

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES Y SOCIALES

Especialidad en Docencia Universitaria en Ciencias Empresariales y Sociales

Trabajo final

Título: *“Diseño de secuencias didácticas: para la construcción de competencias de lectura y escritura en la enseñanza de la materia Psicología, en el tramo de ingreso a la Universidad”*

Autor: Antonio Alberto Casasnovas

Tutora del proyecto: Prof. Mag. Viviana Estienne

Índice

1.- Introducción.....	3
2.- Marco Teórico.....	6
3.- Antecedentes.....	33
5.- Secuencias didácticas de lectura y escritura en el dictado de la materia Psicología en el CBC de UBA	40
6.- Evaluación.....	58
7.- Conclusión.....	59
8.- Bibliografía.....	62
9.- Anexo I.....	67
10. -Anexo II.....	70

Introducción

El propósito de este trabajo es aportar algunas ideas para la construcción de herramientas para abordar la lectura y la escritura en los inicios de la Educación Superior, que permitan a los ingresantes el tránsito y la inclusión en el sistema universitario, como miembros participes de la comunidad académica. El propósito implícito es la generación de habilidades, para de este modo, evitar la frustración que acarrea el fracaso en la intención de estudiar una carrera.

Más específicamente, nuestro interés es la comprensión, interpretación y producción de textos en la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de la materia Psicología en el ingreso a la universidad.

El espacio para la aplicación de la propuesta se circunscribe al de la práctica de la enseñanza-aprendizaje en una de las cátedras de Psicología del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires

La enseñanza de la Psicología para los que se inician, está basada en la lectura de textos de diversos autores y escuelas, que introducen a los alumnos en la complejidad del campo de la Psicología.

La razón principal para aplicar estrategias didácticas de comprensión y de escritura de textos, es que nuestros estudiantes se conviertan en lectores autónomos y buenos escritores capaces de comprender y producir nuevos textos en el transcurso de sus estudios.

Para la fundamentación, desarrollo y aplicación de la propuesta, el basamento se circunscribe a los aportes a la práctica de la enseñanza y el aprendizaje, de las distintas perspectivas cognitivistas y constructivistas.

La programación de actividades de lectura y escritura está planteada a partir de la idea de que los estudiantes que ingresan a la universidad provienen de la escuela media, con la experiencia de prácticas de lectura y escritura diferente a la que se espera, esto implica ciertas dificultades para acceder a los conocimientos disciplinares.

Estas dificultades se evidencian desde las siguientes fuentes:

1.- De los grupos de ingreso a la Universidad de Buenos Aires, CBC, obtenidas mediante la aplicación de grupos de discusión y encuestas a alumnos de diferentes Sedes.

2.-De los Talleres de Apoyo al último año del nivel medio para la Articulación con el Nivel Superior, prácticas de lectura y escritura, elaborados por el MECyT y las Universidades Nacionales, que se llevan cabo en distintas sedes universitarias y en instituciones de educación media, desde el año 2004.

La información es recogida de las manifestaciones orales y escritas de los alumnos que integran los talleres.

3.-De las Jornadas de Articulación de la Escuela Media y la Universidad, realizadas en el la Sede de Escobar del C.B.C. de U.B.A., con la participación de docentes de las escuelas medias de la zona y docentes del C.B.C., realizadas en el año 2007.

4.- De la práctica docente en el C.B.C. de UBA, los datos surgen de los resultados de la promoción y exámenes finales donde la cifra de alumnos que se inscriben difiere enormemente de las cifras de los que finalizan el curso.

Se han detectado dificultades en la comprensión de los textos, en la interpretación de las consignas, en la lectura en voz alta y dirigida a otros. Como así también, en la escritura, en la argumentación y la construcción de un texto cohesionado y coherente.

Estos defectos, podrían adjudicarse a diferentes cuestiones como la crisis en los ámbitos del trabajo, el mercado, en la nueva conformación de las naciones, la globalización y el impacto masivo de los medios de comunicación vinculados a las nuevas tecnologías. (Tedesco, 2000). También tendrían incidencia en este estado de cosas, la segmentación de la escuela media y su funcionalidad al mercado de trabajo y al consumo. (Filmus, 2000).

De todos modos, para mayor comprensión y conocimiento de la situación actual y más precisamente del grupo de ingresantes, se realizará una encuesta

inicial a los alumnos, para conocer el perfil y la autopercepción que ellos tienen acerca de sus dificultades. (Ver Anexo II, encuesta N° 1)

Este trabajo está estructurado en varios tramos, en los que se encontrarán datos específicos, teóricos y prácticos, que intentan fundamentar la aplicación de las distintas actividades.

En primer lugar se ofrecen algunas conceptualizaciones sobre la temática de la lectura y la escritura. Acerca de los encuentros y los desencuentros, de la lectura y la escritura entre sí, y las dificultades que se han presentado a través de la historia, respecto de las distintas concepciones. Como así también su importancia en el abordaje de lo que se ha dado a llamar Alfabetización Universitaria o Académica. Paula Carlino (2003) plantea que:

“El concepto de alfabetización académica se viene desarrollando desde hace una década. Señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad. Apunta de esta manera a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. Designa el proceso por el que se llega a pertenecer a una comunidad científica o profesional (Radolf y de la Harpe, 2000), precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas concepciones del discurso.”(p.410)

A continuación, en otra instancia del texto, se describe una experiencia previa y algunos de sus resultados de una primera aproximación a la implementación de diversas intervenciones dirigidas a enseñar a los alumnos a leer y escribir para la materia, en una de las cátedras de Psicología del CBC de UBA. A partir de los aciertos y desaciertos de dicha experiencia es que ha surgido esta nueva PPS, que resulta ser una reformulación de la propuesta anterior, a partir de su revisión y análisis.

En otro de los tramos del trabajo, se consideran algunas concepciones de la didáctica de la lectura y la escritura, que han permitido agudizar el espíritu y el ánimo en la construcción y formulación de nuevas secuencias didácticas, con mayor fundamento y especificidad.

Luego se presenta la nueva formulación de la propuesta pedagógica para ser puesta en práctica en los cursos correspondientes, siguiendo el programa de la materia.

Y por último, se agregan los fundamentos e instrumentos para la evaluación parcial y general de los resultados de la aplicación de la propuesta.

Marco Teórico

Para el desarrollo del trabajo en ciernes, es fundamental situar el sentido que la lectura y la escritura tienen en la actualidad y su interés para el inicio de los estudios universitarios y en este caso para el estudio de la Psicología.

En principio, hay que establecer que, tanto la lectura como la escritura tienen una especial relación con la psicología. Ya que, el lenguaje oral y escrito ha sido considerado por diferentes perspectivas psicológicas, como elemento constitutivo, en lo que respecta a la construcción del sujeto, lo mental, lo psíquico.

Para Freud (1973), el desarrollo del lenguaje fue un estímulo altamente significativo en las actividades mentales, lo manifiesta cuando se refiere al triunfo de la intelectualidad sobre la sensualidad, fundado en la renuncia a los instintos : *“Abriósele al hombre el nuevo reino de la intelectualidad, en el cual lograron preeminencias las ideas, los recuerdos y los procesos del raciocinio en oposición a las actividades psíquicas inferiores cuyo contenido son las percepciones inmediatas de los órganos sensoriales.”* (Freud, 1973, t. III: 3309).

Jacques Lacan, retomó el concepto de inconsciente establecido por Freud y lo redefinió como estructurado como un lenguaje, de allí viene la idea de que al sujeto del que trata el psicoanálisis, se lo considere sujeto del lenguaje, o ser parlante o “parlêtre”. Por lo tanto la palabra tiene un lugar preponderante en la fundación del sujeto y en la práctica y la teoría psicoanalítica. (1986:28). La práctica psicoanalítica es una práctica de la interpretación o búsqueda del sentido, al modo de cómo se lee un texto. Consiste en decodificar las manifestaciones del inconsciente, a través de sueños, actos fallidos, olvidos y síntomas.

Vigotsky (1978), en su concepción Histórico-cultural de la mente, plantea la importancia del desarrollo e interiorización de los procesos Psicológicos Superiores, el lenguaje en su más alta expresión, que es la forma escrita, lo que implica la disposición de la memoria lógica, la atención voluntaria y la capacidad de abstracción.

Algunos autores como Bruner (1991), sostienen que el principio fundante de la mente es el significado, y éste, a su vez, el producto de una construcción social y cultural.

A continuación, se exponen algunas consideraciones generales acerca de la relación entre la lectura y la escritura, a través de la historia. Como así también el interés de las mismas en la construcción del conocimiento y sus usos en la enseñanza universitaria. Ya que, dichos conceptos son necesarios dentro del marco conceptual referencial, para la construcción de la propuesta que nos ocupa.

Es necesario, incluir también, algunos conceptos vinculados a la práctica y enseñanza de la lectura y la escritura, que ofrecen elementos de orientación en el diseño y la programación de las actividades, que acompañaran el dictado de la materia en cuestión.

Algunas consideraciones generales sobre la lectura

Por una parte encontramos que Barthés (1976) cuando se pregunta ¿Qué significa la lectura? se responde: *“Significa que nos hacemos cargo de decodificar un mensaje que otro ha codificado. Pero, en realidad, en la misma medida en que conocemos al sujeto que ha codificado el mensaje, desconocemos al sujeto que lo descodifica, y entiendo <<sujeto>>en un sentido muy fuerte, en el sentido psicoanalítico del termino. Es decir, un sujeto del lenguaje.”* (161)

Un poco más actualmente, contamos con las ideas de Olson (1994) quien luego de hacer una suerte de genealogía de los conceptos de lectura y la escritura, plantea la lectura en términos de interpretación de los textos. La lectura requiere del acto de la interpretación, es decir de encontrar los significados, el sentido en un texto. Sabemos, siguiendo el concepto de Bruner (1991), que los significados son construcciones sociales, de allí podríamos pensar en las

diferentes disputas a través de los tiempos, por apropiarse o definir el significado de los textos. Algunas posiciones han sido más severas que otras en relación a la libertad de interpretación.

Para Olson (1994), *“la noción de significado de un texto, ha permitido distinguir entre lo que un texto significa y lo que en el puede leerse, es decir lo que el sujeto construye a partir del la objetividad del texto. Encontrar el significado implica la recuperar la intencionalidad del autor”*. Agrega además que *“El problema surge del hecho de que los enunciados rara vez dicen lo que quieren decir. Implican, insinúan e indican, y también afirman, declaran, definen.”* (p.169).

Para Barthés (1976) *“El sentido brota de todas partes. Hay sentidos parásitos, hay sentidos secundarios, simultáneos, latentes y en el fondo, muchos autores no dominan la totalidad de los sentidos de los que escriben.”* (p.163).

Podríamos destacar la conceptualización de Barthés (1976) quien sigue las ideas de Saussure, y considera que *“El lenguaje se hace con significados y significantes, pero no se hace directamente con lo real. Una determinada operación mental transforma lo real en significado antes de transformarlo en signo”* (p.163)

Barthés (1976) plantea que:

“Existe una desproporción enorme entre el conocimiento que tenemos de la escritura y el conocimiento, o mejor desconocimiento, que tenemos de la lectura. La codificación de la escritura ha sido objeto de una ciencia bastante avanzada; desde la antigüedad, se ha tratado, en general, de la retórica. La retórica es la ciencia que codifica la emisión de los mensajes, la escritura. Y en frente, del lado de la lectura, no tenemos nada, no tenemos ninguna ciencia, ningún arte, que corresponda a la retórica” (p.161)

Por otra parte, Olson (1994) considera que *“...al carecer de la fuerza ilocucionaria, los lectores y autores intentaron solucionar el problema que analizamos incluyendo la teoría y práctica de la retórica.”* (p.169)

Barthés (1976) dice que: *“... la lectura es una operación, una estrategia. Por lo que puedo saber, diría que ese arte de la lectura, tomando la palabra arte en el sentido muy fuerte de técnica, no existe.”*(p.162). Además, insiste: *“Digamos que*

el buen texto escrito es el que, en todas las épocas, ha integrado al <<sujeito>> de la lectura en la elaboración del mensaje.” (p.163)

Siguiendo la línea de identificación de los significados, encontramos que Olson (1994) plantea que, en la posmodernidad la lectura se asemeja a la propuesta de los Carolingios por cuanto los “significados reales” están en la profundidad y que solo se pueden detectar por medio de la internalización y la meditación.

Olson cita a Morris (1938) quien plantea que:

”La interpretación entraña el dominio de los tres aspectos de la estructura lingüística, a los que convenientemente nos referimos como sintaxis, semántica y pragmática” (1994, 141)... “la sintaxis permite la expresión de relaciones entre un sujeto y un predicado. Tanto la lengua escrita como la oral utilizan la misma gramática, pero lo hacen de maneras sistemáticamente distintas.” (p.141)...“La semántica de la lengua especifica la relación entre el sujeto y el referente –entre la palabra y el objeto al que se refiere-, y entre el predicado y la propiedad atribuida al objeto, relaciones que determinan problemas de verdad y falsedad de la expresión”. (p.143). “La *pragmática* de la lengua se ocupa de la intensión respecto de la audiencia, es decir, a como pretende ser interpretado el emisor. La función pragmática simple está especificada por el modo gramatical: el modo indicativo representa afirmaciones ofrecidas como verdaderas; el imperativo representa órdenes para acatar, el interrogativo representa preguntas para contestar.” (p. 143/144)

Olson (1994) cita a Agustín quien “distinguió acto locucionario (lo dicho, hablando estrictamente) de la fuerza ilocucionaria del enunciado (la intención comunicativa respecto del receptor). “A veces la fuerza puede nombrarse explícitamente: “Afirmo...” Aunque esto no suele suceder. Searle (1969), distinguió cinco tipos diferentes de fuerzas ilocucionarias: asertivas (afirmo...), compromisorias (prometo...), directivas (ordeno...), declarativas (te bautizo...) y expresivas (felicito...). Estas categorías son en si mismas un poco “pragmáticas”, y pueden o no representar exhaustivamente las posibilidades de intención del emisor. Pero marcan un avance significativo sobre la teoría de los modos gramaticales. (144)

Por otra parte, Barthés (1976) denuncia que: *“Hacemos un abuso del lenguaje cuando decimos que una descripción nos hace ver. En realidad, no nos hace ver nada en absoluto.; y lo que nos da de lo real, nos lo da por una vía puramente*

inteligible. Eso no excluye, como hemos dicho, las connotaciones afectivas y emotivas; pero no es una vía figurativa. El lenguaje se refiere a lo real, pero no lo expresa.” (163)

Barthés sostiene que:” La lectura es una actividad vinculada a la interpretación de textos de cualquier tipo y naturaleza. Interpretar un texto implica una búsqueda: entender qué nos dice. A medida que el lector va entendiendo el texto, elabora una representación mental de su contenido. Esta representación mental puede "traducirse" en una segunda representación verbal, oral o escrita (resumen, síntesis) o gráfico-verbal (gráficos, diagramas, etc.), incluso puramente icónica (dibujo), en la que queda 'documentada' la interpretación. Sin embargo, la mayoría de las lecturas no quedan registradas, lo que le confiere al acto de leer un carácter de efímero y fugaz.”

La lectura es una de las prácticas vinculadas con los textos; la otra es su producción. La tarea del lector, desde esta perspectiva, es una especie de re-armado de un conjunto de piezas significativas cuyo sentido -siempre es fugaz- exige de una atenta tarea constructiva

A los efectos de la construcción de dispositivos de lectura y escritura en las distintas asignaturas de la currícula universitaria es fundamental considerar, como lo plantean Estienne y Carlino (2004) que, *“En la Universidad, los textos han de ser leídos de formas específicas según los objetivos que se propone cada cátedra. El programa de una materia permite, a quien sabe interpretarlo, discernir qué se considera importante en la bibliografía. En ocasiones, los docentes roveen orientación pero en algunos casos se trata sólo de una indicación puntual.”(p. 4).*

Narvaja de Arnoux (2009) afirma que:

” Leer es un actividad que se caracteriza por la intensa libertad que puede ejercer el lector al interpretar los textos. Es tan difícil controlar la comprensión de los que leen que suele comparársela con el agua, que se escurre huidiza entre los dedos cuando se intenta capturarla con las manos. Sin embargo, hay que reconocer que los modos de leer y esa libertad interpretativa se despliega regulada en gran medida por los tipos de textos y las prácticas sociales en la que esos textos circulan... En las académicas por caso, la libertad interpretativa – por cierto, un derecho – se ejerce en el marco de ciertos deberes que los lectores hábiles saben cumplir con rigurosidad.”
(p. 206)

Narvaja de Arnaux (2009), los estudiantes universitarios por ejemplo, leen y escriben para realizar aprendizajes que les permitan avanzar en sus carreras.

Aspectos generales de la escritura

Olson (1994) la escritura es uno de los rasgos característicos de las sociedades modernas ya que está presente en muchos acontecimientos sociales significativos. Sin ir mas lejos, se considera la escritura como fundamental y necesaria en la escolaridad infantil ya que se promueve la adquisición de competencias lecto-escritoras como punto de partida para la adquisición posterior de conocimientos más específicos como la ciencia, la historia, la filosofía y otros.

Olson (1994) enumera y cuestiona una serie de creencias y suposiciones respecto del sentido de la cultura escrita:

En primer lugar plantea la creencia de que la escritura es la transcripción del habla, lo que implica que casi todo lo que se dice puede ser escrito y que todo escrito es factible de ser leído en voz alta. De este modo la escritura no sería otra cosa que la escritura del habla.

En segundo lugar, se plantea la superioridad de la escritura respecto del habla; la escritura es concebida como un instrumento de precisión y poder.

Por otra parte, hay quienes han señalado que hay una superioridad tecnológica del sistema alfabético de la escritura, considerándolo como uno de los puntos más altos de la evolución.

Una cuarta posición sostiene la escritura como un órgano de progreso social, rasgo visible del desarrollo de las democracias occidentales.

Una quinta propuesta, sostiene que la escritura es un instrumento de desarrollo cultural y científico. Se la asocia al desarrollo de la ciencia, la justicia, la medicina y que se opone a la magia, al mito y a la superstición.

Por ultimo, están aquellos que creen que la cultura escrita está vinculada al desarrollo cognitivo, suponen que el conocimiento se corresponde con el que se adquiere en la escuela, en los libros. Por lo tanto se confirma que la habilidad para leer y escribir indica la vía de entrada al conocimiento. De este modo la

escuela debe promover la adquisición de las “habilidades básicas”, que para la lectura es la decodificación y para la escritura la construcción correcta de los textos.

Olson (1994) plantea que estas hipótesis son de algún modo problemáticas pero, la cultura escrita y sus consecuencias son innegables. Este autor, cita a Derrida (1976:30-31) quien dice que “este <<factum de la escritura fonética es masivo: dirige toda nuestra cultura y toda nuestra ciencia, y no es por cierto un hecho mas entre otros>> (p.34).

Respecto de lo enunciado anteriormente, Olson, sostiene que ha fallado una teoría general, porque en principio la cultura escrita se ha vinculado con la alfabetización y no con los sistemas generales de notación. También porque la *“escritura incluye la gramática y la lógica, pero no provee una representación de una lógica y una gramática del habla común.”* Además, *“la escritura fue considerada una función directa de un texto escrito, antes que el modo en que un grupo de lectores aborda los textos.”* Por último *“la escritura se consideró tanto inferior como superior al habla.”*(p.37)

Es importante incluir en este tramo del trabajo, las conceptualizaciones acerca de la alfabetización universitaria, para tal efecto, concursaremos a las diversas propuestas, entre ellas, la de Paula Carlino y otros especialistas.

Según Carlino (2003) “En palabras de Russell (1990), se cree que la comprensión y la producción de textos universitarios son procesos básicos, *“habilidades generalizables, aprendidas (o no aprendidas) fuera de una matriz disciplinaria - en la escuela secundaria o al comienzo de la universidad – y no relacionadas de modo específico con cada disciplina”* (p.53).

Esta suposición de que la lectura y la escritura son técnicas separadas e independientes del aprendizaje de cada disciplina es puesta en duda por numerosas investigaciones. Ellas señalan, por el contrario, que las exigencias discursivas en la universidad son indisociables de cada campo de estudios. También comprenden que se aprenden en ocasión de enfrentar las tareas de producción y consulta de textos propias de cada materia, de acuerdo con la posibilidad de recibir orientación y apoyos contingentes, aportados por quien

domina estas prácticas y participa de cultura disciplinar. (Beasley y Knowles, 1995; Carlino 2002c y 2002 e; Cartwright y Noone, 2000; Chanock 2000; de la Harpe et al. 2000; Spinks, 2000; Russell 1997). (p.411)

Carlino (2003) cita a Alvarado (2000), quien afirmaba que: *“Existe otra fuente de confusión, que lleva a sostener la misma falsa creencia que redactar es un saber que debió haberse aprendido antes de ingresar a los estudios superiores. Se trata de la representación extendida acerca de que la escritura es solo un canal para expresar lo que se piensa y transmitir conocimiento.”* (p.411).

Según Carlino (2002) *“la escritura alberga un potencial epistémico es decir que puede devenir un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber.”* (p.411)

El poder cognitivo de la composición no llega a actualizarse en todos los casos: escribir no es un procedimiento que incida de forma automática sobre el aprendizaje. Para hacerlo el que redacta precisa estar enmarcado en un contexto que lo lleve a coordinar sus nociones previas con *ciertas* exigencias retóricas. Según Flower (1979), Scardamalia, Bereiter (1985) y Sommers (1980), la clave de la potencialidad epistémica del proceso de composición es escribir logrando poner en relación el conocimiento del tema sobre el que se redacta con el conocimiento de las coordenadas situacionales que condicionan la redacción (destinatario y propósito de la escritura). La transformación del conocimiento de partida ocurre solo cuando el que escribe tiene en cuenta las necesidades informativas de su potencial lector y desarrolla un proceso dialéctico entre conocimiento previo y las exigencias retóricas para producir un texto adecuado. (Carlino 2002:411).

Según Carlino (2007), hay estudios que establecen que hay diferencias entre las formas de escritura requeridas en la escuela media respecto de la Universidad y que aún dentro de las cátedras las expectativas son heterogéneas. No obstante, no se da con frecuencia la enseñanza explícita de las estrategias y los géneros discursivos esperados, ya que la escritura tiende a permanecer como un objeto inobservable, al que no se dedica específica atención. *“Esto ocurre porque se le suele entender, como medio universal de registro y transmisión del saber (gramática y ortografía) pero no como un instrumento epistémico (que*

potencialmente contribuye a conformar el conocimiento) variable de acuerdo a las prácticas sociales. Por consiguiente las mismas consignas de escritura, habitualmente insertas en situaciones evaluativas, tienden a ser interpretadas de forma distinta por alumnos y profesores. Dado que los docentes consideran natural lo que, por el contrario, son convenciones culturales de cada disciplina, no orientan lo bastante a los universitarios.” (p.120)

Las indagaciones en nuestro país, para Carlino (2007), indican que el creciente interés por el tema lo encontramos en tres simposios específicos, celebrados en universidades nacionales (Benvegnú et al., 2001; Carlino, 2004; Fernández et al., 2006). En estos foros se acuerda que la escritura académica debe ser objeto de enseñanza en la Universidad pero, lo controvertido del tema es si *“esta enseñanza ha de estar a cargo de talleres al inicio de las carreras o bien constituir un componente del currículum de todas las cátedras a lo largo y ancho de los estudios superiores”* (p.116). Otra discusión está centrada en quienes *“han de realizar esta enseñanza: especialistas en escritura o especialistas disciplinares; recientemente se propuesto el trabajo en equipo entre ambos, lo cual requiere de cambios institucionales.”*(p.116).

De los párrafos anteriores se desprende la necesidad de tener en cuenta algunos elementos fundamentales para el propósito que se propone en este trabajo. Entre ellos y en referencia a la lectura, vale destacar la interpretación, que implica la posibilidad de descubrir los significados, los sentidos de los textos. Por ello sabemos que la interpretación integra la sintaxis, la semántica y la pragmática.

Otra de las cuestiones significativas que no debemos dejar de lado, es la intencionalidad de recuperación del autor. Como así también, la integración del sujeto de la lectura en la elaboración del mensaje.

En relación a la escritura y para tener presente en la elaboración de las actividades, se consideran algunos de los sentidos otorgados a la misma, tanto su concepción como instrumento de desarrollo cultural y científico, como la de la escritura vinculada al desarrollo cognitivo.

Los próximos párrafos, están dedicados a la lectura y escritura y su vinculación con los procesos cognitivos, teniendo en cuenta el dictado de la materia Psicología en el tramo de ingreso a la Universidad.

Observaciones generales acerca de la enseñanza de la lectura y escritura y su vinculación con los procesos cognitivos

En este apartado se ofrece una aproximación general a conceptos vinculados con la enseñanza de la lectura y escritura en la Universidad y su incidencia en la construcción de conocimientos. De modo que estos conceptos sirvan de basamento para la propuesta.

Son muchos los modelos que existen para abordar la enseñanza de la escritura, entre ellos están los propuestos por Flowers y Hayes, así como también Scardamalia y Bereiter, que Cassany (2011) menciona en su obra, entre otros. Estos modelos intentan dar cuenta de cuales son los pasos y tareas que un escritor realiza durante el proceso de la escritura.

Goodman (1998), plantea que el texto escrito tiene estructura sintáctica y debe representar la sintaxis del lenguaje para ser comprensible. La puntuación, el orden de las oraciones, los sufijos gramaticales, son todos índices que utilizan los lectores para llegar a la sintaxis. El lenguaje escrito a veces tiende hacia estructuras sintácticas más formales que el lenguaje oral, quizás porque se conserva después de ser producido. La estructura de oración del lenguaje escrito es a menudo menos compleja que en el lenguaje oral porque la puntuación es un sistema menos completo que la entonación para evitar la ambigüedad sintáctica. Los textos escritos también tienen estructuras semánticas. Aunque las historias varíen considerablemente, hay sólo un número limitado de estructuras que pueden tener. Esto es así parcialmente a causa de la naturaleza del significado; en parte, se trata de un hecho cultural, y en parte es una costumbre.

Cassany (2011), se pregunta acerca del código escrito y sostiene que es común que se lo presente como un sistema de signos, que serviría para transmitir el código oral, como un transporte de la lengua oral, por medio de las letras. *“No se trata de un simple sistema de transcripción, sino que constituye un*

código completo e independiente, un verdadero medio de comunicación.”
”...adquirir el código escrito no significa solamente aprender la correspondencia entre el sonido y la grafía, sino aprender un código nuevo, sustancialmente distinto del oral.” (p.27).

Según las gramáticas mas usuales (Bello, 1947; Real academia, 1973; Seco, 1940, o Alcina-Belacua, 1975),”... *el análisis de una lengua consta básicamente de tres partes: fonética y ortografía, morfología y sintaxis y léxico.*” (Cassany.2001:28).

Cassany dice que:

Según los estudios de lingüística textual o gramática del discurso, cuando hablamos o escribimos y también cuando escuchamos y leemos, construimos textos y, para hacerlo, tenemos que dominar muchas más habilidades: discriminar las informaciones relevantes de las irrelevantes, estructurarlas en orden cronológico y comprensible, escoger las palabras adecuadas, conectar las frases entre sí construir un párrafo etc... Las reglas fonéticas y ortográficas, morfosintácticas y léxicas, son solo una parte del conjunto de conocimientos que domina el usuario de la lengua. La otra parte es la formada por las reglas que permiten elaborar textos: las reglas de *adecuación, coherencia, cohesión.* (p. 28)

Retomando a Cassany (2011), observamos que éste, define a la *adecuación*, como la propiedad del texto que determina la variedad (dialectal/standard) y el registro (general/específico, oral/escrito, objetivo/subjetivo y formal/ informal) que hay que usar. La *coherencia*: es la propiedad del texto que selecciona la información (relevante /irrelevante) y organiza la estructura comunicativa de una manera determinada (introducción, apartados, conclusiones etc.). En definitiva, la coherencia implica saber escoger la información relevante y saber estructurarla. La *cohesión* es la propiedad del texto que conecta las diferentes frases entre sí mediante las formas de cohesión. Estos mecanismos tienen la función de asegurar la interpretación de cada frase en relación con las demás y en, definitiva, asegurar la comprensión del significado global del texto. De otro modo, la cohesión implica saber conectar las distintas frases que forman un texto. Según Cassany (2011), para muchos autores (Bernandez y Acosta, 1982) la coherencia es de naturaleza semántica y trata del significado del texto, de las informaciones

que contiene, mientras que la cohesión es una propiedad superficial, de carácter básicamente sintáctico que trata de cómo se relacionan las frases entre sí.

Cassany (2011) plantea que en la corrección gramatical, se incluyen los conocimientos gramaticales de fonética y ortografía, morfosintaxis y léxico.

La disposición del espacio, supone, saber cómo debe presentarse un escrito (convenciones, márgenes, cabeceras etc.).

Los códigos oral y escrito presentan diferencias de tipo contextual y textual. Para dominarlos hay que conocer las características propias de cada uno de ellos, cada uno de los aspectos anteriores.

Cassany (2011), aclara que, *“El código escrito es independiente del oral. Ambas modalidades comparten características estructurales, pero desarrollan funciones distintas y complementarias.”...“En el mismo canal escrito podemos distinguir, entre otros matices, los escritos para ser leídos de los escritos para ser dichos. Cada uno de estos subcanales requiere la utilización de recursos lingüísticos y estrategias comunicativas propias.” (p.48/49)*

Respecto de cómo se adquiere el código escrito, Cassany (2011) concluye lo siguiente:

-La comprensión lectora, la lectura por placer, es con creces la actividad más eficiente para adquirir el código. Además parece ser imprescindible: todos los buenos escritores son o han sido durante largo período de su vida, buenos lectores.

-Los experimentos no aportan datos claros sobre el valor de las *prácticas de escritura*, pero sí que demuestran que son *bastante menos efectivas que la lectura*.

-La corrección del profesor no siempre es útil. *Solo es efectiva cuando se realiza durante el proceso de composición del texto* y, por tanto, cuando el alumno puede incorporarla en la redacción del texto.

- *La instrucción gramatical no es demasiado útil para adquirir el código*. Se obtienen muchos mejores resultados mediante la lectura.

-Se pueden utilizar estas dos estrategias para adquirir la ortografía: *Visualizar la palabra y semantizarla en sílabas y buscar regularidades en otras palabras*. (p.58)

Cassany, cita a (Byrne, Vigner, Coromina...) quienes por el contrario *“...enfocan el tema en toda su complejidad partiendo de la base de que el escrito es un código sustancialmente distinto al oral y que su adquisición plantea muchos más problemas que los derivados de la relación sonido/grafía (p.60)*

Cassany, toma en cuenta dos modelos de teóricos, el de Frank Smith y el de Stephen Krashen, plantea que la comparación, muestra la coincidencia, que es significativa, ya que parten de de distintos campos de estudio, y ambas dan la misma respuesta a como se adquiere el código escrito que es a través de la lectura.

Ambas propuestas tienen puntos en común, sostienen que el código escrito no puede ser adquirido conscientemente con ejercicios de gramática, dado que la lengua es muy compleja, considera imposible aprender todas las reglas. Agrega Cassany: *“No conocemos todas las reglas de ninguna lengua natural, ni tenemos capacidad para recordarlas todas conscientemente y tampoco tenemos tiempo para aprenderlas de una forma programada y progresiva.” (p.82)*. Pero, ninguna niega que la instrucción gramatical y consciente pueda ser de utilidad en la enseñanza de la escritura.

Cassany concluye:

Finalmente para los dos autores la lectura tiene limitaciones. La distinción entre leer como un escritor o como un lector y la teoría del filtro con todos sus factores motivacionales y afectivos, intentan explicar el mismo hecho: no todos los buenos lectores adquieren el código. Para adquirirlo hace falta leer de una determinada manera: con interés, por placer, sin angustia, con confianza etc. Los dos autores coinciden al citar las circunstancias que favorecen la lectura comprensiva o la lectura que incrementa la adquisición del código. En definitiva, lo que separa leer como un lector de leer como un escritor es un filtro afectivo muy alto. (p.82)

Es importante tener presente el papel de la instrucción gramatical, ya que, se le ha dado gran importancia como componente del aprendizaje de la lectura y la escritura. De modo que el papel central de la gramática, es básico y no se cuestiona según lo plantea Cassany.

Cassany, cita a González (1980) quien plantea que el papel central de la gramática *“...si bien no puede ser un fin en ella misma es un componente válido*

porque <<vertebra *La capacidad de comprensión y expresión*>> al final concluye que una orientación *mentalista* es la mas positiva en el aprendizaje de una primera lengua”. (p.84).

Una vez planteado el valor real de la instrucción gramatical, para su estudio, es importante el análisis de los conceptos de Uso y Gramática., partiendo de la definición de ambos términos, de acuerdo con el texto de Cassany:

Uso: Conjunto completo de conocimientos que, conscientemente o no, tiene el usuario sobre su lengua y sobre otras disciplinas que le permite utilizar satisfactoriamente el código en una situación determinada. El escritor competente es aquel que ha alcanzado, en general, los usos escritos de la lengua: cartas, postales, dedicatorias, pequeños poemas.

Gramática: Una disciplina teórica que da cuenta de las regularidades mas importantes de los usos de la lengua. El individuo que domina la gramática, además de tener conocimientos teóricos sobre la lengua, domina alguno de sus usos, los más generales, pero no todos. (p.85)

Prosigue, Cassany:

“... el uso de la lengua es el componente principal del proceso de adquisición del código escrito, frente a la gramática que ocuparía un papel secundario. Teniendo en cuenta que solamente el uso escrito contiene todos los conocimientos necesarios para escribir, es lógico que solo éste garantice una adquisición completa y efectiva.” (p. 86).

De todos modos, la instrucción gramatical es importante en otros aspectos, distintos de la adquisición del código: puede proporcionar un bagaje lingüístico y teórico importante, desempeña un papel relevante en los proceso de corrección y revisión del escrito, durante la composición del texto.

No es suficiente con conocer el código escrito, para escribir. Una buena escritura debe dar cuenta del uso del código escrito en una situación concreta, por haber desarrollado buenos procesos de composición de textos. (Cassany, 2011).

Un buen proceso de composición implica la puesta en juego de un conjunto de estrategias. Estas estrategias han sido clasificadas en dos partes: *estrategias de composición, estrategias de apoyo y datos complementarios*.

Según Cassany, un buen proceso de composición se caracteriza por los siguientes aspectos:

-*Tomar conciencia de la audiencia* (lectores) Es importante que el autor dedique cierto tiempo a pensar en las cosas que les quiere decir, en las cosas que ya saben, en como quiere presentarse a si mismo., etc.

-*Planificar el texto*. Es importante hacer un plan o estructura del texto. El autor suele hacerse un esquema mental del texto que escribirá.

-*Releer los fragmentos escritos*. A medida que redacta, el autor relea los fragmentos que ha escrito para comprobar que se ajustan a lo que quiere decir y también para enlazarlos con los que escribirá después.

-*Revisar el texto*. Mientras escribe y releerlos fragmentos del texto, el autor los revisa y va introduciéndoles cambios. Estos cambios afectan sobre todo al contenido del texto, al significado.

-Durante la composición el autor también utiliza *unas estrategias de apoyo* para solucionar algunas contingencias que se le presenten. En general, suele *consultar gramática o diccionarios para extraer alguna información que no tiene y que necesita*.

-El autor puede utilizar las habilidades de hacer esquemas y resumir textos, relacionadas con la comprensión lectora, para producir un escrito:

Para hacer esquemas el autor analiza primero los marcadores estructurales del texto y después representa jerárquicamente y no linealmente su estructura.

Para resumir textos el autor *identifica primero la información relevante* del original y posteriormente la transforma en frases abstractas, sintéticas y económicas. (p.116/117)

Para nuestro trabajo es esencial tomar en consideración el Modelo de las habilidades académicas, los usos académicos de la escritura (exámenes, trabajos, artículos) implican el uso de estrategias diferentes, como lo destaca Cassany, cuando evoca los trabajos de May Shin (1986). Los mencionados textos tienen estructuras y características especiales ya que no son subjetivos ni tratan de experiencias personales. La información que se utiliza proviene, de otros textos, de bibliografía específica, de experimentos, de manuales y emplean un lenguaje especializado, disciplinar. De modo que los estudiantes universitarios, necesitan un conjunto de habilidades especiales académicas, además de las que

ya traen consigo, como la interpretación de datos de experimentos, capacidad para relacionar informaciones de diversas fuentes, capacidad de síntesis.

Cassany ofrece un esquema, que sintetizamos a continuación y que ordena en fases las habilidades necesarias para el proceso de composición: *pre-escribir, escribir el borrador y revisar*.

Pre-escribir: requiere de ciertas habilidades, como saber recoger, clasificar, sintetizar, interpretar y adaptar información procedente de un curso de una materia determinada (explicaciones, discusiones en clase, apuntes, lecturas complementarias, manuales. Que son útiles para hacer exámenes, trabajos, recensiones etc.

Saber aprovechar la experiencia y los conocimientos personales. Seleccionar la información sugerente, relacionarla con otras ideas etc. Para escritos, redacción libre y creativa.

Saber relacionar los conceptos procedentes de lecturas y clases con la experiencia personal.

Saber realizar un estudio de campo (experimentos, observaciones, encuestas, etc.) definir el problema y las hipótesis de trabajo, recoger datos suficientes y apropiados con métodos adecuados y saber analizarlos e interpretarlos correctamente. Para informes y recensiones de estudios empíricos.

Saber leer críticamente un texto (literario, periodístico, etc.): identificar los problemas de interpretación, caracterizar el estilo lingüístico, la estructura etc. Para comentario de textos, críticas, etc.

Saber obtener y organizar información a partir de otros textos: escoger y delimitar un tema de investigación, localizar referencias bibliográficas, valorar su interés y utilidad, *skimming* (lectura rápida de vistazo) y *scannig* (lectura atenta de fragmentos), tomar apuntes etc. Para trabajos basados en bibliografía.

Saber difundir datos e ideas recogidas de otros textos o de investigaciones de campo: hacer esquemas, clasificaciones, comparaciones y análisis, etc.

Escribir el primer borrador, implica aplicar un proceso de composición eficiente y productiva: estar dispuesto a escribir más de un borrador, a alterar los planes iniciales., etc.

Controlar los pasos del proceso: primero generar ideas, dejar la corrección gramatical para el final.

Tener conocimientos léxicos y semánticas y fluidez: transferir los conceptos y las ideas a palabras.

Tener conocimientos morfosintácticos y fluidez: construir frases bien formadas, cohesionadas.

Conocer las convenciones del discurso: variedad y registro, coherencia, estructura, disposición.

Conocer las convenciones mecánicas; ortografía, mayúsculas, puntuación, tipografía.

Revisar: Implica evaluar y revisar el contenido: qué dice el texto y qué quisiera el autor que dijera, cómo reaccionará el lector y cómo quisiera el autor que éste reaccionara.

Evaluar y revisar la estructura: adaptarse a la audiencia, buscar prosa de lector.

Corregir la gramática: aplica las reglas de gramática aprendidas conscientemente.

Corregir el vocabulario y el estilo: utilizar los conocimientos léxicos y las obras de consulta (diccionarios, thesaurus, etc.)

Corregir los aspectos más mecánicos: ortografía, separación de las palabras, abreviaturas, mayúsculas, puntuación.

El proceso de lectura, ha sido estudiado por varios autores, entre ellos podríamos citar la concepción de Isabel Solè, (1992)"...*leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura. Esto implica la presencia de un lector activo que examina y procesa el texto.* (p.17/18). Esto lleva a pensar en que se

lee con un fin, un propósito, sea la búsqueda de información, o para realizar un trabajo.

Solè (1992) señala el hecho de que el significado del texto es construido por el lector, lo que no quiere decir que el texto no tenga significado en si mismo. *“El significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda y a los objetivos que se enfrenta a aquel.”* (p.18).

Goodman:(1967) ha caracterizado la lectura como un "juego de adivinanzas psicolingüístico" ("A psycholinguistic guessing game", Goodman, 1967). Es un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas trans-acciones cuando el lector trata de obtener sentido a partir del texto impreso.

Bernhardt (2008) plantea que existen varias perspectivas que toman distintas direcciones en el abordaje de la enseñanza de la lectura, entre ellas menciona las siguientes:

Las teorías de transferencia de información, que están influidas por la psicología cognitiva, (El método fónico), una concepción elementalista de la lectura. Es concebida como un proceso de transferencia de información que se desarrolla bajo la enseñanza de letra a letra y palabra a palabra que hace que el lector pase a través de distintas y sucesivas etapas o niveles para acceder a un solo significado.

Marín, M. (2003) complementa la información, y explica que el modelo implícito de comprensión lectora que informaba la didáctica fue lo que llamaríamos ahora un modelo del tipo *“down-top”*, es decir los que parten del nivel local para llegar al global. Una de las creencias implícitas más habituales correspondientes a este modelo es que si se conocía el significado de todas las palabras se podía comprender el texto.

Teorías interactivas Estas teorías están centradas en la interacción entre el lenguaje y el lector a través de los registros visuales y no visuales. El modelo de lector que sostienen las teorías interactivas es de mayor importancia con respecto al rol que juega en el proceso de comprensión del texto, debido a que los propios

conocimientos acumulados por el lector y los otros ya adquiridos, a través de los textos conocidos previamente, operan como marcos de interpretación para interactuar con el texto y así, construir el significado. El texto, entonces, es una construcción del lector que se perfila como activo en el proceso de interpretación y de construcción. Los aportes más importantes proceden de los trabajos de autores como Piaget, Chomsky, Goodman y Smith, van Dijk y Kintsch, entre otros.

Teorías transaccionales: plantean una ampliación en cuanto a las bases de las teorías interactivas con respecto a la diferencia acerca del significado; específicamente el planteo es que el significado se crea o construye por parte del lector y es superior del significado del texto debido a que esa construcción es mayor que la suma de las partes. Por ende, estas teorías ubican el texto en relación plena con un modelo de lector activo, no generalizado o genérico sino particular, individual, único e irrepetible que también pone en juego su emotividad en el acto de la lectura, la interpretación y la escritura.

La perspectiva que abordan estas teorías es multidisciplinaria ya que intervienen la historia social y literaria, filosofía, estética, lingüística, psicología, sociología y antropología, en su elaboración. Las fuentes principales son tomadas de autores como Dewey, Peirce, Vigotsky, James, Bates.

Según, Marta Marín (2003), la aparición de los modelos interaccionales y transaccionales, que son del tipo “*top-down*”, significó un movimiento en sentido contrario; de modo que empezaron a considerarse, prioritariamente, los niveles globales del texto, con la aplicación de teorías lingüísticas que privilegiaban los aspectos composicionales, secuenciales y proposicionales de los textos. Sin embargo, ésta no es la única orientación lingüística que se aplica a la comprensión.

Teoría de la lectura como proceso constructivo y social: Los autores que se destacan en estas teorías son, sintéticamente, Cairney, Brunner, Rogoff y otros. El lector es pensado como constructor de significado mientras que las teorías de transferencia construyen receptores pasivos de información. La teoría constructivista se aproxima a las teorías que plantean un modelo de lector activo que construye el significado, pero este significado podría ser múltiple y contextualizado a la época y a la situación de lectura.

El conocimiento se construye por medio de las interacciones de los individuos en la sociedad. Toda forma de pensamiento es social. El aprendizaje y, por ende, la comprensión, es una internalización de la interacción social que se da entre individuos primero y luego en un individuo.

La lectura como práctica social: La lectura es una práctica social y cultural (Petit, Bourdieu, Bombini y otros) que excede los límites del lenguaje porque toma, necesariamente, los espacios de construcción de los individuos en la interacción o el diálogo de unos con otros. La lectura es un proceso de apropiación del conocimiento, es decir, permite a los sujetos establecer sistemas simbólicos de pensamiento que tienen valores simbólicos en mercados específicos. Su comprensión es incontrolable desde el punto de vista de la apropiación que hace un lector respecto de un texto debido a que le da un significado particular, lo interpreta a partir de su propio deseo puesto que el lenguaje no es una mera herramienta de comunicación. En este sentido, el lector es entendido como una subjetividad compleja. Interpretar un texto, en esta instancia, es la búsqueda de sentido a partir de la movilización subjetiva de experiencias personales, de afectos suscitados y de esquemas cognitivos.

Marta Marín (2003), confirma, en relación a lo planteado anteriormente, que la psicología cognitiva y la lingüística transdisciplinaria se han preocupado insistentemente por el proceso cognitivo propio de la lectura y por los conocimientos lingüísticos del lector que están implicados en ese proceso. En los últimos años de la década del 80 y más aún en los primeros de la década del 90, la mayor parte de la bibliografía destinada a la pedagogía de la lectura, consideraba que la organización de los textos, es una poderosa herramienta de comprensión. De este modo, los estudios sobre el proceso de lectura estuvieron, en general, inscriptos en el marco de la teoría de la comprensión textual, propuesta por Kinstch y van Dijk, que se basa en los aspectos macroestructurales, superestructurales y proposicionales de los textos. Más recientemente, desde el análisis del discurso, en conjunción con la teoría de las representaciones sociales, se han abierto nuevas orientaciones, que tienen en cuenta la habilidad del lector para procesar los aspectos discursivos y enunciativos de los textos (Pereira y Di Stéfano, 1996 y 2000).

También, dentro de la teoría de la enunciación y la teoría de las representaciones sociales de la escritura y de la lectura, se tienen en cuenta las características enunciativas de los textos y las representaciones sociales acerca de la lectura como factores que inciden en la comprensión de los textos.

No obstante estas nuevas orientaciones, el trabajo con los textos se ha mantenido hasta ahora y mayoritariamente, en el nivel del microanálisis. Esto, no nos parece atribuible sólo al modelo cognitivo de la comprensión lectora, sino a la mirada lingüística que acompaña ese modelo. Para esta mirada, los aspectos locales de comprensión estarían limitados al procesamiento del léxico y de la cohesión correferencial (Marín, 2003).

Marta Marín (2003), plantea la existencia de los Puntos críticos de incompreensión. Existen los procedimientos microdiscursivos que provienen de características discursivas y enunciativas propias de los textos que comunican conocimiento. Esas características son: la pretensión de objetividad, la construcción de las competencias epistémicas del sujeto enunciador, del sujeto lector, y el ocultamiento del carácter argumentativo y polifónico del texto (Pereira y Di Stéfano, 2001).

Podríamos decir que el particular modo de enunciación de estos discursos produce los siguientes efectos: la *sintaxis desagentivada* (como resultado de la pretensión de objetividad), la *sintaxis desligada* y la *acumulación de incisos* (como resultado de la construcción de las competencias epistémicas del sujeto enunciador, del sujeto lector y el ocultamiento del carácter argumentativo y polifónico), la *presencia de concesiones en posición inicial* y la *inclusión de negaciones metalingüísticas* (también como resultado del ocultamiento del carácter argumentativo y polifónico de estos textos) y la *cohesión débil* (como consecuencia de la construcción de un sujeto lector con ciertas competencias que le permitirían reconstruir los vínculos cohesivos faltantes o debilitados).

En suma, el discurso académico destinado al nivel superior tiene entre sus convenciones ciertos modos de formulación (sintáctica, léxica, cohesiva) que son característicos del género y que tienen gran importancia cognitiva, pero que, a su vez requieren del lector ciertas competencias letradas que, en general, no han sido adquiridas todavía al comienzo del nivel universitario o terciario. Por otra

parte, muchos de esos procedimientos microdiscursivos se transmiten a los textos académicos que circulan en otros niveles de la escolaridad. Esto quiere decir que a pesar del procesamiento didáctico que conlleva la escritura de manuales escolares, es tal la naturalización de los procedimientos microdiscursivos del discurso académico superior, que terminan por deslizarse en los libros de texto para la escuela. (Marín, 2003)

La sintaxis desagantivada: Se entiende por *desagentivación* el conjunto de procedimientos microdiscursivos propios del discurso científico que, en busca de la mayor objetividad posible, tratan de ocultar el sujeto en beneficio del objeto. De este modo, se despliegan un “conjunto de técnicas para borrar o evitar la mención del agente en los predicados de acción, como la conversión de activa a pasiva, las nominalizaciones y la construcción impersonal con ‘se’” (Ciapuscio, 1993:91).

Una de estas técnicas desagantivantes en particular, el uso de las nominalizaciones, es la que produce mayor nivel de abstracción –y, consecuentemente, mayor entorpecimiento de la comprensión- conjuntamente con el uso de infinitivos en el lugar de sujetos y de objetos directos. Las nominalizaciones son sustantivos abstractos que derivan de verbos y adjetivos, por ejemplo: la comprensión, la experimentación, el establecimiento (de un hecho), la transición, etc., cuya presencia es tan habitual en “los discursos de razonamiento” que está naturalizada para los lectores expertos.

Las nominalizaciones, de hecho, producen ambigüedad porque el enunciado puede no especificar si se trata de un proceso/evento, o bien se trata de un efecto, en especial cuando las nominalizaciones están precedidas por un deíctico (Bosque y Demonte, 2000), por ejemplo “su descubrimiento”. Los dos procedimientos de desambiguación son el contexto conceptual y el contexto lingüístico, de modo que puede ser una hipótesis plausible que un lector que carezca tanto de conocimientos previos conceptuales como letrados, produzca interpretaciones erróneas. (Marín, 2003).

La sintaxis desligada, tal como la caracteriza Claire B. Benveniste (2000) incluye procedimientos sintácticos tales como la inclusión de *apositiones* y de *construcciones absolutas*. Estos procedimientos acumulan información en un mismo enunciado, y una hipótesis posible acerca de su uso, es que, obedece a la

necesidad de que el sujeto enunciador ostente fuertes competencias epistémicas. (Marín, 2003).

Goodman (1989), sostiene que el proceso de lectura emplea una serie de estrategias. Una estrategia es un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información. Los lectores desarrollan estrategias para tratar con el texto, de tal manera, que sea posible la construcción del significado, o comprenderlo. Se usan estrategias en la lectura, pero también, las estrategias se desarrollan y se modifican durante la lectura. De hecho, no hay manera de desarrollar estrategias de lectura sino a través de la lectura.

Los lectores desarrollan estrategias de muestreo. El texto provee índices redundantes que no son igualmente útiles. El lector debe seleccionar de estos índices solamente aquellos que son más útiles.

Los lectores, pueden utilizar estrategias de predicción para predecir el final de una historia, la lógica de una explicación, la estructura de una oración compleja y el final de una palabra. Ellos utilizan todo su conocimiento disponible y sus esquemas para predecir lo que vendrá en el texto y cuál será su significado.

La inferencia es un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que ya poseen. Se utilizan estrategias de inferencia para inferir lo que no está explícito en el texto. Pero también infieren cosas que se harán explícitas más adelante. La inferencia es utilizada para decidir sobre el antecedente de un pronombre, sobre la relación entre caracteres, sobre las preferencias del autor, entre muchas otras cosas. Incluso puede utilizarse la inferencia para decidir lo que el texto debería decir cuando hay un error de imprenta.

Las estrategias de inferencia son tan utilizadas que rara vez los lectores recuerdan exactamente si un aspecto dado del texto estaba explícito o implícito.

Ya que el muestreo, las predicciones y las inferencias son estrategias básicas de lectura, los lectores están constantemente controlando su propia lectura para asegurarse que tenga sentido. El lector tiene estrategias para confirmar o rechazar sus predicciones previas.

Los mismos índices utilizados para hacer nuevas predicciones e inferencias son utilizados para confirmar las inferencias y predicciones previas. La lectura efectiva da sentido a los textos escritos. Pero la lectura eficiente utiliza el menor tiempo, esfuerzo y energía que sea posible para ser efectiva. Utiliza solamente la información que se necesita del texto para obtener significado, y no más. Los lectores deben también tener estrategias de autocorrección para reconsiderar la información que tienen u obtener más información cuando no pueden confirmar sus expectativas. A veces esto implica un repensar y volver con una hipótesis alternativa.

El proceso de la lectura es uno, interno, inconsciente, del que no tenemos prueba hasta que nuestras predicciones no se cumplen; es decir, hasta que comprobamos que en el texto no está lo que esperamos leer. (Solé, 1994)

Este proceso debe asegurar que el lector comprenda el texto y que pueda ir construyendo ideas sobre el contenido extrayendo de él aquello que le interesa. Esto sólo puede hacerlo mediante una lectura individual, precisa, que le permita avanzar y retroceder, que le permita detenerse, pensar, recapitular, relacionar la información nueva con el conocimiento previo que posee. Además deberá tener la oportunidad de plantearse preguntas, decidir y elegir entre lo que es importante y lo secundario. Es un proceso interno; que es imperioso enseñar.

Solé (1992), divide el proceso en tres subprocesos a saber: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Existe un consenso entre todos los investigadores sobre las actividades que los lectores llevan a cabo en cada uno de ellos.

Solé (1992) recomienda que cuando uno inicia una lectura se acostumbre a contestar las siguientes preguntas en cada uno de las etapas del proceso, que se explican a continuación:

Antes de la lectura: ¿Para qué voy a leer? (Determinar los objetivos de la lectura) ¿Qué sé de este texto? (Activar el conocimiento previo), ¿De qué trata este texto? ¿Qué me dice su estructura? (Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto).

Durante la lectura: Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto, formular preguntas sobre lo leído, aclarar posibles dudas acerca del texto, resumir el texto, releer partes confusas, consultar el diccionario, pensar en voz alta para asegurar la comprensión, crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas, después de la lectura, Hacer resúmenes, Formular y responder preguntas, recontar, utilizar organizadores gráficos.

El uso autónomo y eficaz de las estrategias de comprensión que acabamos de mencionar va a permitir a los estudiantes: 1. Extraer el significado del texto completo o de las diferentes partes que lo componen. 2. Saber dirigir su lectura avanzando o retrocediendo en el texto para adecuarlo al ritmo y las capacidades necesarias para leer correctamente. 3. Conectar los nuevos conceptos con los conocimientos previos para así poder incorporarlos a sus esquemas. (Serra Capallera y Oller Barnada, 1977).

Antes de pasar a ver algunas de las estrategias, conviene hablar de un aspecto muy importante que es imprescindible incorporar a nuestra práctica docentes: el *modelaje*.

El modelaje es sumamente importante en la enseñanza de la comprensión lectora. El docente tiene que verbalizar los procesos internos que intervienen en la construcción de significado y tiene que dar a conocer a los estudiantes, mediante su ejemplo, qué deben hacer para controlar la comprensión.

El docente deberá detenerse después de la lectura de cada párrafo para hacer predicciones de acuerdo con lo que el texto nos sugiere y deberá explicar, además, en qué medida sus predicciones se cumplieron o no y por qué. Es necesario que manifieste sus dudas y confusiones con que se encuentra mientras lee, y cómo las resuelve.

Solè (1992) cita a Baumann (1985; 1990), Robb (1996) y Johnson y Johnson (1986), quienes han desarrollado diversos métodos, aunque muy parecidos entre sí, sobre cómo enseñar las estrategias de comprensión. Solè recomienda luego de estudiar y evaluar sus métodos los siguientes pasos a seguir:

Paso 1. Introducción: El docente evalúa el conocimiento previo de los estudiantes sobre la estrategia. Explica a los estudiantes el objetivo de la estrategia y su utilidad para el proceso de comprensión lectora.

Paso 2. Demostración: El docente explica, describe y modela la estrategia que quiere enseñar. Los estudiantes responden a preguntas y construyen la comprensión del texto.

Paso 3. Práctica guiada: Los estudiantes leen un fragmento individualmente o en grupo. Ponen en práctica la estrategia aprendida bajo la tutela del docente. Se recomienda brindar a los estudiantes toda la práctica necesaria hasta que ellos puedan demostrar que dominan la estrategia.

Paso 4. Práctica individual: El estudiante practica independientemente lo aprendido con material nuevo, ya sea en la casa o en la clase.

Paso 5. Autoevaluación: El docente solicita a los estudiantes que autoevalúen sus ejecutorias.

Paso 6. Evaluaciones: El docente utiliza los datos que recopila de los trabajos que los estudiantes realizan por su cuenta para evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En otras palabras, saber si los estudiantes dominan las estrategias.

Estrategias de comprensión lectora: inferencias, formulación de hipótesis, las predicciones, formulación de preguntas.

Las inferencias .Uno de los hallazgos más comunes de los investigadores que estudian el proceso de comprensión lectora es que el hacer inferencias es esencial para la comprensión (Anderson y Pearson, 1984). Las inferencias son el alma del proceso de comprensión y se recomienda enseñar a los estudiantes a hacerlas desde los primeros grados hasta el nivel universitario, si fuese necesario.

De acuerdo con Cassany, Luna y Sanz, una inferencia *"es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Consiste en superar lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión"*(p.218).

La formulación de hipótesis y las predicciones. La lectura es un proceso en el que constantemente se formulan hipótesis y luego se confirma si la predicción que se ha hecho es correcta o no. Hacer predicciones es una de las estrategias más importantes y complejas. Es mediante su comprobación que construimos la comprensión. Solé (1992) postula que *“las predicciones consisten en establecer hipótesis ajustadas y razonables sobre lo que va a encontrarse en el texto, apoyándose en la interpretación que se va construyendo del texto, los conocimientos previos y la experiencia del lector.”* (p.121).

Smith (1990) nos dice al respecto: *La predicción consiste en formular preguntas; la comprensión en responder a esas preguntas*” (p.109). Cuando nos proponemos leer un texto, los elementos textuales (del texto) y los contextuales (del lector) activan nuestros esquemas de conocimiento y sin proponérselo anticipamos aspectos de su contenido. Formulamos hipótesis y hacemos predicciones. Sobre el texto (¿Cómo será?; ¿Cómo continuará?; ¿Cuál será el final?) Las respuestas a estas preguntas las encontramos a medida que vamos leyendo.

Lo que hemos anticipado, o dicho que va a suceder debe ser confirmado en el texto y para esto es necesario buscar la evidencia en el texto. No podemos inventar. Para lograr confirmar nuestras hipótesis buscaremos pistas de todo tipo: gramaticales, lógicas y culturales con tal de comprobarla la certeza de nuestra previsión. Cuando hacemos predicciones corremos riesgos, ya que hacer una predicción no implica exactitud en lo que formulamos

Formular Preguntas. Es muy importante estimular a los estudiantes a formular preguntas sobre el texto. Un lector autónomo es aquel que asume responsabilidad por su proceso de lectura y no se limita a contestar preguntas, sino también pregunta y se pregunta. Esta dinámica ayuda a los estudiantes a alcanzar una mayor y más profunda comprensión del texto. Por eso es necesario formular preguntas que trasciendan lo literal y que lleven a los estudiantes a los niveles superiores del pensamiento. Estas preguntas son las que requieren que los estudiantes vayan más allá de simplemente recordar lo leído.

Las investigaciones realizadas (Redfield y Rousseau, 1981; Andre, 1979 y Gall, 1970) demuestran que los docentes que utilizan preguntas que estimulan los

niveles más altos del pensamiento promueven el aprendizaje, ya que requieren que el estudiante aplique, analice, sintetice y evalúe la información en vez de recordar hechos.

Antecedentes

Una experiencia anterior

A continuación, se describe una experiencia previa que sirve de marco referencial para una nueva propuesta superadora.

Un primer proyecto fue llevado a la práctica como experiencia piloto, en una de las cátedras de Psicología del Ciclo Básico Común de UBA, coordinada por las Profesoras Liliana Pérez Ferretti y María Elena Colombo.

En este proyecto se trabajó siguiendo el orden del programa de la materia, unidad por unidad, disponiendo por lo general, de dos clases para cada Unidad.

Cabe destacar que en algunas comisiones o cursos, trabajaron dos docentes en forma conjunta, dado que el trabajo fue intensivo, sobre todo la lectura y corrección del material escrito durante todas las clases.

Esta experiencia se llevo a cabo en tres comisiones en el primer cuatrimestre del año 2010. El proyecto fue titulado: "*Secuencias didácticas vinculadas a la lecto_escritura*". A continuación, se ofrece una explicación detallada de cada paso de las secuencias didácticas aplicadas.

Objetivos generales

- Colaborar en la construcción de competencias lecto-escritoras.
- Propiciar la inserción del alumno en el ámbito universitario.

Objetivos específicos

Que los alumnos puedan:

- Identificar las dificultades en la lectura, comprensión y escritura de textos seleccionados para el inicio de los estudios en la carrera de la Psicología.
- Descubrir el sentido de los textos en el estudio de la Psicología.
- Construir nuevos textos a partir de la lectura de un texto, resúmenes, síntesis.
- Comprender que la secuencia textual es una herramienta de utilidad para poder interpretar el texto.
- Identificar, diferenciar y jerarquizar conceptos.

Actividades realizadas en el aula y en el domicilio

Unidad I:

Actividades:

- Presentación de la Unidad I: Consideraciones generales para el estudio de la Psicología.
- Presentación de textos a trabajar: Chiriguini, M.C. (2003), La naturaleza de la “naturaleza” humana. En Chiriguini, M.C. (Comp.), *Apertura a la Antropología. Alteridad. Cultura. Naturaleza Humana*. Buenos Aires: Proyecto Editorial. (pag.261-288),
Bourdieu, P., (1997/1999) El campo científico. En Bourdieu, P. *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.

En esta primera unidad se trabajó con la recuperación de textos elaborados por los alumnos (apuntes de clase).

Mauas, H., Casanovas, A. (2010) La recuperación de textos es una propuesta que se inscribe por fuera de la producción escrita de exámenes y la de trabajos que se hayan consignado. La propuesta resulta como respuesta a la pregunta ¿qué destino tienen los “apuntes de clase”, cuadros sinópticos, síntesis, escritos en el pizarrón, dichos de los participantes? Para ello, se consignó lo siguiente: sin miramiento ni por la extensión ni por la supuesta calidad, cada quien procede a recuperar lo trabajado, clase por clase. Que dicha tarea fuese ordenada y distribuida según dos columnas en contigüidad, transcribiendo en un un texto

construido a partir de lo trabajado en clase, para cotejar en la otra columna con los textos de autor, si fuese posible punto a punto. Doble actividad de lectura y escritura por un lado, y por otro una reelaboración de lo apuntado como primer boceto.

El propósito es que los alumnos puedan recrear, rectificar y ampliar, los conceptos vertidos en clase, de modo que no lleven consigo al examen parcial escrito, los errores, fallas, excesos que son por lo general la consecuencia de una producción realizada durante el dictado de la clase.

Unidad II

Actividades:

- Presentación de la Unidad II. La psicología como ciencia natural del comportamiento.
- Presentación de los textos a trabajar: Watson, J. (1976). *¿Qué es el conductismo? La vieja y la nueva Psicología en oposición*, Cap. 1 En *El conductismo*, Buenos Aires: Paidós.
- Curone, G. (2008). La Psicología Conductista. En *Temas de Psicología*. Buenos Aires: Proyecto Editorial.

En esta Unidad se trabajó a partir de la lectura de los elementos paratextuales: título y prólogo, del texto de Watson, Capítulo 1, El conductismo, En “*¿Qué es el conductismo? La vieja y la nueva Psicología en oposición*”. Con el propósito de que los alumnos incorporen la costumbre de tomar en cuenta los elementos del paratexto a los efectos de disponer de estos elementos en el proceso de interpretación de los textos. Para ello se les solicitó que una vez leídos el prólogo y el título, logran ubicar la edición y los datos previos aportados por el autor antes de introducir el primer capítulo de la obra. Reconocer el autor, ubicar la época, país y relacionar con el paradigma vigente la nueva perspectiva emergente en el campo de la Psicología.

Unidad III.

Actividades:

- Presentación de la unidad III: Críticas a la psicología asociacionista.
- Presentación de los textos a trabajar: Kohler, W. “Los primeros pasos de la Psicología de la forma.”
- Stasiesjko, H. La Psicología de la Gestalt.

En esta actividad se les solicitó que leyeran los cinco primeros párrafos del texto de Kohler, “*Los primeros pasos de la psicología de la forma*” y que indicaran cual es el debate que está puesto en juego, haciendo hincapié en los argumentos que utiliza el autor. Que discutieran, estos temas con sus compañeros en pequeños grupos y al concluir se hiciera una puesta en común ante el grupo grande. Esta actividad se realizó con el propósito de que los alumnos comprendan y conozcan los diversos debates realizados en el campo de la psicología. Y que descubran como es que cada autor debate con otros contemporáneos, la posición de su perspectiva psicológica. Como así también, que vayan vislumbrando los cambios epistemológicos que se van sucediendo, en el campo de la Psicología.

Unidad IV

Actividades:

- Presentación de la Unidad IV: El problema de la génesis de la estructura.
- Presentación de los textos a trabajar: Piaget, J. El tiempo y el desarrollo intelectual del niño.
- Colombo María E. La psicología genética. Psicología de la actividad mental.

En el desarrollo de esta unidad se les propuso a los alumnos, que lean en el texto de Piaget, “*El tiempo y el desarrollo intelectual del niño*” los párrafos desde la página 112 (“*Me voy a limitar, pues a este último y utilizaré para comenzar...*”) hasta pág. 114 (que concluyen en...*y por consiguiente, regresiones indefinidas, como veremos en seguida*”). El propósito fue que logran establecer de qué manera el autor explica y argumenta en la construcción de sus conceptos centrales. Que de este modo los alumnos logran comprender la manera en que

el autor debate exponiendo su perspectiva y explicando los experimentos realizados para fundamentarla. Se les indicó que construyeran un texto de una carilla y media como máximo, consignando el debate establecido por el autor y la perspectiva psicológica a la que se opone y critica, con el siguiente formato: presentación del tema, desarrollo y conclusión.

Unidad V

Actividades:

- Presentación de Unidad V: La historia cultural como estructurante del psiquismo.
- Presentación de los textos a trabajar: Vigostsky, L. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Cap.4, México: Grijalbo
- Colombo, María E. (2000). La psicología Histórico-Cultural. En Psicología. La actividad mental. Buenos Aires: EUDEBA.

En este tramo se les propuso que leyeran en el texto de Vygostki, “*El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*” los párrafos de las pag. 126 y 127. Que establezcan si el autor polemiza o debate con otros autores. Se les solicito que realicen un cuadro comparativo en el que estén expresadas las diferencias y semejanzas entre Vygotski y Piaget. En esta actividad realizaron un trabajo que vincula con conocimientos vertidos en la unidad anterior.

Unidad VI

Actividades:

- Presentación de la Unidad VI: La construcción del concepto de inconsciente en psicoanálisis.
- Presentación de los textos a trabajar: Freud, Sigmund, (1912/1976) Notas sobre el concepto de inconsciente en psicoanálisis. Obras completas, Tomo XII, Buenos Aires. Amorrortu. Freud, S (1916/1976) Conferencia XX, La vida sexual humana. Obras completas, Conferencias de Introducción al Psicoanálisis, Parte III: Teoría General de las neurosis. Buenos Aires. Amorrortu. Freud, Sigmund. (1910/1976) Psicopatología de la vida

cotidiana, Cap. 2 en Obras completas Tomo VI. Buenos Aires. Amorrortu
 Freud, Sigmund. (1916/1976) Conferencias de Introducción al
 Psicoanálisis, conferencia I. En Obras completas. Tomo XVI. Buenos Aires:
 Amorrortu.

En esta actividad se les solicitó que leyeran el texto de Freud, “*Conferencia de Introducción*”, y que establecieran como estaba constituida la audiencia, es decir para quien habla Freud en esta conferencia y cual es el contenido de dicha conferencia (Que se ponga en descubierto la escena discursiva, enunciado, enunciador, enunciatario). De este modo pudieran ubicar que el psicoanálisis se introduce como una disciplina diferente a la medicina, con un discurso distinto. Que tengan evidencia de cómo un especialista organiza una conferencia para una audiencia diferente, donde debe mostrar soltura y solidez en sus ideas. Se leyó y debatieron en pequeños grupos y luego se puso en forma el trabajo de cada grupo con el conjunto del total de la clase.

Unidad VII

Actividades

- Presentación de la Unidad VII: El retorno a las concepciones mentalistas en la psicología anglosajona.
- Presentación de textos a trabajar: Bruner, J. (1991). Actos de Significado. Cap. 1. Madrid: Alianza.
- Stasiesjko, H. (2000). La Psicología Cognitiva: En Psicología. La actividad mental. Buenos aires: EUDEBA

En esta unidad, se realizó una actividad, con el propósito de que los alumnos pudieran observar y reconocer la diferencia entre un texto de autor y un texto producido por un profesor de una de las cátedras (un texto académico). Para ello se les solicitó que, una vez leídos ambos textos construyeran un cuadro comparativo, y en el volcaran los conceptos vertidos por Bruner en “*Actos de significado*” cap. 1 y en “*La Psicología Cognitiva, en Psicología, La actividad*

mental” de Satasiesjko. Que registraran, si era posible, en dos columnas las relaciones de semejanza y diferencia planteadas por los autores mencionados.

Resultados de la experiencia a partir de la encuesta de la Cátedra (ver Anexo I – Encuesta N° 1)

En los comentarios de los alumnos como respuesta a los interrogantes de la encuesta se destaca como algo muy apreciado y de utilidad para el estudio de la materia, la actividad de “recuperación de textos”. En principio, la idea de la recuperación de textos, se nos presenta ante la pregunta ¿Cual es la producción textual de los alumnos? Además de la producción escrita de exámenes parciales y la de algún trabajo que se les haya consignado. Se nos ocurrió otra pregunta: ¿Qué destino tienen los apuntes de clase, los cuadros sinópticos, las síntesis de clase y registros de lo escrito en el pizarrón por parte del profesor?

Nos pareció interesante intentar que de alguna manera los alumnos recuperen esos escritos, que no se pierdan y que se procure alguna utilidad para sus estudios.

Para ello se consignó la recuperación de esos textos, clase por clase, no importaba la extensión o calidad del registro de cada quien. Luego se les solicitó que pusieran el texto construido a partir de lo trabajado en clase, en relación con el texto de autor. Es decir, que construyeran un cuadro de dos columnas y colocaran el texto del alumno o apunte de clase en una columna y que cotejaran, si era posible, punto a punto con el texto del autor, colocándolo en la columna contigua. Con ello se encontraban frente a dos actividades, a un trabajo de lectura y escritura por una parte y a otro en el que debían rectificar, ratificar o completar el texto que habían realizado en clase.

Esta actividad que en un comienzo se pensó solo para una unidad del programa, se impuso por sus efectos para cada clase, en la que se trabajó leyendo párrafos y buscando los sentidos posibles otorgados por el autor.

Las clases nunca fueron solamente exposiciones del docente, sino que se incluían otras actividades, como la lectura y comentarios grupales de esa lectura, mientras se reproducían en el pizarrón, los datos, ideas o reflexiones que los alumnos ensayaban respecto de los contenidos de los textos.

De este modo, la idea original de la recuperación de textos se convirtió en una actividad cotidiana de construcción y re-construcción de sentido, a la que finalmente llamaran “recuperación de clase”.

Lo que nos lleva a la conclusión de que, no solo no se perdían los textos de producción de los alumnos, sino que también la “clase era recuperada”.

En cada inicio de clase, se leían para todo el grupo tres o cuatro de los escritos recuperados, esto servía de evaluación, tanto para aquellos que eran los productores del texto leído como para el resto, quiénes tenían la oportunidad de corregir sus trabajos.

Así es como se configuró una metodología de estudio que muchos alumnos aplicaron en otros campos, en otras materias.

Los alumnos volcaron en la encuesta, sus percepciones acerca de la utilidad de la puesta en práctica de estas secuencias de lecto-escritura. Por una parte afirman que lo positivo de la experiencia fue, entre otros, la comprensión de textos en mayor profundidad, la redacción de los trabajos prácticos, la mejora en la calidad de sus escritos, la velocidad en la lectura comprensiva. Lograron construir una metodología de estudio, constancia y aplicación en sus estudios, lo que les hizo posible llegar a los exámenes parciales preparados.

Encontraron como negativo la extensión de las recuperaciones de las clases.

Por último transcribimos una frase que sintetiza los efectos de la experiencia: *“Los textos más su re-escritura me permitieron encontrar más palabras para expresarme mejor, inclusive en otros campos, en otras materias”*

Secuencias didácticas de lectura y escritura en el dictado de la materia Psicología en el CBC de UBA

Reformulación de la propuesta anterior:

Los antecedentes y las distintas consideraciones teóricas ofrecen el marco propicio para la reformulación de la propuesta, que si bien tiene el viso de definitiva, se sabe que el replanteo permanente de los dispositivos didácticos, es inherente a la práctica de la enseñanza.

Cariño (2005) sostiene que *“la lectura y escritura son instrumentos privilegiados para que los estudiantes comprendan y se apropien de los conceptos disciplinares y que al ingresar a la educación superior no tienen por qué llegar sabiendo leer y escribir del modo en que se les exige en este nuevo entorno y de acuerdo con las convenciones de cada campo del saber”* (p.131).

La lectura y escritura en el inicio del estudio y aprendizaje de la Psicología, en la Cátedra de Psicología del Ciclo Básico Común de UBA, implica la lectura de textos originales de diversos autores y también textos de producción académica, es decir, de profesores en la materia. O sea, textos de diferente extracción, ya sean producto de la investigación científica, como la recreación o reformulación de textos, por parte de los docentes, en las distintas comunidades académicas.

Por otra parte, es importante destacar el planteo de Carlino (2005) en el que sostiene que: *“...los estudiantes son evaluados a través de la lectura y la escritura, los docentes hemos de enseñarles a interpretar y elaborar textos de la manera que esperamos que lo hagan para acreditar la materia”*.(p. 131).

Principalmente, la evaluación para la acreditación de la materia, se lleva a cabo a través de dos exámenes parciales escritos, por cuanto la práctica de la lectura y la escritura brindaran a los alumnos los elementos necesarios para dar cuenta de la adquisición de los contenidos planteados en el programa de la materia.

La práctica de la escritura de un texto nuevo o reescritura, ya sea en un examen parcial, trabajo monográfico, apunte de clase, es de suma importancia, ya que como se ha planteado en puntos anteriores, ha dado un buen resultado en los procesos de aprendizaje y la preparación para abordar progresivamente temas de mayor complejidad, construir un habito de estudio, preparar material para una exposición o para un examen parcial o final. Por cuanto hay que tener

presente los aspectos ortográficos, tiempos verbales, uso de marcadores discursivos, conectores, organización temporal y espacial del texto.

Para el fin que se persigue en esta ocasión, es necesario partir tanto de las experiencias previas, como de la consideración del programa de la materia y las lecturas en él previstas

La puesta en práctica del proyecto revela la sucesión de algunos pasos, en principio, la presentación y lectura del programa de la materia, los contenidos generales, haciendo hincapié en los objetivos generales y específicos. Luego se presentarán y leerán las unidades siguiendo la secuencia establecida, incluidos los objetivos generales y específicos en cada una de ellas.

En esta presentación inicial de la materia y en la secuencia de las unidades, se irá instruyendo a los alumnos, en los aspectos formales, a acerca de cómo deben realizar la lectura de todo el material que deben conocer para presentarse a un examen parcial o final.

Entonces, la propuesta estará configurada por una secuencia de actividades didácticas que se complementan entre sí, constituyendo un bloque, que tiene como finalidad poner en forma un dispositivo que promueva la lectura y la escritura en el dictado de la materia.

- Los apuntes de clase y el proceso de la escritura y reescritura, en el aprendizaje de la Psicología

El registro de notas a partir de una lectura, el apunte, y la variedad de formas que este puede asumir, es un género muy frecuente en la escuela, los estudios superiores y el desempeño profesional. Los apuntes o notas pueden clasificarse según las características del texto fuente o primero, que puede ser oral o escrito. Las notas pueden tomarse en clase, a partir de la palabra de los profesores en las aulas y de lo que ellos escriben en pizarrones o muestran en filminas o proyecciones. La cantidad y extensión de los textos estudiados para exámenes suelen implicar la necesidad de hacer síntesis, que permiten acelerar revisiones de esos textos y recordarlos fielmente a más corto o más largo plazo, según la evaluación a la que se destine el estudio: una prueba de comprensión de texto,

“libro en mano”, un parcial sin texto presente, un final en el que se comprueban los conocimientos de una materia completa. (Arnoux, 2009)

Arnoux (2009) plantea que en el campo de la psicología cognitiva se afirma que la escritura implica un proceso cognitivo mediante el cual, quien escribe, va realizando distintas operaciones intelectuales orientadas hacia un fin. Se han identificado tres momentos en el proceso de redacción: la planificación del escrito, el momento que llamado “traducción” o puesta en texto, y la revisión. Para algunos autores, escribir es desencadenar un proceso de interacción entre dos roles que lleva a cabo la misma persona: escribir y leer. La lectura del propio escrito en curso tiene, al menos, tres dimensiones posibles para el escritor: 1) la inmediata, que observa la sintaxis y la ortografía; 2) la global que puede abarcar una centena de páginas, y 3) la selectiva, que parte de un recuerdo que el escritor conserva de su propia ejecución mezclado con un recuerdo de lo que pretendía lograr. De modo que la escritura no es unidireccional: no avanza progresivamente del comienzo al fin del escrito. Y, por ello, se considera que escribir es reescribir.

Para el desarrollo de esta actividad, partimos de la idea de que los alumnos cumplen con la consigna de leer para todas las clases, pero se sabe que todos no lo hacen.

Actividades:

Unidad I:

- Presentación de la Unidad I: Consideraciones generales para el estudio de la Psicología.
- Presentación de textos a trabajar: Chiriguini, M.C. (2003), La naturaleza de la “naturaleza” humana. En Chiriguini, M.C. (Comp.), *Apertura a la Antropología. Alteridad. Cultura. Naturaleza Humana*. Buenos Aires: Proyecto Editorial. (pag.261-288). Bourdieu, P., (1997/1999) El campo científico. En Bourdieu, P. *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Con el objetivo de que los alumnos logren mejorar su comprensión y producción escrita, mediante las operaciones de lectura y reescritura. Se propone

un trabajo de recuperación de textos, dicho de otro modo sería, la de recuperación de los apuntes de clase, un texto producido a partir de los dichos del profesor, lecturas de párrafos en clase, cuadros sinópticos, síntesis, escritos en el pizarrón, dichos de los participantes. Con lo cual, tendríamos un trabajo de doble actividad de lectura y escritura por un lado. Y por otro, una reformulación de lo apuntado como primer boceto.

Secuencia de actividades para la clase:

- Al inicio de la clase, el docente introducirá la nueva Unidad, presentando el material de lectura previsto para este tramo. Explicará las tareas a realizar en la clase y el trabajo que deberán realizar en el domicilio.
- A partir del texto de Chigüíni, *La naturaleza de la "naturaleza" humana*, el docente expondrá los conceptos centrales del tema de la clase, invitando a los alumnos a que participen, con las preguntas que se les ocurrieran de las lecturas de los textos. Y que lean en voz alta, aquellos párrafos que consideraron importantes o que ofrezcan dificultades para su comprensión.
- Durante la clase, el docente irá registrando en el pizarrón, tanto las diversas intervenciones de los alumnos, como las explicaciones dadas por él mismo.
- Por último se les solicitará a los alumnos que *reescriban* sus apuntes de clase, realizando un cuadro de dos columnas en contigüidad, en una columna transcribirán el texto propio construido a partir de lo trabajado en clase, para cotejar, en la otra columna con los textos de autor, si fuese posible punto a punto.
- Estos trabajos serán elaborados en el domicilio y presentados la clase próxima, para su revisión por parte del docente.

Evaluación: Para la evaluación de esta actividad el docente se servirá del instrumento construido para tal fin (ver Anexo II – Encuesta N° 3)

En cada clase se leerán, el mejor y el peor trabajo, en forma anónima, (para preservar la intimidad del autor), a los efectos de señalar para toda la audiencia, los aciertos y las dificultades observadas en la producción escrita. De este modo, cada cual llevará a cabo la revisión y corrección de los errores encontrados en sus producciones.

- Lecturas críticas: una lectura necesaria en la enseñanza-aprendizaje de la Psicología.

Carlino (2005), sostiene que a raíz de que *“los estudiantes son evaluados a través de la lectura y la escritura, los docentes hemos de enseñarles a interpretar y elaborar textos de la manera que esperamos que lo hagan para acreditar la materia”*.(131).

Arnoux (2009) cita a Umberto Eco quien plantea que con la asistencia de una lectura crítica, tenemos la posibilidad de reconocer diversos sentidos en los textos y así poder marcar cuales son los rasgos discursivos que dan curso a esos sentidos: *“La interpretación crítica o semiótica es aquella por la que se intenta explicar por qué razones estructurales el texto puede producir esas (u otras alternativas) interpretaciones semánticas. (Eco, 1992:36)”* (207).

Según el planteo de Arnoux (2009), leer implica una actividad de intensa libertad de la que puede disponer el lector para la interpretación de los mismos. Debemos atender dos acciones importantes, el cuidado a lo que los textos dicen y no atribuirles sentidos que no albergan consigo. Por otra parte, es necesario tener en cuenta el paratexto, ya que este es una guía de lectura y es conveniente que esta orientación no sea ignorada. La integración de la lectura de paratextos y textos, es una estrategia para desplegar lecturas críticas, que no sean ingenuas, ni aberrantes.

Dice Arnoux (2009):

“La lectura de introducciones habitualmente es una gran ayuda para detectar la organización y la orientación argumentativa de un texto, la posición ideológica de su enunciador y la de los contrincantes contra los que ese anunciador lucha más o menos explícitamente” (207). Además, agrega: *“Una introducción...orienta la lectura hacia el interior del texto, la acompaña, la escolta con un ambiguo gesto que implica a la vez vigilancia de la interpretación y liberación de obstáculos que puedan dificultarla”*. (207).

Es fundamental la Integración de otra información que aporta el paratexto que es: quien escribe los textos, quien los edita, cuándo, donde. Y de este modo realizar una lectura crítica, que implica tomar distancia de lo que se lee.

Actividades:

Unidad II

- Presentación de la Unidad II. La psicología como ciencia natural del comportamiento.
- Presentación de los textos a trabajar: Watson, J. (1976). ¿Qué es el conductismo? La vieja y la nueva Psicología en oposición, Cap. 1 En *El conductismo*, Buenos Aires: Paidós. Curone, G. (2008). La Psicología Conductista. En *Temas de Psicología*. Buenos Aires: Proyecto Editorial.

A los efectos de que los alumnos, puedan ir adquiriendo las habilidades necesarias para realizar una lectura crítica de los textos de la materia. Se les propondrá las siguientes actividades:

- En principio, como se hace habitualmente, el docente presentará la Unidad II, el tema y los textos que se van a trabajar en las clases.
- Luego explicará la importancia de la lectura del título, del prologo, y la introducción, ya que permiten elaborar predicciones o formular hipótesis, que sirvan de guía para la comprensión de los textos.
- A continuación, propondrá la lectura y el debate en pequeños grupos, de los elementos paratextuales: título y prologo e introducción, del texto de Watson: “¿Qué es el conductismo? La vieja y la nueva Psicología en oposición”.
- Con la coordinación del docente, los alumnos expondrán los resultados del debate: las hipótesis, predicciones logradas o las preguntas que surgieran de esa lectura, para, posteriormente corroborar las mismas, mediante la lectura del primer capítulo.
- Por último, expondrán cada grupo para toda la clase, los conceptos extraídos de la lectura.

Respecto de la experiencia anterior, en esta actividad se pone el acento en la comprensión partiendo de la lectura de los elementos paratextuales y por sobre todo en la construcción de hipótesis y predicciones, el debate sobre los posibles sentidos y las preguntas que surgieran del texto. A diferencia de la experiencia anterior no se propone la escritura en esta actividad.

Autoevaluación: se les solicitará a los alumnos un sintético comentario por escrito de los aspectos positivos y negativos de esta actividad.

Evaluación: Para evaluar la lectura, el docente se servirá del instrumento que se ha construido para tal fin. (Ver Anexo II – Encuesta N° 4).

- La Argumentación: Los debates en Psicología

Podríamos decir que en el campo de la psicología, los textos son en la mayoría de los casos, argumentativos. No obstante, se observa, cierta alternancia de secuencias textuales argumentativas, explicativas-expositivas, en los textos de diversos autores.

Arnoux (2009:127) cita a Plantin, quien afirma que:

“...argumentar es intervenir en un conjunto discursivo complejo, en el cual el proponente defiende su punto de vista, y lo confronta con el de un oponente en presencia (lejana o próxima) de “terceros”, que no saben, o que aún no han tomado posición. Si preferimos la visión polifónica a la visión interactiva, podemos decir que la noción de argumentación define un espacio discursivo organizado por una contradicción entre un discurso de oposición y un discurso de proposición. (Plantin, 2004:122)”.

Hay distintas formas de argumentar, por lo general hay textos de enseñanza o manuales en los que se utiliza el ejemplo para argumentar con el fin de aclarar ideas y hacerlos más accesibles para los estudiantes. Cabe destacar que en estos casos el ejemplo tiene una función persuasiva.

Arnoux (2009), sostiene que la polémica como sustantivo es una sucesión más o menos extensa de textos que se oponen acerca de un tema determinado o una variedad de temas conectados. Como adjetivo, remite a cierto régimen de discurso donde la palabra presenta un fuerte carácter refutativo.

Actividades:

Unidad III.

- Presentación de la unidad III: Críticas a la psicología asociacionista.
- Presentación de los textos a trabajar: Kohler, W. “Los primeros pasos de La Psicología de la forma.” Stasiesjko, H., La Psicología de la Gestalt.

Con el objetivo de que los alumnos logren identificar la construcción de la argumentación y su uso en los debates en el campo de la psicología, se realizarán las siguientes actividades:

- En principio el docente, además de presentar la Unidad y los textos a leer, expondrá brevemente algunos conceptos referidos a la argumentación y se referirá al uso de ella en el discurso académico.

- Luego, los alumnos leerán, en clase, en el texto de Kohler, *Psicología de la forma*, el primer capítulo titulado: “*Los primeros pasos de la psicología de la forma*” y discutirán en pequeños grupos los contenidos del texto.

- Con el propósito de que los alumnos se orienten en las cuestiones que señalan la argumentación utilizada por el autor, se les ofrece, la siguiente guía de preguntas que facilitan el análisis:

1.- ¿Qué cuestiones están en juego, en el debate planteado por el autor?

2.- ¿Cuáles son los argumentos hallados en el texto?

3.- ¿Contra quienes polemiza y con quienes está de acuerdo el autor?

4.- ¿Con qué ejemplos y experimentos, el autor intenta justificar sus ideas o persuadir a los oponentes?

- Por último, los alumnos, realizarán una presentación para el conjunto de la clase, de cada propuesta en las que consignarán los usos de la argumentación que descubrieron en el texto.

La novedad en esta actividad, es justamente, el agregado de las preguntas orientadoras para la lectura, el debate, y la inclusión de los contenidos principales de la unidad.

Autoevaluación: se les solicitará a los alumnos, un breve texto donde expondrán los logros y obstáculos encontrados en ésta experiencia.

Evaluación: En esta actividad se evaluará la lectura, para ello, el docente utilizará el instrumento correspondiente. (Ver Anexo II – Encuesta N° 4)

- La reformulación de los textos: Resumen de textos de autor, Corrección de textos propios, frecuentes en el estudio de la Psicología.

Arnoux (2009) La reformulación de textos implica una serie de operaciones, que un enunciador realiza sobre textos propios o ajenos. Por ejemplo, pueden sustituirse algunos enunciados erróneos por otros mas apropiados, que corrigen los anteriores. Puede ocurrir, que se tome como referencia el texto de un autor determinado y se construya una síntesis a los efectos de su presentación o comentario en una clase. Hay que observar que para que estas operaciones se puedan realizar hace falta que haya en todo caso dos textos, un primer texto y un segundo texto producto de la reformulación. Cuando la reformulación se realiza en el mismo texto se la designa intradiscursiva, como cuando se aclara lo que ya se dijo. Es importante en este tipo de reformulación el uso de conectores: Explicativos (Es decir, en otras palabras, o sea, esto es), rectificativos (Mejor dicho, mejor aún, mas bien), de distanciamiento (en todo caso, en cualquier caso, de todos modos), recapitulativos (en suma, en conclusión, en síntesis, en definitiva, en fin).

La reformulación interdiscursiva, se da entre distintos textos, por cuanto tendremos un texto fuente, el primero y un texto meta, es un segundo texto que reformula al primero. La Reformulación interdiscursiva, pueda darse también al interior de un texto, por caso, cuando se cita un fragmento de un texto ajeno y luego se lo despliega explícitamente adecuando el vocabulario a un nuevo destinatario o revelando sentidos no evidentes. Por cierto, las reformulaciones interdiscursivas presentan notable variedad.

Como se habrá visto al presentar los diferentes tipos de reformulación interdiscursiva, tomar notas, de un texto mientras se lo lee implica que el texto

primero y el reformulado son simultáneos, que el segundo se va escribiendo a medida que se va leyendo el primero.

Actividades:

Unidad IV

- Presentación de la Unidad IV: El problema de la génesis de la estructura.
- Presentación de los textos a trabajar: Piaget, J., Cap. 1: *El tiempo y el desarrollo intelectual del niño*. En Piaget, J. (1973), *Estudios de Psicología Genética*. Buenos aires. Empecé.
- Colombo María E. *La psicología genética*. Psicología de la actividad mental. Buenos aires. EUDEBA.

Con el objetivo de que los alumnos se inicien en el desarrollo de habilidades que faciliten la reformulación de textos ajenos, tanto como ubicar las ideas principales y realizar una síntesis. Se les propondrá las siguientes actividades:

- Al inicio de la clase el docente presentará la unidad y los textos a trabajar en las clases.

- El docente explicará la noción de *Idea Principal*, siguiendo la propuesta de Solè (2009):

“Consideramos que la idea principal resulta de la combinación de los objetivos de lectura que guían al lector, de sus conocimientos previos y de la información que el autor quería transmitir mediante sus escritos. Entendida de ese modo, la idea principal resulta esencial para que un lector pueda aprender a partir de su lectura, y para que pueda realizar actividades asociadas a ella, como tomar notas o efectuar un resumen. ”

“El primer aspecto sobre el que me gustaría llamar la atención se refiere a la necesidad de enseñar a identificar o a generar la idea principal de un texto en función de los objetivos de lectura que se persiguen...” “Un segundo aspecto que considero esencial es que si no se enseña, desde luego no se hace porque no se quiera enseñar...”(p.121/122)

- Luego, el docente propondrá y coordinará el debate en pequeños grupos para acordar en la acepción de idea principal.

- A partir del concepto de idea principal se indicará la lectura del texto de Piaget, *Estudio de Psicología Genética* el Cap. 1, “*El tiempo y el desarrollo intelectual del niño.*”

- Se encomienda a los alumnos, la toma de notas a medida que se va leyendo, en las que se vayan consignando las ideas principales.

- Finalmente, deberán construir una síntesis del texto leído, basándose en las ideas principales.

La diferencia de esta actividad con la de la experiencia anterior, es la inclusión del trabajo de síntesis y la utilización de *la idea principal*, para la realización de la síntesis.

Autoevaluación: Finalizada la actividad se les propondrá a los alumnos que se expresen, por escrito, a cerca de la mayor o menor utilidad de éstas actividades y la construcción de síntesis, para el estudio y el aprendizaje de la psicología.

Evaluación: Para la evaluación de la escritura, se utilizará el instrumento correspondiente. (Ver Anexo II – Encuesta N° 3)

- Integración de fuentes múltiples: variedad en la bibliografía, oferta corriente en Psicología

Arnoux (2009), sostiene que, cuando debemos estudiar un tema nuevo, podemos emplear un solo texto, es decir una sola fuente. En estudios superiores, lo más frecuente es extraer información de diversos textos, o sea de fuentes múltiples. En este caso hay que integrar los datos que se extraen de las distintas fuentes. Los lectores expertos pueden realizar esta integración mentalmente, pero para quienes están aprendiendo es preferible hacerlo por escrito. La integración supone: producir un nuevo texto, no repetir información que aparece en más de una fuente, observar si las diversas fuentes adoptan un punto de vista semejante. En este caso los datos de uno y otro texto fuentes pueden añadirse en el texto nuevo, observar si las diversas fuentes plantean puntos de vista diferentes sobre alguna cuestión. En este caso hay que señalar que hay diversas posiciones sobre el tema e indicar cuál es cada una.

Actividades:

Unidad V

- Presentación de Unidad V: La historia cultural como estructurante del psiquismo.
- Presentación de los textos a trabajar: Vigostsky, L. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Cap.4, México: Grijalbo
- Colombo, María E. (2000). La psicología Histórico-Cultural. En Psicología. La actividad mental. Buenos Aires: EUDEBA.

En Psicología, el programa de la materia, por lo general propone más de un texto para el conocimiento de un tema determinado. En este caso, hay dos textos obligatorios y otros textos de bibliografía de consulta. A los efectos de que los alumnos adquieran destrezas en la integración de aportes de diferentes textos, se llevarán a cabo las siguientes actividades en dos reuniones:

En la primera reunión:

- En principio, el docente presentará la unidad y los textos consignados; y advertirá a los alumnos acerca de las diferencias entre ambos textos, tanto en relación a la autoría como al contenido.
- A continuación, realizará una breve exposición sobre los contenidos de esta Unidad.
- Luego se propondrá la lectura del texto de Vygostki, de *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, el Cap. 4: *La internalización de los procesos psicológicos superiores*.
- Posteriormente, el docente indicará la realización de una síntesis donde estén consignadas las *ideas principales*.

En la segunda reunión:

- En el inicio de la clase el docente planteará una breve recapitulación de lo trabajado en la clase anterior. Luego, propondrá la lectura, en pequeños grupos, del texto de M. E. Colombo, *La Psicología Histórico-cultural*.

- Se les solicitará a los alumnos realicen una síntesis en la que se incluyan las ideas principales del texto leído
- Una vez lograda la síntesis, se expondrá para el conjunto de la clase, con el objeto de socializar los aprendizajes.
- Por último, los alumnos construirán un nuevo texto integrador que reúna los contenidos consignados en ambas síntesis. Para ello deberán tener en cuenta, las coincidencias, las ideas que se complementan y los conceptos diferentes que se suman en el nuevo texto.

Autoevaluación: Se les pedirá a los alumnos que expresen por escrito, los aciertos, las dificultades y la utilidad para el aprendizaje, de las actividades realizadas en esta Unidad.

Evaluación: Para la evaluación del texto producido en esta actividad el docente se servirá del instrumento construido para tal fin (ver Anexo II - Encuesta N° 3). y posteriormente, hará una devolución a los alumnos, señalando los progresos y dificultades encontrados.

- La puesta en escena discursiva: el enunciador, el enunciado y el enunciatario en el discurso de la Psicología.

Arnoux (2009) sostiene que producir un enunciado, sea oral o escrito, implica la toma de una posición determinada. Estos diferentes posicionamientos de quien pronuncia un enunciado suelen ser regulados por los diferentes géneros discursivos. No es la misma posición la que un hablante asume al redactar un examen parcial, al dictar una conferencia o escribir una carta o un mensaje electrónico a un familiar o amigo.

Cada vez que se pronuncia un enunciado, quien enuncia se construye una cierta imagen o representación de aquellos que lo leerán o lo escucharán. En el caso del parcial será para el profesor, en el caso de la conferencia será para una audiencia que tiene un interés particular. Se establece una diferencia entre el “emisor empírico” (sujeto de carne y hueso) y la representación del emisor que todo enunciado plantea, el “enunciador”. De este modo, tenemos el receptor

empírico, por un lado y por otro lo que denominamos “enunciatario” (o destinatario), la representación que el enunciado plantea del receptor. De modo que, el enunciado, el enunciador y el enunciatario, en una conferencia o un texto de Psicología, son entidades específicas, con representaciones de enunciatario y enunciador, particulares, referidas a la disciplina.

Actividades:

Unidad VI

- Presentación de la Unidad VI: La construcción del concepto de inconsciente en psicoanálisis
- Presentación de los textos a trabajar: Freud, Sigmund, (1912/1976) Notas sobre el concepto de inconsciente en psicoanálisis. Obras completas, Tomo XII, Buenos Aires. Amorrortu. Freud, S (1916/1976) Conferencia XX, La vida sexual humana. Obras completas, Conferencias de Introducción al Psicoanálisis, Parte III: Teoría General de las neurosis. Buenos Aires. Amorrortu. Freud, Sigmund. (1910/1976) Psicopatología de la vida cotidiana, Cap. 2 en Obras completas Tomo VI. Buenos Aires. Amorrortu. Freud, Sigmund. (1916/1976) Conferencias de Introducción al Psicoanálisis, conferencia I. En Obras completas. Tomo XVI. Buenos Aires: Amorrortu.

Con el objetivo de que los alumnos logren ubicar, tanto, en textos como en conferencias, clase o exámenes parciales, quien habla, para quien habla y cual es el mensaje, realizarán la siguiente actividad:

- En el inicio de la clase, el docente además de introducir los textos a leer, realizará una exposición general acerca de los alcances y fundamentos del Psicoanálisis.
- Presentará el perfil científico de Freud y de sus obras y la conveniencia de la lectura minuciosa de las mismas para su comprensión.

- Luego propondrá la lectura en voz alta de la *Conferencia de Introducción*, cambiando alternadamente de lector, de modo de que, en lo posible, la mayoría de los integrantes del grupo participe de la lectura en voz alta.

- El docente guiará a los alumnos, mediante algunas preguntas que conduzcan a descubrir la propuesta Freudiana: ¿Quiénes son los sujetos que constituyen su audiencia? ¿Qué características tiene esa audiencia? ¿Cuál es el contenido de la información que transmite? ¿De qué prejuicios o dificultades advierte a la audiencia? ¿Qué intención persigue Freud con ésta conferencia? ¿Qué han comprendido del mensaje freudiano respecto del conocimiento y la práctica del Psicoanálisis?

- La lectura se detendrá ante cada obstáculo que se presente en la interpretación y comprensión, para que el docente ayude a resolver los problemas o dudas con los que se encuentren los lectores.

- Por último, al finalizar la lectura se propondrá la construcción de una síntesis que se realizará en pequeños grupos para ser compartida de manera expositiva, con el conjunto de la clase.

Autoevaluación: Los alumnos explicarán por escrito, en que medida, las actividades realizadas les han servido de ayuda para modificar o corroborar las ideas previas que traían acerca del psicoanálisis.

Evaluación: Para la evaluación de la lectura en esta actividad, el docente se servirá de l instrumento confeccionado para tal fin (ver Anexo II – Encuesta N° 4).

- La explicación-exposición en la enseñanza-aprendizaje de la psicología

Mauro Lo Coco (2010) cita a Adams (1999) quien sostiene que la explicación y la exposición tienen por función dar a conocer un objeto problematizado en diferentes niveles de complejidad y especificidad, en relación con las motivaciones de una práctica discursiva. Desde esta perspectiva, en torno a estas operaciones se establece una relación comunicativa asimétrica. El enunciador se dirige como portador de un saber del que el enunciatario carece; el enunciatario, por su parte, supone en principio y luego reconoce ese saber en el enunciador de

la explicación o exposición. En la diferencia epistémica entre enunciador y enunciatario reside la tarea de explicar y exponer: ambas persiguen el objetivo de hacer saber. De este modo, un Psicólogo en situación de docente, dará la explicación de un modo diferente a la que dará a sus pacientes o en otra circunstancia laboral. El inicio del conocimiento en este campo, está atravesado por los géneros con predominio de secuencias expositivos-explicativos. Los alumnos deben desarrollar hábitos y actitudes que permitan reconocerlas, comprenderlas y producirlas.

El núcleo que organiza la tarea explicativo-expositiva radica en el propósito de facilitar a alguien que no sabe algo, el acceso a ese conocimiento. Este disparador de una explicación puede identificarse por la existencia de una pregunta explícita o implícita. (Lo Coco ,2010: 126)

Se entiende por explicación, la acción de dar al entendimiento la esencia o clase de algún objeto o fenómeno así como sus comportamientos y sus posibles efectos (Adam, 1999). Se denomina exposición a la acción de presentar información organizada y jerarquizada sobre un problema de conocimientos (Combettes y Toinassone, 1988). ...la explicación y la exposición son actos de habla que se observan en textos que presentan un predominio de secuencias explicativas y expositivas. (Gulich y Raible, 1977). Se estructuran y organizan orientadas a cambiar el “estado” epistémico del enunciatario de *desconocer* a un *saber*. (126) Según Mauro Lo Coco (2010) la estructura del texto explicativo, está compuesta por los datos, por un lado, que es la información necesaria para resolver un problema de explicación y que se puede establecer como un punto de apoyo o necesitar explicaciones adicionales o subordinadas, en concordancia con las competencias que se atribuyen al enunciatario, las reglas del género y el ámbito en que inscribe. Por otra parte, los recursos que están relacionados con las operaciones a partir de las cuales se articulan lógicamente los datos, “...entre ellas se destacan la definición, que contesta la pregunta ¿Qué es X?, la ejemplificación, que facilita la comprensión de conceptos generales y abstractos.” (p.137)

Actividades

Unidad VII

- Presentación de la Unidad VII: El retorno a las concepciones mentalistas en la psicología anglosajona.
- Presentación de textos a trabajar: Bruner, J. (1991). Cap.1, *Actos de Significado. En El estudio apropiado del hombre*. Madrid: Alianza.
- Stasiesjko, H. (2000). *La Psicología Cognitiva: En Psicología. La actividad mental*. Buenos Aires: EUDEBA.

A los efectos de transmitir conocimientos, en el campo de la psicología, los docentes procedemos, asumimos la posición de aquellos que portan un saber consigo, producto del desarrollo de carrera realizado anteriormente y del ejercicio profesional. También los autores de los diferentes textos presentan los temas, ya sea explicándolos o debatiendo con otros autores.

Con el objetivo de que los alumnos logren construir habilidades relacionadas con la explicación y exposición de sus conocimientos, se les solicitará que realicen las siguientes actividades:

- En primer lugar, el docente explicará haciendo una introducción general, la Teoría Histórico-cultural de Vygotski. Presentará los textos a ser trabajados de ésta Unidad.
- Luego, guiará a los estudiantes en la reformulación de ambos textos: El cap.1 *El estudio apropiado del hombre*, del texto de Bruner *Actos de significado* y *La Psicología cognitiva* de M. E. Colombo. Para ello, deberán realizar una síntesis de cada texto con las ideas principales de cada uno.
- Posteriormente y partiendo de ambas síntesis construirán un texto donde expliquen los conceptos y fundamentos principales de la Psicología Cognitiva en ellos citados.
- Por último, a partir de este nuevo texto deberán preparar una presentación oral que expondrán ante sus compañeros. Se les solicitará que en la exposición oral logren establecer las propuestas realizadas por los dos autores.

Esta actividad, se diferencia con la de la experiencia anterior, en que los alumnos no realizarán un cuadro comparativo (ya fue realizado en la primera actividad) sino que, pasaran a construir un texto a partir de la reformulación y

síntesis de ambos textos propuestos y luego realizaran una exposición oral en la que pongan de manifiesto o citen a los dos autores.

Autoevaluación: Se les solicitará a los alumnos que expresen en un pequeño texto las dificultades que les puede haber presentado la reformulación de los textos; y los beneficios de las actividades realizadas para tal fin, incluidos la explicación y exposición del mismo.

Evaluación: Para la auto-evaluación de la producción escrita se utilizará el instrumento para ello confeccionado (Ver Anexo II Encuesta N° 2.)

Observaciones:

- Luego de cada actividad, se les solicitará a los alumnos que hagan la entrega de una copia de los trabajos escritos para la posterior evaluación de la escritura.
- Se hará una devolución a los alumnos, de los resultados de la evaluación por tramos.

Evaluación

Para llevar a cabo la evaluación de la experiencia, son pertinentes los conceptos vertidos por Paula Carlino, (2005), quien propone no solo tomar en cuenta para evaluación los conocimientos enseñados en la materia sino que habría que incluir en la evaluación la lectura y la escritura, involucradas en la acreditación, porque no solo son medios sino también son contenidos. Que son enseñados junto con los conceptos disciplinares. Carlino sostiene que los estudiantes *“... al ingresar a la educación superior no tienen por qué llegar sabiendo leer y escribir del modo en que se les exige en este nuevo entorno y de acuerdo con las convenciones de cada campo del saber”* (p.131).

De todos modos, como está previsto en el programa de la materia, la evaluación de contenidos para su acreditación, se realizará a través de exámenes parciales escritos. Aún así, atendiendo a los aprendizajes promovidos en estas actividades, se realizarán las observaciones correspondientes respecto de los logros y las irregularidades en la escritura de los exámenes parciales.

A la hora de evaluar los resultados de la experiencia habría que tener presente las afirmaciones de Carlino (2005), en las que sostiene que “...*los alumnos prestan atención selectiva a todo aquello que constituye la evaluación, es decir, tienden a aprender más sobre qué y según cómo se los evalúa que sobre lo que pretendemos enseñarles por otros medios....se debe planificar la evaluación tanto como planificamos nuestras clases. Como situaciones de enseñanza-aprendizaje* (p.31).

La evaluación de la experiencia se realizará durante todo el proceso, a partir de dos instancias en las que se evalúan aspectos diferentes:

1) la **autoevaluación** en cada una de las actividades, en la que se tomará en cuenta la auto percepción de los alumnos respecto de los beneficios y obstáculos de estas prácticas para mejorar su comprensión y escritura.

2) se **evaluarán** en cada actividad la escritura como producto y los resultados en la lectura, mediante instrumentos específicos para cada una de ellas.

3) Se realizará una Evaluación General de toda la propuesta. Para ella se tendrán en cuenta las **evaluaciones parciales por cada actividad** o tarea, las **auto evaluaciones de los alumnos** luego de cada actividad y **las evaluaciones de los textos de los exámenes parciales**. Se consideran como parte de la evaluación las **reflexiones del docente** acerca de la aplicación y los resultados de la puesta en práctica de la propuesta. Todas estas evaluaciones aportarán el material para un **informe final evaluador**, que sea de utilidad, tanto para replicar la propuesta, como para la posible reformulación de la misma.

Conclusión

En este trabajo se ha planteado el problema referido a las dificultades identificadas en los alumnos que cursan la materia Psicología en el CBC de la UBA, vinculadas a la lectura y escritura de textos científicos. Asimismo, se han consignado los fundamentos teóricos sobre los cuales se elaboró esta propuesta, que tiene como uno de sus objetivos contribuir a la solución de los problemas planteados.

A partir de los fundamentos teóricos y de una experiencia previa –cuya puesta en práctica y resultados han sido evaluados- se ha construido la nueva propuesta: **una secuencia didáctica de actividades vinculadas con la lectura y la escritura, en el marco del dictado de la materia Psicología del CBC de la UBA.**

Las actividades están diseñadas a partir de una serie de estrategias de lectura y escritura, incluyendo los géneros discursivos, vinculados con las habilidades que los alumnos deben adquirir para su inclusión en el discurso de la Psicología, en la Universidad:

-Las lecturas críticas

-La recuperación de apuntes de clase.

- La reformulación y corrección de los propios textos.

-La argumentación en los textos y en los debates en el campo de la psicología;

-El uso de distintas fuentes y su integración en nuevos productos escritos y verbales.

- La detección de las ideas principales en la lectura de los textos y la posterior construcción de resúmenes.

- La ubicación de la puesta en escena discursiva en los textos de Psicología.

- La explicación y la exposición en el aprendizaje de la Psicología.

Para cada una de las actividades se han construido instrumentos de evaluación y de autoevaluación, que se aplican parcialmente en el desarrollo de cada unidad del programa de la materia. Cuyos resultados -además de ser trabajados en devoluciones parciales a los alumnos- hacia el final de la experiencia se retoman en una evaluación general de la propuesta.

Ésta propuesta, no es un curso de lectura y escritura para el ingreso a la carrera de Psicología, sino que es una apuesta a que se aprenda a leer y escribir en el Nivel Superior conjuntamente con la incorporación de los contenidos de la

materia, por ende, se da en el proceso mismo de la situación de enseñanza-aprendizaje disciplinar.

El proyecto incluye el trabajo grupal e individual de los alumnos y la participación del docente, sobre todo en su rol de orientador y coordinador de las actividades, promoviendo la conceptualización y propiciando la apropiación activa de los conocimientos.

Un valor intrínseco de la lectura y escritura, que no se puede dejar de mencionar, lo constituye la función epistémica, es decir, la incidencia de ambas prácticas en la construcción del conocimiento

Todos los esfuerzos están dirigidos a promover las capacidades de lectura y escritura, que permitan la integración del alumno al nuevo discurso, el discurso académico.

Se espera que las actividades propuestas movilicen a los alumnos hacia la toma de conciencia de su situación de estudiante universitario y a familiarizarse con una nueva forma de leer y escribir, para su propio beneficio.

Bibliografía

- Adam, J.M. (1992). Les textes: types y prototypes. Paris: Nathan.
- Adam, J.M. (1991). Cadre théorique d'une typologie séquentielle. En *Études delinguistique appliquée*, 83. Paris, julio-septiembre.
- Alvarado, M., (2004). Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura, Quilmes, Universidad Nacional de Quilmes.
- Arnoux, E., M. Di Stéfano y C. Pereira (2002). La lectura y la escritura en la Universidad. Buenos Aires, Eudeba.
- Arnoux, E. (directora) y otros. (2009). Pasajes: Escuela media –enseñanza superior: propuesta en torno a la lectura y la escritura. Buenos Aires. Biblos.
- Bajtin, M., (1982). “El problema de los géneros discursivos”. en *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI, 1982.
- Barthes, R. (1996). El placer del texto. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Barthes, R. (2005). El grado cero de la escritura. Buenos aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1987). Cosas Dichas. España: Editorial Gedisa.
- Brunner, J.J. (1990). Educación Superior en América Latina. Cambios y desafíos. Chile: Fondo de cultura Económica
- Blanck, G. (1984). Vygotski: memoria y vigencia. Buenos Aires: Cognición.
- Beck, I. (1996) “El mejoramiento de la práctica mediante la comprensión de la lectura.” En L. Resnick y L. Klopfer (comp.) *Curriculum y cognición*. Buenos Aires, Aique.
- Bernhardt, F. y otros, (2001). “El Taller de Lectura y Comprensión de Textos en la UNLu: análisis de una primera experiencia”, Jornada de Intercambio de Experiencias “La lectura y la escritura como prácticas

académicas universitarias”, Lujan, División Pedagogía Universitaria del Departamento de Educación de la UNLu.

Bernhardt, F. y otros, (2002). *Escrituras*, N° 4, Santa Fe, págs.11-47.

Bombini, G., (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Bronckart, J.-P (1985). *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?*. Paris: UNESCO.

Cassany, D. (2011). *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*, Buenos Aires, Paidòs (Paidós comunicación).

Cassany, D. *et al.* (2000). La información divulgativa de redes conceptuales científicas, hipótesis, modelo y estrategias. En *Discurso y Sociedad*, vol. 2, 2, junio 2000 (Monográfico sobre divulgación científica), 73-103.

Cairney, T., (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

Carlino, P., (2002). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. Comunicación libre en el III Encuentro: La Universidad como Objeto de Investigación. Departamento de Sociología, Universidad Nacional de La Plata..Octubre de 2002. Publicado en *Educere. Investigación*, Año 6, N° 20, Enero-Febrero-Marzo de 2003.

Carlino, P., (2003). Leer textos científicos y académicos. Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni/pluri/versidad*, vol.3 N° 2.

Carlino, P., (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Carlino, P. (2007). ¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad? Conferencia. I Encuentro Nacional para el desarrollo de la lectura y la escritura. Asociación Colombiana de Universidades (ASCU) y Red nacional de Discusión sobre lecto-escritura en

Educación Superior (REDEES). Universidad Sergio Arboleda. Colombia: Memorias Electrónicas del Encuentro ISBN 978-958-8200897.

Cassany, D. *et al.* (2000). "La información divulgativa de redes conceptuales científicas, hipótesis, modelo y estrategias." En *Discurso y Sociedad*, vol. 2, 2, junio 2000 (Monográfico sobre divulgación científica), 73-103.

Cassany, D. y otros (1993). *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama,

Cassany, D., (1987). *Describir el escribir*, Buenos Aires, Paidós.

Estienne, V. y Carlino, P. (2004). *Leer en la Universidad: Enseñar y aprender una cultura nueva*. Ponencia presentada en el VII congreso Internacional de promoción de la Lectura y el libro. Buenos aires. 7 y 9 de marzo de 2004. *Uni/pluri/versidad*, vol. 4, Nº 3, 2004.

Filmus, D. (2000). *Lo que el mercado de Trabajo no da, la escuela media no presta*. En *El índice* Nº 2. Publicación de la Universidad de Buenos Aires.

Flower, L. y Hayes, J., (1996). "La teoría de la redacción como proceso cognitivo". En: *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*, Buenos Aires, A.I.A. *Lectura y Vida*. www.leerenlaadversidad.com.ar

Goodman, K., (1990). "El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. *Lectura y vida*. Año 11, Nº 2, Junio de 1990.

Goodman, K., (1996) "La lectura, la escritura y los textos escritos". En: *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*, Buenos Aires, A.I.A. *Lectura y Vida*. www.leerenlaadversidad.com.ar

Geneyro, J.C., (2009) *Competencias de lectura y escritura para ingresar en la Universidad (2004-2008)*. Universidad de Lanus, Departamento de Planificación y Políticas Públicas. (Entrevista realizada por Guillermo Tangelson. Área de Comunicación y Prensa). Lanus. *Info universidades. Divulgación de noticias universitarias*. www.unne.edu.ar/institucional/.../lecturayescritura08/lacon_ortega.pd...

Kintsch, W. (1996). "El rol del conocimiento en la comprensión del discurso: el modelo de construcción-integración" en *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires, A.I.A. Lectura y Vida www.leerenlaadversidad.com.ar

Leontiev, A. (1983). El desarrollo del psiquismo. Madrid: Akal

Marín, M. y Hall, B., (2003). Los puntos críticos de incompreensión de la lectura de los textos de estudio. Estado de la cuestión. En los 25 años de "Lectura y vida". Lectura y vida, Octubre de 2002 . Publicado en febrero de 2003.

Riestra, D. (1999). "Reenseñar la escritura a estudiantes universitarios". *Infancia & Aprendizaje*, 88, 43-56. Riestra, D. (2001, en prensa). "Los productos de la transposición didáctica en la enseñanza de la lengua: ¿instrumentos u obstáculos?". Actas de las 2as Jornadas de Lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua. U. N. Comahue

Nogueira, S., (Coordinadora) y otros. (2010). Estrategias de lectura y escritura académicas. Estudio y ejercitación de la enunciación, la textualidad, la explicación y la argumentación. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Olson, D. R., (1998). El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento. Barcelona: Gedisa.

Parodi Sweis, G. (1999) Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Chile: Universidad Católica de Valparaíso.

Petit, M. (2001). Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. Buenos Aires: FCE.

Petit, M. (1999). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Buenos Aires: FCE.

Piglia, R. (1999). Formas Breves. Buenos aires: Anagrama.

Piglia, R. (2005). El ultimo lector. Buenos Aires: Anagrama.

Rosenblatt, L. (1996) "La teoría transaccional de la lectura y la escritura". En: *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: A.I.A. Lectura y Vida.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje* N° 58, 43,64. Instituto de Estudios en Educación. Notario, Candà.

Solé, I., (1992) *Estrategias de lectura*. Universidad de Barcelona: Graó.

Tedesco, J.C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo De cultura Económica.

Vigotsky, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica

Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique (ED.).

Anexo I

Encuesta N° 1

Encuesta- Cátedra de Psicología –CBC –UBA – Coord. Pérez Ferretti-Colombo

Hola, Nos interesa tu opinión. Esta encuesta es de carácter anónima.

Sede N°

Curso N°

Marcá con una cruz(X) los ítems con los que estas de acuerdo.

	Insatisfactorio	Poco satisfactorio	Satisfactorio	Muy satisfactorio	Completamente satisfactorio
Modalidad del dictado de clases					
Bibliografía					
Actividades en el aula					
Trabajo grupal					
Trabajo individual					
Cumplimiento de los objetivos					

Elegí el tema con el que tuviste mayor dificultad:

Elegí el tema con el que tuviste menor dificultad:

Marca con una cruz(X):

Autoevaluación	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

Lectura de los textos antes de clases					
Participación en clases					
Ante la dificultad recurriste a:	/				
Docente:					
Compañeros:					
Internet:					
Otros:					
Uso de esquemas , mapas conceptuales:					
Tu desempeño:	Malo	Regular	Bueno	Muy bueno	Excelente

Señalá los aspectos positivos en la cursada de esta materia:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Señala los aspectos negativos de tu experiencia en la cursada de esta materia:.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

...

Señalá los aspectos interesantes de tu experiencia en la cursada de esta materia

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Sugerí tres temas de interés personal ligados al campo de la psicología que te gustaría se realicen talleres:

1.....
.....

2.....
.....

3.....
.....

Comentarios u observaciones que quieras agregar:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Anexo II

Encuesta N° 1

Encuesta inicial - Perfil y dificultades

Colegio del que proviene:	Carrera elegida:										
Edad:	Sexo:										
Trabaja: si/no	Trabajo formal: si/no			Jornada completa: si/no							
Marque con una cruz el casillero que corresponda, según el grado de dificultad que considere, en un a escala de 0 a 10 puntos.											
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
¿Tiene dificultades con la lectura?											
¿Tiene dificultades con la escritura?											
¿Se encuentra con dificultades en el estudio?											
¿Tiene dificultades para comprender las consignas?											
¿Tiene dificultades con la comprensión de algunos temas?											
¿Tiene dificultades en el trabajo en grupos?											

Comentarios:.....

Encuesta N° 2

Grilla para la Auto-evaluación de la producción de textos

Marque con una cruz el casillero que corresponda, según el valor que estime, en la aplicación de siguientes recursos en la producción de su texto.

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Planifica el texto a producir					
Tiene en cuenta la audiencia					
Ubica la posición de si mismo para la construcción de un texto					
Genera ideas					
Establece el tipo de texto a producir					
Piensa que ideas se desarrollarán					
Consulta bibliografía					
Observaciones:					

Encuesta N° 3

Grilla para la evaluación de la Escritura como producto:

Indicar con una cruz (x) en el casillero que corresponda según el valor observado.

	Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular	Insuficiente
Adecuación del texto:					
-Texto claro y correcto					
-Empleo de registro adecuado					
- Propósito queda claro					
Coherencia:					
- contiene la información necesaria					
- la estructura es adecuada					
- párrafos bien estructurados					
Cohesión:					
- Buen uso de comas y puntos					
- Adecuado uso de conectores					
- Buen empleo de pronombres cohesivos					
- Ortografía y léxico					
- Variación de estructuras sintácticas, el léxico y los recursos estilísticos					

Encuesta N° 4

Grilla para la evaluación de la lectura

Marque con una cruz (X) en el casillero que corresponda, según el valor que Ud. Estime.

	excelente	Muy bueno	Bueno	Regular	Insuficiente
Decodifica correctamente palabras y signos gráficos					
Relaciona el texto con los datos del contexto de producción					
Identifica la instancia productora.					
Ubica correctamente los datos de edición. Y otros paratextuales.					
Determina el discurso a que pertenece el texto					
Infiere las condiciones socio históricas de producción pertinentes en el texto.					
Relaciona los propios conocimientos con el contenido del texto					
Busca en las fuentes pertinentes, la información que le permite interactúa con la información del texto.					
Elabora conjeturas adecuadas y consistentes sobre la temática Textual.					
Establece relaciones adecuadas entre el título y la temática textual, pudiendo discriminar la función semántica –discursiva del título (anticipar el contenido, sintetizar el tema, despertar curiosidad del					

lector).					
Observaciones:					