



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Castiñeira, Beatriz

Adquisición de estrategias de lecto-escritura en lengua extranjera en los institutos terciarios de la provincia de Buenos Aires : el problema de la internalización



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Castiñeira, B., Mucci, M. R. (septiembre, 2016). *Adquisición de estrategias de lecto-escritura en lengua extranjera en los institutos terciarios de la provincia de Buenos Aires : el problema de la internalización. Ponencia presentada en III Jornadas de Formación Docente Desafíos y tensiones de la formación docente en los actuales escenarios, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes*
<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/740> ...

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

ADQUISICIÓN DE ESTRATEGIAS DE LECTO-ESCRITURA EN LENGUA EXTRANJERA EN LOS INSTITUTOS TERCARIOS DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES: EL PROBLEMA DE LA INTERNALIZACIÓN.

Comisión 11: La enseñanza de las lenguas extranjeras

Castiñeira, B. Ph.D.

Mucci, M. Ph.D.

bcastineira@gmail.com

maromucci@yahoo.com.ar

ISFD N° 11, ISFD N° 24, ISFD N° 100, Universidad Nacional de Quilmes, Universidad Tecnológica Nacional.

Resumen:

El contexto que presentan actualmente los institutos superiores de formación docente del Gran Buenos Aires es de gran complejidad resultado de diversos factores: contexto socio-económico que afecta a la sociedad, la competencia lingüística adquirida por los alumnos que ingresan al profesorado y la diversidad cultural del alumnado entre otros. Esta realidad merece una reflexión acerca de qué acuerdos son fundamentales establecer con otros niveles de enseñanza y qué criterios deberían ser comunes con respecto a las diferentes concepciones de lectura y escritura acordados por todos los docentes del área. Obviamente, la enseñanza de inglés como lengua extranjera es parte de esta problemática.

Teniendo en cuenta este contexto, es importante destacar que las lenguas extranjeras presentan ciertas características que pueden ser muy provechosas al momento de discutir de qué manera construir significados. A partir de esta cuestión, consideramos importante la reflexión acerca de los problemas de la enseñanza de la lecto-escritura académica en los institutos de formación docente y las posibles soluciones con el fin de mejorar el proceso de adquisición de estrategias de lecto-escritura y sobre todo ofrecer una mirada a la internalización de dichas estrategias basada en un sólido fundamento teórico.

Palabras Claves: lecto-escritura- internalización

Algunas observaciones acerca de los conocimientos previos

En general, la situación y el contexto en el que nuestros alumnos ingresan al profesorado es difícil de describir. El profesorado de inglés, al igual que otras lenguas extranjeras conlleva una complejidad mayor comparada con el resto de las carreras terciarias. Transitar una carrera haciendo uso de una lengua que no es nuestra lengua nativa significa que debemos comunicarnos usando un código que no es el que utilizamos en nuestra vida diaria. Las dificultades de la lengua son varias al momento de la adquisición, por eso es fundamental que los alumnos hayan desarrollado competencias escritas y orales previas al ingreso a la carrera.

Históricamente el ingreso al profesorado consiste en una instancia evaluativa donde los alumnos demuestran si el conocimiento que tienen de otra lengua es suficiente para comprender el contenido de las materias de la carrera. A partir del ingreso irrestricto, la realidad nos muestra que muchas de las dificultades de los alumnos se deben a que carecen de conocimientos mínimos para poder expresarse, comprender y producir. Es paradójico pensar que luego de nueve años de cursar inglés como materia curricular en la enseñanza primaria y secundaria, nuestros alumnos no logran una competencia adecuada. Esta es una reflexión que merece una discusión profunda. Pero nuestra intención en este trabajo es describir el contexto en el que nos encontramos y qué hacemos para lograr que nuestros alumnos adquieran un nivel adecuado para desarrollarse profesionalmente.

Dentro del marco del profesorado de inglés, al que pertenecemos, la lectura y la escritura son los ejes principales de la carrera junto con la producción oral. En particular, hemos detectado que la carencia en la adquisición de habilidades de lectura y escritura se ve acentuada y se hace cada vez más evidente a medida que pasan los años.

El primer síntoma que manifiestan nuestros alumnos es la imposibilidad de comprender textos sencillos escritos o explicaciones orales sobre temas pertinentes. Como consecuencia de esto, no logran producir cohesiva y coherentemente. Ante este panorama, nuestra preocupación nos llevó a ocuparnos y tratar no sólo de analizar las causas sino de encontrar estrategias que permitan avanzar en el proceso de

internalización de estas habilidades. El objetivo es sencillo, lograr que los alumnos se comuniquen de manera correcta y eficiente.

No es nuestra intención ahondar en las dificultades específicas con las que nos encontramos en nuestra tarea diaria porque es un tema ampliamente conocido por los docentes. Aunque resulta interesante adentrarnos en los obstáculos con los que tienen que enfrentarse los alumnos para adquirir en primer término hábitos de lectura y luego la posibilidad de expresarse eficazmente. Para esclarecer esta problemática es importante revisar el contexto de la escuela secundaria. En general, en el nivel terciario tendemos a responsabilizar a la escuela secundaria de todas las falencias que detectamos en los alumnos. Es interesante referirnos a Paula Carlino (2002: 411) y su concepción de este problema:

Las investigaciones sobre alfabetización académica sirven para explicar, de una forma novedosa, la constatación de muchos profesores universitarios acerca de que los estudiantes no saben leer y escribir adecuadamente. Se trata de una queja que suele responsabilizar a la educación secundaria por lo que no aprendieron a hacer los alumnos que llegan a los estudios superiores. Se dice que el nivel medio o un curso de ingreso universitario deberían haber garantizado los conocimientos necesarios para trabajar con los textos de las asignaturas, para obtener, analizar, interpretar, elaborar y transmitir información.

Sin embargo, en la práctica vemos que estas competencias no están garantizadas. Ante este cuadro de situación, la pregunta es ¿cómo resolver este vacío? Evidentemente las causas van más allá de las instituciones escolares como ya mencionamos en la introducción de este trabajo. La competencia lingüística adquirida previamente es sólo uno de los factores que obstaculizan el mejor rendimiento de los alumnos.

Una mirada reflexiva

Es importante ante todo analizar que piensan los alumnos ante la frustración de no poder, en muchos casos, alcanzar el nivel de crítica y producción que se les pide. Skillen et. al. (2003) describe tres momentos en la relación de los alumnos con la lectura y la escritura: despreocupación, preocupación y ocupación. A partir de las manifestaciones de nuestros alumnos al reconocer sus limitaciones con respecto a sus habilidades de comprensión y producción propias del nivel académico, entendemos que es primordial establecer estrategias diferentes de las que tradicionalmente

aplicamos. También entendemos que para lograr este objetivo se requiere de la guía de un docente profesional formado de forma tal que facilite la adquisición de recursos específicos de cada tipo de discurso (Castiñeira y Mucci, 2013). Como formadores de formadores hemos encontrado que el rendimiento de los alumnos es deficiente, particularmente, en las instancias de evaluación parcial, en la redacción de informes, trabajos prácticos, composiciones narrativas o cuando tienen que abordar la lectura de un texto académico.

No sólo los conocimientos previos impiden el desarrollo de adquisición e internalización de habilidades para la construcción de significado sino que los usos lingüísticos de los futuros docentes son motivo de nuestra preocupación. Cada año vemos como el número de ingresantes aumenta pero a su vez disminuye el conocimiento del mundo que traen como bagaje y sobre todo, la diversidad lingüística que muestran al momento de expresarse no sólo en la segunda lengua sino en su lengua nativa.

En este contexto es importante destacar que todas estas dificultades se traducen, obviamente, en la práctica al momento de leer, comprender, resumir, argumentar, producir textos narrativos y /o expositivos. Lo que resulta significativo es que los alumnos que ya han superado las materias de primer año no logran resolver estos problemas de comprensión y producción escrita totalmente. La impresión que nos llevamos es que simplemente alcanzan mejoras pequeñas que puedan facilitarles la aprobación de los exámenes finales con la nota mínima.

El complejo proceso de comprender

Tradicionalmente la lectura se concebía como un proceso que va desde la página al lector; en el texto radica el significado y éste llega a nosotros para depositarse en nuestra mente. El rol del lector es totalmente pasivo. A partir de Frank Smith (1994), se propone una visión diferente que cree que el proceso es inverso, no estando direccionado desde la página al lector sino todo lo contrario. El lector se convierte en un autor activo. Desde una posición hermenéutica es tarea del lector interrogar al texto y en el caso en que el texto no provea las respuestas, es tarea del lector construir significado a partir de interrogantes que involucren no solo al yo individual sino al yo colectivo. Leer un texto es descifrar su significado y al mismo tiempo, es agregar significado de acuerdo a una perspectiva personal a través de la

interpretación. Es decir que debemos entender al texto por su organización interna y por su decodificación múltiple.

Desde esta visión centrada en la construcción del conocimiento que entendemos como construcción de sentido, nuestra postura reconoce al alumno como protagonista en un proceso que involucra lecturas diversas. Protagonista que forma parte de una trama social que lo afecta al momento de conectar la información que el texto le provee con el conocimiento previo (schema) con el que cuenta a partir de su experiencia de vida escolar y social. Pues bien, el problema más serio con el que nos encontramos es que muchos de nuestros alumnos carecen de la exégesis necesaria para dar cuenta de sus respuestas.

Como profesores entendemos que debemos acompañar el proceso de construcción de conocimiento atendiendo a la selección de los textos, guiando en la posibilidad de interpretaciones alternativas y poniendo a disposición de nuestros alumnos las ventajas que nos brinda la tecnología con el propósito de facilitar la construcción de sentido. Dentro de esta perspectiva la práctica de la interpretación sustentada en una democratización del significado, adquiere especial relevancia.

Esta construcción de significado centrada en el alumno no es una revelación. Roland Barthes (1968:5) la desarrolla en *“La muerte del autor”*, “para devolverle su porvenir a la escritura hay que darle la vuelta al mito: el nacimiento del lector se paga con la muerte del Autor”.

El proceso de escritura

Smith y Rosenblatt contribuyen al conocimiento de la escritura al referirse a sus mitos. Para Smith, la capacidad de escribir está presente en cada uno de nosotros, al contrario de lo que popularmente se concibe como un desarrollo perteneciente a una elite. En este sentido, Smith está en concordancia con Peter Elbow (1970). Para estos autores, la escritura sirve para generar y explorar nuevas ideas. A Rosenblatt (1988) se le atribuye su mirada sobre la escritura en cuanto a su carácter transaccional. Son las transacciones con el texto las que dan cuenta de la escritura tanto como proceso como descubrimiento. Los aportes de Rosenblatt sobre los procesos de lectura y escritura suponen una transacción de individualidades que

van más allá de lo cognitivo y que aleatoriamente combinan elementos ideológicos y psico-emocionales, los cuales influyen el producto.

Así como sucede en el proceso de lectura de una publicación, en el cual el lector procesa con la mente y lee con el cuerpo, transaccionando elementos culturales y esquematizaciones y constructos mentales respecto del mundo y del mundo de los textos, en la lectura de borradores propios, como parte de la construcción de significado, tienen lugar los mismos procesos, afectados por la inmediatez a la vez que se construye una suerte de diacronismo, lo cual hace mucho más compleja la detección de dificultades en el proceso de composición, particularmente en el comienzo. (Elbow, 2002).

El eje de la enseñanza de la composición es el acto de lectura del contenido de los pensamientos de los alumnos; el eje de la enseñanza de la literatura es leer el texto literario. La cultura se ha acomodado para darle un sentido valor a la identificación con los alumnos; o al menos por negarse a verlos como “el otro”. La escritura es mucho más niveladora que la lectura: en la escritura más que en la lectura, los profesores y los alumnos tienden a sentir la misma ansiedad. (Elbow, 2002:537)¹

En la enseñanza de la escritura en inglés como lengua extranjera en ISFD, los alumnos inician una especie de contienda en la que entran en juego su identidad, su autoría, su ego (Blaisdell, 2003). Probablemente, como Ken Hyland (2002) sostiene, el mayor desafío es lograr autoría mientras el yo del escritor permanece invisible.

Los procesos de composición que acontecen al alumno convergen en el proceso de lectura de su docente. Winterowd afirma que la lectura de las producciones escritas de los alumnos debe ser responsable y bien informada. Es indispensable desarrollar una heurística que permita acuerdos axiológicos y que aborde el paradigma de la fragmentación al tiempo que atienda a la diversidad. Esta es una de las cuestiones más preocupantes.

En la actualidad, tampoco contamos con protocolos de lectura a nivel provincial o nacional (Fulkerson, 1990). Cada instituto vive una realidad particular y acomoda las expectativas según la condición de los ingresantes cada año. A partir del ingreso irrestricto, los ingresantes a los institutos cuentan con competencias y habilidades que

¹ La traducción es nuestra.

oscilan significativamente y que afectan desfavorablemente el desarrollo de una currícula tendiente a potenciar esas competencias y habilidades con iguales oportunidades para todos.

También demandan nuestra atención otras problemáticas. Los géneros elegidos para la currícula, por ejemplo, pueden ser inaccesibles ya sea por la falta de acceso a internet o por la ausencia en la vida diaria de los alumnos. Por su parte, la escritura en internet presupone prácticas sociales realizadas en estadios macro-textuales con elementos genéricos constitutivos, consistentes e identificables y los cuales permiten la co-existencia de la (con)textualidad individual y la (con)textualidad de la interacción social. Las múltiples interrelaciones entre géneros y estructuraciones son tan flexibles que sólo se explican en un nivel superordinal. (Lemke, 2003).

Desde una mirada acorde al presente siglo, estamos inmersos en multi-textos y un hibridaje que nos lleva a un entrelazamiento del yo presente-ausente, una dimensión física pero revestida de virtualidad, una identidad perdida en la dimensión social, una geografía imaginaria y un tiempo donde persisten la inmediatez y la asincronía (Coles and Hall, 2001).

Si bien se ha intentado en los últimos años orientar a los alumnos aportando distintos modelos de género, algunos de éstos simplemente han dejado de estar tan presentes en la vida cotidiana de nuestros jóvenes. Tal es el caso de los géneros narrativos. Para nuestros alumnos, las narrativas a las que están expuestos son mayormente videos. La lectura de textos lineares ya no es frecuente y la mayoría de los textos tienen un alto contenido gráfico y una escasísima (si no inexistente) verbalización. En cuanto a la producción escrita, se recurre mucho a la técnica conocida como “corto-y-pegó”. Por otra parte, la escritura se da mayormente en las redes sociales. En sitios como Facebook, Twitter, MySpace, etc. Los jóvenes (y muchos adultos) escriben muy brevemente, la mayoría sin revisar su redacción, y lo hacen sobre estados de ánimo, pensamientos y reflexiones. Sin embargo, no suelen escribir historias. De hecho, los sitios suelen invitar ese tipo de escritura. Por ejemplo, Facebook pregunta “¿Qué estás pensando?” al tiempo que permanentemente busca mejorar sus íconos para ilustrar estados de ánimo. Las imágenes y videos subidos sólo cuentan con una breve descripción o una recomendación (Lunsford and Wilson, 2012). Muchos jóvenes evidencian también desconocer elementos culturales de las

generaciones correspondientes a sus padres y/o sus abuelos. Por razones socialmente establecidas (por ejemplo, los padres trabajan largas horas fuera de casa), la falta de diálogo ha obstaculizado la transmisión de historias tradicionales o familiares de una generación a otra.

Dadas las circunstancias, los géneros narrativos para la producción, los cuales podrían pensarse como naturales, surgidos al menos rudimentariamente desde la temprana infancia, se han ido esfumando de la lapicera (o computadora) de nuestros alumnos. Paradójicamente, la narrativa es la trama textual trabajada durante el primer año de la carrera del profesorado de inglés. Lo dicho presupone una reflexión y una elaboración mayor respecto del capital con el que los alumnos ingresan a los institutos y el trabajo que implica acercarlos a lo que más necesitan.

Se trata de encontrar una solución sistémica con un locus de la promulgación de la escritura, no ya desde una pentad dramatistic (Burke, 1945) sino desde una heurística que prevenga una suerte de partenogénesis, la cual obstaculiza la bioretórica del cambio y aísla al sujeto del discurso.

Algunas consideraciones

Recién a fines de la década del 80 se comenzó, al menos desde lo teórico, a apartarse del axioma retórico que dominaba las lecciones de escritura. (Granger, 2011). Desafortunadamente, la construcción de significado continúa inmersa en una maraña de contextualidades dadas en dimensiones complejas, donde se contemplan geografías imaginarias y fisicalidades diversas. Estamos lejos del objetivo de materializar la lectura para comprender, analizar, confrontar, cuestionar, criticar ideas. Peor aún, es un largo camino hacia la internalización de la lecto-escritura como descubrimiento y disfrute.

Bibliografía:

Alvarado, M. (2000). *La escritura en la Universidad: repetir o transformar*”. Ciencias Sociales. Publicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, n° 43, pp. 1-3

Barthes, R., (2000) *The Death of the Author*. In: Lodge, D & N. Wood *Modern Criticism and Theory*. UK: Pearson Education

Blaisdell, B. (2003). *Shame*. *English Today Journal*, 19, 54-56

Brandt, D. (1990) *Literacy as involvement: the acts of writers, readers, and texts*. Carbondale: Southern IL P.

Burke, K. (1945) *A grammar of motives*. Revised ed. USA: University of California Press

Carlino, P., (2002). *Alfabetización Académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles*. Comunicación libre en el tercer encuentro La Universidad como objeto de investigación. Dpto. de Sociología, Universidad Nacional de la Plata.

Castiñeira, B., y Mucci, M. (2013). *Problemas de la Alfabetización Académica en los Institutos de Formación Docente del Gran Buenos Aires*. XIV JELENS. Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam. ISBN 978-950-863-196

Clifford, J. (Ed.). (1991) *The experience of reading: Louise Rosenblatt and reader-response theory*. Portsmouth, NH: Boyton/Cook.

Coles, M. and Hall, C. (2001) 'Breaking the line: new literacies, postmodernism and the teaching of printed texts', Reading, November, Blackwell, Oxford, pp. 111–14.

De Beaugrande, R. (1980) Text, discourse, and process. Norwood, N.J.: Ablex.

Elbow, P. (2000) *Everyone can write: essays toward a hopeful theory of writing and teaching writing*. USA: Oxford University Press.

Elbow, P. (2002) *Opinion: The cultures of literature and composition: What could each learn from the other?* National Council of Teachers of English.

Fulkerson, R., (1990) *Composition Theory in the Eighties: Axiological Consensus and Paradigmatic Diversity*. CCC41.4: 409-429.

Goodman, K. (1996) *On Reading: A common sense look at the nature of language and the science of reading*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Granger, S. (2011). *From phraseology to pedagogy: challenges and prospects*. In T.

Granger, S. (1996). *Learner English around the world*. In S. Greenbaum (Ed.), Comparing English world-wide (pp. 13-24). Oxford: Clarendon Press.

- Hirsch, E., Jr. (1987) *Cultural literacy*. Boston: Houghton.
- Hirsch, E. (1967) *Validity and interpretation*. New Haven: Yale University Press.
- Hyland, K (2002). *Authority and invisibility: authorial identity in academic writing*.
- Hyland, K (2002) . *Options of identity in academic writing*. *ELT J* 56 (4): 351-358. doi: 10.1093/elt/56.4.351
- Iser, W. (1978) *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
- Kermode, F. (1979) *The genesis of secrecy: on the interpretation of narrative*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lemke, J., (2003) *The Role of Texts in the Technologies of Social Organization*. "In R. Wodak & G. Weiss, Eds., *Theory and Interdisciplinarity in Critical Discourse Analysis*. London: Macmillan/Palgrave.
- Lunsford, R, and Wilson, A. (2012). *The multiple writing genres of online learning: Students' experience of writing in the online classroom space*. Doctoral dissertation. Retrieved from : <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=2520074>
- Macrorie, K. (1976) *Telling writing*. Rochelle Park, N.J.: Hayden.
- Masny, D and Cole, D., (2014) *Mapping Multiple Literacies: An Introduction to Deleuzian Literacy Studies*. London: Bloomsbury Publishing Plc.
- Murray, D. (1985) *A writer teaches writing*. Boston: Houghton.
- Polanyi, M. (1958) *Personal knowledge: towards a post-critical philosophy*. New York: Harper.
- Rosenblatt, L. (1988) *Towards a transactional theory of reading*. *Journal of Reading Behavior*
- Skillen, J. et al. (2003) *From integration to transformation*. Faculty of Commerce - Papers. Available at: http://works.bepress.com/bronwyn_james/5
- Smith, F. (1994) *Understanding Reading* (5th ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates, Inc., Publishers.

Van Dijk, T. (1980) *Macrostructures*. Hillsdale: Erlbaum.

Williams, J. et al (2002) *Visions and Revisions: Continuity and Change in Rhetoric and Composition*. USA: Southern Illinois University Press

Young, R. et al (1970) *Rhetoric: discovery and change*. New York: Harcourt, Brace and World