

# Comprensión y aprendizaje a través del discurso

Procesos, competencias y aplicaciones

**Silvia Miramontes Zapata**  
**Héctor García Rodicio**  
**Coordinadores**



Universidad Nacional Autónoma de México  
Universidad Autónoma de Zacatecas



**Silvia Miramontes Zapata**  
**Héctor García Rodicio**  
**Coordinadores**

# Comprensión y aprendizaje a través del discurso

## Procesos, competencias y aplicaciones

Sección



Universidad Nacional Autónoma de México  
Universidad Autónoma de Zacatecas  
México, 2016



## COMPRESIÓN Y APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL DISCURSO

---

### PROCESOS, COMPETENCIAS Y APLICACIONES

---

**D.R. © UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

Facultad de Estudios Superiores Iztacala  
Av. de los Barrios No. 1, Los Reyes Iztacala  
C.P. 54090, Tlalnepantla, Edo. de México

**DISEÑO EDITORIAL**

Laboratorio de Evaluación y Educación Digital  
UNAM, FES-Iztacala  
Tel. (+52) - (55) -56231333 ext. # 39707

**EDITOR GENERAL**

Arturo Silva Rodríguez

**CORRECCIÓN DE ESTILO**

Esther López González

**COMPOSICIÓN Y MAQUETACIÓN**

Oscar Giovanni Balderas Trejo

**EDICIÓN DICIEMBRE, 2016**

La edición en formato electrónico fue realizada en la Editorial LEED del Laboratorio de Evaluación y Educación Digital



La imagen de la cubierta y del banner vertical de la páginas fue cortesía de [Freepik](#)

**HECHO EN MÉXICO**



Copyright: © 2017 Miramontes-Zapata, S.; García-Rodicio, H.

Este libro es acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional](#), por lo que su contenido gráfico y escrito se puede compartir, copiar y redistribuir total o parcialmente sin necesidad de permiso expreso de sus creadores con la única condición de que no se puede usar con fines directamente comerciales y los términos legales de cualquier trabajo derivado deben ser los mismos que se expresan en la presente declaración. La única condición es que se cite la fuente con referencia a a sus creadores.

## Capítulo 8

# Comprensión lectora y producción escrita. Escribir para aprender

Belén Izquierdo-Magaldi  
*Universidad de Cantabria (España)*

### INTRODUCCIÓN

Como adultos alfabetizados leemos y escribimos habitualmente textos variados con más o menos facilidad, casi de forma automática, sin pararnos a pensar en los años de entrenamiento necesarios para aprender y dominar el código escrito, y en la continua exposición al material escrito en el que estamos inmersos. Desde la más temprana infancia nuestros sentidos entran en contacto con una multitud de mensajes que los adultos poco a poco nos ayudan a entender, interpretar y reproducir de forma oral y escrita. Se trata de un proceso comunicativo y educativo a la vez que iniciamos como parte de la interacción social cotidiana con la familia y otras personas de la comunidad y que continuamos en contextos más formales y sistemáticos de aprendizaje en el ámbito escolar.

La escuela occidental desempeña un papel decisivo, e incluso no es exagerado decir que se ha creado con esa finalidad, cuando se trata de lograr que los niños adquieran competencias estrechamente relacionadas con el uso de determinados esquemas y de ahí que el lenguaje oral y escrito sean pilares en los que se apoya la escuela.

La sociedad demanda ciudadanos que sepan interpretar los diferentes tipos de mensajes a los que accedemos en diversas situaciones comunicativas por lo que los programas educativos que se aplican en la escuela deberían responder a estas exigencias. Sin embargo, la evaluación de nuestros sistemas educativos a nivel internacional (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, conocido como PISA) eviden-

cia la necesidad de acercar la práctica alfabetizadora a las demandas sociales.

En este capítulo analizaremos la evolución de las prácticas escolares en escritura que nos han permitido entender su doble función, como objeto, cuando aprendemos a leer y escribir, y como instrumento de aprendizaje, cuando somos capaces de reflexionar sobre el propio lenguaje y generar nuevos conocimientos alrededor de los textos que manejamos y elaboramos, unas veces como hablantes-escribientes y otras como lectores-oyentes, siempre dentro de un contexto comunicativo.

Para ello abordaremos distintos enfoques y perspectivas que desde la teoría y la práctica investigadora han ido aportando a la Educación algunas claves para entender y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita de los futuros ciudadanos que crecen en la cultura letrada.

El planteamiento de las finalidades, objetivos y contenidos manejados en el currículum de enseñanza de las disciplinas lingüísticas ha variado en los últimos años. De una práctica formal del lenguaje manejando y analizando oraciones, sin dar importancia a la función y al proceso en el que tiene lugar el uso de la lengua, se ha dado paso a un interés por los procesos que se desarrollan en el aula y por quiénes intervienen; ambos aspectos inseparables del contexto lingüístico, psicológico y social en el que se integran (Álvarez Angulo, 2006; Sánchez y Rosales, 2005). A partir de los trabajos desarrollados en estas disciplinas se ha logrado avanzar en el conocimiento de la competencia escritora, desde una primera equiparación simple de escritura con la alfabetización en lectura y escritura, en su concepción más mecánica, hasta llegar a considerar la escritura como dominio meta-cognitivo y competencia de aprendizaje.

Junto a esta consideración del dominio escritor como competencia, desde un enfoque comunicativo se entiende que el uso de lo lingüístico se configura social y culturalmente por lo que el proceso de enseñanza y aprendizaje y sus contenidos se convierte en una actividad propiamente comunicativa (Tusón y Vera, 2008), denominada también “situada” por investigadores socioculturales de ‘New Literacy Studies’ (Barton, 2007; Barton, Hamilton & Ivanovic, 2000; Barton y Papen, 2010; Gee, 2008).

En los apartados que presentamos después de esta introducción teórica exponemos los contenidos siguientes. Empezaremos definiendo de forma sencilla en qué consiste la competencia comunicativa relacionada con la lectura y la escritura. Nos apoyaremos en los datos de los Resultados de la Evaluación Internacional para poder mostrar las discrepancias entre las demandas sociales y la práctica real del aula.

A continuación, se presentarán las principales perspectivas teóricas y de investigación que tienen en cuenta el contexto en el que se desenvuelven los participantes en situaciones comunicativas orales y escritas.

Finalmente, en el último apartado, ejemplificaremos con algunos estudios las propuestas innovadoras de las prácticas de aula para promover la reflexión a través de prácticas de composición escrita.

## 1. COMPETENCIA ESCRITORA, MÁS ALLÁ DE LA ALFABETIZACIÓN TRADICIONAL

Desde el Consejo de Europa (2001), el análisis de la competencia comunicativa recae en tres aspectos:

1. Sociolingüístico, que incluye las convenciones sociales del uso del lenguaje.
2. Lingüístico, relacionado con el sistema léxico, fonológico y sintáctico.
3. Pragmático, en el que se tiene en cuenta la interacción mediada por el lenguaje y los elementos extra y paralingüísticos de la comunicación.

Como toda competencia, se desglosa en tres dimensiones: conocimientos, destrezas y actitudes, donde se tiene que ver reflejado la adquisición y dominio de los usos contextualizados en la gran variedad de géneros discursivos, cuya actividad básica se centra en escuchar, hablar, conversar, leer y escribir.

Podemos entender que una persona competente comunicativamente hablando, debe conjugar y dominar contextos lingüísticos sociales amplios que engloben los escolares, los familiares, los de ocio, los laborales, y todos aquellos que se puedan generar en la transformación social, relacionados con nuevos contextos alfabetizadores (Coll, 2005). La definición literal que presentamos a continuación nos parece suficientemente representativa.

“Ser competente no es sólo ser hábil en la ejecución de tareas y actividades concretas escolares o no, tal y como han sido enseñadas, sino más allá de ello, ser capaz de afrontar, a partir de las habilidades adquiridas, nuevas tareas o retos que supongan ir más allá de lo ya aprendido. Evaluar si alguien es competente, es en parte comprobar su capacidad de reorganizar lo aprendido, para transferirlo a nuevas situaciones y contextos.” (Monereo y Pozo, 2007, p. 13).

¿Cómo se han reflejado estos modelos educativos en la práctica real del aula?, trataremos de responder a esta pregunta en los apartados siguientes.

### 1.1 Evaluación de la comprensión lectora y la expresión escrita

Es importante tener en cuenta los estudios históricos sobre la enseñanza de la expresión escrita a lo largo del s. XIX que describen los diferentes discursos que se trabajan en la escuela, como la disertación, la narración, el retrato y la descripción, haciendo referencia a fragmentos de textos literarios de autores realistas. Estos modelos fuertemente arraigados, todavía sirven de modelo de experto escritor para los géneros escolares en la actualidad. A estos géneros se vinculan normas específicas, muy rígidas y una concepción representacional del lenguaje que describe la realidad de forma exacta, de esta manera, sólo se tiene en cuenta el valor expresivo de las palabras.

Llegar a reconocer y comprender las estructuras que subyacen a los géneros ha llevado a los investigadores a plantear la existencia de esquemas o guiones como factores individuales, sin tener en cuenta el contexto social que envuelve los procesos de comprensión y producción textual en el que interactúa todo grupo humano como ponen de manifiesto investigaciones desde enfoques socioculturales aplicadas a la educación.

Nos situaremos en la realidad educativa más cercana a nosotros. En España, a partir de 1990, con la promulgación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), y posterior Ley Orgánica de Ordenación Educativa (LOE, 2006), en nuestro contexto educativo se empieza a constatar el cambio. De la tradición lingüística ajustada a la norma y descripción, se avanza hacia un desarrollo de competencias que en el actual sistema educativo se consideran necesarias para que las personas se puedan desenvolver en los diferentes ámbitos sociales. Estas competencias se refieren al conjunto de destrezas y saberes que conducen a la comprensión de los textos y la expresión de cualquier tipo de mensajes, de manera correcta, coherente y eficaz, generados con un propósito en un contexto determinado.

En este marco educativo, los programas de Educación Primaria y Educación Secundaria tienen como objetivo común la competencia en comunicación lingüística, en todas las materias, ya que se entiende como competencia base para poder acceder a cualquier aprendizaje y poder generar conocimiento, como se recoge actualmente en la LOE.

Tanto las demandas a nivel social como a nivel educativo, confluyen en ese objetivo común generado dentro de una cultura evaluativa a nivel internacional, en la que participan, por una parte, los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), cuyos estudiantes de 15 años se examinan dentro del programa PISA, y por otra parte, la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) que evalúa a estudiantes de 10 años a través del Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS). Utilizaremos los resultados obtenidos en comprensión lectora y escritora en estos niveles educativos para apoyarnos en nuestro análisis.

“Aunque la puntuación española sea superior a la Media PIRLS, el resultado global no es del todo satisfactorio si se consideran las puntuaciones del conjunto de los países desarrollados. Estos resultados parecen aconsejar al conjunto de actores del sistema educativo un esfuerzo importante para mejorar la competencia lectora del alumnado y acercarse a las puntuaciones medias de los países del entorno de España”. (Informe PIRLS, 2006).

La cita muestra los resultados de la evaluación de 4º de Educación Primaria (EP) que se realiza como hemos dicho, a nivel internacional. Estos resultados están en la línea de los obtenidos en la evaluación de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) que se recogen en el Informe PISA de los últimos años, en los que los resultados trienales relacionados con lectoescritura, desde el año 2000 hasta el 2010, nos sitúan a nivel general por debajo de la media europea (primeros datos comunicados por Mario Bedera en diciembre de 2010), por lo que la mejora educativa continúa siendo una labor a desarrollar en los distintos ámbitos educativos. A pesar de los buenos propósitos de las consecutivas leyes educativas, no parece que la práctica educativa consiga los resultados esperados para los alumnos y alumnas de primaria y secundaria, que como ciudadanos se irán incorporando a distintos ámbitos sociolaborales para los que tienen que ser competentes.

### 1.2 Discrepancias de la teoría con la práctica real del aula

Las reformas educativas han supuesto un avance sobre los modelos tradicionales de enseñanza de la expresión escrita, al incluir la alfabetización en todas las áreas curriculares en la etapa secundaria obligatoria entendiendo que la alfabetización aporta además su capacidad de herramienta para poder transformar el conocimiento. Sin embargo, a tenor de los resultados de las evaluaciones, algunos autores insisten en examinar el tipo de prácticas educativas en las que se introduce su adecuación o no a las exigencias reales de uso del material escrito.

Para algunos investigadores dependerá del grado de profundidad con que se enfrentan los estudiantes a la tarea, de manera superficial, recordando y subrayando, o de una manera más compleja, utilizando la reflexión o discusión sobre un texto, lo que implica una construcción activa (Mateos, Martín y Villalón, 2006). Lo que constatan estos autores es el mantenimiento de las concepciones tradicionales en nuestros sistemas educativos, que se corresponden con la exigencia del dominio progresivo de sistemas de codificación del lenguaje escrito, y de una lectura y escritura reproductiva desde el comienzo de la escolarización hasta la etapa de enseñanza secundaria.

Estos autores diferencian el uso que estudiantes de secundaria y universitarios hacen de las variadas formas de acercarse a la lectura y a la escritura en los contextos de aprendizaje a los que se enfrentan. Precisamente, los universitarios utilizan la escritura con mayor frecuencia para recoger y repasar la información dada por el profesor. Entre los estudiantes de secundaria que habitualmente escriben por obligación, las tareas de escritura tienen la finalidad de demostrar lo que saben de forma reproductiva (resúmenes, esquemas, subrayado, copiado.) Parece que escribir para aprender no está entre los objetivos educativos percibidos por los estudiantes de secundaria y menos aún por los universitarios (Mateos et al., 2006).

En esta línea de análisis de las discrepancias entre los objetivos del currículum y lo que se trabaja en el aula realmente, presentamos la siguiente cita representativa de la situación escolar a partir de la cual nos unimos a la pregunta que se hace el autor.

“...no está de más recurrir a obviedades...”: 1) las lenguas se manifiestan mediante textos y discursos: unos orales y otros escritos; unos literarios y otros no literarios o funcionales; unos planificados y formales, otros espontáneos; unos monologales, otros dialógicos; 2) los textos y discursos son las manifestaciones discursivas de los seres humanos, y es a través de ellos como aprendemos las lenguas; 3) la situación de producción y la intención comunicativa son los principales condicionantes a la hora de recurrir a uno u otro texto o discurso; 4) los textos, como producto social que son, no escapan al intento de clasificación (en constante cambio) dentro de un determinado género; por esta razón, desde la retórica clásica se habla de la clasificación de los géneros discursivos; 5) los textos se configuran en torno a un (proto)tipo o esquema mental (pre-lingüístico), que favorece la comprensión y producción de los mismos y, por tanto, estos esquemas mentales contribuyen a hacer al individuo más competente comunicativamente.” (Álvarez Angulo, 2001, p. 9).

¿Por qué siendo tan obvio, en el aula hoy en día se utilizan criterios gramaticales sobre el funcionamiento de la lengua como una estructura abstracta descontextualizada y no se emplea tiempo suficiente para producir relatos, descripciones, exposiciones, argumentar, recitar, dialogar o conversar?, se pregunta el autor de la anterior cita, y nosotros añadimos,

¿por qué no se trabajan, además de modelos literarios, modelos reales de la variedad discursiva cotidiana de nuestra sociedad?

La complejidad que rodea a los procesos comunicativos en el aula se evidencia desde los trabajos de investigación que a su vez intentan dar alguna respuesta que contextualice las prácticas educativas, prácticas en las que se “responda a las necesidades o retos que experimenta quien aprende” (Sánchez, García y Rosales, 2010). Intentaremos acercarnos a las contribuciones que desde distintas disciplinas nos pueden ayudar a comprender y transformar la realidad educativa.

## 2. APORTACIONES DESDE LA INVESTIGACIÓN: TEXTO Y CONTEXTO

Las concepciones de prácticas innovadoras de la expresión escrita basadas en experiencias en entornos educativos (Mercer, 2001; Rogoff, Baker-Sennett y Lacasa, 2002) que parten de nuevos conocimientos recientes en psicología del lenguaje y lingüística textual, han llevado a una reformulación de los géneros discursivos (expositivo, narrativo y argumentativo) que se trabajan en el ámbito escolar. Las diferencias entre el tratamiento lingüístico y el psicológico consisten en la atención a los procesos que se establecen entre el texto y el contexto.

Los estudios desde perspectivas comunicativas interactivas (orales y escritas) dan cuenta de la complejidad del funcionamiento lingüístico, comunicativo y discursivo que se produce en las actividades escolares y que es necesario que los docentes conozcan (Saló, 2006). La información que el docente puede llegar a manejar en el aula se relaciona con aspectos pedagógicos, didácticos, cognitivos, con los tipos de texto vinculados a los diferentes espacios de uso de la lengua, con la organización lingüística ligada a cada contexto, su coherencia y cohesión, con las estrategias discursivas, con el contenido semántico, etc.

Desde la institución educativa que tiene en cuenta esta concepción, cada género de discurso presenta problemas específicos de escritura que los escolares deben aprender a dominar por medio de situaciones planificadas rigurosamente, donde la finalidad de la tarea conduzca a la producción de géneros que correspondan a situaciones de escritura reales.

En los siguientes puntos comentaremos las líneas de trabajo seguidas desde esta

perspectiva, iniciadas por autores clásicos y continuadas desde enfoques que conjugan investigación-acción, al desarrollar sus estudios en la propia realidad investigada.

### 2.1 Perspectiva Evolutiva

La idea presente en los programas educativos revela que la competencia lectoescritora no se llega a conseguir hasta la adolescencia, momento en el que generalmente se introduce el trabajo con los diversos géneros textuales en las escuelas. Junto a este dato, el reconocimiento precoz de diferentes tipos de texto a partir de los 10 años, evidenciado por los trabajos clásicos de Bereiter y Scardamalia (1987), puede orientar a los docentes en el ámbito de instrucción para promover habilidades progresivamente más avanzadas, sin esperar hasta la adolescencia.

Disponemos de otros datos en este sentido, aportados por Torrance y Olson (1987), que han examinado la comprensión que tienen los niños de las relaciones entre un texto escrito, su significado y su interpretación. Hacia los 7 u 8 años los niños comienzan a darse cuenta de que un texto puede tener más de una interpretación, incluso entienden que un fallo en la comprensión puede llevar a una mala interpretación. En un primer momento, los niños toman el texto por un invariante que genera la misma interpretación, es decir, el texto tendría una estructura intencional y la interpretación es, simplemente, captarla. Progresivamente pueden comprender que un texto puede generar distintas interpretaciones, en este momento serán capaces de reconocer la ambigüedad. En cualquier caso, los textos pueden ser leídos sin interpretación y nos referimos a ellos como decodificación.

### 2.2 Perspectiva Sociocultural

Además del ámbito evolutivo, la comprensión y producción de textos ha estado ligada a variadas disciplinas que se han dedicado a su estudio tanto como proceso como producto, entre ellas la psicología cognitiva, la antropología, la sociología, la lingüística, como se comprueba en las teorías generadas: teoría del texto de Schmidt; la ciencia del texto de Van Dijk y Kintsch; la ciencia cognitiva de Beaugrande y Dressler o la epistemología del texto de Bernárdez, referidas por Álvarez Angulo (2006). Se demuestra así la complejidad del concepto de texto y su delimitación como objeto de estu-

dio en la que se identifican fundamentalmente dos grandes bloques de análisis que facilitarán su aplicación en el ámbito educativo:

- En cuanto organización de la interacción.
- En cuanto representación cognitiva, semántica y textual.
- Referentes del estudio de comprensión y producción textual como proceso complejo.

Autores que han profundizado en la comprensión de textos lo definen como un proceso cognitivo complejo enmarcado en un contexto sociocultural de donde proceden los materiales textuales, donde se dota de significado al discurso y donde se producen las demandas (funcionalidad comunicativa) y los intercambios de comunicación, en el que los participantes se hallan implicados (Madruga, Elosua, Gutiérrez, Luque y Gárate, 1999). El elemento básico del que se vale la persona para llegar a entender y elaborar distintos tipos de texto, es de naturaleza cognitiva: "El conocimiento del mundo, almacenado y organizado en la memoria, recibe el nombre de esquema" (Gárate 1994, p. 14). No son significados de palabras, sino conocimientos asociados a conceptos que expresamos lingüísticamente, en la línea de los "prototipos" de Álvarez Angulo (2001), explicados en el apartado "Discrepancias de la teoría con la práctica real del aula". El contexto del lector y del escritor no se puede desligar cuando están ante un texto.

Antecedentes de este punto de vista los encontramos en la distinción vygotskiana de significado (nivel social e histórico del discurso) y sentido (significado individual).

#### 2.2.1 Sentido y significado: Bases para conciencia y generalización del conocimiento lingüístico

La condición básica para que se establezca una comunicación interactiva es que los interlocutores compartan el significado que se maneja en una situación concreta, dentro del contexto de discurso.

Para Vygotsky, el significado consiste en un sistema de generalizaciones que se halla en cada palabra, un sistema de relaciones que se ha formado objetivamente en el proceso histórico, igual para todas las personas, mientras que el sentido representa el significado individual de la palabra. "El sentido de una palabra es la suma de todos los acontecimientos psicológicos que aquella palabra reaviva

en nuestra conciencia. Es un todo dinámico, fluido y complejo que posee zonas diversas de estabilidad desigual. Para transmitir una experiencia o un acontecimiento de conciencia a alguien no hay ningún otro medio que atribuir este contenido a una clase conocida, a un grupo conocido de fenómenos, y esto exige la generalización. La interacción social presupone a la fuerza la generalización y el desarrollo de la significación de las palabras, la generalización no es posible si no hay desarrollo de la interacción social." (Vygotsky, 1978/1986).

Una vez que hemos enlazado la reconstrucción de significados con los intercambios sociales, nos centramos de nuevo en el proceso por el cual llegamos a interiorizar dichos significados.

### **2.2.2 Procesos psíquicos superiores sociales y dialógicos**

Con Vygotsky empezamos a comprender el componente social de los procesos psíquicos superiores a través del concepto de "internalización", y con Bakhtin y Holquist (1981) a través del concepto de "apropiación". Estos autores tratan de explicar cómo en el diálogo con los "otros" podemos avanzar en nuestra comprensión individual del mundo. A partir de la década de los setenta, los psicólogos retoman estas cuestiones relacionadas con la interacción social y las actividades comunicativas, acercándose a aspectos pragmáticos y sociales tratados desde disciplinas como la antropología, la sociología y la lingüística, que han configurado las tendencias actuales en educación.

Para Vygotsky (1996) en la infancia manipulamos con el habla, al igual que lo hacemos con las manos y los ojos, y cuanto más difícil es la actividad, más importancia cobra, pues acción y conversación son la misma función psicológica. Llegar a la solución de cualquier problema que nos podamos plantear supone la mediación del lenguaje en el proceso de resolución. El niño, antes de hablar, va adquiriendo los usos de la lengua en interacción social (Bruner, 1983). Primero de una forma natural a lo largo de la socialización en entornos familiares y con un nivel más elaborado y explícito a través de la alfabetización, en situaciones más formales en las que se necesita un esfuerzo consciente de aprendizaje para adquirir y controlar un instrumento valorado institucional y culturalmente.

La internalización (Vygotsky, 1978/1986) es un proceso evolutivo de una complejidad creciente. Este proceso que pasa de la acción a la reflexión, de la imitación al desarrollo interindividual y de éste al intraindividual gracias al uso del lenguaje, se lleva a cabo en un contexto social donde la participación guiada (Rogoff, 1994) caracteriza la relación adulto-niño y donde el adulto de manera progresiva va cediendo la responsabilidad adoptada en un primer momento al niño (Wertsch, 1985; Wood, Griffiths y Howarth, 1986). En ese contexto social el lenguaje privado infantil progresa hacia formas más elevadas de pensamiento porque las puede controlar de forma consciente, gracias a la guía implícita o explícita de los adultos. No se trata de una mera imitación del modelo adulto, sino de su propia reconstrucción y transformación acompañado por los demás. En este momento se considera que ocurre la interiorización de los sistemas simbólicos culturales (Coll, Onrubia y Mauri, 2008).

El proceso de transformación se produce según Bakhtin y Holquist (1981) por el carácter dialógico de la conciencia humana, pensar en el receptor de nuestras ideas cuando pensamos o escribimos, en la audiencia. Entre un hablante o escritor y un oyente lector se establece una apropiación del discurso de la cultura que reconstruye el contexto social. Estos autores muestran a lo largo de su obra muestra la relación entre el texto y el contexto del lector cuando define a la lectura como una re-escritura en la que el lector interpreta y construye significados dentro de su contexto social.

Dentro de los procesos psíquicos superiores, la alfabetización se considera un procedimiento social porque tiene lugar en un contexto social, en el que puede variar con respecto a las normas culturales y los discursos en los que se construyen significados acordes a cada comunidad discursiva determinada (Barton, Hamilton e Ivanovic, 2000).

Las prácticas de alfabetización son también dialógicas, conceptualizadas como un proceso interactivo y dinámico de construcción de significados inmerso en un diálogo con otros. Es decir, el lenguaje siempre se utiliza en la interacción social, donde los significados son negociados, rebatidos e interpretados en situaciones particulares que Bakhtin y Holquist (1981) entienden como un espacio de lucha donde el lenguaje es reconstruido tanto en función de las demandas

de la situación, como de las restricciones y oportunidades del propio lenguaje como sistema. Esa función social hace referencia a la utilización de distintos géneros textuales ligados a contextos de usos específicos.

Desde otros enfoques relacionados con el ámbito educativo, indagaremos en la idea de contexto que conlleva el género textual.

### **2.2.3 Reformulación de los géneros escolares: Proceso mental de contextualización**

Las concepciones de prácticas innovadoras de la expresión escrita basadas en experiencias en clase que parten de nuevos conocimientos recientes en psicología del lenguaje (Mercer y Hodgkinson, 2008) y lingüística textual (van Dijk, 2000 y 2011), mantienen una consideración de género con las siguientes características (Schneuwly, 1992):

- El género es la forma relativamente constante e invariable que acogen las actividades lingüísticas, en situaciones específicas de comunicación.
- La noción histórica atribuida a los textos literarios se encuentra también en textos no literarios.
- Para cada género se da una peculiar construcción de los contenidos de discurso. Existe una estructuración textual y en sus unidades lingüísticas, asociadas a los tipos de discurso, considerados específicos en cada género.

Mercer (2001) diferencia la forma de entender el contexto del discurso entre los lingüistas y los psicólogos. El fundador de la lingüística funcional sistémica, Halliday, propuso que los tipos o géneros del texto escrito están asociados a unos “contextos de uso” concretos que ofrecen pistas al lector para entender su contenido y características del texto, el tipo de género (carta, receta, noticia, etc.), con lo que se relacionan los estilos de lenguaje y su función comunicativa. Sin embargo, los enfoques psicológicos a los que se refiere Mercer, se ocupan además de los procesos de pensamiento que dan lugar al conocimiento colectivo, por lo que habla de “proceso mental de contextualización”, cuyo carácter dinámico y temporal provoca que en cada interacción entre hablante y oyente o lector y escritor se cree un nuevo contexto que podríamos definir como dialógico en la línea que venimos defendiendo.

Podemos enlazar el proceso de contextualización con el concepto de “comunidad textual” de Olson y Torrance (1991), para quienes al leer y escribir textos compartimos junto con otros hablantes-escritores u oyentes-lectores, formas de leer e interpretar un conjunto de textos. Los géneros discursivos nacen de la propia práctica educativa en la que los participantes implicados construyen sus particulares géneros textuales.

Para Bárbara Rogoff (2001) estos espacios de educación, al igual que en otros espacios cotidianos no escolares, fomentan la colaboración de las nuevas generaciones con las anteriores conformando prácticas conjuntas que pertenecen a la comunidad. Todos participan con diferentes roles simétricos o asimétricos en una labor que comparten, como “comunidad de aprendizaje”, en la que los participantes se sienten implicados activamente.

Conceptos complementarios a los utilizados por Mercer, Olson y Rogoff los encontramos en la actualidad ligados a ámbitos más sociales, en los que van Dijk (2011) nos habla de “context model”, escenarios educativos contruidos por sus participantes, con sus roles, intenciones y propósitos, para progresar conjuntamente en su conocimiento. En ellos hay que tener en cuenta no sólo su forma, significado y proceso mental, sino también sus estructuras y jerarquías complejas de interacción y prácticas sociales, incluyendo sus funciones en el contexto, la sociedad y la cultura.

La aplicación de estos hallazgos en la realidad cotidiana del aula supone descubrir en el medio impreso las diferentes formas de relación social, reales o inventadas, literarias y no literarias. En estos universos abiertos los participantes pueden llegar a comprender y negociar los diversos mundos que aparecen en los textos que manejan y reconstruir conjuntamente un nuevo género textual sobre el papel.

### **3. PROPUESTAS QUE CONTEMPLAN ALGO MÁS QUE CONTENIDOS CURRICULARES EN EL AULA**

Los hallazgos en las investigaciones que hemos revisado de forma general, quedan resumidos en la siguiente cita que refleja las implicaciones educativas de los temas tratados en nuestro entorno educativo.

“Los actuales modelos didácticos proponen en esta área la creación de contextos

en los que la producción textual persigue un doble objetivo: enfrentar a los alumnos con problemas retóricos en la propia actividad de escritura con contenidos que ayuden a resolver dichos problemas. Las secuencias de enseñanza-aprendizaje –secuencias o unidades didácticas (SD)– que con este propósito se sugieren, tratan de promover situaciones interactivas tanto entre alumnos como entre alumnos y educadores. Estas situaciones hacen que el lenguaje devenga al mismo tiempo objeto e instrumento de aprendizaje. La importancia de esta actividad metalingüística ya ha sido señalada por aquellos estudios que analizan la producción oral durante las tareas de composición escrita (Camps 1994b; Bouchard, 1996; David y Jaffré, 1997; Camps y Ribas, 1996; Schuneuwly, 1995). Esta actividad metalingüística se hace presente a través de diferentes modos y niveles de conciencia.” (Milian y Camps, 2000, p. 135).

Nos acercaremos a otros trabajos que también se iniciaron en la búsqueda de entornos educativos comunicativos en los que la función misma de contar algo a los demás, se convierte en un propósito de interés común, explícito y consciente para sus participantes. Leer y escribir en la escuela tiene que capacitar para responder a todo tipo de exigencias cotidianas en las que nuestros estudiantes reorganizan sus aprendizajes letrados (Monereo y Pozo, 2007).

### 3.1 Niveles de conciencia: Planificación, reflexión y colaboración

Desde la perspectiva ofrecida por la psicología cognitiva en trabajos clásicos de Higgins, Flower y Petraglia (1992) y continuados desde enfoques socioculturales en el estudio de Lacasa, Pardo, Martín y Herranz-Ybarra (1995), se manejan conceptos teóricos básicos en el trabajo empírico como planificación, reflexión crítica y colaboración. Su objetivo es analizar el papel de la reflexión cuando los estudiantes planifican un texto con la ayuda de un compañero, más concretamente, se examina hasta qué punto un método orientado a favorecer la planificación a través de la colaboración favorece también la reflexión crítica.

Los resultados mostraron que las situaciones de colaboración no producen necesariamente la reflexión. Esto puede explicarse considerando que colaborar es una actividad

compleja social y cognitivamente, ya que los estudiantes deben negociar tanto la tarea de escritura como el proceso de colaboración.

En trabajos posteriores, Pilar Lacasa ha unido la innovación educativa y la alfabetización escolar adaptándose a los cambios sociales (Lacasa, García y Herrero, 2011; Lacasa y GIPI, 2006; Lacasa y Reina 2004), tendiendo puentes entre la escuela y las experiencias que los estudiantes tienen en su vida cotidiana. La interacción no se ha centrado en los compañeros exclusivamente, se ha extendido a pequeños grupos de trabajo en los que la participación guiada de compañeros o adultos y docentes ha estado presente en las actividades planificadas de escritura. Se trata de propuestas alternativas, desde enfoques de investigación-acción (Kemmis y McTaggart, 2005), llevadas a cabo en forma de talleres de composición escrita entendidos como comunidades de aprendizaje (Rogoff, 2001) que pretenden promover la reflexión compartida de sus participantes con una utilidad real. En estos talleres de escritura, investigadores y docentes, más allá del currículum escolar, se apoyan en una serie de elementos que consideran esenciales en el proceso de enseñanza y aprendizaje:

1. La planificación de actividades significativas, a partir de los intereses de los participantes.
2. La interacción entre docente y estudiantes que comparten conocimientos.
3. La reflexión de contenidos para reconstruir significados.
4. La implicación de los participantes en la actividad para progresar en su aprendizaje y competencias.

Estas propuestas de trabajo se han llevado a la práctica en un taller de escritura en el que se han explorado las estrategias comunicativas utilizadas por docente y estudiantes cuando trabajaban en pequeños grupos, elaborando textos narrativos y expositivos (Izquierdo Magaldi, 2011). A lo largo de varias sesiones de producción escrita, los estudiantes realizan un esquema en el que escriben las ideas aportadas conjuntamente. Este esquema común les permite planificar, organizar y reflexionar oralmente sobre la posterior tarea de textualización individual. Al finalizar la sesión, revisan su trabajo cuando leen en voz alta su texto a sus compañeros. El análisis de las estrategias comunicativas de los participantes a lo largo de toda la actividad del taller ha puesto de manifiesto la importancia

del papel de guía que ejercen tanto la profesora cuando se une a los grupos de trabajo, como el papel de guía representado por los iguales cuando trabajan en pequeños grupos. El trabajo intensivo en ambos grupos, con presencia o no de la profesora, recae en primer lugar, en las estrategias de generalización de los significados que manejan y tratan de compartir a través de la reflexión metacognitiva, y en segundo lugar, en las estrategias de organización tanto de la tarea como de la interacción de los miembros del grupo. Podríamos decir de forma sencilla que los alumnos reproducen los procedimientos de trabajo que de manera explícita la docente ha comunicado a lo largo de las sesiones educativas planificadas. Enlazamos en este trabajo empírico los conceptos relacionados con el proceso mental de contextualización en el que docente y estudiantes como comunidad de aprendizaje y comunidad textual, han conseguido comprender y transformar los significados manejados en la actividad de producción textual.

En la misma dirección, mencionaremos otros estudios (De la Cruz, Scheuer y Huarte, 2006) sobre prácticas discursivas y concepciones educativas que se manejan en la interacción entre profesores y alumnos dentro del aula, que analizan cómo la cercanía o el alejamiento del entorno sociocultural de ambos participantes influye en la organización de la práctica docente. Cuando el docente puede trabajar con información previa que comparte con sus estudiantes utiliza estrategias discursivas que promueven y facilitan procesos de identificación, recuperación, conexión y ajuste de ideas de los alumnos.

Finalmente, respecto a la importancia del papel de guía (Rogoff, 1994) que ejercen los docentes, destacaremos de acuerdo con Mercer y sus colaboradores (Warwick, Mercer, Kershner y Staarman, 2010), que el rol de los docentes “parece estar en la mente de los alumnos” lo que les permite captar y adaptar sus estrategias, reglas y procedimientos al propio proceso de construcción.

### 3.2 Reflexiones

La evaluación a nivel internacional (OCDE) de las competencias lecto-escritoras de los estudiantes que en un corto espacio de tiempo se incorporarán al mundo sociolaboral, ha puesto de manifiesto la necesidad de mejorar los procesos de enseñanza y apren-

dizaje que se llevan a cabo en el aula. No parece sencillo lograr una buena competencia en comprensión de textos y expresión de cualquier tipo de mensajes de manera correcta, coherente y eficaz, generados con un propósito en un contexto determinado, a pesar del tiempo que se dedica y los recursos empleados desde nuestro sistema educativo.

En este capítulo nos hemos aproximado a enfoques culturales y comunicativos que, desde distintas disciplinas, tienen en cuenta el carácter social de la escritura, es decir, lo que se hace, cómo se hace y quiénes participan cuando actuamos como hablantes-escritores u oyentes-lectores en las prácticas educativas. La lengua oral se convierte en objeto de reflexión cuando se representa de forma escrita y depende de la profundidad que empleemos en esa reflexión que podamos construir nuevos conocimientos y generalizarlos más allá del ámbito escolar.

La alfabetización ha permitido en este sentido el desarrollo y reflexión del carácter propio del lenguaje, que utilizado como objeto complejo de aprendizaje, se ha ido descubriendo como instrumento para aprender. Precisamente el análisis de los procesos de actividad social y las prácticas comunicativas, que desde la perspectiva sociocultural se consideran cuestiones interrelacionadas, han permitido la evolución de modelos de alfabetización mecánicos a modelos que tienen en cuenta su carácter social y dialógico. Conversar entre docentes y alumnos y entre iguales, facilita la reconstrucción de los significados que se manejan y se comparten para poder expresarlos y comunicarlos a los demás. Es importante que los docentes se familiaricen con estos procesos para que puedan planificar sus prácticas de aula con funcionalidad, decidir los procedimientos y organización de la actividad, y de esta manera progresar en su labor de enseñanza.

Las investigaciones que entienden la alfabetización como un proceso que implica un conocimiento explícito y consciente del código que se pretende utilizar, nos ofrecen nuevos planteamientos de enseñanza y aprendizaje relacionados con la planificación, reflexión y colaboración de la composición escrita. Se trata de propuestas dirigidas a una alfabetización metacognitiva que intentan promover la transformación de las prácticas educativas apoyándose en aspectos que contemplan los

intereses de los participantes, y ponen en marcha actividades negociadas en las que todos y cada uno de los lectores y escritores se sienten implicados para compartir significados y construir una nueva versión del mundo.

Todavía nos queda un gran camino que recorrer pero tenemos que dar pasos en ese acercamiento del ámbito educativo al cambiante ámbito social, abriendo nuestras aulas a los procesos reales y participativos de comprensión lectora y elaboración textual.

## REFERENCIAS

- Álvarez Álvarez, M., Villardón, L. & Yániz, C. (2008). Tareas de escritura en el ámbito universitario e implicaciones para el aprendizaje. *Textos de didáctica y literatura*, 49, 77-88.
- Álvarez Angulo, T. (2001). El diálogo y la conversación en la enseñanza de la lengua. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 13, 17-52.
- Álvarez Angulo, T. (2006). Didáctica de la escritura en la formación del profesorado. *Lenguaje y textos*, 23-24, 47-63.
- Bakhtin, M. M. & Holquist, M. (1981). *The dialogic imagination: four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Barthes, R. (1985). *L' aventure semiologique*. (Trad. cast. La aventura semiológica, Barcelona: Paidós, 1993). Paris: Editions du Seuil.
- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanovic, R. (Eds.). (2000). *Situated Literacies. Reading and writing in context*. London: Routledge.
- Barton, D. (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Malden (Massachusetts): Blackwell.
- Barton, D., & Papen, U. (Eds.). (2010). *The anthropology of writing: Understanding textually mediated worlds*. New York: Continuum.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. New York: Norton.
- Coll, C. (2005). Lectura y Alfabetismo en la Sociedad de la Información. *UOC Papers*, 1, 4-10.
- Coll, C., Onrubia, J. & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- De la Cruz, M., Pozo, J.I., Huarte, M. F., y Scheuer, N. (2006). Concepciones de enseñanza y prácticas discursivas en la formación de futuros profesores. En: J.I. Pozo; N. Scheuer; M.P. Pérez Echeverría; M. Mateos, M.; E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Las concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza* (pp. 359-371). Barcelona: Graó.
- Gárate Larrea, M. (1994). *La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y socio-cultural*. Madrid: s. XXI.
- Gee, J. P. (2008). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. USA & Canada: Routledge.
- Higgins, L., Flower, L., y Petraglia, J. (1992). Planning text together. The role of critical reflection in student collaboration. *Written Communication*, 9(1), 3-47.
- Izquierdo Magaldi, B. (2011). *Estrategias discursivas de interacción en el aula. Construcción de textos expositivos y narrativos en grupos colaborativos*. (Tesis Doctoral, Universidad de Alcalá). Recuperada de <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?fichero=27384>
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2005). Participatory action research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research*. (3ª ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lacasa, P., García, M.R. y Herrero, D. (2011). Aprender en mundos digitales. *Revista Infancias Imágenes*, 10(1), 74-83
- Lacasa, P. & GIPI. (2006). *Aprendiendo periodismo digital. Historias de pequeñas escritoras*. Madrid: Visor-Antonio Machado.
- Lacasa, P., & Reina, A. (2004). La televisión y el periódico en la escuela primaria: Imágenes, palabras e ideas. Tercer prenio de investigación educativa 2002 (No. Proyecto financiado por el CIDE-MEC (BOE, 10-X-1997). Madrid: CIDE-MECD.
- Lacasa, P., Pardo, P., Martín, B. & Herranz-Ybarra, P. (1995). Texto y contexto social. Aprendiendo a planificar en un taller de escritura. *Infancia y Aprendizaje*, 69-70, 157-182.
- Madrugá, J. A. G., Elosua, R., Gutiérrez, F., Luque, J. L. & Gárate, M. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona: Paidós.
- Mateos, M., Martín, E. & Villalón, R. (2006). La percepción de profesores y alumnos en la educación secundaria sobre tareas de lectura y escritura que realizan para aprender. En J. I. Pozo, N. Scheuer, Pérez, M.P. Mateos, E. Martín, y de la Cruz, M. (Eds.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Mercer, N. (2001). *Words and Minds*. London: Routledge.
- Mercer, N. & Hodgkinson, S. (Ed.). (2008). *Exploring talk in school*. London: Sage
- Milian, M. & Camps, A. (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Ministerio De Educación Y Ciencia. Secretaría General De Educación. Instituto de Evaluación (2007). *Informe PIRLS, 2006. Catálogo de publicaciones del MEC*. Recuperado de <http://www.mec.es/>
- Monereo, C. & Pozo, J. I. (2007). *Monográfico sobre competencias básicas*. Cuadernos de Pedagogía

- gía, 370.
- Olson, D. R. & Torrance, N. (1991). Literacy as metalinguistics. In D. Olson (Eds.), *Literacy and orality* (pp. 251-270). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogoff, B. (1994). Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, Culture and Activity*, 1(4), 209-229.
- Rogoff, B., Topping, K., Baker-Sennett, J. & Lacasa, P. (2002). Roles of individuals, partners, and community institutions in everyday planning to remember. *Social Development*, 11, 266-289.
- Rogoff, B., Turkanis, C. G. & Bartlett, L. (Eds.). (2001). *Learning together. Children and adults in a school community*. Oxford: Oxford University Press.
- Saló, N. (2006). *Estrategias de Comunicación en el aula*. Barcelona: Ceac.
- Sánchez, E. García, R. y Rosales, J. (2010). *La Lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó
- Sánchez, E. y Rosales, J. (2005). La práctica educativa. Una revisión a partir del estudio de la interacción profesor-alumnos en el aula. *Cultura y Educación*, 17(2), 147-173.
- Schneuwly, B. (1992). La concepción vygotskiana del lenguaje escrito. *Cultura y Educación*, 16, 49-59.
- Street, B. (1998). New literacies in theory and practice. *Linguistic and Education*, 10(1), 1-24.
- Torrance, N. & Olson, D. (1987). Deelopment of the metalanguage and the adquisition of literacy: A progress report. *Interchange*, 18(1-2), 136-146.
- Tusón, A. & Vera, M. (2008). Análisis del discurso y educación lingüística. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 49, 9-13.
- Van-Dijk, T. A. (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2011). Discourse and Knowledge. In Paul Gee & Michael (Eds.), *Handbook of Discourse Analysis* (pp.587-630). London: Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1978/1986). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Ed. by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman. Harvard Mass.: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores Lev S. Vytgotski ; edición al cuidado de Michael Cole... [et al.] ; nota biográfica de A. R. Luria*. Barcelona: Crítica.
- Warwick, P., Mercer, N., Kershner, R., Staarman, J.K. (2010). In the mind and in the technology: The vicarious presence of the teacher in pupil's learning of science in collaborative group activity at the interactive whiteboard. *Computers & Education*, 55, 350-362.
- Wertsch, J. V. (1985). Adult-Chil interaction as a source of self regulation in children. In S. R. Yussen (Ed.), *The growth of reflection in children* (pp. 69-97). Orlando: Academic Press.
- Wood, D. W., GriffithS, A. & Howarth, I. (1986). *Teaching and talking deaf children*. New York: Wiley.