

Ficha de inscripción

Título: Procesamiento metalingüístico y el desempeño discursivo en la producción de conocimiento

Autor: Nancy Viejo

Eje: Pedagogías de la formación en el nivel superior

Tipo de trabajo: Ponencia

Palabras clave: metadiscursividad - lectura - escritura - estudios superiores - conocimiento

Resumen: *El inicio de los estudios superiores presenta nuevos desafíos para el abordaje de la tarea de enseñanza-aprendizaje ante el deterioro evidente de las habilidades discursivas, especialmente en relación con la lengua escrita, base imprescindible de la producción autónoma de conocimiento. A pesar de la expansión acelerada de las nuevas tecnologías, el perfeccionamiento de las habilidades discursivas, con especial énfasis en la producción escrita, se revela como el eje estructural del que dependen los modos de procesamiento de la información y el conocimiento. El siguiente trabajo analiza la importancia que cobra en este contexto, la comprensión y el manejo de los aspectos metalingüísticos, en la formación docente y los estudios superiores, ámbitos que tienden a la producción autónoma del conocimiento.*

Ponencia

Procesamiento metalingüístico y el desempeño discursivo en la producción de conocimiento

Lic. Nancy Viejo (UBA - I.E.S.L.V J.R.F)

El inicio de los estudios superiores presenta nuevos desafíos para el abordaje de la tarea de enseñanza-aprendizaje ante el deterioro evidente que con el paso del tiempo, se ha producido en las habilidades discursivas, especialmente en relación con la lengua escrita, base imprescindible de la producción autónoma de conocimiento. A pesar de la expansión acelerada de las nuevas tecnologías, el perfeccionamiento de las habilidades discursivas, con especial énfasis en la producción escrita, se revela como el eje estructural del que dependen los modos de procesamiento de la información y el

conocimiento. La enseñanza de la lectura y escritura en la educación superior debe tener en cuenta además, la capacitación lingüística para los diversos contextos laborales, que pueden incluir los más diversos ámbitos, tanto académicos como profesionales (desde la amplia red de medios de comunicación, la diversidad de entornos virtuales, espacios institucionales, empresariales, etc.). A partir de lo cual aumenta cada vez más la distancia entre el desempeño y la capacitación promedio en el código escrito, y los requerimientos discursivos específicos. Es por esto, que es necesario articular nuevas respuestas y estrategias que permitan a los alumnos, futuros profesionales, el reconocimiento de códigos y destrezas necesarias en términos de la adecuación a cada ámbito.

El desempeño en la enseñanza de la lectura y la escritura, para los alumnos que se inician en los estudios superiores, que me han proporcionado los espacios institucionales como el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires y el profesorado y traductorado en inglés del Instituto de enseñanza superior en Leguas Vivas “Juan Ramón Fernández”, me ha permitido examinar la relación epistemológica existente entre esta disciplina, la enseñanza de lenguas extranjeras y el carácter crítico-interpretativo de la traducción. En este sentido, considero necesario y altamente productivo el desarrollo de investigaciones tendientes a sistematizar estrategias comunes a estos campos, a los que debería agregar, por supuesto, la enseñanza del español como lengua extranjera.

Hoy en día, la intervención docente debe tener en cuenta nuevas configuraciones de sujetos determinados (o atravesados) tanto por el paradigma tecnológico de la comunicación y la información como por los cambios del contexto socio-cultural que se hallan en amplio contraste en relación a los modelos clásicos de formación académica que persisten en las estructuras institucionales. Por otra parte, las evaluaciones diagnósticas de los alumnos que se inician en los estudios superiores, muestran un incremento de dificultades para la identificación y comprensión de conceptos, definiciones y argumentos, además de serias limitaciones en el manejo de fuentes diversas y recursos expositivo-explicativos, como así también desconocimiento de los componentes paratextuales.

El espacio por lo general asignado para la tarea específica de la enseñanza de la lectura y la escritura académicas (en general, un par de horas reloj semanales en un cuatrimestre) puede resultar escaso, en especial si se tiene en cuenta que tanto la formación docente como los estudios superiores, son ámbitos que tienen como objetivo la

formación de profesionales que alcancen un alto grado de destrezas comunicativas, así como la producción autónoma del conocimiento. Según estas consideraciones, adquieren fundamental importancia la comprensión y el manejo de los aspectos metalingüísticos.

En este sentido, resulta adecuado el trabajo con dos aspectos complementarios: por un lado, la iniciación en los aspectos teóricos básicos de la lingüística. Esta cuestión, muchas veces relegada, es la única capaz de brindar las herramientas necesarias para el progreso autónomo del perfeccionamiento discursivo. Por otro lado, se promueven destrezas de comunicación oral derivadas de la interpretación y reflexión sobre el proceso de escritura, por lo que el aula-taller se revela como el espacio adecuado para la interacción y el intercambio, ya que el docente controla y vehiculiza el desempeño verbal experto.

Para la problematización de las cuestiones discursivas, dentro del contexto áulico, se priorizan prácticas intensivas de lectura y escritura, en contraposición a tareas basadas en corpus textuales extensos. La teoría de los géneros discursivos de Mijaíl Bajtín (1998), nociones básicas de la teoría de la enunciación y el concepto de secuencias discursivas de Jean-Michel Adam (1992), permiten organizar una reflexión metalingüística como la base de procesos metacognitivos, necesarios en la apropiación del conocimiento.

El acercamiento a esta meta empieza gradualmente desde textos no académicos, atendiendo a la motivación de los alumnos que suelen desalentarse ante prácticas de escritura que los obliga interactuar con la especificidad de los discursos científicos. Las dificultades que encuentran en la formalización y las particularidades técnicas, características del lenguaje académico, permiten la consideración de una extranjería respecto de los usos concretos de la lengua dentro de este ámbito discursivo. Es así que, en una primera instancia, géneros afines al campo de los medios de comunicación ayudan a establecer las pautas de trabajo que llevan a los alumnos a la reflexión consciente del uso de la lengua propia. Una vez afianzadas estas competencias se introduce a los alumnos en los géneros característicos al ámbito de los estudios superiores.

Para esto, se tienen en cuenta los procedimientos clásicos de la retórica y la dimensión dialógica del discurso argumentativo, ya que favorecen el desarrollo de la actitud crítica buscada. De esta manera, los alumnos establecen un diálogo con el texto, mientras el docente trabaja en la concientización del proceso cognitivo. La meta es que los alumnos se vean obligados a concretar y dar cuenta de sus propias representaciones

—a partir de una lectura o un tema puesto en debate—, a la vez que deben negociar un acuerdo de significados entre pares. Este proceso es paulatino y, mientras el mayor esfuerzo para los alumnos es romper con la tendencia hacia la pasividad cognitiva, el docente está obligado a evaluar sus intervenciones en vistas a favorecer los procesos activos y adecuados de construcción del sentido. La estrategia de la enseñanza-aprendizaje se dirige así, desde un ámbito de interacción dinámica y creativa hacia el descubrimiento de las estrategias metacognitivas implícitas en la apropiación de la producción escrita del discurso. De esta manera, se favorece el desarrollo de nuevas estrategias cognitivas a partir de prácticas comunicativas orientadas hacia el procesamiento metalingüístico.

Para lograr esta reflexión, nada mejor que permitir que los alumnos se encuentren con sus propias dificultades. Para esto la estrategia de enseñanza-aprendizaje propone enfrentarlos, en el ámbito del aula, a tareas de cierto grado de dificultad sin ningún tipo de apoyo extra que los de sus propios saberes previos. A partir de ese momento la discusión entre pares para la resolución de consignas de escritura resulta crucial en la objetivación de estrategias discursivas que se encuentran naturalizadas. Este es el eje estructurante que permitirá alcanzar el objetivo, que es el de la comprensión teórica, metalingüística, del propio desempeño discursivo. La sistematización se presentaría como un nivel posterior (para el que evidentemente nunca hay tiempo suficiente), pero de todos modos el mayor logro, en el breve tiempo disponible se encuentra en la iniciación en este nivel metadiscursivo.

El cumplimiento de este objetivo es esencial en la formación de los futuros docentes, ya que no existe mejor acercamiento a las dificultades de los alumnos que la comprensión del nivel teórico y metadiscursivo de nuestras propias dificultades en el proceso de aprendizaje. En relación a la formación académica superior en general, permite distinguir y afianzar las especificidades propias de los géneros académicos orales y escritos, en la medida en que se comprende la relación intrínseca de la producción de conocimiento y el discurso. De manera tal que la praxis brinda resultados positivos en la combinación equitativa de las teorías socioculturales y las cognitivas, para la enseñanza de la lectura y la escritura en niveles académicos superiores, ya que el procesamiento metalingüístico impulsa el desempeño discursivo para la producción de conocimiento.

Bibliografía

- AA.VV. *Adquisición de la escritura*, Centro de Estudios de Adquisición del Lenguaje. UNR, Rosario, Juglaría.
- Alvarado, Maite (coord.) (2001), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Bs. As., Ediciones Manantial.
- Arnoux, Elvira N. de (1996), "El aprendizaje de la escritura en el ciclo superior",
- Arnoux, Elvira N. de y Roberto Bein (comps.) (1999), *Prácticas y representaciones del lenguaje*, Bs. As., Eudeba.
- Arnoux, Elvira N. de y García Negroni, María Marta (comp.) (2004), *Homenaje a Oswald Ducrot*, Bs. As., Eudeba.
- Arnoux, Elvira N. de, Di Stefano, Mariana, y Pereira, Cecilia (2002), *La lectura y la escritura en la Universidad*, Bs. As., Eudeba.
- Arnoux, Elvira, Siliva Nogueira y Adriana Silvestri (2003), "Tradición pedagógica y elección de género: la integración de fuentes en alumnos de nivel secundario", *Revista Cultura y Educación*, N°15: 59–79.
- Camilloni, Alicia R.W. de (1994), "Epistemología de la Didáctica de las Ciencias Sociales", AA. VV., *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Bs. As. Paidós.
- Camilloni, Alicia R.W. de, et al. (1996), *Corrientes Didácticas contemporáneas*, Bs. As., Paidós.
- Carlino, Paula (2002), "¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y escribir en la Universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades", *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 23, N° 1: 6-14.
- _____ (2005), *Escribir, leer y aprender en la universidad*, Bs. As. FCE.
- Cassany, Daniel (1991), *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Bs. As., Paidós.
- _____ (1999), *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós.
- Catach, Nina (comp.) (1988), *Hacia una teoría de la lengua escrita*, Barcelona, Gedisa.
- Litwin, Edith (1997), *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*, Bs. As., Paidós.
- _____ (2008), *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Bs. As., Paidós.
- Nogueira, Sylvia (coord.) et al. (2007), *La lectura y la escritura en el inicio de los estudios superiores*, Bs. As., Biblos.
- _____ (2010), *Estrategias de lectura y escritura académicas*, Bs. As., Biblos.

Sarlo, Beatriz (1985), "Crítica de la lectura: ¿un nuevo canon?", *Punto de Vista*, Bs. As. VII, N° 24.

Silvestri, Adriana (1998), *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*, Bs. As., Cántaro.