
Un caso de transposición didáctica del español inspirado en los aportes de la pedagogía para la comprensión y la lingüística textual

A case of didactic transposition of the Spanish inspired by the contributions of the pedagogy for Understanding and Textual Linguistics

Marisa Martínez Pérsico

Università degli Studi Guglielmo Marconi
marisamarp@gmail.com

Recibido el 3 de noviembre de 2012
Aprobado el 25 de abril de 2013

Resumen: Este trabajo presenta una experiencia áulica llevada a cabo con estudiantes de nivel secundario en Argentina (años 2001 a 2003) en el marco de un microemprendimiento editorial escolar. Con base en los aportes de la pedagogía para la comprensión y la lingüística textual se mostrarán los resultados obtenidos gracias a un encuadre de enseñanza-aprendizaje que apeló a la *tutoría en línea*, promovió la *transversalidad disciplinaria* de la lengua y la literatura en español con otras áreas de conocimiento, y se basó en un método de reescritura y reformulación de textos literarios con el objetivo de favorecer la adquisición de competencias lingüísticas a partir de los contrastes y cotejos efectuados entre alumno y profesor para llegar a una producción final publicable en soporte papel y digital.

Palabras Clave: alfabetización digital, reescritura de textos, microemprendimiento, textualización, transversalidad.

Abstract: This work presents a classroom experience carried out with students at the secondary level in Argentina (years 2001 to 2003). Based on the contributions of the Pedagogy for Understanding and Textual Linguistics we will show the results obtained thanks to the online tutoring, the disciplinary transversality of the language and literature in Spanish with other areas of knowledge as well as the utilization of a method of rewriting and rephrasing literary texts with the aim of promoting the acquisition of language skills to reach a publishable final production.

Keywords: digital alphabetization, rewriting texts, microenterprises, textualization, transversality.

1. Presentación

El objetivo último de una buena instrucción consiste en que el maestro se haga innecesario, [...] relegado a ese exquisito papel de actor secundario que sólo en las grandes películas puede degustarse, en fugaces pero decisivas apariciones que imperceptiblemente marcan con su sombra el curso de toda la película y permanecen luego vigorosas en nuestra memoria.

Ignacio Pozo

El presente trabajo reúne una experiencia áulica comprendida entre el mes de marzo de 2001 y noviembre de 2003. La misma se originó en un ambicioso proyecto como fue el de fundar una editorial educativa destinada a la publicación de textos literarios de los alumnos de terceros polimodales pertenecientes a las cuatro modalidades que establecía por entonces el diseño curricular de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Como proyecto institucional, la escuela donde fue realizada esta experiencia (*Colegio Modelo Lomas*) promueve la generación de “microemprendimientos” afines a cada una de sus modalidades, por lo cual año a año los alumnos deben montar sus propias empresas de productos y servicios, algunas reales y otras simuladas. Colmada de temores e incertidumbres iniciales, concebí esta iniciativa dentro del ámbito de Lengua y Literatura y rápidamente comprobé que se iban sumando los aportes entusiastas de las áreas de Diseño, Ciencias Contables, Imágenes y contextos, Informática, Tecnologías de la Información y la Comunicación (T.I.C.) y Lengua Inglesa, por lo cual el éxito de este emprendimiento es en realidad fruto de una sólida articulación interdisciplinaria.

Para cada una de las materias señaladas, los alumnos debieron efectuar tareas como estudios de mercado, cálculo de costos, escritura, corrección y tipeo de textos, diseño, armado y pegado de los libros, publicidad y marketing. Así nació la antología anual *Romper Silencio*, de la cual editamos 100 ejemplares de 80 páginas en soporte papel con obras de teatro en el año 2001; 70 antologías con obras de teatro y dibujos en el año 2002, y en el 2003 –gracias a una editorial de Capital Federal que se ofreció a editar una tirada de 200 ejemplares financiada por ventas– extendimos el número de páginas y el rango de tipologías textuales involucradas, ya que se incluyeron textos dramáticos, poéticos, ensayísticos y periodísticos.

Además de la versión en soporte papel, en noviembre de 2003 también lanzamos *Romper Silencio versión digital*, como corolario del curso de capacitación docente ofrecido por el grupo RedCom-Telefónica de Argentina que funcionaba en la

Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Por aquel entonces los libros se podían consultar en www.educared.org.ar/periodismo/rompersilencio; hoy, en el año 2012, se encuentran disponibles en la siguiente dirección: <http://rompersilencio.galeon.com/>

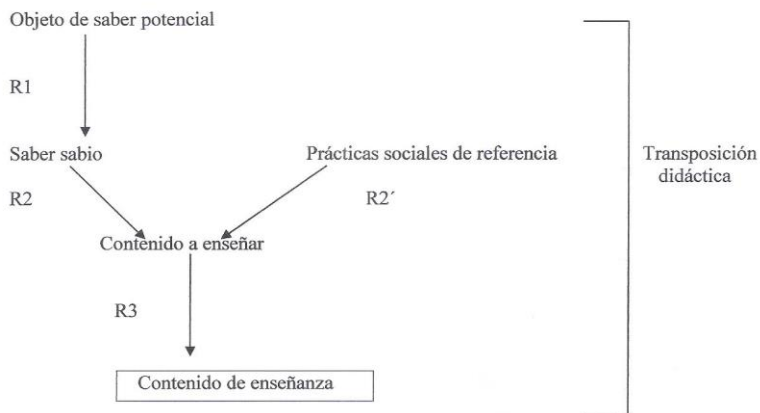
Esta iniciativa se originó a partir de un modelo de lenguaje y de didáctica arial propia del campo de la Lengua y la Literatura que desarrollaremos en las siguientes páginas.

2. Un modelo de lenguaje: la lingüística textual de Teum Van Dijk

El término *transposición didáctica*, empleado por Yves CHEVALLARD para la enseñanza de las matemáticas, hace referencia al traslado de saberes científicos y filosóficos tomados del ámbito de producción del conocimiento al discurso sobre el saber que es llevado por el profesor al alumno mediante la realización áulica de las actividades planificadas que conforman los programas y planes de estudio. CHEVALLARD se cuestiona la *legitimidad* del saber enseñado en tanto, a partir de las trasposición didáctica, será exiliado de sus orígenes y separado de su producción histórica, por lo cual el objeto de estudio resultará “deformado”.

Por su parte, Jean-Paul BRONCKART y Bernard SCHNEUWLY analizan las condiciones de posibilidad de la trasposición didáctica en el área específica de Lengua, atendiendo a las características intrínsecas de la disciplina. Ambos introducen una clara distinción entre la naturaleza de la trasposición didáctica en la enseñanza de las ciencias y las matemáticas y la trasposición en las lenguas. “Nosotros [los didactas de la lengua] utilizamos el término “contenido” (preferentemente “saber”) para indicar que la materia enseñada no es necesariamente del orden del conocimiento, sino también frecuentemente del orden de las actitudes (*saber-ser*) y de los *saber-hacer* prácticos. Se puede, por cierto razonablemente, pensar que la parte tomada por el saber en la enseñanza de la matemática es más importante que en la enseñanza de la lengua materna, pero, más allá de las apariencias, sería muy instructivo analizar los lugares relativos que toman los saberes y los saber-hacer en el contenido de cada una de las materias de enseñanza” (2001: 20).

La primera característica que señalan con respecto al objeto “lengua” es la inestabilidad del cuerpo de conocimientos que, según los autores, diferenciarían esta disciplina de otras como las matemáticas, con el consecuente impacto en la trasposición didáctica que esto implica: “si ciertas disciplinas (matemáticas, ciencias naturales) han elaborado cuerpos de conocimiento relativamente estables y organizados, otras (en particular las ciencias del lenguaje) no disponen sino de teorizaciones parciales” (2001: 45).



Para BRONCKART y SCHNEUWLY, R1 presenta menos problemas para los didactas de las ciencias que para los didactas de las lenguas. En este último caso, las elecciones de la “teorización de referencia” traerá consecuencias decisivas sobre la trasposición. Actualmente no hay una única teoría susceptible de dar cuenta del lenguaje (o de la lengua) en la totalidad de sus aspectos; este campo científico está escindido en numerosas disciplinas que han tomado un objeto limitado (aspectos sociales, biológicos, fonológicos, etc).

La lengua enseñada (elemento R2), según estos autores, *orienta sus objetivos más hacia las prácticas que hacia el saber*, lo cual la diferenciaría nuevamente de disciplinas como la matemática o las ciencias: si en la enseñanza de la matemática o de las ciencias, los programas abrevan casi exclusivamente en el cuerpo científico, en materia de enseñanza de lenguas –en particular de la enseñanza de la lengua materna– los objetivos han tendido a las prácticas (orales y escritas) y a las actitudes (normas) mucho más que al saber propiamente dicho.

BRONCKART y SCHNEUWLY se preguntan cuáles serían los criterios para elegir una u otra teorización. Ellos proponen elegir una teoría evaluando su *pertinencia*, y recomiendan particularmente aquella en la cual *los objetivos pedagógicos se orientan a las prácticas, buscando mejorarlas*. “En los textos oficiales contemporáneos y también en las representaciones de la mayoría de los enseñantes, el objetivo prioritario de la enseñanza de la lengua materna corresponde al uso: comunicar, expresarse oral y por escrito, comprender e interpretar discursos del otro” (2001: 22).

La didáctica de la lengua y la literatura ha recibido durante el siglo XX valiosos aportes de la gramática, la lingüística y la psicolingüística. A partir de la década del sesenta, el impacto de la corriente estructuralista en las prácticas escolares ha sido muy fuerte, como más recientemente lo han sido las lingüísticas de orientación textualista (van Dijk), comunicativa (Searle, Austin) y el modelo de tipología textual de Michel Adam. Dentro del enfoque de orientación textualista a nivel nacional (Argentina), encontramos la propuesta de Rosana CORTÉS y Marina BOLLINI (1996), quienes promueven un abordaje particular de enseñanza de la lengua y la literatura que recupera conceptos teóricos esbozados por la lingüística de Teun van Dijk y procedimientos pedagógicos propios de los talleres de escritura.

La lingüística textual nació en la década del setenta intentando solucionar problemas no contemplados por las corrientes lingüísticas anteriores a ella. Por ejemplo, el estructuralismo y el generativismo, con su análisis centrado en la oración, dejaban de lado algunos problemas. CORTÉS y BOLLINI se preocupan por alejarse de la perspectiva oracional como unidad de análisis, considerando al “texto” como unidad de uso de la lengua, para lo cual proponen el análisis del “macronivel” (el texto como totalidad) y “micronivel” (modo en que se relacionan las oraciones de un texto). De palabras y oraciones aisladas, el interés gira hacia los textos. Este enfoque propone intensificar la enseñanza de prácticas, como sugería Brockart, ya que parte de la “lectura” para llegar a la “producción textual”. En este mismo sentido, los documentos curriculares en vigencia sostienen que la reflexión metalingüística no puede estar separada del texto y del discurso. Solamente a partir de ellos, “en acto y en uso”, el alumno comprenderá y sistematizará los aspectos lingüísticos cuyo conocimiento y apropiación lo llevarán a ser el usuario autónomo de la lengua que se espera del egresado del Polimodal/Colegio Secundario. De esta forma, la trasposición didáctica permitiría transformar el saber sabio en saber enseñado, y especialmente en “saber aprendido” (no en “saber a enseñar”) a partir de la ejercitación práctica de textos mediante estrategias de formulación de hipótesis, reformulaciones y cotejos.

Tal como sugiere el modelo de Van DIJK reformulado por CORTÉS y BOLLINI, la estrategia pedagógica privilegiada de este microemprendimiento fue la de promover la adquisición de competencias lingüísticas mediante la escritura de bocetos y posteriores reformulaciones a partir de los contrastes y cotejos efectuados entre alumno y profesor para llegar a una producción final. Este trayecto escriturario fue viabilizado gracias a la herramienta informática, que resultó imprescindible como modo de traspaso de bocetos, correcciones y reescrituras. El contacto vía correo electrónico fue la solución a la carencia de tiempo áulico (ya que la carga horaria de Lengua y Literatura es de dos horas semanales) favoreciendo una verdadera “alfabetización digital”. Por otra parte, permitió sortear etapas, ganar tiempo y recursos materiales, ya que los alumnos pudieron corregir las producciones de gran extensión directamente en el procesador de textos de su computadora y, de esta manera, dejarlas listas para el momento de armado e impresión de la antología, en vez de repetir el proceso manualmente sobre papel una serie de veces para luego tipearlo a computadora. Coincidió con Umberto ECO cuando

afirma que la computadora, con la posibilidad de borrar, editar y finalmente imprimir, cumple con el sueño de escribir a la velocidad del pensamiento, sin los condicionamientos psíquicos que provocaba la vieja máquina de escribir. La tutoría en línea, bastante frecuente en el ámbito universitario, no lo es aún en la escuela media. Para graficar este nuevo encuadre de enseñanza-aprendizaje, transcribiré tres mensajes de una cadena de correos electrónicos producidos durante la elaboración de la obra teatral "La herencia", incluida en la antología *Romper Silencio III*:

Asunto: Obra

Fecha: Fri 25 Jul 2003 00:44:17

Yo sé que usted se va a enojar mucho, mucho porque yo siempre le entrego las cosas tarde, ¡pero me estoy volviendo loca!, ni siquiera terminé la introducción y la presentación de los personajes y ya escribí 2 hojas con fuente tamaño 8. Lo que pasa es que, usted sabe cómo soy, trato de escribir algo de lo que a mí me gustaría leer y me sorprenda, es por eso que trato de explicar cada detalle tal cual me lo imagino... pero me parece que estoy exagerando un poco... ¿es que no sé hacerlo de otro modo!, ya dibujé los escenarios, los perfiles de cada personaje, un guión... todo. También tengo problemas con la división en actos y escenas... No sé si lo estoy haciendo bien, pero creo que para mañana ya va a estar listo. Para que me crea, le mando adjunto lo que ya escribí (que son 5 renglones del guión de dos hojas), si puede léalo y me corrige la división y si se puede sacar algo (lo que más me preocupa es la extensión, ¿hay algún límite que tenga que tener en cuenta?) Saludos y perdón. (Las primeras letras de los apellidos de los personajes forman mi nombre!, bueno, casi...).

Sent: Saturday, July 26, 2003 2:09 AM

Subject: Comentarios

Me parece sumamente interesante lo que estás escribiendo. Se nota cuidado en los detalles, una planificación inteligente, cabos sueltos intencionales. No te preocupes por la extensión, avanza tanto como te lo exija el argumento. Con respecto al texto, puntualmente, falta indicar que el mayordomo ingresa a escena después de ver muerta a la señora, porque parece como si no hubiera salido nunca de la habitación y de repente empieza a hablar (eso es un cambio de escena). El resto está muy bien segmentado y armado (los actos, demás escenas y didascalias) y me gustó cómo intercalaste el testamento en estilo directo, queda misterioso y tétrico, casi como si hablara la muerta. El final me pareció un poco "gran hermano", pero es un comentario nomás, no lo saques porque se te va a desmoronar la historia. Ah, y el "oops" lo cambiaría por otra onomatopeya, tal vez por nuestro "ay".

Sent: Thursday, July 31, 2003 2:16 AM
Subject: Fwd: Comentarios

Bueno. Tardé mucho, ya lo sé, pero al fin terminé la obra. Cambié algunas de las cosas que usted había sugerido, excepto el "oops", porque da esa impresión de "chica fashion" para Nicolle. En realidad no me gustó mucho el resultado final (cada vez que lo leo me gusta menos...) Si puede leer el texto y señálarle lo que esté mal, mucho mejor. Le di formato con fuente tamaño 12 e interlineado doble para facilitar la lectura. Creo que es todo. Es muy tarde, así que me despido. Saludos y perdón (de nuevo) por la tardanza. P.D.: Se aceptan sugerencias para el título.

La propuesta de CORTÉS y BOLLINI se basa en el trabajo con las dificultades de comprensión y de producción, intentando promover una operación progresiva de concientización respecto de las reglas de construcción de un texto. Esta perspectiva pedagógica parte del principio de que la escritura es un proceso que abarca distintos aspectos que suponen el manejo de variadas habilidades. Para reforzar estas habilidades, presentan un instrumento pedagógico como la "textualización", que apunta a que los alumnos "puedan tomar conciencia de lo que es escribir" a partir de trabajos de reescritura. Según esta perspectiva de la enseñanza, lo que un docente debería favorecer en sus alumnos es el desarrollo de competencias y habilidades como:

- 1) *Hipotetizar, globalizar, cotejar, parafrasear, sustituir, de tal manera que los alumnos se planteen frente al texto interrogantes como los siguientes: "¿cómo sigo? (pregunta por la coherencia y la jerarquización), ¿puedo escribirlo en primera persona? (enunciación) ¿le parece que está bien enganchado? (cohesión). Ya puse "profesión" ¿me dice un sinónimo? (sustitución léxica).*
- 2) *Reformular y reescribir los propios textos.*
- 3) *Investigar referentes y procurarse informaciones necesarias para la producción, puesto que a veces la incoherencia textual está dada por la falta de saberes sobre el mundo, fortaleciendo las competencias de los alumnos (por tal razón, las autoras recomiendan este tipo de tareas sistemáticas en otras disciplinas, además de Lengua).*
- 4) *Participar de los espacios de discusión, donde se favorezcan el cotejo, la reformulación y la reescritura de los textos producidos por los alumnos, ya sean de actividades intermedias o producciones enteramente personales.*
- 5) *Enriquecer el léxico e internalizar categorías textuales.*

La enseñanza, por lo tanto, se focalizará sobre ciertos aspectos de la organización textual como describir cómo a través de la conexión de secuencias de oraciones se constituyen relaciones de significado (plano semántico); cuáles son esos mecanismos de conexión, explícitos e implícitos (cohesión-coherencia); cómo se va retomando la información y agregando otra nueva (progresión temática) y cómo se organiza jerárquicamente un texto (nivel sintáctico textual). De acuerdo con este enfoque, un docente “lo suficientemente bueno” –como diría Donald WINNICOTT acerca de la función materna– debería esforzarse para que sus alumnos se pregunten y repregunten, frente al texto, sobre la estructura, sobre la intencionalidad del mismo y sobre su recepción.

Para finalizar este apartado, concluiré diciendo que la trasposición didáctica de la materia Lengua y literatura nos coloca a los docentes que enseñamos esta disciplina frente a la necesidad de abordar un objeto de estudio doble, como su mismo nombre lo indica. La “lengua” y la “literatura” nos convocan a tareas que van desde la alfabetización hasta la contemplación estética más sofisticada; desde la enseñanza de la lengua como instrumento de la comunicación cotidiana hasta el análisis de géneros secundarios complejos como los que hacen uso del discurso literario. Particularmente creo en la posibilidad de superar este divorcio que a veces hace elegir enfoques teóricos y metodológicos que escinden la “lengua” y la “literatura” en disciplinas diferentes, y a veces excluyentes. Este microemprendimiento procuró colocar a los alumnos en situaciones comunicativas reales, generar intercambio en relación con los textos producidos, poner en juego sus conocimientos de tipologías textuales, niveles de lengua, conocimientos gramaticales, literarios, reconocer errores, corregir y reescribir, con lo cual nos queda un esquema de transposición didáctica coherente con el modelo de lenguaje descrito.

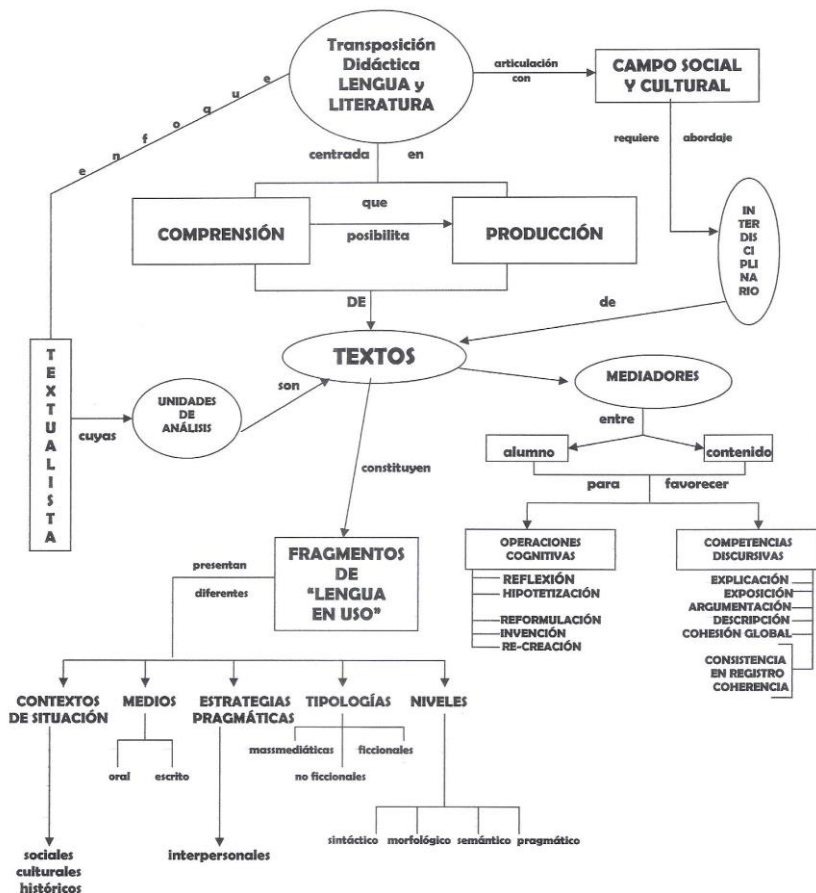
3. Una Didáctica entendida desde el lugar de la praxis educativa.

David PERKINS y Tina BLYTHE, co-director e investigadora del Proyecto Cero de la Escuela de Posgrado en Educación de Harvard respectivamente, fundamentan la utilidad de adoptar una “pedagogía para la comprensión” acudiendo a analogías entre los procesos de enseñanza-aprendizaje áulicos y la vida práctica cotidiana. ¿Cómo se aprende a patinar?, se preguntan. No simplemente leyendo las instrucciones y observando a otros, aunque esto puede ser de ayuda. Se aprende patinando:

Supongamos que [usted] tratara de aprender a conducir un automóvil ateniéndose a las instrucciones de un libro o a las clases expositivas dictadas por conductores expertos. Usted estudia los diagramas donde se muestra la posición de los pedales correspondientes al acelerador, al freno y al embrague [...] Un conductor experimentado le explica cómo calibrar las oportunidades de sumergirse en una corriente de tránsito veloz [...] Una vez escuchado y leído lo suficiente [...] usted se sienta por primera vez frente al volante y rinde el examen

para obtener el carnet de conductor. Además está decir que pocos los aprobaríamos en tales circunstancias [...] Podemos saber de memoria la forma de colocar los pies en los pedales [...] pero no sabríamos usar con sensatez esos conocimientos (1999: 85).

Trasladando el ejemplo al terreno educativo, lo que llamaremos “desempeños de comprensión” son, por el contrario, actividades y experiencias que proporcionan a los alumnos la ocasión de aplicar los conocimientos, de ir más allá de la información dada y crear algo nuevo reconfigurando, extrapolando y construyendo a partir de esos conocimientos (1999: 87). Para ello resultará necesaria una renovación pedagógica que supere la enseñanza memorística, represiva y divorciada de la vida. Hemos adaptado gráficamente los conceptos de PERKINS y BLYTHE a nuestro ámbito de estudio en la siguiente red conceptual:



Los microemprendimientos sirven para afianzar prácticas y para viabilizar desempeños de comprensión ya que otorgan una ocasión valiosísima para que los alumnos pongan en marcha sus conocimientos, aplicando sus aprendizajes a la búsqueda de respuestas y a la resolución de situaciones problemáticas. Además, estos proyectos son un medio adecuado para lograr la transversalidad ya que en general se diseñan y concretan de manera integrada con diferentes áreas. Un microemprendimiento siempre es *abarador*, *evaluable* en distintas etapas del proceso productivo, *concreto* porque los logros son mostrables y también *realizable*, dado que pone en marcha contenidos enseñados. En el caso de *Romper Silencio*, además de los contenidos propios del área de lengua, los alumnos debieron incorporar técnicas de gestión tales como prestación de servicios, organización y administración empresarial,

diseño, marketing, contabilidad básica, evaluación de costos y análisis del mercado. En la materia Diseño tuvieron que crear isotipos con el logo y el imago tipo de la editorial, que fueron colocados en tapa y contratapa del libro en soporte papel y también “colgados” en la página web. En Lengua Inglesa trabajaron con contenidos de argumentación y los aplicaron a la producción de ensayos.

Es necesario destacar que los microemprendimientos aparecen como emergentes de un contexto económico y social particular –adverso– y que uno de los fines primordiales de este tipo de proyectos radica en el favorecimiento de la creación de nuevos espacios y tiempos, proveyendo la mayor cantidad de herramientas científicas y técnicas para que el alumno pueda insertarse socialmente como trabajador independiente, en respuesta a las necesidades que el momento histórico demanda. Hoy en día es fácil reconocer que a nivel mundial el empleo tiende a desaparecer en sus modalidades formales; esto debería hacerlos pensar si realmente estamos formando a nuestros alumnos para el “mundo del trabajo”. El autoempleo, muchas veces, es una consecuencia obligada de los cambios rotundos emanados de la reconversión productiva.

A partir del desajuste entre educación y mundo del trabajo, la crisis laboral ha tenido la virtud de poner en evidencia que los sistemas educativos han perdido eficacia en relación a su capacidad para desarrollar competencias y actitudes. En respuesta a estas necesidades, los microemprendimientos constituyen una estrategia innovadora para proporcionar herramientas sobre gestión organizacional, proporcionando a los alumnos un esquema claro y pautas para potenciar su inserción en el mundo laboral a través del autoempleo, mediante la creación de su propio negocio. Por otra parte, también es útil para fomentar la importancia del trabajo cooperativo en la construcción de sociedades más igualitarias y democráticas.

Los países desarrollados reconocieron pronto el papel de la educación –como productora y difusora de conocimiento– en los procesos de crecimiento económico y social. Esta experiencia se trasladó a nuestros países en proceso de desarrollo a veces de modo muy imperfecto, e incluso ha quedado mucho más en evidencia en las recientes y exitosas experiencias de la llamada “industrialización tardía” de otras latitudes. Es un imperativo que la educación genere las capacidades y destrezas indispensables para la competitividad internacional basada en el progreso técnico y en el fortalecimiento de la dimensión ética para garantizar el ejercicio real de una “moderna ciudadanía”.

Dentro del *currículum*, los temas o enseñanzas transversales son contenidos que se desarrollan dentro de las áreas curriculares, redimensionándolas desde la propia perspectiva, acercándolas y contextualizándolas en ámbitos relacionados con la realidad. Tal como indican los documentos curriculares vigentes, la lengua, instrumento primordial de la comunicación humana, nos coloca a los docentes de lengua y literatura en un lugar de responsabilidad que no debe hacernos perder el objetivo de nuestra labor, que es que los alumnos adquieran la competencia comunicativa —tanto

comprensiva como expresiva— necesaria para desenvolverse libremente en el ámbito social y cultural, con la convicción de que esta preparación les facilitará el acceso al mundo laboral y a estudios superiores.

Subrayo la necesidad de incluir nuestro saber disciplinario en el ámbito de procesos sociales más amplios y de buscar una articulación con el campo social y cultural. Es innegable que en nuestra materia son los propios contenidos los que nos interpelan a recuperar dimensiones políticas, sociales, institucionales e intersubjetivas desde el momento en que los textos se producen en determinadas circunstancias materiales e históricas. Debido a la *transversalidad* de la lengua, nuestra disciplina es permeable a las contribuciones de otras disciplinas y espacios para la concreción de la tarea interdisciplinaria.

Por último, en consonancia con los principios enunciados por la pedagogía de la comprensión, los textos que luego pasaron a formar parte de las antologías *Romper Silencio* fueron elaborados en el marco del “taller de comunicación oral y escrita” que funciona como parte de la materia. Estos trabajos de taller viabilizaron verdaderos desempeños de comprensión en tanto brindaron a los alumnos la oportunidad de aplicar sus conocimientos teóricos a una diversidad de situaciones inéditas.

4. La Informática: herramienta privilegiada de la lengua

Vimos en el apartado 2 cómo la herramienta informática resultó funcional a un modelo de lenguaje particular y también los beneficios de incorporar nuevas tecnologías de la información y la comunicación a la enseñanza, específicamente Internet como soporte del proceso educativo, gracias a su interactividad. Complementar tecnologías nuevas y tradicionales es un camino conciliatorio entre las posturas contrapuestas que Umberto ECO definió como “apocalípticas” e “integradas” en un libro donde pone en tela de juicio las actitudes extremas frente a lo que Castells llamó “Sociedad-Red”, la sociedad de la cultura de masas. El desarrollo de técnicas massmediáticas y de procesos de informatización ha provocado un radical cambio en los modos de percepción, por eso sería un error hacer de la escuela una “reserva indígena” y defender los valores del pasado alejándola de la cultura contemporánea.

Por otra parte, además de la informatización de los procesos de escritura y reescritura ya descritos, el microemprendimiento editorial hizo uso de otro recurso informático: logró transformarse en publicación digital. Este progreso fue posible gracias a que investigadores y docentes del laboratorio de medios y del área de comunicación social de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora —el mismo equipo que realiza y mantiene el sitio web de RedCom, Red de Carreras de Periodismo y Comunicación de Argentina— se acercó a nuestra escuela con una propuesta de capacitación auspiciada por la Fundación Telefónica.

La propuesta consistió en participar en un curso de capacitación docente para la realización de publicaciones periodísticas desde la escuela. Esta experiencia contó con dos etapas: la primera relacionada con la capacitación semipresencial (tres encuentros presenciales y siete virtuales mediante tutoría online y coordinación de foros y chat) y la segunda con la aplicación áulica de ocho semanas, con lo cual la capacitación de los formadores duró diez semanas en total. Como eje del trabajo se propuso el acercamiento a Internet como recurso didáctico y la elaboración de estrategias para utilizarla como recurso pedagógico. Puntualmente, se trabajó con un software de publicación llamado *Newsmatic* que posee una sencilla interfaz en español a la que se puede acceder en dos niveles: como redactor o como editor. Debido a que la elaboración de *Romper Silencio* ya estaba en curso, propusimos al equipo docente publicar esta antología en vez del periódico planificado, lo cual fue aceptado inmediatamente.

El modo de trabajo fue el mismo que para la publicación en soporte papel: envíos por correo electrónico de los alumnos para correcciones y re-correcciones de textos a una casilla electrónica creada exclusivamente para tal fin. Los autores también enviaron fotos por correo electrónico y el dibujo de tapa, ambos disponibles en el portal de *Romper Silencio versión digital*. Debido a las amplias posibilidades multimediales e interactivas propias de Internet, esta iniciativa digital se convirtió en un lugar de encuentro virtual entre docentes y alumnos.

Tal como sostiene Francisco ALBARELLO:

La cultura de la escuela tiene hoy la posibilidad de dar forma a este nuevo modo de comunicación que es Internet. Y le puede dar forma no sólo consumiendo, ordenando y jerarquizando información, sino también produciendo información. Una de las características de Internet —que la distinguen de los medios de comunicación tradicionalmente unidireccionales— es que por primera vez posibilita la comunicación de muchos a muchos. Y esta posibilidad no sólo está dada por la tecnología, sino que es determinada por la cultura. Desde el plano tecnológico, el software de fuente abierta, además de propiciar un uso más libre y democrático de la red, permite desarrollar programas de publicación de libre acceso para quienes quieran tener su lugar en la red como productores de información (2003; 4).

5. Contenidos y expectativas

En concordancia con las premisas básicas de la línea teórica adoptada y la fundamentación didáctica de la misma, las expectativas de logro que se plantearon para esta experiencia fueron:

- 1) Fomentar un emprendimiento curricular para crear una microempresa relacionando transversalmente las distintas áreas del conocimiento en el Polimodal.
- 2) Promover acciones transformadoras de la realidad social en las prácticas pedagógicas.
- 3) Integrar contenidos adquiridos en forma fragmentada en todos los espacios curriculares de la modalidad.
- 4) Estimular la autoconfianza en los estudiantes.
- 5) Publicar información de contenido educativo en Internet a fin de poner en práctica la redacción, organización y edición de notas en un publicador software.
- 6) Introducir una actitud académica sobre la actividad emprendedora.
- 7) Fomentar la apropiación de los principios generales de la gramática y lingüística textual a partir de la comprensión, el análisis y la producción de textos.
- 8) Convertir el surgimiento de nuevas necesidades en un ejercicio constante para lograr el autoempleo.
- 9) Convertir la capacidad emprendedora de los alumnos en materia de autoaprendizaje.
- 10) Promover el pensamiento creativo.

Con respecto a los contenidos específicos de la materia, los mismos pueden dividirse según la clasificación de tipologías textuales:

- 1) Género dramático: acotaciones escénicas y didascalias; nociones de acto, escena, cuadro y escenario; texto dramático y texto espectacular; unidades aristotélicas y ruptura de las mismas. Diferentes estéticas teatrales de referencia: teatro griego, renacentista, barroco español, clásico francés y argentino contemporáneo.
- 2) Género didáctico–ensayístico: técnicas de argumentación: argumentos cuasilógicos, de hecho y de disociación; citas de autoridad; preguntas retóricas; empleo de fuentes; relaciones de implicación. Estructura: exordio, desarrollo, epílogo.

3) Género poético: las figuras del lenguaje: retóricas y de construcción. Tipo de versos y recursos métricos. Estéticas de referencia: poesía renacentista italiana, Barroco español y latinoamericano, Modernismo, Vanguardias, poesía argentina del siglo XX.

El aprendizaje de estos contenidos se evaluó exclusivamente en su aplicación práctica, mediante evaluación diagnóstica continua de producciones escritas a lo largo del proceso de redacción de bocetos, correcciones y re-correcciones de los mismos.

Referencias bibliográficas

Albarello, Francisco. *Fundamentación del proyecto Periodismo escolar en Internet*, Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Buenos Aires, 2003.

Blythe, Tina; Perkins, David. *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*, Paidós, Buenos Aires, 1999.

Bronckart, Jean-Paul; Schneuwly, Bernard. “La didáctica del francés como lengua materna: la emergencia de una utopía indispensable”, *Ficha de cátedra de Didáctica Especial para el Profesorado en Enseñanza Media y Superior en Letras*, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2001.

Chevallard, Yves. “La trasposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado”, *Ficha de cátedra de Didáctica Especial para el Profesorado en Enseñanza Media y Superior en Letras*, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2001.

Cortés, Rosana; Marina Bollini. *Leer para escribir. Una propuesta para la enseñanza de la lengua*, El Hacedor, Buenos Aires, 1996.

González Lucini, F. “Las transversales ¿otra educación?”, *Cuadernos de pedagogía* N°227, Fontalba, Barcelona, 1994.

Landow, G. *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*, Paidós, Barcelona, 1992.

