

INTERACCIÓN ENTRE EL DOCENTE Y EL GRUPO DE ALUMNOS EN LA NEGOCIACIÓN DE LA LECTURA CONJUNTA

Estela Inés Moyano

Instituto del Desarrollo Humano, Universidad Nacional de General Sarmiento | Argentina
emoyano@ungs.edu.ar

Resumen

Uno de los problemas que los docentes de todos los niveles educativos deben afrontar es la escasa competencia lectora de sus alumnos, que de ninguna manera está resuelto en el momento de iniciar estudios universitarios. En este nivel, quienes no estén en condiciones de abordar la lectura de textos de especialidad, con la complejidad que ello implica, quedarán excluidos del sistema. Es por ello que una de las tareas centrales de la formación de estudiantes es, precisamente, desarrollar habilidades avanzadas en este sentido. En la Universidad Nacional de General Sarmiento se realiza una investigación sobre alfabetización avanzada a partir de la teoría de género y registro de la Lingüística Sistémico-Funcional, uno de cuyos objetivos es construir una didáctica de la lectura y la escritura. Dada la relación de mutua determinación entre lenguaje y contexto considerada por la teoría de referencia, es posible definir la lectura como una operación de inferencia del contexto. La reflexión sobre la estructuración del texto leído así como sobre los recursos lingüísticos puestos en juego y el modo como se articulan micro-géneros para conformar un macro-género, permiten construir tanto el contexto de situación o Registro en términos de sus variables como el contexto de cultura o Género. En esta exposición se presenta el tipo de interacción llevada a cabo entre el docente y el grupo de alumnos para la lectura conjunta de un texto, ejemplar del género que se proponía en ese momento como objeto de estudio. Se espera evidenciar el tipo de andamiaje docente puesto en juego con el fin de favorecer el desarrollo de habilidades de lectura de los estudiantes.

INTRODUCCIÓN

Uno de los problemas que los docentes de todos los niveles educativos deben afrontar es la escasa competencia lectora de sus alumnos, que de ninguna manera está resuelto en el momento de iniciar estudios universitarios. Este obstáculo –además de impedir o reducir el disfrute de las producciones literarias y de otras manifestaciones artísticas relacionadas con el lenguaje verbal– opera como una limitación al acceso del conocimiento y por lo tanto a la continuación de los estudios o a la preparación para la vida profesional, tanto como a la integración de los alumnos a la vida social y política. De no superarlo, estos sujetos se verán excluidos de la participación en los procesos ciudadanos de toma de decisiones. Es esta una preocupación seria y generalizada entre quienes nos dedicamos a la docencia y a la investigación lingüística, que exige la reflexión acerca del proceso de lectura y sus demandas, así como la búsqueda de recursos pedagógicos para favorecer el desarrollo de habilidades para esta tarea.

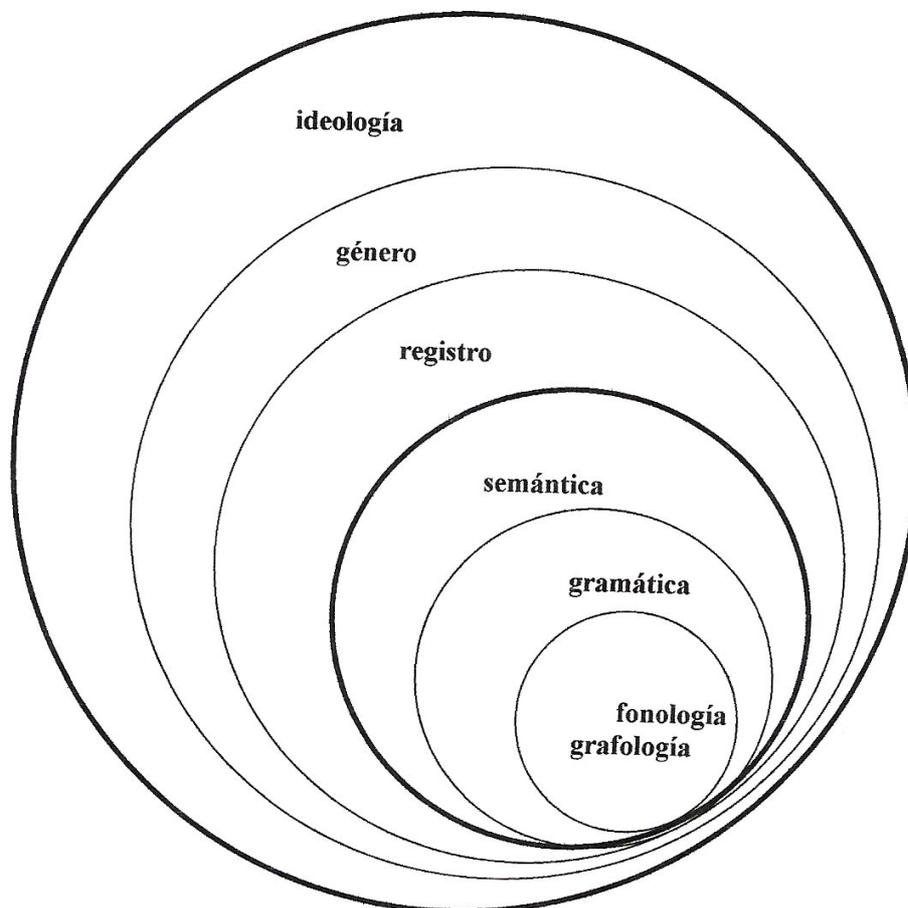
En la Universidad de General Sarmiento se desarrollan estudios en este sentido en el marco de actividades del proyecto de investigación “Alfabetización avanzada en el contexto de cursos de pre-grado universitario: Criterios teóricos y diseño didáctico”, que se propone como uno de sus objetivos desarrollar una didáctica de la lectura y la escritura en contextos específicos. Este trabajo se basa en los desarrollos de la teoría de género y registro de la lingüística sistémico-funcional, fundada por M. Halliday.

La lingüística sistémico-funcional (LSF) toma como unidad básica de análisis el texto –pues es la unidad real a través de la cual se negocia significado– en relación solidaria con el contexto social en el que se produce. Así, sostiene la existencia de una relación de mutua determinación entre lenguaje y contexto, que supone una concepción del lenguaje como sistema semiótico en relación de realización con otro más abstracto: el contexto social. Por realización se entiende que un sistema redonda en el otro: el lenguaje construye el contexto y es construido por él. Pero también puede interpretarse como la instanciación del sistema en un proceso. La lengua es un sistema complejo, constituido por redes de sistemas relacionados, entre los cuales el hablante selecciona los recursos para construir significado. La selección efectivamente realizada está siempre en relación de determinación con el contexto: en ciertos contextos son esperables, probables, ciertos tipos de organizaciones esquemáticas de los textos que a su vez se corresponden con ciertos tipos de configuraciones gramaticales. A la inversa, el análisis de la estructura esquemática, de las condiciones de textura y de las selecciones gramaticales permite hacer inferencias sobre el contexto de situación y el contexto de cultura en los que se ha producido el texto.

Dadas estas relaciones, las descripciones de los textos necesariamente deben estar relacionadas con las descripciones de los contextos sociales. Para el contexto, se consideran tres estratos: ideología, contexto de cultura o género y contexto de situación o registro. Para el lenguaje, también son tres: el discursivo-semántico, el léxico-gramatical y el fono-gráfico. En ambos sistemas, el nivel más abstracto es realizado por el de menor abstracción, del mismo modo que el contexto es realizado por el lenguaje (Gráfico 1).

Al analizar un texto, la estructura esquemática o estructura genérica permitirá inferir el tipo de actividad social, el propósito social perseguido y el modo como se lleva a cabo en pasos. Martin (Eggins, 1994) define el concepto de género (contexto de cultura) como un “proceso social orientado a una meta y dividido en pasos o etapas en el cual los hablantes se interrelacionan como miembros de su cultura”. Esto significa que al atender a los géneros se está especialmente interesado en el modo como logran un propósito social, lo que normalmente hacen en más de un paso (Martin, 1993). Esta definición de género permite establecer que hay tantos géneros diferentes como actividades sociales existen en una cultura. “Es el contexto cultural lo que permite dar sentido a un texto: encontrar un tipo de actividad social en el que el tipo de significados realizados tengan un propósito” definido (Eggins, 1994).

GRÁFICO 1
TEXTO Y CONTEXTO COMO SISTEMAS ESTRATIFICADOS



(MARTIN, 1993)

En el modelo de la LSF, el concepto de género se relaciona con el modo particular en que las selecciones de campo, tenor y modo (variables del registro o contexto de situación) se integran de modo predecible en una cultura dada. A su vez, el contexto de situación puede ser inferido a partir de las condiciones de textura y de las configuraciones gramaticales, teniendo en cuenta que las tres variables de registro se relacionan con los tres tipos de significado que construye el lenguaje: el campo se realiza en el lenguaje a través de los significados ideacionales, que construyen una representación de la experiencia; el tenor a través de los interpersonales, que habilitan y representan la interacción, la relación entre participantes; el modo a través de los significados textuales, que crean discurso, su conectividad y coherencia. Estos significados pueden identificarse a partir de las selecciones del hablante en los diferentes sistemas gramaticales: transitividad, modo/temple (mood), modalidad y evaluación, tema e información (Cuadro 1).

CUADRO 1
RELACIONES ENTRE REGISTRO Y LENGUAJE

REGISTRO	CAMPO	TENOR	MODOS
SEMÁNTICA	Metafunción Ideacional	Metafunción Interpersonal	Metafunción Textual
GRAMÁTICA	Transitividad (participantes, procesos, circunstancias)	Sistema de mood (sujeto/verbo ofrecer/demandar) Modalidad / Evaluación	Tema-remas Información

(Adaptado de Christie y Unsworth, 2000)

Así, un texto puede ser identificado como perteneciente a un género mediante el análisis de su realización mediante la lengua. Por un lado, considerando la estructura del texto, realizada por su organización en pasos o etapas que expresan propósitos sociales y responden, por lo tanto, a una determinación funcional; por otro lado, teniendo en cuenta los patrones de realización (modo como el significado se encodifica en un sistema semiótico), expresados mediante elecciones o decisiones lingüísticas de los hablantes que establecen los límites entre los pasos y las diferentes funciones de cada uno. La relación entre los pasos o etapas de un texto y su realización lingüística es el procedimiento central para el análisis: los patrones de realización difieren entre géneros pero también difieren entre sí los patrones de realización entre pasos de un mismo género (Eggins, 1994). Cabe, por último, señalar que Martin sugiere la necesidad de considerar algunos textos complejos como ejemplos de macro-género, en los cuales es posible identificar una cantidad de otros géneros componentes articulados entre sí, que se constituyen entonces en micro-géneros y pueden funcionar como etapas del macro-género (Eggins, 1994).

Según lo dicho hasta aquí, el modelo permite explicitar las relaciones entre texto y contexto, de manera que habilita una concepción de lectura como operación de inferencia del contexto. Como afirma Gerot (2000), el proceso de lectura implica la interacción de un lector, usuario del lenguaje, con un texto, instanciación de lenguaje en uso. Esto implica que el lector es capaz de construir significado a partir del texto teniendo en cuenta el contexto socio-cultural que se reconstruye a través de los patrones de lenguaje: qué evento tiene lugar a través del texto, quiénes participan de él y qué rol juega el lenguaje.

Iniciar a los estudiantes en este tipo de lectura significa abrirles la posibilidad de acceso a ámbitos de la cultura que no hayan frecuentado anteriormente, significa, entonces, ampliar sus posibilidades de participación social mediante el desarrollo de una mirada crítica sobre los textos, sobre sus productores, sus propósitos y su ideología, sobre el ámbito en el que son producidos y circulan, esto es, sobre los diferentes discursos sociales. Significa también promover la adquisición de herramientas metacognitivas y metalingüísticas que favorezcan el desarrollo de habilidades de lectura pero también de habilidades de escritura en contexto, en tanto la deconstrucción de modelos genéricos reales permite a los estudiantes tomar conciencia de la manera como se llevan a cabo actividades sociales a través del lenguaje y de los recursos lingüísticos de que disponen para ello.

Esta concepción, que es válida para los diferentes niveles de formación, adquiere sentido también al inicio de los estudios universitarios. Una actividad como la científico-académica se constituye mediante prácticas sociales y cognitivas que tienen lugar a través del lenguaje. En este sentido, y para estar en condiciones de participar de las prácticas típicas de la comunidad académica, para desarrollar competencias para producir ejemplares de los géneros que se espera que escriban en su condición de estudiantes y para leer otros más elaborados, producidos por la comunidad científico-académica, el alumno necesita tener conocimiento del contexto, el tipo de actividad, los roles, las reglas de comportamiento, el tipo de relaciones, los propósitos comunicativos, es decir, las condiciones específicas que determinan el uso del lenguaje en la comunidad universitaria y también en la científica. Este conocimiento será adquirido a través de la experiencia, en el tránsito de la carrera, pero será necesaria alguna aproximación previa, que permita a los estudiantes desarrollar habilidades iniciales en este sentido. Introducir a los estudiantes en prácticas de lectura de géneros académicos desde esta perspectiva parece establecerse, entonces, como uno de los objetivos centrales de un curso de aprestamiento universitario, pues si la universidad no ofrece instancias en las que los estudiantes puedan desarrollar las competencias necesarias para iniciar sus estudios, solamente tendrán éxito quienes por tradición familiar, por el ámbito social al que pertenecen o porque hayan sido beneficiados por una escolaridad aventajada podrán continuar con su carrera hasta graduarse. Los demás, quedarán excluidos.

Así, no solamente es necesario asumir una concepción de lectura que permita la interpretación en relación con el contexto, sino una posición acerca de cómo se producen los aprendizajes. En este sentido, teorías psicológicas como la socio-constructivista de Vigotsky y sus posteriores desarrollos, como los llevados a cabo por Bruner, ofrecen un soporte sólido para el desarrollo de una didáctica de la lectura. Conceptos fundamentales resultan el de construcción de conceptos en interacción con el docente y con el grupo de pares en el marco de la experiencia compartida, el de andamiaje y el de zona de desarrollo próximo. Asimismo, la teoría sociológica de Bernstein proporciona conceptos como el de código¹ y pedagogía explícita que sustentan también decisiones pedagógicas que conducen a la promoción de la redistribución de los recursos discursivos de modo de abrir a todos el acceso al discurso del poder (Christie, 1999; Martín, 1999).

En este trabajo nos proponemos presentar una propuesta de lectura de un texto de divulgación científica, llevada a cabo con dos grupos de alumnos: el primero, alumnos de Lectoescritura del Curso de Aprestamiento Universitario; el segundo, un grupo de docentes de Lengua del nivel Polimodal, que participan de un proyecto de articulación entre la Universidad y escuelas polimodales financiado por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación. Ambos grupos presentan, como es obvio, competencias previas diferentes, lo que determina que alcancen diferentes grados de comprensión del texto en cuestión. Sin embargo, interesa poner en evidencia las posibilidades que esta forma de trabajo ofrece, especialmente, a los alumnos ingresantes, que provienen, en su mayoría, de sectores sociales en desventaja.

¹ Bernstein define código como “principio de regulación que controla las formas de realización lingüística” (1971). En una definición posterior, afirma que código es un “principio regulador tácitamente adquirido que selecciona e integra significados relevantes, formas de realización y contextos evocados” (1981). Bernstein distingue entre códigos restringidos y códigos elaborados, y los asocia a los usos del lenguaje en diferentes clases sociales. Sostiene que a medida que los niños aprenden el uso del lenguaje aprenden códigos específicos que regulan sus actos de habla, aprenden los requerimientos de la estructura social (Christie, 1999).

CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO SELECCIONADO

El texto seleccionado para lectura es el capítulo “Investigaciones geológicas” de la *Enciclopedia del Mar*, de Jack Cousteau. Es, por lo tanto, un texto de divulgación breve, compuesto de cuatro párrafos. Se trata de un macro-género, que combina un breve informe sobre los dispositivos utilizados para la extracción de muestras del fondo del mar, una breve justificación del interés del análisis del testigo y una explicación del procedimiento de análisis de la muestra. El texto presenta un cierre que concluye la explicación y vuelve sobre el valor de este tipo de investigaciones. La tarea, como ya se anticipó, consistía en la deconstrucción conjunta del texto (Martín, 1999), con el fin de identificar a partir de los patrones gramaticales y su estructuración el contexto en que fuera producido. En el cuadro 2 se presenta una esquematización de la información obtenida a partir de la interacción entre docentes y alumnos. Con el primer grupo, se logró avanzar hasta la construcción del género, mientras que con el segundo se completó toda la información presentada en el cuadro, tal como se verá más adelante.

CUADRO 2: RECONSTRUCCIÓN DEL CONTEXTO A PARTIR DEL TEXTO

Ideología	Ciencia como actividad de construcción del conocimiento que devela aspectos importantes para el hombre. Valor. Sofisticación. Puede ser accesible para los no iniciados.		
Género	Explicación de procedimiento Pasos: * Introducción - Informe: dispositivos sacamuestras - Justificación: Interés del análisis del testigo * Explicación del procedimiento * Cierre: Valor del procedimiento. Síntesis.		
Registro	Campo	Tenor	Modo
	Geología, Química Geofísica, Biología Paleontología (campo interdisciplinario) Actividad de investigación, procedimientos Recoger datos Analizar datos Interpretación de resultados	Experto - no iniciado en ciencia Suposición de un destinatario con poca o ninguna información sobre el campo	Texto escrito Lenguaje constitutivo de la actividad Tecnicismos
Gramática	Mf. Experiencial	Mf. Interpersonal	Mf. Textual
	Informes: Procesos relacionales predominantes. Participantes no-humanos, genéricos. Verbos en presente. Procedimiento: Procesos materiales Participantes humanos elididos: construcciones pasivas cuasi-reflejas o con frase verbal. Participantes no-humanos genéricos. Verbos en presente. Cierre: Procesos materiales. Participantes humanos genéricos elididos: construcciones pasivas.	Oraciones declarativas <u>En riesgo</u> (lo que se negocia): dispositivos para sacar muestras / testigo/ análisis del testigo e interpretación de los datos obtenidos Evaluaciones	Informes: Tema predominante: no marcado (dispositivos/ testigo/ análisis) Procedimiento: Tema no marcado Temas marcados: Procesos o Circunstancias uso habitual (condiciones, lugar)

(J. Cousteau, 1994 “Las investigaciones geológicas”, en: *Enciclopedia del mar*, Barcelona, Folio)

LA DECONSTRUCCIÓN CONJUNTA DEL TEXTO CON EL PRIMER GRUPO DE ALUMNOS

El trabajo con los alumnos de CAU se realizó luego de dos meses y medio de iniciadas las clases. Hasta ese momento, se habían abordado como géneros el relato histórico, la definición y la descripción de clase. Asimismo, se habían realizado trabajos de lectura conjunta de al menos tres textos, entre los cuales se contaban una conferencia y un artículo de una revista especializada para docentes de nivel inicial. Por lo tanto, los alumnos ya estaban habituados al tipo de tarea propuesta pero desconocían el género a abordar así como el campo: hasta el momento no habían reflexionado acerca de la actividad científica y sus procedimientos.

Luego de la lectura completa del texto, esta vez sin interrupciones, se les solicitó a los alumnos que señalaran a qué campo de la actividad social pertenece el texto. Respondieron que a la ciencia, a “las investigaciones geológicas”. Entonces, la profesora preguntó si sería un texto perteneciente al discurso científico, esto es, a una comunicación entre pares científicos. Los alumnos respondieron que no, que es un texto de divulgación. Se les pidió justificación a su respuesta y se entabló el siguiente intercambio:

A: No... bueno. Tiene palabras técnicas.

P: Bien, como cuáles?

A: testigo... saca... sacamuestras... barrena sacamuestras

A: dispositivos

A: testigo

P: Muy bien, efectivamente, barrena sacamuestras, dispositivos, testigo... también muestras rocosas, ¿no les parece?

A: Sí, fuerza de gravedad...

P: Bien, muy bien. Entonces, ¿es un texto científico? ¿o es de divulgación?

A: Bueno, no, es de divulgación.

P: ¿Y en qué se basan ustedes para sostener esto?

A: ...

P: Bien, veamos. ¿Quién parece ser el autor del texto? ¿Conoce profundamente la temática?

A: Sí, parece que sí. Explica mucho sobre eso.

P: Bien ¿y el destinatario del texto? ¿Sabrá tanto como el autor?

A: ...No...

P: Bien, pero en qué parte del texto se basan ustedes para decir eso?

A: Hay definiciones.

P: Bien, muy bien. ¿Qué definiciones aparecen en el texto y dónde?

A: La definición de barrena sacamuestras.

A: La definición de testigo...

Hasta aquí, se observa de qué manera la profesora interactúa con los alumnos para guiarlos en la inferencia del contexto de situación. Interroga sobre el campo, sobre el tenor. Los alumnos encuentran algunas “pistas” para sostener sus intuiciones, pero deben explorar más el texto. Cuando reconocieron las definiciones, la docente se detuvo en solicitar a los alumnos que señalaran las características gramaticales que hacen que

esas cláusulas constituyan definiciones. Los alumnos respondieron bien, caracterizándolas de acuerdo con lo ya visto en clases anteriores.

Cumplido este objetivo, la docente volvió a la reconstrucción del tenor del texto:

P: Ahora, ¿esas definiciones son de términos técnicos?

A: Sí.

P: ¿Pero son de términos técnicos complejos?

A: No.

P: Bien, ¿suponen ustedes que cualquiera que se dedique a la ciencia puede conocer su significado?

A: No, cualquiera no, los...

P: Los biólogos marinos, por ejemplo, como Cousteau.

A: Sí, y algunos otros...

P: Bien, entonces, ¿por qué habría que definir estos términos en el texto?

A partir de allí, los alumnos reconocieron que el texto está dirigido a un público que no es experto en la temática, que necesita que el autor defina términos como “testigo”. La profesora se detuvo a explicar el significado de la palabra en el contexto general de la ciencia y mostró cómo en este caso su uso está específicamente referido al campo del estudio del fondo marino. Asimismo, se detuvo a señalar algunos otros rasgos del texto que permiten inferir el tipo de destinatario previsto, como por ejemplo, el inicio:

Los dispositivos para recoger muestras rocosas en el fondo de los mares son muchos y muy complejos. Pero se basan en un principio sencillo.

A continuación se preguntó a los alumnos si podrían dividir el texto en partes, pensando en establecer los pasos del género. Esto es, si podían establecer partes con funciones diferentes en el texto. Los alumnos propusieron la división en: el primer párrafo y el resto. La profesora aceptó esta respuesta y preguntó por el propósito de ese primer paso del texto. La primera respuesta fue “definir”. Con la guía de la docente, los alumnos llegaron a observar que se definen términos que permiten la comprensión del resto del texto.

Como no podían seguir avanzando solos, se les solicitó que reconocieran el propósito de la segunda parte del texto. Los alumnos identificaron la explicación de procedimiento. A partir de ese momento, la docente guió el reconocimiento de algunos rasgos gramaticales partiendo de la construcción de significados. Por ejemplo, interrogó acerca de las razones que les permitían aseverar que se trataba de una explicación de procedimiento. Los alumnos plantearon que “el autor está diciendo cómo se hace para analizar el testigo”. Así, reconocieron la construcción del texto como secuencia de eventos. La docente solicitó el reconocimiento del tipo de procesos. Los alumnos los identificaron como procesos materiales. Se les pidió que los compararan con los procesos predominantes en el primer párrafo. Los alumnos reconocieron la diferencia y pudieron explicarla, basándose en lo aprendido en clases anteriores.

Cuando se les solicitó el reconocimiento de los participantes relacionados con los eventos, los alumnos respondieron que son los investigadores. Se les pidió que indicaran de qué parte del texto habían tomado esa información. Los alumnos dudaron, pues

se dieron cuenta de que la mención de los participantes no se encuentra en las cláusulas. Un alumno señaló que en el segundo párrafo se menciona a los científicos:

Un análisis semejante es necesariamente multidisciplinario: en él participan físicos (especialistas particularmente en magnetismo de las rocas), químicos, geofísicos, paleontólogos, biólogos, etc.

La docente preguntó si todos habían notado eso y muchos respondieron que no. Entonces, ¿de dónde habían tomado la información? “No sé”, fue la respuesta. “Qué sé yo”, la de otro alumno. La docente preguntó si era la primera vez que oían hablar de investigadores, de científicos, a lo que los alumnos respondieron que no. Se recuperaron algunos conocimientos adquiridos en experiencias escolares previas y también aparecieron referencias a documentales vistos por televisión. Luego de esta secuencia de la clase, la profesora explicó la función de los conocimientos previos en la lectura como proceso cognitivo. Marcó, además, cómo las inferencias pueden realizarse no solo sobre esa base sino tomando información de otros segmentos del texto.

De esta manera continuó la tarea hasta completar la definición de los rasgos gramaticales de la explicación de procedimientos, entre los cuales se cuenta el uso de construcciones pasivas, que se explicaron desde el punto de vista semántico. Cuando se preguntó a los alumnos por el efecto de sentido que produce este tipo de construcciones, los alumnos respondieron:

A: Lo que pasa es que no interesa quién lo hace. Lo que interesa es qué se hace.

Puede observarse, entonces, cómo en este tipo de interacción los alumnos acuden a sus conocimientos sobre el uso del lenguaje. No habían reconocido la construcción pasiva, la mayoría de ellos tampoco recordaba haberla visto en la escuela (aunque probablemente muchos de ellos quizá la hubieran estudiado en algún momento). Pero podían interpretar los efectos de sentido que producía. A partir de allí, entonces, se explicó la construcción para que pudieran tenerla en cuenta cuando en sus propios escritos desearan lograr el efecto. Se sistematizó como conocimiento del sistema y se proporcionaron ejercicios para fijar la construcción.

Luego la profesora volvió a solicitar la división del texto en partes según la función y retomó lo señalado sobre ese punto hasta el momento. Como los alumnos repetían la propuesta, la profesora intervino preguntando si la explicación de procedimiento comenzaba en el segundo párrafo. Respondieron que no. Con la guía de la docente, los alumnos se detuvieron a reconocer los elementos presentes en el segundo párrafo y llegaron a señalar su función. Los alumnos interpretaron la valoración del procedimiento realizada por el autor e identificaron el segmento en el que se presenta su utilidad, a partir de lo cual la profesora guió la relación con el contenido del cierre del texto.

Finalmente, fue posible caracterizar la estructura esquemática del texto así como su campo, tenor y modo (particularmente el patrón temático para la explicación de procedimiento), todo a partir del reconocimiento de patrones gramaticales. Fue posible completar esta tarea en interacción con la docente pues, evidentemente, se encontraba en la zona de desarrollo próximo de los alumnos.

Luego, la profesora reflexionó con los estudiantes acerca del tipo de lectura realizada, con el fin de que en próximas oportunidades pudieran asumir las acciones seguidas como estrategias. Es decir, se volvió sobre la reflexión metacognitiva, que estuvo pre-

sente durante toda la secuencia y fue señalada en varias oportunidades por la docente para que los alumnos tomaran conciencia de ella.

La interacción docente-grupo de alumnos en la deconstrucción conjunta de un texto no solo permite revelar sus características genéricas sino desarrollar habilidades metacognitivas y metalingüísticas. Cabe destacar que los estudiantes solo pueden ir desarrollándolas y utilizándolas como estrategias para la deconstrucción individual si se repite en varias oportunidades el tipo de trabajo y si el docente las pone en evidencia y reflexiona sobre ellas.

DECONSTRUCCIÓN CONJUNTA DEL TEXTO CON EL GRUPO DE DOCENTES DE LENGUA

Comparar el proceso llevado a cabo por el grupo de alumnos de CAU con el seguido por el grupo de docentes puede ofrecer interés en dos aspectos: en primer lugar, observar la construcción de la reflexión sobre la ideología, propia de lectores más avezados, que, sin embargo, presentó algunas dificultades; el segundo y tal vez más interesante, el peso que el conocimiento discursivo tiene en las apreciaciones de los docentes. Por otra parte, al desconocer los fundamentos de la teoría que sustentaba la práctica, los docentes presentaron dificultades en basar sus respuestas en las marcas lingüísticas del texto.

El primer abordaje que realizó el grupo de docentes se relacionó con el tipo de discurso. Tal como los alumnos de CAU, el primer rasgo que reconocieron fue la presencia de términos técnicos, lo que les permitió reconocer rápidamente el campo y el tenor, aunque tuvieron dificultades para justificar las relaciones entre participantes que habían reconocido. Inmediatamente señalaron que era un texto de divulgación, pero no pudieron dar razones para sostener su afirmación en el primer momento. Se requirió un trabajo de andamiaje para que logran reconocer que los que se definen son términos técnicos elementales necesarios para comprender el resto del texto.

Una docente del grupo señaló que en el primer momento había tenido la impresión de estar frente a un texto publicitario, como si se anunciaran las ventajas de un producto y se explicara su procedimiento. Sin embargo, la presencia de términos técnicos la hacía pensar en un texto científico.

Al pensar en un texto de divulgación, se propuso que el autor podía ser un periodista especializado. Al preguntárseles por qué hacían esa afirmación, qué elementos del texto les permitían sostenerla, uno de ellos señaló que no era ese el tipo de enunciador pues faltaban referencias a fuentes autorizadas, típicas en la divulgación periodística. A partir de allí, interactuando entre ellos, pudieron inferir el tipo de autor e imaginar el tipo de publicación que resulta soporte del texto.

Posteriormente, en la reflexión sobre la estructura del texto operaron de manera similar a los alumnos de CAU, de manera que la docente utilizó las mismas estrategias. Desde luego, la reflexión acerca del tipo de definiciones, por ejemplo, pudo hacerse con mayor profundidad puesto que los saberes previos eran más consistentes.

En este punto, la misma docente de polimodal que había propuesto la lectura del texto como publicitario, condujo la atención del grupo sobre el segundo párrafo, en el que el autor se detiene en la valoración de la práctica científica de análisis de la muestra. El grupo infirió entonces la referencia implícita a los científicos como actores, y a partir de la tarea de andamiaje, se realizaron reflexiones metacognitivas acerca de los procesos inferenciales y su relación con los conocimientos previos de los lectores referidos a sistemas de actividad.

A partir de una pregunta de la docente referida al propósito del texto, el grupo reconoció las afirmaciones sobre la utilidad de la investigación para la ciencia, la valoración de la producción de conocimiento científico, y señaló como propósito del texto el interesar en esta práctica a lectores no expertos en ciencia. Comenzaba a reconstruirse el campo con mayor detalle para volver luego sobre aspectos del tenor, cuando una integrante del grupo volvió sobre las evaluaciones realizadas por el autor. Otro reconoció la presencia de recursos similares en el cierre. Así, se fue construyendo en interacción la ideología presente en el texto, no sin cierto esfuerzo. En este caso, se trata de la reconstrucción de la concepción de ciencia del autor. Frases como “hacer progresar no solo la ciencia del fondo de los mares, sino incluso la física del globo entero”, “un conocimiento muy preciso”, “precisiones cada vez más cercanas a la certeza” fueron reconocidas como indicadores de la posición del autor frente a la ciencia. En el diálogo establecido entre el grupo y la docente, se caracterizó la ciencia desde este punto de vista, a partir de las afirmaciones del autor, y se opuso esta concepción a otras, como la post-moderna.

En un momento, la docente señaló la frase “manipulaciones muy sofisticadas” y preguntó acerca del significado de esa valoración.

A: A mí me parece que no hay valoración. Lo que quiere decir acá el autor es que se trata de manipulaciones complejas, muy complejas.

P: Entonces, ¿por qué no habrá utilizado el autor la palabra “complejo”? Podría haber dicho también “manipulaciones de la muestra con instrumentos de alta complejidad”... Pero no lo hace. Elige la palabra “sofisticadas”.

El grupo insistió en el sentido de “complejidad”, ante lo cual la docente sugirió que el adjetivo “sofisticado” tiene otras connotaciones, como “práctica de élite”, “elegante”. Se aprovechó la oportunidad para destacar la importancia de analizar las selecciones del sistema realizadas por el autor en relación con otras selecciones no realizadas, lo que permite, según la teoría, ajustar la construcción de significado. Se proveyó de esta manera otra herramienta metalingüística para la comprensión y el análisis.

Una de las mayores dificultades del grupo consistió en identificar el propósito del texto, objetivo que requirió de una prolongada interacción hasta su consecución. La dificultad residía en que el texto se presentaba a los alumnos como múltiple en propósitos. En el primer momento, reconocieron como propósito del autor interesar a lectores no expertos en ciencia en la posibilidad de esta actividad de generar conocimiento, un conocimiento que se presenta como “valioso” para la humanidad, construido por un conjunto de especialistas en prácticas de tipo multidisciplinario. Pero esto, señalaban algunos, aparecía solo al comienzo y al final del texto. Entonces, se preguntaban, ¿era su propósito definir cuestiones relativas a la investigación geológica? ¿Era explicar el método seguido para el análisis de una muestra? En este punto, la docente pudo tomar los conceptos de macro-género y micro-género para colaborar en la respuesta que buscaban los alumnos.

Si este tipo de trabajo en el aula parece desordenado, es porque se deben permitir las participaciones espontáneas a través de las cuales cada sujeto y el grupo en su conjunto (incluyendo al docente) van negociando los significados construidos a partir de la interacción con el texto. Es el docente el que debe llevar el control de la situación, aceptar las rupturas y derivas, proponer en algún momento la continuidad, retomando lo dicho hasta el momento antes de proponer nuevos desafíos.

Esta forma de acción pedagógica toma un tiempo importante de clase, que es sin embargo capitalizado en aprendizajes significativos por parte de los alumnos. Una actividad independiente de este tipo solo será posible si los alumnos le otorgan sentido y adquieren el hábito.

CONCLUSIONES

Es evidente que no hemos tenido espacio suficiente para describir en su totalidad ambas experiencias de clase. Sin embargo, creemos haber podido mostrar la función del diálogo entre el docente y el grupo en la construcción de significado a partir del texto. Con este tipo de interacción, se pudo, en ambos casos, orientar la reflexión de los alumnos hacia los aspectos gramaticales del texto como realización del contexto e inferir así la construcción de campo, tenor y modo, estructura esquemática del género y, en el caso del segundo grupo, la identificación de la ideología presente en el texto, esto es, la posición social del autor en relación con la temática abordada.

Se logró también señalar la función del control del proceso de lectura mientras este tiene lugar, a través de la puesta en marcha de estrategias metacognitivas que fueron identificadas en forma explícita en más momentos que los mencionados aquí. Asimismo, se pudo valorar la reflexión gramatical basada en la semántica como recurso para la construcción de experiencia, de relaciones entre participantes de la interacción y del rol jugado por el lenguaje.

Creemos también haber mostrado que este tipo de lectura no solo permite construir el “contenido” del texto, esto es la construcción de la realidad como experiencia –objetivo principal en muchas clases de lengua y, especialmente en las clases de ciencia- sino que “explota todos los sentidos del texto” (Gerot, 2000) de manera de poder comprender también su función social, el ámbito de la cultura al que pertenece, su relación con otros textos dentro del mismo ámbito o ámbitos próximos, el campo ideológico al que pertenece y su relación con otros.

Este tipo de lectura, insistimos, permite el desarrollo de una actitud crítica ante todas las manifestaciones lingüísticas, no importa de qué sector de la cultura provengan, lo que habilita a los sujetos a interactuar socialmente en ámbitos antes no frecuentados.

Finalmente, creemos que este tipo de práctica cumple no sólo con los objetivos habitualmente perseguidos en cuanto al desarrollo de habilidades lingüísticas sino que cumple también objetivos políticos que tienden a la inclusión social de sectores que, de otra manera, quedarían marginados de las prácticas sociales consideradas relevantes.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICAS

- CHRISTIE, F. (ed) ([1999] 2000). *Pedagogy and the shaping of consciousness. Linguistic and social processes*. London, Continuum.
- CHRISTIE, F. & L. UNSWORTH (2000). “Developing socially responsible language research”. In: L. Unsworth (ed). *Researching Language in Schools and Communities. Functional Linguistic Perspectives*. London, Cassell.
- EGGINS, S. ([1994] 1999). *An introduction to systemic functional linguistics*. London, Cassell.
- GEROT, L. (2000). “Exploring reading processes”. In: L. UNSWORTH, (ed). *Researching Language in Schools and Communities. Functional Linguistic Perspectives*. London, Cassell.
- HALLIDAY, M.A.K. & J. R. Martin (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. Pittsburgh, University of Pittsburgh.

- MARTIN, J. R. (1989). *Factual writing. Exploring and challenging social reality*. Oxford University.
- MARTIN, J. R. (1993). "A Contextual Theory of Language". In: B. COPE & M. KALANTZIS *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London, The Falmer.
- MARTIN, J. R. ([1999] 2000). "Mentoring semogenesis: 'genre-based' literacy pedagogy". In: F. CHRISTIE (ed). *Pedagogy and the shaping of consciousness. Linguistic and social processes*. London, Continuum.
- MARTIN, J.R. & D. Rose (2003). *Working with discourse*. London, Continuum.
- MOYANO, E. I. (2005). "Géneros que hablan de ciencia". En: C. PEREIRA, (comp.). *La comunicación escrita en el inicio de los estudios superiores*. Los Polvorines, Universidad Nacional de Gral. Sarmiento.
- WILLIAMS, G. (1999). "Grammar as a metasemiotic tool in child literacy development". In: C. WARD and W. RENANDYA (eds.) *Language Teaching: New Insights for the Language Teacher*. Series 40. Singapore: Regional Language Centre.
- WILLIAMS, G. (2004). "Ontogenesis and grammatics: Functions of metalanguage in pedagogical discourse". In: G. WILLIAMS & A. LUKIN (eds). *Language development. Functional perspectives on evolution and ontogenesis*. London, Continuum.