

La producción de secuencias didácticas de lectura y escritura para áreas disciplinares diversas. Problemas frecuentes¹

Mariana di Stefano, María Cecilia Pereira y Mabel Pipkin

Introducción

Durante la última década se han generalizado las preocupaciones por la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior, como también la implementación de experiencias didácticas, especialmente bajo la modalidad de talleres. En esos años, gran parte de las investigaciones sobre el tema estuvo orientada a reflexionar sobre los marcos teóricos necesarios para atender las múltiples variables que inciden en las prácticas de lectura y escritura; marcos que, a la vez, facilitaran herramientas para el diseño de propuestas didácticas (Marinkovich, J. 2002; Di Stefano, M y Pereira, M. 2004; Pipkin, M. y Reynoso, M., en prensa). Otro objeto de investigación han sido las dificultades de los alumnos, en especial del primer ciclo universitario, para encarar las prácticas de lectura y escritura académicas, lo que condujo a la elaboración de diagnósticos exhaustivos (Arnoux el al., 1996).

Podríamos afirmar que hoy, los que trabajamos en este terreno, conocemos algunas de las dificultades que presentan los alumnos, los marcos teóricos referidos a las prácticas discursivas a los que se puede recurrir; coincidimos en que el objetivo es lograr que el alumno realice una lectura crítica de los textos y una producción escrita adecuada a las exigencias académicas, e incluso tenemos acceso a relatos de experiencias llevadas a cabo. Sin embargo no tenemos todavía instrumentos de evaluación que consideren el modo de construir propuestas didácticas que efectivamente respondan a los objetivos planteados. Es decir, aún resta sistematizar la reflexión sobre el modo de formular y articular actividades que efectivamente orienten hacia el tipo de lectura y de escritura que la universidad demanda. Esto es, ¿qué objetivos jerarquizar? ¿qué tipo de actividades son las que contribuyen a su logro?, ¿cómo secuenciarlas?, ¿qué criterios de selección de textos para lectura aplicar?, ¿qué lugar asignar a la reflexión teórica y a la práctica en la propuesta?, entre otras.

¹ Artículo publicado en *Revista Signo y Señal* "Procesos y prácticas de escritura en la educación superior", N° 16, 2006, Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires, pp. 119-136.

Estas preguntas, sin embargo, son centrales para la Didáctica de la lectura y la escritura, campo disciplinar desde el que nos ubicamos para abordar nuestra tarea.² Esta disciplina hoy debe atender a nuevas demandas institucionales ya que cada vez más se busca integrar el trabajo con la lectura y la escritura a la formación profesional desde espacios específicos, como talleres de lectura y escritura universitarios, o desde las distintas disciplinas.

Es esta situación la que nos ha conducido a focalizar nuestra reflexión en los problemas que presenta el diseño didáctico, para los profesores que se inician en la experiencia de enseñar lectura y escritura, más allá de su formación disciplinar de base, provengan o no del campo de las letras o de la educación. En este trabajo analizamos los problemas que planteó la formulación de secuencias didácticas destinadas a la enseñanza de la lectura en el inicio de los estudios superiores. Nuestro corpus está constituido por los trabajos de profesores de diferente formación de grado, de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), que participaron de un seminario de posgrado sobre Didáctica de la lectura y escritura en la universidad, que aspiraban a tener a su cargo talleres iniciales destinados a alumnos de diferentes carreras de la UNER.³ El grupo de docentes-alumnos debía, a lo largo de dos años, especializarse en el tema y, a la vez, iniciar la producción de los materiales didácticos que se usarían en los talleres destinados a favorecer el desarrollo de la habilidad lectora y de escritura académicas de alumnos del primer año de distintas carreras.

Después de una primera etapa de análisis de teorías y de discusión sobre el perfil del alumnado, coincidimos básicamente en el diagnóstico de problemas y en la variedad de enfoques teóricos a los que podíamos apelar. Sin embargo, a la hora de la producción didáctica surgió una heterogeneidad de propuestas de implementación de actividades que no siempre resultaba acorde con los objetivos que el grupo se había propuesto. Esto nos llevó a hacer un relevamiento de problemas frecuentes que se manifiestan en

² En este sentido seguimos a Bronckart J. P. (1985 y 2006), cuando sostiene que se trata de problemas propios de la Didáctica de la lectura y la escritura, ya que es este el lugar desde el que deben pensarse estos problemas, y no desde una Lingüística aplicada, que desatiende cuestiones pedagógicas.

³ El seminario de Didáctica de la lectura y la escritura en la universidad se dictó como curso de posgrado en la UNER, durante los años 2004 y 2005. Fue coordinado por la Dra. M. Píkin, con el asesoramiento de la Prof. E. Arnoux, M. di Stefano y M.C. Pereira, quienes participaron además como docentes de la experiencia. Los participantes fueron profesores de las carreras de Bromatología, Ciencias de la Salud, Ciencias de la Administración, Ciencias Agropecuarias, Ciencias de la Educación (Carreras de Comunicación Social y de Educación), Ingeniería, Ciencias de la Alimentación y de Trabajo Social.

diseños didácticos que procuran el desarrollo de habilidades de lectura y escritura. En este trabajo nos centraremos en los problemas que planteó específicamente el diseño de secuencias didácticas que apuntaban al desarrollo de habilidades de lectura crítica.

Lo que expondremos a continuación son las tendencias que observamos en 20 propuestas didácticas, elaboradas por los asistentes, que fueron objeto de discusión en el curso, y las conclusiones parciales a las que arribamos. Esta reflexión resultó muy rica para todo el equipo: no solo enriqueció las propuestas didácticas de todos los que participamos de la discusión, sino que -pensamos- puede constituir un aporte para quienes debemos elaborar materiales didácticos y para quienes trabajamos en la formación de profesores en pedagogía de la lectura y la escritura.

En primer lugar nos detendremos en dos conceptos que constituyeron el punto de partida del trabajo en el seminario y que guiaron tanto la elaboración de las propuestas didácticas como su evaluación: la lectura crítica y la secuencia didáctica.

La lectura crítica

Encarar la producción de secuencias didácticas para el desarrollo de habilidades lectoras en alumnos de un primer ciclo universitario, nos obligó a precisar qué entendemos por lectura crítica, qué tipo de lectura esperamos que los alumnos lleven a cabo cuando el objetivo desde la universidad es que logren un acercamiento crítico a los textos que deben leer. La reflexión acerca de lo que es leer ha atravesado la preocupación de diversas disciplinas a lo largo de la historia: la psicología cognitiva y la psicología social; la sociología, la filosofía, la lingüística, la semiótica han procurado acercarse a la complejidad de esta práctica para explicarla desde los enfoques respectivos. En el contexto de la experiencia de formación que relatamos en este trabajo hemos procurado distinguir de estos aportes aquellos que contribuyen a la reflexión sobre la lectura crítica en los estudios universitarios.

Desde la perspectiva semiótica, Umberto Eco ha señalado los distintos niveles de cooperación textual que exige la lectura por parte del lector (Eco, 1981) y al abordar el problema de la interpretación, distingue la interpretación semántica –“resultado del proceso por el cual el destinatario ante la manifestación lineal del texto la llena de significado”- de la interpretación crítica, que es aquella por la que se intenta explicar “por qué razones estructurales el texto puede producir esas u otras interpretaciones semánticas.” (Eco, 1992: 36)

La perspectiva filosófica ha sin embargo puesto reparos a algunos de los presupuestos de la teoría semiótica. En primer lugar, cuestionan la posibilidad de separar como dos momentos autónomos el de la lectura comprensiva (o “semántica”) de la crítica, como también que la interpretación crítica se encuentre exclusivamente determinada por la estructura textual. En este sentido, Hans George Gadamer (1996) planteaba en su teoría hermenéutica que la comprensión es el resultado de la interacción entre el texto objetivamente existente y la subjetividad del intérprete. No hay posibilidad de captar el significado objetivo de un texto ya que el intérprete aporta al texto un marco particular de referencia (creencias, prejuicios, valores y actitudes) desarrollado a través de su experiencia en un tiempo determinado y en un contexto social. Para Gadamer entonces, la interpretación es constitutiva de la comprensión. Sin embargo, el filósofo destaca que la interacción no se produce si el intérprete selecciona sin más lo que en el texto confirma sus propios prejuicios.

Incluso destaca que para que la interacción entre texto y lector resulte creativa y enriquecedora los prejuicios deben ser puestos en juego en vez de tratar de lograr un estado “ideal” libre de sesgos. La interacción creativa arranca en la experiencia de la incapacidad para ajustar el texto al marco de referencia que se le imponga. Es este desfase el que conduce al intérprete a abrirse al texto y a la emergencia de nuevas intuiciones. Una condición para que esta apertura se realice es la conciencia por parte del lector de modos alternativos de interpretarlo. Tal como subraya Elliot (2000), para Gadamer “la interpretación inicial se contrasta frente a la evidencia del texto en el contexto del diálogo acerca de la validez de las interpretaciones alternativas.”

Esta reflexión sobre el lugar de los prejuicios del lector en el proceso de interpretación resulta de gran utilidad para la didáctica de la lectura crítica que muchas veces se enfrenta –sobre todo en un primer ciclo universitario- con la tendencia por parte de los lectores a privilegiar una interpretación –acorde a su propio sistema de creencias- antes que a evaluar las múltiples interpretaciones que un texto puede admitir. Por otro lado, el profesor suele también quedar atrapado en la búsqueda de la lectura pura, libre de sesgos, que muchas veces identifica con la que él mismo realiza como lector autorizado. Esta perspectiva hermenéutica permite, entonces, revisar los lugares del lector alumno y del lector docente en las prácticas universitarias.

Por otro lado, la representación de la lectura como diálogo acerca de la validez de interpretaciones alternativas nos coloca no solo frente a la idea de la lectura crítica en tanto comprensión interpretativa producto de una interacción entre objeto y sujeto, sino

además de que es un tipo de lectura que exige un desarrollo metacognitivo particular, ya que implica ser consciente –y poder dar cuenta- de que existen distintas formas de interpretar y de que el lector debe intervenir activamente en la elección de las formas adecuadas al texto y al contexto dado. Todo lo señalado implica en el lector universitario una representación de la tarea de leer que involucre estas operaciones y que conciba a la lectura a partir de un diálogo más amplio del que se entabla entre un lector particular y su objeto de lectura, pues debe ser capaz de recuperar otras interpretaciones sociales.

Por otro lado, desde la Historia social de la lectura, R. Chartier nos recuerda que leer no es solo un acto de intelección, sino que en él participan además la materialidad de los objetos y las modalidades y gestos concretos del lector (si lee en voz alta o de modo silencioso, sentado, acostado y en soledad o parado en la plaza pública, por ejemplo), los cuales dependen de la comunidad de interpretación a la cual pertenece el lector y que define para el grupo el conjunto de fines, intereses, códigos y usos de la lectura. Entre estos “mundo del texto” y “mundo del lector” se asienta y delimita la producción de sentido. (Chartier, 1998: 424 y 425)

La propuesta para el trabajo en el seminario fue, entonces, que contempláramos todos los aspectos vistos acerca de la lectura, es decir que pensáramos la lectura que los alumnos deben llevar a cabo en el primer año universitario como una práctica social, que se plasma en materialidades tanto en cuanto al mundo del texto como al mundo del lector, producto de convenciones de la comunidad académica. Y también como un proceso interpretativo que solo puede darse en ese contexto histórico, y en el que se despliegan habilidades discursivas y metacognitivas.

Consideramos que todos estos aspectos debían ser objeto de enseñanza en espacios de reflexión y trabajo sobre la lectura en la universidad. Aunque se planteó con claridad que el aprendizaje de este modo de concebir a la lectura como crítica es un largo proceso que requiere de un largo entrenamiento orientado y también de la incorporación de conocimientos específicos. En la medida en que el alumno avanza en su carrera y va conformando con más precisión el mapa de posturas teóricas, autores, conceptos, editoriales, publicaciones sobre un campo disciplinar estará en mejores condiciones de articular texto y contexto y de evaluar interpretaciones posibles para un texto dado. Por ello, en las experiencias didácticas de la lectura en un primer año acordamos que lo importante era intervenir en las representaciones de los alumnos acerca de lo que es leer en la universidad. Uno de los objetivos de las guías didácticas a

producir sería mostrar el tipo de lectura que se espera que realicen los alumnos, además de acompañarlos en la resolución de algunas de ellas.

La elaboración de secuencias didácticas

La producción de secuencias didácticas obligó a los participantes a tener claridad acerca del objetivo que estas seguirían (desarrollar habilidades lectoras en los alumnos) pero también, a la vez, ser conscientes de las características del género a producir: la secuencia didáctica escrita, con sus rasgos discursivos. Nuestro trabajo en los encuentros del seminario debía encarar una actividad que era también una actividad de escritura.

La secuencia didáctica es un concepto central en la reflexión sobre la problemática pedagógica. Su diseño implica definir un conjunto de situaciones didácticas que se organizan de manera sucesiva y se articulan sobre un eje que atiende a uno o más objetivos (Herrer Pérez, 2001). Una situación didáctica clásica es el dictado de una lección. En las propuestas que responden a la modalidad de taller, las secuencias suelen construirse en torno a la resolución de un problema que, a veces, implica la interacción entre profesores y alumnos, o entre los propios alumnos en equipo, de manera presencial o a distancia, y en ellas participa tanto la escritura como la oralidad (Rodríguez Illera et al., 2004).

La bibliografía sobre el tema destaca que la secuencia didáctica debe contemplar de modo dinámico y recursivo tres momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje: la preparación o introducción a los objetivos y al tema, el desarrollo de las actividades y la evaluación. La preparación es el momento destinado a introducir al alumno en el tema de modo que, por un lado, visualice la problemática que será objeto del aprendizaje y, por otro, conozca los objetivos concretos respecto de las tareas que el docente propone. Dicho momento debe facilitar la construcción de un punto de partida para el trabajo por lo que suele apelar a definiciones, descripciones y ejemplificaciones, entre otros. El desarrollo suele proponer actividades que atiendan a los objetivos, cuyo logro será objeto de evaluaciones de distinta modalidad, según el tipo de experiencia didáctica.

La elaboración de secuencias didácticas demanda al docente un trabajo creativo y exigente que implica la articulación de marcos conceptuales pertinentes para el abordaje de un tema o problema con casos concretos que requieren ser explicados y con actividades variadas –y efectivamente realizables por los alumnos– que contribuyan al análisis pormenorizado y a la interpretación global del tema / problema en cuestión. La

búsqueda de recursos, la claridad conceptual, la determinación y jerarquización adecuada de los objetivos y contenidos, la secuenciación de actividades, en función del nivel educativo, del momento de aplicación, del marco institucional, entre otros, constituyen los desafíos que plantea su formulación.

Como escrito, las secuencias didácticas pueden ser requeridas por las instituciones –departamentos, áreas, institutos- o, como en el caso que nos ocupa, ser el género solicitado como trabajo de evaluación de un seminario de posgrado que, además, planteaba la posibilidad de que los mejores se incluyeran en un material didáctico para la UNER.

Al igual que otros escritos, la secuencia didáctica se resuelve en un proceso de planificación, redacción y revisión. Nuestro corpus está constituido por la primera versión de las secuencias didácticas solicitadas, que fueron posteriormente objeto de corrección conjunta en el seminario y de reescritura para su entrega final.

La consigna planteada

La consigna para la elaboración de la secuencia didáctica que se les planteó a los participantes solicitaba:

“Realizar una guía didáctica para aplicar en el aula con el fin de favorecer el desarrollo de habilidades de lectura en alumnos de primer año universitario, atendiendo a los siguientes aspectos:

- I.** La guía debe incluir objetivos, actividades y textos para desarrollarlas.
- II.** Se puede incluir uno o más textos seleccionados ad hoc, ya sea para trabajar con fuente única o fuentes múltiples.
- III.** En un adjunto a la guía, precisar objetivos, tiempos asignados a cada actividad, perfil previsto de los destinatarios, momento en el desarrollo del curso en que se implementaría. Además, fundamentar teóricamente la secuenciación propuesta, justificando la selección de contenidos, de actividades y su adecuación a los objetivos planteados.
- IV.** El objetivo es que en las guías se planteen situaciones problemáticas, cuya resolución promueva el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura descriptas en los modelos sociocognitivos estudiados.”

Problemas frecuentes en el diseño de propuestas didácticas

El análisis de los trabajos entregados al finalizar la primera etapa del seminario, que, como señalamos constituían la primera versión de la secuencia didáctica, nos permitió observar los siguientes tipos de problemas, que sintetizamos junto con las sugerencias para su reformulación:

1. Problemas vinculados con el uso de las teorías:

1.a Falta de articulación entre el marco teórico global, que se explicita en la fundamentación, y las herramientas teóricas que se aplican en las consignas

Observamos una tendencia a desarrollar en la fundamentación de las propuestas marcos teóricos globales que, aunque caracterizan adecuadamente los distintos procesos involucrados en la lectura y en la escritura, no se detienen en aquellos aspectos que la secuencia didáctica propuesta privilegia, ni se refieren puntualmente a aquellos temas involucrados en los objetivos, ni explicitan el modo en que, en los procesos globales, intervienen las habilidades puntuales que las consignas procuran desarrollar.

Ejemplo: una propuesta indicaba, como marco teórico, los aportes de los estudios cognitivos de la lectura, sintetizaba, además, la teoría de la cooperación interpretativa de U. Eco y los aportes de la Psicología Social a la problemática de la lectura. Sin embargo, el objetivo de las actividades de la propuesta didáctica presentada era que el alumno reconociera el esquema típico de la secuencia explicativa y elaborara un resumen del texto.

La sugerencia que se hizo para mejorar esta propuesta didáctica fue que el docente repusiera la cadena de conceptos que media entre, por ejemplo, la concepción de la lectura como una labor cooperativa y la identificación de secuencias textuales. La reposición de dicha cadena conceptual permitirá evaluar en qué medida el reconocimiento de secuencias textuales aporta a la cooperación interpretativa. Pensamos que este paso es indispensable no solo para una formulación adecuada y coherente del trabajo, sino fundamentalmente para el destinatario de la actividad, el alumno, quien así podrá encontrar un sentido a la búsqueda secuencial. Esta falta de conexión puede conducir al segundo tipo de problemas que percibimos en el curso:

1.b Uso de herramientas teóricas de las Ciencias del Lenguaje que -lejos de resultar facilitadoras- se convierten en un obstáculo para la comprensión

Si bien hemos señalado en varias oportunidades (di Stefano y Pereira, 2004) que en los talleres de lectura y escritura del nivel superior las prácticas lectoras y de escritura de los alumnos resultarán enriquecidas en la medida en que se las acompañe de una reflexión teórica -sobre el proceso cognitivo, sobre los fenómenos discursivos y sobre las variables sociohistóricas que las atraviesan-, cuando en una propuesta didáctica el énfasis está puesto en la identificación de los fenómenos que la teoría conceptualiza, se pierde de vista el objetivo del taller, que es mejorar la comprensión, no el conocimiento de la teoría en sí misma. De este modo se produce lo que J.P. Bronckart considera como una “inversión de las relaciones”: propuestas que, en un proceso de aplicación, van de las disciplinas científicas a las prácticas educativas, sobrestimando las posibilidades de la lingüística, la psicolingüística o la sociolingüística y subestimando la complejidad de los problemas pedagógicos propios de la enseñanza de la lengua. (Bronckart, 1985)

Ejemplo: en la parte correspondiente a las actividades, una propuesta solicitaba, después de la lectura de un texto, en la consigna 1, que el alumno identificara fenómenos polifónicos; en la consigna 2, que reconociera el valor de las modalidades; en la 3, el de los conectores. Y así sucesivamente.

La sugerencia que se señaló fue la falta de integración de las consignas entre sí y, sobre todo, la ausencia de una consigna, final o inicial, que permitiera al alumno integrar todos esos fenómenos discursivos y a la vez visualizar el modo en que inciden en la construcción del sentido del texto.

Si las consignas no orientan de forma explícita al alumno para que lleve a cabo esa integración, este difícilmente la realizará espontáneamente, y menos aún cuando el texto es complejo. Incluso, muchas veces podrá considerar que la lectura académica exige la identificación en el texto de los fenómenos lingüísticos que los conceptos teóricos describen.

1.c. Empleo de enfoques teóricos que reducen el problema de la lectura y/o escritura a alguno de sus aspectos, pero descuidan el abordaje global

Algunas propuestas didácticas privilegiaban excesivamente algunos fenómenos discursivos o textuales por sobre otros, hasta el punto de proponer consignas que solo detienen la mirada en un aspecto. Ya no tenemos -como en el caso anterior- un abanico de conceptos teóricos con escasa integración, sino el trabajo exhaustivo sobre una sola dimensión.

Ejemplo: secuencias didácticas completas (que involucraban la lectura de varios textos fuente) en las que solo se plantean actividades para la identificación del contenido proposicional, o para trabajar exclusivamente el paratexto.

La sugerencia que se hizo a este tipo de trabajos fue que no se pusiera el énfasis solo en la secuencia dominante del texto o en el paratexto, sino en facilitar el acceso al sentido del discurso, y que este no depende solo del nivel proposicional, tal como hemos visto en los abordajes teóricos considerados.

Por eso, se sugirió que la secuencia didáctica procurara mostrar, por ejemplo, la relación entre el paratexto y el género o la relación entre este y el predominio de una u otra secuencia, o la relación de esta con la actitud enunciativa y los fenómenos polifónicos.

2. Problemas derivados de enfatizar en los métodos de trabajo y no en los criterios

Otras propuestas didácticas se detenían casi con exclusividad en la práctica del alumno para el manejo de diferentes técnicas: el subrayado, la reposición de preguntas por párrafo, actividades de planificación de la lectura (planteo de hipótesis antes de leer el texto completo y comprobación o ajuste de la hipótesis luego de la lectura). También presentaron características similares algunas propuestas centradas en la escritura.

En este tipo de diseños lo que no se explicitaba era el criterio que debía orientar el uso de los métodos propuestos, de por sí muy útiles. O sea: cómo planifico, cómo construyo/corroboro hipótesis, con qué criterio subrayo o corrijo, etc.

La sugerencia, en estos casos, fue que se discutieran los criterios, que se establecieran objetivos y pautas para la aplicación de métodos. Y que el trabajo con las técnicas se integrara en consignas más globales. Por ejemplo, el subrayado del texto con miras a sintetizarlo o a escribir un resumen puede adoptar como criterio de orientación la identificación de la secuencia dominante y sus componentes, la distinción entre historia y relato, cuya elección dependerá del tipo de resumen que se quiera realizar.

3. Problemas para integrar la escritura como herramienta para la comprensión lectora

Una característica bastante generalizada en las propuestas didácticas centradas en la lectura fue el privilegio casi exclusivo de actividades de reconocimiento (o sea, de identificación de diferentes fenómenos discursivos). Basten los ejemplos que hemos citado en los que se solicitaba la localización en el texto de conectores, citas, u otros, para ilustrar esta tendencia.

Sugerencia. Al respecto, la sugerencia central ha sido incorporar actividades de escritura como una herramienta que integre las actividades de lectura. Se ha hablado en muchas oportunidades de “leer como escritores” o de “leer para escribir”, esto es, hacer un tipo de lectura que aporte herramientas para la producción del texto (Castelló, 2002). En esta ocasión, propusimos, parafraseando las expresiones citadas: “escribir como lectores” o “escribir para leer”; o sea, incentivar a los estudiantes a que desplegaran la función epistémica de la escritura de modo de profundizar en la comprensión y evaluación del texto elegido.

Eisterhold (1991, citado en Parodi, 2003) opina que el modelo direccional más común es aquél denominado “*leer-para-escribir*”. El supuesto de base en este modelo señala que la lectura influencia la escritura, pero que el conocimiento de la escritura no resulta particularmente útil para la lectura. Como se comprende, el modelo “*leer-para-escribir*” ha marcado diversos programas instruccionales, en algunos casos, porque se comparte el supuesto de base y, en otros, porque intuitivamente o implícitamente se acepta esta idea central. Es interesante intentar comprender el por qué esta perspectiva direccional resulta tan dominante en ámbitos pedagógicos. Una explicación es que en

ella se enmarca el proceso en forma simple y desde un dominio a otro y, según diversos autores, debido a que los profesores conocen más técnicas para trabajar la lectura que la escritura; esta última aparece como un componente menor y menos enfatizado, cuyo espacio dentro de la sala de clases es muy reducido y, por tanto, se espera que la lectura -que contaría con mayor despliegue de actividades pedagógicas- ayudará al desarrollo de la producción escrita.

Sin embargo, creemos que los modelos bidireccionales hacen un aporte significativo para desarrollar las prácticas lectoras en la universidad. Numerosas consignas de escritura pueden ser implementadas con el objetivo de mejorar la interpretación. Enumeraremos solo algunas:

- a) **Actividades de reformulación que involucran operaciones de síntesis y resúmenes:** elaboración de paratextos; de párrafos introductorios que anticipen el tema de un texto; de cuadros que esquematicen los contenidos; de fichas de lectura, etc.

- b) **Actividades de reformulación de fragmentos de la fuente leída:** consignas que requieran reformulaciones lingüísticas de segmentos del texto especialmente problemáticos; reformulaciones conceptuales (como la construcción de explicaciones, clasificaciones o de definiciones a partir de la información del texto leído) o bien reformulaciones discursivas, tales como la modificación del género, propia de los ejercicios que implican la elaboración de exposiciones sobre las lecturas realizadas, entre tantas.

- c) **Actividades de expansión (reformulaciones que implican producción propia del estudiante):** se trata de ejercicios que proponen la incorporación al material leído de ejemplos, de explicaciones por analogía o de recursos como la ilustración, en fragmentos cuya finalidad es explicar; o la introducción de argumentos que refuercen una posición asumida en la argumentación que se presenta para la lectura. También, la elaboración de notas al pie aclaratorias, a realizar a partir de consulta de otras fuentes, señaladas por el docente, de modo

que conduzcan a esclarecer el tema; o la construcción de glosarios y de recuadros con función aclaratoria o de comentario.

- d) Actividades centradas en la producción de textos autónomos derivados de la lectura:** tales como la escritura de polémicas que refuten aspectos explícitos o implícitos de un texto leído; la escritura de comentarios bibliográficos o de reseñas críticas en los que se incluyan recursos como la refutación ad personam, por ejemplo, que orientan al alumno a integrar los datos del contexto de producción del texto leído en la escritura; escrituras de tipo argumentativo (de distinto grado de complejidad: notas de opinión; fragmentos de trabajos prácticos o de monografías) en las que los estudiantes fundamenten sus juicios sobre el texto leído.

En síntesis, para poder realizar todas estas operaciones de producción, el alumno debe hacer relecturas, inferencias, jerarquizaciones y selecciones de distinto tipo que le permitirán profundizar la interpretación de la fuente dada.

4. Problemas en la selección de textos

El problema de la selección de textos (e incluso, el de la adaptación de textos) es, a nuestro juicio, central en la elaboración de secuencias didácticas. La preocupación por este punto estaba instalada en el grupo de profesores con el que trabajamos. Pero notamos una tendencia a jerarquizar algunos criterios por sobre otros, también importantes. Por ejemplo, muchos jerarquizaron el criterio temático: los textos seleccionados respondían a cuestiones afines a las carreras en las que se dictarían los cursos. Otras propuestas sumaron a la cuestión temática, la genérica y la organización proposicional (o secuencial) de los textos a leer.

Sugerencias. Al respecto, si bien los criterios propuestos resultaban adecuados, se hicieron dos sugerencias para la revisión del trabajo. En primer lugar, uno de los criterios que se propuso incorporar fue la relevancia en el campo de la obra o del artículo seleccionado. Entre las lecturas de los talleres de los ciclos iniciales, la inclusión de autores y de textos representativos de cada campo disciplinar, la lectura de autores consagrados o que ocupan un lugar claro en el campo (hegemónico o periférico) o bien de obras “clásicas” que han propuesto conceptos claves, resulta doblemente

importante: contribuye al desarrollo de las competencias culturales de los estudiantes e implica una práctica lectora menos accesible para el estudiante que las de notas periodísticas. Este tipo de textos aporta al desarrollo de competencias genéricas y al conocimiento del interdiscurso con el cual deberán operar en sus respectivas carreras.

En correlación con esta sugerencia, y atendiendo a las características de los destinatarios de los cursos, se sugirió una serie de géneros que son, por su carácter divulgativo, accesibles a los lectores: conferencias; notas en diarios o revistas escritas por los mismos investigadores; relatos de experiencias o de investigaciones; capítulos iniciales de manuales universitarios; diccionarios de especialidad, tratados o ensayos de autores clásicos.

En segundo lugar, se transmitió al grupo una experiencia que consiste en lo que llamamos una especie de “inmersión temática”, es decir, organizamos el taller con el objetivo de que los alumnos desarrollen habilidades de lectura y escritura y a la vez conozcan con mayor profundidad un tema dado. Para ello, proporcionamos no ya dos o tres textos sobre un tema sino al menos seis, buscando abordajes disciplinares, tratamientos y enfoques disímiles, como también géneros y tipos de enunciadores diferentes. El objetivo es que el alumno realmente pueda conocer más en profundidad un tema, apropiarse de la terminología frecuente en su tratamiento, de modo que esté en mejores condiciones de comprender la problemática en discusión en torno al tema, el léxico construido para su conceptualización, y discutir las tesis sostenidas. Si bien, desde el punto de vista de la progresión, primero es pertinente trabajar la lectura de una fuente única, los estudiantes en la universidad deben lograr integrar fuentes en el estudio de las distintas materias.

Conclusiones

Como puede inferirse, la mayor parte de los problemas detectados en las secuencias didácticas presenta un denominador común: la falta de integración de aspectos que inciden en la interpretación lectora. La reflexión teórica acerca de lo que entendemos por lectura crítica no siempre apareció en las producciones orientando las actividades propuestas, en un primer momento. Por eso, articular más explícitamente los aportes de los marcos teóricos con los ejercicios propuestos y los problemas de lectura detectados; priorizar y también explicitar los criterios en el trabajo con los distintos métodos; vincular la práctica lectora con la escritura; las lecturas propuestas con los debates sociales sobre el tema dado; integrar textos de divulgación a obras

representativas del campo disciplinar, fueron sugerencias para que no se desdibujara el objetivo planteado.

Queremos señalar que en los trabajos analizados hemos reconocido nuestros propios obstáculos y, también, que a lo largo del curso nos hemos visto enriquecidas por propuestas didácticas de gran creatividad, y que revelan un alto grado de reflexión sobre la lectura en toda su complejidad.⁴ Propuestas que integraron a la práctica lectora de textos académicos no solo los niveles genérico y secuencial (los más frecuentemente abordados en un primer ciclo universitario) sino que confrontaron la producción de sentidos sobre un tema en distintos campos sociales, como el académico, el poético, el cinematográfico, el periodístico o el político. En síntesis, propuestas que pueden llevar al estudiante del análisis de un texto a la reflexión sobre su valor en la discursividad social y a la reflexión sobre lo que significa la interpretación lectora.

Bibliografía:

Arnoux et al. (1996) "El aprendizaje de la escritura en el ciclo superior". En: Solanas, Zulema (comp.) *La adquisición de la escritura*, Rosario, Universidad Nacional de Rosario.

Bronckart, J. P. (1985) "Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?", UNESCO, Oficina Internacional de Educación.

(2006) "Interaccionismo Sócio-discursivo", entrevista en *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, Año 4 – número 6.

Castelló, M. (2002) "De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura", en *Signos* N^o XXXV, N^o 51-52.

Chartier, R (1998) *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Taurus.

di Stefano M. y Pereira, M.C. (2004) "La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales". En: *Textos en Contexto: Leer y escribir en la universidad*, Asociación Internacional de Lectura, Lectura y Vida, Buenos Aires.

Gadamer, H.G. (1996) *Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca, Edic. Sígueme.

⁴ Gran parte de esas secuencias didácticas, con textos y actividades, propuestas por los docentes-alumnos integra, entre otros materiales, el libro "Prácticas de lectura y escritura académicas" de Pipkin, M. y Reynoso, M., que se encuentra actualmente en prensa en la UNER.

Herrer Pérez, A. (coord.) (2001) “Enseñar a escribir y leer”, *Actas II Jornadas provinciales sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito «Aprender a escribir y leer: prácticas de aula»*, CPR «Juan de Lanuza» de Zaragoza.

Marinkovich, J. (2002) “Enfoques de proceso en la producción de textos escritos”. En: *Signos N° 51-52*.

Parodi Sweis, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos*. Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso (Chile).

Pipkin, M. y Reynoso, M., “Prácticas de lectura y escritura académicas”, UNER. En prensa.

Rodríguez Illera, J. L., Escofet, A. y Azzato, M. (2004) “Un sistema abierto para la creación de contenidos educativos digitales”. *RED. Revista de Educación a Distancia*, Número Monográfico IV. En Línea: <http://www.um.es/ead/red/M4>