulas el aire del estructuralismo –hablamos de los inicios de la década del 80- y a pesar de tratarse de un estructuralismo al uso cómodo de la docencia, las primeras indagaciones sobre lo que ocurría en las aulas perfilaron indicios que fueron convertidos en preguntas fundantes para el diseño de investigaciones posteriores.

¿Por qué las clases de “castellano” son espacios clausos, incapaces de abrirse a las posibilidades que brinda el manejo de cualquiera de los textos de las otras asignaturas? ¿Por qué se enseña lengua sólo como materia de contenido? ¿Por qué los programas contienen propuestas gramaticales aisladas de todas las que aluden a “redacción”?

Por estos senderos (y varios más) se buscaron caminos más y más informativos y se pudo develar que la lectura y la escritura, per se y en el sentido más funcional de las mismas, no estaban presentes en las aulas. Entiéndase así: leer y escribir eran actividades obvias pero no problematizadas (no convertidas “en problema”). Ningún docente, ni de “castellano” ni de otra asignatura se había planteado la cuestión como un hecho no sólo de reflexión sino de ingreso a un abundante venero de opciones de cambios conceptuales, de labor áulica, de configuraciones interdisciplinarias, de apertura a mundos circundantes familiares y comunitarios. En síntesis, no se vislumbraba aún que se estaba ante actividades cognitivo-afectivas cuyas energías y sinergias podían ser arrolladoras a favor o en contra en el desempeño escolar.

En la década de los 90, se propuso en la Argentina un cambio curricular a la luz de una nueva Ley de Educación. Como ocurre siempre en casos similares, las marchas y contramarchas de las puestas en rieles de esas sanciones son, por un lado, inconvenientes y por otro, tiempo ganado para madurar las transformaciones. De todas maneras, el tiempo ganado –a nuestro juicio- no fue suficiente para la docencia en general. Los nuevos contenidos curriculares abrieron las compuertas al trabajo texto-discursivo y, por él, a una manera diferente de concebir la enseñanza/aprendizaje pero su forma de presentación en generosos listados de posibles actividades áulicas –con auténtica intención de promover transformaciones- incidió para que esos listados fueran interpretados como temáticas para desarrollar. Así, la docencia se llenó de angustias pues entendió que debía convertir todo ese arsenal en programa dictado en el año que le correspondiera.

Los Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica (1995) decían en la Introducción que el lenguaje es un objeto de conocimiento complejo que se aborda desde las ciencias del lenguaje, especialmente desde la teoría de la comunicación (teoría de la enunciación y teoría de la argumentación), desde el análisis del discurso, desde la gramática del texto y desde la gramática de la oración, con el aporte de la psicolingüística y la sociolingüística.

La cosmovisión de base plural e interdisciplinaria está a la vista. No sorprende, entonces, que la organización de esos Contenidos aludieran a espacios (bloques) específicos para Lengua oral, Lengua escrita, Reflexión acerca de los hechos del lenguaje, Discurso literario, Lengua/s Extranjera/s, Procedimientos relacionados con la comprensión y producción de textos orales y escritos, Actitudes generales relacionadas con la comprensión y producción de textos orales y escritos. Al desgranar cada bloque en contenidos conceptuales, horizontalmente propuestos en conjunto con contenidos procedimentales, se aprecia en las páginas de la publicación una rica gama de temas como pregunta/respuesta, narración y re-narración, exposición oral y escrita, argumentación: acuerdos y desacuerdos, estrategias cognitivas de lectura, información literal e inferencial, soportes de la lectura, empleo de estrategias de verificación de la lectura....

Imagine el lector una clase de lengua dedicada a "soportes de la lectura" desarrollada con un prolijo dictado de un apunte específico, motivo de evaluación al día subsiguiente a través de preguntas tales como "¿cuáles son los soportes de la lectura? ¿qué diferencia hay entre el soporte papel y el soporte pantalla?" En el vuelo imaginativo solicitado ingresa, de inmediato, la falacia: se cumple con el programa pero ni el docente ni el alumnado han podido desplegar la riqueza conceptual que luego de una experiencia de acción, pruebas y contrapruebas fácticas podía recogerse en productivos trabajos de metaconocimientos.

El cambio conceptual (Rodríguez Moneo, 1999) necesario para la docencia y para los cuerpos directivos de las instituciones escolares no estaba dado aún. El proceso de ese cambio operó lentamente y emergió con vestigios discontinuos, desiguales y muchas veces desvaídos, en las aulas de la primera década del siglo XXI. Pero en esta década el panorama se había complicado para nuestro país: recesión económica y desempleo marcaron un ir y venir de las instituciones escolares que, con esfuerzo, tuvieron que transfigurarse decididamente en instituciones de contención social: no sólo las aulas sino los comedores, no sólo los niños sino el problema del trabajo de los padres, no sólo la búsqueda de un clima armonioso en la escuela sino el esencial control de la salud para una atención, memoria, control corporal, etc. adecuados. En resumen, no sólo la escuela sino la comunidad circundante toda (dispensarios, iglesias, comercios, servicios, centros comunitarios). Como ya se ha dicho, la escuela dejó de ser "de puertas adentro" para re-convertirse en "puertas abiertas" con las consiguientes dificultades que eso entraña.

En ese contexto socio-pragmático nace el proyecto Lectura y escritura. Diagnóstico y plan de acciones superadoras desde las Ciencias del Lenguaje y las Ciencias de la Salud. Nace al calor de encuentros y de diálogos formales e informales entre miembros de la comunidad universitaria interesados por cuestiones lingüísticas y de aprendizaje, directivos y docentes de las escuelas, investigadores, personal técnico y de gestión de los ministerios de Educación y de Ciencia y Tecnología de la provincia de Córdoba. Corría el año 2004 y la entonces Agencia Córdoba Ciencia, la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, acordes con el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y universidades públicas y privadas convocaron a presentar propuestas para desarrollar proyectos de investigación científica y tecnológica orientados en red (PICTOR) [i] en torno a diez temas-problemas prioritarios que habían sido establecidos luego de específicas consultas a la comunidad. El tema que encabezó las preocupaciones encarnadas en el listado fue el siguiente:

Caracterización de procesos cognitivos, neurocognitivos, afectivos, socioculturales e institucionales, involucrados en el aprendizaje de la lectura y la escritura como actividades centrales de la vida escolar. Generación de estrategias para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura a lo largo de los tres ciclos de la educación. [1]

Era un secreto a voces en los pasillos: niños y adolescentes no pueden responder con la holgura que la escuela necesita a lo requerido tanto para comprender cabalmente los textos de estudio (manuales, notas periodísticas, etc.) como para producir escritura en los formatos específicos de las actividades académicas (en particular, exposición, argumentación, resumen). También el secreto había quedado develado en el seno de las familias: estudiar-comprender se hacía cada vez más arduo. Empezaba a vislumbrarse la relación directa entre actividades cognitivas encarnadas en lenguaje y rendimiento escolar.

Como el desarrollo de las competencias lectoras y de escritura es un proceso complejo, constituido por subprocesos dependientes y confluentes, el PICTOR planteó como objetivo general, la necesidad de observar la incidencia de determinados factores en diferentes contextos de aprendizaje, en un marco de reflexión crítica de la enseñanza de la lectura y de la escritura.

Entre los factores contextuales que influyen en el aprendizaje y dominio de la lengua como instrumento de socialización

por excelencia, se circunscribieron los siguientes: factores cognitivos y lingüísticos involucrados tanto en la comprensión lectora y producción discursiva, como en la explicitación de las representaciones de los sujetos (docentes y alumnos), factores afectivos que inciden en los comportamientos individuales y sociales en los contextos estudiados, factores socio-culturales que inciden en el cuidado de la propia salud, en el respeto por la identidad y las interacciones interpersonales.

El impacto esperado de este proyecto no se derivaba exclusivamente de la amplitud y vigencia de una problemática fuertemente enraizada en la escuela y en la sociedad, sino de la conjunción de miradas interdisciplinarias y multidisciplinares que se proponían. Estas miradas conciernen a la diversidad del objeto de estudio, es decir, el lenguaje en su dimensión socio-discursiva cognitiva, que requiere no sólo la aplicación de distintas metodologías de análisis sino también generación de propuestas de activación y mejoramiento de su utilización social.

Fue así como se propuso el trabajo asociado de tres grupos de investigación que abordarían la problemática **desde perspectivas complementarias**:

1. La comprensión lectora y su relación con las inferencias de significados y sentidos del texto, según edad y en ámbitos urbanos así como, en ámbitos rurales y urbanos, la comprensión y la producción de textos relacionados con los sistemas de producción de la zona, los intercambios conversacionales y la enseñanza del vocabulario, el aprendizaje de la escritura y los procesos asociados
2. La interdependencia del desarrollo de la competencia discursiva (CD) espontánea, de la construcción de las representaciones individuales y socio-culturales, y de su meta-conocimiento por parte de los actores en situación de enseñanza y aprendizaje así como la producción discursiva con su descripción e interpretación de los procesos involucrados en la actividad de enseñanza y de aprendizaje y de las interacciones (sistemáticas y espontáneas) que la situación escolar y de formación activen,
3. Las condiciones de buena salud tanto mental como física y el comportamiento sanitario positivo y la correlación de parámetros indicadores del estado de salud con el desarrollo de competencias lingüístico-cognitivas.

LOS GRUPOS Y SUS INVESTIGACIONES

El grupo de investigación que abordó la **primera perspectiva** trabajó tanto en ámbitos urbanos como rurales, en temas independientes pero complementarios: comprensión de textos escolares, comprensión en contextos rurales, enseñanza del vocabulario, aprendizaje de la escritura, disponibilidad léxica, conciencia fonológica, lectura de textos literarios. A todas estas indagaciones se sumó el análisis de entrevistas a docentes y a padres de alumnos (títulos y autores al pie) [\[2\]](#)

En el ámbito urbano, la ciudad capital fue el centro de atención de los investigadores (M V de Ávalos, A M Carullo) en lo que atañe a comprensión lectora desde la perspectiva de las respuestas dadas a preguntas inferenciales en los textos escolares. Largos años de averiguación de datos condujeron a concentrarse en la respuesta a esta doble pregunta ¿cómo se devela, en las respuestas a las preguntas inferenciales, que el alumnado ha aprehendido el sentido de las partes importantes del texto? El camino elegido fue el constituido por preguntas inferenciales, esto es, preguntas que lejos de poder ser respondidas como las literales –de esfuerzo cognitivo débil- implicaban en el lector el uso de estrategias de especificidad más compleja. Se hipotetizó que el lector pone en juego diferentes operaciones cognitivas según responda a diferentes preguntas formuladas con la intención precisa de develar esas operaciones (entroncar causa y efecto, parte y todo, saberes previos e información del texto, etc); la formulación de esas preguntas es una tarea difícil porque requiere prever la recepción del lector y cuidar la correcta interpretación. Además, deben abarcarse las operaciones cognitivas entendidas como las inductoras básicas para la comprensión del entramado semántico-textual. Así, se prepararon conjuntos de entre dos y tres textos para diferentes niveles de escolaridad. Las respuestas fueron procesadas con criterios previamente establecidos, coherentes con la orientación teórica y analizadas estadísticamente. Los resultados no fueron halagadores: hay dificultades en cualquiera de las operaciones cognitivas supuestamente efectuadas.

Sin bajar los brazos y con el convencimiento de que se puede enseñar a leer estratégicamente en cada nivel de escolaridad, con sus características específicas, el taller diseñado ad-hoc y desarrollado a lo largo de un año lectivo dio sus frutos positivos (D Delicia, C Calderón). Las pruebas muestran cuanto puede crecer en conocimiento estratégico semántico textual el alumnado.

En lo que concierne al ámbito rural, Bibiana Amado, indagó sobre el proceso de comprensión de textos expositivos en contextos rurales. La investigación estuvo orientada a estudiar los sistemas de actividad de una comunidad del noroeste de la Provincia de Córdoba, Argentina y la relación con los procesos de comprensión de los niños de ese entorno. En el marco de

las nociones de la cultura como modelo o sistema de actividad y también como modelo de conciencia (Álvarez y del Río 2001), la noción de interculturalidad (Rodrigo Alsina 2001) jugó un papel muy importante. En este sentido, fue particularmente orientador el derrotero marcado por Gasché (1997) para la educación en los pueblos amazónicos, ya que permitió indagar cómo pueden articularse conocimientos del medio con los conocimientos escolares. También los aportes de Borzone y Rosemberg (2000) quienes, en Argentina, trabajaron con las comunidades collas.

En la zona geográfica de referencia para Córdoba, el tejido con hojas de palma, la cría de animales –en particular, caprinos-, la recolección de hierbas aromáticas juegan un papel central.

A fin de recoger información, se realizaron entrevistas y se observaron situaciones de trabajo correspondientes a los sistemas de actividad en los que se involucran adultos y niños. El sistema de actividad se consideró unidad de análisis y se pudo establecer que los niños adquieren procesos de aprendizaje en los contextos de crianza que, cuando llegan a la escuela no son considerados como válidos para el aprendizaje formal. Es necesario, entonces, y este es el desafío que queda luego de la investigación, integrar los conocimientos espontáneos con una reformulación de esos saberes en el ámbito de los conocimientos científicos.

Otra tarea se sumó para complementar la indagación: el desempeño en comprensión de textos según estos trataran temas conocidos o no por el alumnado. Los resultados muestran que tiene una incidencia positiva el conocimiento de un dominio específico.

Los intercambios conversacionales en las clases de ciencias y la enseñanza del vocabulario en escuelas rurales y urbanas fue el área temática que tuvo a cargo Alejandra Menti. La tarea se enfocó desde la psicolingüística y desde el análisis conversacional e indagó los estilos que muestran las maestras en las clases de ciencias, a la hora del tratamiento del vocabulario.

Con observaciones videofilmadas de situaciones de enseñanza se conformó un corpus que fue analizado con procedimientos cuantitativos (programa Clan, Mac Whinney y Snow 1985, 1991) y cualitativos (Método Comparativo Constante, Glasser y Strauss 1967, Strauss y Corbin 1990) y se pudo elaborar un sistema de dimensiones y categorías que conceptualiza los movimientos interaccionales de las docentes (Menti, A y C. Rosemberg, 2009). Si el docente sólo recupera, si amplía, si corrige y mediante qué actos verbales, si de manera explícita o implícita así como toda la información lingüística y no lingüística en la que el alumnado puede buscar apoyo para inferir significados, son apartados constitutivos de la investigación.

El análisis comparativo del medio rural y del medio urbano develó que en las aulas se generan contextos distintos para el aprendizaje del vocabulario y los análisis correspondientes pudieron ser realizados con el sistema de dimensiones y categorías que se elaboró y que mostró ser una herramienta valiosa para ponderar la calidad del entorno lingüístico de los niños en las situaciones de enseñanza en el aula.

Una propuesta de trabajo para el aula en la cual se contemplan los aspectos investigados que se convierten en puntos de partida para la praxis cierra este trabajo.

Lo relacionado al aprendizaje de la escritura en niños pequeños de medios rurales y urbanos se abordó por la vía de los procesos implicados en ese aprendizaje durante los dos primeros años de escolarización. Verónica Sánchez Abchi realiza una investigación que responde a un diseño longitudinal. El estudio atendió tanto al papel del entorno socio-cultural en el aprendizaje como al proceso en sí en cuanto actividad lingüístico-cognitiva, siempre intentando articular propuestas para una cosmovisión más completa de los fenómenos develados.

La psicología cognitiva, la perspectiva socio-histórica, la lingüística textual así como los principales postulados del modelo de producción del interaccionismo socio-discursivo (Bronckart 2006) constituyeron un marco que guió los pasos de la investigación cuyo propósito central era contribuir al conocimiento del aprendizaje inicial de la escritura poniendo foco en dos sub procesos: el de transcripción y el de generación textual así como a la relación entre ambos.

Los resultados del estudio muestran cuanta importancia tienen las habilidades básicas en las etapas iniciales del aprendizaje y el papel que esas habilidades juegan en el desarrollo de los procesos de nivel superior. Queda evidenciado que hay procesos más demandantes en la tarea de escritura que necesitan automatizarse para liberar recursos cognitivos que repercuten en la producción textual.

Desde la mirada de Fonoaudióloga, Mónica Maldéz tuvo como objetivo trazar el perfil de las habilidades para reflexionar conscientemente sobre los segmentos o sonidos que encarnan fonemas y que conforman el lenguaje.

Se partió de una hipótesis: el conocimiento explícito de las unidades que la ortografía representa permite inducir correspondencias entre grafemas y fonemas y por esta vía, coadyuvar en los aprendizajes de la lectura y de la escritura.

El estudio se hizo aplicando una prueba de conciencia fonémica que comprende cuatro tareas (síntesis, aislar, segmentación y omisión) y cada niño fue entrevistado individualmente en una sesión de treinta minutos. Los datos relevados se presentan en tablas, con frecuencia y porcentaje de niños según la presencia o ausencia de errores.

En una mirada generalizada se observa que el grupo estudiado hay un elevado porcentaje que no logra realizar las actividades solicitadas.

El programa superador experimentado y luego propuesto para permanecer en la escuela, mostró, entre otras cosas, cómo gradualmente el alumnado podía ir desviando la atención del significado a la estructura y luego llevar a cabo actividades lingüísticas de reflexión sobre la lengua así como conocer y manipular los segmentos que la componen. Descubrir que las palabras están compuestas de unidades más pequeñas y que cada una de esas unidades se representa con una letra diferente es un logro muy importante no sólo para las etapas de adquisición sino también para las del desarrollo de la lecto-escritura.

Una problemática que es reiteradamente planteada por los docentes de todos y cada uno de los niveles de la vida escolar-académica es la referida al reducido dominio del léxico. Pero, en general, se trata de apreciaciones intuitivas, sin comprobaciones empíricas. Julia Dalurzo con la colaboración del Prof Luis González se adentraron en el campo de estudio de la disponibilidad léxica. La Lingüística Aplicada ha podido ofrecer la posibilidad de elaborar diagnósticos científicos que conduzcan luego a una planificación de la enseñanza del léxico en las instituciones escolares.

Desde las señeras preguntas de la Psicolingüística sobre cómo se adquiere el léxico hasta los fructíferos planteos sobre la interacción del conocimiento léxico y gramatical, el trabajo se concentra en el hecho constatado de que el léxico hace posible la expresión del saber y en esas operaciones de hablar o de escribir se emplean unidades que expresan conocimientos.

El trabajo se concentra en el área de *dedisponibilidad léxica* y se propone recoger y luego analizar el léxico potencial de una determinada comunidad de habla, sobre un tema determinado (López Morales, 1999).

El léxico disponible se logra a partir de "centros de interés" con cada uno de los cuales se relacionan todas las palabras que vienen a la memoria del entrevistado quien las escribe en renglones, una debajo de la otra. Esta técnica permite entrever cuales palabras están más disponibles y cuáles menos y se está en presencia de un conjunto de palabras que el hablante es capaz de utilizar en una situación comunicativa específica.

Del corpus recogido, pudo establecerse el promedio de palabras dichas por cada sujeto en cada CI, la cantidad de palabras diferentes en cada grupo y que se ordenan siguiendo el índice de disponibilidad léxica.

El *Centro de Difusión e Investigación de Literatura Infantil y Juvenil* CEDILIJ se propuso contribuir al diseño de modelos de intervención escolar en torno a la lectura de textos literarios así como impulsar la articulación escuela - biblioteca - comunidad.

La preocupación central es la formación de lectores que trasciende al concepto de alfabetización porque se aspira a que los individuos no sólo sean capaces de leer sino que deseen hacerlo y desarrollen competencias acordes a la diversidad de los mensajes, formatos y lenguajes que ofrece el mundo de hoy. Cinco estrategias se diseñaron como base para aspirar a la formación de lectores: diagnóstico institucional, provisión de libros, talleres de animación a la lectura, capacitación docente, sensibilización de padres.

A partir de la tarea realizada con base en esas estrategias, CEDILIJ juzgó que en la institución escolar de la experiencia se crearon condiciones favorables para profundizar y sistematizar un proyecto institucional vinculado a la formación de lectores.

Complementariamente a todo lo expuesto hasta aquí, se trabajó entrevistando a los docentes de la institución y a padres de alumnos. En el caso de los docentes (C. Muse) se indagó sobre la cosmovisión y las prácticas en la enseñanza de la lengua y en el caso de los padres (S. Messi) sobre sus creencias en relación a las posibilidades de participación en la vida académica escolar.

II.

El grupo que tuvo como objetivo la **segunda perspectiva**, trabajó la interdependencia del desarrollo de la competencia discursiva (CD) espontánea, de la construcción de las representaciones individuales y socio-culturales y de su meta-conocimiento por parte de los actores en situación de enseñanza y aprendizaje así como la producción discursiva con su descripción e interpretación de los procesos involucrados en la actividad de enseñanza y de aprendizaje y de las interacciones (sistemáticas y espontáneas) que la situación escolar y de formación activen.^[3]

II.1 Las prácticas discursivas en la escuela secundaria

Los apartados que constituyen esta área temática se ordenaron siguiendo cuestionamientos a los que se intenta dar respuesta desde una Didáctica de la Lengua hacia la construcción de la Competencia Discursiva de los adolescentes.

a) El habla en clase, tanto social como pedagógicamente, es revalorizada por Elsa Palou de Carranza a la luz de los enfoques del interaccionismo socio-discursivo (Bronckart 1996) y de los abordajes sociolingüísticos de las prácticas discursivas en la formación de las identidades y posicionamiento sociales (Bautier 1999, Bruner 1966-67, Mercer 1997).

Se entiende que el discurso en clase es una elaboración interactiva y constructiva de significados que tiene lugar en los intercambios lingüísticos con sentido entre los individuos. Por eso, el discurso constituye una ocasión y un medio poderoso de aprendizaje.

El habla en el aula –siguiendo a Wells 2006- debe constituir un objetivo de educación porque en esa habla se enseñan y aprenden nuevos discursos y el aprendizaje continuo de los discursos en sus contextos es parte de la educación permanente del individuo (Halliday, 1975).

La investigación marca una nueva relación entre la tarea del investigador y la del docente en el aula: describir la situación para interpretarla y conocer esa descripción para comprender y planificar las estrategias de intervención.

b) La comprensión e intercomprensión metacognitiva de las consignas fueron indagadas por L. Morandi, M. Ceberio, E P de Carranza, N Cavigliasso, M Montelar.

Desde la perspectiva particular de las prácticas discursivas en clase se pretende un alcance transversal (a otras asignaturas) con propuestas de trabajo grupal que integren el aprovechamiento del conocimiento individual y de la clase en el desenvolvimiento estratégico de las interrelaciones sociales y en la toma de conciencia de la marcha de la comprensión, interpretación, ajuste y producción de los textos, incluida las consignas.

El objetivo de las actividades es enseñar a los estudiantes a conocerse mejor como aprendices, a reflexionar sobre su propia manera de comprender, de tomar decisiones, de establecer un mejor diálogo con ellos mismos y con sus profesores en tanto, también, aprendices permanentes en el oficio de enseñar y aprender. Se focalizó la tarea en lo concerniente a la reflexión de los alumnos acerca de la comprensión y ejecución de las consignas.

Toda intervención didáctica va acompañada de una consigna que debe ser respetada y ejecutada. Sin embargo, es necesario que sea también interpretada.

c) Análisis de las prácticas discursivas en situación de clase (E P de Carranza, N Cavigliasso, M Ritta, L Morando, M Ceberio, M Montelar)

Este trabajo intensifica la cuestión en torno a las dos funciones del habla en clase: la de transmisión y la dialógica y que ambas deben tener su lugar en el discurso educacional: es necesario hablar para explicitar la comprensión y ésta debe ser entendida como un trabajo de reestructuración del conocimiento previo según nuevas formas de ver las cosas. La forma más rápida es a través del habla y a través de las prácticas discursivas es posible detectar la situación actual de las destrezas y conocimientos y sensibilizarse acerca de la ayuda que se puede ofrecer al alumno.

En este marco, se realizan dos análisis: uno sobre los acuerdos y fundamentos en la construcción del conocimiento durante las interacciones del trabajo en el grupo de pares y otro sobre las reflexiones de los alumnos sobre sus experiencias de aprendizaje interactivo y gestión metacognitiva

Se presentan las metodologías de análisis, las categorías y se hace una descripción y análisis detallados y minuciosos del corpus.

La investigación continúa en torno a una pregunta eje ¿Cómo los adolescentes explicitan discursivamente su posicionamiento ante la realidad y los valores sociales? La respuesta fue tripartita:

- Análisis discursivo de las producciones narrativas en el proceso de construcción de valores:

Con la solicitud de una narración escrita a partir de consignas ad-hoc se produjo un texto que contenía la reflexión sobre un acontecimiento vivido; con ello se lograba una evaluación y reelaboración del discurso desde un punto de vista personal, con toma de posición. Al tomar distancia del hecho vivido el narrador puede reorganizar la historia y al reconstruirla, hacerla propia defendiendo así su punto de vista, y elaborando su evaluación y apreciación. En definitiva, construye el valor sobre lo acontecido a través del acto mismo de contarlo, de la reflexión misma.

- Los valores en la expresión discursiva de los adolescentes: articulación de la referenciación y la posición enunciativa

Continuación de la tarea anterior, esta tiene como objetivo describir e interpretar las relaciones que en la construcción discursiva de los valores se establecen en las distintas actividades escritas y orales de los adolescentes. El análisis se aplica sobre las prácticas discursivas de interpretación y selección de juicios, sobre producciones narrativas de experiencias personales y entrevistas con el fin de establecer relaciones entre operaciones de selección de juicios en opciones explícitas, la referenciación de la realidad y la posición enunciativa de sus productores.

La metodología de análisis es descriptiva interpretativa con la necesaria delimitación de categorías y dimensiones discursivas que el contexto de producción solicita. En conclusión, subrayan el alcance que las producciones más espontáneas pueden brindar al estudio de las prácticas discursivas, no sólo como productos textuales sino en la proyección que esas prácticas discursivas tienen en el estudio del posicionamiento social, de la expresión de identidades y de valores internalizados en contextos como las relaciones laborales, escolares y sociales.

- Los valores identitarios y sociales en la expresión

Se recogen los resultados finales de las dos indagaciones arriba descritas y se afirma que los resultados permitieron comenzar a comprender la marcha de la construcción discursiva de los valores que acompaña la evolución y el afianzamiento de la formación identitaria de los adolescentes así como su inserción sociocultural a través de valores vividos y asimilados en nuestro medio escolar y social.

El apartado III Propuestas superadoras a partir de la integración del estudio de las prácticas discursivas en situación de enseñanza-aprendizaje

Se afirma que las prácticas discursivas son objeto de enseñanza y se formula una serie de preguntas como, por ejemplo, qué práctica oral es necesario enseñar, qué contenidos y qué progresión para los dispositivos didácticos destinados al aprendizaje y evaluación de las prácticas orales, cuáles son las características fundamentales de los dispositivos del trabajo oral, cómo conciliar la investigación de las prácticas orales con la intervención didáctica.

II. 2 LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA, UNA CUESTIÓN DE REPRESENTACIONES

Sin duda alguna, las cuestiones relacionadas con la formación docente tuvieron una importante presencia en el desarrollo del PICTOR. Clide Gremiger, Silvia Elstein y Patricia María se adentraron en este importante espacio.

Clide Gremiger afirma que los modos de representarse la enseñanza son más determinantes del diseño de las prácticas docentes que la formación información recibida y, por tanto, que ante una propuesta de formación es necesario observar las representaciones de los docentes pero no sólo como mera detección de problemas sino como el compromiso dentro de un proceso de formación continua de hacer evolucionar las representaciones a partir de la reflexión crítica (metarreflexión) sobre sus propias representaciones acerca de la escritura y la enseñanza de la lengua y la literatura. Gremiger y su equipo proponen una propuesta de *Trabajo en proyecto socio-constructivista* que ven como un camino posible para hacer evolucionar las representaciones personales hacia una perspectiva socialmente determinada. Trabajaron las representaciones docentes con y sobre el empleo de la TIC, las relativas al correo electrónico como espacio de intercambio dialógico así como las relacionadas con la enseñanza de la lengua y la literatura y las que abordan el resumen como espacio atravesado por las representaciones.

En el camino recorrido para llegar a esa propuesta se fueron abordando temas que constituyeron el entramado de base: la innovación, sus características y su accionar, la reflexión crítica sobre la representación personal y la llamada Pedagogía Actualizante que tiene por objetivo favorecer la actualización del potencial humano en cada sujeto aprendiente (Landry y Richard 2002) y que está conformada por ocho aspectos (pedagogías): unicidad y responsabilidad, recepción y sentido de pertenencia, participación y autonomía, cooperación, pedagogía integrativa y reflexiva, concientización y compromiso, inclusión, control de los aprendizajes y superación de sí mismo.

Las experiencias recogidas al trabajar el Proyecto dejan entrever que es una de las más prometedoras para la inserción de los principios del socio-constructivismo en el aula.

III La tercera **perspectiva** tuvo el objetivo de investigar lo relativo a salud y competencias para la lectura y la escritura. Bajo la conducción de las Dras M Carranza y M E G de Ferraris, un equipo de colaboradores [4] trabajó intensamente en la institución escolar

La salud involucra procesos complejos donde se conjugan aspectos biológicos, sociales, históricos, de género, tecnológicos, económicos y culturales así como el sistema de valores subjetivos e individuales.

Un nexo importante entre el área de la salud y el lenguaje es la salud bucal, especialmente porque la boca es una parte fundamental del cuerpo que cumple múltiples funciones entre las cuales se destacan la masticación y la articulación del lenguaje oral. En el ámbito escolar una óptima salud bucal tiene una implicancia directa en el habla del alumnado y en la capacidad de concentrarse en clase.

Profesionales odontólogos y biólogos partieron de la premisa de que las condiciones de buena salud tanto mental como física y un comportamiento sanitario positivo en niños y adolescentes escolarizados son esenciales para alcanzar los objetivos académicos. Así se propusieron valorar la posible interrelación entre el estado de equilibrio salud-enfermedad del Sistema Estomatognático y las capacidades para un aprendizaje lingüístico apropiado así como analizar hábitos nutricionales y su relación con algunos procesos cognitivo-lingüísticos, evaluación de la influencia de factores estresores relacionados con la atención y la memoria, todo ello en pos de establecer fortalezas y debilidades en el alumnado y, sobre esa base, elaborar recomendaciones y estrategias para corregir y o erradicar los problemas detectados.

Crecimiento y desarrollo humano se conceptualizan y definen a la luz de los criterios de organizaciones mundiales y nacionales y se enfoca la salud bucal como parte integral de la salud general y así, boca, dentición, saliva, encías, placa dental, caries, enfermedad periodontal, articulación cráneo-mandibular son considerados elementos clave para un funcionamiento armónico.

La tarea de indagación se ocupó del registro de variables antropo y céfalométricas, de la exploración clínica no invasiva de la cavidad bucal, de la toma de muestras de saliva para su análisis sialoquímico y microbiológico, del análisis de la mucosa nasal por medio de citología exfoliativa, de encuestas para indagar hábitos generales (horas de sueño, prácticas deportivas y recreativas, hábitos alimenticios nutritivos y no nutritivos) y cuestionario sobre percepción de situaciones ansiógenas, prueba de lectura comprensiva, concentración y memoria.

Del análisis de los datos surge un nuevo horizonte para la escuela: la tarea permanentemente compartida con los centros de salud se convierte en una obligatoria y desafiante decisión de cada institución escolar.

El clima institucional

Por otra parte, lo relacionado al clima institucional y la incidencia que éste tiene en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la lengua oral, también fue objeto de reflexiones e indagación. María Luisa Krabbe y Bibiana Domínguez se ocuparon de ello.

Los actuales escenarios de la educación en los que viven los alumnos, condicionan la capacidad de aprender, para bien o para mal y esta situación ha delineado un mapa de escuelas no sólo diferentes sino también marcadamente desiguales.

En tanto organización, la escuela tiene una estructura formal en la que se observa una correspondencia ente los roles y las funciones y una estructura informal constituida por vínculos comunicacionales, estrategias de los individuos, estructuras complejas vinculadas con el concepto de atravesamiento. Más allá de los aspectos curriculares y metodológicos los hay sociales, culturales, ambientales, etc que influyen marcadamente en la dinámica institucional. El concepto de Clima Institucional surge para poder entrever la relación de esos aspectos con los resultados escolares.

Investigaciones previas muestran cómo el clima escolar favorece el desarrollo emocional y social del alumnado, la adquisición de habilidades cognitivas y la mejora de las actitudes para el aprendizaje.

Los aportes para este estudio vienen de las Ciencias Sociales, de la Psicología Ambiental, de la Ecología, de la Sociología Industrial, de las Teorías de las Organizaciones, en particular por el surgimiento de la Teoría General de los Sistemas. En consecuencia, para estudiar el Clima Escolar es necesario tener en cuenta diferentes variables como del ambiente físico, variables estructurales, del sistema social, personales así como las relativas a la dinámica organizacional.

En este panorama, la lengua oral es un factor clave: la interacción lingüística en el trabajo de la escuela colabora con el desarrollo del razonamiento verbal, de la creatividad en todos los campos, del equilibrio emocional y de la participación social.

Por lo dicho, es necesaria la recuperación y el mejoramiento de la oralidad, en particular, en los primeros pasos escolares.

Además del PICTOR, la formación docente

Vanas serían las preocupaciones del Centro de Investigaciones Lingüísticas de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, por todo lo relativo a la enseñanza y al aprendizaje de la lengua materna si ello no fuera acompañado por un programa de formación docente, específico para el área en cuestión. Así, ofrece a maestros y profesores un programa de Postitulación en lingüística aplicada a los proceso de lectura y escritura. Con una duración de dos años y medio de cursado, tres niveles se estructuran de la siguiente manera: Actualización Académica: área de formación general con peso en lo lingüístico, Especialización: áreas de formación general y específica con peso en procesos de lectura y escritura y en alfabetización inicial, Diplomatura: áreas de formación general, específica y de aplicación con peso en lo pedagógico didáctico y en la formación en investigación

en forma de ejes temáticos; ello implica un acercamiento gradual a la problemática de la lectura y de la escritura desde los aportes teóricos de las ciencias del lenguaje, de las ciencias cognitivas y del socio-constructivismo educativo en el campo específico de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua materna. Así, cada uno de los tres niveles de formación referidos incorpora un área nueva que se integra a las anteriores y garantiza nivel tras nivel el grado de profundización creciente en los campos disciplinares específicos requerido hoy para una formación profesional en lectura y escritura.

Los seminarios dictados abordan escritura de textos académicos, lingüística y educación, adquisición del lenguaje, modelos textuales y discursivos, gramática, procesos de comprensión de textos escritos, procesos de producción escrita, neurofisiología del lenguaje, análisis y evaluación de la comprensión y de la producción, didáctica de la lengua, proyectos institucionales. Se finaliza con un trabajo final en el cual se propone un plan de acción para la institución en la que se ejerza la docencia.

PARA FINALIZAR

LA EXPERIENCIA DE ESTA INVESTIGACIÓN Y LOS POTENCIALES APORTES A LA REALIDAD DE LAS AULAS

No escapará al lector que la larga experiencia vivida en pos de recoger datos y evidencias en la realidad de las aulas, cuando de enseñanza y de aprendizaje de la lengua materna se trata, ha sido tan compleja como enriquecedora. Involucradas en el Proyecto PICTOR, casi cincuenta personas buscaron indicios que permitieran componer una secuencia más completa: no es sólo el “programa” de lengua o los diversos tipos de contenidos indicados por la regulación académica; se trata de mucho, mucho más: sin agotar la enumeración,

- Se trata de la formación de los maestros y profesores de lengua, de su cultura general, de su sensibilidad lingüística, de sus conocimientos gramaticales, léxicos, textuales, pragmáticos, de su aptitud conversacional, lectora y escritora, de su actitud benévola al proceso de enseñanza, de su búsqueda sostenida de lo novedoso en lo permanente,
- se trata de lo relacionado con los procesos de comprensión y de producción, las memorias, los conocimientos previos, la cultura del medio, las actitudes, las aptitudes, el vocabulario escolar, la conciencia lingüística, la disponibilidad léxica, la necesaria redundancia de las actividades para incorporar al hacer práctico, los modelos, el canon....
- se trata de lo relacionado con la competencia discursiva: la oralidad, el discurso adolescente, el diálogo, el posicionamiento, los valores implícitos, la formación docente y sus representaciones, la innovación, la reflexión y la metarreflexión...
- se trata de lo relacionado con la salud en general, con la cultura de la alimentación, con la conceptualización del crecimiento y del desarrollo humano, con la necesaria relación entre salud y rendimiento escolar
- se trata de lo relacionado con el imaginario de la escuela, el imaginario de los padres, las contribuciones de las instituciones del barrio....
- y todo esto inserto en las legislaciones que, siempre presentes, trazan las líneas de la tarea escolar, la cual debe ser cumplida por el personal directivo, docente y administrativo “gracias a” o “a pesar de” la realidad del entorno físico y humano.?

Aprender la propia lengua, descubrirla en cada etapa, es crecer, es vivir. Enseñarla es una responsabilidad social de envergadura. El desafío es inmenso y altamente comprometedor.

Praesent dictum lorem at magna aliquam sagittis. Proin ac nisi luctus, fringilla elit eget, dapibus arcu. Pellentesque habitant morbi tristique senectus et netus et malesuada fames ac turpis egestas. Suspendisse potenti. Cras nec auctor diam. Phasellus consetetur velit vel metus scelerisque pulvinar. Nam id lectus sed nulla interdum pretium ac ac odio. Aenean varius feugiat nulla vel tristique. Aliquam iaculis fermentum turpis sed eleifend. Phasellus sapien dolor, condimentum a

euismod sed, ultricies vitae arcu. Proin ligula tortor, rhoncus at nisi vitae, pharetra pretium mi. Curabitur non orci in ante mattis molestie. Cras porta blandit tincidunt.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMADO, B. (2009). *El proceso de comprensión en contextos rurales*. En proceso de publicación.
- ÁLVAREZ, A y DEL RÍO (2001). Culturas, desarrollo humano y escuelas. Hacia el diseño cultural de la educación. *Cultura y educación*, 13, 9-20.
- ALSINA, M, (2001). ¿Por qué interculturalidad?, en <http://interaccion.cedal.org.co/25/interculturalidad.htm>
- BAUTIER, E. & ROCHEX, J.-Y. (1999). *Henri Wallon. L'enfant et ses milieux*. Paris: Hachette, éducation.
- BORZONE, A y ROSEMBERG, C, (2000). *Leer y escribir entre dos culturas. El caso de las comunidades kollas del noroeste argentino*. Buenos Aires: Aique
- BRONCKART, J. P. (1996). *Activités langüières, textes et discours. Pour interaccionisme socio-discursif*. Lausanne, Delachaux & Niestlé. París
- BRONCKART, J.-P. (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas (Brasil): Mercado de Letra (258 pp).
- BRUNER, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Haward Univ. Press. Cambrigde (USA).
- CARRANZA, M y otros. (2009). *Salud y competencias para la lectura y la escritura*. En proceso de publicación.
- CEDILIJ. (2009). *La lectura de textos literarios*. En proceso de publicación.
- DELICIA, D- CALDERÓN, C. (2008). *Proyecto de extensión Universitaria: Asistencia técnico – lingüística para el desarrollo cognitivo en comprensión y producción de textos escolares*. Universidad Nacional de Córdoba.
- DALURZO Julia. (2009). *Apuntes de Disponibilidad Léxica en Córdoba, Argentina*. En proceso de publicación.
- GASCHÉ, J. (1997). Educación intercultural vista desde la Amazonía peruana. En M. Bertel y Busquets y A. Robles Valle, *Indígenas en las escuelas*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- GLASER, B. & STRAUSS, A. (1967). *The development of grounded theory*. (Chicago, IL, Aldine).
- GREMIGER, C y otros. (2009). *La didáctica de la lengua una cuestión de representaciones*. En prensa
- HALLIDAY, M. (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. London: Edward Arnold
- KRABBE, M y B. Domínguez. (2009). *El clima institucional y su incidencia en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la lengua oral*. En proceso de publicación.
- LANDRY, R. y RICHARD, J.F. (2002) "La pédagogie de la maîtrise des apprentissages; une invitation au dépassement de soi", *Education et francophonie*, Vol. XXX, N°2.
- LÓPEZ MORALES, Humberto. (1999). *El léxico disponible de Puerto Rico*. Madrid: Arco Libros.
- MACWHINNEY, B. and SNOW, C. (1985). The child language data exchange system. *Journal of Child Language*, 12, 271-96.
- MAC WHINNEY, B. (1991). *The CHILDES Project: Computatioan Tools for Analyzing Talk*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- MALDEZ, M. (2009) *Conciencia fonológica y aprendizaje*. En proceso de publicación.

- MENTI, Alejandra. (2009). Los intercambios conversacionales en las clases de ciencias y la enseñanza de vocabulario. Tesis doctoral en curso.
- MERCER, N., (1997) *La construcción guiada del conocimiento*, Paidós, Madrid.
- MESSI, S. (2009). Acerca de la tarea participativa de los padres. En proceso de publicación.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. Consejo Federal de Cultura y Educación. (1995) *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. (2° Edición) República Argentina*
- MUSE, Cecilia. (2009). *Análisis de entrevistas a docentes de nivel primario*. En proceso de publicación.
- SÁNCHEZ ABCHI, VERÓNICA. (2009). *El aprendizaje de la escritura en niños pequeños de medios rurales y urbanos*. En proceso de publicación
- PALOU DE CARRANZA, E y otros. (2009). *Las prácticas discursivas en la escuela secundaria*. En proceso de publicación
- RODRIGUEZ MONEO, M., (1999). *Conocimiento previo y cambio conceptual, Aique, Bs As*
- STRAUSS, A. & CORBIN, J. (1990). *Basics of qualitative research, grounded theory, procedures and techniques*. Newbury Park: Sage.
- VIRAMONTE, M- CARULLO, AM. (2009). *Lectura comprensiva de textos escolares. Preguntas inferenciales: análisis de respuestas como vía para el estudio de estrategias cognitivas aplicadas por estudiantes primarios y secundarios*. En proceso de publicación.

ANEXO

[1] Se presentó un equipo conformado por la Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de Río IV, Universidad Blas Pascal, Ministerio de Educación de la Pcia de Córdoba. Además, como instituciones invitadas, participaron: Universidad Nacional del Comahue, Instituto de Formación Docente Continua de la Universidad Nacional de Formosa y el CEDILIJ.

El veredicto: a fines de 2005 para ser ejecutado el proyecto a lo largo de 2006/7 pero por cuestiones de administración de los depósitos se inició a fines de 2006, por lo cual se corrió el bienio a 2007/9.

[2] Lectura comprensiva de textos escolares. Preguntas inferenciales como vía para el estudio de estrategias cognitivas aplicadas. Dra Magdalena Viramonte de Ávalos, Lic. Ana María Carullo, Becarios Darío Delicia y Carla Calderón.

El proceso de comprensión en contextos rurales, Mgr Bibiana Amado

Los intercambios conversacionales en las clases de ciencias y la enseñanza del vocabulario, Lic. Alejandra Menti

El aprendizaje de la escritura en niños pequeños de medios rurales y urbanos, Dra Verónica Sánchez

Disponibilidad léxica, Lic María Julia Dalurzo con la colaboración de Prof Luis González

Conciencia fonológica y aprendizaje, Mgr y Fonoaudióloga Mónica Maldéz

La lectura de textos literarios, CEDILIJ

Análisis de entrevistas a docentes de nivel primario, Lic Cecilia Muse

Una aproximación a la participación de los padres, Lic Sandra Messi

[3] El trabajo en proyecto socio-constructivo: un desafío para las representaciones de los docentes, C. Gremiger

Las representaciones docentes con y sobre el empleo de las tic: una mirada semiótica, L Guiñazú

Las representaciones de los docentes: un camino para la evolución de la enseñanza de la lengua, P María

El correo electrónico como espacio de intercambio dialógico, S Elstein

El resumen: un proceso atravesado por las representaciones, J Varela

Las prácticas discursivas en el aula en situación de interacción, E P de Carranza

La comprensión e interpretación metacognitiva de las consignas, L Morandi, M Ceberio, E P de Carranza, N Cavigliasso,

M Montelar

Análisis de las prácticas discursivas en situación de clase, E P de Carranza, N Cavigliasso, M Ritta

Análisis discursivo de las producciones narrativas en el proceso de construcción de valores, L Morando, M Ceberio, N Cavigliasso, M Montelar

Las prácticas orales en la escuela. Didáctica de las prácticas discursivas e investigación, E P de Carranza, L Morando, N Cavigliasso, M Montelar

[4] Dra A Arriaga, Od L Breganis, Biól L Bohl, Biól C Busso, Biól F Carezzano, Biól V Carranza, Biól G Celaya, Dra K Grunberg, Diól C Merlo, Dr L Olmedo, Od S Pimentel, Od I Rodríguez, Dra M Rugani, Od L Sorbera, Biól C Vázquez