

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
CARRERA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
TESIS DE DOCTORADO



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO

**ANALISIS DE LAS DIFICULTADES DE FORMACIÓN DEL
PEDAGOGO EN LENGUA PORTUGUESA PARA LA
ENSEÑANZA DE LECTURA CRÍTICA EN EL NIVEL PRIMARIO:
ESTUDIO DE CASO EN EL COLEGIO CAD DE SINOP/MT,
BRASIL**

Doctoranda: Eulene Rosa dos Santos Dal Bosco
Directora: Prof. Dra. Gisela Elina Müller
Codirector: Prof. Dr. Aumeri Carlos Bampi

Mendoza, 2015

DEDICATORIA

La presente investigación es fruto de un arduo trabajo, de incansables viajes no solo en sentido literal, sino también, por la literatura científica, y de viajes oníricos, puesto que esta realización es mi sueño desde niña.

Dedico esta investigación a los que creen en la educación como posibilidad de transformación y principalmente a los pedagogos, mis compañeros de profesión, que preparan el camino del aprendizaje para que el educando busque el conocimiento.

A mis familiares:

Que comprendieron mis ausencias y que me incentivaron en los momentos de desalientos, en especial, a mi mamá que enfrenta los desafíos con coraje y a mi papá, hombre humilde, a quien le pareció una tarea hercúlea.

EPÍGRAFES

Para conhecer as coisas, é preciso dar-lhes a volta; e para conhecer a vida, é preciso ler o mundo através da leitura crítica.

Saramago

Os cidadãos civilizados não são produto do acaso, mas de um processo educativo.

Karl Popper

Não é possível se pensar na formação de professores sob o jugo de uma crise da leitura, pois se pensa que o professor é um disseminador de leitura nas escolas e não um mero intermediário entre seu destinatário (seja o aluno, seja o usuário da biblioteca) e um saber neutro.

(Silva, 1985)

AGRADECIMIENTOS

A Dios, primeramente, por generarme fuerzas para enfrentar este desafío y por fortalecer la creencia en mi capacidad de realizar este intento.

A la profesora Dra. Célia Zeri de Oliveira, amiga que dialogó como compañera más experta, auscultó mis inseguridades y me ha incentivado a enfrentar desafíos.

A la profesora Dra. Hilda Di Fabio que con su gran sapiencia y destreza me alentó y creyó en mi tema, encarnando las palabras de Rogers (1977): “confío en las personas – en su capacidad de explorar y de comprenderse a sí mismas y a sus problemas, y en su capacidad de solucionar esos problemas – en cualquier relación próxima, duradera, en que yo pueda proveer un clima de calor y comprensión auténticos”. Muchas gracias, su creencia en mi potencial y su humildad en donar conocimientos me han revigorizado.

A la profesora Dra. Gisela Müller, la directora de este trabajo. En el competitivo contexto universitario encontró tiempo, tolerancia y amistad para no solo dirigirme, sino también, tomarme de la mano y mostrarme el camino para el conocer.

A mi codirector Dr. Almeri Carlos Bampi que aquietó mis ansiedades con su vasta experiencia.

A mi amiga, Idania Santamarta Valeron, que ha corregido el español.

A todos los profesores de la Universidad Nacional de Cuyo y funcionarios que me atendieron con simpatía en periodo de vacaciones.

RESUMEN

DAL BOSCO, Eulene Rosa dos Santos. *Análisis de las dificultades de formación del pedagogo en lengua portuguesa para la enseñanza de lectura crítica en el nivel primario: estudio de caso en el colegio CAD de Sinop/MT, Brasil*. Tesis doctoral, 233p. Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras, Mendoza, Argentina, 2015.

El presente estudio está orientado al análisis de la formación de pedagogos enfocado en la enseñanza-aprendizaje de la lectura crítica, dado que los índices evaluadores de competencia lectora han demostrado un marco alarmante. En efecto, los alumnos no se posicionan de forma crítica delante de los textos que se les exponen. Se toma como referencia para el análisis y discusión el caso de trece pedagogos formados en la Universidad Estatal de Mato Grosso, de aquí en adelante, UNEMAT. Por medio de la investigación-acción (IA), o sea, de la reflexión-acción, se buscaron formas de posibilitar, desde los fundamentos de una teoría sociointeractiva, una formación continua en conocimientos lingüísticos textuales, cognitivos y metacognitivos, necesaria para una mejor transmisión y vivencia de dichos conocimientos en el aula. La investigación de carácter cualitativo/ cuantitativo, tuvo como enfoque principal de atención el colegio CAD; y, subsidiariamente, la UNEMAT y la escuela municipal Paraíso de la ciudad de Sinop/MT (Mato Grosso – un estado de Brasil). A partir de los análisis del estudio de caso y de otras fuentes de datos, así como la literatura pertinente, fue posible concluir que la carrera de Pedagogía necesita centrar su atención en la formación teórica y, principalmente práctica, de los estudios lingüístico-textuales que ofrece a sus graduandos para que estos puedan mediar el conocimiento de la lectura crítica a los alumnos de enseñanza elemental; y que la IA fue una metodología apropiada para subsidiar el conocimiento, la reflexión y la acción de los trece pedagogos que la pusieron en práctica en un intento de transformar el escenario de baja proficiencia lectora en el ambiente investigado.

ABSTRACT

DAL BOSCO, Eulene Rosa dos Santos. *Análisis de las dificultades de formación del pedagogo en lengua portuguesa para la enseñanza de lectura crítica en el nivel primario: estudio de caso en el colegio CAD de Sinop/MT, Brasil*. Tesis doctoral, 233p. Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras, Mendoza, Argentina, 2015.

The current study is oriented to the analysis of pedagogue training focused on critical reading teaching-learning, as the evaluation rates of literacy competence have proved an alarming pattern the students are not able to adopt critical positions of the texts exposed to them. For the analysis and the discussion have been selected thirteen pedagogues trained on the same academic institution as a reference. In this case, were sought ways of enable further training through research-action (RA) or reflection-action to provide textual, cognitive and metacognitive linguistic knowledge, in order to improve the offering of these contents from a sociointeractive theory. A qualitative/quantitative study was carried out at CAD School, UNEMAT and Paraíso Public School of Sinop city at MT estate. On the basis of cases study analysis and the relevant literature was possible to conclude that pedagogy course requires to focus attention on theoretical and mainly practical training of textual linguistic studies offered to the graduating students, to mediate critical reading knowledge to elementary education students; and that the RA was a proper methodology to subsidize the knowledge, reflection and action for thirteen pedagogues who practiced it as an attempt to transform the low reading proficiency scene in the researched environment.

ÍNDICE

1 INTRODUCCIÓN	11
1.1 MARCO TEÓRICO.....	12
1.2 JUSTIFICACIÓN DEL TEMA.....	13
1.3 HIPÓTESIS.....	15
1.4 OBJETIVOS.....	16
1.5 METODOLOGÍA.....	17
1.6 ANTICIPO DE LOS RESULTADOS GENERALES.....	18
1.7 ESTRUCTURA DE LA TESIS.....	18
2 MARCO TEÓRICO	20
2.1 Formación de profesores.....	20
2.1.1 La formación de profesores para una práctica social.....	22
2.1.2 Formación de profesores y competencia crítica.....	25
2.1.3 Historia de la lectura en Brasil.....	29
2.1.4 La lectura y el pensamiento crítico: presentación de dos vertientes principales.....	33
2.1.5 La psicología cognitiva como aliada en la enseñanza y aprendizaje de lengua materna.....	48
2.1.6 La Lingüística textual: herramientas para una lectura crítica.....	62
2.1.7 La relevancia del conocimiento de los géneros para la lectura crítica.....	74
2.1.8 Las inferencias y el uso de estrategias macroestructurales como pilares para la enseñanza de la lectura crítica.....	91
2.1.8.1 Concepto de inferencia.....	98
2.1.8.2 Clasificación de las inferencias.....	100
2.1.9 La construcción de la macroestructura textual.....	103
3 METODOLOGÍA	111
3.1 PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	114
3.1.1 Estudio del conocimiento de los profesores sobre lectura crítica.....	114
3.1.2 La investigación-acción.....	120
3.1.3 Realización de los Seminarios de investigación-acción.....	123
4 PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS	132
4.1 LAS CONCEPCIONES DE LOS INVESTIGADOS ACERCA DE LA FORMACIÓN EN LP EN EL CURSO DE PEDAGOGÍA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA CRÍTICA.....	132

4.1.1 Cuestionario de preguntas abiertas.....	132
4.1.2 Análisis de los programas de los cursos de graduación	140
4.1.3 Asignaturas del área de Lengua Portuguesa	142
4.1.3.1 Asignaturas del área de Alfabetización y Letramiento.....	144
4.1.3.2 Asignaturas del área de metodología de la Enseñanza	146
4.1.4 Observaciones realizadas en la Universidad donde los profesores estudiaron	148
4.2 PRESENTACIÓN DE LOS DATOS DE LOS SEMINARIOS DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	153
4.2.1 Anotaciones del Diario Itinerante	155
4.2.2 Cuestionario de preguntas cerradas.....	168
4.2.3 Entrevista realizada con los profesores de Investigación-Acción	172
4.2.4 Test con los alumnos de los grupos de IA y control.....	177
4.3 Discusión	179
5 CONCLUSIÓN.....	191
REFERENCIAS	201
ANEXO I – TERMO DE ESCLARECIMENTO.....	218
ANEXO II - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA.....	220
NA ESCOLA MUNICIPAL JARDIM PARAÍSO– SINOP/MT	220
ANEXO III - TESTE DE COMPREENSÃO LEITORA E CRÍTICA (ALUNOS DE 5º ANO).....	221
ANEXO IV – ATIVIDADE DE LEITURA CRITICA	224
ANEXO V – FICHA DE LEITURA	225
ANEXO VI - FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO ALUNO – LEITURA.....	227
ANEXO VII - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	228
ANEXO VIII – TEXTOS TRADUCIDOS (PORTUGUÊS BRASILEÑO)	234
CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE	234
ANEXO IX – UMA LEITURA DE FAROESTE CABOCLO.....	235

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Cuadros

Cuadro 1. Asignaturas evaluadas en la formación de los Pedagogos.....	117
Cuadro 2. Sinóptico del análisis de contenido de la encuesta a los sujetos de la investigación-acción	174

Figuras

Figura 1. Ciclo de la Investigación-Acción	122
--	-----

Gráficos

Gráfico 1. La presencia de posgraduados en lingüística entre los sujetos participantes de la investigación	169
Gráfico 2. Preparación para enseñar la lectura crítica a sus alumnos.....	170
Gráfico 3. Resultados de la aplicación del test de Tukey	172
Gráfico 4. Resultado general del test realizado a los alumnos de 5° curso (Muestra de la IA – 25 alumnos; Muestra de control - 28 alumnos)	178

Tablas

Tabla 1. Análisis de los resultados cuantitativos mediante la estadística descriptiva .	170
Tabla 2. Resultados do Test de Tukey.....	171

Nómina de abreviaturas

CAD	Colegio Cristhiane Archer Dal Bosco
DCN	Directrices Curriculares Nacionales
ENADE	Examen Nacional de Rendimiento Estudiantil
ENEM	Examen Nacional de la Enseñanza Media
IA	Investigación-Acción
IDEB	Índice de Desarrollo de la Educación Básica
IES	Instituciones de Enseñanza Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira
LP	Lengua Portuguesa
LT	Lingüística Textual
MEC	Ministerio de Educación y Cultura
MT	Mato Grosso
PCN	Parámetros Curriculares Nacionales
SAEB	Sistema de evaluaciones de la Enseñanza Básica
PISA	Programme for International Student Assessment
UNEMAT	Universidad Estatal de Mato Grosso

Términos empleados

Letramiento: Es una traducción para la Lengua Portuguesa del término “literacy”. *Letramento*, según Kleiman (2005), es un conjunto de prácticas sociales que utilizan la lectura y escritura, en cuanto sistema simbólico, en contextos específicos.

Contenidos básicos/programas de las disciplinas: Son los contenidos conceptuales y procedimentales que están descritos en la matriz curricular de cada disciplina. Esta matriz está compuesta por tópicos esenciales de la materia que se presentarán a través de frases nominales, sin que necesariamente estén organizados por ítems; su redacción es continua. Algunos programas presentan no solo objetivo general, específico, estrategias metodológicas, sino también, los modelos de evaluaciones elegidos por la institución, bibliografía, películas, sitios, revistas pedagógicas y otros.

1 INTRODUCCIÓN

La tarea de problematizar el proceso de lectura y de encontrar medios que movilicen a enseñarla de forma que el lector atribuya sentido al texto desde una perspectiva crítica ha sido asignada a las instituciones y a los profesores. ¿Pero estarán ambos preparados para estos desafíos?

Los discursos gubernamentales presentan, la mayor parte de las veces, un contexto que se remonta a la importancia del desarrollo de la educación para el crecimiento de una nación, enfatizando el papel de los profesores como formadores de los futuros médicos, ingenieros, científicos, y destacando el valor de la enseñanza superior como motor de investigación e innovación. No obstante, es rutinario en Brasil decir que la mayoría de los profesores de la enseñanza básica ganan poco, no tienen dinero para comprar libros, ni tiempo para perfeccionarse. Frente a esta situación, el gobierno debería subvencionar la formación continua y posibilitar la adquisición de materiales para el desarrollo de estos profesionales.

Propiciar la ampliación del conocimiento previo es en parte responsabilidad de la escuela y en parte del gobierno, porque este debe garantizar condiciones instrumentales a las instituciones educacionales y a los profesionales responsables de desarrollar en los estudiantes los conocimientos escolarizados, culturales y sociales.

Se dice que la mayoría de alumnos de clase sociocultural desfavorable no infiere con competencia porque no poseen un ambiente que favorezca la ampliación del conocimiento previo que ayuda en la comprensión de los textos; que por su naturaleza humilde, que acepta todo pasivamente, no consigue adentrarse en los procesos inferenciales, y tampoco producir asimismo proposiciones audaces. Pero, el contexto vigente demuestra que esta gran mayoría de alumnos se indigna más por la falta de recursos económicos que por la falta de conocimientos.

El mundo capitalista dice que si uno tiene dinero, fama, confort y popularidad, se tiene de todo; estudiar, pues, queda relegado a un tercer plano. Los estudios no parecen entusiasmar a los niños, jóvenes o futuros profesores; ser jugador de fútbol les parece más sugerente, por tanto, no hay una desvalorización solo de la profesión docente, sino también, del estudio en general. ¿Qué se puede hacer para propiciar rectificaciones en la cultura educacional del país? Ante tantas dificultades, puede parecer una utopía querer revertir este cuadro, pero, como ya ha señalado la historia, transitamos entre muchos cambios; por tanto, se puede creer que la necesidad ha de encargarse de los

cambios futuros y que la formación académica ha de perfeccionarse.

La motivación para la presente investigación centrada en la formación de pedagogos para la enseñanza de la lectura crítica tiene sus raíces en el hecho de que la autora de esta tesis es docente con un rol activo en el ámbito escolar.

Como directora de una institución de enseñanza privada, estuvo atenta a las reclamos de padres y profesores ante los problemas de comprensión lectora; y a través del propio desarrollo de los alumnos, pudo verificar en persona la existencia de serias dificultades en el ejercicio de la lectura crítica.

Teniendo en cuenta este contexto, se intenta presentar en este estudio un análisis sobre los posibles motivos que pueden interferir en el desarrollo adecuado de la lectura crítica por parte de los alumnos de enseñanza elemental, empleándose un estudio de caso en una escuela privada y considerando la hipótesis de que la propia formación inadecuada de los docentes tendría relación con dicha dificultad.

Además de ello, se analizó si el uso de la metodología de la investigación- acción puede ser una herramienta para mejorar los conocimientos de los profesores activos y facilitar la enseñanza de la lectura crítica.

De este modo, se consideró que la metodología de investigación-acción y los resultados del estudio de caso asociado podrían aportar insumos relevantes para su aplicación en el área educación, además de servir como base para investigaciones posteriores relacionadas con el desarrollo de la lectura crítica en los ciclos iniciales o las etapas primarias.

A continuación, a modo de presentación fotográfica de la tesis, se enuncian y describen sintéticamente las partes que la configuraron.

1.1 MARCO TEÓRICO

En el marco teórico se analizan y discuten distintos trazos que pueden viabilizar la enseñanza-aprendizaje de la lectura crítica, como la formación de los pedagogos bajo la óptica de (Nóvoa, 2011; Pimenta, 1990); las estrategias de lectura (Freire, 1990; Hussein, 2008; Silva, 2009; Solé, 1996; Van Dijk, 2004; Van Dijk & Kintsch, 1983), conocimiento acerca de la lingüística textual (De Beaugrande & Dressler, 1997; Marcuschi, 2008) y de la psicología cognitiva (Boruchovitch, 1999; Kintsch, 1998; Kleiman, 2011; Koch, 2012). Además de esos estudiosos, se agregan otros de igual importancia que coadyuvan para fundamentar la tesis.

El marco conceptual seleccionado proporciona el respaldo adecuado para defender una visión novedosa, y probablemente inédita, de abordaje del desarrollo de la lectura crítica en la enseñanza primaria. Una visión que transporta el estudio de la lengua también al profesor pedagogo y propone el quiebre de un horizonte meramente decodificador de la enseñanza en los ciclos iniciales al establecer un cambio de enfoque con relación a las estrategias tradicionales de enseñanza.

1.2 JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

El escenario de una formación de pedagogos, posiblemente con ciertas deficiencias, y el de la inhabilidad para leer críticamente constituyen las bases temáticas de esta investigación, que encuentra su fundamento empírico especialmente en un estudio de caso sobre la enseñanza de la lectura crítica para niños de enseñanza primaria.

Como ya se ha dicho más arriba, el tema de la lectura crítica fue objeto de preocupación primordial de la investigadora en ejercicio de sus funciones como directora de un colegio de enseñanza primaria. La experiencia llevada a cabo permitió observar que los alumnos llegaban a la etapa de la enseñanza secundaria sin las condiciones necesarias para comprender los textos presentados en varias asignaturas, no solamente en Lengua Portuguesa.

La investigadora recibía diversos reclamos de los profesores y de los padres sobre las dificultades que los alumnos estaban atravesando para comprender e interpretar, de un modo más profundo, los textos. A este cuadro se sumaban los datos que surgían de acompañar *in loco* el desarrollo de los instrumentos de evaluación y los procedimientos de clase empleados por los profesores. A partir de esta visión, pudo observar varios indicios que señalaban la necesidad de intensificar la enseñanza de los aspectos lingüísticos textuales, principalmente los macroestructurales y el proceso inferencial, de gran importancia para el ejercicio de la lectura comprensiva desde los ciclos iniciales. Cabe observar que la condición de no comprender el texto leído y la falta de criticidad en el acto de leer ya se había observado por los profesores de la carrera de Letras - de la mencionada institución – que reciben en 6° año a los alumnos procedentes de 5° año que tuvieron clases impartidas por los pedagogos.

Al poseer dicha información, el raciocinio señalaba la necesidad de efectuar un estudio sobre la capacidad de los pedagogos para enseñar lectura crítica. De esta forma,

se hizo necesario un estudio para verificar si había relación entre las dificultades de leer críticamente, presentada por los alumnos, y la formación del pedagogo para desarrollarles la competencia lectora.

La formación docente y la enseñanza de la lectura son, sin duda, dos temas complejos, como revela el hecho de que son constantemente analizados, siendo esto, señal de que existen muchas cuestiones por develar. En la presente investigación, no se pretende tampoco agotar estos temas dada la amplitud y dificultades que encierran, pero se intenta ponerlos de manifiesto y analizarlos, como punto de partida de una posible mejora en la calidad de ambos. Tanto uno como el otro tema son ampliamente debatidos en Brasil debido a los resultados del programa PISA (International Student Assessment Program) que han fomentado evaluaciones como Prova Brasil¹, que también constató que los alumnos no comprenden lo que leen y que el raciocinio lógico no se ajusta a lo previsto para la edad y grado escolar en que estos se encuentran.

De acuerdo con la medición del IDEB (Índice de Desarrollo de la Educación Básica), puede decirse que la calidad de la enseñanza brasileña no tiene un buen nivel. El promedio brasileño actual del IDEB, considerando las notas de la Enseñanza Fundamental I y II y de la Enseñanza Media en Lengua Portuguesa, es de 4,6, mientras que el promedio de países desarrollados en el índice PISA es 6,0. Según los resultados de estos exámenes, la educación brasileña ha evolucionado 33 puntos entre 2000 y 2009. A pesar de la mejora en la participación, Brasil aún ocupa el 53º lugar en lectura entre el total de 65 países que hicieron el examen.²

Los resultados presentados por el sistema de Evaluación de la Educación Básica (SAEB) y el Programme for International Student Assessment (PISA) sobre los niveles de conocimiento en lectura de los estudiantes brasileños demuestran la fragilidad de la enseñanza. El profesor Venturi (2013) asevera:

[...] el Pisa demostró que Brasil se congeló en relación al Pisa 2009 en Lectura [...]. En educación no existe la magia. Aumentar los gastos del sector no es suficiente, aunque sí necesario para que los alumnos permanezcan más tiempo en la escuela y para remunerar dignamente a nuestros buenos profesionales. [...] Y, tras 43 años vivenciando intensamente el ecosistema educativo, en todos sus niveles, permítame una declaración: reverencio profundamente a unos dos tercios de nuestros Profesores, pedagogos y gestores, pero el otro tercio compromete profundamente un buen trabajo

¹ La Prueba Brasil – iniciada en 2005 – es censal y aplicada bianualmente en la zona urbana y rural de escuelas públicas para alumnos matriculados en el 4º y 8º años de enseñanza fundamental (básica).

² Información extraída del sitio del IDEB y Fiocruz, accedido el 06/11/11.

pedagógico por la falta de preparación, por el corporativismo y por la ideología (s. p.).

Los resultados del SAEB de Mato Grosso presentan datos parecidos a los de los estados que participaron del PISA. Por lo tanto, por analogía, puede decirse que el resultado anterior refleja el estado de la educación en Sinop, en lo concerniente al lenguaje. Los estudios lingüístico-textuales no han conseguido facilitar al alumno la realización de procesos inferenciales a partir de la información del texto, establecer relaciones entre las diferentes partes del texto y tampoco comprender los matices del lenguaje, dado que, son estos los criterios que PISA utiliza para evaluar la proficiencia en lectura.

1.3 HIPÓTESIS

Problemas tales como la dificultad para enseñar a leer críticamente no suceden por motivos aislados, dependen de una serie de factores que afectan a la enseñanza a lo largo de la vida escolar, pues el aprendizaje y el perfeccionamiento de la lectura crítica se dan de forma gradual e interdisciplinaria.

Un supuesto, por lo menos aceptable, del fenómeno de la falta de ánimo en relación a la formación en lectura crítica podría ser que, el profesor no está consciente de que no está ejerciendo la enseñanza-aprendizaje y no se problematiza el asunto, se repiten los modelos de formación. Otro posible supuesto es que, frecuentemente, se piensa en el proceso de enseñanza desde el paradigma técnico y se tecnifica así todo el proceso, es decir, los aspectos procedimentales y actitudinales se ignoran. Rojo (2000), a propósito del proyecto educativo de cada institución educacional y de la realización del currículo en el aula, afirma que estos involucran crucialmente la elaboración y la utilización adecuada de materiales y procedimientos apropiados. Para que estos dos factores se cumplan dependerán mucho de la formación recibida en la institución académica, tanto del conocimiento conceptual como del procedimental.

Se sabe que existen asignaturas como Lingüística Textual, que ofrece estrategias de lectura que facilitan la comprensión textual; la Psicología Cognitiva, que propone contenidos para ayudar a entender cómo las personas aprenden, sino también, brinda conocimiento acerca de la metacognición, que presenta algunas destrezas para corroborar con la autorregulación y alcanzar mejores resultados. Por lo tanto, es en los currículos de la graduación donde han de estar previstos tales contenidos para ofrecer

a los graduandos su enseñanza/aprendizaje.

Teniendo en cuenta estos aspectos, pueden considerarse dos hipótesis para esta investigación: la primera considera que los pedagogos no han recibido los conocimientos lingüísticos textuales mínimos en las asignaturas de lengua portuguesa durante la graduación, lo cual influenciaría negativamente en su capacidad de enseñar la lectura crítica; la segunda hipótesis se refiere a la presuposición de que la metodología de la investigación-acción puede utilizarse como un proceso de formación continua para los profesores en actividad que presentan lagunas en su formación y encuentran dificultades en los procesos de enseñanza de la lectura crítica.

1.4 OBJETIVOS

Existen muchos estudios sobre lectura, pero se necesitan más investigaciones para que dicho tema sea puesto en valor, ya que aún no se ha solucionado la problemática de los alumnos que no comprenden lo que leen o no tienen un posicionamiento crítico ante los textos, inclusive en niveles universitarios.

Esta investigación presenta una propuesta de investigación inédita al señalar la posibilidad de iniciar los trabajos de desarrollo de la lectura crítica desde la enseñanza primaria – desarrollo centrado en el pedagogo y no en el profesor de letras como de costumbre- proponiendo un horizonte que sobrepase el desarrollo de la capacidad de decodificación e interpretación superficial del texto. También encierra un tácito reclamo académico, al proponer el estudio de formas de capacitar a los pedagogos para que realicen dichas tareas, con la sugerencia de que los conceptos y procedimientos lingüísticos textuales necesarios para la lectura crítica deban ser enseñados desde los ciclos iniciales.

Con esta información previa, puede señalarse que la problemática central de esta investigación se refiere al siguiente cuestionamiento: ¿Están capacitados los pedagogos del colegio CAD-Sinop/Brasil para enseñar lectura crítica en la enseñanza elemental I (1° a 5° año)?

Para realizar este estudio es fundamental vislumbrar como objetivo central la determinación de cuáles son las principales dificultades que manifiestan los pedagogos para concretizar la enseñanza de la lectura crítica en la enseñanza primaria del colegio CAD, para después analizar de qué forma esta enseñanza puede hacerse viable. Así, se determinaron tres objetivos específicos a alcanzar:

1. Investigar cuál es el nivel de conocimiento sobre lectura crítica del grupo de profesores seleccionado.
2. Analizar las asignaturas vinculadas al área de la lengua portuguesa asistidas por los pedagogos del grupo para verificar si contemplan los conocimientos mínimos necesarios para la enseñanza de la lectura crítica;
3. Realizar seminarios de investigación-acción para ofrecer una formación continua que contemple el aprendizaje del conocimiento lingüístico textual; y de procedimientos estratégicos que favorezcan la capacitación de los profesores para la enseñanza de lectura crítica.

1.5 METODOLOGÍA

La metodología aplicada en la realización de la investigación contempla un estudio de caso en el colegio CAD con un grupo formado por 13 pedagogos que actúan en la enseñanza primaria, y un grupo de comparación/control formado por 35 profesores. Se emplea la metodología inductiva para el análisis de la información recopilada en lo referente a los conocimientos de los profesores acerca de la lectura crítica, y se emplea la metodología experimental por medio de la realización de los seminarios de investigación-acción. Entre los datos evaluados, se encuentra información cualitativa resultante de la implementación de una entrevista semiestructurada y un cuestionario abierto a los protagonistas del grupo de investigación-acción, de las observaciones en las aulas, el análisis del diario itinerante y de los programas de las asignaturas relacionadas con la Lengua Portuguesa que los profesores asistieron en sus respectivas IES (Intitución de Enseñanza Superior).

Los datos recogidos a través de la entrevista semiestructurada se trataron con la metodología del análisis de contenido. Para Sampiere Collado & Lucio (2006, p. 357), citando Berelson (1971), uno de los usos del análisis de contenidos es que sirve para “reflejar actitudes, valores y creencias de personas, grupos o comunidades”; de esta forma, a través de este procedimiento de análisis se evaluaron las respuestas del grupo de investigación-acción.

También se utilizó un estudio cuantitativo a través de un cuestionario de preguntas cerradas como intento de validar la información recogida de modo cualitativo.

El análisis tiene en cuenta la triangulación de la información recogida con los supuestos científicos presentados en el marco teórico.

Además, a título de validación de la eficacia de los seminarios, se efectuó un test a los alumnos de 5° año asistidos por los profesores del grupo de investigación-acción y a un grupo control, conformado por profesores de otra escuela que no participaron de ninguna experiencia de investigación-acción. Dicho test tuvo como objetivo comparar si era posible visualizar alguna diferencia entre los grupos de profesores de ambos grupos en lo referente a la enseñanza de lectura crítica.

1.6 ANTICIPO DE LOS RESULTADOS GENERALES

En base a los datos obtenidos, a partir de las entrevistas, puede notarse una estrecha relación entre los problemas encontrados en el aula y las lagunas de formación en la carrera de pedagogos, específicamente en lo que se refiere a los conocimientos lingüísticos textuales para la enseñanza de la lectura crítica.

Conforme puede verse en el capítulo 4, la mayoría de los entrevistados demostró poco o ningún conocimiento acerca del concepto de lectura crítica que les permitiera trazar estrategias de enseñanza en los ciclos iniciales. A partir de esta información, se realizaron observaciones en las aulas de la Carrera de Pedagogía y un análisis de los programas de contenidos sumarios, a través de los cuales fue posible identificar que los profesores no presentan, respectivamente, en sus prácticas ni en sus matrices curriculares, contenidos ni estrategias pertinentes a la enseñanza de la lectura crítica.

Otro análisis, el de los seminarios, realizado con los sujetos de la investigación-acción, demostró cambios sustanciales en su desempeño para la enseñanza de la lectura crítica. La fiabilidad de la investigación-acción, de ahora en adelante, IA se comprobó con el test realizado a los alumnos de 5° año al final del ciclo de seminarios. Los que tuvieron clases con los profesores del grupo de IA alcanzaron mayor puntuación.

1.7 ESTRUCTURA DE LA TESIS

La presente investigación está organizada en cinco capítulos. El primero, incluye la introducción general del texto, con la síntesis de los procedimientos metodológicos utilizados y la presentación general de los resultados alcanzados.

El segundo capítulo alude sucintamente al marco teórico en el que se basan los análisis y orienta la búsqueda de las soluciones al problema propuesto. Presenta autores que abordan la problemática de la formación de profesores y la competencia en lectura crítica, a la vez que desarrollan conceptos esenciales sobre psicología cognitiva, lingüística textual y comprensión lectora e historia de la lectura en Brasil.

La metodología se presenta en el capítulo tres, muestra los instrumentos y métodos escogidos para la recolección y el análisis de la información. Se explicita el uso de cuestionarios para obtener la información sobre el conocimiento de los profesores del grupo de investigación-acción y de los que no participaron. También presenta los seminarios de investigación-acción y un test realizado en dos escuelas, con la salvedad de que tan solo en una de ellas había profesores que pasaron por la experiencia de investigación-acción. También se realizó una entrevista semiestructurada a los profesores que participaron de la IA, que se analizó en base a los supuestos del análisis de contenido para evaluar los resultados alcanzados.

Prosigue el cuarto capítulo, que presenta los datos recogidos y el análisis de la información, teniendo como base la metodología escogida y el enfoque de los autores seleccionados. En este capítulo, se busca una profunda observación fenomenológica a partir de la cual sea posible vislumbrar medios de corregir las dificultades relatadas en el aprendizaje de la lectura crítica.

El capítulo cinco sintetiza los resultados obtenidos a partir de la confrontación entre las hipótesis planteadas y el análisis de los datos revelados, resultados que permiten arribar a ciertos elementos de juicio y propuestas para solucionar o, al menos, minimizar los problemas que dieron origen a esta investigación. Finalmente, las consideraciones finales reúnen las conclusiones y las proyecciones de investigaciones futuras.

2 MARCO TEÓRICO

En este estudio es vital dialogar con autores que discuten temáticas como la lectura crítica abordada a la luz de la Lingüística Textual y la Psicología Cognitiva, disciplinas que sirven de ayuda a la comprensión y búsqueda de la resolución del problema investigado en esta tesis. Se consideran estos temas importantísimos para la formación del educador, que deberá estudiar docencia para enseñar la disciplina de Lengua Portuguesa en Brasil, con el fin de formar alumnos lectores críticos.

En el inicio de la fundamentación teórica, se describe la formación de profesores en Brasil. Las deficiencias o lagunas detectadas en materia de formación en la enseñanza de lectura crítica crean la necesidad ineludible de discutir la relación entre la lectura y el desarrollo del pensamiento crítico, discusión en la que la psicología cognitiva desempeña un rol fundamental como base conceptual para la elaboración de estrategias que puedan contribuir con el aprendizaje y la práctica pedagógica en el aula. Además de estos temas, se explican y desarrollan algunos conceptos y principios de la Lingüística Textual como los principios de textualidad, la macroestructura, géneros textuales y tipos de inferencias intentando demostrar, en base a las descripciones teóricas, cuál es su relación con el desarrollo de la lectura crítica.

Con el fin de ofrecer una contextualización más completa de la problemática investigada, al final del marco teórico, se encuentra un panorama histórico de la lectura en Brasil en el que se exponen algunos de sus retrasos y avances hasta el día de hoy.

2.1 FORMACIÓN DE PROFESORES

La formación de profesores es un asunto muy debatido actualmente debido a los bajos índices de rendimiento escolar (IDEB, ENAD, PISA y otros). De este modo, la formación académica de estos profesionales pasa, automáticamente, a ser cuestionada.

Uno de los factores que fomenta esa discusión tiene que ver con la base lingüística. Se sabe que para formar alumnos capaces de reflexionar y argumentar sobre la base de conocimientos adquiridos a través de las lecturas promovidas por la institución educacional, es necesario que las universidades ofrezcan una formación docente basada en herramientas adecuadas para la enseñanza de la lengua y la lectura con carácter crítico y emancipador.

En esta tesis se sostiene que tales herramientas son provistas por la lingüística textual, que ofrece estrategias de lectura facilitadoras de la comprensión textual y habilidades para atribuir sentido al texto leído; la psicología cognitiva, que propone contenidos para ayudar a entender cómo aprenden las personas; los estudios sobre metacognición, que se traduce en la capacidad que tienen las personas para autorregular los procesos cognitivos (memorización, atención, percepción, comprensión y regulación de la comunicación) generados mientras se produce el conocimiento y la comprensión. Estas herramientas pueden propiciar la reflexión acerca de las maneras de leer y comprender para lograr mejores resultados.

Para que el futuro profesor pueda transmitir estos conocimientos a sus alumnos, es imprescindible que él, en su curso de graduación, haya tenido acceso a este instrumental, pues, conforme citación bíblica (Lucas 6:45 Biblia Sagrada Edição Pastoral – Ed. Paulus), “nadie da lo que no tiene”. Por lo tanto, en la formación de profesores, deben estar previstos contenidos que pongan a su disposición las herramientas necesarias para impartir clases que logren el objetivo de desarrollar los conocimientos de los alumnos de manera solvente.

A la institución educacional le fue delegada la función de formar las nuevas generaciones en términos de acceso a la cultura socialmente valorizada, de formación del ciudadano y de constitución del sujeto social. El profesor, en calidad de formador de conciencia crítica, capaz de promover al hombre tanto como individuo así como ser histórico (Demo, 2004) es la propia representación de esa institución social.

De esa manera, el profesor es el representante principal de la institución escuela, cuya esencia es la capacidad de cuidar: cuidar el conocimiento, cuidar la ciudadanía, cuidar la educación académica como instancia de formación. Sin embargo, actualmente hay muchos ‘descuidos’ oriundos de cierta ingenuidad y/o arrogancia debido a que muchos profesores suponen saber ya lo suficiente. Se olvida que solo es un buen enseñante el que también es un buen aprendiz y que la educación que se va a recibir en este siglo necesita condescender con el contexto, ya que la tecnología y la globalización exigen nuevas maneras de enseñanza/aprendizaje.

En la década de los sesenta, Ausubel lanzó ideas que caracterizaban el concepto de *aprendizaje significativo*, es decir, el que busca la mejor manera de relacionar los aspectos más importantes de los contenidos de la materia de enseñanza con los aspectos relevantes de la estructura cognitiva del aprendiz, relación que resulta de la interactividad cognitiva entre nuevos conocimientos y conocimientos previos.

Incluso después de tantos años, el concepto no pierde vigencia, dado que, algunas instituciones aún se esfuerzan para superar el aprendizaje mecánico, basado en la memorización de informaciones de forma arbitraria, desvinculado de la práctica.

En el contexto de la presente tesis, en términos de marco referencial teórico, hay dos cuestiones que se consideran centrales para analizar las deficiencias en el ejercicio de la lectura crítica que manifiestan los alumnos de los 4º y 5º años de la enseñanza primaria. Por un lado, se identifican una serie de aspectos vinculados a la insuficiente formación lingüística que la carrera de Pedagogía de la UNEMAT ofrece a los pedagogos que van a impartir clases en las etapas primarias; y, por otro, el reflejo de esa formación incompleta en la enseñanza/aprendizaje de los alumnos de las etapas citadas. Al fin y al cabo, la proposición central que aquí se sostiene es que, la formación docente de los estudiantes de Pedagogía debe cumplir con los prerrequisitos de formación en Lingüística Textual y Psicología Cognitiva para que se consolide el proceso de enseñanza-aprendizaje en lectura crítica. Un posible camino para mejorar este aspecto sería la adhesión a la metodología de la investigación-acción, que les ayudaría a ampliar sus conocimientos y hacerlos operativos en la práctica de lectura crítica en el aula.

2.1.1 La formación de profesores para una práctica social

A pesar de que existen muchas investigaciones sobre la producción del conocimiento académico, es decir, conocimiento adquirido en las instituciones educacionales, es necesario reevaluarlo o buscar nuevos, porque para una comunidad crítica, tanto el conocimiento como los conceptos de lenguaje, enseñanza-aprendizaje y educación están perennemente en movimiento. El concepto de Vigotsky expresa que, por intermedio de la interacción, la persona más experta puede mediar la instrucción. En la educación, el más experto es el educador, por eso, debe intervenir de manera bastante significativa en el aprendizaje de los educandos (Kleiman, 2001).

La buena formación debe garantizar que el profesor en su discurso vuelva comprensible el conocimiento que pone a disponibilidad de los alumnos. Esto pasa, especialmente, por la capacidad de intentar aprender el lenguaje de los alumnos y, consecuentemente, de volverles su lenguaje académico accesible. Cunha (2004) afirma que para trabajar bien la materia de enseñanza, el profesor tiene que tener un conocimiento profundo de lo que se propone enseñar.

Esto no significa una postura prepotente que presupone una forma estancada de conocer. Al contrario, el profesor que tiene dominio de contenido es el que trabaja con la duda, que analiza la estructura de su materia de enseñanza y es profundamente estudioso de los contenidos que le inspiran respeto (Cunha, 2004, p. 143).

También es relevante mencionar que la relación dialógica y dialéctica entre profesor/alumno sirve como instrumento de reflexión y conocimiento, y consecuentemente, de toma de posicionamiento o actitud. Araujo (2003) describe el papel de esa relación entre profesor/alumno como base para el descubrimiento, el devenir.

El profesor como elemento integrante de una institución social – la escuela/universidad – participa de una relación dialéctica y se ve, frente a la especificidad de su profesión, cara a cara con el otro, el alumno, con el cual deberá establecer, al mismo tiempo, los dos tipos de relación: la dialógica y la dialéctica.

La primera, buscando desarrollar en el alumno el valor y la dignidad del ser humano, la segunda, buscando dotarlo de una consciencia crítica para que se convierta en el sujeto de su historia (Araujo, 2003, s. p.).

En esta investigación insiste en la importancia de los dos tipos de relación para la formación del ciudadano consciente de su papel social, pero el trámite debe empezar por la relación dialógica, porque esta prepara el terreno para que la producción del conocimiento, realizada en la práctica del acto pedagógico, fluya con más facilidad en las normas de la relación dialéctica.

Según Vygotsky (1987), en el proceso interactivo, al participante más apto – que en este trabajo se lo denomina profesor- le corresponde la función de orientar la utilización de las herramientas adecuadas para la resolución de un problema, donde una de las herramientas es el lenguaje y se implementa en un proceso de aprendizaje a través de la interacción. El profesor desarrolla distintas formas de intercambio lingüístico y comunicativo, lo que contribuye a ampliar las habilidades de los alumnos en estos aspectos y, de esta forma, se concibe la acción educativa como un proceso resultante del binomio teoría/práctica. De acuerdo con Cunha (2004, p. 142),

[...] es posible reconocer la preocupación del profesor por no hablar al vacío y no usar el lenguaje como una forma más de poder académico. Esto se observa en la intención de clarificar conceptos, de hacer analogías, de establecer relaciones entre causas y efectos y de vincular la teoría con la práctica.

Por lo tanto, es necesario que la intención de basar la enseñanza en la interacción deje de ser una preocupación y pase a ser una realidad donde los conocimientos se pongan en práctica y puedan ser comprobados en las aptitudes cognoscitivas de los educandos. Las universidades brasileñas que forman profesores, principalmente los docentes del área de lenguas, deberían preocuparse por la enseñanza de las propuestas vehiculadas por los PCN (Parámetros Curriculares Nacionales), teniendo en cuenta que estos parámetros traducen muy marcadamente la necesidad de desarrollar individuos con conciencia social, así como, proponen que se estudien los contenidos de la Lingüística Textual para la comunicación.

Es importante que los pedagogos conozcan las concepciones lingüísticas expuestas en los PCN como conceptos guía que se deben seguir, pues, si no los conocen, ¿cómo podrán enseñarlos? Kleiman (2001, p. 102) advierte que:

[...] sin la comprensión de conceptos como lenguaje, lengua, texto, discurso, género del discurso, lectoescritura, el documento puede no pasar de ser una mera 'lista' de renglones que se debe trabajar en el aula. De ahí se pierde, casi que por completo, la esencia de la propuesta, que intenta presentar un nuevo abordaje para la enseñanza de la lengua.

Es vital para la educación crear un fuerte compromiso por el cual los futuros profesores deban cumplir un currículo que atienda a las exigencias de los PCN, que consecuentemente son las mismas del ENEM (Examen Nacional de Enseñanza Media), lo que posibilita la generación de un nuevo círculo donde la tónica sea aprender mejor para enseñar mejor. Y, además del bajo salario de los profesionales de la educación y de la mala formación del profesor, no se puede perder de vista el objetivo de la educación que, según Hoz (1960), es el perfeccionamiento intencional de las potencias específicamente humanas.

Un agravante para el problema es la desestructuración familiar, o más bien, la ausencia de la familia en las cuestiones educacionales. Los padres suelen estar mucho más preocupados en pagar, comprar y dejar herencia financiera que en dejar educación académica, ética y con enfoque en la ciudadanía. La familia demuestra poco interés por los estudios de los hijos (no los acompañan en las tareas escolares, no dialogan con la escuela), piensan que pagar una escuela privada o los impuestos es suficiente. De esta forma, delegan a otros la responsabilidad por la educación de sus hijos.

Según Kubata (2010), al citar Valdes (2008), esta situación acarrea a la escuela determinados compromisos, como enseñar valores éticos, morales y lidiar con

problemas emocionales, antiguamente abordados de forma prioritaria por la familia. Esto reduce el tiempo y hasta el interés del profesor por enseñar lingüística, lógica, o sea, contenidos que convencionalmente deben ser enseñados en las instituciones educativas. Nóvoa (2011, p. 26) asegura que “la contemporaneidad exige que tengamos la capacidad de recontextualizar la escuela en su lugar propio, valorando lo que es *específicamente escolar*, dejando a otras instancias, actividades y responsabilidades que hoy le están confiadas”.

La formación integral, o sea, la que involucra la enseñanza de valores, se ha transformado en prioritaria, debido a los problemas que su falta ha generado en las sociedades. Y el papel de la escuela en esta formación ha cambiado. En efecto, la escuela se ha visto obligada a promover una concientización propiciadora de contenidos siempre permeados por valores, que funcionan como refuerzo de lo que es o debería recibir a través de la familia. Se percibe fácilmente que la negligencia familiar en no transmitir tales valores acaba por transferir esta responsabilidad al profesor, sobrecargándolo. “Los sueños desmedidos de educación integral favorecieron la emergencia de la que he designado como una “escuela que transborda” (Nóvoa, 2011, p. 25), exorbitante y sofocada por un exceso de misiones.

La primera acción en la búsqueda de soluciones debe ser la concientización de que el cambio debe suceder por medio de nosotros (profesores), a través de la autoformación, en grupos de estudio, investigación-acción, participación en seminarios, congresos y de instigar a las instituciones formadoras a ofrecer cursos de perfeccionamiento. Los profesores necesitan actualizarse constantemente para que contextualicen lo que enseñan con seguridad y conocimiento de causa. Emerge, por lo tanto, como necesidad, la formación continua que debería ser subsidiada por el gobierno para que la institución que forma a los docentes pueda implementar un sistema permanente de perfeccionamiento.

2.1.2 Formación de profesores y competencia crítica

Es de importancia fundamental investigar sobre la formación de profesores y la lectura crítica en una época en que se especula mucho sobre la eficacia de la enseñanza de la lectura. A pesar de que los círculos educativos promueven estudios y discusiones sobre este tema, conforme hemos visto en emisoras de televisión como la

Red Globo, en las revistas *Mestre, Educação, Escola*³, los alumnos todavía no leen “entrelíneas”, posicionándose críticamente frente a los textos. Diversos cuestionamientos sobre este asunto ponen en duda la formación de los profesores, quienes deberían propiciar la formación crítica de los educandos; principalmente, después de la divulgación de los resultados de los programas de evaluación PISA, IDEB, que analizan la capacidad lectora de los alumnos.

Este es un problema insistente que ronda los medios académicos-escolares. Hay muchos estudios que señalan que parte del problema proviene de la formación precaria del profesor y, evidentemente, de todo el contexto que involucra esta formación (Kleiman, 2001, Nóvoa, 2011; Zilberman & Silva, 2008); por eso, merece un estudio constante para instigar a los responsables, sean profesores, padres, autoridades políticas, investigadores, a encontrar una efectiva resolución al problema. Teóricos como Vygotski, Bakhtin y otros tantos anunciaron y anuncian salidas, pero el caos instalado parece confundir a políticos y profesores que se mantienen estancados delante del problema.

Como consecuencia de los problemas comportamentales y emocionales, el aprendizaje de los contenidos académicos se vuelve más difícil y esto vale también para los profesores cuando están en el papel de aprendices/graduandos; sin embargo, para actuar como profesor es necesario tener cierto control emocional, dominio de contenidos y conducta ética para ser ejemplo frente a los educandos y, por eso, vale recordar que los cursos de grado deben estructurarse de forma que proporcionen estos tres ejes básicos, aunque los emocionales y éticos estén intercalados en estudios sociológicos, filosóficos y psicológicos.

Por lo tanto, los que pretenden ser profesores deben saber que la formación de calidad es la que va a garantizar la eficacia de su trabajo e inclusive las posibilidades de empleo. Y que el profesional maduro, consciente, va a dedicar atención, tiempo y empeño en su formación. Este tipo de actitud es la que se espera del profesional que va a formar nuevos profesionales. Nóvoa, comparte la idea de Lieberman (1999) cuando dice que es preciso tener coraje de comenzar, a pesar de la urgencia; es necesario que las personas tengan tiempo y materiales para poder ir más allá y que el trabajo de formación esté próximo de la realidad escolar y de los problemas experimentados por los profesores (Nóvoa, 2011). Y de la institución formadora se espera la

³ Revistas que abordan temas educacionales dirigidas a las instituciones de enseñanza y profesionales de la educación.

operacionalización de proyectos pedagógicos que promuevan el desarrollo de las capacidades necesarias en el futuro profesor. Kleiman (2001, p. 290) reitera:

Así, dado que el formando debe desarrollar capacidades como usuario y profesional del lenguaje, a fin de poder actuar de forma segura, consciente y competente en las situaciones profesionales en las cuales interviene a lo largo de su formación inicial y también en las situaciones con las cuales se enfrentará en el ejercicio de la profesión, entonces es necesario que la operacionalización del proyecto pedagógico se centralice en pasos y etapas a través de las cuales esas competencias sean construidas.

También se espera de los profesores que el proceso de enseñanza/aprendizaje que dirigen sea preponderantemente interactivo, suponiendo, en vista de ello, una reciprocidad en la que actúan fundamentos relativos a este proceso en toda su complejidad, elementos organizacionales y funcionales de la institución formadora, aspectos políticos, sociales, económicos, culturales e ideológicos de las comunidades involucradas.

Según Paulo Freire (1996), el profesor solo será competente si tiene competencia política (posicionamiento crítico), competencia científica (organiza y construye su conocimiento de forma científica) y competencia técnica (dominio de contenido y de la metodología adecuada a su posicionamiento). Y para que estas capacidades se lleven a cabo en la práctica de los profesores, la lectura crítica es esencial y hay que reflexionar en la formación de los educandos brasileños de forma que obtengan mejor clasificación en las evaluaciones y, principalmente, en su *performance* diaria.

Por lo tanto, se hace necesario que la enseñanza tenga un carácter global (transdisciplinario), que su enfoque esté direccionado a la comprensión de las relaciones sociales, dado que el aprendizaje y el discurso, según Vigostsky y Bakhtin, son de orden mediador y dialógico y deben desarrollar, en el educando, sea niño o universitario, una postura crítica frente a la realidad.

Por ello, es evidente que la comprensión que cada uno tiene sobre el mundo y sus raíces geográficas e histórico-culturales tendrá un gran peso en las sesiones de lectura que se desarrollan en el aula, sea en la educación elemental o en los cursos de nivel universitario.

En vista de estas consideraciones, la preocupación por la lectura crítica cobra, al lado de aquella enfocada en los aspectos lingüísticos, una importancia mayor, puesto que el trabajo del profesor está basado en el universo de la lectura, característico de una sociedad letrada, sin dejar de mencionar el contexto pluridimensional del profesor y del

educando, caracterizado como un mundo s gnico. El desarrollo de la competencia de la lectura crítica se impone como condición de movilidad en ese medio, capaz de emancipar a cada individuo y a la comunidad como un todo.

Normalmente, los profesores dejan reflejar en sus prácticas las experiencias adquiridas en sus formaciones, por eso es siempre de gran relevancia estar atento al proceso de enseñanza/aprendizaje en la formación de grado y su reflejo en la enseñanza/aprendizaje de la educación básica. Considerando que el profesional debe manejar sus instrumentos de trabajo con cierta destreza, y siendo el texto para el profesor su instrumento primordial, se hace evidente que necesita conocer en profundidad las estrategias que posibilitan la comprensión y el posicionamiento crítico frente a los diversos géneros textuales existentes.

La formación docente es primordial para la enseñanza de la lectura crítica. En tiempos de un consumismo exacerbado, de innovaciones tecnológicas y globalización, en el caso de que no haya posibilidad de un comportamiento crítico frente a los acontecimientos, la homogenización de las culturas podrá hacer desaparecer conocimientos importantísimos para la formación integral del ser humano, especialmente en los países en desarrollo que copian la moda, los ritmos, la gastronomía, los valores y hasta los sistemas de educación. De esa forma, la falta de criticidad continuará generando una ingenuidad que provocará la anulación de bienes culturales, así como facilitará la explotación de estas personas y productos de manera indiscriminada, manteniéndolas así al margen de la ciudadanía.

Ahora bien, cabría preguntarse cómo los docentes se enfrentan al problema de la insuficiente formación lectora.  Lo consideran el producto de una formación equivocada o lo ven como un mal menor, puesto que los alumnos decodifican hasta los cinco años de edad?  O es que acaso los docentes contribuyen a perpetuar la cultura de que, después de la decodificación, la comprensión o lectura crítica sucede como consecuencia espontánea?

A veces se da esta coincidencia, pero, es aleatoria. Las instituciones educativas y los profesores no pueden satisfacerse con este hecho. Taglieger (2000, p. 83) reitera esa afirmación:

Muchos profesores piensan que los niños desarrollan las habilidades de pensar y leer críticamente de forma automática conforme crezcan y se vuelvan más expertos en diferentes campos del saber a través de la lectura en la escuela, y a través de su propia vivencia. Pero esta visión ha sido cuestionada por varios estudiosos de esta esfera. Stauffer, por ejemplo, es de la opinión

que el pensamiento crítico debe y puede enseñarse a los estudiantes, y esta es, de hecho, la responsabilidad de la escuela para desarrollar ciudadanos que tendrán habilidad para leer y pensar críticamente.

Por eso, la formación de los pedagogos debe propiciarles el conocimiento de contenidos y estrategias de enseñanza-aprendizaje en sus aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Esos conocimientos deben estar fundamentados a la luz de la ciencia y practicados durante la formación en asignaturas de pasantía. En los próximos apartados se discurrirá acerca de la historia de la lectura en Brasil que por algunas inconveniencias no facilitó el trayecto de formación de profesores para la enseñanza-aprendizaje de la lectura crítica.

2.1.3 Historia de la lectura en Brasil

Las aproximaciones sobre el tema “lectura en Brasil” son recurrentes en el universo educacional y van más allá de los ámbitos socio-históricos, estratégico, cognitivo o crítico-reflexivo. Representan, en verdad, intentos de encontrar formas de volver más efectiva la lectura, tanto para niños como para jóvenes y adultos. Leer, bajo la concepción interactiva, en la que lector-texto-autor se comunican, presupone a un lector que comprende la realidad y se constituye como fuente de construcción de significados. Dicha lectura propicia, por encima de todo, el desafío de interpretar, comprender y transformar por medio del conocimiento.

La lectura, que normalmente se pone en práctica por los estudiantes, se basa en el acto de decodificación de las palabras. De esa forma, se ignoran el conocimiento lingüístico textual, estratégico, la psicología cognitiva, que desde los años sesenta, están al servicio de favorecer la lectura crítica transformadora. Para que la lectura cumpla adecuadamente su papel en cuanto actividad social, compartida por personas con competencias variadas y con subjetividades diversificadas, es necesario que pase por estrategias de aprendizaje que favorezcan el acto autónomo de leer (Ferreira & Dias, 2002).

Conocer la historia de la lectura en Brasil, además de servir como punto de apoyo para el discernimiento de la sociedad brasileña contemporánea, también ayuda para la comprensión de su trayectoria en las instituciones educacionales, así como, a saber qué

motivos llevan - conforme se registra en investigaciones⁴ - al brasileño a leer poco. Es más, entender por qué tan solo una minoría consigue interactuar con el texto leído.

En el Brasil Colonial, la educación estaba a cargo de la Compañía de Jesús. Los jesuitas eran los principales responsables para la transmisión de conocimientos a los pueblos recién descubiertos así como a los hijos de los europeos que llegaron aquí con la finalidad de fijar su residencia. De esa forma, era natural que se privilegiase la religiosidad en detrimento del conocimiento. El miedo de que la lectura suscitase en los hombres las ganas de libertarse hacía que tan solo obras de carácter religioso y devocional se pusieran a disposición del lector brasileño. Sería a partir del siglo XVIII que las bibliotecas brasileñas comenzaron a recibir los primeros libros considerados profanos. Sin embargo, la preocupación y el deseo de controlar el tipo de lectura, justamente para mantener la ingenuidad de las personas, aun estaban en auge en el gobierno de la época (Pires, 2001).

Según El Far (2006), uno de los factores que se puede atribuir a la desatención hacia la lectura – la que le da lugar al lector reflexivo y crítico - es el propio registro de nacimiento de la lectura en Brasil, el cual, históricamente, declara que leer era perjudicial. Como un ejemplo, basta recordar que “los libros que los inconfidentes de Minas Gerais tenían en casa fueron parte de las pruebas que los condenaron, pues leer fue una actividad criminal en Brasil hasta comienzos del siglo XIX” (Carvalho & Mendonça, 2006, p. 159) y que a las mujeres, debido a las estrictas reglas morales del sistema patriarcal de la época, se les prohibía el acceso a la lectura, principalmente a la literaria - novela.

Frente a este histórico, es posible entender por qué la lectura no fue difundida y tampoco realizada en Brasil, hasta hoy en día, de forma que el lector se vuelva crítico y reflexivo a través de esta práctica. Esos atrasos ideológicos del pasado se fueron transformando con el tiempo, mezclándose con otras ideologías como la del capitalismo, que necesitaba a los lectores decodificadores para aprender a apretar botones, de los lectores que supieran como mínimo firmar para poder votar y otros, pero que apenas decodificasen.

Las estudiosas Zilberman y Pimenta, al historizar la lectura en Brasil, la analizan como resultante de los anhelos burgueses y como literatura importada. Amplían la discusión sobre la historia para el área de la dificultad y del alto coste de la producción del libro. Según las autoras, dichos factores convierten la lectura en algo inaccesible.

⁴ PISA, IDEB, INAF (indicador de lectoescritura funcional).

Además de estos, otro factor que corrobora el bajo índice de lectores competentes es la inhabilidad de los profesores para motivar y enseñarla, con la finalidad de evitar la gran cantidad de lectores funcionales.

Zilberman (2007), también destaca que en Brasil, durante mucho tiempo, se le atribuyó al libro didáctico y a la literatura, la función de mediar la lectura. Sin embargo, ambos se importaban desde Portugal y no correspondían a la identidad del pueblo brasileño. Siendo también este factor, una dificultad más para la valorización y expansión de la lectura.

Puede decirse, de esta forma, que la lectura en Brasil adviene de un contexto de prohibición y peligro, en el cual los gobernantes limitaban la expansión de las ideas y de la crítica, o sea, “el ignorante demanda menos explicaciones y exigencias”, por ello el tipo de material consumido por la población era controlado por la iglesia y, posteriormente, por el estado. De cierta forma, permanece aun así en la actualidad, ya que los libros didácticos son distribuidos por el gobierno y, pese a haber una gran cantidad de libros que los profesores pueden escoger, difieren poco unos de otros.

A pesar de que el mundo contemporáneo está marcado por palabras – tiras, placas, *outdoors*, folletos y otros repartidos en el cotidiano de las personas, no es apenas esa lectura recortada la que merece la atención de los estudiosos. La lectura que últimamente gana relevancia en los trabajos científicos y que se pretende convertir en una constante dentro del contexto educativo, es la que sirve como reflexión, que promueve la criticidad y la transformación sociocultural. Sin embargo, esta aún ocurre de una forma tímida debido a la falta de inversión – no solo financiera, sino cualitativa – en la producción y accesibilidad a los productos de lectura, así como en la falta de formación adecuada de los profesores que forman a los lectores. (Silva, 2005).

Sumado a este marco, como agravante, Brasil carece de escuelas calificadas. El Estado remunera mal al cuerpo docente y tal vez, como consecuencia, el aprendizaje de la lectura se presente insatisfactorio. Conforme Pimenta & Gonçalves (1990, p. 20),

La crisis de la lectura en el curso de Formación Docente es igualmente preocupante, pues se cree que los profesorandos, futuramente, ejercerán la función de diseminadores de la práctica lectora y que desarrollarán en los alumnos el interés por la lectura. [...] si no su educando no construirá el gusto por la lectura y la educación dejará de formar sujetos críticos para formar sujetos autómatas.

A pesar de estos obstáculos, la creencia en la escuela y en los profesores aún persiste, una vez que, si ambos no tuvieran influencia en la sociedad, siendo responsables de la formación de los estudiantes y de facultar el ingreso de estos en el mercado de trabajo, tal vez la sociedad fuese indiferente a su incompetencia. Esta idea no debe, sin embargo, servir de consuelo, pero sí sugerir que sin una enseñanza estratégica, planeada, no se piensa la lectura. Esta es fundamental para las transformaciones socioculturales, es básica para otros aprendizajes y pasa por la interferencia y el impacto desencadenados por las instituciones de enseñanza (Zilberman, 2007).

Las prácticas de lectura también dependen del ambiente organizacional y de la cultura que rodea a la lectura en el país. Tales condiciones pueden despertar o no, en los docentes, el interés o la necesidad de perfeccionamiento, las ganas de cambiar y de crecer en la labor de la profesión. Y esto se refleja, ciertamente en el círculo de formación, es decir, profesores lectores competentes, educandos lectores competentes.

A finales del siglo XX, como consecuencia de los avances tecnológicos, las instituciones educacionales preveían que la lectura impresa sería substituida por la virtual. Esto generó mucha preocupación, crítica y hasta incluso rechazo de los docentes hacia las nuevas tecnologías. Los mismos alegaban que los textos imagéticos y virtuales, debido a su poder de atracción en consonancia con sonidos, colores y movimientos, llevarían a la pérdida de interés de los alumnos por la lectura en blanco y negro, académica, escrudiñadora que está al servicio de la reflexión-acción de lo individual hacia lo social.

Realmente, lo que se observa actualmente es, en verdad, un cambio en los productos de lectura, pero esto no culminó en bajar la cantidad de lectura. Se lee todo el tiempo: mensajes, e-mails, reportajes, artículos enviados por internet, frases y textos cortos colgados por amigos en las redes sociales, sin citar las encuestas en los sitios web sobre los asuntos más variados y curiosidades, sin embargo, la mayoría de las veces, los textos y la lectura se realizan de forma superficial, el lector adquiere una gran cuantía de información, pero no sabe qué hacer con ella, no se sitúa críticamente frente a los textos.

La lectura, independiente de sus soportes o de su oscuro origen, debe estar al servicio de preparar al ciudadano para disfrutar el conocimiento que esta siempre emana, bajo la perspectiva de convertirlo en constructor de significados y mediador de transformaciones.

De esta forma, para que la educación se convierta en un proceso que libere y que transforme la vida del lector, es necesario que este domine los usos sociales de la lectura. La formación de una sociedad libre de la alienación y preparada para el desarrollo depende mucho del valor que se da a la lectura no solo de los libros, sino del mundo (Freire, 1990).

2.1.4 La lectura y el pensamiento crítico: presentación de dos vertientes principales

En concreto, para que se pueda atribuir sentido a los textos que se leen, ya sean escritos u orales, es necesaria la activación de un complejo y variado conjunto de habilidades lingüísticas y cognitivas. Se atribuye sentido y coherencia a lo que se lee debido a la familiaridad con los elementos lingüísticos contenidos en el texto y con otros conocimientos y habilidades almacenados en la mente del lector. En el momento de la lectura, activamos procesos ascendentes, de las partes hacia el todo, y descendentes, del todo hacia las partes. Lo que implica decir que el proceso de lectura exige conocimiento lingüístico, semántico, pragmático e inferencial que, entrelazados, hacen posible la lectura crítica. (Colomer & Camps, 2002; Kleiman, 2008; Silva: 2005).

Existen varias definiciones de lectura crítica, no obstante, en Brasil son pocas las investigaciones de tenacidad científica que se proponen a discutir o exponer las estrategias que habiliten a los profesores a enseñar a sus alumnos a leer críticamente.

Antes de conceptualizar al lector crítico o a la lectura crítica, es conveniente exponer el concepto de lectura expresado en los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) puesto que, este documento es el que dirige los currículos educacionales. En este documento se expresa:

La lectura es un proceso en el que el lector realiza un trabajo activo de construcción del significado del texto, apoyándose en diferentes estrategias, como su conocimiento sobre el asunto, sobre el autor y de todo lo que sabe sobre el lenguaje escrito y el género discursivo en cuestión (Brasil, 1998, p. 144-145).

De esta forma, la lectura puede ser definida como un proceso interactivo, cognitivo, situada socialmente, y presenta un lector activo, cognitivo, social, que interactúa de forma contextualizada y reconoce la intencionalidad discursiva. Este concepto está, por lo tanto, de acuerdo con el nivel de lectura que se espera alcanzar en

los profesores y, consecuentemente, en los alumnos que estos mismos tutorizan.

El concepto de crítica, que se sumará al de lectura, se adoptó de la concepción kantiana, es decir, crítica es “la actitud o capacidad de distinguir entre lo verdadero y lo falso, teniendo sus criterios y razones para ello y no aceptando afirmaciones de otros sin su propio examen previo” (Rohden, 1992, p. 177).

Dentro de la lectura crítica, se ha profundizado en el tema de la importancia del pensamiento crítico en el acto de lectura, que ya ha sido objeto de varias investigaciones que pueden clasificarse en dos vertientes principales: 1) la cognitiva, centrada en la importancia del pensamiento crítico en el acto de la lectura; sobretodo, en los aspectos cognitivos implicados en este proceso; y 2) la llamada corriente “política”, en la que convergen aristas pedagógicas e ideológicas.

Si bien, es en la vertiente cognitiva del aprendizaje, donde se asienta el enfoque de este trabajo académico, se tienen en cuenta también autores que no se encuentran en el centro de este abordaje, pero que, por la relevancia de sus estudios relacionados con el pensamiento y la lectura crítica, no pueden ser dejados al margen. Nos referimos a otra gran línea de pensamiento, de tono más político y sociológico, sobre ello han gravitado muchos autores, filósofos, pedagogos, y otros profesionales destinados a pensar y a practicar la pedagogía, especialmente desde mediados del siglo XX hasta los días actuales.

De hecho, esta última línea tuvo - y todavía tiene - mucha importancia en los medios académicos de Brasil, con su eje que oscila entre lo pedagógico y lo ideológico, para la cual la transmisión de la lectura es un acto eminentemente político. Para sus partidarios, la adquisición de la lectura en la escuela, también ofrece al estudiante oriundo de las clases menos favorecidas, la condición de realizar una adecuada lectura del mundo, de comenzar a romper el muro de la exclusión social a medida que deja de ser “borrego”, de ser presa fácil de manipulación por la clase dominante.

Se encuentran importantes defensores de esta corriente en autores brasileños como Freire y Silva, por ejemplo. En Freire, esta se desarrolla a partir de la publicación de *Pedagogia do Oprimido* (1968), libro cuyo tema central es la educación de adultos, pero que, por la fuerza de sus postulados, extrapoló su campo de abordaje inicial y con el tiempo se convirtió en uno de los fundamentos de la pedagogía crítica en el mundo. Su tema central es la relación simbiótica entre leer un texto (escritura) y leer el mundo (realidad):

El aprendizaje [...] está implicado en la práctica de leer, de interpretar lo que se lee, de escribir, de contar, de aumentar los conocimientos que ya se tienen y de conocer los que aún no se conocen, para una mejor interpretación de lo que sucede en nuestra sociedad (Freire, 1990, p. 48).

Al ejercer la lectura crítica, el lector descubre que las palabras tienen poder. Las palabras cargadas de ideología pueden provocar diferencias socioculturales entre los ciudadanos, y el saber leer críticamente puede prevenirles de esta fuerza discursiva que muchas veces convence, estereotipa y segrega (Silva, 2009).

A partir de Paulo Freire, en un trabajo de diseminación continuado por otros autores/pensadores partidarios de esta matriz conceptual, se percibe la existencia de una línea, por así decir, ideológica, que los une y que no es más que la valoración confirmada por todos ellos de esta lectura del mundo en cualquier metodología de enseñanza que involucre al lenguaje en la escuela.

Y, en ese aspecto, también cobra relevancia, comprensiblemente, la importancia del llamado “color local” en cada relato, en cada programa o método de lectura propuesto. Es verdad que estos discuten la lectura crítica en toda su amplitud de conceptos, en un sentido universal, sin embargo, no es menos correcto que dichos abordajes partan de un punto de vista local. Parten, así, de la idea de abordar primero el universo conocido, atentos, en esencia, a la frase lapidaria de Liev Tolstói: “Si quieres ser universal, empieza por pintar tu aldea”⁵.

De esta manera, aquel pensamiento de que no es conveniente ni práctico llevar inicialmente al estudiante referencias de información extrañas a su gen, o al mundo en el que él vive (concepto que nosotros, en Brasil, aprendemos a relacionar con Paulo Freire), acaba por influenciar, en mayor o menor medida, toda o casi toda la pedagogía contemporánea. Para los partidarios de esta corriente, el conocimiento previo del alumno, por tanto, continúa siendo la base, el ancla en el que se sustenta todo el marco de la educación, especialmente en lo referente a la enseñanza-aprendizaje que incluye a las cuestiones lingüísticas.

De todas formas, se refuerza en términos de la instrumentalización teórica de esta tesis, la idea central de que el profesor, a pesar de tener en cuenta el repertorio previo de los alumnos, debe propiciar nuevas lecturas para que el lector/educando amplíe su conocimiento previo, expandiendo su universo conceptual, de modo que pueda transitar en otras esferas socioculturales. Finalmente, el profesor, por tener más

⁵ Frase extraída de la novela Anna Karenina de Liev Tolstói.

experiencia, según Kleiman (2001) conforme a las palabras de Vygotsky (1987), es también, en dicha relación, el más preparado para ofrecer al alumno nuevas posibilidades de lectura que, por otra parte, van a posibilitarle hacer sus inferencias, ampliar sus horizontes de comprensión del lenguaje y del mundo.

En nuestra experiencia de vida escolar - en la condición de alumnos y después como profesores - no es difícil percibir cómo, tanto las lagunas de formación, como el dominio insatisfactorio del lenguaje, se perpetúan en muchas situaciones. Si es cierta la afirmación de la profesora Miriam Lemle (1991) de que las dudas acerca de ortografía, nos suelen acompañar la vida entera, no es menos cierto que los problemas que involucran a la comprensión textual también permanecen, para muchos, como una ecuación mal resuelta.

Es cierto, evidentemente, que un lector con más experiencia, o un lector debidamente auxiliado por un buen “compañero de lectura” (el profesor, en este caso) va a tener más posibilidades de formular hipótesis más consecuentes que le facilitarán avanzar en el descubrimiento de las “pistas” esparcidas a lo largo del texto por el autor. Kleiman (2011) se refiere al lenguaje como un instrumento poderoso que muchas veces interfiere en las relaciones humanas, pues a través de este, un hombre puede influenciar y ser influenciado por el discurso oral o escrito del otro. De todas formas, el proceso de cognición, de comprensión lingüística entre estos dos seres (escritor y lector) está basado e intermediado por el texto.

Siguiendo la línea de Freire, por un lado, Silva va a resaltar el valor de la cultura circundante que tiene influencia en el aprendizaje de la lectura. En dicho contexto, el profesor, con todo su referencial de conocimientos, con sus lecturas (de los libros que leyó y de los caminos que recorrió hasta allí), es una figura absolutamente central en el proceso de enseñanza/aprendizaje, ya que, de un modo general, se encuentra en sus manos el poder de la elección del material que va a ser leído, que va a ser trabajado en el aula. Es más, el que enseña también debe perfeccionarse continuamente, lo cual implica que ha de estar dispuesto a aprender junto a sus alumnos; luego, el mejor profesor no será simplemente el que más haya leído o el más culto, sino aquel que está permanentemente abierto a nuevas lecturas y experiencias, en este proceso de crecimiento infinito que es la educación.

En términos de educación institucionalizada, además de relacionarse con la adquisición de experiencias, el mensaje es una de las primeras fuentes que disparan la acción educativa ejercida por el profesor. (...) la relación cultura-

lectura está patente: ¿quién fue el profesor que jamás adoptó o recomendó la lectura de libros a sus alumnos durante el transcurso de los cursos? Asimismo, la actualización de los profesores va a depender de la diversidad de sus lecturas, y, por qué no, la preparación y reformulación de sus programas de enseñanza (Silva, 2005, p. 32-33).

Expandiendo su campo de acción, la pedagogía defendida por Silva (2005) no se restringe tan solo a la propuesta de la lectura escolar amalgamada a la lectura del mundo y tampoco a la atención dada al universo cultural previamente adquirido por profesores y alumnos. En verdad, esta va bastante más allá, al proponer una profundización de la relación de la lectura con el conocimiento humano como la psicología o la filosofía. Como resultado de esta postura alineada con la multidisciplinariedad, este pensador sostiene la tesis de que el aprendizaje se efectiviza plenamente si el alumno comprende de hecho lo que lee, o sea, para él “leer es comprender”. En ese aspecto, acaba funcionando como un mediador entre las dos corrientes aquí descritas (la “política” y la “cognitiva”) y, obviamente, se convierte en un pensador relevante para la definición del presente cuerpo teórico.

En la perspectiva tanto de “ideológicos” como de cognitivistas prevalece una comprensión general de que la lectura crítica es un proceso interno que necesita ser enseñado en el aula (Stauffer, 1977). Por lo tanto, el primer paso demanda que el profesor haga lecturas interpretativas para que los alumnos tengan un referente. En este proceso de modelación, el profesor debe ir destacando las informaciones pertinentes, poniendo en acción las estrategias de comprensión del texto de modo significativo y funcional. Siendo así, en la etapa inicial, el profesor pasa a ser el intérprete del proceso de apropiación de la comprensión lectora que precede a la lectura crítica.

El profesor que conoce y hace uso de las concepciones de lectura, de crítica y de criterios de textualidad, a los que los autores que fundamentan esta tesis hacen referencia, desvelará los matices interpretativos y de construcción textual; como captar lo que no se dice, utilizar un discurso conveniente en el momento propicio, contextualizándolo. Para completar el desempeño del profesor hábil que transita libremente y con destreza por los diversos contextos discursivos, es necesario añadir a su formación académica conocimientos sobre estrategias de lectura, sobre la cognición y la metacognición.

Otro punto importante para garantizar criticidad en la lectura del texto y del mundo es posibilitar, por medio de formación académica, el ejercicio de la dialéctica y de la politicidad, aspectos que se desarrollan en el colectivo, que impulsan la cooperación y la

autonomía para actuar. Este posicionamiento está pautado en el concepto de politicidad postulado por Almeida (2008, p. 3):

La politicidad es la que concibe la educación como problematizadora, fundada en la relación dialógica y dialéctica entre educador y educando, que, al dialogar y politizar, problematizan y aprenden juntos.

El sentido de problematizar descrito por Almeida, la politicidad, se refiere a cuestionar, a estimular la investigación sobre una determinada situación para llegar a un consenso fidedigno de acuerdo con el conocimiento sociocultural e histórico de los involucrados en el proceso comunicativo.

En esta dirección, Hussein (2008a), citando De Boer (1964), presenta al lector crítico como el que es llamado a estimar la relevancia, la precisión y la validez de los hechos y argumentos propuestos por el texto. Para llegar a dicho punto, por tanto, necesita ejercitar la dialéctica y la politicidad por medio de la interacción con el texto. Una vez que haya comprendido lo que leyó, el lector crítico no permanece tan solo en el desvelamiento del significado pretendido por el autor, sino que reacciona, cuestiona, problematiza, aprecia con criticidad.

En los estudios desarrollados por Hussein (2008b), una autora cuyo campo de investigación transita entre la lingüística, la psicología cognitiva y la metacognición, se sustenta, igualmente, la urgencia de que se desarrolle en las personas el comportamiento de crítica, en concreto, dentro del ámbito educacional. Un rasgo que, una vez más, remite hacia la línea pedagógica defendida por Freire, que recuerda que la importancia del comportamiento crítico está en desestabilizar el sistema de masificación que conduce a la persona a una expresión de conformidad. Hussein (2008a), mencionando a Cameron (1968) dice que a este nivel, el criterio de juicio se basa más en el aspecto emocional que en el racional.

La criticidad, desde el punto de vista simplista, genera insensibilidad, no obstante, en el contexto de masificación y conformidad en el cual la población se encuentra debilitada emocionalmente, se vuelve peligroso que el juicio se base en aspectos emocionales. Por ello, se indica el posicionamiento crítico como un modo de reacción al control, a las formas de persuasión. Freire (1975) dice, en ese sentido, que la habilidad de crítica conduce al hombre a un mejor conocimiento de su ambiente y a una mejor participación en su medio.

En el estudio llevado a cabo con la pretensión de la elaboración del libro *Leitura*

crítica e escrita criativa (2008a), Hussein hizo un registro en el cual categorizó las respuestas textuales creativas de alumnos de 6° año, empleando, para ello, el concepto de metatexto. Por lo tanto, para ella, bajo dicha perspectiva, la lectura creativa se contempla como la que va más allá del texto.

Como puede observarse, estamos ante una autora que propone ejercicios de una lectura basada en la idea de matriz de multiplicidad de sentidos inherentes a cada texto. Así como en Freire y Silva, la secuencia aquí merece total atención en el juego permanente de intertextualidades entre el texto inicial (el texto propuesto por el profesor) y otros textos, y, por consiguiente, con la vida del propio sujeto - o de los sujetos involucrados -. Para ser exactos, podría decirse que es la teoría de la lectura del mundo la que, con su grandeza y multiplicidad de aspectos, salta a un primer plano.

En la parte final del libro, la autora muestra la convicción de que el entrenamiento contribuye significativamente para que el estudiante consiga llegar a ejercer la lectura crítica, momento en el que también habla de las herramientas que pueden ser utilizadas con provecho en dicho trabajo. Por lo tanto, ella se refiere a “investigaciones y estudios de observación en las clases de lectura para obtener más información sobre los tipos de respuestas dadas por los alumnos” (Hussein, 2008a, p. 115). Y reafirma la importancia de realizar un análisis de textos didácticos tanto del tipo de cuestiones tratadas, como de la elaboración de los textos que pretenden la enseñanza de estas finalidades.

Sintéticamente, se puede afirmar que el método propuesto por Hussein, que objetiva mejor aprovechamiento de los estudiantes, en cuanto a la lectura crítica y creativa, sigue los esquemas consolidados por sus maestros. Para ser más exactos, su modo de pensar la enseñanza del lenguaje es, principalmente, el tradicional, basado en el binomio: palabra del profesor-texto de lectura. Por ello, de una manera obvia, ella considera que dicho método de enseñanza es bastante democrático y universalizador, estando naturalmente a disposición de cualquier escuela.

Se entiende que la propuesta de la autora viene a reforzar la idea de la necesidad de multiplicar o reforzar el método de lectura en el contexto de la clase de redacción, también conocido en nuestro medio como “laboratorio de redacción”. Para lo cual, en efecto, no se demanda una gran variedad de recursos ni de materiales: basta el profesor y sus alumnos intercambiando ideas y experiencias, y un texto por trabajar, que pueda ser elegido dentro de la disponibilidad de la oferta local: de un libro, un periódico, una revista, un almanaque de farmacia, un folleto de literatura de cordel, en el caso de los textos impresos; o de una película, por ejemplo, en el campo de los “textos”

audiovisuales. Así, de hecho, son instrumentos que se encuentran a disposición de todas las escuelas, en cualquier rincón: leer, debatir ideas a partir del texto leído (o visto) incentivando la elaboración de nuevos textos.

A pesar del tradicionalismo, Hussein desarrolla una línea de investigación bastante pertinente en el área, por ejemplo, cuando reafirma “el presupuesto de la urgencia del perfeccionamiento de los profesores en los países del tercer mundo” (Hussein, 2008a, p. 119). Y la conformidad de presupuestos expresada en esta tesis se extiende, en esa dirección, cuando la autora, en la misma secuencia de raciocinio, dice creer en el “cambio de comportamiento del profesor”, aunque quede bastante claro que esa creencia suya reposa más en la retroalimentación de informaciones resultante de la relación profesor-alumno, dentro del aula.

Por nuestra parte y complementariamente, sin embargo, pensamos que, antes de llegar a esa retroalimentación informativa, para que haya avances significativos es necesario trabajar para una mejor formación del profesor, a nivel de las carreras de graduación. Al final, así como Freire, Silva y Hussein, y otros tantos, creemos que es en efecto, el profesor el centro a partir del cual se irradia toda la información posible en el campo de la educación en general y, obviamente, en nuestro campo específico, de la lectura crítica. Solamente es necesario no dejarse llevar por un romanticismo fácil y colorido que se empeñe todo el tiempo en tejer apologías sobre esta relación y se olvide de lo fundamental, en este caso, que es el reconocimiento de la existencia de una situación-problema y la búsqueda de posibilidades efectivas de romper (o por lo menos comenzar a romper) esas amarras.

En el caso del tema principal de esta tesis, sostenemos que es necesario llevar al estudiante de Pedagogía de las universidades - futuro profesor de las series iniciales - el conocimiento necesario sobre lingüística textual, sobre géneros textuales, sobre conceptos claves como macroestructura y superestructura textual, desarrollar su pensamiento crítico y extender ese carácter de criticidad a sus lecturas, ya que, de no tener acceso a ese tipo de conocimientos lingüísticos textuales en su curso de graduación y al no especializarse en el estudio y en la comprensión de dichos conceptos, ¿cómo puede transmitírselos a sus alumnos y hacerlos operativos en la comprensión y lectura crítica de los textos?

Nos parece que este es precisamente el punto desde el cual se origina la mayoría de los problemas de bajo rendimiento en el aprendizaje del lenguaje en las aulas de las etapas de educación fundamental. La formación que recibe el profesor de estas etapas,

debe prepararlo para enseñar los contenidos necesarios para garantizar una base sólida en los estudios del lenguaje, como también, proveerlo de conocimientos didácticos-metodológicos que le ayuden a crear con sus alumnos un clima amistoso para el aprendizaje.

Por ello, se constata hoy la existencia de innumerables pensadores de la pedagogía y del lenguaje en Brasil y en el mundo, que ven con preocupación ciertos aspectos de la relación profesor-alumno en lo referente al aprendizaje de la lectura. Y muchos intentan traer propuestas efectivas intentando superarse. Por una parte, en el campo de la teoría, se entiende que la práctica de la convivencia dentro del aula contribuye de forma significativa para el desarrollo de una interacción que garantice el crecimiento de todos los actores implicados (profesor y alumnos); pero, por otra parte, lo que se percibe es una práctica desfasada, limitada, sin gran desarrollo de dichos actores en el proceso. En este sentido, Kleiman (2011, p. 24) afirma:

La práctica del aula, no solo de la clase de lectura, no propicia la interacción entre profesor y alumno. En lugar de un discurso que se construye conjuntamente por profesores y alumnos, tenemos primero una lectura silenciosa o en voz alta del texto, y después, una serie de puntos a ser discutidos, por medio de preguntas sobre el texto, que no tienen en cuenta si el alumno de hecho lo comprendió. Se trata, en la mayoría de los casos, de un monólogo del profesor para que los alumnos escuchen. En este monólogo el profesor típicamente les transmite a los alumnos una versión, que pasa a ser la versión autorizada del texto.

Los desencuentros entre las perspectivas de los lectores con relación al objeto leído son, además, una preocupación permanente de esta autora. En otro libro suyo, por ejemplo, cita a la escritora inglesa Virginia Woolf cuando cuenta una experiencia de lectura relatada en su ensayo “¿Cómo se debe leer un libro?”.

[En este libro] quiero primeramente enfatizar el signo de interrogación al final de mi título. (...) Si pudiese aún responder una pregunta a mí misma, la respuesta se aplicaría solamente a mí, y no a usted. El único consejo, de hecho, que una persona puede darle a otra sobre lectura es el de no seguir ningún consejo, seguir sus propios instintos, llegar a sus propias conclusiones (Kleiman, 2011, p. 29).

Evidentemente que, a pesar del brillo y del voluntarismo contenidos en la explicación de la escritora Virginia Woolf, para nosotros, lingüistas, pedagogos, profesores de lenguas o estudiantes de lenguaje en general, esta sentencia no puede bastarse. Pero sí que puede (y hasta debe) alararlos, más de lo que ya están incluso,

por ventura, de antemano alarmados ante las propuestas pedagógicas que se asientan en la transmisión de una versión única, la del profesor.

En verdad, la búsqueda de soluciones para las incomprendiones, los lapsos, las barreras de la comunicación humana son un proceso necesario, imprescindible para cualquier crecimiento. Desde el “sólo sé que no sé nada”, de Sócrates, impulsando permanentemente al hombre que piensa a buscar un saber que lo diferencie del hombre común (aquel que no siente la necesidad de problematizar) hasta Kant que postula la “crítica de la razón pura”, todo progreso humano nace siempre de la duda, de la molestia generada por una determinada situación de limitación, de no *completitud*.

Por lo tanto, para el estudio de la lectura crítica, autores como Kleiman (2011), que toman como punto de partida de sus proposiciones identificar y estudiar situaciones-problema experimentados en el trabajo con el lenguaje (por autores y lectores, profesores y alumnos, conferenciantes y su público), son de suma importancia.

No cuesta recordar, por fin, la matriz etimológica de la propia palabra “crítica”. En el libro oriundo de un curso impartido sobre la obra de Kant, el profesor Leonardo Polo, además, en el inicio, a título de conceptualización, habla de la Crítica del Conocimiento en esos términos:

Uno de los nombres con los que, frecuentemente, se designa la teoría del conocimiento es la palabra “crítica”. La palabra “crítica” tiene su raíz en el término griego *krísis*: establecer un discernimiento, sentenciar, juzgar. La filosofía crítica es la filosofía que juzga (Polo, 2007, p. 21).

Por ello, Polo dice que hablar *a priori* de la teoría del conocimiento suena como algo artificial, es necesario ir primero en busca del propio conocimiento. Y el conocimiento reside en el esfuerzo humano de superación ante una situación de crisis.

Por lo tanto, se lleva al hombre a cuestionar las cosas en sí mismo y para sí mismo, examinando los instrumentos cognoscitivos que tiene a su disposición y atribuyéndoles un valor. Sólo después de transcurrida esta etapa, en palabras del pensador español, es cuando el ser humano puede salir de su condición original de ser crédulo, ingenuo, convirtiéndose en “realista”, esto es, dotado de un realismo crítico. Bajo esta perspectiva, por tanto, se hace una elección por la cual se aceptan algunas presuposiciones que van a indicar al investigador/lector el camino a seguir.

Bajo la misma perspectiva, la defensa de una postura de criticidad que se debe asumir frente a un objeto analizado (en este caso, el libro u otra forma de texto), se registran los estudios emprendidos por Difabio, en particular los divulgados en su libro

“Comprensión Lectora y Pensamiento Crítico” (2005).

En el tópico titulado “Pensamiento Crítico”, hace sus observaciones partiendo del abordaje de campo temático en torno al movimiento de *critical thinking*, originario de los Estados Unidos de América, el cual, basado en la psicología cognitiva, se propone aplicar los principios de esa psicología en el campo pedagógico.

A partir de las citas de autores afines a dicho movimiento, Difabio define el pensamiento crítico como el “pensamiento razonable, reflexivo, que se focaliza en decidir qué creer o hacer”. Y, en seguida, incluso siguiendo una línea desarrollada por otros pensadores, detalla la definición, sedimentada en algunos aspectos que diferenciarían el pensamiento crítico del pensamiento no crítico:

- a diferencia de la creencia arbitraria, el pensamiento razonable se basa en buenas razones; no conduce a cualquier conclusión, sino a la/s mejor/es conclusión/es.
- es reflexivo porque el pensador crítico debe examinar la razonabilidad de su propia argumentación y de la ajena; debe buscar conscientemente las buenas razones.
- con relación a la reflexión, es un pensamiento *focalizado* en un propósito al que se dirige conscientemente.
- el foco del pensamiento crítico es una decisión *sobre qué creer o hacer*, esto pues, puede evaluar afirmaciones o acciones; el segundo ámbito pretende subrayar el papel práctico del pensamiento crítico. (Siegel, Norris & Ennis, citado por Difabio, 2012, p. 165)

En la síntesis de sus reflexiones en este pasaje del libro, Difabio (2012) afirma que el [pensamiento crítico] es un proceso que se ejercita respecto de algún contenido, que puede ser las materias escolares o una situación o problema de la vida cotidiana o que, una vez más, se hace recordar la afirmación universalmente aceptada de que todo abordaje educacional, todo método de enseñanza, en consecuencia, debe partir de la constatación de un dato real.

Otro de los puntos más relevantes abordados por Difabio en la obra citada es el de la elección consciente que los educadores deben hacer de los contenidos que van a enseñarse, pues, según dice, en términos de pensamiento crítico (y consecuentemente de practicar la lectura crítica) no se trata simplemente de ‘hacer elecciones, sino, hacer las mejores elecciones’. Se trata de del momento de decisión, de elección consciente que considera, así, la criticidad frente al texto como una aplicación del pensamiento crítico.

Es en este sentido en el que también Hussein (2008a), a partir de observaciones sobre aspectos de la obra de Stauffer y de Russel, va a reafirmar su definición de lectura

crítica: un proceso en el cual el lector acepta previamente algunos presupuestos que serán, entonces, su patrón de lectura. Así, leer críticamente significa tener habilidad suficiente para efectuar *a priori*, un examen lógico del material que va a leerse, o que, hipotéticamente, evitaría las falacias de un juicio con base emocional (Hussein, 2008a, p. 20-21). Se trata pues, de un lector capaz de trabajar con hipótesis, adecuando la elección del autor y obra a su universo de referencias, separando lo que le interesa de aquello que se puede descartar.

Es más, Hussein, (2008a, p. 19) basada en los preceptos de Ennis (1962) dice que las dimensiones del pensamiento crítico se refieren “a la logicidad de las relaciones entre el significado de las palabras y afirmaciones, el criterio para juzgar las ideas presentadas y el pragmatismo que permite juzgar si la afirmación es relevante para la meta en vista”.

En esa línea de raciocinio, el lector crítico es, en síntesis, un individuo capaz de efectuar, prioritariamente, un juicio acerca de lo que se le dispone a leer. Se trata de un sujeto dotado de control racional de los sentimientos, que sopesa, de modo ecuánime, los condicionantes y las evidencias puestas delante de sí, para ofrecerles respuestas convenientes y, así, seleccionar lo relevante.

Sobre relevancias e irrelevancias, Kleiman (2011) habla extensamente en el libro ya citado *Texto & Leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. Para ella, lo relevante e inesperado es lo que le interesa específicamente al lector y, por lo tanto, lo irrelevante, en consecuencia, es todo (o casi todo) lo que, no siendo de su interés, le es “empujado garganta abajo” para leer. Se trata, como es evidente, de algo muy serio en este abordaje, pues, casi por regla general, los profesores suelen llevar materiales de lectura a sus alumnos, muchas veces sin discutir previamente con ellos si aquello les interesa. Sin embargo, conforme la propia Kleiman (2011) reconoce un poco más adelante en su ensayo, la *indicación de lectura* (por el profesor, en el caso presente) no siempre se convierte en una enfermedad sin remedio.

Se reconoce, sin ninguna duda, que “lo más relevante” es de hecho aquello que es escogido por el propio lector, pero ello exigiría, en contrapartida, que dicho lector ya se hubiera desarrollado suficientemente en términos de pensamiento crítico. Y, en efecto, no es esto lo que se observa en nuestras escuelas, ni siquiera en el nivel de enseñanza superior. Si fuese así, está claro que no estaríamos aquí discutiendo estrategias que pretenden la mejora del nivel de formación de los estudiantes de Pedagogía en cuanto a la lectura crítica, para objetivar, más adelante, una mejor

formación de jóvenes lectores en la persona de sus alumnos de las etapas iniciales.

La predeterminación de objetivos por el otro no es, pese a todo, necesariamente un mal. Si el lector menos experimentado fue desacostumbrado, por la propia escuela, a pensar y a decidir por sí mismo sobre lo que lee, entonces el adulto puede, provisionalmente, imponer objetivos artificialmente creados para realizar una tarea interesante y significativa para el desarrollo del alumno. Así, indirectamente, por medio del modelo que el adulto le suministra, ese lector establecerá eventualmente sus propios objetivos, esto es, desarrollará las estrategias metacognitivas (regulación y control del conocimiento en situaciones de aprendizaje o resolución de problemas) necesarias y adecuadas para la actividad de leer (Kleiman, 2011, p. 35).

Los objetivos de la lectura en general comienzan a establecerse por la forma del texto, por ello, los escritores escogen, desde el inicio, su mejor forma de comunicarse de acuerdo con la forma definida para aquella comunicación específica. Es difícil, así, pensar en un libro infantojuvenil (de poesía, crónica o cuento) dotado de un lenguaje caudaloso, con largos párrafos o sin párrafos, y desprovisto de ilustraciones o grabados. Aquí también, como es obvio, está patente la intencionalidad: no va a ofrecerse a un alumnado de 5° año un artículo de una gran autoridad monetaria haciendo un análisis profundo de la economía mundial, tampoco va a publicarse en el cuaderno de finanzas de un gran periódico la versión más reciente de la historia de Caperucita Roja. El escritor ofrece sus textos para cada público y atendiendo a una situación específica; luego los editores, los coordinadores pedagógicos y los profesores los hacen llegar a los estudiantes que, a su vez, van a aprovecharlos de acuerdo con sus intereses, puede decirse, con cierto grado de coincidencia de los objetivos entre quien escribió la obra, quien propuso la lectura y quien está leyendo.

Aquí, mientras tanto, es conveniente retomar aquel presupuesto abordado en páginas anteriores cuando se hablaba de la tarea que el profesor debe asumir en el sentido de no quedarse atado tan solo a lo previsible, a lo predeterminado, de no restringirse solamente a las lecturas del mundo previamente adquiridas por los alumnos. Volviendo a Virginia Woolf, en el mismo texto antes citado, Kleiman observa que un escritor, por ejemplo, lee a otros escritores para conocer y vivir realidades distantes y distintas de la suya, pero que tienen el sentido suficiente considerando la lógica inherente a cada contexto referido; lee revistas de variedades para enterarse de la vida social y mundana; lee el prospecto de un medicamento para ver si comprende las razones por las que se lo ha recetado, y así sucesivamente. Cada lectura con sus objetivos, valores,

dimensiones.

De acuerdo con la conceptualización lingüística, cuando alguien establece objetivos para una determinada lectura está, pues, desarrollando estrategias metacognitivas, lo que significa establecer parámetros de control y de regulación del propio conocimiento. Schopenhauer recordó cierta vez que “no existe viento favorable para aquel que no sabe adónde va”⁶, cristalizando la comprensión media de que los seres humanos, para llegar a buen término de sus tareas, para avanzar en cualquier fase del conocimiento en el que se encuentren, necesitan primero establecer metas, marcar objetivos. Después, sí, avanzar, en la medida en la que se ofrecen respuestas a las indagaciones iniciales, en las que se van completando las lagunas de discurso presentadas al inicio del proceso de lectura. Sin una referencia así, efectivamente, se hace mucho más difícil comprender lo que se está leyendo.

El acto de establecer objetivos en la lectura va a contribuir, por otra parte, con otro aspecto relevante para la comprensión del texto: la formulación de hipótesis. Dicha formulación, conforme se observó en páginas anteriores, cuando se abordaba el posicionamiento de Husseín acerca del tema, propicia la adecuación del universo de referencias del lector y del autor de la obra leída, momento en el cual el que se pone a leer pasa a proyectar mentalmente los significados que le atribuyó al texto que tiene frente a sí. En este sentido, Kleiman habla de un tipo de “juego de adivinación” que se establece en la base de esa relación. Así como Virginia Woolf observara que incluso sin conocer ni el modo de escribir ni el universo descrito por un autor extraño a su mundillo particular- un escritor oriundo de un lugar que ella jamás haya visitado-, sentía tal vez, precisamente por ello una curiosidad aún mayor por aquella lectura, la mayoría de los lectores en general, también tiene la costumbre de sentir este tipo de interés. Conforme va leyendo, por tanto, la persona va “testando” sus hipótesis: si acertó o si falló hasta allí y en qué medida acertó o falló, y va, naturalmente, proyectando otras posibilidades interpretativas.

Por ello se retoma aquí, una vez más, el pensamiento de Husseín, esta vez expreso en el artículo “Eficiencia de un entrenamiento de lectura crítica en posgraduados de diferentes áreas”, publicado en la revista *Psicologia: Ciência e Profissão*, en el cual se trata de la cognición y la metacognición en el trabajo de textos por estudiantes universitarios:

⁶ Frase extraída de la tesis de Luciane Miranda De Paula “As cátedras Unesco: análises de uma proposta para cooperação internacional interuniversitária na América Latina” (2010).

Estudios recientes parecen demostrar la misma indicación de que el repertorio *de conocimientos* [grifa de la autora] del alumno en un nivel superior presenta dificultades para la comprensión del texto, sugiriendo, por tanto, que la Universidad actualmente ha recibido a alumnos con limitaciones en su formación anterior... (Hussein, 2008b, p. 01).

Para ofrecer respuestas a las indagaciones que sus afirmaciones ofrecen, ella sugiere que dichas limitaciones pueden estar relacionadas en parte, con la política de democratización de la enseñanza, observada actualmente en Brasil. Desde su punto de vista, con el aumento del número de plazas en las universidades, un mayor número de estudiantes poco preparados tienden a llegar a los cursos superiores, rebajando así, el nivel de enseñanza.

De esta forma, en el caso de la lengua portuguesa, la universidad que, hipotéticamente, debería recibir a alumnos que ya hubiesen recorrido con éxito las etapas anteriores de lectura y escritura de textos, los recibe todavía carentes de muchas enseñanzas, llenos de lagunas de lectura. Por ello, los profesores, al inicio de los cursos de graduación, en vez de aplicarse a su natural “función de reorganizar los procesos de lectura y el desempeño en todas las actividades cognitivas de los alumnos” (Hussein, 2008b, p. 1), vuelven atrás, a las cuestiones elementales del trabajo con la lengua. Van a verse en la contingencia de tener que volver al abordaje de contenidos pertinentes a secundaria, y, en los casos más extremos, a la escuela, momento de la adquisición y consolidación de la lectura y de la escritura- en este caso, defectuosas.

Sintetizando, según Hussein (2008a), la lectura crítica y la lectura creativa no han recibido la merecida atención, principalmente en la enseñanza superior, aunque estas habilidades sean muy importantes en la educación del individuo y debieran ser una cuestión primordial en la Universidad, puesto que, el egreso va a ser distribuidor de su aprendizaje.

Conforme a lo referido en las proposiciones centrales de esta tesis, no interesa aquí discutir sobre el aspecto político relacionado con la oferta de plazas en los cursos superiores en Brasil, ni en qué medida ello contribuiría, o no, a un “rebajamiento” de las condiciones generales de enseñanza, y particularmente de la enseñanza de lengua portuguesa. Sin embargo, también conforme ya se mencionó, se cree que identificar el problema y buscar las formas e instrumentos para su superación, se configura como el procedimiento necesario a ser adoptado, desde el inicio.

En el caso tratado en el ámbito de esta tesis, conforme ya se planteó, se busca analizar los problemas que implican el manejo de la lectura por parte de los estudiantes de la carrera de Pedagogía de la universidad, y, en consecuencia, el modo en el que estos van a enseñar lectura y escritura a los alumnos de las primeras etapas de enseñanza fundamental.

Es así como, teniendo como amparo las estrategias y los entrenamientos propuestos por diversos autores - entre los cuales destacan los presentes en este referencial teórico -, se busca el cuadro de carencias y limitaciones.

Dicho universo de pensamiento abarca, en este sentido, además de los vectores de pensamiento y lectura, la psicología cognitiva y sus procesos metacognitivos, la lingüística textual, la relevancia del conocimiento de los géneros, las inferencias y estrategias de orden macroestructural para la enseñanza/aprendizaje de la lectura crítica. De estos otros aspectos tratan los tópicos siguientes de este Referencial Teórico.

2.1.5 La psicología cognitiva como aliada en la enseñanza y aprendizaje de lengua materna

El objetivo de este capítulo es explorar las relaciones entre la cognición y el aprendizaje. Estos dos campos transdisciplinarios recibieron mucha atención recientemente, ya que, teniendo en cuenta la avalancha de informaciones que circulan en el mundo globalizado, saber cómo transformar estas informaciones en conocimiento y qué procesos facilitan el aprendizaje, se configura como encontrar “el punto eureka de la situación.”

Las concepciones sobre aprendizaje se adquieren, se cambian o se confirman por las diferentes formas de habla y de escritura durante la socialización, por la educación formal y por el contexto. Así, el aprendizaje es frecuentemente una forma de procesamiento comunicacional, puesto que lenguaje, cognición y aprendizaje están intrínsecamente relacionados con discurso.

Es más, siempre que se habla de cognición en el proceso de aprendizaje, es necesario hablar enseguida de igual modo de metacognición, porque una cuestión de amplificación natural, puesto que, para aprender es necesario que haya volición, objetivos definidos y reflexión acerca de las estrategias que pueden ser empleadas, con la finalidad de facilitar el aprendizaje. Por lo tanto, es necesario exponer los conceptos acerca de la metacognición.

En cuanto a la especificidad de cada una de las partes, mientras que las estrategias cognitivas se refieren a comportamientos y pensamientos que influyen en el proceso de aprendizaje de manera que el conocimiento pueda almacenarse de un modo más eficiente, las estrategias metacognitivas son procedimientos que el individuo utiliza para planear, conducir y regular su propio pensamiento (Boruchovitch, 2001).

Es precisamente en este sentido que Portilho y Dreher (2012, p. 185) afirman que:

La utilización de estrategias metacognitivas es, generalmente, operacionalizada como el monitoreo de la comprensión, que requiere el establecimiento de objetivos de aprendizaje, la evaluación del grado de comprensión que se desea alcanzar y, si es necesario, la modificación de las estrategias empleadas para alcanzarlos.

Puesto que dichas estrategias son importantes herramientas para el aprendizaje, se podría afirmar que el profesor habilitado para el oficio educacional, debe dominar tanto el conocimiento acerca de la cognición y metacognición como adoptar los aportes de estos conocimientos en su propia planificación profesional. En ese sentido, actuará conforme al consejo de San Agustín, es decir, no solo usará de palabras sino que servirá de ejemplos para efectivizar transformaciones en el contexto. Por lo tanto, vale saber que el estudio de las relaciones entre cognición y aprendizaje trata, en gran parte, de las representaciones mentales. Es decir, la construcción de representaciones mentales es el proceso por el cual el ser humano mentaliza el mundo modelando analógicamente objetos y situaciones que las personas comparten en cuanto actores sociointeraccionistas (Johnson-Laird, 1999). Por ello, siguiendo esta línea de pensamiento, Coll, Palacios y Marchesi (1995) sostienen la idea de que los procedimientos cognitivos y metacognitivos encarnados al contexto y a la interacción generan los procesos de aprendizaje. En un sentido más amplio, el papel del contexto en la adquisición de los mecanismos autorreguladores (o metacognitivos) atiende a la perspectiva sostenida por Vygotsky (1987), en sus estudios acerca de la psicología infantil, cuando este considera al niño como un ser fundamentalmente social.

Para este pensador, efectivamente, el propio pensamiento, se presenta bajo dos tipos: uno natural y otro cultural, y es precisamente el lenguaje el que será responsable de la transformación del primero en el segundo. Esto sucede en el momento en que el niño aprende a hablar, es decir, cuando pasa a decodificar el sistema lingüístico de su comunidad, volviéndose, de hecho y con derecho, un ser social.

Las representaciones sociales implicadas en el proceso de aprendizaje deben comprenderse bajo una perspectiva que tenga en cuenta su carácter doble: Por un lado, contemplan su funcionalidad y, así, evolucionan naturalmente, ya que se construyen de acuerdo con el conocimiento y la experiencia previa con sistemas similares y por la propia estructura del sistema de procesamiento de información humano; por otro lado, sin embargo, las representaciones sociales pueden alcanzar una funcionalidad más efectiva por medio de la interacción.

La interacción, en cualquier nivel, presupone un “acuerdo tácito” entre emisor y receptor del mensaje. Por eso, Vygotsky (1987) al “examinar” el pensamiento verbal, va a estudiar la interrelación entre el pensamiento y lenguaje, analizando datos pertinentes en la literatura psicológica. El autor concluye que es en la búsqueda de significado común donde los hombres encuentran la principal razón para comunicarse. Aunque la búsqueda de significado en la comunicación sea un proceso intrínseco, es condición indispensable que los interlocutores conozcan los signos utilizados para que la comunicación efectivice. Es más, es en el significado donde se pueden encontrar las respuestas a nuestra cuestión, sobre la relación entre el pensamiento y el habla. Vygotsky (1987) insiste en que la necesidad de comunicación es la que impulsa inicialmente el desarrollo del lenguaje.

Es necesario tener en cuenta, que nadie es un ser aislado en el mundo, y tampoco vive solo el recorte de su “aquí y ahora”. Las representaciones mentales se construyen simultáneamente a la comprensión que surge de la confrontación con un conocimiento más general, previamente adquirido, de dichos acontecimientos.

[...] dos personas pueden interpretar los acontecimientos a la luz de experiencias previas con acontecimientos semejantes, experiencias estas que pueden conducirlos a un conocimiento más general respecto de dichos acontecimientos. Más allá de este conocimiento, el oyente y el testigo pueden tener otras informaciones cognitivas, tales como creencias, opiniones o actitudes en relación a dichos acontecimientos en general, o, incluso, motivaciones, objetivos o tareas específicas en el procesamiento de dichos acontecimientos (Van Dijk, 2004, p. 15).

De este modo, el proceso de comprensión de un texto o evento, se efectúa a través del cruzamiento de la percepción de informaciones exteriores con la activación y el uso de informaciones internas y cognitivas. Presente y pasado se entrecruzan, por tanto, en aquel instante, proporcionando a la persona un abanico de posibilidades para la obtención del significado del evento o del texto en cuestión. Este proceso ha sido

nombrado por el mismo autor como “acto de conjetura de presuposición” (Van Dijk, 2004, p. 15).

De hecho, conforme se observó antes en la presente tesis, cuando alguien oye o lee un mensaje, enseguida esboza un cuadro general de aquello que consigue comprender inmediatamente, y, enseguida, va formulando hipótesis para avanzar hacia una percepción más profunda de aquella lectura o audición. Con esto, formula sus presuposiciones cognitivas, sus conjeturas.

Los hechos e historias que hacen parte de un proceso comunicativo no serán simplemente considerados y comprendidos *in vacuo*, sino que serán interpretados a partir del contexto social. Comprenderlos implica en el uso y en la construcción de información, a las relaciones entre los acontecimientos y a las situaciones que ocurren en las mismas. De esa forma, el comprendedor tendrá tres tipos de información: sobre los propios acontecimientos; de la situación o contexto y la información de las presuposiciones cognitivas.

Esto va, por otra parte, a garantizar al lector/oyente más dominio cognitivo de aquel material, en términos de decodificación y comprensión; y también, complementariamente, de una eventual producción escrita a partir de aquel texto matriz. En esta línea, Mani y Johnson-Laird (1982) sostienen la tesis de que las personas bien informadas (porque obtuvieron informaciones más claras que les ayudaron a comprender las alternativas o posibilidades de alcanzar los objetivos) son capaces de hacer las inferencias necesarias para rellenar vacíos de significación y llegar a la formación de modelos mentales que van a permitirles más autonomía y producción. De lo contrario, estas dependen de la memoria y tan solo consiguen reproducir. Si la memoria falla, la información puede reproducirse de una forma inconexa, probando que no hubo comprensión, aprehensión de conocimiento y, por lo tanto, no habrá producción.

Comprender y, de ese modo, poder expresar con claridad la información aprendida es un proceso que se construye por medio de la disponibilidad que la persona tenga para hacer las correspondencias necesarias entre su mundo particular y la realidad exterior. Para Van Dijk (2004), es a partir del entrelazamiento de conceptos racionales y de su conexión con el mundo interior de la persona que esta llegará a la comprensión del mundo exterior, produciendo, así, el significado de las cosas a su manera. Cada persona, obviamente, lleva consigo un abanico de posibilidades interpretativas, de inferencias, de “llaves” para la cognición y según él:

[...] las personas hacen una porción de cosas “con palabras” y frecuentemente las hacen simultáneamente, es decir, haciendo también otras cosas. Ese paralelismo entre discurso e interacción también ocurre basado en las relaciones funcionales o categorías de cada nivel de análisis. Eso vale para la entonación, sintaxis, semántica, retórica, estilo, superestructuras y actos de habla, para los otros actos interactivos y sociales, así realizados, como también, para las cogniciones a ellos subyacentes (Van Dijk, 2004, p. 200-1).

La institución educacional que propicie este interactuar en el sistema de enseñanza, posibilitará la ampliación de conocimientos por intermedio de cambios, de variación de estrategias utilizadas por sus diversos actores. Y, en ese proceso de interactuar, se pone en acción la práctica de la argumentación, de toma de posicionamiento, lo que transforma la institución en campo fértil para promover autonomía, reflexión y producción de conocimiento.

En este sentido, debe acoger la multiplicidad de lecturas posibles y sus interpretaciones. Debe, por lo tanto, estar abierta a la dialéctica, cuestionando debidamente las posibles aristas de un conocimiento dado (información), fundamentando la escolarización en conocimientos bien estructurados, capaces de desarrollar el proceso inferencial y todas las actividades de repetición, agrupamiento, clasificación y evocación como factores clave en el fomento de la conducta estratégica desde la infancia (Coll, Palacios & Marchesi, 1995).

La dialéctica, en cuanto arte de dialogar, por el cual el emisor del mensaje va a intentar convencer a su interlocutor, o a sus interlocutores, de la validez de su tesis mediante la comparación de conceptos, se configura como una estrategia de enseñanza/aprendizaje de las más relevantes. Para que esta conducta sea puesta en marcha por los estudiantes, la institución educacional puede facilitarles la adquisición del aprendizaje por medio de diversas estrategias. Según Cubo de Severino (1999), “las estrategias son procesos flexibles y orientados a una meta, que operan en varios niveles⁷ al mismo tiempo y que interactúan entre sí en distintos momentos del procesamiento” (p. 22). Para Solé (1996), son capacidades cognitivas del orden más elevado y estrechamente relacionadas con la metacognición, desarrolladas por el proceso mnemónico.

Traducida en un concepto simple, la metacognición es un proceso de reflexión sobre el conocimiento, que el individuo puede alcanzar a través de sus propios procesos mentales, y del efecto que este conocimiento ejercerá sobre su conducta. Tener la

⁷ La siguiente autora cuando trata de los varios niveles se refiere a los niveles: léxico, proposicional, microestructural, macroestructural y superestructural.

capacidad de utilizar convenientemente esta herramienta pedagógica significa, por lo tanto, tener autocontrol cognitivo, en la medida en la que la persona pasa a pensar y, simultáneamente, a reflexionar sobre sus acciones antes de comenzar su tarea, o sea, empieza a planificar. Por ello, actualmente, se habla tanto de la necesidad de que las empresas y corporaciones (incluidas aquí las instituciones educativas, naturalmente) adopten la herramienta de la planificación estratégica, o de la gestión estratégica, por los beneficios que ello puede ocasionar, en lo referente a lo asertivo y a su productividad⁸. La referida productividad está asociada a la calidad del proceso educacional, a la creación de condiciones y oportunidades para el desarrollo de las capacidades, así como proporcionar contenidos necesarios para que los estudiantes aprendan, para enfrentar y resolver diversificados desafíos que les asegure un aprendizaje significativo, imprescindible para una actuación crítica y transformadora (Chirinéa & Barreiro, 2009).

Según Coll, Palacios & Marchesi (1995), la metacognición se “entiende como la regulación y el control del conocimiento en situaciones de aprendizaje o solución de problemas; se refiere a la participación activa del individuo en tres momentos precisos del proceso: antes, durante y después de realizar su actividad” (p. 195). Esa participación activa puede designarse con diferentes términos como: *planificación, metaprocesos o mecanismos de autorregulación*.

De acuerdo con Zimmerman (1986), un estudiante se autorregula cuando es capaz de ser activo y responsable de su propio proceso de aprendizaje. La autorregulación implica metacognición (capacidad de reflexionar sobre los propios procesos cognitivos), motivación y, sobre todo, iniciativa y comportamiento autónomo por parte del estudiante. Puede decirse que es similar al proceso de autopoiesis abordado por Maturana y Varela (1995) y al de aprender a aprender de Vygotsky (1987).

En su estudio sobre el proceso de metacognición, Portilho y Dreher (2012, p. 183) lo definen así:

[...] la metacognición es todo movimiento que la persona realiza para tomar conciencia y control de sus procesos cognitivos. Esta comprende el respeto, entre otras cosas, al conocimiento del propio conocimiento, a la evaluación, a la regulación y a la organización de los propios procesos cognitivos.

⁸ La productividad aquí mencionada no hace alusión al “taylorismo” o “fordismo” está empleada con el sentido de creatividad, acción, contraria a la reproducción y pasividad. El término fue empleado con el propósito de referirse a las habilidades intelectuales como raciocinio, capacidad de aprender, decidir y resolver problemas privilegiando la calidad no la cantidad (la autora).

Trayendo esto al campo de la enseñanza, hay que destacar la importancia que el conocimiento y el dominio de las herramientas relacionadas con la cognición y a la metacognición pueden tener para los profesionales en este ámbito. De esta forma, el dominio de dichos conocimientos por los estudiantes de los cursos de graduación en Pedagogía, será una pieza fundamental en sus futuras vidas de profesores, pues, comprendiendo el modo en el que se realiza su propio aprendizaje, estos futuros profesionales de la enseñanza tendrán condiciones bastante favorables para ayudar a sus alumnos a descubrir también los mecanismos que regulan los procesos de aprendizaje.

Y así, obviamente, aumentan las oportunidades de que estos utilicen didácticas y metodologías más acordes con las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Se sabe que existen infinitas maneras de aprender, por lo tanto, de preocuparse por el modo cómo el alumno obtiene conocimiento y orientarlo acerca de las estrategias autorregulatorias (capacidades motivacionales, metodológicas, competencia de planificación y gestión del tiempo, competencias volitivas, competencias de regulación del ambiente físico y social). Dichas estrategias favorecen la adquisición de ese conocimiento, no solo demuestran el interés del profesor por la profesión, sino también la importancia que atribuye al aprendizaje del alumno. El profesional que actúe basado en esas observaciones marcará una diferencia en el proceso educacional.

Se ha observado que los seres humanos, cuando alcanzan un grado de conocimiento suficiente para adoptar estrategias en sus quehaceres cotidianos y en sus emprendimientos, generalmente lo hacen respaldados por información confiable que garantice su éxito. Así pues, la adopción de una determinada estrategia se define a partir del análisis de la tarea a realizar y de los caminos posibles para llegar a los mejores resultados. Para ello, se definen los objetivos a alcanzar y se evalúan las posibilidades de éxito, con especial atención a ítems como el tiempo necesario estimado o previsto para cada etapa de trabajo que ha de realizarse.

Esto también se aplica en el contexto educacional, por tanto, es importante tener conocimientos de experiencias pedagógicas que implementen estos conceptos teóricos. Good y Brophy (1986) organizaron cinco tipos de estrategias de aprendizaje que sirven también para estructurar la lectura comprensiva, son estas: de ensayo, elaboración, organización, monitoreo y estrategias afectivas.

Según la reestructuración hecha por Boruchovit (1999), Garcia y Pintrich (1994)

las estrategias de ensayo suponen repetir a través del habla y de la escritura el material a ser aprendido; las estrategias de elaboración conectan el material nuevo con el antiguo y familiar (por ej. Resumir, reestructurar, sistematizar conceptos, crear analogías, tomar notas, explicar a alguien las ideas principales de los contenidos a aprender, preguntar y contestar cuestiones); las estrategias de organización pueden llamarse estructuración del material a ser aprendido (ej. Identificar la idea principal y las estructuras expositivas del texto, crear un organigrama y/o mapas conceptuales).

Las estrategias de monitoreo de la comprensión, implican la toma de consciencia de sus capacidades para captar y absorber el contenido a ser asimilado (por ejemplo, tener consciencia de cuándo no ha comprendido bien el contenido, reflexionar sobre su proceso de auto aprendizaje, usar los objetivos a ser aprendidos como una forma de guía de estudio, establecer metas y acompañar su cumplimiento, modificar estrategias utilizadas, si fuera necesario). Las estrategias afectivas funcionan para eliminar sentimientos desagradables, que no conciben con el aprendizaje (por ejemplo, establecer y mantener la motivación, la atención y concentración, controlar la ansiedad, planificar adecuadamente el tiempo y el desempeño).

Los autores Garcia y Pintrich (1994) proponen estrategias de autorregulación de lectura (por ejemplo, que los estudiantes se hagan preguntas a sí mismos, en la medida que leen para monitorear su comprensión; que releen partes del texto no comprendidas; disminuyan el ritmo cuando se sientan confrontados con una dificultad o con un texto menos familiar). Boruchovit (1999), fundamentada en los estudios de Pressley et al (1998), propone que los alumnos, basados en imágenes que acompañan el texto efectúen predicciones de su contenido, construyan imágenes mentales que representen las ideas del texto, establezcan conexiones con el conocimiento previo y elaboren sumarios. Cabe, por lo tanto, al profesor, escoger la mejor forma a ser aplicada a cada situación determinada.

En el caso de trabajos escolares, el profesor siempre debe tener en cuenta la cuestión de la regulación o supervisión de las actividades y tareas que propone a sus alumnos. Ello implica hacer el monitoreo del proceso de aprendizaje, controlando, en consecuencia, las etapas de su evolución. Se trata de un trabajo complementario e integrado, ya que el profesor debe ser al mismo tiempo consciente de las formas en que se aplican estas estrategias de control y lograr que los estudiantes tengan noción de la propia evolución de su aprendizaje, es decir, que internalicen la práctica de la autorregulación académica.

En síntesis, el conocimiento de las estrategias metacognitivas implica capacitar al estudiante para conseguir autorregular su actividad mental, lo que, consecuentemente, facilitará el aprendizaje.

En este sentido, de acuerdo con el postulado de Vygotsky con relación al tema aquí abordado, es que Portilho y Dreher (2012) van a sostener la idea de que el desarrollo metacognitivo lleva a *saber aprender*:

[...] el conocimiento sobre las estrategias metacognitivas posibilita al estudiante tomar consciencia de su manera de aprender, tener control sobre los aspectos que necesitan una revisión y transformar su manera de aprender para obtener mejores resultados en su vida académica y, al profesor, cabe intervenir y auxiliar al alumno en sus aprendizajes para que este obtenga mejores resultados (Portilho & Dreher, 2012, p. 187).

Esta citación refuerza el concepto de Vygotsky de que el profesor es el más experto y por lo tanto, el responsable de ofrecer los contenidos y las estrategias necesarias para que los educandos aprendan. Todo esto consubstanciado con una fuerte motivación que incrementa en los alumnos la voluntad de aprender.

Incluso, conforme a las reflexiones realizadas en el capítulo anterior con relación al aprendizaje de la lectura y, en concreto, de la lectura crítica, al tratar de cognición y metacognición, hay que considerar también la cuestión de los conocimientos previos, es decir, los saberes que los alumnos tienen incorporados. Sin duda, estos también serán esenciales para el aprendizaje (Coll, Palacios & Marchesi 1995), pues servirán como redes conceptuales que se entrelazarán ampliando los conceptos existentes y permitiendo, por medio de inferencias e interacciones, la formulación de nuevos conceptos.

Es necesario, asimismo, tener en mente que todo el discurso apunta hacia la herencia cultural común que comparten los individuos de un determinado grupo social, o sea, apunta a su universalidad. La verdadera comunicación requiere significado, esto es generalización, tanto como signos. De este modo, una palabra no se refiere a un objeto aislado, sino a un grupo o clase de objetos: es decir, aquello que tiene sentido no es nada más que la percepción de la realidad, el llamado “reflejo generalizado”. Por ello, puede decirse que toda comunicación humana presupone una actitud que generaliza. Esta concepción del significado se ve claramente expresada en las siguientes palabras de Vygotsky:

La variabilidad del significado de la palabra solo puede determinarse cuando

se reconoce correctamente la naturaleza del propio significado. Esta naturaleza se manifiesta en la generalización que constituye el contenido de cada palabra, su fundamento y su esencia; toda palabra es una generalización (Vygotsky, 1993, p. 295).

Las instituciones que están al servicio de la enseñanza/aprendizaje manejan de modo permanente con los procesos de comunicación, por ello es necesario comprometerse con su discurso interior que, ciertamente, en el segmento educacional, ganará status de generalización, es decir, respetando las particularidades de cada institución, el discurso que consubstancia la enseñanza/aprendizaje es semejante en su esencia, por lo tanto, generalizador.

En este sentido, en la actualidad, dichas instituciones incorporan con naturalidad teorías desarrolladas hace décadas a sus programas de enseñanza. Estudios como los que Piaget realizó en la década de 1920, acerca de la importancia de las estructuras mentales como condiciones previas para aprender y los de Ausubel, en la década de 1960, que consideraban el conocimiento previo un requisito fundamental para adquirir nuevos conocimientos, se amalgaman a postulados de corrientes pedagógicas contemporáneas.

Así, en los PCN de 1997, está estipulado que para que se logre un aprendizaje significativo, es necesario invertir en acciones que potencien la disponibilidad del alumno hacia el aprendizaje, lo cual se traduce, por ejemplo, en el empeño por establecer relaciones entre sus conocimientos previos sobre un asunto y lo que se está aprendiendo sobre esto.

Scliar-Cabral en un texto dirigido a la enseñanza fundamental, afirma rotundamente que esta concepción de aprendizaje debe permear la enseñanza desde sus bases:

[...] la lectura no se resume en una decodificación, o sea, una identificación de las letras y de los grafemas, ni en un reconocimiento de las palabras: esta implica el operar con proposiciones y con el texto, así como realizar inferencias, emparejando las informaciones proporcionadas por el texto con el saber anterior del lector [...] la lectura es un proceso creativo, activo, en el cual el individuo desecha todo su conocimiento anterior para, recogiendo informaciones nuevas y/o nuevos enfoques o visiones del mundo, reestructurar su propia cosmovisión (Scliar-Cabral, 1992, p. 129).

El acto de reestructuración de los referenciales del mundo y del lenguaje de una persona pasa, obviamente, por su estrecho vínculo con la llamada vida real. De ese modo, el hombre desarrolla y utiliza sus sistemas de lenguajes prioritariamente para

comunicarse en el día a día, en casa, en la calle, en cualquier lugar. Lo que se formula por la escuela y por otras instituciones relacionadas con el “pensamiento” solo puede ser refrendado o rechazado, de hecho, en la práctica cotidiana.

En efecto, no valdría de nada el conocimiento de todas las herramientas y estrategias (tanto las más generales, de la pedagogía, como a las más específicas, del lenguaje), si estas no pudiesen tener una dimensión en la vida diaria del aula, pues es en su aplicabilidad en el mundo real, que una teoría se valida plenamente, justificando inclusive, por otra parte, todo el talento y el esfuerzo de quien la formuló.

Esta aplicabilidad es la que la investigadora y profesora Eglê Franchi vislumbra en la articulación de las teorías de Vygotsky, Bakhtin y Freire, observación que registró en el prefacio que escribió para el libro de Zuin y Reyes (2010) y en la que puso especial énfasis en la utilización de la palabra escrita:

[Las teorías en cuestión se alían en] la idealización de una práctica que busca, por un lado, garantizar el acceso y permanencia de los niños en el colegio, con sus dificultades regionales, lingüísticas y económicas, y, por otro, proporcionar oportunidades para que estos aprendan a valerse de la palabra escrita para “decir” su discurso interior, para componer su texto internalizado a partir de las relaciones histórico-culturales que lo constituyen (Franchi, 2010, p. 10).

A partir de lo discurrido arriba acerca de la palabra escrita como elemento que identifica, Franchi valida también la importancia atribuida al apoderamiento del conocimiento discursivo no solo para componer el discurso interior, sino también, para interactuar con otros discursos y transformar principalmente los contextos, los cuales necesitan de otras voces, otras miradas. Al dar la oportunidad al estudiante de aprender, por él mismo, a valerse del lenguaje escrito para comunicarse con el mundo empleando su discurso interior, el profesor estará, en verdad, apostando por él como un individuo autónomo, por lo tanto, capaz de responsabilizarse de su destino.

Es en este sentido que las estrategias de aprendizaje se vienen considerando por la literatura como instrumentos importantes de autorregulación del alumno, en la medida en que contribuyen a ayudarlo a aprender a aprender; a ejercer más control sobre su propio proceso de aprendizaje (Da Silva & Sá, 1997; Pozo, 1996).

Esta relación intrínseca de estrategia y autonomía del sujeto implicado en el proceso de enseñanza/aprendizaje será incluso puesta de manifiesto por las mismas, Portilho y Dreher (2012) recupera la idea de Pozo cuando este sostiene que, al contrario de las técnicas, las estrategias son procedimientos que se aplican de modo controlado,

según un plan proyectado deliberadamente con el fin de alcanzar una meta. Los autores completan sus raciocinios observando que el medio más efectivo de separar “técnica” de “estrategia” es considerar que la primera se identifica con procedimientos que son rutinarios, desarrollados sin planificación ni control, mientras que la segunda obedece a un plan estratégico.

Así, en la práctica académica, las estrategias de aprendizaje deberían adecuarse a las tareas que los estudiantes deben realizar y, consecuentemente, a las respuestas que dan. Si en una determinada institución educacional las actividades se realizan de una forma mecánica, con seguridad, allí se están empleando tan solo técnicas de enseñanza, pero nunca estrategias. Luego, la estrategia educacional tiene que ver, fundamentalmente, con la definición de procedimientos que pretenden alcanzar un objetivo predeterminado. Es decir, la estrategia educacional se consubstancia con las metas trazadas por pensadores de la educación, profesores y coordinadores pedagógicos, para que se haga efectivo el aprendizaje.

En un sentido más amplio, las estrategias aquí referidas, a pesar de ser denominadas estrategias de aprendizaje (de carácter general), sirven también específicamente para el dominio de la lectura crítica, dado que estas organizan los procesos mentales que se activan en el momento de la comprensión de la lectura que antecede a la lectura crítica. Comúnmente, las estrategias más empleadas para la comprensión lectora y, posteriormente, para la lectura crítica, son las de elaboración, es decir, las que permiten seleccionar los aspectos a ser trabajados, relacionar el texto con la experiencia y los conocimientos del alumno, y las de la organización, las cuales proponen ejercicios que ayuden a la representación mental a través de cuadros, esquemas, comparaciones, etc. (Colomer & Camps, 2002).

Estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera proficiente implica, por cierto, organizar las acciones a llevar a cabo. Según Cubo de Severino (1999), las llamadas estrategias discursivas en procesos interactivos orientadas con un propósito consciente y controlado, es decir, para enriquecer los conocimientos, a pesar de no ser conscientes en sí mismas, son interactivas o bidireccionales, por eso, “permiten combinar procedimientos; procesar informaciones de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba; inferir conclusiones a partir de premisas, hipótesis o predicciones” (p. 23).

Así, los educadores que favorezcan el empleo de estrategias de aprendizaje a sus educandos estarán colaborando con la concepción de que comprensión y capacidad para la lectura crítica evolucionan a lo largo del proceso de maduración del ser humano

y se relacionan con la comprensión de otras informaciones que facilitan, así, la expansión del conocimiento. Es cierto que la comprensión del texto depende del desarrollo de las capacidades cognitivas para seleccionar, procesar, organizar y reorganizar los contenidos, pero, depende igualmente del nivel de los conocimientos previos con relación a la lengua y a los contenidos abordados en los diversos géneros textuales.

Por lo tanto, los educadores que, de hecho, tengan un compromiso con la profesión docente, buscarán conocer y hacer uso de las estrategias de aprendizaje dentro de un abordaje autorregulador, así como de las estrategias de lectura que posibiliten a los educandos leer críticamente. Y es también deseable que todo este arsenal de conocimiento y práctica siempre atienda a las concepciones de sociointeraccionismo, que considere el contexto y el conocimiento previo del educando.

Conforme ya fue explicitado en la presente tesis, interesa aquí mucho más saber el modo en el que los alumnos de Pedagogía de las universidades van a entender las prácticas educacionales y, en especial, las relacionadas con la lectura crítica, para estar en condiciones reales de transmitir este conocimiento a sus futuros alumnos. Por ello, inclusive, es tan importante estudiar a los textos en sus fuentes, para aprender con ellos las formas de comprender esa dinámica tan fascinante que es el proceso de enseñanza/aprendizaje.

En Vygotsky, por ejemplo, se encuentran siempre lecciones válidas para el profesor que sabe ser también un buen observador. Al reflexionar sobre la oralidad, este pensador defiende una línea de raciocinio según la cual los mecanismos de habla van de lo social hacia lo individual. Luego, el pensamiento y la palabra no están relacionados por un eslabón primario, sino que, a lo largo de la evolución del pensamiento y del habla, se va estableciendo una conexión entre ambos, que se modifica y se desarrolla. Así, este pensador cree que el significado de las palabras evoluciona. Y – como ya se afirmó - que todo pensamiento es una generalización. Observa además que el pensamiento no se expresa solo en palabras sino que, en realidad, es por medio de estas que pasa a existir.

A propósito, en el citado libro de Zuin y Reyes (2010), las autoras enfatizan la fuerza del signo lingüístico como un “edificador” cultural, conforme a los preceptos formulados por Vygotsky:

Son los signos los que le permiten al hombre recordar y perpetuar la cultura socialmente construida, siendo el lenguaje el principal mediador del hombre con el mundo. Según Vygotsky, el proceso de mediación, por medio de signos,

es fundamental para el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, esto es, de la relación entre el pensamiento y el lenguaje (Zuin & Reyes, 2010, p. 37).

Aunque se sepa que las funciones psicológicas superiores (percepción, memoria, atención, pensamiento y lenguaje) componen un todo indivisible en el aprendizaje, se destacarán aquí tan solo las dos primeras, debido a que la atención se encuentra íntimamente ligada al acto de memorizar y, por otra parte, el pensamiento y el lenguaje recorren todo el espectro de estas funciones.

La percepción es la parte inicial del proceso de interpretación de la información. Para leer y comprender lo que se está leyendo, el individuo necesita de hecho captar, en primer lugar, el significado general de lo que lee, para que puedan dispararse las llaves cognitivas siguientes, que darán cuerpo y profundidad a la interpretación. En efecto, la línea de la percepción es tenue: si no viene acompañada de las demás funciones psicológicas superiores, la persona tiende a olvidarse enseguida de aquella información, dado que esta reside mucho más al nivel de los sentidos (vista, audición, tacto) que al nivel del pensamiento (Colomer & Camps, 2002; Smith, 1989).

Por ello, el siguiente paso, el de la memorización, es de vital importancia en el proceso de lectura y de comprensión lectora, ya que es a través de la memoria que se retiene la información captada. Esta va a funcionar, en este sentido, como un banco de datos en donde el pensamiento buscará la información que necesita para seguir adelante en su formulación de significados. Cabe destacar, además, que la memoria se subdivide en diferentes tipos (visual o verbal, significativa, a corto y largo plazo) (Colomer & Camps, 2002).

Y así, el profesor en el presente caso, con los conocimientos bien asimilados de cómo se procesan las funciones psicológicas superiores, puede proponer actividades que ejerciten la percepción (juegos de siete errores y similares), memorización (estrategias mnemónicas, agrupamientos, repetición, formación de imágenes), atención (ajedrez), pensamiento (textos argumentativos, filosóficos, etc.) y lenguaje (dialéctica y práctica discursiva), de modo que sus alumnos estén preparados para aprender estratégicamente los contenidos necesarios para ejercer la comprensión y lectura crítica de los más variados textos.

El conocimiento de estos contenidos de la psicología educacional, ayuda a complementar el corpus teórico del profesor de las etapas finales de la enseñanza fundamental I (4º y 5º), medida que contribuye para que este tenga sobresalientes

condiciones para capacitar a sus alumnos a estructurar mejor sus estrategias metacognitivas. De hecho, *la persona* que aprende necesita ser sensibilizada para ello y, en la relación educacional, dicho papel se atribuye al profesor y a los materiales que dispone a sus alumnos.

Cabe a este, estar atento ante el modo en el que el estudiante estructura sus acciones de planificación en la clase, teniendo en cuenta, en este caso, la evidencia de que muchas de estas acciones pueden derivarse de actos de “imitación” del propio modo de actuar del profesor. Una forma recomendable para que el profesor auxilie y estimule a sus alumnos a que se autorregulen y sean eficientes en las actividades que realizan es emplear estrategias de aprendizaje, haciéndoles comprender el proceso (las etapas), fijando metas y dimensionando los medios para que lleguen hasta este objetivo, ya que es evidente que el desarrollo metacognitivo y metalingüístico tiene el poder de influenciar positivamente la actividad lectora de cualquier estudiante.

Incluso si se admite que el aprendizaje de la lectura crítica es, en principio, un proceso autónomo y espontáneo de cada persona - considerando aquí su conocimiento previo del mundo -, no es menos verdadera la aserción de que el conocimiento de los mecanismos de control y reflexión que implican dicha actividad pueden contribuir decisivamente para convertirla en más efectiva y fructífera.

En efecto, es verdad que el conocimiento de las estrategias cognitivas y metacognitivas puede hacer de cada alumno un sujeto más consciente y competente en el uso de la lengua materna. Y, de esta forma, en la medida en la que se convierte en un lector más fecundo y más atento a los matices propios de cada lectura, también, en consecuencia, puede esperarse que esté más capacitado para una producción textual oral o escrita más elaborada cuando se le solicite.

En resumen, es igualmente competencia de la escuela, en su papel institucional y social, no tan solo habilitar a los alumnos para que se conviertan en lectores competentes, sino de igual modo, para que, leyendo, adquieran las herramientas necesarias para saber posicionarse ante el texto leído y puedan producir textos coherentes, de acuerdo con sus necesidades y objetivos comunicacionales.

2.1.6 La Lingüística textual: herramientas para una lectura crítica

Existe, en el área de los estudios lingüísticos, el consenso de que la enseñanza de lenguas debe darse con base exclusiva en los textos que circulan en nuestra

sociedad. Por lo tanto, es necesario que el profesor de lenguaje construya un marco teórico que ratifique dicho presupuesto, ofreciendo alternativas para la enseñanza-aprendizaje.

En el trabajo con la lengua portuguesa, la lingüística textual constituye uno de los instrumentos base, proporcionando insumos para que los profesores puedan defender sus argumentos y crear métodos de enseñanza que beneficien a sus alumnos, de modo que estos tengan autonomía en los procesos de comunicación. Simultáneamente, se debe incluso apostar para que el conocimiento de este instrumental teórico les haga crecer en cuanto lectores y haga posible una ampliación significativa de sus horizontes de comprensión de la realidad.

Conceptualmente, el texto es la unidad lingüística comunicativa básica, dentro de la perspectiva universalmente aceptada de que los seres humanos no se comunican mediante palabras, morfemas, sintagmas aislados, sino por unidades mayores de sentido que son los textos. En efecto, se trata de un tipo de lenguaje empleado en todo momento en la comunicación humana. Conforme recuerda Costa Val (1991) en su libro *Redação e Textualidade*, “en principio, un texto es una unidad del lenguaje en uso, cumpliendo una función identificable en un juego dado de actuación sociocomunicativa” (p. 3-4).

Conforme postula Marcuschi (2008), el texto es el resultado de una acción lingüística cuyas fronteras se definen por medio de sus vínculos con el mundo en el cual surge y funciona. En cierto modo, el texto puede considerarse una reconstrucción del mundo, toda vez que este lo refracta, lo reordena o lo reconstruye.

Comúnmente, se percibe una fuerte tendencia a considerar el texto escrito como una fuente de estudio/aprendizaje, relegando a un segundo plano al texto oral, y no se puede ignorar la importancia de la oralidad del profesor que se traduce también como un texto para enseñar/aprender. Así pues, antes de llegar a la escuela y en todo el tiempo en el que permanece fuera de esta, incluso cuando está dentro de la edad escolar, es “allí afuera” en donde el individuo resuelve a su modo las situaciones de su vida, y principalmente, por medio de la utilización del lenguaje. A propósito de esto, Kleiman (2011) realiza una crítica bastante ácida y, podría decirse, de las más pertinentes acerca de la falta de establecimiento de metas y propósitos claros de lectura en las escuelas.

Cabe notar aquí que el contexto escolar no favorece la delineación de objetivos específicos en relación a esta actividad. En este, la actividad de lectura es difusa y confusa, muchas veces se convierte en un pretexto para

hacer copias, resúmenes, análisis sintáctico, y otras tareas de la enseñanza de la lengua. Así, encontramos la paradoja de que, mientras fuera de la escuela el estudiante es perfectamente capaz de planear las acciones que le llevarán a un objetivo predeterminado (por ejemplo, elogiar a alguien para conseguir un favor), cuando se trata de lectura, de interacción a distancia a través del texto, la mayoría de las veces ese estudiante comienza a leer sin tener idea de dónde quiere llegar y, por lo tanto, la cuestión de cómo irá a llegar allí (es decir, de las estrategias de lectura) ni siquiera se la plantea (Kleiman, 2011, p. 31).

Para que se comprenda el funcionamiento de los textos en nuestra sociedad, se hace necesario tener como base de comprensión todos los mecanismos de textualidad que intermedian su circulación, en situaciones comunicativas reales de nuestra cotidianidad. De Beaugrande y Dressler (1997) describen dichos mecanismos como principios de construcción textual de sentido, refiriéndose a ellos como: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad.

Cohesión significa el modo en que los elementos lingüísticos presentes en la superficie del texto se relacionan entre sí por medio de recursos lingüísticos, de manera que formen un entramado, del cual se difiere la frase de modo cualitativo. Koch & Elias (2006) desarrollan este fundamento estableciendo cinco formas de cohesión, a decir: la referencia, la substitución, la elipse, la conjunción y la cohesión lexical; sin embargo, la distinción entre referencia y substitución se volvió bastante cuestionable para la mayoría de los lingüistas, debido a lo cual se optó por clasificar los recursos cohesivos en dos grandes grupos, es decir, la remisión a elementos anteriores (cohesión remisiva o referencial) y la cohesión secuencial, a ser realizada como un modo de garantizar la continuidad del texto.

La coherencia, por su parte, es un recurso lingüístico que, de acuerdo con De Beaugrande y Dressler (1997), se relaciona con el modo en que los elementos subyacentes a la superficie textual entran en una configuración conductora de sentido.

Se hace, así, una nítida distinción entre coherencia y cohesión, ya que esta última se configura como continuidad basada en la forma. De acuerdo con Marcuschi (2008), las relaciones que posibilitan la continuidad textual y semántico-cognitiva, es decir, la cohesividad y la coherencia, no se agotan en las propiedades léxico-gramaticales inmanentes a la lengua en cuanto código, pues se tiene en cuenta la exigencia de actividades lingüísticas, cognitivas y de interacción integradas.

Van Dijk y Kintsch (1995) clasifican la coherencia en dos tipos: una coherencia local que está relacionada con las partes del texto, situada al nivel de las oraciones o de

las proposiciones, y la coherencia global, la cual está relacionada con el texto como un todo.

Estos autores también enfatizan el papel fundamental de la coherencia en diversos niveles lingüísticos, conceptualizados como sigue: el nivel semántico, se constituye en la relación entre los significados de los elementos locales o en la totalidad textual. El nivel sintáctico, representa el uso de recursos cohesivos y sintagmas nominales como recursos auxiliares indispensables para la coherencia semántica del texto. El nivel estilístico, se relaciona con las características lingüísticas de un determinado tipo de texto. Y por último, el pragmático, que está relacionado con la función comunicativa en la cual el texto se encuentra insertado.

Costa Val (1991) desmenuza más estas conceptualizaciones y afirma que la coherencia es simplemente el factor fundamental de la textualidad, porque de ella depende el propio sentido del texto. Y aún resalta el valor del aspecto cognitivo implicado en este proceso, puesto que este es el elemento preponderante en la comunicación humana: compartir conocimientos y creencias entre los interlocutores.

Ser coherente es, pues, una condición básica no solo para que esa persona sea escuchada, sino para que el conocimiento transmitido sea de hecho comprendido y aceptado. El profesor que sabe seleccionar lo que va a transmitir y que, además de ello, está al corriente de la importancia de ser coherente en el proceso de enseñanza-aprendizaje en su relación con los alumnos, es verdaderamente un profesor idóneo, digno de la atención y del respeto de las clases que conduce.

Pues, se puede observar que uno de los inductores de actividad en las aulas reside en la admiración de los alumnos por el saber del profesor, cuando observan que de hecho, él está preparado para aquel oficio y que no es, por lo tanto, un simple animador de un auditorio. Es decir: cuando perciben que están delante de alguien *que tiene contenidos/conocimientos*. Y “tener contenidos”, particularmente en lengua portuguesa, es inseparable a que la persona presente un discurso que sea de hecho coherente (Santos & Santiago, 2010; Tassoni, 2012).

En común, coherencia y cohesión tienen la función de promover la conectividad del discurso, dándole unicidad semántica. A propósito, Costa Val (1991, p. 7) sintetiza:

La coherencia trata respecto al nexo entre los conceptos y la cohesión de este nexo en el plano lingüístico. Es importante registrar que el nexo es indispensable para que una secuencia de frases pueda percibirse como texto. Ahora bien, este nexo no necesita estar siempre explícito en la superficie del texto por un mecanismo de cohesión gramatical.

Con ello, queda una vez más en evidencia el amplio carácter de la comunicación humana, dado que esta se compone de lo dicho y lo no dicho, de palabras mal escritas y de sobrentendidos, de entrelíneas, de gestos y de referencias a otros elementos textuales, presentes y pasados, locales o que remiten a la comprensión externa, de otro universo.

Asimismo, en un sistema de comunicación tan complejo como este que se establece en el momento de la lectura, hay otros factores importantes en juego, según fue recordado anteriormente, y uno de los principales es la intencionalidad. En efecto, se trata de uno de los elementos fundamentales de la actuación comunicativa, pues, al final, como observa Koch & Elias (2009), bajo toda forma de lenguaje subyace una intención.

La intencionalidad concierne, pues, al empeño del autor en alcanzar su objetivo comunicacional de forma coherente y cohesiva. Es esta la que orienta en la producción del discurso. Para ello, el autor ha de respetar las marcas ilocucionarias, puesto que nadie habla sin un propósito, es necesaria la actitud responsiva, de responsabilidad mutua, para que haya comunicación (Bakhtin, 2003).

Luego, la intencionalidad va a expresarse en las diferentes formas que el hombre, en su permanente proceso de interacción social, utiliza con la finalidad de influir en el comportamiento de los otros, para hacer que sus interlocutores compartan sus puntos de vista.

De forma complementaria, un discurso, para que sea bien recibido y para que sea debidamente percibido por el interlocutor, necesita obviamente *ser aceptado*. La aceptabilidad es, a fin de cuentas, la bandera que señala al emisor del mensaje que su estrategia comunicativa fue bien elaborada en sus bases, por lo tanto, este está autorizado a seguir adelante. De este modo, dice respecto de la actitud del receptor, que puede recibir el texto como una configuración aceptable, teniéndolo como coherente y cohesivo, o sea, como interpretable y significativo.

Puede reforzarse la idea diciendo que el mecanismo de aceptabilidad se refiere a la conformidad del compañero en entrar en un juego de actuación comunicativa y de actuar de acuerdo con las reglas de ese juego, actuando, conforme la definición de Grice (1975), según estrategias conversacionales: cooperación, o sea, en el sentido de que el emisor responda a los intereses de su interlocutor; calidad, es decir, autenticidad; cantidad que se refiere al grado necesario de informatividad; pertinencia y relevancia de

las informaciones, considerando la precisión, la claridad, la ordenación y concisión de las mismas.

En situaciones que se dan en el aula, conforme el abordaje propuesto en esta tesis, la aceptabilidad resulta, en gran parte, de la misma comprensión de motivos a la que se hizo referencia anteriormente, cuando se mencionó el caso del alumno que percibe coherencia en el discurso del profesor. Así pues, la persona que escucha o lee tendrá siempre la tendencia a aceptar aquello que cree relevante para sí, en principio, por su grado de coherencia y cohesión, pero también, de un modo complementario, por el carácter innovador, y desafiante, de la información transmitida. A este último factor se le llama informatividad.

La informatividad, por lo tanto, trata respecto al grado de previsibilidad que posee y de la distribución de la información en el texto. Es necesario que haya cierto equilibrio entre la información dada (conocida) y la información nueva, pues un texto que contenga solamente referencias conocidas camina en círculos, faltándole progresión temática; por otro lado, es cognitivamente imposible la existencia de textos que contengan exclusivamente información nueva, pues serían improcesables debido a la falta de anclajes para su comprensión.

En este último género, se encuadrarían, en principio, ciertas obras literarias cargadas de novedades estilísticas y de experimentaciones lingüísticas, como es el caso de la mayor parte de la producción de la escritora británica Virginia Woolf, del norte americano William Faulkner, del argentino Jorge Luis Borges y de los brasileños Guimarães Rosa y Manoel de Barros. En efecto, dichos textos al principio tienden a desorientar a sus lectores, causándoles una extrañeza por encima de lo deseado, principalmente cuando se presentan a niños o a adolescentes. Pero no por ello deben ser descartados; todo lo contrario. Para un buen aprovechamiento de este tipo de material en el aula, el profesor debe ofrecer informaciones adyacentes que permitan su mínima comprensión teniendo en cuenta el repertorio previo de sus alumnos. El siguiente comentario de Costa Val (1991), si bien referido al texto informativo, reafirma esta idea:

Un texto informativo puede no ser de procesamiento inmediato y demandar algún esfuerzo de interpretación. En contrapartida, es un texto que se muestra apto para atrapar al receptor, para conquistar su adhesión, haciendo viable, así el establecimiento de una relación comunicativa verdadera (Costa Val, 1991, p. 33).

Aquí, tiene bastante sentido recordar el “juego de adivinación” de Virginia Woolf⁹ que figura en Kleiman (2011), como uno de los motores del aprendizaje, en el sentido de que impulsa al lector a desvelar el universo del autor. A partir de su universo de conocimientos previos textuales y extratextuales, el lector va elaborando hipótesis interpretativas, va componiendo su forma particular de comprender el texto. Y para ello, para que se lance con más entusiasmo a su tarea, la percepción de la informatividad que le proporciona la lectura sugerida es un factor decisivo. La formulación de hipótesis en este sentido puede contribuir enormemente a la ampliación de sus posibilidades interpretativas, configurándose, así, como una de las grandes palancas de todo el proceso de lectura.

El ejercicio de la dialéctica, facilitado en gran medida por la formulación de hipótesis de lectura, es un asunto recurrente en el programa de clases de Lingüística Textual, pues, como dice el eslogan “son las preguntas las que mueven el mundo”. Algunos autores expresan la importancia del cuestionamiento para el análisis del texto, al definir la capacidad de leer críticamente como una habilidad basada en dicha disposición. Si el ser humano cuestiona es porque está formulando la crítica de un hecho u objeto, está evaluando críticamente una situación dada.

En el campo de la lingüística textual, principalmente por medio de preguntas inferenciales, el cuestionamiento lleva al lector a verificar los presupuestos de un texto, a utilizar métodos de inquisición lógica y de solución de problemas, a seleccionar palabras o frases significantes en una afirmación, a identificar los aspectos que tienden a persuadir al lector por la emoción, como también, a descubrir los pliegues del texto. Y, al evaluar el alcance de dichos cuestionamientos, hará la distinción entre lo relevante y lo irrelevante, una evaluación del mérito de un texto y la presentación de elementos justificativos basada en evidencias (Hussein, 2008a).

En el trabajo con el lenguaje, tanto profesores como alumnos deben estar siempre abiertos a ejercer la dialéctica, en la medida en que el universo de los textos es múltiple e infinito, y las personas tienen que hacer elecciones continuamente.

En el ámbito de lo que se discute en esta tesis, se toma, a propósito de esto, una

⁹ Cabe aquí recordar la importancia que Virginia Wolf daba a la ambientación de la historia contada en un libro, particularmente si el libro había sido escrito por un autor de una región muy distante de la suya y con referenciales históricos y literarios bastante diferentes de los suyos. Tal ambientación, por ser distinta de aquella a la cual ella estaba acostumbrada era un factor que la invitaba, en parte, a la lectura de esa obra por el grado de informatividad que era capaz de ofrecerle.

situación probable dentro del aula y la forma en la que el profesor podría, objetivamente, aplicar todos estos conocimientos teóricos, una vez seleccionados los materiales a ser trabajados. El profesor podría presentar a sus alumnos una propuesta de producción, a partir de la lectura de dos textos, sobre la existencia y la importancia del río que baña la comunidad en donde se localiza la escuela. El primero, descriptivo, fue extraído de Internet¹⁰:

Un río o flumen (palabra derivada del latín, en raros casos utilizada en textos poéticos) es una corriente natural de agua que fluye con continuidad. Posee un caudal considerable y desemboca en el mar, en un lago o en otro río, y en dicho caso se denomina afluente. Puede presentar varias redes de drenaje.

El segundo (que puede ser leído o también escuchado, dependiendo del caso) se trata de la canción “Onde eu nasci passa um rio” [Donde yo nací pasa un río], de Caetano Veloso¹¹:

Onde eu nasci passa um rio [Donde yo nací pasa un río]
 Que passa no igual sem fim [Que pasa en lo igual sin fin]
 Igual, sem fim, minha terra [Igual, sin fin, mi tierra]
 Passava dentro de mim [Pasaba dentro de mí]
 Passava como se o tempo [Pasaba como si el tiempo]
 Nada pudesse mudar [Nada pudiese cambiar]
 Passava como se o rio [Pasaba como si el río]
 Não desaguasse no mar [No desaguase en el mar]
 O rio deságua no mar [El río desagua en el mar]
 Já tanta coisa aprendi [Ya tanta cosa aprendí]
 Mas o que é mais meu cantar [Pero lo que es más mi cantar]

É isso que eu canto aqui [Es esto que yo canto aquí]
 Hoje eu sei que o mundo é grande [Hoy yo sé que el mundo es grande]
 E o mar de ondas se faz [Y el mar de olas se hace]
 Mas nasceu junto com o rio [Pero nació junto con el río]
 O canto que eu canto mais [El canto que yo canto más]
 O rio só chega no mar [El río solo llega al mar]
 Depois de andar pelo chão [Después de andar por el suelo]
 O rio da minha terra [El río de mi tierra]
 Deságua em meu coração [Desagua en mi corazón]

Como se desprende de la lectura de ambos, el grado de informatividad contenido en la letra de la canción de Caetano es incomparablemente mayor que el del texto descriptivo, ya que la palabra poética trae otras posibilidades innumerables de

¹⁰ Recuperado de: <http://www.g-sat.net/rios-2261/o-que-e-um-rio-250613.html>.

¹¹ LP “DOMINGO” – CAETANO VELOSO e GAL COSTA (Philips, 1967). En Youtube: <http://www.youtube.com/watch?v=jWDuejEHZqg>

significados e interpretaciones.

Por ejemplo, el término río activa significados diferentes en uno y otro caso. Desde el punto de vista geográfico, un río “es una corriente natural de agua que fluye con continuidad, posee un caudal considerable y desemboca en el mar, en un lago o en otro río...”. Pero el río, poéticamente considerado, “pasa en lo igual sin fin” y “no desemboca en el mar”. Ni desagua en un lago ni en otro río... En lugar de esto trae en sí un caudal infinito de posibilidades para desaguar, pues puede “desaguar en el corazón”.

El río se constituye, así, en una unidad significativa multiplicadora para cada receptor en la medida en que la lectura del texto poético pasa a tener múltiples significados y al mismo tiempo peculiares para la vida de cada persona.

Una narrativa en prosa o verso, hecha para ser leída o escuchada, es, de todas formas, siempre un camino de ida y vuelta. En lingüística, se llama situacionalidad a este recorrido que se realiza a partir de dos direcciones, es decir, de la situación hacia el texto y viceversa. En el primer caso, se refiere al conjunto de factores que convierten un texto en relevante para una situación comunicativa, como, por ejemplo, el entorno sociopolítico y cultural en el que se produce. En el segundo caso, es necesario tener en consideración que el texto tiene efectos importantes sobre una situación, dado que el mundo textual nunca es idéntico al mundo real, por lo que, al construir un texto, su productor reconstruye el mundo de acuerdo con sus experiencias, sus objetivos, propósitos, convicciones y creencias.

Otra de las propiedades esenciales que definen el complejo funcionamiento de los textos en su contexto sociocultural es la condición de intertextualidad. Todo texto comulga con otros textos, es decir, no existen textos que no posean algún aspecto intertextual. Puede decirse, en consecuencia, que la intertextualidad es una propiedad constitutiva de cualquier texto.

Cabe recordar que estos criterios de textualización no pueden considerarse como reglas constructivas del texto, pues no son principios de formación textual, sino principios de acceso al sentido textual. Pueden ayudar en la enseñanza-aprendizaje de la lengua enfocada en la perspectiva socio-interactiva y socio-histórica, teniendo presente que el texto es un evento comunicativo en el que convergen acciones lingüísticas, cognitivas y sociales, por ello el conocimiento de los principios de construcción de sentido puede ayudar en la comprensión y en la producción de los textos por parte de los alumnos.

En esta perspectiva, un texto, ya sea oral o escrito, se debe entender a partir del

acto o los actos comunicativos que realiza y que derivan del juego de intenciones expresas o subliminarmente proyectadas por el emisor, de las imágenes mentales que estas intenciones desencadenan en el receptor y que provocan su aceptación o rechazo frente a lo que le es ofrecido en la “negociación” textual. Se trata, evidentemente, de un juego sociointeractivo y socio-histórico cuyo mayor o menor éxito va a depender del acuerdo obtenido por las partes implicadas en esa transacción lingüística, pues, conforme observara Confucio, “sin lenguaje común (inteligible) los negocios humanos no pueden concretarse”.

La comunicación cara a cara permite, así, poner en escena todos los matices del acto comunicativo. Por ello lo que funciona en un contexto, puede no funcionar en otro, de acuerdo con su pertinencia a cada tipo de situación.

El contexto sociocultural en el que se inserta el discurso también constituye un elemento condicionante de su sentido, en la producción y en la recepción, en la medida en la que delimita los conocimientos compartidos por los interlocutores, inclusive en cuanto a las reglas sociales de la interacción comunicativa (una cierta “etiqueta” socio-comunicativa, que determina la variación de registros, de tono de voz, de postura, etc.) (Costa Val, 1991, p. 4).

Al anhelar que los profesores, principalmente, y los alumnos lean su realidad circundante con un posicionamiento crítico, primero se presupone que conocen las “artimañas textuales” que pueden ponerse al servicio de mantener el *status quo*, de disfrazar ciertas ideologías y de camuflar informaciones importantes y reveladoras para la comprensión de la realidad.

Saber identificar estas artimañas textuales es una estrategia necesaria para alcanzar la ruptura con la pasividad interpretativa que se observa comúnmente hoy en nuestras escuelas, como ha demostrado, por cierto, el estudio de campo efectuado como disparador de esta tesis. Por consiguiente, se refuerza la necesidad de que los profesores conozcan debidamente el instrumental teórico que suministra el estudio de la lingüística textual para que se efective aquella premisa de reconocer los potenciales significativos de cada texto que se trabaja en el aula.

El conocimiento de la lengua por la cual la persona se comunica y del contexto en donde la emplea y con quién (amigo, pariente, autoridad) la emplea se configura como el punto de partida para la lectura crítica y, para ello, la lingüística textual es una herramienta imprescindible. En este contexto, se debe también saber aprovechar las estrategias de lectura, cognitivas y metacognitivas, lo que puede posibilitar que, en el

trabajo de interacción entre profesores y alumnos, los nuevos contenidos aportados vengán a ampliar el universo lingüístico previo del lector.

Kleiman (2011) enfatiza la importancia de la propia búsqueda de logicidad textual. Así, observa que el esfuerzo hecho por alguien para recrear el sentido de un texto correspondería, al fin y al cabo, al esfuerzo inconsciente que se hace por darle coherencia. Se trata de un procedimiento previsible, pues si una persona desea penetrar el universo de significaciones del otro, enseguida necesita asumir también algún fundamento de su línea de pensamiento, en el caso contrario no habría progreso en la lectura. Se trata, como es evidente, del pacto de cooperación del que habla Grice (1975). El pacto que se establece entre ambos se funda, pues, en la comprensión, pero también en un desafío abierto.

Por ello, De Beaugrande y Dressler (1997) celebran con tanto énfasis la importancia de esta apertura permanente hacia la novedad en el universo de la lectura:

Parece claro que no es posible optimizar la legibilidad de un texto haciendo coincidir simplemente el conocimiento presentado en el texto con el conocimiento previo del mundo del receptor. El texto resultante de semejante manipulación poseería un nivel radicalmente bajo de informatividad, por lo que su procesamiento no tendría, en principio, interés alguno. Esta inadecuación impregna muchos de los materiales de lectura usados hoy en día en la educación (p. 288).

O sea, los textos ofrecidos por los profesores son preVISIBLES y por ello no despiertan interés, no son atractivos. Es necesario que en los textos haya el equilibrio entre aportar informaciones que hagan parte del conocimiento de mundo del lector e informaciones inusitadas para que se alternen ocurrencias de procesamiento inmediato, que hablan de lo conocido, con ocurrencias de procesamiento más trabajoso que traen la novedad (Costa Val, 1991). Pero, algunos textos pueden demandar conocimientos que todavía no han sido estructurados en el lector, de forma que se imposibilita la interacción de este con el texto si no estuviera el profesor u otro más experto para hacer la mediación.

Se sabe que en el universo de la pedagogía y de las ciencias que con ella cooperan, como la psicología, la filosofía y la lingüística, sí que hay herramientas disponibles que, si se utilizan bien, pueden hacer que aquel texto que en principio pareciera tan “extraño” para el lector, enseguida cobre sentido frente a sus ojos.

Por ello, se resguarda, una vez más, la importancia de la preparación del profesor, de su instrumentalización teórica, de su capacitación para manejar con las

herramientas facilitadoras de la lectura.

Si, en el caso en cuestión, el alumno de los cursos de Pedagogía tuvo la oportunidad de conocer suficientemente la lectura crítica, la lingüística textual, la psicología cognitiva, los géneros y las estructuras textuales, si sabe reconocer la informatividad contenida en un texto, está claro que estará habilitado a hacer inferencias con más facilidad, a relacionar con desenvoltura las intertextualidades.

Conseguirá así, comprender bien, inclusive los textos “extraños”, desconocidos, en la medida en la que tendrá mejores condiciones de captar las pistas dejadas por el autor, las entrelíneas, confiriéndoles un sentido consecuente y lógico. Y, cuando le llegue su turno de ser profesor, obviamente estará más capacitado para transmitir estos conocimientos, haciendo que sus alumnos tomen conocimiento de las “artimañas textuales” y de la multiplicidad significativa inherente a cada texto.

La lingüística textual, al propiciar la enseñanza de la lectura crítica, no sólo genera ciudadanos más conscientes de su papel de inquiridores, gestores, sino también los vuelven emocionalmente más fuertes, pues el conocimiento garantiza la posibilidad de interpretar, descubrir sentidos y relaciones, garantiza el coraje de desafiar, tomar partido y actuar. Como categorización, según Difabio (2012) citando Habermas, el pensamiento crítico ayuda a desocultar las condiciones de opresión y dominación social. Por extensión, la lectura crítica moviliza el lector al campo del sentido común, detecta el corazón de las contradicciones de la realidad. Así, el lector crítico sacude el mundo de las certezas, elabora y agiliza conflictos, organiza nuevas síntesis, finalmente, combate la conformidad, la esclavización de algunas ideas mencionadas por los textos.

Lo que puede verificarse, a partir de lo discurrido sobre la lingüística textual, es que esta ha ampliado su gama de actuaciones, o sea, del simple análisis de la frase pasó a analizar no solamente el texto en sí, sino también el contexto en un sentido amplio (situacional, sociocognitivo y cultural) y la incidencia del mismo en la constitución de los textos, vistos como la forma básica de interacción por medio del lenguaje.

La Lingüística Textual ofrece recursos que deben ser conocidos y explorados por los profesores para llevar a cabo un proceso de enseñanza/aprendizaje substancial, apoyado sobre bases epistemológicas sólidas, al tratarse de una herramienta que ha sido analizada, discutida y aplicada por renombrados autores.

Su alcance está caracterizado por el *status* interdisciplinario, ya que dialoga con otras ciencias como la Psicología Cognitiva y Social, la Filosofía del Lenguaje, el Análisis Crítico del Discurso, que, juntas, propician un proceso de enseñanza/aprendizaje

enfocado en garantizar el dominio sobre este objeto polifacético que es el texto (Koch, 2012).

En el próximo apartado, tomando como base sobre todo los estudios de Bakhtin acerca de los géneros textuales, se pretende avanzar un poco más en la comprensión del conjunto de elementos que vienen a permitir una mejor formación teórica de los alumnos de Pedagogía, de modo que se vuelvan capaces de, efectivamente, percibir los distintos matices interpretativos de un texto y luego, en consecuencia, puedan transmitir estas enseñanzas a sus futuros alumnos.

2.1.7 La relevancia del conocimiento de los géneros para la lectura crítica

En este apartado se discute sobre la relevancia de los géneros textuales en la comprensión y uso más profundo de los mecanismos que rigen la comunicación humana. Esta discusión se suma a lo discurrido en los estudios precedentes sobre psicología cognitiva y lingüística textual. El conjunto apunta hacia la perspectiva central de esta tesis, es decir, la de la enseñanza/aprendizaje de la lectura crítica.

El conocimiento de los géneros textuales - en cuanto categoría del discurso - tiene un papel decisivo en la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna, en la medida en que aprender a distinguirlos contribuye a ampliar los horizontes de profesores y alumnos en lo referente la comprensión del lenguaje y de sus funciones en el mundo. Según Meurer, Bonini & Motta-Roth (2005), el género, por su carácter mediador y unificador, se configura como un objeto de permanente estudio en el mundo entero. De esa forma, es un elemento enriquecedor por excelencia en el debate lingüístico:

[...] el género pasó a ser una noción central en la definición del propio lenguaje. Es un fenómeno que se localiza entre la lengua, el discurso y las estructuras sociales, posibilitando diálogos entre teóricos e investigadores de diferentes campos y, al mismo tiempo, trayendo elementos conceptuales viabilizadores de una amplia revisión de todo el aparato teórico de la lingüística. El género, por lo tanto, desde el punto de vista formal (como unidad de lenguaje) unifica el campo, y, justamente por ello, los diálogos entre los varios lenguajes se intensifican (Meurer, Bonini & Motta-Roth, 2005, p. 8).

En efecto, como unidad del lenguaje, los géneros, en cuanto tipos relativamente estables de enunciados constituidos históricamente (Bakhtin, 2003), permiten diálogos intertextuales no solo restringidos al área del lenguaje en sí, sino con otras ciencias sociales. Dichas ciencias se incluyen como campos más amplios del conocimiento

humano, en el caso de la filosofía, la sociología y la historia, y más específicos, como la mitología, donde hay matrices fácilmente reconocibles. Actualmente, algunos géneros populares como la novela y las viñetas transmiten intertextualmente conocimientos pertenecientes a estas ciencias. Como ejemplo reciente, se puede citar el culebrón “Cordel Encantado” que hace una relectura del *Cangaço*, emitido por la cadena Globo Televisión y la película, relanzada en 2012 con formato de musical, “Los Miserables” de Víctor Hugo.

Por otro lado, la cuestión del permanente diálogo entre lenguajes remite a uno de los ejes conceptuales de esta tesis: el de tomar como noción de lengua - y consecuentemente de texto - la perspectiva socio-cognitiva-interactiva, o sea, un conjunto de prácticas sociales y cognitivas históricamente situadas. Evidentemente, se concuerda que la comunicación lingüística no se da en unidades aisladas y sí en unidades mayores, por medio de textos. Nuestro discurso se organiza por géneros, por lo tanto es de importancia singular conocer las estructuras textuales canónicas que los componen, ya que de acuerdo con Bakhtin (2003, p. 283):

Aprender a hablar significa aprender a construir enunciados (porque hablamos por enunciados y no por oraciones aisladas y, evidentemente, no por palabras aisladas). Los géneros de discurso organizan nuestro discurso casi del mismo modo que lo organizan las formas gramaticales (sintácticas). Aprendemos a moldear nuestro discurso en forma de género y, cuando oímos un discurso ajeno, podemos adivinar su género por las primeras palabras.

Conforme lo citado arriba, los géneros “modelan nuestro discurso” y sus estructuras convencionales facilitan la construcción de sentido, puesto que el interlocutor, al conocer la estructura utilizada por el enunciador, puede ir construyendo significados al entrar en contacto con las primeras palabras. Considerando el aspecto social del lenguaje, es decir, de la interacción entre las personas, al pronunciar un enunciado (cualquiera que sea este) el hablante ya hace su elección. Opta de este modo, incluso muchas veces de manera no enteramente consciente, por determinadas palabras, por determinados conjuntos de expresión lingüística, configurando así el género de su discurso. Por ello, la elección de un género se relaciona con la intención del emisor, tanto con el contexto de enunciación, sus circunstancias de producción, posición social y relación personal de los interlocutores.

Teniendo en cuenta el proceso interactivo de la comunicación, el contexto social y cultural en que ella se procesa, así como el hecho inalienable de que todo acto

comunicacional comporta una intención, es evidente que en este “cara a cara” los actores implicados van intuyendo las formas de superestructuras textuales puestas en juego y pasan a formular sus hipótesis de lectura – un factor que va a ayudar a dar la medida del entendimiento alcanzado en esa transacción lingüística.

Para que la comunicación se establezca, no importa tan solo lo que de hecho se expresa en el texto como lo que se dice en entrelíneas, que funciona como pista para el desciframiento de sentido de lo que es común a los hablantes/lectores de una comunidad lingüística dada. Se trata de un proceso interactivo en el que no se comparten solo signos lingüísticos, sino otras señales y valores, que muestra significando la manera por la cual la persona configura y expresa así sus creencias, ideologías y otras referencias sociales y culturales. A esto es lo que Bakhtin llama “parte presumida” del discurso, lo cual garantiza en gran parte agilidad a la consecución del proceso comunicativo, ya que todo lo que se supone de dominio público - o que por lo menos sea de dominio de los interlocutores involucrados en un determinado contexto - no necesita ser repasado a nivel de lenguaje específico.

Al reconocer marcas identificadoras de géneros y enunciados ya conocidos, por el hecho de remitir a campos de significado presentes en su universo de referencias previas, por la activación de los recuerdos y por la innata capacidad humana de hacer comparaciones, el alumno/lector enseguida va a percibir el formato de los textos que se le presentan: si aquello es una carta, un prospecto de un medicamento, un poema o una receta de repostería. O si, al pasar por una plaza, el discurso que se escucha a lo lejos es un sermón religioso, o el pronunciamiento de un candidato en campaña política, o el discurso de conmemoración de una fecha cívica, por ejemplo.

Entonces, una persona conocedora de las superestructuras – de las cuales, las más comunes en el contexto educacional serán contempladas a continuación - puede “explotar” de manera estratégica sus posibilidades de explotación para convencer a su interlocutor, o sea, utilizar las formas de una receta para escribir un texto sobre amistad remitido a un “chef de cocina” o las formas de un sermón evangélico proferido en una comunidad muy creyente para hacer propaganda de un producto que va a ser comercializado. Por ello, es tan importante saber que esas combinaciones entre forma y contenido de los géneros, pueden ser utilizadas con la intención de persuadir; el interlocutor atento las identificará, pudiendo posicionarse críticamente.

Al considerar este carácter híbrido que pueden exhibir los géneros, cabe destacar que Bakhtin no los considera tan solo por sus propiedades formales, sino principalmente,

por su carácter socio-verbal e ideológico. La noción de género encierra y está circundada por una gama de parámetros para la observación, teniendo en cuenta la complejidad del fenómeno en sus aspectos lingüísticos, discursivos, sociointeraccionales, históricos, pragmáticos y otros. Por ser fenómenos plásticos, sociales, organizacionales y parte constitutiva de la sociedad, están relacionados con las actividades humanas y muchas veces dan origen a marcas de autoría y estilo, como en los ejemplos citados arriba. Sin embargo, en otros casos, son más rígidos en la forma y en la función como, por ejemplo: nadie escribe un prospecto de medicamento para demostrar sus habilidades estilísticas o literarias, puesto que, el prospecto exige un lenguaje, específicamente, denotativo (Marcuschi, 2008).

La plasticidad que implica el uso de dos géneros crea nuevas formas y nuevas funciones, no por ello tenemos algo esencialmente nuevo, pero sí derivado, lo cual justifica el aprendizaje de las formas retóricas de los géneros como bases para la producción o combinación de estos.

En un aula, como en el caso de las etapas de 4° y 5° años de enseñanza primaria, la elección de los géneros debe pautarse por la adecuación tanto al universo de conocimientos previos, como al campo de interés y utilidad para los alumnos. Considerando la propuesta de Bakhtin (2003), que divide los géneros en primarios (detectables en situaciones cotidianas) y secundarios (que ocurren en contextos comunicativos más complejos), en la escuela debe darse preferencia a los secundarios, debido a su mayor potencial de análisis, y, por otro lado, por ser los de mayor circulación social (Marcuschi, 2008). De un lado, poemas, viñetas, crónicas, noticias de periódico; por otro, los anuncios publicitarios, además de las piezas de creación artística dirigidas por los "mass media"; como las novelas de televisión; y los llamados hipertextos como el e-mail, chat, blog y otros pertenecientes a la e-comunicación. Estos hipertextos se deben explotar como canales de aprendizaje por su franco desarrollo y un uso cada vez más generalizado, por sus peculiaridades formales y funcionales, y por tener sus contrapartes en géneros previos.

En cuanto a las características de los géneros en sí, lo que importa es que los alumnos sepan que estas "no son estancas, ni estructuras rígidas, sino, formas culturales y cognitivas de acción social corporificadas de modo particular en el lenguaje" (Marcuschi, 2008, p. 155). Cabe resaltar la correlación entre géneros y tipos textuales¹²,

¹² El tipo textual se caracteriza mucho más como secuencias lingüísticas (secuencias retóricas) que como textos materializados, en rigor, son modos textuales. En general, abarcan cerca de

“ambos no forman una dicotomía y sí son complementarios e integrados, no subsisten aislados ni ajenos el uno del otro, son formas constitutivas del texto en funcionamiento” (Marcuschi, 2008, p. 156). Este esclarecimiento sobre tipo y género es relevante, pues el proceso de enseñanza/aprendizaje con textos se inicia, normalmente, a partir de las narrativas, conformando esta superestructura la mayor parte del material que será presentado para la lectura a los alumnos de 4º y 5º año, como en el caso de fábulas, crónicas, viñetas, cuentos fantásticos etc. Son historias, cada una contada a su manera, pero que mantienen el trazo común de ser *narrativas*.

También es conveniente conocer las superestructuras que componen los géneros presentes en la vida corriente de las personas; como las recetas, los prospectos de medicamentos y los manuales que sirven para instruir a los usuarios sobre cómo hacer, cómo utilizar ingredientes o instalar programas, juguetes y aparatos electrónicos, que, por el tipo de superestructura, son llamados textos instructivos. Y, todavía más, necesitan saber que, a lo largo de sus vidas, serán convocados a realizar otros escritos en los que deberán emplear una superestructura que contemple la disertación y la argumentación, que es aquella en la cual el escribiente se posiciona y defiende un punto de vista.

Para poder llevar a cabo todo este trabajo con los géneros, los profesores de enseñanza elemental deben disponer del conocimiento teórico indispensable en cuanto a los géneros textuales y su aplicación en situaciones diversas, de modo que expliciten sus semejanzas y diferencias siempre que una situación en el aula así lo exija. Luego, los ejemplos destacados anteriormente no son aleatorios, ya que en general, son los más utilizados en la cotidianeidad y en la escuela en particular. Se recuerda que los géneros desempeñan, por norma, la función de “moldes” que el hablante/escritor “rellenan” con su conocimiento del mundo, de forma que, por la propia convención, tengan significados para el interlocutor, estableciendo así, según Grice (1975), el pacto de la cooperación y según Bakhtin (2003), la actitud responsiva, ya que toda enunciación presupone una respuesta.

Según Marcuschi (2008), todos los textos realizan un género y todos los géneros realizan secuencias tipológicas diversificadas, por lo tanto son, en general, tipológicamente heterogéneos. Según este razonamiento puede decirse que en el contexto de la educación básica, los tipos textuales también se presentan de múltiples

media docena de categorías conocidas como: narración, argumentación, exposición, descripción e instrucción (Marcuschi, 2008).

formas. Suele empezarse por la narración, siempre tan presente en la mayoría de los materiales escritos trabajados en el aula. A título de ilustración para este tipo tan utilizado en los cursos iniciales, Castillo y Gómez (1999) presentan algunas características básicas que, según ellas, “no son universales ni idénticos para todas las culturas y necesitan ser aprendidos” (p.72). En Occidente, las convencionales son: ubicación o marco, complicación, resolución, evaluación y coda.

Por fijarse muchas veces en aspectos emocionales, subjetivos, la narración no pretende traducir las relaciones entre los hombres, sino las del hombre con el universo circundante, y lo que puede despertar sorpresa y el consecuente interés en el lector, eje de toda buena lectura. En el libro “*Leo pero no comprendo*”, Castillo y Gómez (1999) refrendan esta conceptualización de la narración:

La intención del autor en los textos narrativos es referir acciones de agentes humanos y no humanos, que provocan emoción, interés o sorpresa. Tales acciones pueden establecer entre sí relaciones de causalidad y ocurren en circunstancias de espacio y tiempo específicas (p. 113)

Por su parte, la superestructura argumentativa, también denominada “disertación”, es aquella en la cual “el emisor tiene la intención de persuadir a un oyente/lector – individualizado o no – de la verdad de una aseveración” (Castillo & Gómez, 1999, p. 104). Se trata de textos en los cuales el autor debe emitir, lo más claramente posible, su opinión respecto al asunto abordado, asumiendo con ahínco su autoría, lo que ciertamente facilitará la tarea de convencer a su público.

Entre las superestructuras de tipos textuales es importante hacer una breve referencia a aquella llamada expositiva, dado que esta tesis tiene como objetivo ayudar a perfeccionar a los futuros profesores en el área del lenguaje y es de conocimiento extendido que ellos, en general, trabajan todo el tiempo con este tipo de texto, que es utilizado, con el objetivo de acercar al estudiante los conocimientos.

Se les llama expositivos a todos los textos destinados a informar, y de manera más específica, a explicar y a dirigir la explicación (Castillo & Gómez, 1999) – y todos sabemos que en la propia creencia popular está consignado que un buen profesor es aquel que sabe “explicar bien”, o sea, de forma que los alumnos consigan comprender la enseñanza que este dispone.

En el permanente trabajo “explicativo” de los profesores en la clase, otra forma superestructural bastante presente es la descripción, recurso que se utiliza siempre que el emisor desea asociar un elemento o tópico del mundo material con la imagen mental

que de este se hace comúnmente. De acuerdo con Castillo y Gómez (1999), la descripción muchas veces filtra otras formas superestructurales, pues “aparece en textos de superestructura narrativa, argumentativa, expositiva e instructiva”.

Así, la descripción cumple la condición de que, en rigor, es típica de todas las formas superestructurales, a pesar de su carácter híbrido, permeable, mutante, ya que es evidente que los tipos textuales no son puros, y tampoco su aplicación sigue reglas fijas. Así como en la vida de una persona se entremezclan continuamente hechos, conocimientos, sueños, recuerdos y proyectos de futuro, se entremezclan continuamente, también, en los textos – sean estos informativos o “artísticos”- esto sucede todo el tiempo.

Véanse, a título de ejemplo, dos poemas célebres de la lengua portuguesa. El primero (“O bicho”, de Manuel Bandeira) parte de una descripción, evoluciona hacia una narración y culmina en argumentación:

El Bicho¹³

Vi ayer un bicho
En la inmundicia del patio
Recogiendo comida entre los detritos.

Cuando encontraba alguna cosa,
No la examinaba ni la olía:
La engullía con voracidad.

El bicho no era un can,
No era un gato,
No era un ratón.

El bicho, Dios mío, era un hombre. (Bandeira, 1993, p. 15)

El segundo (“Morte do leiteiro”, de Carlos Drummond de Andrade) es un clásico ejemplo de texto heterogéneo, ya que se caracteriza, inclusive, por ser un “poema-crónica”, o sea, un poema narrativo:

Muerte del lechero¹⁴

Hay poca leche en el país,
Es necesario entregarla temprano.
Hay mucha sed en el país,
Es necesario entregarla temprano.
En el país hay una leyenda,

¹³ En los anexos está el texto en portugués de Brasil.

¹⁴ En los anexos está el texto en portugués de Brasil.

De que ladrón se mata de un tiro.
 Entonces el mozo que es lechero
 De madrugada con su lata
 Sale corriendo y distribuyendo
 Leche buena para gente mala.
 Su lata, sus botellas
 Y sus zapatos de goma
 Van diciendo a los hombres en sueños
 Que alguien se levantó tempranito
 Y vino del último suburbio
 A traer la leche más fría
 Y más pura de la mejor vaca
 Para que todos cojan fuerzas
 En la brava lucha de la ciudad.
 [...] (Andrade, 2003, p. 22)

Para Marcuschi (2006), “más que una forma el género es una “acción social tipificada” (p. 25), que se da en la recurrencia de situaciones que convierte al género reconocible”. Frente a esta plasticidad que se manifiesta en los géneros, muchos investigadores (Bazerman, 2006; Meurer, Bonini & Motta-Roth 2005) predicán la necesidad de que los estudiantes sean instados a ir siempre más allá de la mera tipificación. Pues es evidente que la tipificación, aislada, acarrea el esquematismo y el indeseable *enyesamiento* del lenguaje.

Apoyados dichos investigadores en el concepto *bakhtiniano* de géneros discursivos, enfatizan, por lo tanto, en la importancia de que los estudiantes desarrollen habilidades de escritura y lectura teniendo en mente que la comunicación lingüística es amplia porque pone de manifiesto procesos de producción, circulación de información e interpretaciones de sentido fundados en lo simbólico y en el lenguaje. Su vastedad está conformada por hacer intersección entre lo relacional (relación de los interlocutores); la producción de sentidos (las prácticas discursivas) y la situación sociocultural (el contexto). Conforme registraron Godeny, Pereira y Saito (2012, p. 2):

La tipología clásica no puede con las innumerables prácticas socio-discursivas de nuestra sociedad. Al final, en la vida cotidiana, no se solicita a alguien que haga una disertación, o una descripción o una narración. Lo que se exige es un cierto dominio de estas “modalidades retóricas” para defender una idea, un punto de vista en el caso de la disertación; o para hacer un boletín de hechos en el caso de la narración; o para escribir un anuncio clasificado en el caso de la descripción.

A propósito, las autoras recuerdan que los PCN – Parámetros Curriculares Nacionales de enseñanza elemental y media – anuncian que es conveniente abandonar el esquema tradicional de las estructuras textuales (narración, descripción y disertación)

para adoptar la perspectiva de que la escuela debe incorporar en su práctica los géneros ficcionales o no ficcionales que circulan socialmente. Esta perspectiva se hace eco del pensamiento de Bakhtin (2003), de que los géneros “son formas relativamente estables de enunciados, están disponibles en la cultura y se originan por las intenciones comunicativas que van a generar usos sociales que, a su vez, darán forma a los textos” (p.262), o sea, es necesario considerar el nivel de las prácticas sociales discursivas, en donde se definen, de hecho, las convenciones de uso de la lengua.

Paradójicamente, aunque sea relevante enseñar al alumno que los tipos textuales respetan formas relativamente estandarizadas (narración, argumentación, instrucción) y que el conocimiento de cada una de ellas ayuda a reconocer un texto híbrido, no es conveniente priorizar el estudio teórico de la clasificación tipológica, justamente por el carácter heterogéneo de los textos usados en la sociedad.

Aunque se suele pregonar que la enseñanza no debe centrarse en la clasificación ni de los tipos, ni de los géneros, paradójicamente, se dice que conocer las superestructuras canónicas ayuda tanto en la producción como en la comprensión de los textos, por tanto que las estrategias de enseñanza/aprendizaje acerca de este contenido deben estar conformadas por actividades que se fijan en el significado que está subyacente a la estructura elegida.

Los géneros textuales (en la terminología de Bakhtin), están compuestos por formas y contenidos, respetan convenciones ya establecidas, pero con alguna flexibilidad, puesto que, como se mencionó, los géneros son, según Bakhtin (2003), “relativamente” estables. Dicha flexibilidad favorece la mezcla, el hibridismo, posibilitando la creatividad.

Por lo tanto, dominar la aplicabilidad de las superestructuras considerando no solo su forma sino también su contenido, complementará a los demás conocimientos necesarios para la proficiencia lingüística, o sea, la capacidad de leer críticamente los diversos textos que se presentan y el mundo alrededor. Tales conocimientos pueden ponerse en práctica en una clase, en su condición de microcosmos significativo para los estudios del lenguaje, que se configura como un espacio en donde las *intenciones* – expresadas verbalmente o solo ideadas por el profesor y por sus interlocutores directos - pueden o no realizarse. Y, en el caso de que se realicen, puede ahí observarse también con prioridad la medida de su éxito: si este fue mayor o menor, si el resultado llegó próximo a la plenitud o si apenas rozó los objetivos trazados al inicio.

En la comunicación establecida cotidianamente en este espacio, adquiere

relevancia la cuestión de cómo las personas “se entienden” al nivel de los discursos proferidos. En sus estudios sobre los géneros textuales, Bazerman (2006) habla de los actos que median dicha comunicación: el locucionario y el ilocucionario, y lo que resulta de esa interacción: el efecto perlocucionario. Alguien hace una proposición: “Hoy vamos a hablar de Monteiro Lobato y de la literatura moderna brasileña, pasando por la variante de la literatura infantojuvenil” (acto locucionario).

Luego, aquel hablante pretende que su oyente reconozca con facilidad la proposición emitida; espera, como consecuencia, que haya allí personas que conozcan la literatura del autor- “O Sitio do Pica Pau Amarelo” y sus personajes (acto ilocucionario) - y así se llega hasta el efecto perlocucionario, que es el modo en el que las personas habrán recibido el enunciado y van a determinar las consecuencias de este acto para interacciones futuras. Y esto, por cierto, se aplica igualmente al trabajo con el texto escrito. Bazerman (2006, p. 27) ejemplifica:

Este análisis en tres niveles de los actos del habla – lo que fue literalmente dicho, el acto pretendido y su efecto real – es también aplicable a los textos escritos. Usted puede escribir una carta a una amiga contándole los últimos acontecimientos de su vida, pero su intención ilocucionaria puede ser la de mantener una simple amistad o provocar una respuesta escrita que revele si un determinado problema fue resuelto. Y la recepción perlocucionaria de la lectora puede ser la de creer que usted la echa mucho de menos y que está intentando reavivar un intenso romance. Entonces, para no animarle, ella puede decidir no responder nunca a su carta.

Esta situación se presenta cotidianamente al profesor. No obstante, para una comprensión más efectiva de ese proceso de trabajo con el texto en el aula, se necesita avanzar un poco en la conceptualización del enunciado y de sus formas de recepción. Según Bakhtin (2003), todo enunciado forma parte de una cadena enunciativa, de manera que establece un diálogo con los enunciados anteriores y provoca la construcción de otros enunciados como respuesta. Y, en ese trabajo provocador, el hablante/oyente va agrandando sus redes relacionales, en la medida en que aquel acto pasa a construir allí, no tan solo una relación del lenguaje que objetiva el entendimiento humano por medio de signos, sino algo mucho mayor que es la posibilidad de crear mundos en aquel sentido propuesto por el filósofo John Austin, según el cual, “las palabras no solo significan sino que hacen cosas” citado por Bazerman (2006, p. 25).

Eso dice mucho del “contrato social” que se establece por intermedio del lenguaje. En el cine, arte que se caracteriza por utilizar un tipo de narrativa de las más presentes en el universo de la lectura de muchas personas en la actualidad, inclusive

realizando, con éxito, adaptaciones significativas de obras literarias a su lenguaje, existen ejemplos elocuentes de dicha constatación. En la película “Excalibur”, del director John Boorman, el mago Merlín dice taxativamente que las palabras no fueron hechas solo para significar cosas, al nivel del lenguaje, sino que estas pueden crear mundos, o destruir mundos. A propósito, el mago resalta la necesidad de que las personas de bien se guíen por un código de conducta basado en decir siempre la verdad, pues estarán ayudando a edificar el gran monumento de la experiencia humana en la Tierra. Por otro lado, están los desheredados, los que van a contracorriente de la vida recta y sabia. Por ello, abomina tanto la mentira: “Cuando un hombre miente, un pedazo del mundo deja de existir”¹⁵.

En los géneros textuales, con sus diversos matices, es posible encontrar ejemplos significativos y variados de la consecución del permanente contrato social realizado por medio del lenguaje entre los hombres, en las situaciones más diversas de lo cotidiano. Anteriormente, se mencionó el ejemplo de la carta, pero, en contextos diversos, se podría trabajar con un poema, una receta de tarta transmitida de madre a hija, un canto popular o una crónica.

Es necesario poner de manifiesto que entre las principales funciones de los géneros del lenguaje en la comunicación y en las negociaciones humanas se destaca la adaptabilidad a una situación dada. Recuérdese aquí, a propósito, hacer mención a la primera parte de este Referencial Teórico (*Acerca de la lectura y pensamiento crítico*), en donde se recalcó que los objetivos de lectura en general ya se diseñan cuando se da a escoger el texto a ser leído o trabajado de cualquier manera.

Hablando ahora en términos textuales, es verdad que los docentes de 4º y 5º año de enseñanza fundamental tienden a escoger crónicas, poemas, cuentos, letras de canciones, narrativas de la literatura infantojuvenil, noticias de periódicos, para trabajar con sus alumnos, y no textos profundos e intrincados de filosofía o de análisis económico. El tema central, obviamente, está en la especificidad del público destinatario del mensaje y en lo que el emisor tiene en mente alcanzar con su mensaje.

Los esquemas superestructurales se definen por intermedio de acuerdos entre los usuarios de una lengua. Ya desde la infancia, las personas establecen convenciones y reglas de convivencia social que luego tendrán, como escenario de operaciones, negocios e intereses humanos, transacciones comerciales, relaciones laborales. Los

¹⁵ Discurso del Mago Merlín en la película “Excalibur”, de John Boorman.

esquemas superestructurales se caracterizan por ser convencionales o arbitrarios. Por lo tanto, son también abstractos. Se particularizan como “esquemas mentales, retóricos, que no forman parte de los textos propiamente, pero que aparecen como superpuestos a estos y permanecen todavía cuando aquellos se vacían de significado” (Castillo & Gómez, 1999, p. 71).

Siguiendo la misma perspectiva, Meurer, Bonini y Motta-Roth (2005), citando al lingüista inglés Norman Fairclough, define así el término género:

Género es un conjunto de convenciones relativamente estables que se asocia con, y parcialmente realiza, un tipo de actividad socialmente aprobada, como la charla informal, la compra de productos en una tienda, una entrevista de trabajo, un documental de televisión, un poema o un artículo científico. [Además de esto] un género implica no solamente un tipo particular de texto, sino también procesos particulares de producción, distribución y consumo de textos (p. 81-82).

Fairclough (1994) refrenda el tenor social y convencional de los géneros de forma explícita al utilizar la expresión “socialmente aprobada” defendiendo el argumento de que al conocer las estructuras genéricas, las personas se expresarán de forma oral o escrita con mayor fluidez justamente por encontrar un eco en la interlocución.

A continuación, Meurer menciona que cada género se ajusta a un “determinado contexto e implica diferentes agentes que lo producen y consumen (leen e interpretan)” (Meurer et al., 2005, p. 82). Al hablar de producción, distribución y consumo, apunta al carácter práctico y productivo del lenguaje, en la perspectiva de su completa inserción en la sociedad. Él aún asevera que este concepto es el mismo que sostiene el lingüista Valentin Voloshinov en estudios realizados en la segunda década del siglo XX, quién además incorpora la dimensión ideológica en la definición de género:

Puede hablarse de tipos específicos de realización de géneros del lenguaje cotidiano sólo donde existan formas de intercambio comunicativo cotidiano que sean de algún modo estables, fijadas por el hábito y las circunstancias. [...] Cada situación fija de la vida corresponde a una organización particular del auditorio y, en consecuencia, a un repertorio de pequeños géneros cotidianos. El género de la vida cotidiana se ubica siempre en el cauce del intercambio comunicativo social, y es el reflejo ideológico de su tipo de estructura, su objetivo y su composición social (Voloshinov, citado por Meurer, Bonini & Motta-Roth, 2005, p. 165).

Efectivamente, de acuerdo con la afirmación de Voloshinov, son situaciones de la vida real las que determinan la utilización de uno o más géneros para responder a

diversas necesidades humanas en contextos específicos. Así, los géneros textuales se justifican inclusive por su calidad de intentar adaptarse, desde el punto de vista pragmático, a eventos prosaicos de la vida de las personas, como el intento de conquistar a la persona amada (una carta de amor), transmitir a generaciones futuras un conocimiento empírico (la receta de una *delicatessen*), mandar un mensaje rápido (el e-mail). Y pueden también, obviamente, caracterizarse por su componente ideológico, al buscar el convencimiento de un discurso escolar, religioso, político, de movimientos sociales, cuyas características se adaptarán al tipo específico de audiencia.

En ese proceso permanente de adaptación del lenguaje a situaciones sociales diversas, y atendiendo a la premisa central de esta tesis, adquiere especial relevancia la tarea de los profesores recién egresados de la carrera de pedagogía que van a impartir clases en 4º y 5º año de enseñanza fundamental, quienes, poniendo en práctica el carácter multiplicador del conocimiento podrán valerse de todas las herramientas de la lingüística textual adquiridas, para aplicarlas en situaciones específicas, de modo que sus alumnos tengan la oportunidad de alcanzar mejores condiciones de leer críticamente, no solo textos escritos, sino también el mundo a su alrededor.

Entonces, en este punto es necesario precisar algunos conceptos: aunque se concuerde, en principio, con el postulado de Bakhtin (2003, p. 283) de que se puede intuir el género de un discurso por las primeras palabras. El estudio de los géneros comporta matices que exigen, por un instante, relatividad en la aplicación del concepto. Dicho reconocimiento temprano sucede realmente con los géneros de forma general, cuando se reconoce a primera vista la diferencia entre el acta de una reunión y el prospecto de un medicamento, entre el tema de un periódico y un anuncio, entre un poema y un texto en prosa, por ejemplo.

Sin embargo, es notorio que este proceso no es tan simple cuando se tiene que diferenciar textos de estructura semejante, cuando las líneas superestructurales que los distinguen son muy tenues y por ello estos tienden, a confundirse. Este es el caso, por ejemplo, de la habitual confusión que algunos autores hacen – muchas veces intencionadamente – entre el cuento, la crónica o incluso el texto aparentemente “sin género”¹⁶. Muchas veces, los autores se aprovechan de ciertos géneros, efectivamente bien aceptados, para persuadir al lector/oyente.

¹⁶ Sérgio Sant’Anna en la parte final de “Conto (não conto)”: “Pero díganme: si no hay nadie, ¿cómo puede alguien contar esta historia? Pero esto no es una historia, amigos. No existe una historia en la que nada sucede. Y una cosa que no es una historia tal vez no necesite a nadie para contarla. Tal vez esta se cuente sola” (Sant’anna, 2001, p.521).

Para recrear, mezclar o hasta producir nuevos géneros textuales, los autores necesitan conocer las estructuras que componen los géneros convencionales, aquellos que forman parte de la rutina del usuario. Es así como el autor Sérgio Sant'Anna (2001) elabora su texto, del principio al fin, discutiendo, y hasta incluso "jugando" no sólo con las palabras "Cuento (no cuento)", sino con el propio género: es debido a que conoce profundamente los matices superestructurales del género que puede "negarlo", es decir, sabe muy bien qué estructura es la propia de un cuento convencional (o "clásico"). Como expresa el texto a pie de página, "si no hay nadie (ausencia de personaje), si no existe historia donde nada sucede (ausencia de trama)", efectivamente, el texto no será un cuento. Sin embargo, el texto "Cuento (no cuento)" se clasifica como cuento.

Por este potencial lúdico y de manipulación de géneros, es necesario no solo conocer los diferentes aspectos micro y macroestructurales, proposicionales e inferenciales, sino también las diferentes formas superestructurales. Al proponer actividades de lectura, el profesor debe ser consciente de que los alumnos deben prepararse para reconocer las estructuras de los géneros, de modo que sean capaces de identificarlos, reelaborarlos y, a partir de textos motivadores, que promuevan conocimientos previos, crear nuevos textos, ampliando sus horizontes en términos de competencia lingüística y comunicativa.

Pero como el conocimiento acerca de las superestructuras no garantiza la lectura comprensiva, y tampoco la lectura crítica, es crucial, por lo tanto, que se avance bastante con la aplicación de actividades en las que se hagan preguntas inferenciales, o sea, preguntas que hagan pensar al lector. De este modo, en vez de limitarse a hacer preguntas que suscitan respuestas obvias, como: "¿Quiénes son los personajes de la narración?", simulando un trabajo de interpretación, el profesor debe proponer preguntas sobre aspectos esenciales del texto, destinadas a poder elaborar una síntesis y descubrir la tesis defendida por el autor.

Asimismo, puede cuestionar el modo en que el lector-alumno ha captado ciertos matices y exigirle un posicionamiento debidamente basado en evidencias. Marcuschi (2008, p. 271) da ejemplos de preguntas relevantes e irrelevantes a ser aprovechadas y/o rechazadas por los profesores. Como producto de una investigación sobre preguntas para la comprensión textual en libros didácticos, creó una tipología de preguntas que se cita a continuación:

1. Preguntas Autorespondidas. Ej.: ¿Cuál es el color del caballo blanco de

Napoleón?

2. Preguntas Copias: Sugieren actividades mecánicas de transición de frases y palabras. Ej.: Copia y transcripción de habla de personajes.
3. Preguntas Objetivas: Indagan sobre contenidos objetivamente inscritos en el texto. ¿Quién compró el coche negro?, marque con una x la alternativa correcta.
4. Preguntas inferenciales: Son las más complejas, ya que exigen conocimientos textuales, personales, enciclopédicos, reglas inferenciales y un análisis crítico para la búsqueda de respuestas. Ej.: Hay una contradicción en cuanto al consumo de las aletas de tiburón en Brasil. ¿Cómo aparece esto en el texto?
5. Preguntas Globales: Tienen en cuenta el texto como un todo, implica procesos inferenciales. Ej.: ¿Cuál es la moraleja de esta historia? ¿Qué otro título le daría usted?
6. Preguntas Subjetivas: La respuesta queda por cuenta del alumno y no se puede dar cuenta de su validez. Ej.: ¿Cuál es su opinión sobre la película?
7. Preguntas Vale todo: Admiten cualquier respuesta. Ej.: ¿Qué pasaje del texto le gustó más?
8. Preguntas Imposibles: Exigen conocimientos externos al texto o que el alumno no estudió. Ej.: ¿Dónde queda Caxambú? Ni el texto, ni los estudios posibilitaron la respuesta.
9. Preguntas Metalingüísticas: Indagan sobre cuestiones formales del texto y de su estructura. Ej.: ¿Cuántos párrafos tiene el texto? ¿Cuál es el título del texto?

El estudio evidencia que son las preguntas inferenciales las relevantes para la comprensión lectora que, por consiguiente, llevan a la lectura crítica. Asunto a ser abordado en el próximo apartado.

Otro aspecto sobre el que se debe llamar la atención en este pasaje, aunque no sea el objetivo de esta tesis, es el aspecto no verbal, o sea, los colores, las imágenes, los gráficos y otros recursos de esta categoría presentes en los textos a ser abordados en el aula. En el caso de los textos de periódico y revista, hoy tan comunes en las clases de lectura y producción textual, es importante capacitar a los alumnos para que perciban que hay “pistas” esparcidas en las partes más visibles de los periódicos, por medio de

las cuales puede conocerse, en buena parte, su contenido.

A través de los titulares de la portada, por ejemplo, puede “visualizarse” el contenido del periódico como un todo, en la editorial de una revista normalmente se reconoce la opinión de este vehículo y en la columna social se permite saber sobre personas y futilidades de determinados contextos, que la carta al lector permite emitir un juicio o crítica sobre un determinado asunto y así en adelante. Estos conocimientos acerca de los géneros facilitan el trabajo de componer el “contenido” que rellena la “forma textual” y juntos garantizan su uso efectivo.

En este contexto, se observa que en las actividades de lectura elaboradas y aplicadas comúnmente en las aulas tiene lugar, en algunas ocasiones, una explotación “llana” de los aspectos no verbales de los textos. Aunque en general se hable mucho de las condiciones paratextuales¹⁷ de los textos, la verdad es que estos aspectos son a veces poco trabajados.

En ciertos casos, los profesores no consiguen manejar cuestiones relativas a la identificación de informaciones en la superficie textual, por tener dificultades para profundizar los estudios con el texto, de manera que fundamenten sus percepciones, los sentidos que el texto pueda presentar basados en elementos lingüísticos textuales y contextuales. Por eso, eligen el texto y simplemente lo leen basándose puramente en los conocimientos pragmáticos, tomando así muchas veces, el texto únicamente como un pretexto para el debate de los temas propuestos.

Merece la pena considerar que, en situaciones escolares, el texto suele convertirse en un pretexto, como intermediario de otros aprendizajes que no son el texto mismo. El alumno al que se posibilitó el estudio del texto a través de las herramientas teóricas de la lingüística textual - disciplina que recorre todos los tramos lingüísticos – gramaticales, semánticos, pragmáticos, inferenciales - será, por lo tanto, proficiente en lectura, o sea, un individuo “para quien cada nueva lectura complementa y enriquece el significado de todo lo que ya leyó, volviendo más profunda su comprensión de los libros, de las personas y del mundo” (Lajolo, 1985, p. 53).

Así, los profesores que utilizan el texto como pretexto acaban por convertirse en corresponsables de la inercia lingüística, comprensiva y crítica de sus alumnos que quedan presos en la cadena textual (la frase, la oración, el periodo) o en formatos “planos” (la carta, el prospecto de un medicamento, la receta), no consiguiendo ir más

¹⁷ Las pistas paratextuales son el título, subtítulo, ilustraciones y otros.

allá de la mera paráfrasis del texto matriz (texto motivador).

Cabe recordar, en este sentido, que en los concursos de ingreso tanto en el área educativa como en los de las empresas de contratación suele constar, entre las pruebas aplicables, la de un texto disertativo en el cual se espera que el candidato demuestre la comprensión superestructural del texto motivador (o de los textos motivadores) para, a partir de allí, elaborar su texto, con marcas autorales y opiniones bien articuladas.

En esos casos, los que comprenden bien dicha proposición, es decir, consiguen ofrecer una respuesta textual a la altura del problema presentado van a sacar las mejores notas, lo cual significa pasar la selectividad o tener mayores oportunidades de conseguir un puesto de trabajo disputado. Los que no consiguen ir más allá de la paráfrasis de la propuesta inicial o los que solamente quedan centrados en resumir superficialmente el texto matriz, corren el riesgo de ser suspendidos por sacar notas bajas en la redacción. Cabe a los profesores, pues, capacitar a sus alumnos con conocimiento sobre las superestructuras, para que estos sepan utilizarlas, cuando se les solicite, por ejemplo, escribir una disertación, una circular, un acta, etc.

Coll, Palacios & Marchesi (1995), en sus estudios sobre las estrategias de aprendizaje, en el tópico *Desarrollo Psicológico y Educación*, sostienen que las superestructuras son estrategias importantes para el aprendizaje de la lectura y de la escritura, recordando, a propósito, que estas suelen filtrarse en las clases de redacción – en Brasil, comúnmente, llamadas “taller de redacción” o “laboratorio de producción textual” – ofreciendo en compensación, posibilidades para un mejor aprovechamiento en este campo. En el subapartado, *Elaboración de un texto escrito*, los autores definen las propuestas de redacción como un conjunto de actividades realizadas por los alumnos a partir de un texto y destacan que, sobre todo desde los diez-once años, es a través de las estrategias de lectura y escritura, basadas en la interacción verbal, que se realiza la mayor parte del aprendizaje escolar.

Después de aclarar que dichas estrategias se efectúan tanto por intermedio de las charlas del profesor como por el contacto con el texto escrito, los autores arriba citados destacan también que los mecanismos implicados en la aplicación de estas estrategias provienen de dos situaciones fundamentales para la comprensión de un texto: su forma de construcción y las actividades estratégicas realizadas por el sujeto durante la lectura.

El coraje para ir más allá de lo propuesto en las actividades del aula, en el sentido de apostar por la creatividad lingüística, tiene eco en estudios de lingüistas

contemporáneos, como Marcuschi (2008) y Mussalim y Bentes (2003), por ejemplo, cuando critican el enyesamiento del lenguaje de los que se aferran demasiado a conceptos lingüísticos “fijos”. En palabras de los lingüistas, es necesario avanzar en busca de lo que pueda llevar a los alumnos a expandir infinitamente su capacidad creadora innata. En lo que respecta a este estudio, tratando aquí de géneros textuales y de las superestructuras que los definen y diferencian, se entiende que no es necesario tan solo comprender su funcionamiento interno y sus múltiples relaciones intertextuales, sino capacitar a los alumnos a asumirse en cuanto posibles productores lingüísticos, capaces de crear nuevos textos a partir del trabajo inicialmente desarrollado en el aula.

2.1.8 Las inferencias y el uso de estrategias macroestructurales como pilares para la enseñanza de la lectura crítica

La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de las relaciones entre el texto y el contexto. (Freire, 1990, p. 9)

Con este capítulo, se completan una serie de contenidos propuestos como esenciales para el profesor que desea estar habilitado para la enseñanza de la lectura crítica. Para que se efectivice la lectura crítica, es necesario que antes haya comprensión de lo que se lee. La lectura comprensiva es considerada por varios autores (Leffa, 1996; Kleiman, 2011; Koch, 2008; Solé, 1996) como un proceso de significación en el que participan el sujeto y el objeto de la lectura. En ese proceso, el lector/oyente interpreta las intenciones comunicativas de un escritor/emisor registradas a través de claves explícitas e implícitas, en un texto que ciertamente está cargado de creencias, opiniones, valores, que necesitan ser considerados para realizar una lectura crítica efectiva.

Todo el proceso de comprensión es inferencial en el sentido de que ‘desencadena’ un movimiento de pensamiento “que va de lo conocido a lo desconocido, relacionándolos mediante hipótesis, hasta llegar a una confirmación, lo que permite que lo desconocido pase a ser conocido” (Sacerdote & Vega, 2005, p. 42). Este proceso inferencial se produce paralelamente al proceso de decodificación, es decir, desde el inicio del procesamiento lingüístico, el lector arriesga hipótesis en todos los niveles. Por ejemplo, a nivel sintáctico, puede predecir que el primer elemento de una oración, normalmente, es el sujeto.

Colomer & Camps (2002) advierten que en el enfoque de abajo a arriba la lectura

se realiza centrada en el texto. Se preocupa con el vocabulario y la estructura de la frase. La lectura en este contexto es vista como un procesamiento preciso, detallado y pasivo en que el lector, simple decodificador, prioriza el procesamiento gráfico, centrando su atención únicamente en el texto. Dicho texto pasa a ser visto como un objeto completamente determinado para ser analizado y decodificado.

El otro enfoque de lectura, de arriba hacia abajo, estipula periodos interpretativos que parten de hipótesis fundamentadas en el conocimiento lingüístico y enciclopédico del lector. Este abordaje no lineal, dinámico se interrelaciona con varios componentes utilizados para garantizar el acceso al sentido. En él se hace predicción, formulación de hipótesis y el lector necesita utilizar su conocimiento lingüístico conceptual y su experiencia (Colomer & Camps, 2002).

La diferencia entre los dos enfoques es que, en el último, el texto se ve como objeto indeterminado, dependiente de la participación más eficiente del lector. Este hará interferencias y ponderaciones acerca de la lectura basado en su conocimiento previo y en las observaciones de las pistas necesarias para producir inferencias. Al depararse con un cuento tradicional para niños, por ejemplo, se puede conjeturar que enfrentará a la narración de algún suceso maravilloso, que en la historia surgirá una complicación, entre otras posibles predicciones.

Para la ejecución del segundo modelo de lectura, se presupone que el lector domina perfectamente la decodificación y puede, por tanto, centrarse específicamente en el tema, en sumar los conocimientos previos al conocimiento aportado por el texto, y de este modo, practica continuamente procedimientos inferenciales. Sirve también para facilitar la comprensión y, en este modelo, se trabaja de forma más global, es decir, del todo hacia las partes. En dicho caso, la comprensión es una capacidad cognitiva del lector para relacionar procesos por medio de los cuales se busca información implícita y explícita en el texto para componer su sentido. En esta tesis, el concepto de comprender se entiende como un procedimiento que no se refiere solamente a la intuición, a la individualidad, ni a las opiniones personales, sino a la verdad de los hechos que manifiesta la intención del autor, de la elección del léxico, de la estructura compositiva y de las relaciones contextuales.

El concepto de lectura, de este modo, remite a la producción de sentidos constituidos en el contexto de la interacción entre el autor, el texto y el lector (Kleiman, 2011; Colomer & Camps, 2002, Marcuschi, 2008). Los sentidos se expresan de acuerdo con la subjetividad del lector, o sea, sus conocimientos previos, sus experiencias, sus

valores y creencias. De esta forma, puede decirse que el sentido del texto se construye en cada lectura, ya que el texto no trae consigo un sentido preestablecido por el autor, sino una demarcación de los posibles sentidos. Es necesario puntualizar que el carácter plurisignificativo tiene un límite dado por el contrato social comunicativo. Es decir, las diversas lecturas, cada una a su manera, deben confluir en un espacio interpretativo definido por la intencionalidad, el objetivo del texto y el tema, que necesita ser percibido para que sus resignificaciones se consideren plausibles.

De este modo, en la producción de sentido, el lector juega un papel activo en el cual la construcción de inferencias, es un proceso cognitivo relevante para que esta se efectivice. Las inferencias hacen posible la producción de nuevos conocimientos a partir de los ya existentes en la memoria del lector, los cuales se activan y se relacionan con la información transmitida por el texto. Los procesos inferenciales favorecen la transformación y resignificación del texto (Ferreira & Dias, 2004).

Es por ello que se defiende, en convergencia con otros autores del área de la ciencia del texto (Dell'Isola, 2001; Koch, 2012; Marcuschi, 2008; Sacerdote & Vega, 1999), que la actividad inferencial es el factor preponderante en el proceso de comprensión. La actividad inferencial puede describirse como un acto inteligente que implica el raciocinio lógico y creativo, y que se da a partir de la reunión de informaciones nuevas y antiguas que favorecen la aparición de nuevas intuiciones o conclusiones. Por consiguiente, es una habilidad esencial en la toma de decisiones en situación-problema.

Graesser, Singer & Trabasso (1994) y Kleiman (2008) afirman que comprender textos implica la habilidad de decodificar o el dominio de factores lingüísticos, es decir, de los aspectos sintácticos, semánticos, lexicales; y, por otra parte, supone el dominio de factores cognitivos, como la capacidad de relacionar un fragmento puntual del texto con el conocimiento general del mundo archivado en la memoria a largo plazo (MLP), de modo que se pueda asignar una estructura coherente a la información local y permitir de esta manera un trabajo más eficiente de la memoria a corto plazo (MCP). Por tal razón, inferir contribuye esencialmente a la comprensión.

Para Colomer & Camps (2002), los mecanismos que actúan en la comprensión de un texto escrito y en la atribución de sentido “son todos los que forman parte del denominado *procesamiento descendente*, porque no actúan como en el ascendente, del análisis del texto hacia la comprensión del lector, y sí en sentido contrario, de la mente del lector hacia el texto” (p. 30). Se sabe que en el momento de la lectura se activan los dos procesos; el ascendente, relativo al procesamiento de información específica,

recortada; y el descendente, relativo a la información contenida en la mente, contextualizada. El entrelazamiento de la información obtenida a través de estos dos procesos de lectura, en los que intervienen estrategias inferenciales, pragmáticas, superestructurales y otras lingüístico-textuales que se asocian a estas, como las dialécticas, retóricas y semióticas, hacen posible la lectura crítica.

Según Goodman (1988), la lectura es “un proceso psicolingüístico que comienza con una representación lingüística codificada por el escritor y termina con el significado construido por el lector” (p. 12). Debido a esta clase de abordaje, el texto pasa a verse como un objeto indeterminado, dependiente de la participación efectiva del lector cuando este emplea su conocimiento lingüístico, su conocimiento del mundo, hace predicciones e inferencias para construir el significado a partir de la lectura (Souza & Bastos, 2001).

Las instituciones educativas crean contextos de lectura, sin embargo, en su intervención, no se recurre al uso de estrategias que ayuden a los alumnos a desarrollar las habilidades de leer críticamente. Las intervenciones deberían dirigirse a facilitar el acceso a la comprensión global del texto escrito, partiendo de lo general a lo específico, desde el contacto con el título, con los gráficos, con las ilustraciones, con el nombre del autor (elementos indicativos que sirven como pistas para que el lector construya predicciones e inferencias). Esta información, en suma, proporciona a la mente del lector una serie de hipótesis que se van confirmando o no durante el proceso de lectura.

Kleiman (2008) también afirma que el punto significativo para la construcción del sentido global coherente del texto leído es el de capacitar al alumno/lector para:

- a) “Desprender” el tema, esto implica la integración de diversas informaciones del texto en una proposición genérica;
- b) Construir relaciones lógicas y temporales como las de causa y efecto. El lector deberá buscar una categoría mayor, que puede ser el tema, o los componentes de un tipo dado de texto como problema y solución en un texto expositivo, que permita integrar las informaciones en términos de una relación abstracta que subyace a la estructuración y a la buena formación del texto;
- c) Construir categorías superestructurales o ligadas al género en la identificación de componente de un determinado género textual en el que el lector deberá interpretar las pistas locales en términos de una categoría global (como, por ejemplo, la interpretación de una serie de verbos en pretérito perfecto como marcadores del inicio de la complicación en una narración);

d) Percibir relaciones de jerarquización entre las distintas informaciones difundidas (por ejemplo, la idea principal *versus* el detalle). La capacidad de percibir el todo con base en las partes, de construir relaciones globales a partir de las pistas locales, exige una gran capacidad de abstracción por parte del lector. El desarrollo de dicha capacidad puede facilitarse mediante la lectura de textos más simples (textos cortos, tablas, gráficos) que no exijan demasiado el procesamiento de aspectos lingüísticos locales (sintaxis, relaciones cohesivas, léxico) y, por lo tanto, permitan que la atención se dirija a la tarea de asimilación de aspectos estructurales globales a partir de los títulos, subtítulos, titulares, y elementos de cohesión que retoman y anticipan información.

Cabe recordar, que el conocimiento del asunto o evento lo vuelve más sencillo o familiar. Conforme se expone en el apartado anterior, esto puede extenderse al género y superestructura del texto: cuanto más diversificada sea la experiencia de lectura de los lectores (crónica, resumen, textos expositivos, descriptivos, etc.) más conocida será la organización de dichos textos, y más fácil será la percepción de las relaciones entre la información introducida en el texto y la estructura.

Para conseguir atribuir sentido al texto que se está leyendo, ya sea este escrito u oral, es necesario activar un conjunto completo y variado de habilidades lingüísticas y cognitivas ya discutidas en esta tesis.

De este modo, reconocer las intertextualidades, las intencionalidades, realizar inferencias, interactuar según un modelo estratégico “multinivel” con la estructura léxica, la proposicional, la macroestructural, la microestructural y la superestructural, son habilidades que necesitan ser desarrolladas por el lector para que pueda comprender y situarse frente a los textos. Por ello, como se presenta en este marco teórico, es muy importante proporcionar situaciones de aprendizaje que pongan a los estudiantes en contacto con las estrategias y con las propuestas sugeridas, así como presentarles textos diversificados, exponer nuevos contextos a través de visitas, paseos, videos y otros que puedan enriquecer sus conocimientos del mundo. Enriquecer, en este contexto, es la palabra ideal, puesto que los conocimientos del mundo son verdaderas fortunas que contribuyen a una lectura crítica.

El lector que posee un amplio repertorio (conocimiento del mundo) normalmente está activo, interactúa con el texto, lo comprende, lo modifica, lo ajusta y amplía sus concepciones, las cuales ejercen un gran impacto sobre su percepción, generando, así,

transformaciones dentro de sí y en el mundo en el que actúa. Este es, sin lugar a dudas, el resultado que se espera de la lectura: que pueda transformar, servir como puente para unir un conocimiento a otro y, de este modo, expandirlo.

De acuerdo con esta perspectiva de interacción entre el texto, el contexto y el conocimiento del mundo, existe un modelo de comprensión, bastante citado por los estudiosos del texto (Koch, 2008; Marcuschi, 2008; Spinillo, 2008), que intenta explicar cómo las informaciones textuales y las derivadas del conocimiento del mundo del lector, se integran y se conectan en una representación mental. Kintsch (1998) denominó a dicho modelo Modelo de Construcción-Integración y lo organizó dividiéndolo en dos fases: la fase de construcción y la fase de integración.

En la fase de construcción, el modelo mental se construye a nivel local a partir del significado de las palabras y de las proposiciones. En la fase de integración, el lector añade nueva información, construye sentidos y detecta las inconsistencias del texto a través de las informaciones textuales y de la relación de las mismas con su conocimiento del mundo. En este proceso de comprensión, en el cual se congregan las dos fases, el lector está activo, forma una representación mental coherente con el texto-base y también, a través de la integración de la información del texto con su conocimiento del mundo, forma una representación mental de sus significaciones (Cubo de Severino, 1999).

Van Dijk & Kintsch (1983) enfatizan también que estas dos instancias: *el texto-base*, como representación basada en la integración de las proposiciones explicitadas en el texto; y el modelo situacional, como una representación mental que corresponde a las elaboraciones del lector, formadas a partir de los conocimientos lingüísticos, las experiencias y el conocimiento del mundo, son enormemente responsables de la comprensión lectora. La mayoría de las inferencias se genera durante la construcción del modelo situacional o “modelo de contexto”, como lo denominó posteriormente Van Dijk (1999).

A título de aclarar los conceptos de texto base y modelo de situación, Cubo de Severino (1999) expone, de forma clara y concisa, que cuando leemos o escuchamos un mensaje, necesitamos saber qué, cómo, quién, por qué, cuándo, dónde, de qué forma fue dicho el enunciado leído o escuchado en el texto escrito u oral. La autora afirma que “con el **texto-base**, el lector responde a las preguntas *qué* y *cómo* se dijo y con el **modelo de situación** responde a las demás preguntas” (p. 24).

Cuando se trata de construir significados (comprensión) de un texto, lo que se

denomina texto-base es una representación amplia, ya que según Van Dijk (1983) contempla el nivel léxico (de la palabra), el proposicional (de las oraciones), el microestructural (de la relación o coherencia local entre oraciones vecinas), el macroestructural (de la relación o coherencia global en cada párrafo y en el texto completo) y superestructural (de la relación esquemática global entre las partes o secciones en las que se organiza el texto). Este modelo de texto-base, con sus trazos textuales relevantes, el lector lo almacena en la memoria episódica. Para Van Dijk & Kintsch (1978), el texto base corresponde a la comprensión superficial, la que crea en nuestra mente una base textual conectando ideas entre sí de forma lineal y globalmente, de manera que podamos parafrasear el texto, resumirlo, recordarlo y responder a las cuestiones literales.

Por su parte, el modelo de situación, también denominado de referente del discurso, mundo posible, hecho, modelo mental, corresponde a la comprensión profunda, está relacionado tanto con los conocimientos del lector sobre el lenguaje y los textos, sobre el mundo en general y sobre las situaciones de comunicación; como con sus experiencias, actitudes, sentimientos. Se conjugan todos para construir una estructura coherente del texto y para completarla e interpretarla. El modelo de situación, según Cubo de Severino (1999), es la elaboración mental de lo que se lee.

Este modelo, por tanto, organiza y hace viable la información a partir de la intención comunicativa e informativa que se descubre a través del contexto. Dicho contexto permite hacer las inferencias necesarias y reponer la información que no está explícita en el texto (Cubo de Severino, 1999, p. 30).

Además, según Cubo de Severino (1999), es en el modelo de situación donde el lector forma e incluye los tres modelos contextuales:

- *Modelo de interacción comunicativa* en sí y las intenciones comunicativas de los interlocutores (quién lee, para qué, dónde, cuándo, qué texto, cómo se siente al leer, qué actitud tiene frente a lo que lee, sobre qué tema, quién lo escribe y para qué);
- *Modelo enciclopédico* o conocimiento del mundo – el que se encuentra almacenado en la memoria semántica de cada individuo. Responde a preguntas sobre de qué tema trata el texto, qué fragmento de representación del mundo se denota, cómo los referentes extralingüísticos de los hechos que se mencionan en el texto se relacionan en el mundo real;

- *Modelo discursivo* – responde a las preguntas: ¿Cómo es el texto desde el punto de vista retórico?, ¿qué intención persigue este?, ¿a qué género pertenece?, ¿qué recursos estilísticos utiliza?, ¿qué relación presenta con otros textos ya leídos?

Como se ha mencionado, dada la relevancia del contexto para la generación de inferencias que posibilitan la comprensión textual y, consecuentemente la lectura crítica, es necesario conocer el concepto de inferencia, así como saber que existen tipos específicos que facilitan la construcción de significados para los textos leídos.

2.1.8.1 Concepto de inferencia

Hay varios autores que definen el concepto de inferencia, algunos sostienen que son informaciones semánticas no explícitas en el texto (McKoon & Ratcliff, 1992; Morrow, Bower & Greenspan, 1990). Y otros dicen que sí pueden estar explícitas en el texto (Flood, 1981). A pesar de esta discrepancia, todos concuerdan en que las inferencias tienen lugar en la mente del lector. De acuerdo con este punto en común, se halla el concepto de inferencia de Sacerdote y Vega (1999), que lo definen como “el movimiento central del pensamiento que va de lo conocido a lo desconocido, relacionándolos mediante hipótesis, hasta llegar a una confirmación, lo que permite que lo desconocido pase a ser conocido” (p. 43).

Ellas, refiriendo a la idea de Van Dijk y Kintsch (1983), aseveran que las inferencias son eslabones perdidos que el lector debe reponer “...un texto no está provisto de toda la información que expresa, sino que esta información debe inferirse a partir del conocimiento del mundo [...]. Se asume que el lector u oyente debe suplir necesariamente los eslabones perdidos [...]” (p. 43).

El concepto propuesto por Dell’Isola (2001) abarca las dos concepciones antes mencionadas:

Inferencia es, pues, una operación mental en la que el lector construye nuevas proposiciones a partir de otras dadas. No se dan tan solo cuando el lector establece eslabones lexicales, organiza redes conceptuales en el interior del texto, sino también, cuando el lector busca, extratexto, informaciones y conocimientos adquiridos por la experiencia de vida, con los cuales rellena los vacíos textuales (p. 44).

Por lo tanto, puede decirse que texto y contexto sirven como estímulo para la generación de inferencias y que el proceso inferencial contribuye a la construcción del sentido en la lectura, ya sea que este sentido esté implícito o explícito en el texto. Según Dell'Isola (2001), la inferencia se revela como la conclusión de un raciocinio, como la elaboración de un pensamiento y como una expectativa. Su elaboración implica estados afectivos individuales y sociales dado que el lector trae hacia el texto su universo particular, que interfiere en su lectura, y extrae inferencias determinadas por un contexto, ya sea psicológico, social, cultural o situacional.

Específicamente, las inferencias facilitan el trayecto de los hechos hacia una explicación, de un argumento a otro, de un pensamiento dado a otro nuevo; lo que permite así la elaboración de conclusiones. En esta elaboración, se destacan dos fases: la formación de hipótesis y predicciones relacionadas con la intuición e imaginación, y la confirmación de hipótesis, que es un proceso inferencial (Sacerdote & Vega, 1999). Este proceso provee al lector de los mecanismos necesarios para la comprensión de la lectura y la elaboración del propio punto de vista, respaldado en las evidencias que su conocimiento contextual y las pistas observadas en el texto le permiten validar.

Cabe recordar que esta investigación, postula la necesidad de apropiarse de conocimientos que puedan fortalecer habilidades para que el lector lea críticamente los textos que se le presentan diariamente. La lectura crítica se considera aquí como la que garantiza al lector el coraje, la osadía y perspicacia para generar hipótesis y despertar la intuición, así como la claridad mental para analizar y evaluar los puntos relevantes. Las habilidades (cognitivas y metacognitivas), la formulación de predicciones y la creatividad, que favorecen la comprensión, forman parte de un universo abstracto o intangible y, por ello, puede necesitarse del aval del profesor, del evaluador, en fin, del interlocutor discursivo.

Se dice, por lo tanto, que no basta *inferir y comprender*, sino que ha de hacerse valer el punto de vista, la opinión, la defensa en contra o a favor de un argumento generado a partir de estos dos procesos. El dominio de las estrategias discursivas, necesario para extraer los conocimientos comunicacionalmente relevantes y elaborar una representación mental coherente, debe servir, en última instancia, para poder utilizar, con una actitud crítica, todo ese conocimiento adquirido, y reelaborarlo o modificarlo, cuando sea conveniente, o también, a partir de él, crear nuevos conocimientos. Se trata, en definitiva, de formar un lector activo y crítico, productor de conocimientos y no un simple receptor.

2.1.8.2 Clasificación de las inferencias

Dada la gran cantidad de clasificaciones de inferencias, se seleccionarán algunas consideradas como más relevantes para esta investigación, puesto que están relacionadas con el proceso de comprensión que facilita la toma de una posición crítica ante los textos. Antes de presentar los distintos tipos de evidencias, cabe considerar tres aspectos que Dell'Isolla (2001) citando Rickheit, Schnotz & Strahner (1985) determina como cruciales para la clasificación de las inferencias tres aspectos: el *input* del proceso de inferencia, es decir, la nueva información que se está adquiriendo; el *output* del proceso inferencial, o sea, el resultado de la representación mental del texto; y la dirección del proceso entre el *input* y el *output* en el que se da la generación de inferencia.

Otro aspecto relevante para la clasificación de inferencias, desde un punto de vista lingüístico es el contrato dado-nuevo que propone que las oraciones en general contienen informaciones dadas y nuevas, y por lo tanto, todo proceso inferencial acciona el fenómeno *bridging*, es decir, el establecimiento de un puente que une el conocimiento previo al nuevo Haviland & Clark (1974).

Como ya se mencionó, existe una enorme gama de clasificaciones para las inferencias. Por ejemplo, Crothers (1973) distingue las inferencias *a priori* – originadas en el conocimiento previo - y *a posteriori* - extraídas del propio texto. Para él, las inferencias *a posteriori* contribuyen a la coherencia, mientras que las *a priori* no lo hacen. Reder (1980) diferencia las inferencias obligatorias - las pretendidas por el autor del texto - que le rellenan las lagunas existentes y contribuyen a la coherencia de la representación mental y las facultativas - no pretendidas por el autor -, elaboraciones adicionales que enriquecen el contenido textual y no contribuyen a su coherencia.

Dell'Isola (2001) reflexiona sobre la diferencia postulada por Clark (1977), entre inferencias autorizadas y no autorizadas, y afirma que aquella se basa en el tipo de relación entre autor y lector. Las primeras suceden cuando el lector infiere algo pretendido por el autor, o sea, cuando este “permite” que el lector extraiga dichas inferencias que están integradas en el mensaje del texto. Las segundas (no autorizadas) suceden cuando el lector infiere algo no pretendido por el autor, en otras palabras, el autor no tuvo la intención de llevar al lector a extraer determinada inferencia de su texto.

El lector crítico es, precisamente, él que consigue abstraer estas últimas

inferencias (implícitas en el texto), dado que algunos autores no se preocupan en dejar clara toda la información que se puede inferir, porque quieren transmitir el mensaje metafóricamente, o incluso, creando cierto enigma para que el lector lo descubra. De este modo, la interpretación es menos previsible y más atractiva. Esta estrategia, normalmente, se utiliza en las narrativas policíacas, de suspenso y en otras producciones basadas en enigmas.

Dell'Isola (2001), de acuerdo con la Teoría del Esquema¹⁸, dice que toda inferencia se debe a la activación de esquemas cognitivos. Por consiguiente, no solamente las inferencias *a priori* sino también las “facultativas”, tanto “autorizadas” como no “autorizadas” unen las informaciones textuales a ítems del conocimiento previo del lector, o sea, durante la comprensión del discurso, el fragmento que se procesa y se representa mentalmente, pasa a formar parte del conocimiento previo total con relación al siguiente fragmento. Para esta autora, tanto las inferencias “facultativas” o “elaboraciones”, como las inferencias *a priori*, contribuyen al establecimiento de la coherencia que facilita la comprensión del texto.

La misma autora (2001), al estudiar los trabajos de Kintsch (1978), distingue cuatro tipos principales de inferencia: inferencia de primera etapa; inferencia conectiva; inferencia estructural e inferencia extensiva:

- Las inferencias de primera etapa aseguran la interpretación de la oración leída y por ello pueden considerarse como una parte para llegar a la comprensión.
- Las inferencias conectivas actúan como conexiones entre las proposiciones presentes en el texto y las proposiciones que las preceden, rellenando los *gaps* o lagunas textuales.
- Las inferencias estructurales organizan la estructura del asunto tratado en el texto.
- Las inferencias extensivas, también denominadas elaborativas, son las responsables de relacionar lo que se está leyendo o lo que ha sido leído, con el conocimiento previo del lector y con las ideas espontáneas y las asociaciones que surjan.

¹⁸ Fundamentada en los estudios de Durkin, Condemarin (1984) describe la Teoría del Esquema como un intento de explicar de qué modo la nueva información adquirida durante la lectura se articula con una información previa que ya estaba en la mente de los lectores.

La tarea de comprensión textual en la que las inferencias se despuntan, puede ser desafiante y tan placentera como un crucigrama que despierta el interés de los alumnos, precisamente por parecer un juego con pistas y normas establecidas. Las normas a considerar en la comprensión textual son los mismos principios composicionales del texto (superestructurales, léxicas, sintácticas, semánticos y pragmáticos).

La comprensión textual que se espera del estudiante dependerá de las metas o de las finalidades propuestas para las actividades de lectura; por ello, es importante que, al realizar las actividades, el alumno conozca y maneje las estrategias metacognitivas, para planear y evaluar los procesos (releer, subrayar, buscar significados de palabras desconocidas, etc.) que puedan facilitar la comprensión. Los profesores, por su parte, deben elaborar actividades con metas y finalidades bien definidas para facilitar el trabajo al estudiante. Por lo tanto, esa tarea también requiere que los profesores practiquen la metacognición, ya que necesitan reflexionar sobre su propio conocimiento para planear, evaluar y autorregular las actividades que van a enseñar. Se espera que en el proceso de evaluación los resultados se analicen de acuerdo con las propuestas realizadas, porque el tiempo que se necesita para la resolución de una actividad o el grado de comprensión (profunda o superficial) previsto, depende de cómo han sido encaminadas las propuestas y de las metas que se persiguen para la ejecución de dichas propuestas.

Considerando que el interés que un texto puede despertar siempre tiene una relación directa con el sentido universal que sus lectores consiguen extraer, la comprensión de la macroestructura de los textos es un factor relevante para el descubrimiento de este sentido. Puede decirse, incluso, que el proceso de integración del texto por medio de la construcción del tema o macroestructura, en un determinado modelo de mundo es, sin duda, el aspecto más relevante del procesamiento que lleva a cabo el lector. A ello, contribuyen, como ya se ha hecho referencia, factores lexicales, sintácticos, semánticos, textuales y pragmáticos, que el lector tendrá que hacer interactuar e integrar por medio de la actividad de la lectura.

Desde la perspectiva de la lectura eficiente, el lector no lee, simplemente, sino que interpreta, construye un modelo coherente e integrado del texto global. De este modo, para que se ejecute la lectura eficazmente, se necesita que en el lector se articulen el conocimiento declarativo (el saber), el procedimental (el saber hacer), así como las estrategias metacognitivas (reflexionar acerca de lo que sabe para facilitar la práctica).

En síntesis, para que el lector pueda leer críticamente y, a partir de la crítica, transformar sus acciones, ante todo necesita comprender lo que lee. Para procesar el conjunto del texto, el lector puede emplear el modelo teórico de comprensión postulado por Van Dijk y Kintsch (1983), que se ha venido reseñando hasta el momento. Uno de los componentes fundamentales de este modelo es la construcción de la macroestructura textual. Al elaborar la macroestructura mental del texto - que corresponde a la descripción semántica abstracta de su contenido, lo que incluye el resumen mental del tema y de las ideas principales-, aplica un conjunto de macrorreglas (que se explicará en el apartado siguiente) a cada una de las proposiciones del texto.

2.1.9 La construcción de la macroestructura textual

2.1.9 La construcción de la macroestructura textual

Para la conceptualización de la macroestructura, se sigue aquí el pensamiento de Van Dijk (2004, p. 51), para quien consiste en una reconstrucción teórica de nociones intuitivas, como la de “tópico” o la de “tema” de un discurso. Dicha macroestructura del discurso define la coherencia global del enunciado, dado que en su ausencia no habría dominio global sobre las conexiones locales y secuenciales.

Van Dijk & Kintsch (1978) afirman que las proposiciones de un texto deben estar conectadas a un tópico de discurso, formando un todo significativo. La noción de tópico discursivo, sin embargo, sólo puede ser entendida en su modelo, a partir de la noción de macroestructura semántica, y esta, a su vez, solo puede ser entendida a partir de la noción de microestructura y de operaciones llamadas macrorreglas, relativas al modo en el que se procesan y organizan en la memoria las representaciones semánticas.

La microestructura textual trata sobre la estructura de las proposiciones individuales y de sus relaciones locales. La macroestructura resulta de la microestructura a través de reglas de mapeo, las macrorreglas.

En el campo de los procesos macroestructurales, Van Dijk & Kintsch (1983) explicitan el rol de los subtemas dentro de un macrotema, al definir lo que son las macrorreglas: “Una reconstrucción de aquella parte de nuestra capacidad lingüística con la cual unimos significados, convirtiéndolos en totalidades significativas mayores” (p. 58). En efecto, las macrorreglas se emplean para establecer un orden jerárquico entre las proposiciones, lo que implica una reducción de la información.

Así, en el plano cognitivo, las macro reglas se consideran operaciones para la reducción de información semántica, empleadas para la comprensión de textos. Consisten, por lo tanto, en estrategias de síntesis, mediante la aplicación operaciones de *supresión, generalización y construcción* de la información del texto. Van Dijk (1980, p. 46-49) las denomina reglas generales, puesto que subyacen a la comprensión de cualquier texto. Son formas de macrorreglas:

- 1) *Selección/supresión débil*, por la cual se suprimen todas las proposiciones del texto-base que no sean relevantes para la interpretación de otras proposiciones del discurso;
- 2) *Selección/supresión fuerte*, por la cual se omiten las proposiciones localmente relevantes;
- 3) *Generalización*, por la cual se construye una proposición, conceptualmente más general, por la abstracción de los detalles semánticos de las respectivas oraciones;
- 4) *Construcción*, por la cual se substituye una secuencia de proposiciones por una proposición que denote un hecho global, del cual las microproposiciones denotan componentes, condiciones o consecuencias habituales;
- 5) *Cero*, por la cual se reproduce en el macronivel una misma proposición que sucede en el micronivel.

Las macrorreglas son actividades empleadas en la ejecución del resumen. Sintetizar el material leído es una estrategia que facilita el proceso de representación mental y garantiza fluidez en la lectura, permite que la comprensión se haga fácilmente efectiva, porque no sobrecarga la memoria a corto plazo, favoreciendo así los entrelazamientos entre la nueva información y la contenida en la memoria a largo plazo¹⁹.

En el aula se necesita que profesores y alumnos comprendan cabalmente el concepto de macroestructura y demuestren el manejo de estrategias macroestructurales

¹⁹ Como afirman De Lucía, Müller de Russo y Prestinoni de Bellora (1999), “captar la macroestructura semántica de discursos orales o escritos es tarea fundamental, ya que sin su reconocimiento, no se podría resolver la compleja tarea de procesar información”. Basándose en van Dijk & Kintsch (1983), añaden que, “de los múltiples detalles presentes en un texto, podemos retener solo algunos en la memoria a corto plazo. Largas secuencias semánticas se resumen mediante unas pocas unidades temáticas o macroproposiciones jerárquicamente estructuradas. Esta información relevante conformaría un texto base coherente que podrá conservarse en la memoria a largo plazo” (pp. 157-158).

al intentar comprender un texto. En este sentido, Difabio (2012) al tratar de comprensión lectora y pensamiento crítico, destaca la relevancia de comprender los aspectos macroestructurales presentes en cada texto para llegar a una mejor comprensión global del texto. Para ello, la autora pone en escena la percepción que lectores más y menos experimentados tienen acerca de la macroestructura de los textos presentados en una determinada situación de enseñanza-aprendizaje.

En el apartado “Diferencias entre lectores expertos y novatos en relación con el procesamiento textual en el nivel macroestructural”, Difabio (2005) relata que diversas investigaciones han demostrado que los alumnos obtienen peores resultados al realizar actividades de este nivel.

En general, tanto los más experimentados como los menos experimentados, tienden a percibir bien la información contenida en la microestructura - la frase, la oración, el periodo. Sin embargo, los menos experimentados presentan mayores dificultades para comprender los aspectos macroestructurales de los textos, ya que “inferir relaciones entre la información de oraciones adyacentes en la cadena textual exige menor esfuerzo cognitivo y de memoria que elaborar la síntesis de las macroproposiciones textuales” (Difabio, 2005, p. 123).

De acuerdo con lo expresado anteriormente, inferir relaciones a partir de la información de oraciones adyacentes en la cadena textual es atenerse tan solo a la microestructura del texto. Por lo tanto, el lector menos experimentado tiende a conformarse con una lectura superficial, a nivel microestructural, quedando sujeto a la comprensión de las unidades menores como la palabra, las señales gráficas, la frase, el periodo, o como mucho, distingue los temas de los párrafos (nivel macroestructural)²⁰, sin alcanzar, de este modo, la dimensión del esquema macroestructural global y la comprensión de las relaciones del texto con el contexto. Y no cuesta nada en este punto recordar la afirmación de Paulo Freire, expresada en el epígrafe de este capítulo, de que para comprender críticamente un texto se necesita percibir las relaciones existentes

²⁰ En Müller (1995) puede constatarse cómo ni siquiera el reconocimiento de los párrafos asegura la comprensión del tema del párrafo. En efecto, entre los resultados de un test de comprensión lectora focalizado en el uso de macroestrategias, tomado a alumnos de tres cursos de cuarto año pertenecientes a tres escuelas secundarias de distinto nivel educativo de la provincia de Mendoza, según el censo del SIPECE (1994), se destaca que, si bien el 86% de los alumnos supo reconocer los párrafos de un texto de divulgación científica, estos no pudieron determinar con precisión la idea principal de cada párrafo. Según la autora, esto suceda “tal vez porque siempre se ha insistido en la enseñanza en la distinción de los párrafos por las señales de superficie (sangría, puntos y aparte, espacios en blanco) y no se ha trabajado sobre los indicadores semánticos” (p. 61).

entre el texto y el contexto.

Para que el trabajo en el aula logre los resultados esperados, en cuanto a lo que esa percepción se refiere (de los alumnos entre el material leído y del mundo exterior) se debe destacar, una vez más, la importancia de “la mano del profesor”. Ya que ello será vital para que los menos experimentados en lectura capten/adquieran condiciones mejores para equipararse, en la medida de lo posible, a los más experimentados. O sea, es a partir de las estrategias que ofrece el profesor que los alumnos tendrán la posibilidad de hacer una lectura adecuada de los textos, avanzando, de este modo, en la comprensión de los contenidos escolares. Asimismo, con su guía, podrán ampliar los conocimientos del mundo, a partir de la lectura, y podrán ser capaces de elaborar una crítica y autocrítica que favorezca el posicionamiento ante los hechos que se presentan.

Otros puntos positivos a ser aquí destacados, en la relación profesor-alumno, son la sinceridad y la transparencia. Consecuentemente, la mediación positiva del profesor pasa, necesariamente, por su disposición para compartir los conocimientos con sus alumnos, ya que, conforme se observó en la introducción de la presente tesis, es necesario que el profesor tenga la grandeza y el discernimiento para separar de su bagaje cognoscitivo los conocimientos necesarios para facilitar el aprendizaje a los alumnos. En este sentido, según Pogré & Lombardi (2006), conviene evitar a toda costa la opacidad, especialmente referida a los criterios de evaluación, entre otras prácticas de enseñanza:

Muchas veces el docente tiene claros los criterios de evaluación, pero los guarda casi en secreto. Él ya sabe que en un trabajo escrito uno de los criterios sería la cohesión, que lo que lo valorizará, será la riqueza de las relaciones que el estudiante pueda establecer entre las posturas de diferentes autores. Estos son sus criterios de valorización de los desempeños de sus alumnos [...] pero no los hace públicos, o los declara solamente a la hora de devolver los trabajos ya corregidos (Pogré & Lombardi, 2006, p. 47).

Una vez resuelta la cuestión de qué conocimientos compartir, se observa que son muchas y variables las estrategias cognitivas y metacognitivas que pueden utilizarse para obtener los resultados deseados en el trabajo de lectura. En particular, según se expuso en párrafos anteriores, la atención a los componentes macroestructurales de los textos es siempre un factor decisivo. Para cumplir el propósito de facilitar la comprensión global del texto escrito, será necesario analizar el texto como un todo con la ayuda de diversos instrumentos (resúmenes, esquemas, organigramas, etc.). La ejecución colectiva de tareas de comprensión con esos instrumentos promueve la interacción entre

los alumnos y la interacción de ellos con los textos. De este modo, el trabajo con los textos se vuelve más productivo y agradable para los estudiantes (Colomer & Camps, 2002).

Bajo esta concepción de trabajo, el hecho de que el profesor ofrezca a sus alumnos textos capaces de despertar lecturas intertextuales es algo bastante significativo. Pues es evidente que la interacción profesor-alumno, centrada en temas que sugieren o evocan otros mundos, se verá más favorecida si se observa la capacidad que presenta un texto de relacionarse con otros textos significativos, de modo que el lector (el alumno, en este caso) reconozca enseguida su valor en términos de conocimientos y también los valores emocionales, afectivos y estéticos. Un buen ejemplo de ello son textos como la letra de la canción “Faroeste Caboclo”, de Renato Russo, uno de los textos utilizados para estudio por las quince profesoras que participaron de las sesiones de discusión durante el transcurso de la investigación-acción, según se explicita en el apartado (3.1.3).

Por el hecho de que ese texto remita a otros textos/eventos de dominio público, y por lo tanto pertenecientes al universo de conocimientos previos de la mayoría de los alumnos, la letra, efectivamente, posibilita el análisis de los elementos macroestructurales de diferentes narraciones (insertadas y producidas dentro de contextos y convenciones de diferentes géneros); en el caso específico de la canción de R. Russo, el Cangaço, la historia de Robin Hood y la historia de Cristo. Son los tres intertextos que se filtran en el texto base de la narración central, enriqueciéndola y permitiendo a los lectores/alumnos hacer las inferencias necesarias para un entendimiento global del asunto que se trata.

Para explorar el interés de los alumnos/lectores en dialogar con los textos y en desvelar sus pistas, las películas y las letras de canciones son contenidos excelentes a ser incluidos en las secuencias didácticas que pretendan enseñar lectura crítica. Un ejemplo ya citado es la canción “Faroeste Caboclo”, por remitir a una red de significantes que, pasados los siglos, continúan en la mente de las generaciones, en la condición de valores que nunca se pasan de moda, como el amor, la fidelidad y el sentido de justicia, configurados en figuras-símbolo tales como el héroe y la muchacha, los villanos (antihéroes), los jóvenes rebeldes y soñadores y los viejos realistas (y a veces crueles).

Esto es tan cierto, que el Cangaço volvió recientemente a escena en la televisión brasileña en la reposición de la novela *Cordel Encantado* (2012), de la cadena Globo, así como la historia de Robin Hood se repite continuamente en varias películas y la

historia de Cristo vuelve, todos los años, a ser el tema de escenificaciones teatrales en el periodo de pascua en las iglesias cristianas. Con “Faroeste Caboclo” sucede lo mismo, aunque se haga aún más fuerte en el imaginario popular del Brasil contemporáneo, especialmente entre los jóvenes, por el hecho de pertenecer su autoría a Renato Russo del grupo de rock Legião Urbana (icono de la escena pop brasileña de finales del siglo XX), por difundirse en los medios y estar de actualidad en las redes de comunicación como Internet. Atractivos estos, ahora potencializados a través del cine con la película homónima, dirigida por René Sampaio un cineasta de la nueva generación.

En un contexto amplio, es necesario mencionar, incluso, que a partir del contacto con “Faroeste Caboclo”, los alumnos pueden despertar su atención hacia la búsqueda de otras referencias sobre el lejano oeste (Cangaço), en cuanto género cinematográfico y literario, y también sobre las Sagradas Escrituras. Por todo ello, temas como estos se configuran como semillas fértiles para el trabajo con las intertextualidades y también con el abordaje de las macroestructuras presentes en diferentes textos.

Al reconocer sus líneas comunes, su intertextualidad, los lectores/alumnos pueden, de hecho, percibir cómo están macroestructuralmente interrelacionados esos textos, por compartir las mismas matrices significativas, por remitir a situaciones y hechos que tuvieron y continúan teniendo sentido para personas y comunidades de Brasil y del mundo entero en diferentes etapas de su historia. Para que los alumnos puedan evocar los conocimientos previos relevantes, el profesor puede motivarlos a buscar en la memoria de largo plazo, auxiliándoles con preguntas inferenciales de respuesta implícita y explícita en el texto, o presentándoles imágenes que traduzcan parte del significado del texto, y de esta forma, llevándoles a constatar conocimientos adquiridos y a interrelacionarlos.

Por otra parte, en el universo de la enseñanza, despertar la curiosidad de los alumnos y fomentar la diversidad de enfoques al abordar diferentes textos son factores primordiales para la expansión del conocimiento en lectura. Y ello implica tener la apertura necesaria para la osadía y la creatividad, lo que, en el trabajo con la lectura, significa tener libertad para construir sentidos, para conferir nuevos sentidos a un texto.

Al despertar la inquietud por percibir las intertextualidades posibles a partir de un texto presentado en el aula, muchos alumnos tienden a buscar, por su propia cuenta o conjuntamente con el profesor y con otros colegas, otras posibilidades para enriquecer la lectura y para ampliar sus horizontes interpretativos y de creación de nuevos textos, en el caso de las clases en las que se realice efectivamente el trabajo con el lenguaje de

manera interactiva y contextualizada.

Cuando la intertextualidad está implícita, el lector necesitará sus conocimientos previos para recuperarla y asociarla al texto que está leyendo, y es de este modo como contribuye a la comprensión. Cuando la intertextualidad se explicita por la indicación de la fuente de otros textos, mediante la reproducción de fragmentos y citas, es posible que se alcance la comprensión del texto con mayor rapidez (Koch & Elias, 2006), por lo tanto puede decirse que la intertextualidad es un recurso que facilita la comprensión del texto, puesto que el intertexto, comunica un mensaje ya preestablecido por él mismo y el texto en el que este se inserta, lo emplea para reforzar, rechazar o incluso redimensionar la idea en él expresada.

De la misma forma, observar la intertextualidad para facilitar el proceso de comprensión, como es el caso, por ejemplo, de alguien que, al deparar una palabra extraña y desafiante, acepta el desafío, va al diccionario y, en vez de consultar simplemente el significado (o los significados) de aquel término específico, va más allá consultando los significados de otras palabras correlacionadas; de modo que la duda inicial acaba por desencadenar una red de búsquedas y de respuestas a las diversas indagaciones. *Indagare* en latín, significa seguir pistas: por tanto, las pistas han de ser *dejadas* de forma que se instigue la curiosidad de desvelarlas, que el proceso inferencial permita evidenciarlas con la misma emoción de quien descubre un “enigma”.

El lector que consigue activar procesos mentales como la hipótesis, la analogía, la comparación, el análisis, la síntesis y la asociación, sumado a una dosis de osadía y creatividad, podrá realizar una lectura crítica, o sea, la que evalúa de forma ecuánime, que pondera los puntos relevantes del mensaje transmitido en el texto. En este proceso de leer críticamente, el lector está activo, interactúa con el texto y considera, además, el contexto de producción.

La capacidad del lector para dialogar efectivamente con un texto, de situarse de forma proactiva ante este, recreándolo y contribuyendo con su conocimiento e imaginación a prolongar su inherente multiplicidad de sentidos, se configura en el acto de saber hacer inferencias. Inferir es, por lo tanto, como se ha dicho, la capacidad del lector para rellenar lagunas textuales, relacionar el material leído con otros textos, y, por extensión, con los pilares significativos de su mundo, del contexto sociocultural en el que está insertado. Se puede decir que todo el camino de comprensión, elaboración de inferencias, construcción de la macroestructura -procesos a los que nos hemos referido en este capítulo-, contribuyen a aumentar las posibilidades de lectura de una persona, a

ampliar su propia comprensión del mundo, como puentes capaces de conectar el sujeto-lector a la rueda pulsátil del universo que gira todo el tiempo y nunca se cansa de traerle novedades y nuevos descubrimientos.

3 METODOLOGÍA

El objetivo de este capítulo es presentar los métodos y técnicas empleados en la presente investigación, destacando que es a menudo necesario emplear más de un método investigativo según la necesidad de cada etapa que se está trabajando. Según Richardson (1999), el método investigativo, a nivel general, significa la elección de procedimientos sistemáticos para la descripción y explicación de fenómenos, y necesita ser apropiado para el tipo de estudio a realizar.

Esta investigación presenta dos etapas, ya que su caracterización como estudio de caso contempla una fase descriptiva con datos cualitativos y cuantitativos recogidos, así como análisis inductivos de los resultados. Sampieri, Collado & Lucio (2006: 45) destacan que “los estudios descriptivos pretenden especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que esté sometido a análisis”, afirmando además que “en un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente, para así - y valga la redundancia- describir lo que se investiga”.

Sampieri, Collado & Lucio (2006: 46) enfatizan también el carácter conceptual de los análisis resultantes de estudios descriptivos, preocupándose por “medir con la mayor precisión posible”.

Como menciona Selltiz (1965), en esta clase de estudios el investigador debe ser capaz de definir qué se va a medir y cómo se va a lograr precisión en esa medición. Asimismo, debe ser capaz de especificar quién o quiénes deben incluirse en la medición (Sampieri, Collado & Lucio 2006: 46).

El abordaje cuantitativo de esta investigación se realizó principalmente en el análisis de la información acerca de los conocimientos sobre lectura crítica presente en la muestra de once graduandos del último semestre y veinticuatro egresados de la carrera de pedagogía de UNEMAT, sino también, para medir las respuestas del cuestionario cerrado realizado a pedagogos actuantes en otras escuelas de Sinop/MT (Centro Educacional Lindolfo José Treirweller, Escola Municipal Rodrigo Damaceno). Esta acción pretendió verificar la formación de los demás pedagogos afuera del CAD. De esta información se extrajeron porcentajes que permiten la evaluación acerca de la formación de los pedagogos con relación a los conocimientos sobre lectura crítica de forma gráfica, empleándose *softwares* de manipulación de plantillas.

En la mayoría de los casos, los análisis de los aspectos subjetivos encontrados

exigieron un tratamiento de carácter cualitativo, que pretendía apropiarse de los conceptos referidos a comportamientos que no son visibles en un abordaje directo. El abordaje cualitativo es adecuado para esta investigación por hacer posible la dialéctica de la interpretación, por tener en cuenta los fenómenos en toda su profundidad, por trabajar con personas y en sus ambientes, por considerar la calidad de la información y de las observaciones.

Por otra parte, se empleó el diseño experimental a partir de la realización de los seminarios de investigación-acción para un mejor análisis de la información cualitativa del proceso de acción→ reflexión→ acción. Según Levin & Fox (2004), en cualquier experimento existe una manipulación efectiva de las variables a las que los individuos se encuentran expuestos, de forma que “la manipulación sucede cuando el investigador atribuye una variable independiente a un grupo de personas (llamado grupo experimental) y niega esa variable a otro grupo de personas (llamado grupo control)” (Levin& Fox, 2004: 3).

Sampieri, Collado & Lucio (2006) consideran como experimentos puros aquellos en los que existe una manipulación intencional de las variables independientes, que son las posibles causas de una determinada situación. Estas a su vez generan variables dependientes que son la consecuencia de su manipulación durante el experimento. Considerando este contexto, se introdujeron nuevos conocimientos (a modo de variables), a partir de los seminarios de investigación-acción, en el grupo investigado, y se recogió posteriormente información para relacionar dichas variables introducidas con los posibles cambios ocasionados en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura crítica, facilitando además que se establecieran relaciones de causa y efecto entre la aquellos conocimientos y la formación de los pedagogos en contenidos lingüísticos, psicolingüísticos y de lectura crítica.

La manipulación sucedió en grado de presencia-ausencia (Sampieri, Collado & Lucio 2006), ya que las variables independientes de los conocimientos sobre lingüística textual, psicología cognitiva y lectura crítica se presentaron tan solo al grupo de investigación acción, se mantuvo la condición de nivel escolar de los alumnos y la formación recibida por los profesores también en el grupo de control.

En lo referente a la problemática y al análisis de las causas y soluciones hipotéticas, estas resultan de un análisis deductivo marcado por los preceptos teóricos de los autores seleccionados en los que se basa el estudio y de la revisión del cuadro problemático detectado por la investigadora en el grupo de profesores observado. Según

afirman Sampieri, Collado & Lucio (2006), las hipótesis no son necesariamente verdaderas, pero sirven como proposiciones que guían al investigador en busca de posibles respuestas para un determinado problema.

Basadas en la clasificación de Sampieri, Collado & Lucio (2006), las hipótesis de esta investigación son correlacionales en la medida en que buscan establecer una asociación entre la enseñanza de la lectura crítica y el currículo de los pedagogos, así como la relación entre los conocimientos presentados en los seminarios de investigación.

Toda la información obtenida se analiza con una visión inductiva y con la guía de los resultados del estudio de caso para una posible respuesta que pueda tener más amplitud de alcance, sirviendo para otros casos además de aquel estudiado. Hay que destacar que los datos cualitativos y cuantitativos se triangularon en el análisis considerando, además, los resultados del test realizado a los alumnos al final de los seminarios, que sirvió como prueba de validación de su eficacia.

Esta triangulación correlaciona la información para comprobar si se dieron cambios en las prácticas de los profesores como resultado de los seminarios y evaluar si existen diferencias entre el grupo de alumnos que tomaron clases con los profesores que no participaban en los seminarios de investigación-acción, dentro del mismo ciclo escolar. Sampieri, Collado & Lucio (2006: 106) explican que “la utilidad principal de los estudios correlacionales es saber cómo se puede comportar un concepto o variable al conocer el comportamiento de otras variables relacionadas”. No se pretendió con ello realizar una comparación de la evolución gradual del grupo, sino realizar un análisis tras haber pasado por todas las etapas del seminario.

La población en la que la muestra estudiada se encuentra inserta está constituida por los profesores pedagogos que actúan en los ciclos iniciales de la ciudad de Sinop, MT, Brasil, específicamente en 4° y 5° años. No se consideró influyente la presencia de distintos materiales y métodos de enseñanza, ya que en general los materiales intentan seguir las normas presentes en los PCN. , destacando. Tampoco se hizo diferencia entre escuela pública y privada, solamente se consideró que los pedagogos hubiesen estudiado en la misma IES.

La investigación utilizó una muestra no probabilística en la medida en que, según Sampieri, Collado & Lucio (2006), esta se definió mediante “un procedimiento de selección informal y un poco arbitrario”.

La ventaja de una muestra no probabilística es su utilidad para un determinado diseño de estudio, que requiere no tanto de una “representatividad de

elementos de una población, sino de una cuidadosa y controlada elección de sujetos con ciertas características especificadas previamente en el planteamiento del problema (Sampieri, Collado & Lucio 2006: 142).

Los participantes que forman parte del grupo de estudio de caso de esta investigación son 13 profesores pedagogos que desempeñan su tarea docente en el colegio CAD – “Cristhiane Archer Dal Bosco”, institución en la cual la investigadora actúa y donde puede constatar el problema que ha sido investigado, puesto que forma parte de esa realidad que pretende transformar.

Se destaca que la mayoría de los profesionales pedagogos de Sinop son oriundos de la misma IES, UNEMAT/campus de Sinop, teniendo en cuenta que fue esta la primera institución en introducir el curso de pedagogía en la ciudad, de modo que todos los profesores investigados son egresados de la misma IES. Aunque todos los profesores que formaron parte del estudio se hayan formado en la UNEMAT/Campus de Sinop, la información recogida y la metodología de análisis no son específicas para un tipo de institución, pudiendo emplearse para investigar a profesores egresados de cualquier IES, sea pública o privada.

3.1 PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1.1 Estudio del conocimiento de los profesores sobre lectura crítica

Ha sido necesario realizar este estudio, en primer lugar, para identificar los principales puntos débiles que presentan los pedagogos con relación a la enseñanza de la lectura crítica en la enseñanza elemental. Esta etapa contempla la realización de un cuestionario de preguntas abiertas, el análisis de los programas relacionados con la Lengua Portuguesa de los cursos de graduación en los que se formaron los profesores de la investigación y la posterior visita para la observación *in loco* de algunas clases de las asignaturas que podrían formar a los pedagogos para la enseñanza de la lectura crítica en la respectiva IES.

Para comprobar si la formación profesional era precaria y no estaba restringida a los profesores actuantes en CAD, se realizó un cuestionario con preguntas abiertas a un grupo de treinta y cinco (35) profesores, siendo veinticuatro graduados en pedagogía activos en escuelas de Sinop, y once alumnos del último semestre de la carrera de pedagogía de la universidad. Nótese que únicamente la UNEMAT ofrece el curso de

pedagogía en la modalidad presencial en Sinop.

El cuestionario es un instrumento de recogida de datos que consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir. Junto al mismo, se debe enviar una nota o carta explicando la naturaleza de la investigación, su importancia y la necesidad de la obtención de respuestas (Sampieri, Collado & Lucio 2006). Los datos recolectados por un instrumento cualitativo como este sirven como forma de captación de las representaciones subjetivas de los sujetos investigados; por ello, se debe favorecer la intervención de los agentes en la realidad u organizar la acción colectiva para transformar las condiciones problemáticas (Chizzotti, 2005).

Según Sampieri, en cuestionarios con preguntas abiertas no existen límites para el número de alternativas en las respuestas. “Son particularmente útiles cuando no tenemos información sobre las posibles respuestas de las personas o cuando esta información es insuficiente” (Sampieri, Collado & Lucio 2006: 316).

El cuestionario abierto de esta tesis se constituyó a partir de cinco cuestiones directrices basadas en preguntas elaboradas por Cunha (2004), que se subdividieron en otras quince. Estas preguntas eran de carácter más general y hacían referencia a la formación académica (teórica y práctica) en lengua portuguesa. El concepto de Pimenta (2002) también orientó la formulación de algunas cuestiones, el cual reflexiona sobre la identidad profesional que se construye a partir de la significación social de la profesión y también del significado que cada profesor, en cuanto autor, le confiere a la actividad docente en su cotidiano a partir de sus valores, de su forma de situarse en el mundo, de sus representaciones, sus saberes, anhelos y el sentido que en su vida tiene el “ser profesor”.

En el conjunto de las preguntas del cuestionario se abordan temas como la formación de los pedagogos en la asignatura Lengua Portuguesa de Brasil, la relación teoría y práctica para la enseñanza del lenguaje con énfasis en la lectura crítica y la carga horaria destinada a la enseñanza-aprendizaje de esta disciplina, como también, los cursos de formación permanente. Las preguntas orientativas fueron las siguientes:

- 1) ¿Cómo usted, profesor, se percibe con relación a la valorización que la sociedad le atribuye?
- 2) ¿Cómo valora usted, como profesor, su propia formación académica?
- 3) Con relación a su práctica como profesor, ¿cómo percibe usted la formación pedagógica recibida por parte de la institución en la que se formó?

- 4) ¿Es suficiente la teoría recibida en la graduación para su desempeño en la enseñanza/aprendizaje de la lectura crítica?
- 5) ¿Las instituciones responsables de la graduación ofrecen una formación permanente a los graduados?

El análisis de las preguntas abiertas se realizó según un patrón de los resultados que fue mensurado en base a sus aspectos más positivos o negativos. Sampieri, Collado & Lucio (2006) afirman que solo es posible codificar las preguntas abiertas cuando se conocen todas las respuestas dadas, haciendo constar que solo así se pueden identificar las tendencias en las respuestas, destacando además que “al ‘cerrar’ preguntas abiertas y codificar, debe tenerse en cuenta que un mismo patrón de respuesta puede expresarse con diferentes palabras” (Sampieri, Collado & Lucio, 2006: 179).

Tras esta recogida de datos declaratorios, es necesario analizar los contenidos que pudiesen mediar el conocimiento sobre lectura crítica, consignados en las asignaturas de Lengua Portuguesa, con los cuales los pedagogos de la muestra habían tenido contacto en su graduación en su respectiva IES. Como la totalidad del grupo de investigación pertenece a egresados de la UNEMAT/ campus de Sinop, se solicitó a la universidad la disponibilidad de los sumarios/contenidos básicos del curso en el que se formaron dichos profesores y, dada la época de finalización del curso de los docentes estudiados, se observó que todos ellos cursaron las mismas asignaturas vinculadas a la Lengua Portuguesa, es decir, no se dieron cambios en las matrices referentes a estas materias.

Antes de hablar sobre los contenidos básicos previstos en las asignaturas que pueden preparar a los docentes para el aprendizaje-enseñanza de lectura crítica, se observó la carga horaria, la periodicidad, el tipo de asignatura. Abajo se describe sucintamente el currículo de la carrera de pedagogía.

El currículo total está conformado por 3.545 horas y comprende todas las asignaturas, tanto las teóricas como las prácticas, que hacen un total de 223 créditos y 200 horas para actividades complementarias. La duración de la carrera es de mínimo 8 semestres y máximo 14 semestres. La periodicidad es semestral. Las asignaturas que tratan sobre esta investigación, es decir, las que permiten que el profesor imparta contenidos lingüístico-textuales que auxilien al estudiante a dominar la lectura crítica, serán comentadas a continuación con la descripción de la cantidad de horas, créditos y si fueron teóricas, prácticas, de taller o de investigación.

Cuadro 1. Asignaturas evaluadas en la formación de los Pedagogos

ÁREAS	DISCIPLINAS	TOTAL DE HORAS/ÁREA
Lengua Portuguesa	Prácticas de lectura y producción de textos – 60 h – 1º sem. (3.1.0.0 créditos); Lengua Portuguesa para el inicio de la Escolarización – 75 h – 5º sem. (3.2.0.0)	135
Metodologías de Enseñanza	Beca Curricular Supervisada de la Enseñanza Elemental I – 30 h - 3º sem. (0.2.0.0) Beca Curricular Supervisada de la Enseñanza Elemental II –30 h - 4º sem. (0.2.0.0) Beca Curricular Supervisada de la Enseñanza Elemental III (Alfabetización) – 75 h - 7º Sem. (0.5.0.0) Beca Curricular Supervisada de la Enseñanza Elemental IV (otros cursos) – 75h - 7º sem. (0.5.0.0) Beca Curricular Supervisada en la Educación de Jóvenes y Adultos – 45 h - 8º sem. (0.5.0.0)	255
Alfabetización y Letramiento ²¹	Alfabetización y Letramiento I – 75 h – 3º sem. (3.1.0.0) Alfabetización y Letramiento II – 45 h - 4º sem. (3.2.0.0) Educación de Jóvenes y Adultos – 30 h – 3º sem. (2.0.0.0)	150

Conforme a lo expresado en el Currículo, el sistema de crédito respeta la 9ª Normalización Académica de 2005 expedida por CONEPE (Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão) y corresponde a: 1.1.1.1, que en la tabla está consignado dentro del paréntesis.

- ✓ La primera columna comprende clases teóricas.
- ✓ La segunda columna comprende clases prácticas.
- ✓ La tercera columna comprende clases de talleres.
- ✓ La cuarta columna comprende investigación de campo.

²¹*Letramiento* según Kleiman (2005) es un conjunto de prácticas sociales que utilizan la escrita, en cuanto sistema simbólico y en cuanto tecnología, en contextos específicos.

El análisis de los contenidos tiene en cuenta los insumos teóricos declarados en estos documentos, que se presupone, son compatibles con los conocimientos lingüístico-textuales mínimos necesarios para que el profesor pueda enseñar lectura crítica en la enseñanza elemental. Para ello, se evalúan los contenidos explícitos y la bibliografía indicada con relación a la presencia de materias, principalmente de la lingüística textual, de la psicología cognitiva y su carácter práctico.

Tras el análisis de los sumarios, fue imprescindible una etapa de observación de las prácticas curriculares de las IES en donde los pedagogos frecuentaban las clases para evaluar también de qué forma enseñan los docentes las propuestas oficiales (establecidas en los documentos), si están bien aceptadas, si se cumplen o no. La observación de las clases para esta tesis se entiende como una forma de recoger información sobre la actuación del profesor y del graduando en el acto de enseñanza-aprendizaje, dado que el curso de pedagogía debe favorecer la profesionalización del graduando para la docencia. De nuevo se destaca que, en este caso, las observaciones se dieron en una única IES como resultado de no existir egresados de otra institución en el grupo de estudio.

Se recurre al parecer de Fogaça & Nodari (2012) quienes, citando a Thomas Farrell, comentan que la observación sirve como ejemplo de práctica reflexiva, ya que permite que el observador pondere sobre lo que vio en el aula, piense en por qué sucedieron los hechos de tal forma y considere otras posibilidades de actuación del profesor.

La observación cualitativa no es solamente una contemplación de la realidad, implica adentrarse en la profundidad del objeto de estudio, registrar todas las situaciones inherentes a él, mantener un papel activo y una reflexión permanente sobre los detalles, sucesos e interacciones que acontecen en el aula. Según Sampieri, Collado y Lucio (2006), los propósitos esenciales de la observación son:

- a) Explorar ambientes, contextos, subculturas y la mayoría de los aspectos de la vida social (Grinnell, 1997, citado por Sampieri, Collado & Lucio, 2006); Estas dimensiones se contemplan en este trabajo en la medida que hemos utilizado distintos instrumentos de recopilación de datos (el cuestionario a los egresados, la observación en aula de la universidad, los seminarios en CAD) con el objetivo de reflexionar desde distintos ángulos sobre los contextos que se relacionan con el mundo escolar, el ámbito de formación de los profesores

investigados, algunos padres que confían la educación de sus hijos a la escuela y las inquietudes de la investigadora en cuanto docente con experiencia en el área educacional.

b) Describir comunidades, contextos o ambientes; así como las actividades que se desarrollan en estos contextos, las personas que participan en dichas actividades y los significados de las mismas (Patton, 1997, citado por Sampieri, Collado & Lucio, 2006). En esta investigación, se ha puesto especial énfasis en la comunidad de investigación-acción; en particular, en sus modos de pensar y actuar para mejorar la práctica docente. A lo largo de los seminarios, los sujetos de investigación pudieron describir sus experiencias docentes y de formación, que generaron importantes discusiones en las que hubo un intercambio de experimentaciones positivas y negativas que enriquecieron estas reuniones destinadas a la formación permanente en la lectura crítica.

c) Comprender procesos, vinculaciones entre personas y sus situaciones o circunstancias, los eventos que suceden a través del tiempo, los patrones que se desarrollan, así como los contextos sociales y culturales en los cuales ocurren las experiencias humanas (Jorgensen, 1989, citado por Sampieri, Collado & Lucio, 2006). El registro secuencial de la observación realizada en esta investigación ha permitido trazar el contexto de formación lingüístico- textual de los pedagogos formados en UNEMAT y de la búsqueda de formación permanente del grupo de investigación-acción. La observación ha posibilitado evaluar la evolución de los conocimientos de los profesores no solo sobre la lectura crítica y los procedimientos metodológicos para enseñarla a sus alumnos, sino que permitió también obtener un registro del acercamiento de las relaciones interpersonales, la afectividad del grupo de investigación-acción y de este con la comunidad escolar.

d) Identificar problemas y generar hipótesis para futuros estudios (Grinnell, 1997, citado por Sampieri, Collado & Lucio, 2006). Este aspecto es el que permite abordar con un carácter dialéctico el proceso de formación de una cultura científica en los profesores, mediante su participación en el grupo de investigación-acción, asegurando de esa forma la subsistencia de este como

forma de solución para algunos problemas profesionales que se presentan en la práctica educativa. La observación de la evolución de los profesores permitió proyectar nuevas posibilidades de superación a partir de la identificación de nuevos problemas a solucionar.

Basándose en estos conceptos, se realizaron observaciones en las clases de Lengua Portuguesa del curso de pedagogía de la UNEMAT para comprobar si los contenidos estudiados en el curso atendían a la necesidad de formación de los profesores para enseñar lectura crítica y si en efecto lo que se propone en los sumarios/currículos se efectiviza en la práctica del aula de la graduación. En la sección 4.1.5, consta la descripción de las anotaciones de los días, asignaturas y contenidos, como también, algunos acontecimientos observados en el aula de la carrera de pedagogía. Se intentó describir del modo más fidedigno posible la práctica que los pedagogos llevaron a cabo durante ese periodo de observación.

3.1.2 La investigación-acción

Considerando todas las variables presentadas anteriormente, relacionadas con el desarrollo de la lectura crítica, se cree que su aplicación depende de métodos que puedan enmarcarse en la dinámica del cotidiano escolar, principalmente en lo referente al *feedback* constante de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Observando diversas corrientes teóricas, se consideró que la investigación-acción puede ser una herramienta apropiada para atender las necesidades observadas en la problemática de esta tesis, principalmente por sus características socializadoras, reflexivas y prácticas.

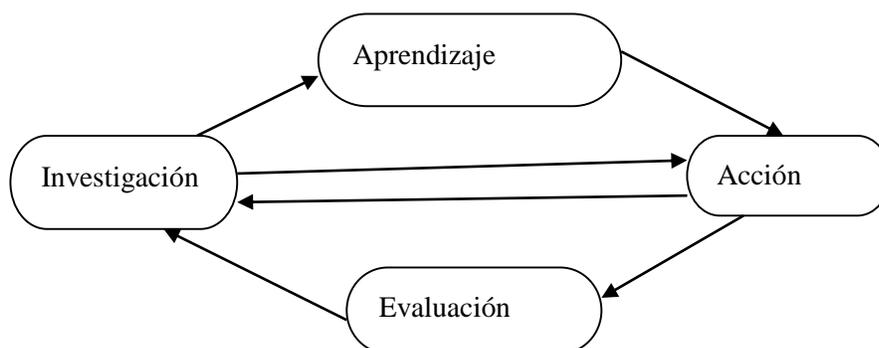
La investigación-acción tiene una dimensión política, en tanto en cuanto se pone al servicio de grupos y clases sociales diversos. El principal objetivo de esta búsqueda no es solo la integración de la investigación y de la acción, sino cómo la investigación puede tornarse útil a los participantes o a los sujetos involucrados en el contexto de adquisición de conocimientos. Como afirma Abdalla (2006: 7), el profesor necesita “caminar en el sentido de contar con las condiciones de realizar una lectura teórica de su identidad y pensar, colectivamente, en su proyecto de formación como interfaz de acción, cambio e intervención en la realidad”.

Según Pimenta (2002), la identidad se construye con la experiencia e historia personal en el colectivo y en la sociedad, concepto acorde a la propuesta de esta

metodología. La investigación-acción, con su estructura de conjunción de la teoría con la práctica/transformación, proporciona a los profesores lo que conceptualizó Paulo Freire, el empoderamiento, concepto adoptado también por Charlot (2005: 20), cuando dice que “apropiarse de un saber, de una práctica, de una forma de relación con los demás y con uno mismo” es un aprender que permite reconstruir situando la propia experiencia como aprendiz.

Por lo tanto, se considera que la experiencia de formación no debe venir de afuera, como una tecnología salvadora o proceso rápido que promete una solución eficaz para los problemas de la educación. El contenido y el proceso de formación deben partir de la institución formadora y principalmente de los profesores, que consubstanciados con esta forma de hacer ciencia, desarrollan la investigación aliando en simultáneo la teoría y la práctica con el propósito de producir cambios factuales en el contexto educacional vigente. De este modo, la investigación-acción se puede configurar ya desde su implementación como uno de los mecanismos de solución para el problema de formación de los profesores.

La investigación-acción posee relativa tradición en los medios educacionales como una forma de obtención de información, negociación de soluciones para problemas de orden formativo, organizativo y posibilidad de una mayor participación de los actores sociales en los procesos de toma de decisiones (Thiollent, 2005). También se reconoce la investigación-acción como un proceso cíclico en el que se perfecciona la práctica por la oscilación sistemática entre actuar en el campo de la práctica e investigar respecto a la misma, por ejemplo, aprendizaje-acción, la práctica reflexiva, aprendizaje experimental, ciclo PDCA y otros. Para Thiollent (2005), uno de los fundamentos de la investigación-acción está en el constante feedback de la información producida por la investigación. Ese feedback se retroalimenta a través del ciclo de: Investigación – Aprendizaje – Acción – Evaluación.

Figura 1. Ciclo de la Investigación Acción

Fuente: Thiolent (2004), adaptado por la autora.

Ese esquema cíclico cuenta con actividades fundamentales (métodos, técnicas, registros, procesamientos y resultados) y complementarias (cuestionarios y entrevistas).

La metodología que subsidió esta tesis, además de servirse de las actividades fundamentales y complementarias, contó en los seminarios con la presencia de especialistas en los debates y reflexiones sobre psicología cognitiva, géneros textuales y literatura, que contribuyeron a enriquecer el conocimiento de los sujetos de la investigación.

Los registros de los seminarios se organizaron en diarios itinerantes. Para su evaluación, además de los registros, se consideraron las reflexiones y las acciones desencadenadas por los estudios. El sistema de evaluación empleado fue el de asociación de respuestas similares y clasificación en “malo, bueno y excelente”.

Los resultados, es decir, la transformación, fue observada por medio de la actuación de los profesores (sujetos de la investigación) en el aula, en el material pedagógico que elaboraron para el trabajo con la lectura crítica y por el rendimiento que mostraban sus alumnos en el día a día escolar.

Para Franco (2005), cuando un investigador opta por la investigación-acción como método de investigación, se debe a la existencia de la convicción de que investigación y acción deben ir de la mano al pretender la transformación en la práctica. Para esta autora, la investigación-acción crítica que evidencia la transformación a partir de los trabajos iniciales del investigador está condicionada por la inmersión en el grupo social de tal forma que se pueden percibir y extraer las perspectivas latentes, lo oculto, lo no familiar que sustentan las prácticas, siendo los cambios a discutir y gestionar en el colectivo.

La investigación-acción debe generar, además, un proceso de reflexión-acción colectivo, en el cual haya imprevisibilidad en las estrategias que se van a utilizar para garantizar experticia con los imprevistos, debe considerar la voz del sujeto, su perspectiva, su sentido y, de esa forma, las situaciones relevantes que emergen del proceso organizan la metodología. En el contexto de la problematización, Tripp (2005) afirma que la investigación-acción socialmente crítica comienza con un examen acerca de en quién recae el problema.

En el contexto investigado, el problema recae primeramente en el graduando, después en la institución formadora y en el currículo que esta elige. Y así, se crea un círculo vicioso entre los tres elementos, puesto que los alumnos de la enseñanza básica no llegan a las carreras de grado con los conocimientos necesarios para que se amplíen en las facultades. Muchas veces es necesario enseñar contenidos de la etapa básica de manera que no habrá tiempo ni conocimientos previos para facilitar el aprendizaje de los contenidos de la graduación que consecuentemente podrán quedarse endebles.

3.1.3 Realización de los Seminarios de investigación-acción

La investigación-acción destaca por la idea de que la experiencia reflejada y conceptualizada tiene gran valor formativo, de que los sujetos comprenden la realidad y, por lo tanto, aprenden cuando están implicados activamente en el proceso. De este modo, la investigación-acción presenta un gran potencial para estimular reflexiones sistematizadas capaces de estructurar los saberes que resultan de la misma. Para que las reflexiones y aprendizaje previstos se materialicen, se celebran los seminarios configurados en momentos plenos de formación, debate y evaluación de las prácticas como resultado del proceso.

El hecho de haber empleado la investigación-acción equivale a decir que el grupo de estudio no sólo identificó y discutió el problema, sino que también averiguó alternativas viables buscando la superación. Logra deducirse cómo se genera la visión del profesor y su formación gracias a los registros en el diario itinerante, con la ventaja de que él mismo pueda verbalizarlo. Y además, a partir del análisis del registro, se conecta con el proceso de transformación preconizado por la investigación-acción.

De acuerdo con Thiollent (2004), la investigación-acción tiene carácter social, cooperativo y participativo, está dirigida a buscar la resolución del problema de forma

colectiva. En ella, los investigadores y los participantes representativos de la situación o del problema deben estar implicados de forma directa. O sea, en el contexto investigado, a partir de la detección del problema, se procede a delinear las estrategias para superar el cuadro de limitaciones y dificultades presentadas por los pedagogos con el objetivo de proporcionarles conocimientos teóricos y prácticos que los faculte para facilitar a los alumnos el aprendizaje de la lectura crítica.

De este modo, el grupo de investigación-acción fue creado con los 13 profesores seleccionados de la muestra con el fin de realizar las siguientes acciones:

- a) análisis y delimitación de la formación profesional, o sea, del empoderamiento²² de los profesores relacionado a la lectura crítica.
- b) identificación de los problemas a ser resueltos.
- c) planificación de las acciones correspondientes.
- d) ejecución y evaluación de las acciones.

En base a esta información, se elaboró una planificación general para la realización de los seminarios, los cuales se realizaron cada quince días, con un total de veinte encuentros durante el transcurso del año de observación. En cada seminario se siguió la siguiente secuencia metodológica:

1. Análisis del estado del problema objeto de estudio, a partir de la observación participante registrada en los diarios itinerantes de los profesores y de actividades evaluativas sobre el contenido trabajado en el aula para comprobar si las acciones planificadas surtieron el efecto deseado.
2. Discusión de nuevas propuestas de acciones y de contenidos a trabajar en cada seminario.

²² El término *empoderamiento* en esta investigación es utilizado conforme a la concepción del educador Paulo Freire: la persona, el grupo o institución empoderada es la que realiza, por sí misma, los cambios y acciones que la lleva a evolucionar y fortalecerse. El empoderamiento implica conquista, avance y superación por parte del que se empodera (sujeto activo del proceso) y no una simple donación o transferencia por benevolencia.

3. Autoevaluación de los profesores participantes en el grupo de investigación-acción en la que cada uno hacía una valoración del grado de superación personal y de las próximas metas fijadas para la preparación individual en materia de lectura crítica.
4. Establecimiento de las acciones colectivas de superación supervisadas por la investigadora responsable o controladas por personal externo con la preparación adecuada para auxiliar en el desarrollo de capacitación de los profesores del grupo de investigación-acción (fonoaudiólogas, psicólogas, psicopedagogas, profesores/Letras).

El diario itinerante lo utilizó el grupo de investigación-acción, durante los seminarios²³, como instrumento de registro del proceso de búsqueda de formación continua, con el fin de alcanzar los conocimientos necesarios para la enseñanza de la lectura crítica. Cada persona del grupo apuntó su percepción de los estudios de manera que el documento sirvió como registro para comprobar los progresos realizados a lo largo de las reuniones. Esta información se agrupó y analizó para poder extraer los principales apuntes acerca de los seminarios.

El registro sirvió como material para retomar la reflexión. Por medio del diario, se pudo constatar la progresión de los contenidos estudiados con relación al grado de profundización; así como el conocimiento obtenido por los profesores sobre el asunto tratado en cada seminario, por la calidad de sus comentarios descriptos. Este diario sirvió también como forma de documentar los debates y los acuerdos formalizados durante el proceso de formación teórica/práctica sobre lectura crítica dentro de la perspectiva del conocimiento interactivo que se “deriva de compartir juntos una vida y un mundo – hablando unos con otros, intercambiando acciones con un fondo común de experiencias, tradiciones, historias y cultura” (Parker, 1989: 144).

Los resultados de los seminarios se evaluaron a partir de observaciones en las clases de los profesores del grupo de investigación-acción, de las anotaciones del diario

²³Los seminarios se estructuraron en reuniones para estudio, reflexión, toma de decisiones y acción, con el fin de complementar el conocimiento lingüístico-textual y los conocimientos correlacionados a la enseñanza de la lectura crítica de los participantes del grupo de investigación-acción.

itinerante, una entrevista, y un test realizado a los alumnos de los profesores del grupo de investigación-acción y del grupo control, para comparar los resultados.

Como herramienta de validación de la investigación-acción se utilizó un cuestionario con preguntas cerradas abajo descripto, que se aplicó al grupo de profesores del colegio "CAD", integrantes del grupo de investigación-acción, y a otro grupo de trece (13) profesores también formados por la UNEMAT en Pedagogía y que realizan su actuación profesional en otras escuelas de Sinop, que accedieron voluntariamente a participar de la investigación como grupo de control.

Según Sampieri, Collado & Lucio (2006), los cuestionarios de preguntas cerradas presentan una mayor facilidad para su resolución, por la categorización que el investigador realiza con anterioridad. Las preguntas pueden ser dicotómicas o presentar varias opciones de respuesta. El autor destaca además la necesidad de tener el siguiente cuidado cuando se utiliza este tipo de cuestionario:

La principal desventaja de las preguntas "cerradas" reside en que limitan las respuestas de la muestra y – en ocasiones- ninguna de las categorías describe con exactitud lo que las personas tienen en mente, no siempre se captura lo que pasa por las cabezas de los sujetos. Para poder formular preguntas "cerradas" es necesario anticipar las posibles alternativas de respuesta. De no ser así, es muy difícil plantearlas. Asimismo, el investigador tiene que asegurarse que los sujetos a los cuales se les administrarán, conocen y comprenden las categorías de respuesta (Sampieri, Collado & Lucio 2006: 173).

El cuestionario se aplicó para saber si los resultados obtenidos evidenciaban diferencias estadísticamente significativas en la muestra y por lo tanto, se podían generalizar a la población. Las preguntas se organizaron con alternativas según la escala de Likert, que consiste "en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se pide la reacción de los sujetos a los que se les administra" (Sampieri, Collado & Lucio 2006: 158).

Las preguntas iniciales consideradas como "rompe-hielo" fueron: a) ¿Hace cuántos años que usted se licenció? b) ¿Estudió o está usted estudiando un postgrado en Lingüística?

Las otras preguntas se formularon en un intento de recoger la información pretendida y tenían como indicadores - excelente, buena, regular, mala y pésima. Se describen a continuación:

- 1) ¿Cómo ha sido su preparación práctica para impartir clases durante su

formación académica?

2) ¿De qué forma le preparó su formación académica para establecer relaciones entre sus clases y el contexto vigente?

3) ¿Qué concepto tiene usted acerca de sus habilidades para impartir clases de lengua portuguesa en 4° y 5° año?

4) Durante el periodo de graduación, las clases de Lengua Portuguesa que lo capacitaron para la creación de actividades de lectura crítica para 4° y 5° año fueron:

5) Con relación a los subsidios teóricos recibidos en su formación para el desarrollo de habilidades de lectura crítica en sus alumnos, diga cuál es su grado de satisfacción:

6) ¿Cómo evalúa usted la capacidad de aplicar los conocimientos lingüísticos adquiridos en la facultad en sus prácticas pedagógicas?

7) ¿Cómo evalúa usted la enseñanza de lingüística textual ofrecida por la universidad para preparar al graduando a leer críticamente?

8) ¿Cómo define usted su nivel de conocimiento sobre los conceptos de lectura crítica?

9) ¿Cómo evalúa usted el conocimiento lingüístico-textual ofrecido en la graduación para la enseñanza de la comprensión lectora de los diferentes géneros textuales, principalmente, los destinados a la enseñanza?

10) ¿Cómo evalúa usted el proceso interdisciplinario entre Lengua Portuguesa, Sociología y Filosofía para la enseñanza de la lectura crítica durante su formación?

- 11) ¿Cómo califica usted la política de incentivo y valoración del conocimiento que el profesor se esfuerza en adquirir para mejorar su labor profesional?
- 12) ¿Cuál es su nivel de satisfacción con relación a las plazas ofertadas por la UNEMAT para la formación continua en Lingüística?
- 13) ¿Cómo evalúa usted los eventos (congresos, seminarios...) - donde los egresados pueden debatir temas pedagógicos- ofrecidos por la UNEMAT?
- 14) ¿Cómo evalúa usted los programas de asistencia a los egresados de la UNEMAT en cuanto a oportunidades de cursos de actualización?
- 15) ¿Cómo evalúa usted la cantidad de clases teóricas y prácticas de Lengua Portuguesa durante su graduación?

Los estadísticos descriptivos considerados para procesar los datos fueron la media y la desviación estándar. Según Levin (2004), la media representa la suma de un conjunto de puntuaciones dividida por el número de estas puntuaciones en conjunto, como si fuese el centro de gravedad de la muestra. Destaca además que “al contrario de la moda, la media no es siempre el valor que ocurre con mayor frecuencia. Y, al contrario de la mediana, “no es necesariamente el punto medio de una distribución” (Levin, 2004: 82). El desvío padrón corresponde a un instrumento para evaluar el grado de variabilidad de una distribución, que consiste en “un padrón contra el cual evaluamos la colocación de una puntuación (como la nota individual en un examen) dentro de toda la distribución (como las notas del examen de toda la clase)” (Levin, 2004: 118).

El procesamiento estadístico inferencial para el análisis cuantitativo de los resultados del cuestionario se realizó por el sistema automatizado de cálculo “The SAS System”, a través del test de comparación de medias (TUKEY) al 10% de significación, para comprobar si había o no diferencia estadística entre los dos grupos.

El estudio cuantitativo fue conducido con el formato de cuasi experimento, siguiendo la clasificación de Campbell y Stanley (1966, citado por Sampieri, Collado & Lucio, 2006), que dividen los diseños experimentales en tres clases: preexperimento, experimentos puros y cuasi experimentos. La característica principal de los diseños cuasi experimentales es que la selección de los grupos no es aleatoria o, como señalan

Sampieri, Collado y Lucio (2006), en los diseños cuasi experimentales, los sujetos no se asignan al azar ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están formados antes del experimento. En este caso investigado, los sujetos tendrían que ser pedagogos formados por la misma IES.

Al final del estudio, a los 13 pedagogos participantes de los seminarios, les fue realizada una entrevista semiestructurada (transcrita en Anexo VI) con el objetivo de recopilar el parecer acerca de los resultados de la formación continua para la enseñanza de la lectura crítica y si la metodología de la investigación-acción había sido eficaz para llevar a cabo este objetivo. Con un equipo de audio se grabaron las preguntas que iban respondiendo los participantes del grupo, que fueron posteriormente transcritas y estudiadas en base a los supuestos del análisis de contenido, que según Bardin (1977), permite analizar la comunicación por medio de procedimientos sistemáticos y objetivos que describen el contenido de los mensajes expresados por los entrevistados.

Levin (2004: 5) explica que el análisis de contenido es un método de investigación en el que se “intenta objetivamente describir el contenido de mensajes elaborados previamente”. Sampieri, Collado & Lucio (2006) afirman, además, que en el análisis de contenido es necesario realizar la codificación de la información para transformar las características relevantes del contenido del mensaje en unidades susceptibles de descripción y análisis.

El primer paso del análisis de contenido es establecer el universo de prospección, que en el caso de esta tesis comprende todas las respuestas de los profesores en la transcripción de la entrevista. A continuación, se debe establecer cuál será la unidad de análisis de estos códigos, que corresponden aquí a unidades de palabras. Los datos recogidos se analizaron según el procedimiento categorial que, según Bardin (1977), consiste en la desmembración del texto en categorías analógicamente agrupadas. Esta opción está respaldada en el hecho de que es la mejor alternativa cuando se quiere estudiar valores, opiniones, actitudes y creencias a través de datos cualitativos.

Las categorías son los niveles donde serán caracterizadas las unidades de análisis. Tal y como menciona Holsti (1968), son las ‘casillas o cajones’ en las cuales son clasificadas las unidades de análisis. Por ejemplo, un discurso podría clasificarse como optimista o pesimista, como liberal o conservador. Un personaje de una caricatura puede clasificarse como bueno, neutral, malo. En ambos casos, la unidad de análisis es categorizada (Sampieri, Collado & Lucio, 2006: 183).

En lo que se refiere al tipo de categoría utilizada, se estableció, en este trabajo,

que estas son de tipo direccional porque “se refieren a cómo es tratado el asunto (¿positiva o negativamente?, ¿favorable o desfavorable?, ¿nacionalista o no nacionalista?, etc.)” (Sampieri, Collado & Lucio, 2006: 184). El autor refuerza además que las categorías deben tener dos requisitos fundamentales: 1- necesitan abarcar el máximo posible de subcategorías; 2- deben ser mutuamente excluyentes para evitar duplicidad de contabilización.

Siguiendo los supuestos de Bardin (1977), tras la recogida del material, se efectuó una lectura fluctuante para desarrollar la formación de las categorías por medio de la codificación. La codificación se realizó en función de la repetición de palabras y sentidos que se constituyeron en unidades de registro. El análisis de contenidos, para Bardin (1977), debe darse respetándose las etapas, que se compartimentan en:

- 1ª fase: pre-análisis donde se da la lectura fluctuante, es decir, primer contacto con el texto, la transcripción de la entrevista;
- 2ª fase: exploración del material -construcción de las operaciones de codificación por medio de recorte, agregación y enumeración-; el texto de la entrevista se recortó en unidades de registro (palabras, frases) agrupadas temáticamente en categorías, que hacen posible las inferencias;
- 3ª fase: comprende el tratamiento de los resultados, inferencia e interpretación. Por medio de este proceso inductivo e inferencial, se pretende, más que entender el sentido de la declaración de los entrevistados, buscar otra significación u otro mensaje a través o adyacente al primer mensaje (Fossá, 2003).

Para sumar a los demás procedimientos, a fin de comprobar si los estudios realizados por el grupo de investigación-acción prepararon a los profesores para enseñar lectura crítica, se realizó un test (Anexo III) con los alumnos de 5º año del colegio CAD (a cargo de las profesoras del grupo de IA) y alumnos de 5º año de la escuela Paraíso (a cargo de los profesores del grupo control).

El test está conformado por un texto (una fábula) con cinco preguntas de aporte cuantitativo, formuladas para facilitar su comprensión y dos preguntas de aporte cualitativo que suscitan respuestas subjetivas, pero que pueden demostrar la capacidad del lector para posicionarse críticamente.

Las preguntas primera y tercera del test son discursivas y hacen referencia principalmente a la interpretación de características e identidades de los personajes, considerándose correctas las que fuesen respondidas con nombres o cualidades presentes en el texto. La segunda pregunta es también discursiva y exige la comprensión del texto y la capacidad de relacionar los símbolos implicados en el pasaje mencionado con otras historias, considerándose correctas las respuestas que contuviesen todos los símbolos señalados en la pregunta. La cuarta y quinta pregunta son objetivas y se consideran correctas las que marcasen como respuestas previstas en la clave de la investigadora. Las preguntas sexta y séptima son preguntas abiertas, y se consideran correctas en razón de su pertinencia con el tema del texto.

La puntuación se tabuló y midió con el *Software Microsoft Excel 2003*, con la intención de establecer qué grupo de alumnos presentó el mayor índice de aciertos, expuesta en la demostración gráfica.

4 PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

En este capítulo, se presentan los datos obtenidos de la investigación que pretendió comprobar si la formación de los pedagogos de UNEMAT les capacitaba para suministrar clases de Lengua Portuguesa en la educación primaria volcada para la enseñanza de la lectura crítica.

La recolección de los datos se dio por medio de cuestionario abierto y cerrado, análisis de los programas de las disciplinas que están al servicio de formar a los pedagogos para impartir clases de lenguaje (Lengua Portuguesa, Metodología, Alfabetización y Letramiento); observaciones de clases de esas disciplinas; observación participativa en el grupo de IA; entrevista a los participantes del grupo de IA y test a los alumnos de 5ª año primario que estudiaron con los profesores del grupo de IA y grupo control.

La orden de presentación de los datos respeta la siguiente secuencia:

- 1º el cuestionario abierto;
- 2º el análisis de los programas de las disciplinas;
- 3º observaciones de clases de las disciplinas analizadas;
- 4º presentación de los datos de los seminarios de IA;
- 5º cuestionario cerrado;
- 6º entrevista realizada con los participantes del grupo IA;
- 7º test con los alumnos.

Los datos recolectados a través de la entrevista a los participantes de IA y el test de los alumnos pretendieron verificar la validez de la hipótesis de que la IA serviría como formación continua para sanar la falta de conocimientos para enseñanza-aprendizaje de la lectura crítica.

4.1 LAS CONCEPCIONES DE LOS INVESTIGADOS ACERCA DE LA FORMACIÓN EN LP EN EL CURSO DE PEDAGOGÍA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA CRÍTICA

4.1.1 Cuestionario de preguntas abiertas

El trabajo investigativo, propiamente dicho, se desarrolló por intermedio de la

aplicación del instrumento de investigación distribuido entre el grupo de estudio, graduandos del último semestre y profesores egresos de la carrera de pedagogía de la UNEMAT, conformando un total de treinta y cinco investigados.

Las cuestiones orientativas fueron las siguientes:

- 1) ¿Cómo usted, profesor, se percibe con relación a la valorización que la sociedad le atribuye?
- 2) ¿Cómo usted, en cuanto profesor, valora su propia formación académica?
- 3) Con relación a su práctica como profesor, ¿cómo percibe usted la formación pedagógica recibida por parte de la institución en la que se formó?
- 4) ¿Es suficiente la teoría recibida en la graduación para su labor en la enseñanza/aprendizaje de la lectura crítica?
- 5) ¿Ofrecen una formación permanente a los formados las instituciones responsables de la graduación?

Inicialmente, es necesario mencionar que las respuestas del cuestionario se dirigieron a fin de constituir proposiciones sintetizadas de las ideas explicitadas por los sujetos. Después de hacer efectivo el informe de las respuestas dadas a cada pregunta, se reunieron las que presentaban ideas afines, en un intento de concentrarlas en una única proposición. Las preguntas orientadoras se desglosan en otras tres cuestiones a, b y c para mayor detalle.

Para las preguntas sobre la valorización del pedagogo, resultante de su formación académica (relativas a la cuestión orientativa 1), se obtuvo las respuestas de los informantes en las siguientes proposiciones:

- a) Los conocimientos en LP, la experiencia adquirida en la etapa inspeccionada prevista en la carrera de pedagogía, ¿garantizan a los profesores la capacitación profesional?

El cien por ciento respondió que los conocimientos en LP adquiridos en el aula

y ejercitados durante las prácticas no son suficientes para garantizarles la capacitación profesional.

b) ¿Hay un buen concepto de los profesores formados por la IES en que ha estudiado y consiguen empleo en cuanto terminan la graduación?

El 60% creen que los profesores formados por su IES tienen una buena reputación y el 40% creen que no. En la opinión de esos 40%, dicho cuadro es resultado de la falta de experiencia – condición exigida principalmente por las instituciones privadas - y de la inseguridad de los recién formados con relación a la propia formación.

c) ¿Tiene la IES en la que estudió una política que garantiza empleo para los egresos de la carrera de pedagogía?

El cien por ciento respondió que no tiene ninguna política que conceptúe a los pedagogos de forma que los introduzca rápidamente en el mercado laboral educativo, ni por el grado de excelencia de la formación, ni por colaboraciones o similares.

Con relación a las cuestiones vinculadas a la pregunta orientativa 2, las respuestas fueron las siguientes:

a) ¿Poseen habilidades los profesores licenciados en pedagogía para despertar el interés de los estudiantes por la lectura?

El sesenta por ciento de los entrevistados dijeron que la titulación de pedagogía no les proporcionó estrategias para despertar el interés de los estudiantes por la lectura y, el 40% dijeron que sí, lo que se traduce, de este modo, en un porcentaje muy alto de profesores que salen al mercado de trabajo sin la debida titulación para impartir la enseñanza de lenguaje a los alumnos de enseñanza elemental.

b) ¿A través de qué situación mide usted su compromiso con su propia formación?

El cien por ciento dijeron que se comprometen con la propia formación al participar en congresos, seminarios o en grupos de estudio; cursos y, también, a través de la inversión en libros, revistas y otras lecturas actualizadas.

c) ¿Se consideraba usted apto para actuar como profesor en 4° y 5° año cuando acababa de terminar su carrera? Si está en el último semestre, ¿se considera usted apto?

El cincuenta por ciento de los entrevistados dijeron que no se consideran aptos para actuar como profesores en 4° y 5° año de enseñanza elemental, el 40% dijeron que sí, pero objetando que será difícil, que serán necesarias complementaciones, y también declaran que la práctica es un factor primordial, y que existe un distanciamiento entre práctica y teoría.

Acerca de las preguntas sobre el hecho de que el curso proporcione o no habilidades pedagógicas suficientes que garanticen recursos para enseñar LP (relativas a la cuestión orientadora 3), se obtuvo la siguiente síntesis:

a) ¿Proporciona la carrera de pedagogía habilidades pedagógicas suficientes que garanticen recursos para enseñar la disciplina de LP?

El setenta por ciento de los entrevistados respondieron que no, el 29% dijeron que sí y el 1% respondieron "...el contenido que se enseña en cada curso no ha sido trabajado, incluso porque ello depende también de la institución en la que trabajaremos". Este comentario demuestra vacuidad argumentativa y fragilidad en la formación.

b) ¿Ofrece la formación recibida condiciones de relacionar el contenido teórico presentado con la práctica docente?

El cincuenta por ciento respondieron que sucede de forma parcial, el 40% respondieron que no y el 10% respondieron que sí.

c) ¿Es adecuada la distribución de la carga horaria teórica y práctica?

El treinta por ciento respondieron que sí el 70% respondieron que no.

Con relación a la propia capacidad de enseñar y leer críticamente a partir de la teoría recibida en la graduación según lo expuesto en la pregunta orientadora 4, resultó:

a) ¿Hay pertenencia en cuanto a la utilidad de los contenidos propuestos en la disciplina LP para capacitar al educando a leer críticamente?

El veinte por ciento respondieron que sí; el 50% respondieron que no; el 10% respondieron que en algunos semestres sí, en otros no; el 10% expresaron que el docente sugería la lectura del libro y no actuaba como moderador de la lectura crítica; el 10% evitaron el tema (respondieron que la carga horaria destinada a la práctica no es suficiente y sugirieron la implantación de formación continua por medio de cursos extracurriculares).

b) Durante el periodo de graduación, ¿hubo propuestas de actividades para la lectura crítica?

El cincuenta y siete por ciento respondieron que hubo propuestas de lectura crítica, sin embargo, por la tónica de las respuestas, se percibe que no hay fundamento teórico/práctico y que el tema se abordó superficialmente, contando solamente con la “fatuidad” de los estudiantes/egresados; el 33% dijeron que las lecturas eran críticas “entre comillas”, o sea, un “hacer de cuenta” y el 10% dijeron que no se ofrecieron propuestas de lectura crítica.

c) ¿Ofreció el curso de pedagogía un estudio práctico de estrategias para la enseñanza de la lectura crítica?

El sesenta por ciento respondieron que sí, y el 40% respondieron que no.

La última pregunta (cuestión orientadora 5) investiga si la institución formadora ofrece formación continuada a los egresados. Los porcentajes presentados son:

a) ¿Se abren semestralmente cursos de postgraduación (especialización) o (máster) anualmente?

El sesenta por ciento respondieron que la institución no ofrece formación continua, el 10% dijeron no tener conocimiento sobre dicha oferta, el 10% respondieron que la oferta se restringía a ciertas personas y el 20% dijeron que sí, inclusive participaron de los cursos.

b) ¿Con qué frecuencia la institución ofrece seminarios, congresos o simposios relacionados con los temas educativos actuales?

El 40% respondieron que se celebran semestralmente, el 10% dijeron que si se celebran, quedan restringidos a los profesores y alumnos de la institución, el 10% respondieron que se ofertan pocas veces, otros 10% dijeron que se celebran, pero los imparten académicos (como parte de las horas de práctica) y en la mayoría de los casos sobre didáctica, y el 20% respondieron que no se ofrecen.

c) ¿Ofrece la institución cursos libres, o sea, cursos abiertos a la comunidad, con el objetivo de complementación profesional? ¿En cuáles participa o ha participado usted?

En cuanto a la participación en cursos o en actividades para la complementación profesional, el 10% dijeron que los cursos de los cuales participaron los ofreció la red privada, el 20% no tuvieron conocimiento sobre la oferta de los cursos, otros 10% no participaron por estar fuera de la ciudad en el periodo de los cursos, 10% más respondieron que los cursos (artesanía, corte y costura e iniciación a la informática) se ofrecen a los que no poseen renta, el 10% participó del curso de arte y el 50% participaron de cursos de inglés, portugués y conferencias educativas.

Con la intención de perfeccionar los resultados para las preguntas sobre lectura crítica, se pidió que conceptualizasen específicamente la lectura crítica. Las respuestas muestran que el ocho por ciento lo dejaron en blanco, el 12% respondieron que tan solo tuvieron conocimiento sobre lectura crítica tras la conclusión de la graduación y tampoco

conceptualizaron, el 11% dieron una conceptualización equivocada de la lectura crítica y el 69%, conceptualizaron la lectura crítica de forma superficial.

Con la intención de averiguar minuciosamente acerca del conocimiento adquirido en la institución formadora para la enseñanza de la lectura, se hicieron también preguntas puntuales con la instrucción de que las respuestas deberían darse de acuerdo con lo aprendido en la graduación, es decir, si no lo sabían no deberían consultar otra fuente que no fuera la propia mente. Las preguntas fueron:

- a) ¿Qué sabe usted sobre principios de textualidad y macroestructura textual?
- b) Defina oración temática en pocas palabras.
- c) Conceptualice inferencia.
- d) Defina lectura crítica.

Frente a estas preguntas, el 30% no respondieron nada, el 1% respondió sobre una temática que aprendió en un curso privado, el 1% respondió sintéticamente con indicios de haber consultado, con comentarios sobre que estaba inseguro sobre la respuesta de una de las cuestiones, y el 1% dijo que sin consulta no sabría responder, puntualizando que, como ejemplo de lo que había respondido en otra pregunta del cuestionario, en su institución formadora no se profundizaba en contenidos y sí en metodologías de enseñanza. Los 67% restantes, respondieron que no sabrían responder porque dichos contenidos no se habían trabajado en la institución formadora.

Los datos presentados denotan dos líneas principales que influyen negativamente el desarrollo de la lectura crítica por parte de estos profesores, constatando que las principales dificultades están relacionadas con la pregunta orientativa 1 (¿Cómo usted, profesor, se percibe con relación a la valorización que la sociedad le atribuye?) y 3 (Con relación a su práctica como profesor, ¿cómo percibe usted la formación pedagógica recibida por parte de la institución en la que se formó?).

En la pregunta orientativa 1, se constató que los profesores declararon dificultades principalmente en cuanto a los conocimientos de LP de la graduación, además de señalar una ínfima política de direccionamiento para el ingreso en el mundo profesional. Se observa que estos dos aspectos contribuyen a una mayor inseguridad de los egresos en cuanto a sus capacidades y las demandas de la sociedad, destacando la fragilidad en la concretización de su profesión. En cuanto a los graduandos y

egresados, se puede decir que les falta ambición intelectual para buscar autoformación, formación continuada y falta de actitud autorreguladora.

En lo que se refiere a las dificultades inherentes a la pregunta orientativa 3, puede verificarse que esta corrobora a los señalados relativo a la pregunta 1, teniendo en cuenta que los principales problemas declarados en la pregunta 3 se refieren a los conocimientos insuficientes para la enseñanza de la LP y a la incompatibilidad de la distribución de las cargas horarias teóricas y prácticas durante su formación, destacando la consciencia de los investigados sobre sus limitaciones, a la vez que la falta de prácticas durante la formación universitaria sólo es visible a partir del momento en el que los egresos se adentran en el mercado de trabajo.

Estas dos situaciones reiteran el resultado negativo de las preguntas directas sobre lectura crítica, teniendo en cuenta que las abstenciones, los errores de conceptualización y la superficialidad demuestran que existen varias debilidades de estos profesionales en lo referente a su capacidad para facilitar el aprendizaje de la lectura crítica en la enseñanza elemental.

Falta conexión de la teoría con la práctica; falta priorizar los contenidos relevantes que trabajan los conocimientos (lingüísticos, contextuales y discursivos) para la enseñanza de la lectura crítica; la carga horaria es insuficiente para una asignatura tan importante como la que se destina a estudiar la lengua materna, la cual subsidia el aprendizaje ofrecido en las asignaturas que exigen lectura y crítica para componer los conocimientos pertinentes al docente.

Puede estimarse también que no hay interdisciplinariedad, o sea, las demás disciplinas no explotan las enseñanzas lingüísticas textuales con el argumento de que el responsable de este abordaje es el profesor de LP. La interdisciplinariedad, en este caso, amenizaría el problema de la pequeña carga horaria específica para las asignaturas que deberían ofrecer enseñanza/aprendizaje de la lectura crítica.

En cuanto a la formación en lenguaje, se percibe fragilidad en el proceso resultante de la cultura de la pasividad: los graduandos lo quieren todo hecho y la institución ofrece esta enseñanza-aprendizaje con mucha superficialidad y poca interacción. Por último, ambas partes dejan lagunas y una y otra se culpan mutuamente queriendo eximirse de la propia responsabilidad.

Y, en cuanto a la formación continua, falta realizar junto a la comunidad un estudio que pueda dimensionar cuáles son las necesidades a suplir y qué cursos atienden de forma más efectiva a dichas necesidades; falta establecer un canal de

comunicación activo entre la institución, los graduandos y los egresados; tornar más efectiva la divulgación de servicios y, sobre todo, motivar los formadores a promover los estudios y evaluaciones condecuentes con las necesidades de formación que vuelvan a los graduandos profesores competentes para enseñar lectura crítica.

4.1.2 Análisis de los programas de los cursos de graduación

Al tener en cuenta los resultados obtenidos en el cuestionario de preguntas abiertas, es de importancia fundamental realizar una inspección de los contenidos que se presentaron durante la graduación a los sujetos investigados, pretendiendo comprobar hasta qué punto existe una base para las declaraciones que éstos realizaron sobre las incompatibilidades, las inexistencias e incongruencias de los contenidos de sus respectivas matrices curriculares.

Es de vital importancia aquí, plantear uno de los objetivos de la tesis que es analizar los contenidos básicos presentados en las asignaturas que propone la enseñanza de la lengua portuguesa en el curso de pedagogía, con el fin de comprobar si dichos contenidos tienen amplitud para garantizar la formación del pedagogo para la enseñanza de la lectura crítica en 4° y 5° año de enseñanza elemental. Cabe destacar que, de acuerdo con las orientaciones de los PCN, se presume que los contenidos lingüísticos textuales estén presentes en las asignaturas de LP, ya que los mismos servirán como aportes teóricos y prácticos para la realización de la lectura crítica.

El análisis tomó en cuenta la claridad, objetividad, pertinencia de los contenidos básicos destinados a la enseñanza-aprendizaje de la lectura crítica y si la proporción teórica y práctica de carga horaria de las asignaturas analizadas es suficiente para garantizar a los graduandos el *dominio del lenguaje*²⁴ como docentes de LP. Considera también las indicaciones bibliográficas, las referencias y la propuesta de evaluación.

Para subsidiar el análisis de los programas, sirvieron como base: la información bibliográfica, los conceptos sobre la formación de profesores de los teóricos escogidos, las observaciones de las clases en el curso de pedagogía y la recogida de datos en los cuestionarios. Esta información hizo posible comprobar si la formación a partir de los

²⁴ a) Dominio del uso de la lengua materna, en sus manifestaciones orales y escritas, tanto para la lectura de textos como para su producción; b) Reflexión analítica y crítica sobre el lenguaje como un fenómeno social, histórico, cultural, político, etc.; c) Visión crítica de los fenómenos lingüísticos en el uso de los recursos gramaticales al servicio de los propósitos comunicativos del productor del texto.

contenidos sugeridos en los programas es capaz de preparar al pedagogo con el conocimiento suficiente para enseñar lectura crítica.

A título de aclaración, se conceptuará el término programa como un género textual al servicio del contexto educativo. Por lo que fue observado en otros currículos y por la definición abordada en el sitio²⁵ web de la PUC (Pontificia Universidade Católica) de Rio Grande do Sul, “programa es una descripción discursiva que resume el contenido conceptual o procedimental de una asignatura”, su característica formal, y se compone de tópicos esenciales del tema que se presentan por medio de frases nominales sin que necesariamente se clasifiquen en ítems, ya que su redacción es continua. Algunas presentan un objetivo general, específico, estrategias metodológicas, sugerencias de evaluación, bibliografía, así como sugerencias de películas, páginas web y textos de revistas especializadas.

Como se mencionó en la metodología, todos los profesores que forman parte del grupo de estudio son egresos de la misma institución, que es la UNEMAT/Campus de Sinop. La carga horaria total de las prácticas referentes a la enseñanza de LP, en la matriz curricular del curso de pedagogía, cumple 255 horas, siendo en la enseñanza elemental (210) y en la enseñanza de jóvenes y adultos (45).

Se seleccionó del currículo para análisis solamente los programas destinados al estudio del lenguaje, que son: Lengua Portuguesa para el inicio de la escolarización (75 h/a; créditos: 3.2.0.0); Prácticas de lectura y producción de textos (60 h/a; créditos 3.1.0.0); Alfabetización y letramiento I (75 h/a; créditos: 4.1.0.0); Alfabetización y Letramiento II (45 h/a; créditos: 1.2.0.0); Educación de Jóvenes y Adultos (30 h/a; créditos 2.0.0.0); Pasantía Curricular Supervisada de la Ed. de Jóvenes y Adultos (45 h/a, créditos: 0.3.0.0); Pasantía Curricular Supervisada de la Enseñanza Elemental I (30 h/a; créditos: 0.2.0.0); Pasantía Curricular Supervisada de la Enseñanza Elemental II (30 h/a; créditos 0.2.0.0); Pasantía Curricular Supervisada de la Enseñanza Elemental III (Alfabetización) (75 h/a; créditos: 0.5.0.0); Pasantía Curricular Supervisada de la Enseñanza Elemental IV (otros años) (75h/a; créditos 0.5.0.0); Pasantía Curricular Supervisada en la Educación de Jóvenes y Adultos (45 h/a; créditos: 0.5.0.0).

²⁵ [http:// www.pucrs.br/gpt/ementa.php](http://www.pucrs.br/gpt/ementa.php)

4.1.3 Asignaturas del área de Lengua Portuguesa

En el programa referente a la lengua portuguesa para el inicio de la escolarización (5º sem. 3.2.0.0 créd. 75 h/a), el fragmento “problematización de/en lo cotidiano escolar sobre el trabajo con el lenguaje oral y escrito en la educación infantil y en los años iniciales de la enseñanza elemental para el desarrollo de las capacidades lingüísticas básicas: hablar escuchar, leer y escribir” menciona el trabajo lingüístico, pero al analizar los resultados de los instrumentos de evaluación (IDEB, PISA) y las respuestas de los egresos con relación al dominio de los supuestos teórico-prácticos para la enseñanza del lenguaje, puede decirse que, a pesar de estar descripto en el programa, no existe efectividad de esta enseñanza-aprendizaje en el curso de pedagogía “a lo que todo indica , los conocimientos teóricos se generan, pero dejan de llegar a los lugares a los cuales podrían resultar beneficiosos para la comunidad en general, o sea, a las aulas” (Rossi, 2012, p. 3).

El programa está ampliamente formulado y trae en sus alcances referencias acerca de la lengua y del lenguaje, aportándolas desde la perspectiva de la enunciación y de la socio-interacción. Presenta una propuesta pertinente a la práctica y a la pasantía al mencionar “Planificación y elaboración de planes para las clases con actividades de enseñanza-aprendizaje coherentes con los supuestos asumidos. Producción de materiales y recursos como componentes de la práctica pedagógica; actividades prácticas en instituciones públicas y/o privadas de educación infantil, series iniciales de enseñanza elemental”.

Por lo tanto, teoría y práctica -en el papel- ganan unidad y simultaneidad, conformando lo que se defiende para el contexto ideal de formación, pero la cantidad de créditos destinada a esta formación lingüística descripta (2 créditos corresponden a 30 horas) parece ser insuficiente, y “tratándose de la formación del educador que va a alfabetizar, será necesario formar a un educador que cree y elabore su práctica a partir del dominio que tiene del objeto lingüístico, sabiendo cómo va a abordar ese objeto con su alumno” (Simionato, 2007, p. 201-210).

En el contexto general de los programas analizados, la única mención directa a la lingüística figura asignaturas cuando contempla las “capacidades lingüísticas básicas: hablar, escuchar, leer y escribir”, tal vez por el hecho de que se presuponga que los estudios lingüísticos se destinan exclusivamente a los graduandos de Letras.

Con relación al enfoque lingüístico enunciativo (teoría de la enunciación de

orientación bakhtiniana, teoría de los géneros del discurso), y a la propuesta dispuesta en los contenidos básicos de la asignatura **Lengua Portuguesa para el inicio de la escolarización**, se ve que su descripción está formulada de manera que atienda lo esperado para la asignatura; en la misma, falta mencionar los análisis lingüístico-discursivos para favorecer el posicionamiento crítico frente a la lectura de textos. La bibliografía empieza con la indicación de los PCN de Lengua Portuguesa, material importante para la formación de los profesores. A pesar de no sugerir autores que fundamentan los PCN, en ella constan temas y autores condecientes con la propuesta de la asignatura.

El programa de la asignatura “Prácticas de lectura y producción de textos” (1º sem. 3.1.0.0 créditos, 60 h/a) propone trabajar con “los diferentes lenguajes empleados en el mundo contemporáneo. Discusión de la lectura, literatura, literatura infantil, televisión, cómics, dibujos animados, pintura, fotografía y cine como diferentes géneros, formas, discursos de producción de conocimiento. Además de la intertextualidad, polifonía, producción y lectura de textos, en esta asignatura está explícito en las últimas líneas lo que parece ser el objetivo principal “Este programa se propone auxiliar al educador para que tenga más claridad, coherencia y objetividad en su producción textual, **principalmente en la elaboración y reestructuración del TFC** [subrayado de la autora]”. Esta declaración es pertinente ya que, elaborar el TFC (trabajo de fin de curso) es una actividad importante, pero en ningún momento se menciona el carácter de aprender para enseñar que, es relevante para la función como profesor. De acuerdo con el nombre de la asignatura “práctica de lectura y producción de textos”, se supone que el graduando debe aprender estrategias de lectura y de producción de texto para enseñar a sus futuros alumnos.

Sugiero que la importancia en la enseñanza de la elaboración escrita del TFC quede a cargo de las asignaturas del Seminario de Orientación I, II, III, IV y Metodología educacional I, II e III -que forman parte del currículo del curso- para que la asignatura “Práctica de lectura y producción de texto” pueda ganar tiempo, ya que la carga horaria es poca, y pueda centrarse en la enseñanza de estrategias que hagan viable la lectura crítica y los factores de textualidad que ayudarán tanto en la producción de sentido como en la producción textual.

El programa propone la enseñanza de los géneros, menciona intertextualidad y polifonía, pero la escasa carga horaria (60 horas de las cuales sólo 15 son prácticas) destinada hace imposible que los pedagogos estudien y aprendan dichos contenidos,

de forma que los habiliten para elaborar estrategias y actividades para enseñar dichos contenidos en los ciclos iniciales.

A pesar de que el contenido traiga en su texto el tópico “géneros textuales”, este se presenta de forma muy sucinta, por lo que desmenuzar los conocimientos sobre los géneros dependerá del profesor que impartirá esa asignatura en la graduación. De acuerdo con los PCN, trabajar con los géneros de forma adecuada es tarea fértil para fomentar la enseñanza del lenguaje en funcionamiento con sus matices socioculturales, ya que producir y analizar las más diversas acciones del lenguaje al reconocer e identificar las características de cada una, es una práctica eficaz para desarrollar la capacidad cognitiva del estudiante.

Dolz & Schneuwly (2004) insisten sobre la importancia de trabajar los géneros, ya que son estos, medios de articulación entre las prácticas sociales y los objetivos escolares, particularmente en el dominio del reconocimiento de la intencionalidad discursiva, por la propia elección del género y de la enseñanza de la producción de textos orales y escritos. Es importante observar que la enseñanza no quede reducida a los aspectos estructurales o formales de los textos como todavía suele suceder en algunas instituciones.

4.1.3.1 Asignaturas del área de Alfabetización y Letramiento

El programa “Alfabetización y Letramiento I” (3º sem. 4.1.0.0 créditos, 75 h/a) se describe así: “Dimensiones conceptuales, políticas e históricas de las concepciones pedagógicas y metodológicas que impregnan el proceso de alfabetización y letramiento; epistemología y psicogenética. Conceptualización de la alfabetización en sus diferentes dimensiones, letramiento, infancia escolar y las diferentes dimensiones del ser humano y praxis pedagógica”.

Se percibe un método fuertemente conceptual y teórico de los contenidos prescritos por la propia descripción del programa. Hay dos verbalizaciones de las expresiones “conceptuales/conceptualización” versus una de la práctica, así como la carga horaria (15 horas – 1 crédito) para clases prácticas frente a (sesenta horas) para clases teóricas, demostrando que el énfasis recae sobre el aspecto teórico-conceptual, dejando en un segundo plano los contenidos prácticos reveladores del conocimiento procedimental y actitudinal que debería permear la acción del letramiento.

El programa “Alfabetización y Letramiento II (45h; créditos: 1.2.0.0) propone el

estudio de las “políticas públicas de alfabetización en los años iniciales de la enseñanza elemental y la práctica alfabetizadora de la escuela; el proceso de alfabetización y letramiento a través de la praxis pedagógica implicando conocimientos epistemológicos , sociológicos y nuevas metodologías; la psicogénesis de la escritura y de la lectura y el conocimiento de las diferentes dimensiones del ser humano de forma contextualizada con la construcción de planes de trabajo de alfabetización”.

En este programa, a pesar de que los contenidos estén descritos de manera generalizadora, se menciona, positivamente, la psicogénesis de la escritura y la lectura, sin embargo, no presenta nada sobre lingüística textual o lectura crítica. Podría expresarse que la alfabetización y el letramiento, consisten en enseñar a leer y escribir en el contexto de las prácticas sociales de la lectura y de la escritura, que es un fenómeno social, estructurado de forma activa y grupal desde el punto de vista cultural y social.

En general, se puede decir que los contenidos básicos de las asignaturas analizadas presentan algunas lagunas, pero no son tan graves, por eso no es plausible considerarlos responsables en gran magnitud de causar el problema. Todas las propuestas que aparecen en los contenidos básicos de las asignaturas están formuladas de manera que le den autonomía al profesor para dirigir las de acuerdo con sus conocimientos y filosofía de trabajo. Por ejemplo, entre los contenidos básicos, se sugieren temas amplios como “concepciones pedagógicas y metodológicas, alfabetización y *letramiento*, epistemología y psicogenética.

El programa de “Educación de jóvenes y adultos” (30 h; créditos: 2.0.0.0) presenta el siguiente texto:

La EJA, con un papel social de carácter inclusivo y que brinda la oportunidad a las personas que fueron apartadas de la escolarización en la franja etaria adecuada (enseñanza elemental de 6 a 14 años), correspondiente a los tres ciclos vitales humanos, puede contribuir con el ejercicio de la ciudadanía como acceso de los saberes escolarizados desde la perspectiva de la formación humana en sus distintas dimensiones (Unemat, 2007, p. 78).

Aunque la EJA no contemple la edad/ciclo de los alumnos que se mencionaron en la escuela objeto del estudio, puede notarse que sus créditos y la descripción del sumario/tabla de contenidos básicos, sirven como base para identificar las líneas de desarrollo del curso. Nótese que es estrictamente teórica, es decir, no se apunta de manera explícita actividades o contenidos que sirvan como direccionamiento para la

práctica de cualquier acción dirigida a la lectura crítica y tampoco para las prácticas en el aula, además de concebir la ejecución en un periodo bastante corto (30 horas/aula).

4.1.3.2 Asignaturas del área de metodología de la Enseñanza

Conforme lo observado en el proyecto pedagógico del curso de formación de los profesores entrevistados, la institución propone que las asignaturas de pasantía deben constituir “el tiempo de aprendizaje” y considerar “la praxis como concepción nuclear del curso de pedagogía y la docencia como eje principal”. Se trata de una forma imprescindible de propiciar al egreso una visión acerca del contexto real de trabajo para que pueda articular medios de producir sentidos junto a los alumnos.

La pasantía curricular supervisada realizada a lo largo del curso, para el ejercicio profesional, en ambientes escolares y no escolar, se fundamenta en principios de interdisciplinaridad, contextualización, democratización, pertinencia y relevancia social, ética y sensibilidad afectiva. (Unemat, 2007, p. 23).

El programa de la asignatura “Pasantía Curricular de la Educación de Jóvenes y Adultos” (45 h; créditos: 0.3.0.0) trata sobre las habilidades, la praxis pedagógica, los estudios del lenguaje y sus códigos que deben impregnar el trabajo en esta etapa. Está así descrito, pero no se efectiva en la práctica:

Desarrollo de habilidades que busquen en la epistemología del profesor una praxis al encuentro de la comprensión de las diferentes dimensiones del trabajo con la EJA: dimensiones político-pedagógica (aspectos históricos metodológicos y organizativo); dimensiones en cuanto políticas públicas de la EJA(organización y legislación) y dimensiones humanas (aspectos cognitivos biológicos socioculturales y psicológicos) en la alfabetización y en los años iniciales de la enseñanza elemental ; estudio de las áreas de conocimiento de la alfabetización y años iniciales de la enseñanza fundamental de forma interdisciplinar y transdisciplinar. Lenguaje, sus códigos y tecnologías. Estudio de la sociedad y de la naturaleza. Educación matemática, ciencias naturales y sus tecnologías (Unemat, 2007, p. 23).

Es incongruente hacer constar en el programa que regula la pasantía, contenidos que no se han contemplado durante el periodo de formación, ya que según el Consejo Nacional de Educación (parecer 21 de 2001), la pasantía curricular supervisada “es un momento de hacer efectivo un proceso de enseñanza/aprendizaje” y para Pimenta (2002, p. 21), “es la parte más práctica del curso”.

Los graduandos se quedarían, por lo tanto, sin requisitos para actuar durante el transcurso de esa asignatura, ya que en el periodo de pasantía se debe elaborar el material didáctico, elaborar planes de clase, pensar estrategias de aplicación de los contenidos y ejecutar todos esos pasos, por lo que en esa fase se presupone que los becarios ya poseen los conocimientos conceptuales o los perfeccionan simultáneamente con la práctica, pero no que han de componerlos. Se presenta, así, inadecuado prescribir estos contenidos en el momento de la pasantía.

La asignatura de Pasantía Curricular Supervisada de la Enseñanza Elemental I (30 h; créditos: 0.2.0.0) trae consigo el siguiente concepto: “Conocimiento del sistema educacional público y privado. Lectura de diferentes realidades escolares; problematización de contextos educacionales en múltiples ocasiones, como relecturas diversas basadas en los supuestos del currículo del curso, a saber: supuestos filosófico-sociológicos, epistemológicos y didáctico-metodológicos. Conocimiento de/en el mundo de trabajo de los profesionales de la educación”. Este contenido demuestra que la asignatura está básicamente dirigida a la fase de observación y reflexión acerca de la escuela, con poquísimo sesgo para la práctica del aula.

Otro programa observado es el de la asignatura Pasantía Curricular Supervisada de la Enseñanza Elemental III Alfabetización (75 h; créditos: 0.5.0.0), se refiere a: “análisis y reflexión críticos de la realidad de la escuela. Práctica pedagógica relacionada dialécticamente con la teoría y la intervención en la realidad educacional. Organización y aplicación de métodos de enseñanza que pretenden la construcción de conocimientos de los contenidos de alfabetización en los diferentes niveles de formación del sujeto social”.

En esta etapa ya se menciona la práctica relacionada con la teoría, así como la aplicación de los métodos de enseñanza en el aula. Sin embargo, por las observaciones en las aulas, no queda explícito ese abordaje de enseñanza, no se menciona la cuestión de la lectura crítica como punto central del proceso de enseñanza.

Y finalmente, se observa en el programa de Pasantía Curricular Supervisada de la Enseñanza Elemental IV (otros cursos) (75h; créditos: 0.5.0.0) un punto central en el “compromiso con la docencia (aspectos indispensables para la construcción del profesional docente: identidad, saberes, posturas etc.), el trabajo pedagógico como experiencias en el ejercicio de la docencia en los años iniciales de la enseñanza elemental en ciclos y/o años”. En este caso, puede notarse también una mayor preocupación con la presencia del profesor en activo, destacando aspectos propios de

su comportamiento de un modo holístico, así como la proposición de una postura reflexiva a partir de las experiencias en el aula.

Pero, no se observaron en los programas analizados la presencia de los contenidos lingüísticos-textuales, ni el matiz práctico (la vivencia de los estudios) que debería permear, principalmente las asignaturas de pasantía.

4.1.4 Observaciones realizadas en la Universidad donde los profesores estudiaron

El proceso de observación de las clases se entiende como una herramienta pedagógica fundamental en la formación de profesionales del área del lenguaje en la medida en que se hace posible la mimesis de los procedimientos y actitudes positivas a través de percepciones del contexto docente y discente. También por la observación de las clases y diferentes aspectos de la enseñanza y aprendizaje se entra en contacto con el universo de los distintos papeles representados por el profesor regente, o sea, la relación de este con el aula, el cumplimiento de la propuesta de trabajo, la conexión teórico-práctica proporcionada por la experiencia y la atención que el docente ofrece a las necesidades de formación del graduando.

Conviene mencionar que las observaciones se orientan por objetivos y que es necesario además del recorte que guía la observación tener una visión holística para no ver tan solo lo que se manifiesta como negativo. Según Maximina Freire (2011), a través de la observación, se comprueba la realidad de los hechos, si la acción responde a lo prescrito, o sea, si hay “descompás entre prescribir/realizar y decir/hacer, en esos dos contextos, puede ser tan impactante que, a veces, desestabiliza las concepciones y representaciones de los futuros profesores” (p. 266), por tanto el actuar del profesor en el aula se traduce en una enseñanza.

Las observaciones no siguieron ningún tipo de formulario o guía. Para explicar este tipo de observación, según Larrosa (1994, p.41), “aprender a mirar es racionalizar y estabilizar tanto la mirada como el espacio. Es acostumbrar al ojo a desplazarse ordenadamente, a enfocar de forma adecuada, a capturar los detalles significativos. Una mirada educada sabe dónde debe mirar”.

La información se apuntaba en una agenda y la presencia de la observadora se explicó a algunas graduandas que preguntaron si ella estaba asistiendo a las asignaturas, los demás alumnos parecían ni percibirla de forma que el hecho no alteró el contexto del aula.

Las observaciones de las clases en la carrera de Pedagogía prepararon a la investigadora con conocimientos del universo académico de las IES de forma que ayudaran en el análisis de las respuestas del cuestionario con preguntas abiertas y en el análisis de los programas. En calidad de observadora, la autora no participó activamente en las clases, se concentró en la observación *per se*, con una actitud de no interferencia precisamente para no perder ningún movimiento importante del profesor y del alumno que pudiese comprometer la observación.

La autora pidió autorización para observar el departamento de pedagogía de la UNEMAT y enseguida fue atendida y autorizada por el responsable. Este permitió que se observasen las clases, así como puso a disposición nombres y horarios de los profesores de las asignaturas a ser observadas. La autora contactó a dichas profesoras y obtuvo sus consentimientos.

La observación en las clases se efectuó de forma complementaria al análisis de los programas, pretendiendo confrontar las propuestas del curso con las prácticas de los profesores de la universidad. Se observaron varias clases según los apuntes demostrados a continuación.

Las observaciones se iniciaron con las asignaturas del primer semestre y así sucesivamente. El contexto de las clases de Práctica de Enseñanza y Producción de texto (1° sem.) observado en los días:

- 14/03/11- 1^{er} periodo – Estudiaron supuestos e implícitos en el texto. “La calidad de vida en la ciudad y en el campo”.
- 21/03/11 - 2^o periodo – La profesora explicó superficialmente el tópico frasal y ofreció textos cortos con temas aleatorios para que los graduandos extrajesen la idea central de cada párrafo.
- 25/03/11 – 1^{er} periodo – Recogió la actividad de la clase anterior y solicitó que los alumnos elaborasen un resumen con dos párrafos, de 8 a 15 líneas, podrían escoger entre los temas “educación y trabajo”. La profesora distribuyó material impreso con el tema “agua” para estudio del texto y posterior producción textual.
- 30/03/11 – 1^{er} y 2^o periodo – Estudios de ortografía, actividades y corrección. No disponían de material de estudio como gramática, ordenadores u otros, los alumnos respondían a los ejercicios por suposición.
- 31/03/11 – 1^{er} periodo — La profesora distribuyó a los alumnos material

impreso sobre Ejemplos de Lenguaje Corporal, hizo comentarios sobre su contenido y repartió actividades sobre el tema.

- 06/04/11 - 1^{er} periodo – La profesora proyectó la película “El club del Emperador”.

Se percibió de forma generalizada en dichas clases, alumnos cansados, desmotivados y sin prerequisites (conocimientos previos sobre los contenidos abordados) para participar activamente en la clase. Los contenidos eran condecientes con el programa, pero para una clase iniciante sin base conceptual-epistemológica y desmotivada exigía estrategias más dinámicas y clases más prácticas. La mayoría de los alumnos no demuestra interés por las actividades, conversan sobre cosas banales entre ellos, salen del aula sin pedir permiso.

Uno de los puntos neurálgicos de esta situación es que el periodo nocturno justamente por atender a estudiantes que trabajan durante el periodo diurno suscita cansancio y sueño. Normalmente, el contexto de este periodo prevé estudiantes adultos, lo que lleva a presuponer que sean responsables. Incluso siendo mayores de edad, su compromiso no atiende a las expectativas de los profesores. Dicha situación deja a los docentes desconfortables para poder exigir tanto la participación discente como el contenido que les ofrecen. Este hecho puede ser constatado en las actitudes de los graduandos y en las conversaciones informales con los profesores de la graduación.

A seguir se describen las observaciones de las clases de lengua portuguesa para el inicio de la escolarización (5^o semestre) que sucedieron en los días:

- 18/03/11 – 1^{er} periodo – Era un viernes y faltaron muchos alumnos. La clase que debería comenzar a las 19 horas empezó después de las 19 horas y quince minutos. Para esta clase, la profesora había asignado al azar los temas y permitido que los alumnos se dividiesen en grupos según afinidad. El primer tema fue: Lectura y producción de sentido. El segundo, fue: Un mundo de letras extraído del programa televisivo “Salto al futuro”. Los alumnos parecían pasárselo bien.
- 21/03/11 – 1^{er} periodo – Los alumnos, divididos en grupos, presentaron *slides* sobre objetivos generales de Lengua Portuguesa para la enseñanza elemental.
- 23/03/11 – 2^o periodo – La enseñanza de LP consonante los RCNEI –

Lenguaje oral y escrito – 0 a 6 años. Recursos que pueden contribuir con el desarrollo del lenguaje oral: poesía, juegos verbales, músicas y *parlendas* (rimas infantiles del folclore brasileño).

- 28/03/11 – 1^{er} periodo – Discusión del texto: “El placer de la lectura se enseña”
- 01/04/11 – 1^{er} periodo – La profesora comenzó un estudio sobre géneros textuales. Dividió a los alumnos en grupos para la realización del trabajo y les pidió que trajeran material como prospectos, cajas, rótulos y otros.
- 04/04/11 – 1^{er} periodo – Continuación y explicación superficial sobre soporte textual.
- 06/04/11- 2^o periodo - Lectura Horizontal – placentera; lectura Vertical – más detallada.
- 08/04/11 – 1^{er} periodo – Actividad práctica colectiva, elaboración de la clase a partir de un género textual.
- 11/04/11 1^{er} periodo – Organización de grupos de prácticas de lectura en la escuela pública. Elaboración de la planificación para las clases prácticas en la Escuela Jurandir L. de Mesquita (de 1^o a 5^o año) en grupos de cuatro académicos. Material para clase del día: Fotocopia de la sugerencia de pasos para la secuencia didáctica y fotocopia del aporte teórico.
- 5/04/11 - 1^{er} periodo – Preparación de material para la pasantía.
- 18/04/11 -1^{er} periodo – Preparación de material para la pasantía.

Una observación a destacar fue el hecho de que algunos alumnos no fuesen asistidos durante la práctica de la pasantía por ser adventistas y harían las prácticas el sábado lectivo y la profesora no podría acompañarlos, otros por ser de Sorriso –ciudad vecina - y otros por incompatibilidad de horario entre los graduandos y la profesora.

El contexto del 5^o semestre se parece al del 1^o, es decir, los *slides* de las presentaciones contenían algunos errores. Normalmente, el contenido se leía, no se explicaba ni se comentaba, la profesora hacía complementaciones, los alumnos que no eran del grupo de presentación preparaban otras actividades, no hacían preguntas al grupo.

Se observaron también las clases de la asignatura de Alfabetización y Letramiento en el tercer semestre. Dichas clases tuvieron sus fechas modificadas de forma justificada, ya que la profesora regente estaba concluyendo la maestría.

- 28/06/11 – 2º periodo – En esta clase, los alumnos en formato de seminario presentaban *slides* sobre el tema alfabetización y letramiento
- 04/07/11 – 1º periodo – Lectura compartida del texto “El juguete en la constitución del sujeto y como elemento precursor de la escritura”, de la autora Lilian Montebeller.
- 05/07/11 – 1º periodo – Continuación de la lectura compartida, charla informal sobre la Jornada Pedagógica (exposición de los artículos de la jornada).
- 07/07/11 – 1º y 2º periodo – presentación en formato de seminario del tema: Profesor e Institución.
- 11/07/11 – 1º periodo - Revisión del contenido del semestre a estudiar para evaluación. La profesora revisa el método sintético y analítico, y comenta superficialmente sobre la psicogénesis: nivel presilábico, silábico, pre-alfabético y alfabético, constructivismo y socio-constructivismo, alerta sobre la fecha de la Jornada Pedagógica (término empleado para presentación de trabajo pedagógico) y concluye.

En general, las clases fueron muy teóricas. Los alumnos separados en grupos tenían que presentar, en *slides*, capítulos del libro en estudio. Las presentaciones eran básicamente una lectura de lo que estaba expuesto en los *slides*, en los cuales había errores de ortografía y de concordancia verbal. Los alumnos que no estaban exponiendo, estaban unos quedándose dormidos, otros cuchicheaban, en fin, no participaban activamente. La profesora no fue exigente con la evaluación de las exposiciones, es decir, aceptó muchos comportamientos inadecuados de aquellos que probablemente se convertirán en profesores en un futuro.

En el proceso de observación, el énfasis recayó sobre la asignatura del 5º semestre, ya que de acuerdo con lo prescrito en la misma sería más condeciente con lo que iba a observarse, o sea, contenidos destinados a la enseñanza de la lectura crítica y la proporción teórico/práctica de las clases.

A partir del todo, lo que se percibe de este contexto observado es que presenta clases considerablemente teóricas, alumnos descomprometidos con el propio aprendizaje; didácticas equivocadas para la realidad del turno nocturno, rutina que pierde todo el interés para el estudiante, por ejemplo, emplear siempre la estrategia de presentación de *slides*, ya que la luz apagada suscita más al sueño, los profesores

delegan actividades para que los alumnos las resuelvan ellos solos cuando no poseen los conocimientos suficientes para realizarlas, y por eso las exponen de forma superficial, sin base teórica, sólo leen lo que buscaron.

Cabe destacar que los profesores no emplearon estrategias de aprendizaje ni de lectura. La enseñanza sobre lectura fue muy superficial y sin las debidas intervenciones del profesor que, conforme Vygotsky (1987), debe mediar el conocimiento como compañero más experimentado. Según Colomer & Camps (2002), Van Dijk (2004) y Solé (1996), tanto la estructura textual como las estrategias – antes, durante y después - de la lectura son absolutamente importantes para la comprensión del material leído y abre las posibilidades para una lectura crítica.

Al principio, no supuso ninguna sorpresa comprobar una descripción teórica de acuerdo con el programa de cada asignatura, así como, la sugerencia bibliográfica para las mismas, por lo tanto, resta una explicación posible: el distanciamiento entre lo que está escrito y lo que se traduce en la práctica, o sea, lo que de hecho sucede no condice con lo que está documentado.

De acuerdo con dicha observancia, el problema está camuflado por un viejo *camaleón*: el *pacto de la mediocridad*, es decir, yo hago de cuenta que enseño y usted hace de cuenta que aprende, pacto este, que está lejos de ser cooperativo, antes llega a ser irrespetuoso tanto para el profesor como para el alumno, dado que, ninguno de los personajes gana, y una vez más, se hace evidente la falta de lectura crítica en un segmento tan importante como el ámbito académico (Junior, 2010).

4.2 PRESENTACIÓN DE LOS DATOS DE LOS SEMINARIOS DE INVESTIGACIÓN- ACCIÓN

En este apartado, se presentará el análisis y discusión de los datos cualitativos, específicamente de los seminarios de investigación-acción que reflejan los discursos, las prácticas y las transformaciones observadas en las acciones de los pedagogos. Brandão (1999) afirma que como método, la investigación-acción, en vez de preocuparse por la explicación de los fenómenos sociales después que estos suceden, pretende el trayecto inverso: intenta adquirir conocimiento, y durante dicho proceso, generar *transformación*. El seminario es el escenario en donde se explicitan los aprendizajes, las reflexiones y se proponen las prácticas.

En cuanto a la investigación-acción, se pretendió aquí también generar tres tipos de saberes:

- a) de producción didáctica, en la medida en que el nuevo conocimiento pasa a integrar la acción educativa y permite al profesor reorganizar los objetivos relacionados con la realización de la lectura crítica;
- b) de producción del saber didáctico, por la articulación del momento de reflexión y análisis con el de producción del saber-hacer, que es el perfeccionamiento que proporciona la práctica;
- c) de producción del saber científico, en el momento en que, alejándose de la práctica, el profesor procesa los datos recolectados como investigador. De esta manera, la investigación-acción se ubica entre el conocer (investigación) y el hacer (acción).

Los análisis constituyeron, no solo un dato basado en estudios, sino un dato empírico de la realidad al pretender una aproximación de lo real en la relación entre lo concreto y lo abstracto, entre lo general y lo particular, entre la teoría y la práctica, siendo este fenómeno aportado por la investigación-acción.

En el desarrollo de la investigación-acción, los investigadores recurren a métodos y técnicas de grupo para lidiar con la dimensión colectiva e interactiva de la investigación, técnicas de registro, procesamiento, exposición de resultados, observación, así como, eventualmente, cuestionario y entrevista (Thiollent, 2004). Siendo así, la descripción crítica de los datos pretendió desvelar las experiencias, los discursos y las representaciones respecto a la reflexión y la acción que permeó todo el proceso analizado.

La metodología de la investigación-acción, aportada como interventora en la búsqueda de la resolución de problemas, estuvo a servicio de posibilitarle a los pedagogos una formación complementaria en lingüística textual para la enseñanza de la lectura crítica, dado que, el grupo que compuso la investigación-acción pretendió por medio de esta metodología mejorar la práctica educativa, que deriva del conocimiento teórico/práctico del profesor y repercute en la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

Para dar comienzo al grupo de investigación-acción, en el primer seminario, la investigadora actuando como moderadora, presentó la investigación-acción como un tipo de investigación social con base empírica que se concibe y realiza en estrecha

asociación con una acción o con la resolución de un problema colectivo y en el que los investigadores y los participantes representativos de la situación o problema se encuentran implicados de forma cooperativa o participativa (Thiollent, 2004, p.16).

A partir del abordaje de Thiollent (2004), el grupo de investigación-acción participa en reuniones para el estudio y búsqueda de resolución de problemas denominados *seminarios*. El grupo de participantes decidió que los seminarios se celebrarían cada 15 días, siempre que no hubiese una necesidad extraordinaria de “flexibilizar” esta frecuencia. Respetando esta proyección, a excepción del periodo festivo (mes de julio), se celebraron veinte (20) seminarios en el transcurso del año lectivo. Para Thiollent (2004), es en la arena de los seminarios donde se analiza, discute y se toman las decisiones y se produce material de naturaleza teórica y de naturaleza empírica. También en los seminarios es donde los participantes y el investigador aprenden.

En esta investigación, los seminarios se celebraron con la frecuencia antes mencionada, en las instalaciones del colegio CAD, después del expediente de trabajo (17h y 30 min.), con una duración de dos horas destinadas a estudios, debates y la redacción del diario itinerante. Las participantes conformaron un grupo de 15 profesoras licenciadas en Pedagogía y la investigadora graduada en Letras. Hay que mencionar que en Brasil los pedagogos están autorizados a impartir clase de cualquier materia de la Matriz Curricular de la enseñanza elemental I que atiende a alumnos de cero a diez años, a excepción de educación física.

La dinámica prevista para el seminario puede contar con estrategias variadas, pero a partir del segundo seminario, el grupo optó por sistematizar un modelo para garantizar organización y agilidad en el proceso. El seminario comenzaba por las exposiciones de las tareas, seguidas de las lecturas si hubiese material para ser leído y, a continuación, empezaban las preguntas, los comentarios, la formulación de hipótesis y la evaluación del proceso hasta ese momento. Al final, se apuntaban en el diario itinerante (cuaderno de notas) los acontecimientos del seminario vigente y las tareas para el próximo seminario.

4.2.1 Anotaciones del Diario Itinerante

Sigue abajo la descripción de los registros de los diarios itinerantes de la investigadora y de las demás participantes. La investigadora analizó todos los diarios y

describió los acontecimientos que se mostraron recurrentes en su mayoría, haciendo uso de la transcripción en algunos momentos.

En el **1^{er} seminario (07-02-11)**, la investigadora/participante trajo a reflexión el cuestionamiento que dio origen al grupo de estudio: ¿el profesor (pedagogo) domina los conocimientos lingüísticos textuales y está preparado para ejercer la enseñanza de la lectura crítica? A continuación, presentó sucintamente la metodología de la investigación-acción, distribuyó un texto de Thiollent (2004) y recomendó bibliografía de Barbier (2007) para que las profesoras profundizaran su conocimiento acerca de la metodología. Después de la lectura y del debate sobre el texto, las quince participantes llegaron a la conclusión de que la metodología posibilitaría la resolución del problema. A partir de entonces, se inició una reflexión sobre cuál era el conocimiento del pedagogo sobre lectura crítica.

Por unanimidad, el grupo acordó comenzar con estudios lingüísticos textuales desde la conceptualización de texto y de lectura para el próximo seminario. Debido a una gama muy grande de conceptos y vertientes metodológicas, la investigadora recomendó a las profesoras investigar conceptos que estuviesen de acuerdo con la propuesta pedagógica y metodológica de la escuela, es decir, el "sociointeraccionismo". La profesora de matemáticas sugirió que se hiciese una revisión de las obras *Pensamiento y Lenguaje* y *Formación social de la mente*, de Vigotsky (1994), para recordar los puntos relevantes en el estudio del lenguaje y el aprendizaje.

La didáctica contó con la investigación de los conceptos en artículos virtuales *Google académico*, revistas pedagógicas impresas (revista *Escuela* y revista *Lengua portuguesa*) y libros. Las participantes tuvieron quince días para estudiar los conceptos y releer el libro de Vigotsky.

El **2^o seminario (21-02-11)** comenzó con la profesora de matemática diciendo que era de su pertinencia los comentarios sobre las obras de Vygotsky que podrían surgir simultáneamente a la exposición de los conceptos de texto y lectura. La profesora de lengua portuguesa de 4^o año explicó los conceptos de lectura y de texto que había investigado, la profesora de LP de 5^o año mencionó que, al investigar sobre los mismos conceptos, se deparó con otros que le llamaron la atención como: lectura comprensiva, inferencia, macroestructura y superestructura textual. Comentó que estos conceptos les eran nuevos, parecían complicados, sin embargo importantes para la enseñanza de la lectura crítica.

La profesora de matemática de 4º y 5º año expuso su angustia al darse cuenta de la visión simplista que ella misma tenía sobre los conceptos de texto y lectura. La profesora de preescolar (alumnos de dos años) preguntó: “¿cómo puedo utilizar los conocimientos adquiridos con mis alumnos de 2 años? La profesora de LP de 4º respondió que, “al conocer en profundidad un determinado asunto aunque no lo empleemos específicamente para enseñarlo, nos sirve en la argumentación con los padres, para garantizarnos seguridad al abordarlo en un círculo de debate”, explicitando así, que el conocimiento allí adquirido no sería únicamente para el uso práctico en el aula.

La ex profesora de 3º, actualmente orientadora²⁶ de alumnos, sugirió que las profesoras de educación infantil (que atienden a alumnos de 2 a 5 años) deberían adaptar las actividades estudiadas en el grupo de investigación-acción de acuerdo con el contexto del aula es decir, la edad, los conocimientos previos de sus alumnos. Esta citó como ejemplo, hacer lectura de imágenes, de colores, hacer preguntas que generen respuestas de lo que está entrelíneas. La investigadora enfatizó: “las preguntas bien elaboradas casi siempre muestran el camino donde se encuentran las respuestas”, y se hizo un silencio como si todas estuviesen en estado de introspección.

Rompiendo el silencio, la profesora de 1º dijo: “cómo fue bien observado, los tipos de textos en las lecturas que realizamos, podríamos estudiar esto en los próximos seminarios”. Sin objeción, se acordó que se profundizaría el conocimiento ya existente sobre los tipos de texto. La profesora de 3º solicitó la creación de un banco bibliográfico de libros, revistas pedagógicas, artículos impresos y virtuales que aborasen estudios sobre lectura. Para componer este acervo bibliográfico y dar soporte teórico a los estudios subsecuentes, con recomendaciones de la investigadora y de la orientadora disciplinar (de aquí en adelante - OE), se seleccionaron a los siguientes autores: Koch (2006), Marcuschi (1983), Kleiman (2008), todos con obras científicas basadas en: De Beaugrande & Dressler (1997), Freire (1990), Bakhtin (2003) y Van Dijk & Kintsch (1983).

En el **3er seminario (07-03-11)**, los contenidos que formaron parte de los estudios y discusiones fueron los tipos textuales - narrativos, descriptivos, argumentativos y explicativos - siendo el narrativo el más discutido porque es el más empleado por los alumnos en la enseñanza elemental. Con intervención de la OE, los argumentativos

²⁶ Nos referiremos a esta participante como OE (Orientadora Educacional). Es pedagoga, responsable de orientar temas disciplinarios, de aprendizaje y organizativos de los alumnos de Enseñanza Elemental I.

ganaron importancia, ella dijo que, según Koch & Elias (2006), es por medio de la argumentación que se puede persuadir y convencer, defender o rechazar una tesis. Las profesoras de 4° y 5° años, una complementando la exposición de la otra dijeron que, de acuerdo con los textos de Silva (2005, 2009), “para el uso efectivo de la lectura crítica, el lector necesita estar familiarizado con la superestructura argumentativa, pues, esta permite el ejercicio de la toma de posicionamiento”. Para el próximo seminario, seguiremos con los estudios súperestructurales, centrándonos en algunos géneros como la crónica, resumen, poesía, guión de película y letras de canciones.

En el **4º seminario (21-03-11)**, las discusiones acaloradas quedaron a cargo de las dudas sobre la intergenericidad. Se murmuraba sobre cómo identificar el género. Fue la profesora de portugués de 5º año la que ensayó una respuesta: “para un texto producido, empleándose la forma de un género y la función de otro, como normalmente impera el predominio de la función sobre la forma, es la función la que determinará la denominación del género de este texto” y la profesora de 4º complementó, leyendo en el libro de Marcuschi (2008, p.164) que: “los nombres de los géneros se dan conforme a criterios como: forma estructural, propósito comunicativo, contenido, medio de transmisión, papel de los interlocutores y contexto situacional, la información está en la página 164, inclusive con ejemplos”.

La profesora de 2º preguntó si alguien podría brindar un ejemplo y la profesora de 4º pidió permiso para fotocopiar para las demás profesoras un texto ejemplo, “Viva saludable con los libros Diogenes”, una propaganda en formato de prospecto de medicamento extraído también del libro de Marcuschi. Fue necesario más de un seminario sobre este asunto para que las profesoras se sintiesen seguras para elaborar actividades referentes a este contenido. A las que desearan continuar los estudios sobre este tema, la investigadora recomendó los autores Bazerman (2006) y Meurer et al (2005).

El **5º seminario (04-04-11)** tuvo una organización diferente, ya que contó con la presencia del profesor de LP de enseñanza secundaria del colegio CAD (licenciado en Letras), invitado para hablar sobre tipos textuales, soporte y género. Abordó los temas de manera clara y concisa, mostró algunos ejemplos en *Power Point* y respondió a las preguntas. Las participantes pidieron al profesor invitado que sugiriera el próximo tópico de estudio. Este sugirió los principios de textualidad abordado en el libro “Redacción y textualidad”, de Costa Val (1991). La investigadora se responsabilizó de entregar dicho material en el transcurso de la semana, se comprometió inclusive a conseguir obras de

Koch y De Beaugrande sobre el tema. Las participantes anotaron la bibliografía que investigarían para el seminario siguiente.

El **6º seminario (18-04-11)** comenzó con las profesoras de portugués de 1º y 3º años solicitando el fraccionamiento del contenido a ser estudiado. La propuesta fue acatada inmediatamente por todas y quedando así establecido que la aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad serían los contenidos discutidos en el próximo seminario. Siguiendo el protocolo de la organización de los seminarios, las profesoras de 4º y 5º año expusieron sus investigaciones sobre cohesión, coherencia e intencionalidad, mostrando ejemplos de textos en que estos principios están presentes y de textos de alumnos donde había falta principalmente de cohesión y coherencia.

Los debates giraron en torno a cómo hacer las intervenciones para subsanar dichas faltas. Las respuestas a las dudas relacionadas con la coherencia se basaron en el concepto de Charolles (1983), leído por la profesora de preescolar, “la coherencia es un principio de interpretabilidad del discurso: siempre que sea posible a los interlocutores construir un sentido para el texto, este será, para ellos, en esta situación de interacción, un texto coherente”, expresado en el libro de Koch & Elias (2006).

Para ejemplificar el principio de coherencia, la profesora de infantil II entregó una fotocopia del texto “Circuito Cerrado”, de Ricardo Ramos, escrito sólo con sustantivos y presentando coherencia sin contener ningún elemento cohesivo explícito en el texto. La investigadora compartió con el grupo el concepto de Antunes (2010), cohesión concierne a los modos y recursos gramaticales y lexicales de conexión de encadenamiento entre los diferentes segmentos (palabras, oraciones, periodos, párrafos, etc.) del texto.

Con relación a la cohesión, la profesora de 4º año comentó: “este es un ejemplo típico, inusitado, para trabajar la cohesión. Sugiero que se presenten una diversidad de conectivos a los alumnos, que se demuestre su utilización en varios ejercicios. En otro momento, que se presenten narraciones simples, fragmentadas, y que los alumnos utilicen los conectivos para unir las partes pertinentes”. A través de la búsqueda en el libro, lectura y comprensión de los sentidos del texto de Koch & Elias (2006), internet y fotocopias de ejercicios extraídos de libros didácticos, el grupo montó la actividad sugerida para ser trabajada con los alumnos de 4º y 5º años.

El **7º seminario (11-05-11)** comenzó con el parecer de la coordinadora (investigadora), de la orientadora y de la profesora de 3º año sobre la práctica realizada en 4º y 5º año en el intento de solidarizar con las profesoras que no pudieron acompañar

la experiencia, dado que, en la horas libres²⁷, hubo profesoras que observaron algunas clases en 4º y 5º año y discutieron sobre la práctica.

Para dar continuidad, se estudiaron los demás principios, siendo que en los debates ganó énfasis el principio de la intertextualidad. La profesora de infantil I comentó que “hay una inmensidad de intertextos empleados con la intención de convencer al lector a comprar, por ejemplo, las revistas suelen vestir a las modelos de personajes relevantes como Audrey Hepburn para vender vestidos negros simples bajo la insignia de ser comparada a la actriz en elegancia y fama”.

A partir de este comentario de la profesora de 2º año, se sugirió que cada una presentase un ejemplo de un texto y la lectura que hizo sobre cuál podría haber sido la intención de su uso en el contexto observado. Al grupo le gustó la sugerencia, sin embargo las profesoras de 1º e infantil II (5 años) pidieron que el grupo estudiase primero sobre macroestructura textual, inferencia y lectura crítica, temas que ellas percibieron en los estudios anteriores habían sido investigados.

También dijeron que el análisis del texto podría dejarse para después y abarcar otros enfoques. El grupo concordó con esta última sugerencia y las tareas fueron investigar los temas referidos. Las mismas profesoras sugirieron bibliografías como: Colomer & Camps (2002), Van Dijk (2004), Hussein (2008a) y Ezequiel Silva (2009).

En el **8º seminario (25-05-11)**, ninguna de las participantes parecía sentirse segura para exponer las consideraciones sobre los estudios, entonces la investigadora comenzó conceptuando macroestructura fundamentada en los estudios de Van Dijk (2004), “la información semántica que proporciona unidad global al discurso, explica lo que es más relevante, importante, o prominente en la información semántica del discurso como un todo” (p. 51), es una especie de estructura semántica del texto que forma su coherencia global, es decir, es el tema, la idea central, el resumen de un discurso. A partir de ese momento, las profesoras comenzaron a apuntar y preguntar sobre las macrorreglas de supresión, generalización y construcción que se ejemplificaron con pequeños fragmentos de textos. Después de los ejemplos y algunos comentarios, la profesora de 3º sugirió que el colegio elaborase un cuaderno de resumen para que los alumnos de 3º al 5º año ejercitasen dicha actividad. Todas aceptaron la idea, pero antes quisieron buscar más información sobre el género resumen y entonces, investigaron en internet y elaboraron una propuesta que preveía producciones colectivas con los

²⁷ Clases impartidas por profesores de asignaturas como: Música, Inglés, Ed. Física.

alumnos de cada curso para que conociesen la actividad y, posteriormente, cada alumno debería producir su resumen en el cuaderno específico (la actividad funcionaría como portafolios) con una frecuencia quincenal. Como no hubo tiempo hábil, los demás temas (inferencia y lectura crítica) quedaron pendientes para el próximo seminario.

Para dar continuidad a los temas no concluidos en el **9º seminario (08-06-11)**, la investigadora invitó a la profesora de literatura de enseñanza secundaria (licenciada en Letras), a contribuir en los debates sobre las inferencias. Ella fundamentó su presentación con el estudio de Dell'Isola (2001). El estudio dio comienzo con el concepto de inferencia, representación mental y clasificación de los tipos relevantes de inferencias para la comprensión textual. Después de la exposición dialogada, hubo un espacio para preguntas. La profesora de preescolar (2 años) lanzó una pregunta al grupo: "¿A partir de qué etapa podemos trabajar los aspectos inferenciales?" La profesora invitada respondió que "es interesante que los profesores exploren actividades en las que los alumnos puedan ejercer las predicciones e inferencias a partir de los 3 años, siempre que dichas actividades estén contextualizadas para esa edad/ año escolar".

La orientadora participó citando fragmentos del libro de Marcuschi (2008, p. 280): "En la actividad inferencial, solemos añadir o eliminar; generalizar o reordenar; substituir por o extrapolar la información. Esto se debe a que evaluamos, generalizamos, comparamos, asociamos, reconstruimos, particularizamos la información y así en adelante".

Estas son actividades constantes en la vida diaria y se pueden entrenar. Después de leer el fragmento, comentó que la parte más importante es la que menciona que dicha actividad puede ser ejercitada. La investigadora tomó la palabra y agradeció la contribución de la profesora invitada. Para finalizar, la profesora invitada anotó en la pizarra una dirección virtual que explora el tema con ejemplos de textos y actividades inferenciales.

Como siempre, en los últimos momentos, acordaron el asunto a tratar en el próximo seminario. Para el estudio de la lectura crítica, los autores y las obras escogidas fueron: Freire (1990): *La importancia del acto de leer: en tres artículos que se completan*; Hussein (2008a): *Lectura crítica y creativa: enseñanza y aprendizaje*; Silva (2009): *Criticidad y lectura* y Kleiman (2011): *Texto y lector: aspectos cognitivos de la lectura*.

El **10º Seminario (22-06-11)** comenzó con dos preguntas puestas en la pizarra: ¿Cómo conceptúa usted al lector crítico? y ¿Cuáles son las principales dimensiones que usted considera para el ejercicio de la lectura crítica? El debate se centró al principio en

responder a estas preguntas. Después, migraron hacia el hecho de que existe una vertiente que caracteriza la lectura crítica como la que es siempre opositora a la clase dominante. Por esa vertiente, el lector se posiciona delante del texto como alguien que está siempre en guardia, desconfiado, como si todos los textos pudieran tener implícitamente dobles intenciones o convertirlo en “marioneta”. Para que se diera una reflexión sobre este punto de vista, la investigadora comentó que bajo esta perspectiva, la lectura perdería la función de emocionar, instruir y de servir para el disfrute.

A continuación, sugirió que el grupo reflexionase sobre el concepto de Meurer para el acto de leer críticamente, “Leer críticamente implica aprender a buscar en los textos pistas que conduzcan a la percepción de la relación dialéctica existente entre el lenguaje y las prácticas sociales” (Meurer, 2000, p. 160). Los debates terminaron considerando que este concepto abarcaba las dimensiones cognitiva, lingüística y sociopolítica y que estas se correlacionaban entre sí.

Antes de terminar, fue acordado que en los próximos tres seminarios el grupo ejercitaría los aprendizajes teóricos estudiados hasta el momento y para dichos estudios se escogerían textos de diversos géneros, por tanto, para el próximo encuentro, cada una llevaría textos que serían seleccionados por el grupo. La recomendación de ejercitar los estudios fue brindada por la profesora de 2° en el 7° seminario. La hipótesis generada por el grupo de estudios y a ser evaluada fue: “¿serían los conocimientos adquiridos hasta el momento suficientes y eficaces para ayudarnos a leer críticamente, así como, para prepararnos para enseñar a nuestros alumnos a leer con una perspectiva crítica?”

El **11° Seminario (27-07-11)** comenzó con bastante euforia, el grupo estaba especialmente entusiasmado a causa de los textos, algunas de las participantes hacían defensas en grupos menores para elección de su texto, otras estaban preocupadas y decían que su interpretación superficial del texto escogido evidenciaría la calidad de su aprendizaje sobre lo que fue estudiado hasta el momento.

Los textos presentados, en su mayoría, fueron los narrativos, pero también hubo de géneros diversos. Los escogidos por el grupo fueron: las letras de la canción *Faroeste Caboclo*, de Renato Russo; las poesías *Lua adversa*, de Cecília Meirelles y *Fotografia em três tempos*, de Carlos Roberto Rodrigues. Por recomendación de la investigadora, acatada de inmediato por el grupo, se escogió también la película *Wall.E*, producida por Disney-Pixar, dirigida por Andrew Stanton y estrenada en 2008 en Brasil.

Después de una lectura rápida de los textos escogidos, las participantes se dividieron en tres grupos para estudiar el texto *Faroeste Caboclo*. La puesta en común

de las percepciones de los tres grupos culminó con la aceptación unánime de, a partir del título, buscar conocimientos sobre el *Cangaço* (tipo de western - lucha armada entre *cangaceiros* y la milicia - que se dio en el nordeste de Brasil) sugerido por el grupo de las profesoras de 3°, de 4°, de infantil I y de la investigadora. Otra sugerencia del grupo de las profesoras de matemática, de 2° curso, de preescolar, de 1° y de la profesora de portugués de 5° año, también acatada, fue investigar la historia de Cristo, pues suponía un intertexto.

De acuerdo con lo establecido en relación a la organización, el **12° Seminario (10-08-11)** comenzó con la exposición de las tareas, es decir, información sobre el *Cangaço* y la historia de Cristo (bíblica). Por medio de las investigaciones, el grupo se dio cuenta de que en *Faroeste Caboclo* se encontraban esos dos intertextos, a partir de entonces, el grupo investigó si existía relación entre una historia y otra y cuál sería la intención del autor (cantante de rock, joven, hijo de diplomático).

El grupo investigó también el contexto de la ciudad de Brasilia, escenario citado en la letra de la canción y región donde naciera el autor/cantante y la banda creada por él, que popularizó la canción. Esta investigación brindó información como, el texto es una narrativa que se aproxima de las narraciones *caballerescas* por presentar un personaje central que realiza grandes hazañas, con *performance* de héroe, por el estilo de composición bastante próximo de la oralidad y por el ritmo de balada, típico de los cánticos de repentes (desafíos-narraciones improvisadas cantadas por los repentistas nordestinos). Ofreció también la formación de que los *candangos* que permanecieron en la ciudad, construyeron la ciudad de Brasilia, por ello, recibió una fuerte influencia de la cultura nordestina.

Las profesoras quedaron sorprendidas con los entrelazamientos y los descubrimientos que los intertextos y la intencionalidad posibilitan hacer, delineando así, una posible lectura crítica del texto *Faroeste Caboclo* (véase en anexo IX).

Conforme lo acordado en el décimo seminario, el grupo siguió en el **13° Seminario (24-08-11)** con los estudios de los textos, siendo en aquella ocasión la película *Wall.E*, pero la profesora de 4°, todavía entusiasmada con el texto *Faroeste Caboclo*, aportó una contribución más a la lectura del mismo, es decir, presentó otro intertexto presente en *Faroeste Caboclo*, que fue Robin Hood, personaje que demostraba semejanzas en las actitudes (robarle a los ricos y repartirlo entre los pobres) con las de Virgulino, vulgarmente, "Lampião", personaje principal del *Cangaço*. Por lo tanto, esta información reforzó la defensa de que el personaje de *Faroeste Caboclo* era

una mezcla de Cristo, Lampião y Robin Hood, pues los tres personajes tenían el objetivo de interceder en nombre de los pobres y oprimidos.

El grupo dedujo, por las pistas observadas en el texto y en el contexto donde fue producida que el autor puede haber cogido intencionadamente estos intertextos porque están implícitos en el inconsciente colectivo de las personas y, ello, posibilitaría que la canción *Faroeste Caboclo* fuese bien aceptada por el público lector/oyente.

A continuación, las participantes, más familiarizadas con la actividad, comentaron sobre los posibles intertextos en la película Wall.E. La profesora de portugués de 5° año comentó que percibió el intertexto del libro bíblico Génesis porque uno de los personajes principales de la película que debería anunciar la repoblación del planeta Tierra se llamaba Eva. La investigadora-participante sugirió como otro intertexto el “Mito de la caverna”, de Platón, por el hecho de que los personajes de la nave (en la película) actuaban pasivamente, sin expresión, apenas cuerpo, como sombras manipuladas. Ambas proporcionaron copias de estos textos para el grupo y leyeron los fragmentos que les pareció fundamentar la idea de aproximación entre estos y la película.

A continuación, se abrió un debate sobre cuál habría sido la intención del autor, si el mensaje central era pertinente para el público al que iba destinado y qué respuesta podría producir en el público (reducir la producción de residuos; proteger el medio ambiente; evitar la pasividad del ser humano).

La profesora de portugués de 5° compartió con las demás integrantes su interés en transformar los estudios sobre el texto Wall.E en una serie didáctica. El grupo lo consideró bastante pertinente, ya que tendrían un material concreto para evaluar su habilidad para preparar el contenido para enseñar lectura crítica. Para hacer efectiva dicha práctica, las participantes reescribieron el texto El mito de la caverna, seleccionaron el texto del Génesis, de la Biblia infantil, adaptándolos a un determinado grupo.

Elaboraron preguntas inferenciales para que formasen parte del debate sobre la película. Metafóricamente, ¿qué es la caverna en el texto de Platón? El mundo en el que vivimos. ¿Qué son las sombras de las estatuillas? Explicarle a los alumnos por qué son estatuillas y no personas. Las cosas materiales y sensoriales que percibimos. ¿Quién es el prisionero que se libera y sale de la caverna? El filósofo. ¿Qué es la luz exterior del sol? La luz de la verdad. ¿Qué es el mundo exterior? El mundo de las ideas verdaderas o de la verdadera realidad. ¿Por medio de qué instrumento el pensador es liberado y libera a los prisioneros? La dialéctica. ¿Qué es la visión del mundo real iluminado? La

filosofía. Extraídas del libro de Marilena Chaui (1999, p. 41), “*Convite à filosofia*”.

Para terminar, se pediría un análisis macroestructural del texto con la elaboración de un resumen a ser analizado por las participantes. Siguiendo los acuerdos, las tareas sugeridas para el intervalo hasta el próximo seminario fueron:

- a) Las profesoras de 1° y 2° ayudaron a la profesora de 5° en el turno matutino a realizar y evaluar la práctica en cuestión y las profesoras de 3° y 4° ídem en el turno vespertino;
- b) Estas profesoras compartirían con el grupo sus consideraciones sobre la práctica.

Las demás participantes se encargaron de continuar con los estudios sobre los textos escogidos, siendo los siguientes las poesías “Lua adversa” y “Fotografia em três tempos”.

El **14º seminario (06-09-11)** comenzó con la coordinadora de la Ens. Elemental I proyectando en *data show* la poesía “Lua Adversa” de Cecilia Meirelles. Empezó aclarando que tal y como el grupo había mencionado, este texto es propicio para estudiar la forma composicional del género, es decir, la forma que regula el número de bloques o de partes que debe tener un texto determinado. Regula lo que debe aparecer en cada uno de estos bloques así como la secuencia en la que estos deben ocurrir (Antunes, 2010). Por lo tanto, es importante que este género en el que se presentan las “quadrinhas”, “cantigas de roda”, que forman parte del contexto de la educación infantil, sea trabajado. El grupo acordó darle una “vestimenta nueva” a las clases que incluían el género textual poesía. Los planteamientos para el estudio de “Haikai” en Infantil I serían más amplios, contarían no sólo con el estudio de la forma, sino también, de las inferencias, de la comprobación sobre la intencionalidad del autor (jugar con las palabras, sensibilizar al lector, informar...). En el 1º año, además de la forma, se estudiaría el efecto y al lado de las rimas y del ritmo en las “cantigas” y “quadrinhas” y de 2º a 5º año serían privilegiados el máximo de aspectos (formales, rítmicos, semánticos, figuras del lenguaje y otros que permiten atribuir sentido al texto) de acuerdo con las posibilidades que cada texto ofrece para ser explorado.

Para el próximo seminario, sería evaluado el proceso de realización de los nuevos conocimientos sobre la enseñanza de la poesía.

Según acuerdo anterior, el **15º Seminario (21-09-11)** evaluó los resultados de las intervenciones sobre la enseñanza de poesía. Las profesoras trajeron anotaciones de sus prácticas y del comportamiento de los alumnos ante las últimas propuestas de estudio de poesía. Dichas anotaciones se referían de forma general a la curiosidad y concentración de los alumnos, que se comportaban como detectives buscando pistas en los textos, arriesgando respuestas.

La profesora de infantil I reportó: “mis alumnos participan bastante, las rimas son lo que más les llama la atención, se atreven a responder sin miedo del binomio bien/mal, tal vez por el hecho de que yo no me baso en dicho criterio y también por el hecho de que los compañeros todavía no han instituido el desagradable “*pagar el pato*”. La profesora de 1º reforzó el punto de vista sobre *el pato* y la profesora de 4º reportó, “me pareció increíble cómo una pequeña novedad (cambio en el planteamiento de enseñanza) puede causar tanto entusiasmo en los alumnos.

Ella dijo también: “oigan, precisamente por la euforia que la novedad puede causar, esta debe estar bien planificada, con un tiempo estipulado para cada, objetivos claros que posibiliten evaluar el resultado y no perder el objetivo en las tareas”. Las demás profesoras respaldaron sus comentarios.

Los debates continuaron en esta línea, quedando dos temas pendientes: Estrategias de enseñanza-aprendizaje de lectura y evaluación que fueron sugeridos para los próximos estudios. La actual gestora, también pedagoga y participante del grupo, sugirió los autores Coll, Palacios & Marchesi (1995).

En el **16º Seminario (05-10-11)** se estudiaron estrategias basadas en los estudios de Coll, Palacios & Marchesi (1995) y Goody & Bronphy (1986) y estrategias de lectura fundamentadas por Solé (1996). Contamos con la presencia de la psicóloga cognitivista (Aline) para hablar sobre estrategias. Esta abordó el tema de manera superficial, pero recomendó autores y obras que nos ayudarían a profundizar sobre el tema. Las estrategias de lectura pueden dividirse en: selección, anticipación, inferencia y comprobación. La invitada presentó las estrategias, abajo, en *Power Point* y las puso a disposición de las participantes en formato digital:

- **Estrategias de Selección:** permite que el lector se atenga a lo que es relevante.
- **Estrategias de Anticipación:** permite hacer posible prever lo que está por venir en base a la información explícita o suposiciones.

- **Estrategias de Inferencia:** permiten captar lo que no se dice de forma explícita. Se fundamentan en las pistas presentes en el texto o se basan en el conocimiento previo del lector, de modo que no son aleatorias.
- **Estrategias de Verificación:** hace posible el control de la comprensión, permitiendo confirmar o no las previsiones establecidas.

El uso de las estrategias de lectura se hace necesario para formar lectores autónomos que son capaces de aprender por medio de la lectura y de esta forma, establecer relaciones entre lo que ya se sabe y lo que se pretende saber. Dichos contenidos despertaron el interés en estudiar, aunque fuese de un modo superficial, las estrategias cognitivas y metacognitivas. En la práctica, las estrategias de lectura serían puestas en práctica en 4° y 5° año.

El **17° Seminario (19-10-11)** continúa con los estudios del 16° seminario. La profesora de infantil II solicitó comenzar el discurso con estrategias positivas para la lectura (hacer pausas, parafrasear, subrayar, circular, hacer flechas, hacer anotaciones, activar conocimientos previos, relacionar párrafos, inferir, etc.). La enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas contribuyó para dotar a los alumnos de los recursos necesarios para aprender a aprender (reflexionar sobre sus pensamientos, monitorizar y regular el propio proceso de lectura) (Jou, 2006). Tratándose de los profesores, tales estrategias les sirven como reflexión y evaluación de la práctica en el aula. Para el próximo encuentro, el tema de debate sería la evaluación. El autor en el que se basarían los estudios fue: Vasconcellos (1998), *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora*.

En el **18° Seminario (10-11-11)** se discutió sobre evaluación y la pregunta que dirigió todo el debate fue “¿qué se evalúa en las actividades de lectura?” Las profesoras, basándose en el material virtual a disposición en la web del gobierno, elaboraron una ficha de evaluación de lectura en la que los campos observados serían entonación, puntuación, ritmo, inferencia e interpretación. En el transcurso del proceso de elaboración de la ficha, la profesora de 1° puso en duda la funcionalidad de la ficha para alumnos y profesores. La profesora de portugués de 5°, con ayuda de la profesora de 3°, respondió: “esta ficha dirigirá las actividades de lectura que nosotras, las profesoras, planificaremos y servirá para la comprobación de cuáles son las habilidades que dichas actividades promovieron en los alumnos, dado que, la evaluación confirma, o no, la efectividad de la enseñanza-aprendizaje”. “Si la enseñanza-aprendizaje no fue

satisfactoria, tendrá que retomarse el contenido y revisar las estrategias”, concluyó la profesora de 2° año.

En el **19° Seminario (24-11-11)**, las profesoras de 4° y 5° compartieron oralmente con las demás la ficha de evaluación de lectura (anexo V y VI) y el resultado que obtuvieron. La profesora de 5° presentó una actividad de interpretación de texto realizada individualmente por los alumnos (Anexo IV). Ambas relataron la experiencia de cada una acerca de la puesta en práctica de las estrategias (lectura silenciosa, oral, en parejas, ejecución de un cuestionario con preguntas inferenciales, resumen, mapas conceptuales, dibujos, dramatizaciones) y de la evaluación de la lectura.

Finalmente, el **20° Seminario (30-11-11)** contempló la evaluación del proceso de la investigación-acción y la ceremonia de clausura del grupo de estudio. Las profesoras de matemáticas de 4° y 5°, de portugués de 4° año, junto con la orientadora de Enseñanza Elemental I solicitaron la continuación del grupo de estudio, siguiendo el mismo formato.

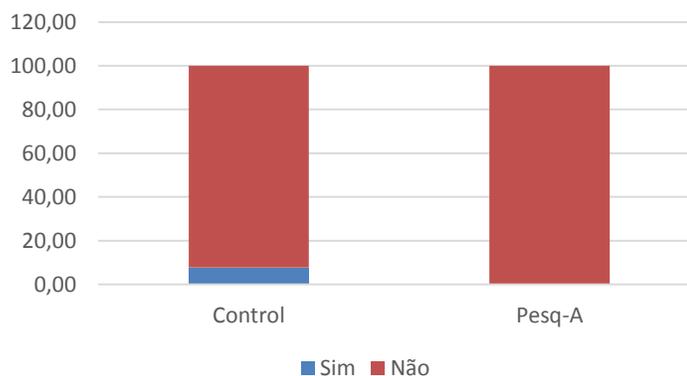
Se sugirió invitar a la profesora de educación física, en calidad de moderadora, y recomendar material de investigación sobre psicomotricidad, tema que contemplaría el interés, principalmente, de las profesoras de educación infantil y que favorecería, entre otros, la enseñanza-aprendizaje de la lectura. La propuesta fue aceptada y para el próximo año ya estaba previsto el tema para la continuación de los estudios.

4.2.2 Cuestionario de preguntas cerradas

La aplicación del cuestionario con preguntas cerradas, que fue procesado con el formato de escala de Likert, permitió la aplicación de técnicas de la estadística descriptiva e inferencial que mostraron los siguientes resultados:

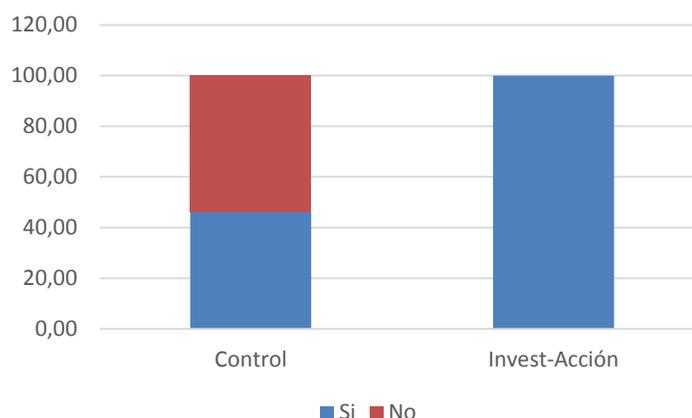
Gráfico 1. La presencia de posgraduados en lingüística entre los sujetos participantes de la investigación

Fuente: Datos recogidos por la autora.



Como se puede observar en el gráfico anterior, pocos participantes han realizado algún tipo de posgrado en el área de lingüística. El porcentaje de participantes que había realizado un posgrado en el área investigada fue del 7,63% entre los sujetos del grupo control. En el grupo de investigación acción no hubo posgraduados en lingüística.

Otro elemento comparado entre los grupos de investigación fue la posibilidad de emprender acciones para enseñar la lectura crítica a sus alumnos, recordando que conforme se expuso en la metodología, la aplicación de este cuestionario se realizó después de un año de trabajo con el grupo de investigación-acción. Los datos obtenidos aparecen reflejados en el gráfico número 2.

Gráfico 2. Preparación para enseñar la lectura crítica a sus alumnos

Fuente: Datos obtenidos por la autora.

Los datos reflejados en el gráfico anterior demuestran que después de un año de trabajo en el grupo de investigación-acción, los profesores del colegio CAD (declarados como grupo de investigación- acción en el gráfico) se consideran en su totalidad, preparados para enfrentar la enseñanza de la lectura crítica. Entre los integrantes del grupo control, el 46,15% se consideran aptos a trabajar la lectura crítica en el aula.

Después de procesar los datos de los dos grupos y la aplicación de los cálculos de la estadística descriptiva con el sistema de cálculo estadístico automatizado “The SAS System”, se obtuvieron los siguientes resultados, que aparecen en la tabla 1, a continuación.

Tabla 1. Análisis de los resultados cuantitativos mediante la estadística descriptiva

Tratamientos	N. de Observaciones	Media	Mediana	Desviación Estándar	Varianza	Error Estadístico	Coefficiente de variación
Grupo Invest.-Acción	9	44,000	43,000	7,533	56,750	2,511	17,121%
Grupo de Control	13	48,3077	51,000	10,387	107,897	2,881	21,503%

Fuente: Datos obtenidos por la investigadora y calculados por “The SAS System”

Como se puede observar en los datos representados en la tabla anterior, los valores obtenidos por los dos grupos son muy parecidos. El coeficiente de la variación

del grupo de investigación-acción es menor que el del grupo control, lo que indica menor dispersión de datos y por consiguiente, más homogeneidad estadística en las respuestas.

El sistema estadístico utilizado también permitió realizar una comparación de medias utilizando varios tests de estadística inferencial, de los cuales solamente se analizará el test de Tukey, que era el propósito de la investigación, ya mencionado en la metodología. El test de Tukey fue aplicado con un 10% de significancia, observándose los resultados que aparecen en la tabla 2.

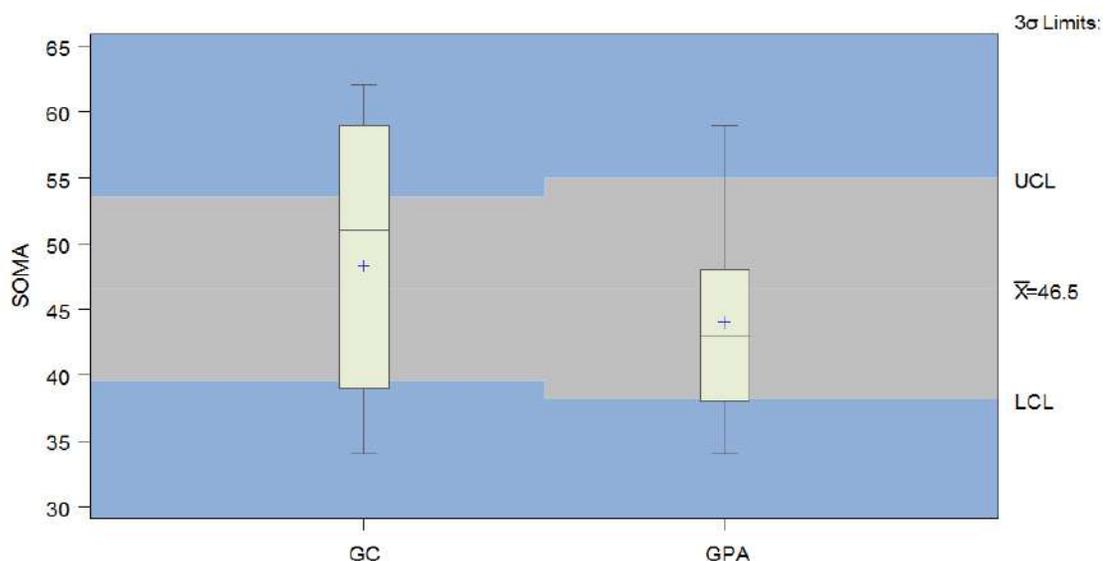
Tabla 2. Resultados del Test de Tukey

Tratamientos	N. de Observaciones	Media	Resultados de Tukey
Grupo Invest.-Acción	9	44,000	A
Grupo de Control	13	48,3077	A

Fuente: Datos obtenidos por la investigadora y calculados por "The SAS System"

Como se pudo observar, no hubo diferencia significativa entre los dos grupos desde el punto de vista estadístico. Los resultados demuestran que las muestras presentan características semejantes que permiten la utilización de los grupos seleccionados con la generalización de los métodos previstos.

Para apreciar mejor el resultado del test estadístico, se puede observar el gráfico 3 que aparece a continuación.

Gráfico 3. Resultados de la aplicación del test de Tukey

Fuente: Datos obtenidos por la investigadora y procesados por "The SAS System"

Como puede observarse, tanto el grupo de control (GC) como el grupo de investigación-acción (GPA) quedaron dentro del área de aceptación de la hipótesis nula, lo cual ilustra muy bien el comportamiento de los datos, garantizando que ambos respondan de forma similar a las modificaciones que se van a implementar.

4.2.3 Entrevista realizada con los profesores de Investigación-Acción

La entrevista semiestructurada, que según Triviños (1987), parte de cuestionamientos básicos, apoyados en teorías e hipótesis relevantes para la investigación, funcionó como recogida de datos para investigar la opinión de las trece profesoras pertenecientes al grupo de IA con relación a la eficacia de este abordaje metodológico como un proceso de formación continua. La información se obtuvo en las instalaciones del colegio CAD, con programación previa de acuerdo con la disponibilidad del grupo y el consentimiento de los gestores de la institución. La entrevista fue colectiva, es decir, se hacía la pregunta al grupo y las profesoras respondían de una en una, sin establecer un orden rígido. Para la grabación, se empleó un grabador "Panasonic Model Nº RN 305 – Microcassete Recorder".

Para evaluar los datos recolectados, se empleó como referente metodológico, el análisis de contenido. Con vistas a responder a los objetivos que la entrevista se propuso, los datos recogidos se analizaron según el procedimiento categorial que

conforme Bardin (1977), consiste en el desmembramiento del texto en categorías agrupadas analógicamente. Esta opción se respalda en el hecho de que es la mejor alternativa cuando se quiere estudiar valores, opiniones, actitudes y creencias a través de datos cualitativos.

Además, según Bardin (1977), después de la recogida del material, se efectuó una lectura fluctuante para desarrollar la formación de las categorías a través de la codificación. La codificación se dio en función de la repetición de palabras y sentidos que se constituyeron en unidades de registro.

Según Minayo (1998), existen varios tipos de análisis de contenido como: de expresión, de las relaciones, de evaluación, de enunciación y categorial temática. Siendo esta última, la empleada aquí, ya que se propone “descubrir los núcleos de sentido que componen una comunicación cuya presencia o frecuencia signifiquen alguna cosa para el objetivo analítico pretendido”, utilizándola de forma más interpretativa.

El análisis de contenidos, para Bardin (1977), debe suceder respetándose algunas etapas, que se dividen en:

1ª fase - pre-análisis donde sucede la lectura fluctuante, o sea, primer contacto con el texto, la transcripción de la entrevista;

2ª segunda fase - exploración del material - construcción de las operaciones de codificación por medio de recorte, agregación y enumeración- el texto de la entrevista se recortó en unidades de registro (palabras, frases) agrupadas temáticamente en categorías que posibilitan las inferencias;

3ª fase - comprende el tratamiento de los resultados, inferencia e interpretación. Por este proceso inductivo e inferencial, se pretende no comprender tan sólo el sentido de los discursos de los entrevistados, sino también buscar otra significación, otro mensaje a través o adyacente al mensaje original (Fossá, 2003).

Para identificar las categorías y subcategorías, se definieron unidades de registro y unidades de contexto. Se consideraron unidades de registro las palabras o frases que contribuyen a la creación de las categorías. Las unidades de contexto son segmentos del mensaje utilizados como unidades de comprensión para identificar las palabras que

fueron definidas como unidades de registro. La categoría única está determinada por el tema central de la entrevista, es decir, la investigación-acción funcionó como formación continua y, las subcategorías fueron extraídas de las propias preguntas de la entrevista, las cuales se describen abajo:

- 1) ¿Cómo evalúa usted su participación en el grupo de IA?
- 2) ¿Cómo relaciona usted la formación continua y el trabajo (o actividades) del grupo de investigación-acción?
- 3) En términos de expectativas, ¿cómo describiría que el grupo de investigación-acción tiene relación con su formación continua?
- 4) ¿Podría relatar qué transformaciones de su trabajo pedagógico se generaron a partir de su participación en el grupo de investigación-acción?

Cuadro 2. Sinóptico del análisis de contenido de la encuesta con los sujetos de la investigación-acción

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	UNIDAD DE REGISTRO	UNIDAD DE CONTEXTO
Percepción sobre la Investigación-acción como formación continua	Auto evaluación de la participación en el grupo de IA:	Positiva; Muy importante; Muy buena	<i>“reflexionamos y observamos nuestra práctica y lo discutimos en grupo”</i>
	Relación entre formación continua y el grupo de investigación-acción	Optimiza el tiempo, al ser una preparación para la práctica del aula; <i>contribuyó bastante para nuestro trabajo en el aula;</i> <i>Entonces, ese trabajo de base es importante para alumno y profesor;</i> <i>“ fue muy bueno porque en nuestra carrera de pedagogía hay demasiada teoría”</i>	<i>“hizo que yo tuviese otra mirada también con relación a los textos, a la lectura entrelíneas, ¿no es así? Pasé a evaluar, a observar y ponerlo en práctica también en el aula como esta, leyendo y evaluando esto con los alumnos también”;</i> <i>“coordinadora empezó a tener otra mirada sobre nuestros exámenes, sobre nuestras evaluaciones, sobre nuestra actuación en el aula;</i> <i>“es por ahí nuestro camino sabe, es por ahí,”</i> <i>“aprendí muchas cosas que hasta aquel momento, voy a decir la verdad, yo no sabía”</i>

	<p>Expectativas acerca del grupo de IA y de su formación continua</p>	<p>El resultado repercute positivamente en el alumno;</p> <p>Propicia la interdisciplinariedad;</p> <p>Complementa la formación;</p> <p>Favorece intercambio de experiencias;</p> <p>Promueve la cooperación entre los profesores.</p>	<p><i>“percibí un avance así, en termino de interpretación, bueno en la lectura”;</i></p> <p><i>“esa relación entre los temas y tomar una interdisciplinariedad de los temas, entonces se juntaban las respuestas[...] juntó un pedacito de Geografía, tomó uno de Historia, tomó de FILOSOFIA y hacía una respuesta muy buena”;</i></p> <p><i>“las expectativas en cuanto grupo de estudios fueron alcanzadas, logradas porque yo misma lo veo en mi práctica como yo soy profesora de matemática sehhh, incluso en las cuestiones de interpretación de problemas porque muchas veces[...] para explicarle al alumno cómo podría hacer aquella interpretación, yo lo veía de una forma y después de haber participado en el grupo de estudio, haciendo las inferencias y saber lo que se está hablando en aquel problema [...] entonces supe también enseñarle al alumno a prestar atención a cada detalle dentro de un problema de matemáticas, esto fue muy válido e incluso en las preguntas de evaluación cuando preparaba las preguntas ya pensaba lo que mi alumno iba a aprender con eso”;</i></p> <p><i>“Las expectativas fueron cumplidas porque muchas de las cosas que vi nunca las había visto antes y esto enriqueció mi formación como profesora”;</i></p> <p><i>“ es muy válido el grupo de IA porque en nuestra formación siempre quedan lagunas porque tenemos aquella base teórica pero es en la práctica, en el intercambio y el grupo favorece mucho esos</i></p>
--	---	--	--

			<i>intercambios de experiencias”;</i> <i>“podemos así crecer juntos y buscar cada vez más nuevas propuestas, nuevos desafíos para el aula”</i>
	Transformación del trabajo pedagógico tras la participación en el grupo de IA	Prácticas de clase; Lectura entrelíneas; Perfeccionamiento en la elaboración de evaluaciones. Reconocimiento	<i>“Y pude pasarlo a mis alumnos también y PERCIBI una gran diferencia”</i> <i>“después del grupo de estudio aprendí a leer entre líneas y ahí las poesías se hicieron mucho más claras para mí”;</i> <i>“comenzó a tener otra opinión sobre nuestros exámenes, sobre nuestras evaluaciones, sobre nuestra aula también”.</i>

El cuadro sinóptico presentado arriba, construido a partir de los objetivos trazados para el análisis de la entrevista y de fragmentos del discurso de los entrevistados, conduce a la siguiente interpretación de los datos:

1- Relativamente a la Investigación-acción como formación continua fue posible establecer un número apreciable de inferencias e interpretaciones, entre las cuales puede destacarse que unánimemente la investigación-acción posibilitó la formación continua, siendo que todas las entrevistadas con relación a la autoevaluación sobre la participación en el grupo, dijeron haber sido muy buena o incluso muy importante para sus actuaciones en el aula.

2- En cuanto a la relación entre formación continua y el grupo de investigación-acción, este se expresó como un proceso de aprendizaje basado en la autorregulación del participante, en el intercambio de experiencias que propicia interdisciplinaridad, en la optimización del tiempo del profesor entre estudiar y preparar las clases, en el relleno las lagunas de formación y favorecimiento a los profesores y alumnos nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje.

3- Las expectativas fueron alcanzadas y algunas incluso superadas, ya que los profesores quieren la continuación de los estudios. Según los relatos, las expectativas logradas giraron en torno al hecho de que los aprendizajes y reflexiones del

docente se reflejarán en los alumnos, en la complementación de la formación, en la cooperación entre los compañeros, en la conquista de reconocimiento de coordinadores.

Al analizar holísticamente²⁸ las respuestas de las profesoras, se observó además que, incluso habiendo creado en la entrevista un ambiente relajado para la recogida de datos, es posible que el hecho de que las profesoras fuesen entrevistadas por primera vez y se recogiesen sus declaraciones a través de una grabadora las hizo sentirse un tanto inseguras, con miedo a equivocarse. Tal vez, por el propio aspecto de productora de criticidad que emana de la acción-reflexión-acción inherente a la metodología de la investigación-acción, las profesoras hayan logrado este carácter de criticidad que las delató contenidas, discretas, sin embargo todavía tímidas al expresarse sobre sus aprendizajes.

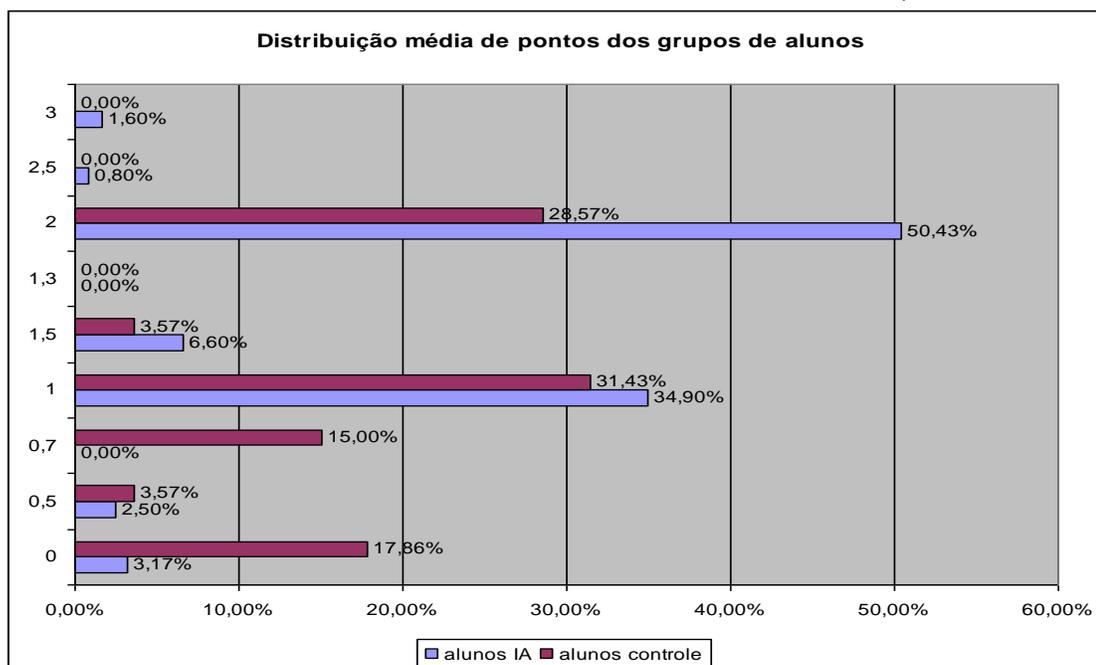
A partir de este amplio análisis, fue posible detectar en los relatos de las profesoras que a pesar de que éstas asumieron que sus expectativas fueron cumplidas, que su participación fue positiva y generaron nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje que resultaron en lecturas entrelíneas, o sea, interactuar con el texto, ser autor en el proceso de la lectura, a pesar de ello, por algunas palabras dichas, “creo”, y no dichas, por ejemplo, fundamentar algunas declaraciones, expresar mejor algunas ideas, es posible percibir que hay inseguridad. A propósito de lo solicitado por alguna de ellas, “espero que esto no pare”, y por el carácter de la profesión docente que reivindica formación permanente, se sugiere que los estudios continúen, aunque el grupo de investigación-acción ya haya cumplido su función por el momento.

4.2.4 Test con los alumnos de los grupos de IA y control

Se realizó un test a los alumnos que pasaron por las clases de los profesores que participaron en la metodología de investigación-acción, teniendo como objetivo medir si las modificaciones citadas por ellos presentaron resultados en el aula. Se observó el siguiente resultado con relación a las cuestiones objetivas del test:

²⁸ Palabra procedente del griego “holos” que significa “todo, entero”.

Gráfico 4. Resultado general del test realizado a los alumnos de 5° curso (Muestra de la IA – 25 alumnos; Muestra de control - 28 alumnos)



Fuente: Propia autora

Considerando los resultados obtenidos, fue posible observar los siguientes aspectos en los grupos de alumnos:

1. La mayoría de los alumnos que tuvieron clases con los profesores que participaron de la Investigación-Acción dirigida al desarrollo de la lectura crítica, obtuvieron mejor puntuación con relación a los alumnos del grupo control;
2. El porcentaje de alumnos del grupo de IA que no puntuaron (cero) en alguna de las preguntas fue siempre menor que el de los alumnos del grupo control;
3. Además de obtener una mayor puntuación, los alumnos que estudiaron con los profesores del grupo que pasó por la Investigación- Acción lograron puntos más próximos a la nota máxima en las preguntas.

Hasta aquí, la explicación de los datos recolectados en ese estudio. En el próximo apartado, la discusión correlacionará lo que se ha observado en los datos con el objetivo de esta tesis.

4.3 DISCUSIÓN

El análisis de los datos recogidos tiene como marco referencial los supuestos teóricos sobre la formación profesional de pedagogos y busca objetivar la enseñanza de la lectura crítica para observando, de forma correlacionada, los resultados de los seminarios de investigación-acción, las respuestas de los cuestionarios y entrevistas, y los resultados del examen realizado a los alumnos.

En primer lugar, se correlacionaron los datos sobre las dificultades de formación para la enseñanza de la lectura crítica, reportados en el cuestionario abierto, con las propuestas de las asignaturas dirigidas a la enseñanza de Lengua Portuguesa, que fueron cursadas por los profesores, con el objetivo de identificar y valorar las conexiones causales entre la formación y esas dificultades, tomando como referencia el marco conceptual antes señalado.

En segundo lugar, de forma triangular, se valoró si la propuesta de la investigación-acción posibilitó algún tipo de cambio en el panorama mostrado en los cuestionarios suministrados a sus protagonistas y en las observaciones de clases. Evaluar los resultados de la investigación-acción, como formación continua, tiene como principal cometido la ampliación de conocimiento por parte de los profesores, no solo de conceptos y prácticas propias de la lingüística textual, sino también de los fundamentos psicosociales de la enseñanza-aprendizaje indispensables para subsidiar la competencia en lectura crítica.

Con relación a la hipótesis de que los pedagogos no han recibido los conocimientos lingüístico-textuales mínimos en las asignaturas de lengua portuguesa durante su graduación, lo que influenciaría negativamente su capacidad de enseñar la lectura crítica, fue confirmada por los datos procedentes de los cuestionarios, de las observaciones de clases y de los análisis de contenidos de la encuesta a los sujetos de investigación-acción.

Por la proporción de respuestas negativas en el cuestionario con preguntas abiertas, puede notarse que falta divulgación de los cursos y servicios, y que existe un distanciamiento comunicativo entre la institución formadora y la comunidad afín. A pesar de no ser el objetivo de este trabajo, cabe mencionar que apareció en las respuestas de los alumnos la constatación de que la institución no consigue fidelidad de sus alumnos. Por el contrario, pocos fueron los que respondieron intentando protegerla e incluso, en la mayoría de las respuestas, es posible percibir un poco de indignación por la

precariedad de la formación recibida.

La consideración y el respeto que el egresado concede a la institución en donde estudió tiene un valor inconmensurable, puesto que va a repercutir en la comunidad de la cual participa, transformándose en valoración hacia la institución y a la profesión de profesor que este va a ejercer. Este pensamiento confluye con lo expresado por Silva (2009) acerca de la identidad institucional, profesional y sobre los discursos que son producidos de acuerdo con ese sentido de identidad y de conciencia social. Silva, advierte que el currículo, como conjunto de aprendizaje ofrecido a los estudiantes, está implicado en la producción de identidades.

De cualquier forma, la institución, en condición de responsable de la oferta de conocimiento académico, político y cultural, tiene el deber de atenerse a la responsabilidad - como “colaboradora más experimentada” (Vygotsky, 1987),- de propiciar la adquisición de esos conocimientos y fomentar la autorregulación (ver 2.1.5) que, ciertamente, va a favorecer al graduando no solo para aprenderlos y para enseñarlos, sino también, para que él actúe de forma que demuestre más consideración por la institución y la profesión.

De acuerdo con los conceptos de lectura crítica dimensionados aquí y, sobre todo, del concepto que se esperaba obtener de los egresados, puede decirse que las respuestas obtenidas en el cuestionario abierto no respondieron a las expectativas. Además de ser muy sintéticas; algunas de ellas expresaban el concepto de manera vaga y otras, además de no explicitar un concepto estricto, estaban mal formuladas lingüísticamente. Para ejemplificarlo, se destacan algunas respuestas acerca de lo que entienden los egresados por lectura crítica, que se transcriben íntegramente a continuación:

- a) *Toda lectura de la que se tiene una opinión clara y objetiva;*
- b) *Cuando el lector consigue percibir lo que está implícito en el texto;*
- c) *Es una lectura donde el autor da su opinión, estando este a favor o en contra del asunto;*
- d) *Es un proceso en el que el alumno aprende a tener conclusiones lógicas.*
Ejemplo: El alumno lee el texto y llega a su propia conclusión, a través de la lógica.

Estas respuestas, vagas y mal formuladas, denotan la falta de dominio

conceptual y lingüístico, y traducen una situación alarmante, dado que mismo sin formación suficiente para enseñar lectura crítica, el 72% de los entrevistados ya están actuando en las aulas por falta de profesionales más experimentados y el 28% están a punto de recibir el certificado de conclusión de curso y, por lo tanto, de estar habilitados para impartir clases.

Existe, por lo tanto, una falta de preparación de los profesores formadores que les permita ser agentes propiciadores de procesos de reflexión-acción más efectivos y ofrecer la oportunidad de formación continua a los profesionales, de modo tal que todo esto repercuta en la educación básica y mejore los resultados en el contexto educativo en general y en los instrumentos de evaluación.

En un balance más amplio, es evidente que el problema del desconocimiento de la lingüística textual de los estudiantes de pedagogía, comprobado por las respuestas de los cuestionarios, deriva en principio, de la falta de autorregulación de los mismos. Otra parte del problema, comprobado en las clases y en los contenidos básicos/programas, está relacionada con la dificultad de muchos graduandos para asimilar un conocimiento ofertado de manera muy generalizada, extremadamente teórico, sin interdisciplinaridad y con poca carga horaria.

En las observaciones de clases, en cuanto al abordaje del texto, se pudo observar un trabajo superficial, con una interpretación textual rasa en la que prevalecían las preguntas de copia, otras estilo "vale-todo" y las preguntas pretexto (ver 2.1.6) a las que se refiere Marcuschi (2008), como: "¿Quién es el autor del texto?", sin haber trabajado antes sobre cuál es el estilo de composición de aquel autor, en qué época o en qué contexto ha producido dicho texto, qué temáticas aborda normalmente el autor y otros conocimientos relevantes que ayudarán al lector a componer un sentido para el texto en estudio.

Además de encaminarse hacia la lectura superficial –solamente lo explícito en el texto - el trabajo con la lingüística textual encontrado en las investigaciones todavía es de carácter normativo y conceptual, y además, no explora lo que el graduando tiene que decir sobre el texto. Bajo este formato, el estudio, si lo hace, se limita a preguntar sobre qué es texto, a qué tipos y géneros pertenece el texto leído, sin asociar esta información con el propósito comunicativo y con la relevancia informativa del mismo.

Aun refiriéndose a los trabajos con los textos y a la lectura crítica, puede decirse que el discurso del graduando o egresado es el reflejo de un modelo - *modus faciendi* de sus propios profesores universitarios -, muchas veces interinos, sin la debida

experiencia para el ejercicio en la graduación. La enseñanza-aprendizaje se presenta tan solo de forma intuitiva, sin explicaciones basadas a la luz de alguna teoría o del propio texto; por ejemplo, el profesor pide: “Dé su opinión sobre el texto” y el estudiante responde: “Me gustó” y vuelve a contar el texto. En cuanto a este tipo de participación del estudiante, cuando el profesor se posiciona, lo hace, normalmente, sobre las faltas de ortografía en la redacción, y dialectales en la oralidad. Esto demuestra que le faltan conocimientos lingüístico-textuales y, tal vez, conocimiento enciclopédico para poder ejercer su papel de mediador de la construcción de sentidos entre sus alumnos, el autor y el texto. Esto es reflejo de una formación circular viciosa que empieza en la educación básica y todavía no ha sido resuelta en las universidades.

Las observaciones, tanto las realizadas en el aula como las que surgen de la descripción de los programas, demostraron que la interacción autor-texto-lector y los principios de textualidad propuestos por De Beaugrande (1997), Costa Val (1994), Koch & Elias (2006) y otros, todavía son explorados de manera muy superficial y teórica. De los siete principios, en los programas se mencionan solamente cohesión, coherencia e intertextualidad.

Las estrategias de lectura abordadas por Van Dijk (2004), Solé (1996), Colomer & Camps (2002) u otros ni siquiera son meditadas. Los profesores, comúnmente, utilizan solamente la lectura silenciosa, individual o en grupo. Ni en los programas, ni en las clases se constatan actividades que exploren la comprensión y vayan un poco más allá en pos de una lectura crítica. En otras palabras, en ambas instancias se echan de menos, especialmente, actividades correspondientes a la fase de actuación crítica del lector, es decir, al momento en que está listo para interpretar, en el que puede hacer juicios sobre lo que lee y ponderar, para recién entonces pasar a una etapa de comprobación de la retención.

De esta forma, podemos apreciar cómo se instalan lagunas en la formación para la enseñanza de la lectura crítica y aquí, dos preguntas para la reflexión: ¿cómo se va a enseñar lo que no se aprendió?, ¿Por qué el conocimiento aportado en los currículos se presenta de manera tan general y todavía no se consume en la práctica? Por ejemplo, la programación de la IES investigada se dice basada en las proposiciones de los PCN; sin embargo, la formación del pedagogo, tal y como se muestra, no prepara para actuar en un proceso de enseñanza en el cual el programa le remite a desarrollar los contenidos curriculares de la lengua portuguesa descritos en los PCN.

En Brasil, los PCN han sido el referencial más importante para la acción educativa

y en ellos se basan también los criterios para la organización de progresiones didácticas y de currículos. Según Rojo (2000), la propuesta de formulación curricular exige de los órganos educacionales providencias en cuanto a la reorganización de la formación inicial y continua de los profesores, ya que el enfoque lingüístico enunciativo (teoría de la enunciación de corriente bakhtiniana, teoría de los géneros del discurso), fuertemente marcado en los PCN, se encuentra prácticamente ausente en los currículos de graduación de la licenciatura de pedagogía.

En las bibliografías de las asignaturas de la carrera de pedagogía de la UNEMAT, previstas para trabajar con los estudios de lenguaje, no hay recomendación de las obras de Bakhtin. Tan solo en la asignatura "*Prácticas de lectura y producciones de textos*" se citan en la bibliografía dos obras de autores con estudios sobre Bakhtin, que son Faraco (1994) y Fiorin & Savioli (1998), que ofrecen de forma muy tenue la teoría bakhtiniana.

Esto se vuelve preocupante ya que se sabe que en la formación docente la enseñanza de la lengua materna, su estructuración lingüística, pragmática y contextual es responsabilidad de las universidades. En sus currículos debe estar previsto, en efecto, que los estudios estén basados en el conocimiento científico y que repercutan en una práctica respaldada por dicha fundamentación y no sustentada meramente en conocimientos de sentido común.

A pesar de que las reflexiones planteadas por las investigaciones en el área de lingüística ya estén presentes en los cursos de formación de los pedagogos, todavía se está lejos de considerar satisfactorios sus efectos en la práctica del aula, ya que las prácticas todavía se basan en el conocimiento adquirido en cuanto hablantes de la lengua, lo que denota la necesidad de crear junto a los pedagogos una cultura de investigadores, principalmente, en el área de la lingüística textual.

Por consiguiente, el problema de formación del pedagogo, aquí investigado, está vinculado a la elaboración endeble de los programas analizados y al no cumplimiento de lo que está prescripto, ya que la praxis no corresponde a lo descrito en el papel. Para Sacristán (1998: 201)

El currículo en la acción es la última expresión de su valor, ya que, en fin, es en la práctica donde todo proyecto, toda idea, intención, se vuelve realidad de una forma o de otra; se manifiesta, adquiere significado y valor independientemente de las declaraciones y de los propósitos de partida.

Sin la concretización de lo expreso en el currículo, se silencian las voces que podrían defenderlo y ese silencio puede convertirse en una estrategia política. Según

Foucault (1988), cuando no se tiene un discurso de cómo se debe ser o actuar, se oculta lo que se pretende burlar, mientras que, mencionar ciertos temas significa sacarlos a la superficie y así, generar interés y consecuentemente romper el silencio. Asimismo, la falta de competencia para leer críticamente el propio contexto también acarrea la disminución de exigencias, de las expectativas que los estudiantes tienen con relación a la carrera y a la universidad como un todo.

El escenario observado está en consonancia con los resultados registrados en el cuestionario; o sea, las clases de la carrera de pedagogía destinadas a la enseñanza-aprendizaje de lengua portuguesa no prepara a los graduandos con el conocimiento suficiente para que ellos mismos se sientan competentes y seguros para impartir clases que vuelvan lectores críticos a los alumnos de 4º y 5º año de la Enseñanza Elemental I.

El silencio de la universidad con relación a los programas permite que, en las asignaturas destinadas a los estudios de lenguaje, los contenidos específicos que pueden propiciar la lectura crítica (interpretación, análisis, inferencia, razonamiento) estén ausentes. Los demás contenidos pertinentes a la enseñanza de LP son ofertados de modo superficial y sin emplear los procedimientos estratégicos para la enseñanza-aprendizaje de la lectura, corroborando así la visión de aquel egresado de pedagogía que relató, en el cuestionario de la investigación, que la formación en lengua portuguesa no le capacita para enseñar lectura crítica.

En Brasil, las Directrices Curriculares Nacionales que rigen los currículos de las instituciones educacionales se guían por políticas públicas y son resultantes de discusiones entre grupos afines como MEC (Ministerio de Educação e Cultura), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) y otros; pero la concreción de lo expresado por estas directrices va a suceder en las instituciones y son estas las que van a delinear, según su disposición, el perfil del estudiante egresado, o sea, qué conocimientos tendrán prioridad, qué relevancia tendrán estos conocimientos para la actuación del pedagogo en el cotidiano profesional y qué discurso podrá generarse a partir de la identidad que la institución forma junto a sus académicos.

Para Silva, Mello & Floresta (2006), la identidad nos constituye como sujetos, como profesionales, y esa identidad nos recluta para ocupar ciertas posiciones. Los programas marcados en el currículo identifican la carrera y certifican al profesional sobre lo que en ellos se dispone, por lo que son de gran importancia el método pedagógico y el cumplimiento de dichos programas para que el resultado sea de provecho y determine el discurso que se difundirá sobre la formación resultante de estos.

Los trazos de identidad creados entre los graduandos y la institución permiten que cuando ellos ya sean egresados se posicionen y tomen partido a favor de la misma, evidenciando un sentido de pertenencia, de agradecimiento y amistad, valores importantísimos para defender el discurso que circunda a ambos. Sin embargo, el discurso observado en las respuestas del cuestionario evidencia la insatisfacción de los egresados por la formación recibida, como se puede observar en los ejemplos: “La formación es insuficiente”; “tiene que buscar los conocimientos que faltaron en cursos, grupos de estudios, lecturas”; “el tiempo de pasantía es insuficiente”; “las propuestas para enseñanza-aprendizaje fueron superficiales”. Esas respuestas se refieren tanto al conocimiento y experiencia adquirida como a qué concepto de profesional la IES les posibilita.

La formación óptima del graduando, además de su propia responsabilidad, es también de la institución formadora. Ella necesita transformar el objeto de estudio en objeto de conocimiento para el estudiante. Para que este intento sea efectivo, las estrategias de apoyo deben permear los momentos de enseñanza-aprendizaje, el graduando debe ser desafiado, motivado, sensibilizado; debe percibir que los contenidos estudiados se relacionan con sus necesidades e intereses, en definitiva, el aprendizaje debe ser significativo.

Sin embargo, como se pudo verificar en las respuestas del cuestionario, los programas de las asignaturas, las metodologías y didáctica observadas en las clases de la carrera de pedagogía, esas estrategias de apoyo no están presentes en el contexto de formación. En la etapa de graduación y en las carreras que preparan para la docencia se exige un mayor compromiso con el conocimiento estratégico, con la metacognición, tanto que, si durante la educación básica las habilidades metacognitivas como planificación, monitorización, revisión y evaluación de las actividades no han sido desarrolladas, será en la facultad donde deberán desarrollarlas, porque es en dicha etapa donde se presupone que el graduando se ha de habilitar, profesionalizar para el ejercicio de la docencia. Por ello, es importante que la formación le asegure al futuro profesor un buen manejo de estrategias metacognitivas que sirva de modelo para sus alumnos.

Además, la formación universitaria, aun hablando de mimesis, no puede dejar de ofrecer conocimientos que posibilitan a los pedagogos enseñar a sus alumnos a leer con una perspectiva crítica. Si no lo hace se incrementa la pasividad en las personas, que se olvidan de que pueden cuestionar el sistema y dejar de mantener silencio. La

pedagogía es responsable de la enseñanza-aprendizaje en los ciclos iniciales, etapa en que se concentra la base de la alfabetización que, para Freire (1987: 8), “es antes que nada aprender a leer el mundo, comprender su contexto en una relación dinámica que vincula el lenguaje y la realidad” (p. 8).

El pedagogo provisto de los conocimientos lingüísticos pertinentes a la enseñanza de la lectura y escritura tiene más oportunidades de formar estudiantes con capacidad de comprender lo que leen y de posicionarse críticamente delante de los textos. Y, si no hay factibilidad entre lo que se propone y lo que se enseña-aprende, habrá descrédito en cuanto al currículo, que podrá perder significado.

Por ello, es importante que el currículo se ejecute también enfocado en la lectura crítica y que los docentes hagan uso de filtros que no permitan la propagación de ideologías que vuelvan a las personas pasivas, que estén atentos para leer el silencio, interferir sobre él y promover discursos. Si lo que está escrito no se concretiza, es cierto que habrán lagunas en la formación académica de los pedagogos. Y si estos no son formados bajo un modelo que atienda a sus curiosidades, que les enseñe a leer críticamente, que explore los conocimientos estratégicos y lingüístico-textuales, no habrá mediación de tales conocimientos entre estos y sus futuros alumnos.

Un aspecto relevante y que no aparece en los programas analizados es la dimensión procedimental, que expresa un saber hacer que implica la toma de decisiones y la realización de una serie de acciones de forma ordenada y no aleatoria para alcanzar una meta. Se trata de un carácter necesariamente significativo y funcional que debe brotar de las acciones del profesor. Los programas registran tan solo una descripción sucinta sobre contenidos y bibliografía.

Puede destacarse además que las asignaturas del currículo en el área de Lengua Portuguesa y Alfabetización enfatizan el aspecto teórico-conceptual, incluso cuando existe un número razonable de créditos prácticos, y prácticamente no hay mención de contenidos lingüístico-textuales y estratégicos mínimos para la enseñanza de la lectura crítica. A la luz de los teóricos valorados en esta investigación, también se observa que las disciplinas de pasantía carecen de varios aspectos inherentes a su propia caracterización práctica, ya que su formalidad demuestra una misión dirigida mucho más hacia enfoques teóricos que para la aplicabilidad del aprendizaje en el aula.

La formulación poco práctica y también restringida de los programas deja de brindar mediación del conocimiento a través de otros lenguajes como el cinematográfico, el lenguaje sintético de las revistas científicas y otros que pueden alcanzar un número

mayor de interlocutores y promueven la interacción. También se destaca que en ningún momento en los programas analizados se observa el uso de la expresión *lectura crítica*. Los programas no especifican cuán importante es el trabajo con la lingüística textual que señala estrategias que favorecen el escrutinio del texto, la comprensión lectora y el posicionamiento crítico.

Se matiza que la enseñanza lingüístico-textual, como otras relacionadas con el lenguaje, deben basarse en el cuidado para no discriminar, principalmente, en lo que se refiere a la oralidad, ya que Brasil posee diversos dialectos; sin embargo, no puede dejar de hacer viable la enseñanza del lenguaje estándar para que el estudiante pueda comunicarse, comprender y ser comprendido en las situaciones más variadas de comunicación con las que se pueda encontrar, con textos orales o escritos, ya que la mayoría del material destinado a la enseñanza-aprendizaje está formulada en lenguaje estándar. Este concepto sirve para el graduando de pedagogía que aparentemente no se preocupa por el uso del lenguaje estándar.

El pedagogo, en la condición de profesor, tendrá que saber hablar y escribir en lenguaje estándar, aunque elija hablar en su dialecto de predilección. Si percibieron tanto en las clases de observación (presentación de panel) como en las respuestas del cuestionario muchos errores ortográficos, sintácticos y hasta semánticos, lo que denuncia una despreocupación del graduando/egresado por el uso de la lengua materna y hasta de la IES por promover a profesor a alguien que no escribe correctamente su propia lengua.

Con relación al cumplimiento del currículo, al observarse la práctica en la universidad, se constató que no existe concretización de lo establecido en los programas. Esa situación se percibió también en las prácticas del aula de las profesoras del grupo de investigación-acción que antecedieron a los seminarios.

Se percibió en las prácticas de las profesoras de la investigación-acción que en la fase de graduación, ellas, ciertamente, no habían empleado las estrategias metacognitivas (regulación y control del conocimiento en situaciones de aprendizaje o resolución de problemas) necesarias y adecuadas para realizar satisfactoriamente las actividades académicas. Sus acciones anteriores a la realización de los seminarios reflejaba, en realidad, miméticamente la formación recibida.

Sobre la hipótesis dos (2), que predice que la metodología de la IA debiera ser utilizada como formación continua para profesores que presentan lagunas de formación para la enseñanza-aprendizaje de la lectura crítica, la investigación dio como resultado

que la experiencia de los pedagogos participantes en los seminarios de la investigación-acción como fenómeno investigado, fue entendida como un producto histórico y social en continua evolución, determinada por los intereses y angustias de este grupo social. Por eso, la formación continua fue descripta y analizada en su historicidad.

En esa experiencia metodológica, el diario itinerante demostró ser una técnica muy eficiente como registro de las actividades realizadas para las reflexiones acerca del desarrollo del proceso de investigación-acción, facilitando establecer una visión diacrónica de los procedimientos desarrollados. Se constató que el grupo desarrolló una gradual concienciación sobre sus dificultades con relación a la lectura crítica, que se acompañó de una ampliación también gradual de conocimientos especializados. Eso se notó, por ejemplo, en la terminología adoptada durante las conversaciones en los seminarios, en las cuales los términos específicos de los contenidos de la lingüística textual pasaron a ser cada vez más corrientes en el vocabulario de las profesoras y los relatos acerca de clases prácticas indicaban que sus acciones estaban acordes con los fundamentos de la lingüística textual y de la psicología cognitiva.

Hasta el 8ºseminario, todavía había inseguridad; pero, a partir del 11º, los profesores se mostraron bastante entusiasmados con los trabajos, buscaban formas de adaptar los conocimientos adquiridos a sus trabajos en el aula y aportaban otras propuestas para los debates.

Con relación al cuestionario cerrado que investigó pedagogos de otras escuelas para verificar si las lagunas de formación no estaban restringidas a los sujetos del CAD, este ha demostrado que ambos grupos de sujetos investigados presentaban características iniciales similares, lo que indicaba la comprobación fiable de los resultados positivos de las acciones realizadas por medio de la metodología de la investigación-acción.

Para reafirmar estos resultados, se realizó una entrevista al grupo de investigación-acción para evaluar la eficacia de esa metodología. Los datos recabados demuestran que los seminarios facilitaron a los profesores el perfeccionamiento de los conocimientos sobre las estrategias de lectura y los prerrequisitos formales para la comprensión lectora, así como de los conceptos y procedimientos prácticos relacionados con la lectura crítica, dotando a la investigación-acción del estatus de formación continua.

Para reforzar la validez de la investigación-acción como formación continua, se realizó un test a los discentes de los pedagogos del CAD y del grupo control. El resultado

de la valoración del nivel de conocimientos de los alumnos que se sometieron a las clases dirigidas por profesores del grupo de investigación-acción fue muy satisfactorio, ya que alcanzaron una puntuación superior a los alumnos del grupo control en la resolución del test propuesto.

En resumen, los análisis que pretendieron verificar si la formación de los pedagogos formados en UNEMAT/Sinop les capacita para enseñar lectura crítica a los alumnos de 4º y 5º años de la Enseñanza Elemental I demostraron que:

a) con respecto a los programas destinados a enseñanza de lengua materna – LP, en estos se constata la ausencia de contenidos sumamente importantes al fin que se busca – la enseñanza de la lectura crítica; los pocos contenidos que se presentan, todavía de manera tenue, presentan dicotomía entre teoría y práctica, sugiriendo un modo cartesiano de pensar, es decir, reflejan aprendizajes parciales, fragmentados, poco creativos;

b) con respecto a las observaciones de las clases en la IES (referentes a los programas analizados), no hay articulación entre las metodologías utilizadas y los contenidos practicados, se centran en la actuación del profesor universitario sin destacarse la interacción alumno-objeto de conocimiento, es decir, sin ayudar al graduando a desarrollar procesos mentales que le posibilite interactuar con autonomía y criticidad frente a la materia de enseñanza-aprendizaje. Los profesores formadores se valen de una concepción de metodología de enseñanza como forma de presentar la versión simplificada de los contenidos disciplinarios para los graduandos.

Por lo tanto, de manera triangular, se pudo percibir, en los instrumentos de investigación, que la formación académica del pedagogo para la enseñanza-aprendizaje de lectura crítica en la educación primaria no lo capacita en forma suficiente para impartir clases de LP en los 4º y 5º años, puesto que su formación no le permitió comprender los principios de organización conceptual y procedimental de los contenidos lingüístico-textuales, cognitivos y metodológicos ni le proveyó las herramientas de investigación para constituir nuevos objetos de conocimiento.

Por lo anteriormente expuesto, considero que, conforme al referencial teórico del interaccionismo de Vygotsky y seguidores, el papel de la institución formadora es de proveer a los estudiantes los instrumentos para la apropiación de la cultura y de la

ciencia, acumulada históricamente, y el perfeccionamiento intelectual para transformar el contexto. Para que todo esto se vuelva concreto, dicha institución debe estar comprometida, principalmente, con el aprendizaje del graduando, en su condición de futuro profesor, buscando su desarrollo lingüístico, cognitivo, afectivo y crítico emancipador.

5 CONCLUSIÓN

El objetivo central de la tesis fue verificar si la formación académica de los pedagogos de UNEMAT les proporcionó herramientas suficientes para capacitarlos en la enseñanza de la lectura crítica en la Enseñanza Fundamental I. Para proceder a esta verificación, los objetivos específicos propuestos fueron investigar si los pedagogos en periodo de graduación tuvieron la formación adecuada para enseñar lectura crítica en esa etapa; analizar los contenidos básicos de las disciplinas vinculadas al estudio de LP para verificar si en ellos constaban los aspectos necesarios para la capacitación de pedagogos en lectura crítica. Y además, implementar seminarios de IA como formación continua para complementar el conocimiento lingüístico-textual y de procedimientos estratégicos con finalidad de favorecer la competencia de los profesores para enseñar lectura crítica.

Los objetivos planteados pretendieron constatar dos hipótesis: la primera – que los pedagogos no habrían obtenido la formación suficiente en las disciplinas destinadas a la enseñanza de LP durante su graduación, y que esa formación insuficiente afectaría su capacidad de enseñar lectura crítica en la educación primaria; la segunda – que la metodología de la IA podría ser utilizada como formación continua para los profesores que presentasen lagunas de formación para el efectivo ejercicio de la enseñanza en esa materia.

La organización textual de la conclusión se dará en dos partes de acuerdo con las hipótesis. Para atender a la primera, se realizará una evaluación crítica de la formación de profesores considerando los datos recolectados en el cuestionario abierto, acerca de la relevancia y cumplimiento de los contenidos dispuestos en el programa de las disciplinas orientadas a la enseñanza de lenguaje, y las observaciones de las clases de esas asignaturas en la universidad. La segunda parte discurrirá sobre la IA como intervención pedagógica, es decir, formación continua para los pedagogos del colegio CAD.

Acerca de la primera hipótesis se concluye que a partir del análisis de los cuestionarios fue posible verificar que los pedagogos estaban inseguros respecto de su formación inicial para la enseñanza de lectura crítica. La mayoría ha declarado también que estaba insatisfechos con la formación extremadamente teórica que tuvieron en el curso de pedagogía y creían que la carga horaria destinada a los estudios de la lengua

materna había sido insuficiente para absorber los conocimientos que la función de profesor de lenguaje exige.

Para mejor comprender el escenario de formación de los pedagogos investigados y la información recopilada por medio del cuestionario, se hizo un análisis de los programas de las disciplinas y observaciones de clases de las asignaturas referidas.

El análisis de los inscritos en los programas del curso, las observaciones de las clases y las respuestas al cuestionario relativas a la formación de los pedagogos identificaron los posibles espacios de formación (sala de aula, biblioteca, laboratorio, prácticas), el tiempo (carga horaria), y la naturaleza de las actividades pedagógicas (teóricas, prácticas).

En cuanto al espacio, en la universidad, se percibió que este estaba restringido, exclusivamente, a la sala de clases. En apenas dos clases, incluso las últimas antes de la pasantía, la profesora dejó en libertad a los graduandos para planificar y elegir las aulas en que ellos llevarían a cabo sus prácticas. Unos fueron a la biblioteca, otros al laboratorio de informática y otros se quedaron en el aula. La profesora que dirigía la pasantía no estuvo presente en el planeamiento de ningún graduando en esos espacios. Ella, en cuanto líder que debe motivar, orientar, al no acompañar sus alumnos demostró emplear el estilo de liderazgo "*laissez faire*", expresión en lengua francesa que, según Lewin (1965), significa "dejar hacer", o sea, permisivamente dejó que los graduandos hicieran lo que quisieran.

Ese estilo de supervisión liberal puede ser el indicio de un trabajo negligente y frágil en el que el maestro deja pasar fallas y errores sin corregirlos. Y, por los resultados analizados, durante el proceso de formación se han dejado pasar muchas fallas, incluso, por el contexto de muchas aristas de la docencia, pues los graduandos deberían planear y practicar sus aprendizajes en ambientes diversificados y siempre con la orientación del más experimentado, el profesor formador.

En cuanto a la carga horaria destinada al aprendizaje de los contenidos y prácticas para enseñar la lectura crítica, esta fue considerada insuficiente considerando, principalmente, que no hubo interdisciplinaridad entre disciplinas como sociología, filosofía, psicología y otras disciplinas del curso de pedagogía. Tales disciplinas podrían optimizar el conocimiento acerca de la lectura crítica, puesto que se parte del principio de que todos los profesores formadores están aptos para enseñar los graduandos, primeramente a que sean lectores críticos, y a su vez cuando estos sean profesores, por modelaje, que también sepan enseñar a sus alumnos.

En cuanto a la naturaleza de las actividades, en su gran mayoría estas fueron de cuño teórico. Incluso en disciplinas como “pasantía”, que presuponen clases esencialmente prácticas, las actividades fueron presentadas de manera teórica. No hubo la necesaria atención para la supervisión de clases prácticas. En algunos casos, debido a dificultades geográficas (graduandos de ciudades vecinas que hicieron sus prácticas en su propia ciudad); y de distribución horaria (graduandos adventistas que hicieron sus prácticas los sábados) algunos graduandos hicieron sus prácticas sin la presencia de la profesora formadora. De esta forma, se perdió un importante momento de intercambio de experiencias, de orientación (crítica, halagos, reelaboración), faltando, de ese modo, el apoyo y la evaluación que la presencia del supervisor de la pasantía representa.

En lo referido a los programas de disciplinas, estos han revelado que el conjunto de saberes, contenidos y acciones en ellos dispuestos, legitima el discurso del egresado cuando este afirma que su formación no lo preparó para impartir clases de Lengua Portuguesa que culminen en formar lectores críticos en el 4° y 5° año de la Enseñanza Fundamental I. Ese hecho se verifica por la enorme proporción teórica atribuida al conjunto de saberes y la superficialidad con la que esos saberes son descritos y tratados. El análisis de los programas de disciplinas demostró que en las mismas ni siquiera se hace mención a la lectura crítica.

En lo referido a la disciplina “Alfabetización y Aprendizaje de la lectoescritura”, la cual presupone tener como objetivo promover un lector competente en el uso del lenguaje considerando sus usos sociales, esta asignatura se presenta en el programa de manera generalista: “Dimensiones conceptuales, políticas e históricas de las concepciones pedagógicas y metodológicas que impregnan el proceso de alfabetización y aprendizaje de la lectoescritura; epistemología y psicogenética. Conceptualización de la alfabetización en sus diferentes dimensiones, lectoescritura, infancia escolar y las diferentes dimensiones del ser humano y praxis pedagógica”.

Esa y las demás asignaturas investigadas contemplan los contenidos a ser enseñados de manera muy amplia y generalizada. Los contenidos son presentados de forma extremadamente conceptual, no existe descripción de contenidos específicos, ni procedimentales. Y tampoco se evidencia articulación entre los contenidos, los “fundamentos” y las metodologías de enseñanza.

Para condecir con el objetivo de esta tesis, la disciplina “Alfabetización y Lectoescritura”, por ejemplo, debería incluir entre sus propósitos la lectoescritura crítica, o sea, el individuo críticamente letrado sería aquel capaz de ejercer efectivamente las

prácticas sociales de lectura y escritura. Según lo que se pudo constatar, tales prácticas no estaban apoyadas por la lingüística textual, el dialogismo, la reflexión con la función de promover el desarrollo del pensamiento crítico, actividades constitutivas de sujetos capaces de interactuar con el mundo de forma ciudadana (Chiappini, 1998).

El análisis de los programas disciplinares y las observaciones de clases fueron cruciales para verificar la formación de los pedagogos, visto que los direccionamientos curriculares son los vectores que deben subsidiar la teoría y la práctica de los conocimientos necesarios para una formación pedagógica profesional. En los casos estudiados, tal formación tiene que ser capaz de preparar al pedagogo para enseñar lectura crítica y depende, primeramente, del programa de disciplinas e, impredeciblemente, de cómo el profesor formador lo hace; y en segundo lugar, depende de la autorregulación del graduando para llevar a cabo la aprehensión y reconstrucción de los conocimientos.

Para ilustrar la importancia que las disciplinas ejercen sobre los procesos de enseñar y aprender me remito al parecer, expreso en la obra *Comprensión de textos y pensamientos crítico*, de que las disciplinas tradicionales son las únicas eficaces para enseñar el pensamiento crítico, “cuando se enseñan satisfactoriamente, proveen los requisitos cognitivos más fundamentales para la racionalidad, porque desbordan la mera transmisión de datos y del método para su obtención: ofrecen transferencia máxima, conocimiento y prácticas aplicables a los problemas multifacéticos de la vida cotidiana” (Di Fabio, 2012: 187). Y aquí se sostiene que ese parecer no se restringe a la enseñanza del pensamiento crítico, sino que también es extensivo a otras enseñanzas y aprendizajes.

Considerando que la formación del profesor debe ser desarrollada en la tríada: 1) tener en cuenta el alumno que se tendrá 2) estar consciente de la realidad educacional, escolar y social del contexto en que actuará; y 3) las diferentes contribuciones que la formación psicológica, lingüística y pragmática pueda ejercer en el desarrollo de la docencia, es necesario que haya una adecuación en la carrera de pedagogía relacionada con la oferta de las disciplinas en las áreas investigadas: Lengua Portuguesa, Metodologías de Enseñanza, Alfabetización y Lectoescritura.

La adecuación presupone que se priorice en los programas de disciplinas y en la práctica:

- ✓ la enseñanza de la lectura crítica, siendo necesario para eso un aumento de la carga horaria;

- ✓ la introducción de contenidos lingüísticos-textuales;
- ✓ que la interdisciplinaridad esté impregnada en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje vehiculizado por la carrera;
- ✓ que incite a los profesores de otras áreas a evaluar la lectura crítica a través de sus textos y estrategias de enseñanza.

Y, además, recomiende la ampliación de actividades que posibiliten discusiones teórico/prácticas, propiciando reflexión sobre la contribución de competencia lectora crítica para el desarrollo y promoción de la ciudadanía, así como el mejoramiento de la propia formación académica.

Como fue expuesto en el marco teórico, para estar en condiciones de leer críticamente, es necesario comprender lo que se lee. La comprensión textual es de suma importancia para el futuro profesor, puesto que se trata de un conjunto de competencias necesarias para entender su entorno, como por ejemplo, hacer inferencias, asumir una postura crítica, defender puntos de vista con fundamentaciones basada en la lógica. Tales competencias, bien empleadas, posibilitarán la inserción socio-cultural y son fundamentales para el ejercicio pleno de la profesión docente y la función ciudadana del profesor.

La enseñanza-aprendizaje de la lectura crítica tiene por objeto formar ciudadanos en el ámbito del desarrollo sociocultural. Posibilita promover y difundir valores, ideologías y conocimiento del mundo. Y, también ampliar las fuentes de conocimiento e incrementar el aprendizaje más allá de las fronteras de la experiencia intuitiva, visto que la lectura crítica, por medio de la reflexión analítica, está íntimamente relacionada con la búsqueda de la verdad de los hechos, el escrutinio de la lógica basada en el consenso social.

En efecto, los resultados de ese estudio indican fallas en la formación académica de los pedagogos en lo que se refiere a la enseñanza-aprendizaje de los conocimientos que integran la lectura crítica. Una de las verificaciones extraídas de los resultados de la investigación, considerada grave por estar en el contexto de formación de profesores del área de lenguaje, indica que no hay interacción efectiva del lector/graduando con la lingüística textual y otros aprendizajes referentes a esa área, proporcionalmente más teóricos que prácticos; en otras palabras, los graduandos no son capacitados para trabajar con los contenidos conceptuales, procedimentales y estratégicos necesarios para influir en alumnos de 4° y 5° años a fin de que puedan adquirir competencia en lectura crítica.

Aun a título de consideraciones finales, ese estudio indica que, más allá de cambios en los programas de disciplinas del curso en cuanto a las posibilidades de establecer conexiones interdisciplinarias, en la oferta de contenidos teóricos y prácticos específicos que acoplen didáctica con metodología, los profesores formadores necesitan, juntamente con los graduandos, reflexionar sobre sus prácticas, explicitar sus acciones y construir nuevos conocimientos en sintonía con la intención de perfeccionamiento.

Para que esa intención pueda realizarse, la institución universitaria por medio del profesor formador debe propiciar interacciones entre los graduandos y los elementos constituyentes de aprendizaje. Sin embargo, los datos de la investigación – análisis de programas de disciplinas y observaciones de las clases en la universidad – sobre la formación para enseñar lectura crítica en la Enseñanza Fundamental I demuestran que el medio académico interactúa con representaciones particulares elaboradas acerca de la lectura. Esta es viabilizada a través de estudios superficiales que no tornan efectivas las estrategias de construir la macroestructura textual, resumir, efectuar inferencias, formular preguntas acerca del texto y, finalmente, promover la comprensión.

Para solucionar el problema relativo a la formación insuficiente para leer críticamente, el estudiante/graduando debe aprender y conversar consigo mismo acerca de lo que leyó y comprendió. Y si, adicionalmente **le fueran dadas instrucciones** sobre cómo actuar, cuando verifica que no comprendió el asunto estudiado, puede poner en práctica las habilidades críticas y tener, de hecho, autorregulación para saber no solamente para sí, sino también para desarrollar en sus alumnos la competencia del aprender a aprender.

Di Fabio (2012), en consonancia con el postulado propuesto por Silva (2005: 32-33), quien refiere que “la actualización de los profesores va a depender de la diversidad de sus lecturas, y, por qué no, de la preparación y reformulación de sus programas de enseñanza”, sostiene que la IA proporciona los elementos necesarios para que se den estas condiciones. La lectura como instancia de adquisición, preparación y reformulación de conocimientos en cuanto acciones cíclicas propias de esta metodología posibilitarán la transformación del escenario investigado. A propósito de cómo se consolidó la IA en ese estudio, a continuación expondremos algunas conclusiones.

Para validar la segunda hipótesis que postula que la IA es una metodología al servicio de la formación continua, esta investigadora, juntamente con las pedagogas del CAD, se propuso utilizarla con el objetivo de verificar su eficacia para subsanar lagunas

de formación que dificultan la enseñanza de la lectura crítica. La IA llevada a cabo se inspiró en el diálogo reflexivo, fundamentado en el socio-interaccionismo, y tuvo a las profesoras y los temas de estudio como habilitadores de circunstancias promotoras del perfeccionamiento de la praxis pedagógica.

La problemática central – la formación insuficiente acerca de la lectura crítica – estimuló la acción de trabajar no solo con conceptos teóricos, sino que también fomentó actividades prácticas (abordajes procedimentales y actitudinales) desarrolladas por las propias profesoras. Tales acciones fueron descritas en el diario itinerante, cuaderno de registro de los seminarios considerados emblemáticos por estas acciones generadas y también por traer reflexiones sobre la propia lectura crítica de la formación e identidad docentes.

En el transcurso de los seminarios, el grupo de pedagogos investigó, planteó interrogantes y actuó en el contexto del colegio CAD en el contexto de esta experiencia de enseñanza-aprendizaje de la lectura crítica. La IA subsidió de manera dialéctica y emancipadora los estudios lingüísticos-textuales y estratégicos que culminaron en la adquisición del conocimiento para enseñar lectura crítica en la educación primaria.

Conforme a los estudios de Thiollent (2004), Barbier (2007), Trip (2005), Lewin (1965) y Freire (2006), la investigación-acción es esencialmente participativa, colaborativa, cuando los participantes trabajan conjuntamente en el estudio de su propia praxis individual para reflexionar sobre el colectivo. Basada en ese principio, la investigación-acción llevada a cabo propició no solamente el conocimiento científico y pedagógico, sino que también funcionó como espacio para el planeamiento y la producción de acciones pedagógicas que demandan articulación curricular, análisis y reflexión acerca de la práctica.

El grupo analizó y diagnosticó problemas; formuló y desarrolló estrategias; amplió la comprensión de la situación en estudio y determinó nuevos pasos para las nuevas prácticas. De esos procedimientos resultó una reflexión sobre la teoría que generó estrategias prácticas, información, formación, momentos para experimentar; permitió observar y ser observado en aula por sus pares para luego interactuar y discutir sobre la dinámica de la enseñanza-aprendizaje de la lectura crítica en el marco de los seminarios.

Los procesos de reflexión y acción de las situaciones en estudio despertaron, en sí, preocupaciones orientadas a realizar transformaciones en el contexto de enseñanza-aprendizaje, además de tener repercusiones positivas a partir de lo iniciado con la investigación. El deseo de continuar con el grupo de IA, por su eficacia, podía ser

percibido en las expresiones y acciones de las participantes. Por ejemplo, la profesora del 1° año declaró en la entrevista: “espero que esto no pare”.

Siempre atentas al principio dialógico refrendado por Bakhtin (2003), las discusiones en los seminarios no se regían por consenso acrítico o imposiciones dadas por el mayor dominio de determinados saberes de unos sobre otros, sino que fueron pautadas por los preceptos democráticos intrínsecos a la investigación-acción.

La investigadora se integró al grupo de investigación-acción de forma tan participativa que captó los presupuestos y supuestos del grupo (Franco, 2005; Carr y Kemmis, 1988) promoviendo además un clima de solidaridad y cooperación; cuando fue preciso, criticó y sugirió alguna salida, discutió fallas sin ambages. Pudo percibir que hubo crecimiento profesional y una toma de conciencia mayor en lo que se refiere a la parte científica y pedagógica. La lectura, análisis y reflexión a partir de los textos, en la fase de construcción del encuadramiento teórico, despertaron en los docentes la curiosidad y la necesidad de explicitación de conocimientos que eran meramente intuitivos.

El test evaluativo realizado a los alumnos de 5° año mostró que la utilización de la IA fue eficaz en cuanto al objetivo de perfeccionar la teoría y práctica de los pedagogos para enseñar lectura crítica a los alumnos de la Enseñanza Fundamental I. Además, demostró la necesidad de pensar en un contexto áulico cotidiano que valore la actitud crítica como vehículo de inserción sociocultural y contribuya a la formación de la ciudadanía. Pero gran parte de este logro tiene su raíz en la formación del docente, que tiene que estar preparado para lidiar con la diversidad y que, muchas veces, no sabe cómo reaccionar ante situaciones reales de pasividad y ausencia de sentido crítico en su ambiente de actuación.

Los análisis de los datos procedentes del diario itinerante, de la entrevista y del test aplicado a los alumnos evidenciaron que los mecanismos de planeamiento, acción, observación y reflexión inherentes a la IA – realizada como intervención pedagógica desarrollada a lo largo de veinte seminarios – fueron efectivos como formación continua y transformadora de la realidad circunscrita al colegio CAD.

Se entiende que, dada la complejidad del tema, no fue posible agotarlo. No obstante, los distintos factores analizados permitieron subrayar la importancia de la selección de los contenidos curriculares y de la práctica didáctico-pedagógica de los profesores formadores, de la autorregulación de los estudiantes y, por último, de la

formación docente para la enseñanza de la lectura crítica y transformación del escenario educacional.

En general, el presente estudio procuró contribuir a la formación docente del pedagogo al examinar de manera minuciosa el contexto de formación, analizando los programas de disciplinas y la práctica que de ellos emana, como también destacar la importancia de la técnica de IA como formación continua y llevarla a la práctica. Procuró ir más allá de la discusión teórica y dar respuestas a algunos anhelos de los egresados para lograr una formación más acorde con las necesidades que la propia profesión exige para el contexto de leer el mundo de manera crítica.

Resultante de los constructos que impregnaron esta tesis se observa que existe la necesidad de institucionalizar un tiempo y un espacio para la discusión de la lectura crítica en Sinop-MT y valorar su función habilitadora de cambios en el comportamiento sociocultural del estudiante y de las instituciones educacionales.

Como se ha subrayado anteriormente, además del ingreso de la disciplina de la lingüística textual, la práctica efectiva de interdisciplinaridad, teoría y práctica adicional acerca de la metodología de la investigación-acción, también sugiere que el curso ofrezca dos enfoques: uno para cumplir con los graduados que deseen dar clases en la Educación Infantil – cero a seis años, la alfabetización, y otro que atienda a los interesados en el trabajo con la Enseñanza Fundamental I – siete a diez años, lectoescritura.

Aunque la formación inicial de los profesores investigados no ha contemplado todos los requisitos necesarios para garantizar su competencia para enseñar la lectura crítica a los estudiantes de cuarto y quinto año de la Enseñanza Fundamental I, a través de procedimientos tales como la autorregulación, el compromiso de aprender a aprender, la interacción, la reflexión-acción prescrita por la metodología de la investigación-acción, las pedagogas, sujetos de la pesquisa, pudieron experimentar la relación teoría / práctica establecida por esta metodología y así superar el mero informe explicativo teórico del período de la graduación. La IA permitió la reinterpretación de las acciones prácticas de esas pedagogas y motivó confrontar los distintos conocimientos presentados. Se reafirma, por lo tanto, que la IA como educación continua permitió a las pedagogas adquirir conocimientos no logrados en el periodo de pregrado, configurándose así como una salida para el problema.

Visto que, por medio de este estudio se ha comprobado que la IA funcionó eficazmente como formación continua capaz de reducir las brechas de formación,

sugiero que esa metodología sea estudiada con amplitud teórica y práctica en el curso de pedagogía para que pueda servir, conforme el caso de las pedagogas del colegio CAD, como perfeccionamiento de la formación académica y profesional de los pedagogos en general.

REFERENCIAS

Abdalla, M. F. B. (2006). A pesquisa-ação na análise do trabalho docente. In *6 Seminário da REDESTRADO – Regulação Educacional e Trabalho Docente*. Rio de Janeiro.

Aguilar e Silva, V. M. (1977). *Competência Linguística e Competência Literária: Sobre a Possibilidade de uma Poética Gerativa*. Coimbra: Almedina.

Almeida, L. I. (2008). Teoria Freireana. *Revista Educação e Linguagem*, 2(1). Recuperado el 16 de mayo de 2010, de: <http://www.ice.edu.br/TNX/storage/webdisco/2008/12/19/outros/bad879e8d37e495bf4c18d9720689fb2.pdf>.

Andrade, C. D. *Poesia Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar.

Antunes, I. (2010). *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola.

Araujo, S. (2003, agosto). Relação professor-aluno: espaço de edificação do homem. *Revista Benjamin Constant*, 25. Recuperado el 15 de noviembre de 2014, de: <http://www.ibc.gov.br/?catid=4&itemid=67>.

Bakhtin, M. (1999). *Marxismo e filosofia da linguagem* (9. ed.). São Paulo: Hucitec.

Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal* (4. ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Bandeira, M. (1993). *Poesia Completa e Prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar.

Barbier, R. (2007). *A Pesquisa-Ação*. Brasília: Liber livro.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. Recuperado el 11 de abril de 2015, de: <http://pt.slideshare.net/RonanTocafundo/bardin-laurence-anlise-de-contedo>.

Barnet, S. & Bedau, H. (2005). *Critical Thinking Reading and Writing*. Boston: Bedford/St. Martin's.

Barroso, M. & Salema, M. (1999). Salas de Estudo e Auto-Regulação da Aprendizagem. *Revista de Educação*, 8(2), 139-161.

Bazerman, C. (2006). Gêneros textuais, tipificação e interação. In A. P. Dionisio & J. C. Hoffnagel (Orgs.). *Gêneros textuais, tipificação e interação* (2. ed., pp. 19-46). São Paulo: Cortez.

Bolzan, D. (2009). *Formação de Professores*. Porto Alegre: Mediação.

Bordini, M. G. & Aguiar, V. T. (1998). *Literatura: la formación del lector: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto.

Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(2), 361-376.

Boruchovitch, E. (2001, junho). Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)*, 5(1), 19-25.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. (1998). *Referencial curricular nacional para a educação infantil: conhecimento de mundo* (Vol. 3). Brasília: MEC/SEF.

Brandão, C. R. (Org.). (1999). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense.

Bueno, E. S. (2010, agosto). *Gêneros textuais na sala de aula: adequação e contexto*. Recuperado el 5 de mayo de 2015, de:
<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1892>

Busnardo, J. & Braga, D.B. (1987). Language and Power: on the Necessity of Rethinking English Language Pedagogy in Brazil In S. J. Savignon S.J. & M. S. Berns (Eds), *Initiatives in Communicative Language Teaching II: A book of Readings*. (pp. 15-32). Boston: Addison Wesley.

Campbell, D. T. & Stanley, J. C. (1966). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago: Rand McNally & Company.

Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Rocca.

Carvalho, M. A. F. & Mendonça, R. H. (Orgs.). (2006). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação.

Castilho, E. C. & Gómez, H. P. Estrategias superestructurales o esquemáticas. In: L. Cubo de Severino. (1999). *Leo pero no comprendo: estrategias de comprensión lectora* (pp. 69-155). Mendoza: Ex-Libris.

Charlot, B. (2005). *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed.

Charolles, M. (1983). Coherence as a principle in the interpretation of discourse. *Text*, 3(1), 71-97.

Chartier, A-M. & Hébrard, J. (1995). *Discursos sobre a leitura — 1880-1980*. São Paulo: Ática.

Chauí, M. (1999). *Convite a filosofia*. São Paulo: Ática.

Chiappini, L. (Coord.). (1998). *Aprender e ensinar com textos didáticos e para-didáticos* (Vol. 2, 2. ed). São Paulo: Cortez.

Chirinéa, A. M. (2010). *O índice de desenvolvimento da educação básica (ideb) e as dimensões associadas à qualidade da educação na escola pública municipal* (Tesis de maestria). Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, Brasil.

Chirinéa, A. M. & Barreiro, I. M. F. (2009). Qualidade da educação: eficiência, eficácia e produtividade escolar. *Revista Eletrônica Política e Gestão Educacional*, 7. Recuperado el 5 de junio de 2015, de: http://portal.fclar.unesp.br/publicacoes/revista/polit_gest/edi7_artigo3.pdf

Chizzotti, A. (2005). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez.

Clark, H. (1977). Bridging. In: P. N. Johnson-Laird & P. C. Wason (Eds.), *Thinking; reading in cognitive science* (pp. 411-420). Cambridge: Cambridge University.

Coll, C. & Martín, E. (Orgs.). (2002). *O Construtivismo na Sala De Aula*. São Paulo: Ática.

Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (Orgs.). (1995). *Desenvolvimento psicológico e educação* (Vol. 1). Porto Alegre: Artes Médicas.

Colomer T. & Camps A. (2002). *Ensinar a ler ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed.

Condemarin, M. (1984). La teoría del esquema; implicaciones en el desarrollo de la comprensión de la lectura. *Lectura y Vida*, 5, pp. 27-34.

Contreras, J. (2002). *Autonomia de Professores*. São Paulo: Cortez.

Cortez, C. D. C. (2003) Estudar...Aprender...Ensinar...Mudar...Transformar-se: Um processo contínuo. In L. Barbara & R. C. Guerra. *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas* (pp. 221-234). Campinas, SP: Mercado de letras.

Costa Val, M. G. (1991). *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes.

Costa Val, M. G. (2000). Repensando a textualidade. In J. C. Azeredo (Org.), *Língua portuguesa em debate* (pp. 34-51). São Paulo: Vozes.

Crothers, E. J. (1973). The psycholinguistic structure of knowledge. In K. Romney & K. Wexler (Eds.), *Cognitive organization and psychological processes*. Washington: National Academy of Sciences.

Cubo de Severino, L. (1999). *Leo pero no comprendo: estrategias de comprensión lectora*. Mendoza: Ex-Libris.

Cubo de Severino, L. (2012). *Escribir una tesis: Manual de estrategias de producción*. Córdoba: Comunic-Arte.

Cunha, M. I. (2004). *O Bom Professor e Sua Prática*. São Paulo: Papyrus.

Da Silva, A. L. & Sá, L. (1997). *Saber estudar e estudar para saber* (Coleção Ciências da Educação). Porto: Porto.

De Beaugrande, R. & Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.

Dell'Isola, R. (2001). *Leitura: Inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato.

Demo, P. (2010). *Ser professor é cuidar que o aluno aprenda*. Porto Alegre: Mediação.

Difabio, H. E. (2005). *Comprensión Lectora y Pensamiento Crítico*. Buenos Aires: CIAFIC.

Difabio, H. E. (2012). *Comprensión de textos y pensamiento crítico. Modelos didácticos e instrumentos de evaluación en nivel medio y universitario*. Madrid: Académica Española.

Dolz, J. & Schneuwly, B. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras.

El Far, A. (2006). *O livro e a leitura no Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Fairclough, N. (1994). *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília.

Faraco, C. A. (1994). *Prática de texto*. Petrópolis: Vozes.

Farrell, T. S. C. & Particia, L. P. C. (2005). Conceptions of Grammar Teaching: A case study of Teachers' Beliefs and Classroom Practices. *TESL-EJ*, 9(2), 141-164.

Ferreira, S. P. A. & Dias, M. G. B. (2002). A escola e o ensino da leitura. *Psicologia em Estudo*, 7(1), 39-49.

Ferreira, S. P. A. & Dias, M. G. B. (2008). A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. *Psicol. estud.*, 9(3), 439-448.

Fiorin, J. L. & Savioli, F. P. (1998). *Lições de texto*. São Paulo: Ática.

Flavel, J. H. (1987). Speculations About the Nature and Development of Metacognition. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation and Understanding* (pp. 21 -29). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Flood, James. (1981). Prose comprehension: a selected review of literature on inference-generation as a requisite for understanding text. In D. Fisher & C. Peters, *Reading comprehension – addresses, essays, lectures* (pp. 51-67). New York: CBS Educ. Profes.

Flynn, L. L. (1989). Developing Critical Reading Skills Through Cooperative Problem Solving. *The Reading Teacher*, 42(9), 664-668.

Fossá, M. I. (2003). *Proposição de um construto para análise da cultura de devoção nas empresas familiares visionárias* (Tesis doctoral). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

Foucault, M. (1987). *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.

Foucault, M. (1988). *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.

Fogaça, f.c & nodari, j.i. (orgs.) (2012). Refletindo sobre a agência docente através da observação de aulas. Edição comemorativa 15 anos do celin. *R e v i s t a x , v o l u m e 2 , p.p. 24-46.*

Franchi, Ê. Prefacio. In P. B. Zuin & C. R. Reyes, *O ensino da língua materna: dialogando com Vygotsky, Bakhtin e Paulo Freire* (pp. 9-12). Aparecida, SP: Ideias & Letras

Franco, M. A. S. (2005). Pedagogia da Pesquisa-Ação. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 483-502.

Freire, M. (2011). O estágio de observação e a formação docente sob a perspectiva da complexidade. In K. A. Silva et al. *A Formação de Professores de Línguas: Novos Olhares* (Vol. 1, pp. 265-284). Campinas, SP: Pontes.

Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido* (3. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1982). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1990). *A importância do Ato de ler*. São Paulo: Cortez.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2006). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez.

Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. London: Routledge and Kegan Paul.

Freire, P. & Shor, I. (1987). *A pedagogy for liberation*. London: MacMillan.

Garcia, T. & Pintrich, P.R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: the role of self-schemas and self-regulatory strategies. In D.H. Schunk and B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulation on Learning and Performance: Issues and Applications* (pp.132-157). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Garnier, C. (1996). *Após Vygotsky e Piaget: perspectiva social e construtivista. Escolas russa e ocidental*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Godeny, J., Pereira, L. & Saito, C. L. N. (2012). Por que ensinar a partir da Teoria dos Gêneros Textuais? *Anales del Encontro Científico do Curso de Letras*, Rolândia, Paraná, Brasil, 2. Recuperado el 2 de septiembre de 2010, de: http://www.faccar.com.br/eventos/desletras/hist/2005_g/2005/textos/019.html.

Good, T. & Brophy, J. (1986). School Effects. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on teaching*. New York: Macmillan.

Goodman, K. S. (1976). Reading: a psycholinguistic guessing game. In H. Singer & R. Ruddell (Eds.). *Theoretical models and processes of reading* (2. ed., pp. 497-505). Newark: International Reading Association.

Goodman, K. (1988). The reading process. In P. Carrell, J. Devine & D. E. Joanne (Orgs.). *Interactive approaches to second language reading* (pp. 11-21). Cambridge: Cambridge University.

Graciela, I. (2003). Leitura compreensiva: um estudo de caso. *Linguagem & Ensino*, 6(2), 13-54.

Graesser, A.C.; Singer, M. & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 271-395.

Grice, P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J. L. Morgan (Orgs.), *Syntax and Semantics: Speech Act* (pp. 41-58). New York: Academic Press.

Grosi, E. P. & Bordin, J. (1993). *Construtivismo Pós – Piagetiano*. Rio de Janeiro: Vozes.

Haviland, S. & Clark, H. (1974). What's New? Acquiring New Information as a Process. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 13, 512-521.

Hoz, G. V. (1960). *Principios de Pedagogía Sistemática*. Madrid: Rialp.

Hussein, C. (2008a). *Leitura crítica e criativa: Ensino e aprendizagem*. Rio de Janeiro: Câmara Brasileira de Jovens Escritores.

Hussein, C. (2008b). Eficiência de um treino de leitura crítica em pós-graduandos de diferentes áreas. *Psicol. cienc. prof.*, 28(4), 794-805.

Johnson-Laird, P. N. (1999). Deductive Reasoning *Annu. Rev. Psychol.*, 50, 109–135.

Johnson-Laird, P. N. (2005). Mental Models and Thought. In K. J. Holyoak & R. G. Morrison (Eds.), *The Cambridge handbook of thinking and reasoning* (pp. 185-208).

Jou, G. I. & Sperb, T. M. (2006). A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(2), 177-185.

RICHARDS, Jack & FARRELL, Thomas. *Practice Teaching. A reflective teaching*. Cambridge: CUP, 2011.

Kintsch, W. (1988). The use of knowledge in discourse processing: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: a paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kintsch, W. & Van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85 (5), 363-394.

Kleiman, A. (2001). *A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada*. São Paulo: Mercado de letras.

Kleiman, A. (2005). *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas, SP: Unicamp.

Kleiman, A. (2008). *Oficina de leitura: teoria & prática*. São Paulo: Pontes.

Kleiman, A. (2011). *Texto & Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. São Paulo: Pontes.

Koch, I. (1996). Cognição e Processamento Textual. *Revista da ANPOLL*, 2, 35-44. Recuperado el 6 de enero de 2014, de: <http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/view/239/252>.

Koch, I. (2006). *Introdução à Linguística Textual*. São Paulo: Martins Fontes.

Koch, I. (2008). *Argumentação e Linguagem*. São Paulo: Cortez.

Koch, I. (2012). *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto.

Koch, I. V. & Elias, V. M. (2006). *Ler e Compreender os sentidos do Texto*. São Paulo: Contexto.

Koch, I. V. & Elias, V. M. (2009). *Ler e escrever: Estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto.

Kubata, L., Froes, R., Fontanezi, R., & Bernabé, F. (2010). A Postura do Professor em Sala de Aula: Atitudes que Promovem Bons Comportamentos e Alto Rendimento Educacional. *REL*, 3(1), 1-26.

Lacón de De Lucia, G. N., G. Müller de Russo y C. Prestinoni de Bellora (1999). Estrategias macroestructurales o de coherencia global. In Cubo de Severino, Liliana (Comp.). *Leo, pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora* (cap. 4: pp. 157-180). Mendoza, Ex-Libris (Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo).

Lajolo, M. (2010). *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática.

Larrosa, Jorge. "Tecnologias do eu e educação". In: Silva, Tomaz Tadeu. O sujeito da educação. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86. Recuperado de: <http://docslide.com.br/documents/larrosa-jorge-tecnologias-do-eu-e-educacao.html>

Leffa, V. J. (1996). *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolingüística*. Porto Alegre: SAGRA – D.C. LUZZATTO.

Lemle, M. (1991). *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática.

Levin, J. & Fox, J. A. (2004). *Estatística para ciências humanas*. São Paulo: Prentice Hall.

Lewin, Kurt. (1965). *Teoria de Campo em Ciência Social*. São Paulo: Pioneira.

Lieberman, A. (1999). Real-life view: An interview with Ann Lieberman. *Journal of Staff Development*, 20(4), 53-57.

Lima, M. & Maués, E. (2009). Uma releitura do papel da professora das séries iniciais no desenvolvimento e aprendizagem de ciências das crianças. *Ensaio Pesquisa Em Educação Em Ciências*, 8(2). Recuperado el 2 de febrero de 2014, de: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/view/115/166>

Mani, K. & Johnson-Laird. (1982). The mental representation of spatial descriptions. *Memory & Cognition*, 10(2), 181-187.

Marcuschi, L. A. (1983). *Linguística de Texto: O que é e como se faz* (Série Debates n. 1). Recife: Universidade Federal de Pernambuco.

Marcuschi, L. A. (2001). Compreensão de Texto: algumas reflexões. In A. P. Dionísio & M. A. Bezerra (Orgs.), *O livro didático de Português: múltiplos olhares* (p. 46-59). Rio de Janeiro: Lucerna.

Marcuschi, L. A. (2005). Gêneros Textuais: Configuração, Dinamicidade e Circulação. In: A. M. Karwoski, B. Gaydeczka, & K. S. Brito (Orgs.), *Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino* (pp. 17-34). Palmas; União da Vitória, PR: Kaygangue.

Marcuschi, L. A. (2008). *Produção Textual, Análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola.

- Marques, M. O. (2000). *Formação do Profissional da Educação*. Ijuí, RS: Unijuí.
- Mattar, F. N. (1994). *Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento, execução e análise* (Vol. 2, 2. Ed.). São Paulo: Atlas.
- Maturana, H. & Varela, F. (1995). *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano*. Campinas, SP: Psy II.
- McKoon, G. & Ratcliff, R. (1992). Inference during reading. *Psychological review*, 99(3), 440-466.
- Meurer, J. L. (2000). O trabalho da Leitura Crítica. *Ilha do Desterro*, 38, 155-171.
- Meurer, J. L. (2001). The three non-mystifying questions you can ask and explore in the texts you bring to you EFL classrooms. *APLISC Newsletter*, 8(2), 3-2.
- Meurer, J. L., Bonini, A. & Motta-Roth, D. (Orgs.). (2005). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola.
- Meyer Jr., V. (2010, enero). O pacto da mediocridade [Internet]. *Gazeta do povo*. Recuperado el 9 de noviembre de 2013, de: <http://www.gazetadopovo.com.br/opiniaio/artigos/o-pacto-da-mediocridade-b0q6tl7hpr7c2bk8y771uk0um>
- Minayo, M. C. S. (1998). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec-Abrasco.
- Morato, E. M. (2009). O interacionismo no campo lingüístico. In A. C. Bentes & F. Mussalin (Orgs.). *Introdução à Linguística: Fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez.
- Morrow, D., Bower, G. H. & Greenspan, S. L. (1990). Situation-based inferences during narrative comprehension. In A. Graesser & G. Bower. *Inferences and text comprehension* (pp.123-135). San Diego, CA: Academic Press.
- Müller, G. E. (1995). *Comprensión lectora: Macroestructura y macroestrategias*. Mendoza, CIUNC (Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Cuyo). Informe final de Beca de Iniciación (inédito), 95 págs.

Mussalim, F. & Bentes, A. C. (Orgs.). (2003). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez.

Nóvoa, A. (2011). *O regresso dos professores*. Pinhais, PR: Melo.

Parker, P. (1990). Qué es la investigación participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas. In K. Lewin, S. Tax, R. Stavenhagen et al. *La investigación-acción participativa: Inicios y desarrollos* (pp; 135-171). Buenos Aires: Humanitas.

Paula, L. M. (2010). *As cátedras Unesco: análise de uma proposta para a cooperação internacional interuniversitária na América Latina*. Tesis doctoral, Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado el 4 de octubre de 2015, de: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/84/84131/tde-17122012-123853/>

Pereira, A. (2004). *Curso de pedagogia: representações de alunos e ex-alunos sobre o curso e sua profissionalização – um estudo em Mato Grosso*. Tesis doctoral, Pontificia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Piaget, J. (2001). Psicologia e Epistemologia. In A. G. Penna, *Introdução à Psicologia Genética de Piaget* (pp. 17-30). Rio de Janeiro: Imago.

Pimenta, S. G. (Org.). (2002). *Saberes pedagógicos e atividade docente* (3. ed.). São Paulo: Cortez.

Pimenta, S. G. & Gonçalves, C. L. (1990). *Reverendo o ensino de 2º Grau: propondo a formação de professores*. São Paulo: Cortez.

Pintrich, P. & García, T. (1993). Intraindividual differences in students' motivation and selfregulated learning. *German Journal of Educational Psychology*, 7(3), 99-107.

Pires, M. I. (2001). Que leitor é este? *Itinerários*, 17, 285-289. Recuperado el 2 de mayo de 2015, de: <http://seer.fclar.unesp.br/itinerarios/article/viewFile/3469/3241>

Pogré, P. & Lombardi, G. (org.). (2006). *O ensino para a compreensão: a importância da reflexão e da ação no processo de ensino-aprendizagem*. Vila Velha, ES: Hoper.

Polo, L. (2007). A Crítica Kantiana do Conhecimento (Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal, n. 85). São Paulo: Escala.

Portilho, E. & Dreher, S. (2012). Categorias metacognitivas como subsídio à prática Pedagógica. *Educação e Pesquisa*, 38(1), 181-196.

Pozo, J. (1996). Estratégias de Aprendizagem. In C. Coll, J. Palácios & A. Marchesi (Org.), *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação* (pp. 176-197). Porto Alegre: Artes Médicas.

Pressley, M. (1998). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. New York: Guilford.

Pullin, E. M. M. P. (2010). Processo de aprendizagem e formação de professores. In F. N. Oliveira, P. M. Z. Alliprandini & S. M. F. Meletti (Orgs.), *Educação em reflexão: contribuição teórica, atuação docente e pesquisa* (pp. 75-93). Londrina, PR: EDUEL.

Reder, L. (1980). The role of elaboration in the comprehension and retention of prose: a critical review. *Review of education research*, 50, 5-53.

Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.

Rohden, V. (1992). *O criticismo Kantiano: Curso de Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Rojo, R. (2000). *A prática de linguagem na sala de aula*. São Paulo: Mercado de Letras.

Rosa, M. I. & Shnetzler, R. (2003). A investigação-ação na formação continuada de professores de ciências. *Revista Ciências & Educação*, 9(1), 27-39.

Rossi, A. (2012). Linguística e educação: uma ação conjunta para a formação e prática dos professores de língua materna. *Revista Eletrônica dos Cursos de Pedagogia das Faculdades OPET*, 4. Recuperado el 22 de febrero de 2015, de: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n4/ARTIGO-ALBERTINA.pdf>.

Sacerdote, A. C. & Vega, A. M. (1999). Las estrategias inferenciales, un pasaporte seguro hacia la comprensión lectora. In L. Cubo de Severino, L. *Leo pero no comprendo: estrategias de comprensión lectora* (pp. 39-68). Mendoza: Ex-Libris.

Sacristán, J. G. (1998). *Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as*. In J. G. Sacristán & A. I. P. Gómez. *Compreender e Transformar o Ensino* (4. ed., pp. 197-232). Porto Alegre: Artmed.

Sampieri, H., Collado, C. & Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Sant'anna, S. (2001). Conto (não conto). In I. Moricano (Org.), *Os cem melhores contos brasileiros do século* (pp. 512-521). Rio de Janeiro: Objetiva.

Santos, J. S. & Santiago, A. L. B. (2010). *A transferência do processo pedagógico*. Recuperado el 1 de febrero de 2015, de: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032010000100030&lng=en&nrm=iso&tlng=pt.

Scliar-Cabral, L. (1992). Critérios para análise de cartilhas – uma abordagem psicolingüística. In E. Clemente & M. H. Kirst (Orgs.), *Lingüística Aplicada ao ensino do português* (pp. 127-143, 2. ed.). Porto Alegre: Mercado Aberto.

Serrano, M. G. P. (1990). *Investigación-acción: aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.

Silva, E. T. (1985). *Leitura e realidade brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto.

Silva, E. T. (2003). *Leitura em Curso – trilogia pedagógica*. São Paulo: Autores Associados.

Silva, E. T. (2005). *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez.

Silva, E. T. (2009). *Criticidade e Leitura - Ensaio*. São Paulo: Global.

Silva, K. (2011). *Curriculo, gênero e identidade na formação de professores/as*. Tesis doctoral, Universidade Federal de Juiz de fora, Juiz de Fora, MG.

Silva, L. L. (1986). *A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura*. Porto Alegre: Mercado Aberto.

Silva, T. T. (2000). A produção social da identidade e da diferença. In T. T. Silva (Org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp. 73-102). Petrópolis, RJ: Vozes.

Silva, T. T. (2009). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

Simionato, M. (2007). *A formação do pedagogo para o ensino da língua portuguesa nas séries iniciais: um estudo a partir das concepções de texto, textualidade e intertextualidade*. (p.p.201-210). Recuperado el 1 febrero, 2015, de: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-022-04.pdf>

Smith, F. (1989). *Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Soares, M. (2004). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 5-17. Recuperado el 11 de julio de 2015, de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=pt&tlng=pt.

Solé, I. (1996). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: GRAÓ.

Souza, P. N. & Bastos, L. K. X. (2001). O conhecimento lexical no ensino da leitura em língua estrangeira. *The Specialist*, 22(1), 75-86.

Spinillo, A. G. (2008). O leitor e o texto: desenvolvendo a compreensão de textos na sala de aula. *Interamerican Journal of Psychology*, 42(1), 29-40.

Stauffer, R. (1977) *Directing the Reading-Thinking Process*. New York: Harper and Row.

Taglieger, L.K. (2000, junio). Critical Reading and Critical Thinking. *Ilha do Desterro*, 38, 83-90.

Tardif, M. (2002). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Tassoni, E. C. (2012). Afetividade na aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise a partir da realidade escolar. *Estudos e pesquisas em Psicologia*, 13(2), 524-544. Recuperado el 1 de febrero de 2015, de: <http://www.revispsi.uerj.br/v13n2/artigos/html/v13n2a08.html>

Thiollent, M. (2004). *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez.

Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 443-466.

Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). (2007). *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Recuperado el 5 de mayo de 2014, de http://sinop.unemat.br/site/download/projetos_pedag%C3%B3gicos/projeto_pedagogico_pedagogia.pdf. Traducción mía.

Van Dijk, T. A. (1978) *La ciencia del texto: Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Van Dijk, T. A. (1995). *Texto y contexto: semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.

Van Dijk, T. A. (1996). Discourse, Power and Access. In C. R. Caldas-Coulthard, & M. Coulthard (Eds.), *Texts and Practices: Reading in Critical Discourse Analysis*. Londres: Routledge.

Van Dijk, T. A. (1999). Context Models in Discourse Processing. In H. Van Oostendorp & S. Goldman (Orgs.), *The Construction of Mental Representations During Reading* (pp. 123-148). Londres: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Van Dijk, T. A. (2004). *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto.

Van Dijk, T. A & Kintsch, W. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychology Review*, 85(5), 363-394.

Van Dijk, T. (1980). *Macrostructures: An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Van Dijk, T. A, & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.

Vasconcellos, C. S. (1998). *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora*. São Paulo: Libertad.

Venturi, J. (2013). *Brasil: menos pior no último PISA*. Recuperado el 12 de enero de 2014, de: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/29143/opiniaio-brasil-menos-pior-no-ultimo-pisa>.

Vilalta, L. C. (1997). O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In F. A. Novais (Coord.) & L. Mello e Souza (Org.), *Historia da vida privada no Brasil, 1: cotidiano e vida privada na América portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras.

Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1993). *Obras Escogidas* (Tomo II). Madrid: Visor.

Vygotsky, L. S. (1994). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Xavier, U. M. (2014). Evaluación Participativa y empoderamiento. *Revista interuniversitaria, 24*.

Yuni, J. A. & Urbano, C. A. (2003). *Recursos Metodológicos para La Preparación de Proyectos de Investigación*. Córdoba: Brujas.

Zilberman, R. (Org.). (1985). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto.

Zilberman, R. (2007). *A leitura no Brasil: sua história e suas instituições*. Recuperado el 26 de octubre de 2014, de: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio32.html>

Zilberman, R. & Silva, E. T. (2008). *Literatura e pedagogia: ponto & contraponto*. São Paulo: Global; Campinas, SP: ALB – Associação de leitura do Brasil.

Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology, 1*, 307-313.

Zuin, P. B. & Reyes, C. R. (2010). *O ensino da língua materna: dialogando com Vygotsky, Bakhtin e Paulo Freire*. Aparecida, SP: Ideias & Letras.

ANEXO I – TERMO DE ESCLARECIMENTO

TERMO DE ESCLARECIMENTO

Considerando que você é graduado ou estudante do curso de Pedagogia da UNEMAT de Sinop, você é convidado(a) a participar da pesquisa que investiga a formação linguística do pedagogo (formado pela UNEMAT) e sua competência para ensinar leitura crítica. Com isso, você poderá contribuir com os avanços na área de formação docente, já que tais avanços podem dar-se por meio de estudos como este, por isso a sua participação é importante. Este estudo tem como propósito sugerir mudanças pontuais na prática de ensino-aprendizagem dos estudantes de

pedagogia, futuros professores do Ensino Fundamental, demonstrar que através da Pesquisa-ação é possível que os egressos deste curso possam aperfeiçoar sua performance enquanto professor de Língua Materna e caso você participe, será necessário ***responder a questionários ou ser entrevistado, sobre sua percepção acerca da própria formação linguística.***

Não será feita nenhuma pergunta indiscreta que lhe traga qualquer desconforto ou coloque em risco sua integridade física ou moral. Você poderá sentir-se constrangido em

assumir, se for o caso, que sua formação linguística não o habilitou para ensinar leitura crítica a alunos de 4º e 5º anos do Ens.Fund. I.

Você poderá obter todas as informações que quiser e poderá não participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento. Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro, mas terá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Seu nome não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois você será identificado com uma sigla.

**ANEXO II - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA
NA ESCOLA MUNICIPAL JARDIM PARAÍSO– SINOP/MT**

**SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA
NA ESCOLA MUNICIPAL JARDIM PARAÍSO– SINOP/MT**

Sinop, ____ de _____ de 2014.

Diretora/Coordenadora
Escola Municipal Jardim Paraíso

Eu, Eulene Rosa dos Santos Dal Bosco, responsável principal pela pesquisa doutoral, a qual pertence ao curso de pós-graduação em Ciências da Educação na instituição UNCUIYO-AR, venho pelo presente, solicitar autorização da Diretora/Coordenadora da Escola Municipal Jardim Paraíso de Sinop, para realizar pesquisa na sala de aula do 5º/6º ano do Ensino Fundamental, para o trabalho de pesquisa que objetiva verificar, neste momento, as habilidades dos alunos em exercer leitura crítica. A investigação é orientada pela Professor(a) Dr^a Gisela Muller.
Meu telefone é (66) 9985-3447.

Após a aprovação da Diretora/Coordenadora, a coleta de dados deste projeto será iniciada, atendendo todas as solicitações administrativas e confidenciais dessa Instituição.

Contando com a autorização desta instituição, coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

Assinatura da Pesquisadora Principal
RG 483-6996-5
Instituição
Colégio CAD/UNCUIYO

ANEXO III - TESTE DE COMPREENSÃO LEITORA E CRÍTICA (ALUNOS DE 5º ANO)

Teste de compreensão leitora e crítica (alunos de 5º ano)

Aluno:.....

Escola:.....Série:..... Data:.....

Texto:

BICHO RARO E ESTRANHO

- 1 Foi o cachorro que chegou correndo com a língua de fora e contou para o javali:
- 2 - Descobri um! Está escondido em cima de uma pedra lá em baixo.
- 3 E foi a coruja que ouviu o papo e perguntou:
- 4 - Você tem certeza? Olhe que nem sempre as lendas são verdadeiras.
- 5 Mas foi o elefante que apareceu naquele momento e decidiu:
- 6 - É melhor verificar. Afinal, algum deve mesmo ter sobrado.
- 7 E foi assim que os animais desceram a montanha para comprovar a historia do cachorro.
- 8 No começo da caminhada, a cobra disse:
- 9 - Gozado, me deu uma vontade de levar uma maçã pra qualquer emergência.
- 10 No meio, o passarinho falou:
- 11 - E eu estou que não aguento de medo de levar uma pedrada.
- 12 No fim, o jacaré comentou:
- 13 - Acho que vou chorar.
- 14 Chegaram.
- 15 O macaco coçou a barriga e comentou:
- 16 - É verdade. Sobrou só um. Mesmo assim pode ser perigoso. Quase acabou com minha família. E olha que somos primo em terceiro grau.

17 A onça lambeu os beiços e acrescentou:

18 - É o único que mata sem ter fome.

19 A borboleta abriu as asas e concluiu:

20 - Mas o que faremos com ele?

21 Todos os bichos ficaram em silencio olhando o homem, apavorado, olhando também para eles. Em todas as cabeças passavam as lembranças de bichos e plantas destruídos. Só que não sabiam mesmo o que fazer com aquele homem ali, sobrevivente como eles. Esperançoso e assustado como eles. Bicho como eles.

21 E foi o cágado que, chegando atrasado ao local, resolveu a questão:

22 - Um bichinho tão bonitinho como esse não merece acabar. Vamos deixá-lo vivo. Acho que com o tempo ele aprende com a gente uma maneira melhor de viver.

Ulisses Tavares, *Bicho raro e estranho*, págs. 3 e 4, Editora Globo, RJ, 1987.

Estudio del Texto

1. El hombre, en el texto, aparece como animal; los animales, como seres humanos. Completa con: animales o el hombre.

- ¿Quién habla en el texto?
- ¿Quién se encuentra indefenso?.....
- ¿Quién sobrevivió, solo, a la extinción de su especie?
- ¿Quién vive en armonía?
- ¿Quién es el peligro de la destrucción?
- ¿Quién o quiénes son la mayor parte?.....

2. ¿La expresión de la serpiente: "me dio deseos de tomar una manzana por cualquier emergencia" le recuerda a algún otro texto, historia, película, pintura, etc. ¿Cuál?

.....

3. "Un animalito tan lindo como ese no merece terminar. Dejaremos que usted viva. Creo que con el tiempo aprenderá con nosotros una mejor manera de vivir".

- ¿En esta parte del texto se expresa la superioridad de quién (animal u hombre) en cuanto a sabiduría?

- ¿El narrador habla del hombre en serio o irónicamente?
- ¿El voto de confianza para el ser humano se realiza con certeza o incertidumbre?

Responda citando el texto.

.....

.....

.....

.....

4. ¿Cuál es el mensaje principal del texto?

- a) () Mostrar que por sus actos impensados el hombre está en la condición de animal irracional.
- b) () Que los animales podrían impedir la destrucción del planeta
- c) () Alertar al lector de un peligro futuro, es decir, el hombre puede destruir el mundo.

5. En este texto hay un ambiente mágico confirmado por la acción, pensamiento y sentimiento de los personajes. Marque las alternativas correctas:

- () Los animales hablan;
- () Los animales se preocupan con las actitudes del hombre;
- () Los animales quieren vengarse del hombre;
- () Los animales son más respetuosos y afectivos que los hombres.

6. De acuerdo con la intención del autor, comente esta declaración del jaguar: “Es el que mata sin tener hambre”.

.....

.....

.....

7. Le gustó el texto. ¿Por qué?

.....

.....

¡Buena prueba!

ANEXO IV – ATIVIDADE DE LEITURA CRÍTICA

13 – Leia com atenção o poema de Drummond:

Eu, etiqueta

Em minha calça está grudado um nome
 Que não é meu de batismo ou de cartório
 Um nome... estranho
 Meu blusão traz lembrate de bebida
 Que jamais pus na boca, nessa vida,
 Minha gravata e cinto e escova e pente,
 Meu copo, minha xícara,
 Minha toalha de banho e sabonete,
 Meu isso, meu aquilo.
 Desde a cabeça ao bico dos sapatos,
 São mensagens,
 E fazem de mim homem-anúncio itinerante,
 Escravo da matéria anunciada.
 Estou, estou na moda.
 É duro andar na moda, ainda que a moda
 Seja negar minha identidade,

(Carlos Drummond de Andrade)

a) Que interpretação podemos fazer desse poema? E qual é a relação dele com o seu dia a dia?

Que nos dias de hoje, todos os pensos estão ou querem estar na moda. E cada pessoa não estão tendo a opinião própria quem usar coisas inapropriadas a sua idade. Também hoje pensos estão "revividos" de anúncio, porque em suas roupas há marcas de marcas, assim um anúncio de tal marca.

A relação com meu dia-dia é que eu também "consegue" marcar e as vezes me impulsionam por ela e também vejo várias pessoas que ficam na moda, mesmo não gastando um apod. tá porque está na moda e podem nem mesmo se encaixar a sua idade.

ANEXO V – FICHA DE LEITURA

FICHA DE LEITURA

NOME: _____ DATA ___/___/___

Nome do livro: _____

Nome do autor: _____

Nome do ilustrador: _____

Quem são os personagens? _____

O que eles fazem na história? _____

Como é o personagem principal da história? _____

Qual é o personagem mais interessante da história? Por quê? _____

Onde se passa a maior parte da história? _____

Como é esse lugar? _____

Quando os fatos acontecem? _____

Como você sabe disso? _____

Desenhe três cenas importantes da história. Faça quadrinhos com legenda.

Qual é a ideia principal da história?

Você achou o título da história adequado? Por quê?

GOSTEI! ()

NÃO GOSTEI! ()

JUSTIFIQUE: _____

ANEXO VI - FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO ALUNO – LEITURA

ESCOLA:							
FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO ALUNO – LEITURA							
SÉRIE:		TURNO:		PROFESSOR (A):			
DATA:							
NOME DO ALUNO	DOMÍNIO DE SÍLABAS	LÊ SOLETRANDO	ENTO-NAÇÃO	PONTUAÇÃO	RITMO	FAZ INFERÊNCIAS	INTERPRETAÇÃO
LEGENDA: MB (muito bom) – B (bom) – R (regular) – I (insuficiente)							

ANEXO VII - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Transcrição da entrevista com sujeitos da investigação-ação

Para a pergunta:

Como você avalia a sua participação no grupo de IA?

Profª 3º ano

“Na minha avaliação, eu penso que foi positiva, pois, nós refletimos e observamos a nossa prática e discutimos isso em grupo”... interrompida pelo choro do bebê.

Profª 4º e 5º ano mat.

“E foi muito importante essa discussão sobre o que é as nossas práticas dentro do grupo pra avaliar mesmo como a gente está fazendo em sala de aula, então isso veio acrescentar o aprendizado de cada uma porque constantemente a gente tem que tá aprendendo, tem que tá discutindo pra melhorar a prática em sala de aula e mesmo na nossa vida pessoal”.

Profª do 1º ano

“Bom! Depois que eu participei do grupo de estudo éh éh pra mim foi muito bom porqueee , pessoalmente eu digo além de da minha prática em sala de aula eu pessoalmente não conseguia ler uma poesia ha...havia poesia que eu achava que não tinha nem pé nem cabeça i depois do grupo de estudo eu aprendi a ler entrelinhas e aí as poesias tornaram-se bem mais claras pra mim e eu adoro ler poesia”.(mandou beijo pro grupo).

Como vocês relacionam a formação continuada e o trabalho do grupo de IA?

Profª do N I

“Eu, considere assim muito importante, anh esse trabalho de investigação pois ééé pela falta de tempo que nós temos assim no dia a dia, né! Anh... Depois da formação a gente acaba só em função do trabalho, do trabalho, então esses grupos de estudo é muito importante iii fez com que eu tivesse um outro olhar assim com relação aos textos também, a leitura nas entrelinhas, né? passei a avaliar, a observar i levar isso na prática também na sala de aula como como tá lendo e avaliando isso com os alunos também”.

Profª 5º ano

“Eu digo assim que contribuiu bastante pro nosso trabalho em sala de aula, anh! Assim, no sentido, como é que eu digo? até pra vocês como coordenadoras eu acho assim que daí você também teve anh, começou a ter um outro olhar sobre as nossas provas, sobre as nossas avaliações, sobre a nossa ação em sala de aula também que eu acho que você ficou mais atenta porque a gente percebeu que com esse problema que a viu que existia lá no Ens. Médio que foi que a gente chegou a conclusão, ele, a base aqui era aonde está, surgia o problema que nós precisávamos aqui resolver né? já resolver aqui pra poder não aparecer mais tarde, então assim eu acho que a gente conseguiu daí melhorar a nossa prática, anh, até na reunião de hoje eu percebi também essa cobrança na questão da produção de texto que a gente via sempre esse problema que eles chegavam no 5º ano ainda não, eles não conseguem fazer um texto direito eles saem do 5º ano com esse problema, mas a gente não conseguia saber, não!, mas aonde nós vamos começar então?, agora pena essa reunião de hoje eu percebi que você... vamos começar no terceiro ano, então vamos modificar lá, e aí eu tenho certeza que todas já vão começar a fazer e vamos e eu também vou ver com outros olhos também a produção de texto no 5º ano e eu acho que vai melhorar também e vai, vai, vai os alunos que sairão daqui o ano que vem, sairão muito melhores é por aí o nosso caminho sabe é por aí, o ano que vem se a gente vê que tem coisa que não deu certo vamos fazer diferente então pra dar certo acho que até agora a gente fazia reunião de final de ano via o problema que tinha, mas nós não, não ia, sabe! Não, tinha assim uma coisa muito prática pra resolver e eu acho que agora a gente vai começar. Eu acredito assim, né?”

Profª do 2º ano

“Então quando os alunos chegam lá no sexto ano, Ens. Médio, eles entram em choque de realidade porque eles não têm, não sabem o que é um gênero textual, fazer inferências e já na base iniciando no Ens. Fundamental esse contato, com esse tipo de texto, sabendo fazer as inferências, diferenciar um tipo de texto de outro pra ele já vai ficar mais fácil, né? Então esse trabalho de base é importante pra, pro futuro deles ii pra nós professores também que é nós estamos percebendo o tanto que nosso trabalho é importante desde a base. A profª cita como exemplo uma aluna, a qual correspondeu com relevância às novas práticas da professora. “ A Pérola... a moderadora pede pra não citar nomes ...ela falou assim nossa professora! olhando agora os últimos textos que nós fizemos do registro de livros e o começo como que eu escrevia tão pouco e tão ruim eu falei ah, que bom que teve essa, ELA percebeu essa melhora, né?”

Profª do 1º ano

“Éh, com a formação continuada [pausa] é foi muito bom porque no nosso curso de pedagogia até não sei dizer de outros cursos, mas o nosso curso a gente fica muito na teoria, na teoria e depois há um tempo pra fazer o estágio e nesse estágio também é eu não vejo grande aprendizado, a gente apenas entra ali dentro da sala de aula pra, pra fazer um trabalho, um trabalho específico ii essa formação continuada pra mim como profissional foi muito importante e espero que isso não pare, viu Lene, espero que isso não pare! Porque existem coisas sim que lá dentro da Universidade a gente não aprende, infelizmente, não sei, né! Também não há de se colocar a culpa em ninguém, mas, éh! a gente como profissional, a gente tem que tá sempre buscando, mas esse nosso grupo pra mim valeu a pena, aprendi muitas coisas que até então eu vou falar bem verdade eu não sabia! E pude passar pros meus alunos também e PERCEBI a grande diferença, tanto que quando você veio com aquele outro livro de texto eu falei, poxa, que legal! Então agora eu vou poder aperfeiçoar mais ainda com eles.Ok?”

Em termos de expectativas como vocês descreveriam o que o grupo de IA tem em relação com a sua formação continuada?

Profª do 3º ano

“O aluno ele, ele sacou sobre as entrelinhas, ele entendeu o que que é essa entrelinha porque quando ele questionava, quando eu fazia uma pergunta a resposta era óbvia eu falava que não, pensa um pouquinho mais sobre isso, mas será que queria falar só que ele morreu e pronto acabouuu...então, que o cachorrinho foi abandonado i qui isso é ruim, né? Na, no texto que foi trabalhado, que o abandono, então, mas o que que tem por traz de tudo isso? Então, o aluno, ele falou assim: - não,o aluno deu a resposta, - tem o que as pessoas discutem na televisão, ele puxou, ele trouxe pra dentro da resposta dele, não falam aí sobre que tem que cuidar dos animais, que tem que...então ele fez uma leitura além do texto, então ele tá indo muito bem pro 4º ano, nesse sentido da entrelinhas, sabe? Até me arrepio em falar porque foi legal essa conquista você vê que no começo eles começam com aquelas respostas óbvias, né?e vc provoca ali depois ele diz ah, entendi o que que é entrelinhas, então aí que ele vai... nesse sentido percebi um avanço assim, em termo de interpretação, legal na leitura.

Profª do 5º ano Matemática

“Olha a Língua Portuguesa...interrompe a profª do 3º ano “ eles entenderem que não é porque que está estudando lá em Geografia que ele não pode usar, é complementar aqui em avaliação de História, não é porque tá estudando em LP que não pode complementar lá, dá uma resposta completa em Matemática, então nós tamos estudando isso, pois é, então use e abuse, aí , aí juntava então tinham respostas lindas assim em relação essa, essa relação entre as matérias e pegar um interdisciplinidade das das matérias, então eles juntavam as respostas vc via que ele juntou um pedacinho de Geografia, pegou um de História, pegou FILOSOFIA e fazia uma resposta bem legal, então eu acho que o objetivo é esse que eles tenham...

Continua a profª de Mat.

“olha em relação ao grupo de estudo éh, as expectativas foram atingidas obrigada [risos] alcançadas as expectativas quanto ao grupo de estudos foram atingidas, alcançadas porque eu vejo mesmo pra mim na minha prática como eu sou professora de Matemática éhhh, mesmo nas questões de interpretações de problemas porque muitas vezes até na própria solução do problema às vezes pra explicar pro aluno como ele poderia fazer aquela interpretação eu via de uma maneira e depois de ter participado do grupo de

estudo, fazendo as inferências os saber o que tava se passando dentro do texto até num problema você consegue tirar o que que tá sendo falado naquele problema, então eu soube também ensinar o aluno a prestar atenção em cada detalhe dentro de um problema de Matemática, então isso foi muito válido e mesmo nas questões de avaliações quando eu preparava as questões eu já pensava o que que o meu aluno vai aprender com isso, como que ele vai responder essa questão então foi muito, muito bom em questões mesmo nas avaliações.

Profª do minimaternal

“As expectativas foram atingidas porque muitas das coisas que eu vi eu nunca tinha visto antes e isto cresceu na minha formação enquanto professora mesmo eu dando aula pra crianças tão pequenas eu consigo fazer eu as interferências, as perguntas pras eles éh, nos livros fazer a relação pra que eles possam aprender isso daqui uns dias e que eles já vão entendendo desde pequenos isso. Que mais, enquanto entrelinhas ainda não mas nós entendemos pra falar pra eles.

Orientadora pedagógica

“é muito válido o grupo de IA porque em nossa formação sempre ficam lacunas porque nós temos aquela base teórica mas é na prática, na troca e o grupo favorece muito isso as trocas de experiências, né? Porque às vezes os problemas que eu estou enfrentando o outro profº já tem uma outra visão de como resolver aquela problemática, então ela é sempre válida a investigação em grupo i também para a minha formação eu acredito que sempre cresce porque muitos temas que eu não fui a fundo na minha formação eu não investiguei tanto como: o caso de como a criança aprende que nós também debatemos muito hoje nós já vamos mais a fundo nessas problemáticas que são enfrentadas no dia a dia porque a neurociências taí, muitas pesquisas já avançadas, e antigamente as crianças eram colocadas mais ao segundo plano como crianças problema e hoje não, são as crianças desafios e essa nossa formação não pode parar só a nível acadêmico tem que ser leitura a cada dia mais e mais.

Profª do Maternal

“E essas crianças desafios que aparecem nas nossas vidas como professoras só nos fazem crescer e nós sabemos agora assim como buscar, aonde buscar o que

precisamos e nesses grupos de estudos é muito importante que a gente troca ideias às vezes pensamos que nossas dificuldades são só nossas, mas vemos que também é dificuldades dos nossos colegas e a gente troca ideias e podemos assim crescer juntos e buscar cada vez mais novas propostas, novos desafios pra sala de aula, crescer como professor e assim fazer nossos alunos também aprenderem cada vez melhor.

Profª do 4º ano

“ Eu acho que foi de fundamental importância essa formação continuada eu vejo que a escola tem preocupação com nós professores porque não são todas as escolas que proporcionam esses momentos né de grupo de estudo e esse grupo de estudo foi de fundamental importância pois revemos nossa prática pedagógica né buscando melhorar.

ANEXO VIII – TEXTOS TRADUCIDOS (PORTUGUÊS BRASILEÑO)**A Morte do Leiteiro**

Há pouco leite no país,
é preciso entregá-lo cedo.
Há muita sede no país,
é preciso entregá-lo cedo.
Há no país uma legenda,
que ladrão se mata com tiro.
Então o moço que é leiteiro
de madrugada com sua lata
sai correndo e distribuindo
leite bom para gente ruim.
Sua lata, suas garrafas
e seus sapatos de borracha
vão dizendo aos homens no sono
que alguém acordou cedinho
e veio do último subúrbio
trazer o leite mais frio
e mais alvo da melhor vaca
para todos criarem força
na luta brava da cidade. [...]

Carlos Drummond de Andrade**O Bicho**

Vi ontem um bicho
Na imundice do pátio
Catando comida entre os detritos.
Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.
O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.
O bicho, meu Deus, era um homem

Manuel Bandeira

ANEXO IX – UMA LEITURA DE FAROESTE CABOCLO

OBS. Os escritos à direita, entre parênteses e com letras reduzidas são os comentários das professoras durante a leitura do texto.

Faroeste Caboclo

Legião Urbana

Não tinha medo o tal João de Santo Cristo (Nomes bíblicos: João, Maria, Jeremias.)
Ainda mais quando com um tiro de soldado o pai morreu (Lampião aos doze viu seu pai ser
. morto a tiros pela polícia)

E na escola até o professor com ele aprendeu
De tanto brincar de médico, aos doze era professor. (Jesus aos doze palestrou no templo a
. uma plateia de médicos).

Ficou cansado de tentar achar resposta
E comprou uma passagem, foi direto a Salvador. (Capital do estado onde ocorreu o
. “Cangaço”).

Mas João foi lhe salvar (João Batista, o anunciador da boa nova (Jesus Cristo). Aqui
... introduzirá João de Stº Cristo em Brasília).

Dizia ele: "Estou indo pra Brasília (Terra prometida para os “candangos”, migrantes
... nordestinos, que a construíram (promessas de vida melhor).

Neste país lugar melhor não há
Tô precisando visitar a minha filha
Eu fico aqui e você vai no meu lugar" (Jesus veio ao mundo em nome do Pai para salvar a
. humanidade).

E João aceitou sua proposta
 E num ônibus entrou no Planalto Central
 Ele ficou bestificado com a cidade
 Saindo da rodoviária, viu as luzes de Natal

(Para os cristãos o Natal está relacionado ao nascimento de Jesus).

"Meu Deus, mas que cidade linda,
 No Ano-Novo eu começo a trabalhar"
 Cortar madeira, aprendiz de carpinteiro

(Profissão de Jesus)

E o Santo Cristo até a morte trabalhava
 Mas o dinheiro não dava pra ele se alimentar
 E ouvia às sete horas o noticiário
 Que sempre dizia que o seu ministro ia ajudar

(Motivo pelo qual os protagonistas dos intertextos e João lutavam)

E sem ser crucificado

Agora o Santo Cristo era bandido
 Destemido e temido no Distrito Federal
 Não tinha nenhum medo de polícia
 Capitão ou traficante, playboy ou general

(Reação de Lampião/Robin Wood quando foi mal interpretado e perseguido pelas milícias. Pendiam entre o trilho do bem e do mal – mocinho/bandido tirar dos ricos e dar aos pobres).

Mas acontece que um tal de Jeremias,
 .
 Ficou sabendo dos planos de Santo Cristo
 E decidiu que, com João ele ia acabar

(Judas, apóstolo de Jesus, se dizia cúmplice mas fora o traidor).

Se dizia que era crente, mas não sabia rezar

E o Santo Cristo não sabia o que fazer
 Quando viu o repórter da televisão
Que deu notícia do duelo na TV
 Dizendo a hora e o local e a razão

(Lampião virou notícia nos jornais, sua cabeça foi a premio, houve traidor de dentro do bando. A polícia cercou, prendeu, matou e colocou a cabeça de Lampião em exposição. Semelhante a Jesus que passou pela Via Crucis, foi crucificado diante de uma multidão).

E decidiu entrar de vez naquela dança
 "Se a via-crucis virou circo, estou aqui"

E João não conseguiu o que queria
 Quando veio pra Brasília, com o diabo ter
 Ele queria era falar pro presidente

(Jesus pedia interseção do PAI aos pobres e oprimidos, João pediria ao presidente. E os dois morrem em nome desse objetivo).

Pra ajudar toda essa gente que só faz... (Propósito de Lampião, Robin Wood, Jesus e João de Stº Cristo).

Sofrer...

A letra da música não está na íntegra, foram retirados alguns trechos que não fizeram falta para o propósito de confirmar as semelhanças. O aspecto macroestrutural (idéia central, a interpretação semântica) de FC, nessa leitura, coloca o personagem principal na mesma condição dos protagonistas dos “textos inspiradores – História de Cristo, história do Cangaço e Robin Wood”, ou seja, evidencia o embate de um oprimido contra uma força hegemônica (política).

João de Santo Cristo em FC possui perfil socialista, visto que, suas ações convergem para o objetivo principal segundo o próprio personagem (ajudar toda essa gente que só faz sofrer). Os protagonista dos quatro textos transitam entre dois pólos bem e mal, visão maniqueísta, antagonismo (mocinho/bandido).

A letra da música FC contém prerrogativas que aproximam algumas atitudes do protagonista dela aos demais protagonistas dos textos História de Jesus, Cangaço e Robin Wood, visto que, toma emprestado (intertextos) nomes, lugares, atitudes e datas que revelam a intenção do próprio autor, ou seja, apresentar um herói, mesmo que às avessas, ambientado para a contemporaneidade com um tom agressivo, muito informal com uso de gírias, palavrões evidenciando um eu - lírico indignado, com ganas de amenizar o sofrimento dos desvalidos.