

La enseñanza de la escritura y lectura de textos académicos a los futuros investigadores educativos

Elena Anatolievna Zhizhko
Universidad Autónoma de Zacatecas

Resumen

En este trabajo se presentan los resultados del análisis teórico de la enseñanza de la escritura y lectura de los textos académicos a los futuros investigadores educativos. El estudio se llevó a cabo desde la hermenéutica crítica (Gadamer), el estructuralismo lingüístico (De Saussure, Benveniste) y la teoría de los géneros discursivos (Bajtín). A partir del estudio realizado puede afirmarse que la apropiación del investigador educativo de una de las herramientas necesarias para su trabajo –el lenguaje científico– se lleva a cabo a partir del aprendizaje de los mecanismos gramaticales, sintácticos y lógicos que permiten construir textos (en especial, académicos y científicos) útiles para entender la realidad y operar en ella. El aprendizaje de forma activa (escritura) del lenguaje científico representa un problema complejo, puesto que debe ser estrictamente delimitado en términos estilísticos y representar una variante funcional estilística de la lengua que utilizan los estudiantes en calidad de medio de comunicación. Un apoyo importante en la organización del aprendizaje de la lectura y escritura académicas puede ser el paradigma histórico-cultural que prevé el hecho de que cada estudiante difiere del otro según su edad, formación previa, estatus social, rasgos psicológicos, habilidades, etcétera.

Palabras clave

Herramientas de investigación educativa; lengua y géneros discursivos; uso del lenguaje científico; enseñanza de lectura y escritura académicas.

Teaching the reading and writing of academic texts to future educational researchers

Abstract

In this work we present the results of the theoretical analysis of the teaching of reading and writing of academic texts to future educational researchers. The study was conducted from the perspectives of critical hermeneutics (Gadamer), linguistic structuralism (De Saussure, Benveniste), and the theory of speech genres (Bakhtin). Based on the study, we can confirm that the educational researcher's appropriation of one of the necessary tools for his work—scientific language—is carried out through learning the grammatical, syntactical, and logical mechanisms that allow the construction of texts (particularly academic and scientific texts) useful in understanding reality and functioning within it. Active learning (writing) of the scientific language poses a complex problem since it must be strictly

Keywords

Tools for educational research, language and speech genres, use of scientific language, teaching academic reading and writing.

Recibido: 19/02/2014

Aceptado: 02/06/2014

limited in terms of style and must represent a functional language used by students as a means of communication. An important support mechanism in the organization of learning academic reading and writing can be the historical-cultural paradigm that presupposes the fact that each student differs from the others according to his age, previous training, social status, psychological traits, skills, etc.

Introducción

La práctica docente en el posgrado de educación demuestra que, de cierta manera, a los alumnos les resulta difícil la lectura y comprensión de los textos especializados, así como la redacción de ensayos científicos, artículos, tesis, etcétera. ¿Es posible construir una metodología eficaz para enseñar a leer y escribir los trabajos académicos sobre los temas educativos a los estudiantes de posgrado?

Es importante destacar que sobre el tema de la comprensión lectora y la redacción existen innumerables trabajos que marcaron el rumbo de las investigaciones, reflexiones, discusiones y debates posteriores. Así, Cassany afirma que el texto como discurso refleja las concepciones de quien lo emite y su visión del mundo, cuya comprensión se logra mediante el entendimiento del discurso (Cassany, 2006, p. 33). El estudio de los textos de van Dijk y Kintsch (1978) demuestra que existen componentes textuales que repercuten en la comprensión: los textos presentan determinados esquemas estructurales (narración, argumentación, exposición, y demás) que organizan el texto y favorecen su comprensión (Calsamiglia, 1992).

Según los estudios realizados por Beck y colaboradores (1984), McNamara y colaboradores (1996), O'Reilly y McNamara (2002), McNamara (2004), Best y colaboradores (2005), el nivel de comprensión lectora no depende de la cohesión del texto, sino de las habilidades de la persona para la lectura y sus conocimientos construidos previamente, que le permiten llevar a cabo un procesamiento activo del contenido del texto (O'Reilly y McNamara, 2002; McNamara, 2004; Best y cols., 2005).

A su vez, para Chartier y Hérbard, la lectura y la escritura son hechos sociales con una función dentro de un ámbito determinado, se modifican a lo largo de la historia y producen cambios relevantes en las prácticas sociales (Chartier y Hérbard, 2000). Por su parte, Camps afirma que la lectura y la escritura son procesos que pueden desarrollarse a lo largo de la vida y, por tanto, su enseñanza no necesariamente tiene que finalizar una vez que el sujeto ha aprendido a leer y a escribir, sino que es importante continuarla, de manera transversal, en los niveles educativos siguientes (Camps, 2003).

El objetivo del presente estudio fue realizar el análisis teórico-metodológico de una de las herramientas del investigador educa-

tivo, el lenguaje científico, y definir su papel en la producción del conocimiento, en aras de sentar las bases para desarrollar una metodología que coadyuvase al mejoramiento de la lectoescritura de textos académicos de los estudiantes de posgrado.

La metodología que se usó para lograr el objetivo de la indagación fue, principalmente, el análisis teórico de los conceptos “lengua”, “géneros discursivos”, “lenguaje científico”, así como el análisis de algunos métodos de desarrollo de la lectoescritura para los alumnos de posgrado.

La conceptualización teórica de este trabajo se basa en la hermenéutica crítica (Gadamer), el estructuralismo lingüístico (De Saussure, Benveniste) y la teoría de los géneros discursivos (Bajtín), y se justifica, entre otras razones, a partir de la idea de vinculación de las partes en un todo mediante el establecimiento de relaciones entre ellas, teniendo en cuenta sus diferencias. También se basa en el postulado de que el género discursivo es un elemento concreto mediador entre la forma y el contenido, y que los géneros discursivos complejos construyen el conocimiento, las identidades y el poder en una disciplina. De ahí que para formar parte de una comunidad de conocimiento hay que aprender a usar sus géneros.

Desarrollo y argumentos

Los conceptos de la lengua y el lenguaje

La elaboración de una metodología que apoye a los estudiantes de posgrado en educación para que mejoren sus habilidades de comprensión y redacción de los textos académicos exige el análisis y la definición de los conceptos clave: lengua, lenguaje y sus tipos, discurso, géneros discursivos, género científico, lenguaje escrito y texto.

Con el desarrollo de la lingüística como ciencia en el siglo XIX surgió el debate sobre la concepción y las funciones de la lengua. Para el científico alemán Wilhelm von Humboldt, en el primer plano está la función de la generación del pensamiento: sin tocar la necesidad de la comunicación entre la humanidad, la lengua hubiese sido una condición necesaria del pensamiento del hombre, incluso en su eterna soledad. Karl Vossler y sus seguidores otorgan la principal importancia a la función expresiva de la lengua, la expresión del mundo individual del hablante. Sin embargo, estas concepciones no consideran *al otro participante del discurso* (Bajtín, 1985a).

El concepto de la lengua revolucionó la teoría del filólogo francés Ferdinand de Saussure, que se adscribe a una de las principales corrientes de la filosofía del lenguaje: el objetivismo abstracto. De Saussure define la *lengua* como el sistema de signos,

cuya unidad mínima es el signo que se compone del *significante* (acústico) y *significado* (concepto). Según él:

La lengua no es una función del sujeto hablante, es el producto que el individuo registra pasivamente; no supone jamás premeditación, y la reflexión solo interviene en ella para la actividad de clasificación. . . . La lengua es un objeto bien definido en el conjunto heteróclito de los hechos de lenguaje. Se la puede localizar en la porción determinada del circuito en que una imagen auditiva viene a asociarse a un concepto. (De Saussure, 1989, pp. 40-41)

La lengua es una dimensión significativa que configura el mundo, cada *lengua permite a su parlante ver el mundo a través de ella*. El *lenguaje* refleja el pensamiento, ya que decimos lo que pensamos (De Saussure, 1989). No existe el origen del lenguaje: donde hay hombre, hay lenguaje. La multiplicidad de sistemas significantes constituye nuestra vida, todo acto de nombrar es un acto de distinguir, jerarquizar, catalogar, etcétera. Lo anterior ilustra las famosas palabras de Martín Heidegger: cuando atravieso un bosque, también atravieso la palabra “bosque”.

Puede afirmarse, pues, que el lenguaje es un “vidrio opaco” del sistema de signos de la lengua, sus elementos se integran solidariamente formando conjuntos y diferenciándose. Un signo es lo que otro signo no es (oposición), pero este signo no existe por sí mismo: *su valor es su diferencia con otros* (idea de diferencia sin desigualdad). Cada elemento de presencia trae la idea de ausencia, nunca hay una presencia completa.

De tal modo, la nueva corriente filosófica fundada por De Saussure, conocida ahora como estructuralismo lingüístico, se basa en las siguientes afirmaciones. Toda lengua es un conjunto de elementos mutuamente solidarios o dotados de una estructura de carácter abstracto. La lengua como estructura no puede ser analizada más que desde el terreno de la lengua misma, la lengua se considera como un todo, y en su análisis no participan los criterios extralingüísticos. La lengua es el sistema de signos que forman el lenguaje y que todos los hablantes de una comunidad lingüística poseen; mientras que el habla es la realización, en cada acto, de ese conjunto de signos. Lengua y habla presentan un carácter interdependiente: ninguna de las dos existe aisladamente.

Los signos lingüísticos tienen dos propiedades básicas: la arbitrariedad (no hay ningún significante mejor dotado de significado que el otro: perro, *dog*, *chien*, etcétera: el significado no es el “perro”, sino el concepto “perro”) y el carácter lineal del significante (imposibilidad de que en un mismo mensaje aparezcan, simultáneamente, dos significantes: uno tiene que seguir al otro).

Siguiendo a De Saussure, los objetos específicos de la *lingüística* como ciencia son las formas mutuamente relacionadas

que determinan normativamente todo acto discursivo. El habla es realización individual, caótica, inanalizable de la lengua, ligada al acto de voluntad.

El lingüista francés Emile Benveniste, seguidor de F. de Saussure, afirma que:

La lengua se presenta en todos sus aspectos como una dualidad: institución social, es puesta a funcionar por el individuo; discurso continuo se compone de unidades fijas . . . ¿Dónde halla la lengua su unidad y el principio de su funcionamiento? En su carácter semiótico. (Benveniste, 1996a, p. 52)

A su vez, para el filósofo ruso Mikhail Bajtín, la lengua no es solo un código, es un otro, es el tesoro que compila historia, riqueza y experiencia de las generaciones pasadas: si observo un paisaje, me acompaña el discurso interior de miles de años; todo lo que veo ya está en mi mente, en mi voz hablan otras voces, soy hablado antes de hablar. Nada precede la lengua. El mundo está en el sujeto por medio de la lengua. La vida define la lengua, los significados del lenguaje están entrañados en los enunciados (Bajtín, 1985a).

En resumen, la lengua es el sistema de signos que forman el lenguaje y que todos los hablantes de una comunidad lingüística poseen. Toda lengua es un conjunto de elementos mutuamente solidarios o dotados de una estructura de carácter abstracto.

El lenguaje es una pieza fundamental en el contexto social, sin él no podemos entender la civilización, la historia y la cultura. Es por medio del lenguaje que se crean las posibilidades de desarrollo de los seres humanos. A decir de Hans-Georg Gadamer, la palabra permite aprehender la realidad, construir representaciones del mundo, que serán indispensables para sortear los peligros y resolver los problemas que plantea la convivencia con la naturaleza y con los otros, con el entorno físico y social (Gadamer, 1998).

Por medio del lenguaje se crean las condiciones para tener un mayor y más preciso conocimiento del mundo. La información que llega a través de los sentidos, de la percepción, se cifra en un código de signos y símbolos: el *lenguaje*. De esta manera, se tiene la oportunidad de clasificar lo experimentado, plantear hipótesis y confirmar los supuestos para dar sentido a la experiencia, para utilizarla durante el proceso de adquisición y construcción de nuevos conocimientos (Gadamer, 1998).

La investigación en el área de la educación, como cualquier actividad humana, supone el uso de las formas pasivas y activas de la lengua, el cual se lleva a cabo por medio de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Se distinguen cuatro formas de conocimiento y su relación con el lenguaje:

1. Conocimiento empírico (experimental).
2. Conocimiento filosófico (uso de la lógica en el análisis de fenómenos físicos y humanos, uso exhaustivo del lenguaje).
3. Conocimiento científico (uso del lenguaje especializado riguroso y verificable).
4. Conocimiento poético (intuitivo, uso inconsciente de recursos del observador: sensaciones, emociones).

En la investigación educativa se utilizan las tres primeras formas de conocimiento antes mencionadas. Dos de ellas –las que prevén el uso de la lógica en el análisis de los fenómenos físicos y humanos y del lenguaje especializado riguroso y verificable– implican un problema para los investigadores en formación.

Las concepciones de la comunicación

Benveniste en su trabajo *Problemas de lingüística general* analiza el concepto del habla, lo llama *discurso* o *enunciación* y lo define como el acto del sujeto de producir enunciados a partir de la lengua. En este acto el sujeto se asume como un “yo” y se instaura un común “tú”, o sea, es una relación intercambiable. En el acto del habla o del discurso siempre hay dos protagonistas (yo-tú; tú-yo); por tanto, es un acto social, un acontecimiento único e irrepetible, una interacción. La idea principal de la teoría de la enunciación o discurso es que el significado representa el momento enunciativo. Todo enunciado supone un tipo de acción –interrogar, rogar, afirmar, valorar, refutar, evaluar, etcétera– que se realiza con el uso de las palabras y expresiones, y en ciertas condiciones (felicidad, infortunio, ira, y demás) (Benveniste, 1996b).

El signo, para Benveniste, se descompone (para De Saussure, se construye). El discurso se compone de bloques, cuyo sentido se desliza. De ahí surge la metáfora como aspiración de ver el mundo de otra manera, según Aristóteles. El discurso es la forma de vida del sujeto, combinatoria de todos los sistemas. El discurso tiene reglas y es analizable y comparable. A su vez, la conversación tiene reglas implícitas muy estrictas: supone la atención de los interlocutores, tiene comienzo y fin, normas de lo que se puede hablar o no, tabúes (por ejemplo, si uno de los parlantes infringe la regla, el otro no contesta). La infracción de las reglas marca la existencia de ellas (Benveniste, 1996a).

Puede concluirse, entonces, que existen tres concepciones de la comunicación: la *diferencia sin desigualdad* de F. de Saussure: mi valor es mi diferencia de otros: yo/tú; la *intersubjetividad* de E. Benveniste: yo no existo sin ti, tú no existes sin mí: yo/tú; tú/yo; el dialogismo de M. Bajtín: tú eres parte de mí, yo soy parte de ti: yo/tú/yo. En este caso, el dialogismo de M. Bajtín se basa en lo siguiente: en el acto de la comunicación los dos protagonistas

–el enunciador y el destinatario– participan simultáneamente. El enunciado siempre está presente antes de formularlo, es dirigido a alguien, se objetiva a sus expectativas, es anticipado, tiene carácter de respuesta. El diálogo es infinito. Todo enunciado aparece en un tramo social y exige la responsabilidad por el *otro* (doy respuesta = respondo por ti).

Los géneros discursivos

Ahora bien, ¿qué son los géneros discursivos y cuáles pueden usarse en los textos académicos? Cada esfera de uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, los que se denominan géneros discursivos. Los conjuntos de enunciados que se constituyen en géneros discursivos reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas de la praxis humana no solo por su contenido temático y su estilo verbal (o sea, por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua), sino, ante todo, por su composición o estructuración (Bajtín, 1985a). De tal modo, se distinguen los géneros simples y complejos.

Los *géneros discursivos simples o primarios* están constituidos por enunciados de la comunicación inmediata. Tal como las frases ilocutivas, interjecciones, órdenes, diálogos cotidianos, cartas, onomatopeyas, entre otras. Son géneros cotidianos los diálogos de tipo cercano: cartas, saludos, conversaciones. Todo lo que tiene que ver con un ámbito más familiar (más de cara a cara). Los géneros primarios (simples) que forman parte de los géneros complejos se transforman dentro de estos últimos y adquieren un carácter especial: pierden su relación inmediata con la realidad y con los enunciados reales de otros. Por ejemplo, las réplicas de un diálogo cotidiano o las cartas al interior de una novela conservan su forma y su importancia cotidiana únicamente como parte del contenido de la novela, participan en la realidad tan solo a través de la totalidad de la novela, es decir, como acontecimiento artístico y no como suceso de la vida cotidiana (Bajtín, 1985b).

Asimismo, los *géneros discursivos complejos o secundarios* son agrupaciones de los géneros simples, en las cuales se les da otra función del lenguaje, más allá de lo inmediato. Ejemplos de géneros complejos son las novelas, investigaciones científicas, enciclopedias, artículos periodísticos, textos legislativos, bitácoras, entre otros tipos de discursos. A diferencia de los géneros simples, los géneros complejos suelen transmitirse en forma escrita. Dentro de los géneros discursivos complejos se distinguen los literarios (poesía, novela, narrativa, etcétera), académicos (apuntes, fichas de trabajo, resumen, etcétera) e investigativos (informe, protocolo, tesis, entre otros), por solo mencionar algunos.

La apropiación de la lectura y escritura académicas

La apropiación de la maestría del uso de los géneros discursivos complejos académicos e investigativos supone una preparación rigurosa con el apoyo del docente. La estrategia principal de la etapa inicial de esta enseñanza consiste en el trabajo con los textos didácticos. Para convertir los textos científicos originales en didácticos se eliminan todos los elementos ocasionales, connotativos, anormales, los componentes que son complicados para la asimilación y el uso de los educandos. Así, los textos originales se moldean y se transforman convirtiéndose en el material con el que trabajará el estudiante, enriqueciendo su bagaje léxico, imitándolos, reproduciéndolos y adquiriendo las habilidades de la lectura y la escritura.

Hay que señalar que la escritura es la más difícil de las cuatro habilidades lingüísticas: el proceso de expresión de las ideas en forma escrita es bastante complicado, y en especial problemático cuando se trata del lenguaje científico. Según el enfoque histórico-cultural, los elementos que componen el mecanismo de creación de un texto escrito son:

La elección del vocabulario; la distribución de las definiciones de los objetivos en el grupo de enunciados; la detección del predicado como parte estelar en la organización de la idea del enunciado; la organización de la relación entre los enunciados. Además, la fuerza motora en el proceso de creación de un texto escrito es la idea del autor acerca de lo que va a escribir. Esta idea nace incluso antes de la escritura. (Goncharenko, 2010, p. 78)

El texto escrito surge después de un largo proceso de reflexión y posee una serie de cualidades, según su forma y contenido:

- ▶ se compone de enunciados que corresponden a los modelos usuales de la lengua;
- ▶ los enunciados se forman a partir del material lingüístico que se emplea en concordancia con las normas de su uso (léxicas, gramaticales, ortográficas);
- ▶ el texto contiene formas y clichés del lenguaje que son típicos para cierto tipo de comunicación escrita;
- ▶ la presentación se desarrolla paulatinamente, lógicamente;
- ▶ el texto posee, si es necesario, la información excesiva o comprimida en los niveles lingüístico y temático;
- ▶ la presentación es exacta, emotiva, accesible para el destinatario (Musnitskaia, 1991, p. 262).

De tal modo, según Zagviázinsky (2007), enseñar al educando a producir textos en el lenguaje científico significa formar en él determinadas habilidades:

- ▶ saber interpretar la información (el contenido) general y la idea principal de un texto leído;
- ▶ saber describir –de manera breve y también detallada–, comparar y analizar los datos (hechos) presentados en un texto;
- ▶ saber calificar y demostrar, por medio de los argumentos y ejemplos ilustrativos, la primacía de ciertos postulados de un texto;
- ▶ saber presentar, combinar y reunir la información;
- ▶ saber caracterizar, evaluar, expresar opinión propia acerca de lo leído (conformidad/no conformidad, aprobación/desaprobación, negación, etcétera);
- ▶ saber hacer anotaciones y el compendio de un texto;
- ▶ saber reflexionar y hacer comentarios en forma escrita sobre un texto leído (Zagviazinsky, 2007).

A la escritura de los textos académicos le precede la lectura, que es el proceso de recuperación y aprehensión de algún tipo de información o ideas almacenadas en un soporte y transmitidas mediante algún tipo de código: usualmente, un lenguaje que puede ser visual o táctil (por ejemplo, el sistema Braille). Otros tipos de lectura pueden no estar basados en el lenguaje, como la notación o los pictogramas.

Sin embargo, cuando el libro está cerrado, ¿en qué se convierte el lector? ¿En un simple glotón capaz de digerir letras? ¿Un leñador cuya única labor es desbrozar el paisaje literario? Las teorías de la lectura coinciden en que el texto se descompone, se reconstituye y reconstruye con nuestra lectura. El texto no tiene una lectura única, sino múltiples lecturas.

Hay que mencionar que ambas habilidades lingüísticas –la de la lectura y la de la escritura– están estrechamente relacionadas; por consiguiente, existe la necesidad de coordinar las acciones de enseñanza, para que la programación de una de ellas (lectura) lleve a los estudiantes a la realización de la otra (escritura). Por ejemplo, la lectura informativa se combina con la formulación escrita de la idea del texto leído, los apuntes de los hechos principales, la composición del resumen, la elaboración de las características de los objetos, la redacción de la propia opinión acerca de lo que se ha leído, el ensayo.

A su vez, “la lectura analítica se correlaciona con la anotación escrita de cierta información, argumentos, conclusiones, opiniones, apuntes a fin de comparar, clasificar o generalizar los hechos, interpretación detallada del texto” (Berezhnova, Kraevsky, 2009, p. 109). Por tanto, las particularidades del lenguaje escrito antes mencionadas y las habilidades que deben formarse en el alumno para que domine este tipo de lenguaje exigen la elaboración del material didáctico, que se compone de ejercicios de entrenamiento del lenguaje escrito.

El sistema de prácticas que desarrollan las habilidades del lenguaje escrito incluye los ejercicios de entrenamiento y los de producción. El objetivo de los primeros es prepararse para la expresión de las ideas por escrito. A esta clase de ejercicios pertenecen los que están basados en modelos: imitativos, de complementación, transformación, elección, construcción, combinación, abreviación, ampliación. Estos ejercicios pueden incluir las llaves (respuestas) y los alumnos los pueden realizar de manera independiente fuera de la clase (Musnitskaia, 1991, p. 263).

Los ejercicios de producción son los que enseñan a transmitir las ideas y la información por escrito, desarrollan las habilidades de expresión escrita. Los tipos de ejercicios de producción son los siguientes:

- 1) *reproducción escrita de una serie de enunciados leídos* (microtextos) o reproducción de un texto pequeño por medio de las palabras clave;
- 2) *elaboración del mapa conceptual de un texto leído en forma de preguntas*, enunciados nominativos o simples afirmativos, cuyo predicado es el verbo en el presente indicativo. Este ejercicio es preparativo para realizar otros más complejos, y desempeñar una función importante para el desarrollo de la cultura del pensamiento, el mejoramiento de la lógica, la interpretación consecutiva y el desarrollo de las ideas, los métodos de expresión de relaciones causa/consecuencia, la detección de la idea principal, el sorteo de la información esencial y secundaria;
- 3) *elaboración de títulos de las partes de un texto* y/o breves apuntes sobre la idea principal de cada parte, que incluye únicamente los aspectos argumentados; este ejercicio ayuda a generalizar la información obtenida y brindar conclusiones breves y puntuales;
- 4) *interpretación escrita de un texto*, que persigue varios objetivos: el perfeccionamiento de las habilidades receptivas, la comprensión y retención de la información; el desarrollo de las habilidades de orientación en un texto; la definición de las ideas centrales, la detección de la consecuencia lógica de los hechos, acontecimientos y fenómenos de los cuales trata el texto; el perfeccionamiento de la habilidad para diferenciar la información; el desarrollo de la habilidad para exponer por escrito la información percibida de manera lógica, consecutiva, clara y expresiva; la asimilación más fácil del material estudiado; y el control de la asimilación;
- 5) *recapitulación del texto*, que se realiza mediante la elección de las frases significativas, desde la perspectiva de la idea principal del texto, la abreviación de estas frases y la anotación de las ideas del autor de manera breve y general;
- 6) *compendio*, que es la descripción sucinta de las ideas principales de un texto, su sistematización, generalización y evaluación;

- 7) *resumen*, que es la interpretación más breve posible del contenido de un texto, con el fin de guiar al receptor sobre la información contenida en el texto, su valor y utilidad; el resumen contiene, además, la descripción bibliográfica y los datos del autor, es una nota informativo-evaluativa;
- 8) *reseña*, que es una clase compleja de actividad lingüística escrita; consiste en que el autor exponga su impresión (opinión) de los hechos, acontecimientos, fenómenos, objetos y sus atributos, con el fin de crear una imagen de lo leído;
- 9) *ensayo*, que también es un tipo complejo de actividad lingüística escrita y creativa que se usa en el posgrado (Musnitskaia, 1991, pp. 264-270).

Analicemos a continuación algunos tipos de ejercicios de producción escrita, en especial aquellos que se utilizan en el posgrado. La interpretación de un texto puede presentarse como paráfrasis breve de un escrito, comentario detallado sobre un texto, descripción del contenido. Esta actividad requiere una preparación previa. Principalmente, es necesario elegir el texto de manera correcta desde el punto de vista metodológico.

La estructura de cualquier texto, según el carácter de relación de los predicados, guía la interpretación. Según Berezhnova y Kraevsky (2009), “los textos con la estructura en cadena activan la actividad mnémica y permiten realizar la interpretación más completa” (p. 110). Éstos se recomiendan en la etapa inicial de la apropiación de la lectura y escritura académicas.

Los textos de estructura ramificada (extensa) estimulan la actividad cognitiva y la reconstrucción del texto, por eso es conveniente usarlos en las etapas avanzadas de la apropiación del lenguaje científico.

El trabajo previo incluye, también, la preparación de los estudiantes bajo la coordinación del docente: la lectura preliminar del texto, su subdivisión en partes, la detección de la idea principal, el énfasis en los datos principales y relevantes. La siguiente fase del trabajo con el texto consiste en formular de manera verbal las preguntas sobre el texto, interpretar oralmente lo que se ha leído, elaborar el mapa conceptual, anotar las palabras y frases que portan las ideas principales. Finalmente, el texto se interpreta por escrito, se revisan los ensayos, se realiza el trabajo de corrección del estilo y, asimismo, la retroalimentación y evaluación (Salas, Zhizhko, 2010, pp. 140-145).

Respecto a la recapitulación del texto, vale la pena destacar que es uno de los tipos del análisis analítico-sintético de la información. Además, es el método más común para el registro escrito de los datos obtenidos de la literatura especializada. Durante esta actividad el estudiante tiene que reflexionar sobre lo leído, sortear la información, anotar solo los datos más relevantes, las definiciones, los factores decisivos y los ejemplos que demuestran

estos factores. Así, la recapitulación es la interpretación completa y sistematizada de un texto que incluye las conclusiones, la opinión personal y las observaciones del autor.

En el proceso de apropiación de la lectura y escritura académicas es recomendable que los estudiantes realicen los siguientes ejercicios de recapitulación:

- ▶ pasar al cuaderno únicamente los enunciados del texto en los cuales el autor expresa sus ideas principales, después, tachar en estos enunciados todas las palabras complementarias;
- ▶ acotar un texto eliminando todas las oraciones y frases que no se refieran a la idea principal (Musnitskaia, 1991, p. 266).

En cuanto al compendio, incluye varias opciones de escritos. Principalmente, es el compendio-resumen o la interpretación comprimida de los conceptos principales excluyendo los detalles, hechos, ejemplos y nombres propios. Por consiguiente, la elaboración de un compendio es el proceso lingüístico complejo que incluye cierta secuencia de actos cognitivos. En este proceso ambos tipos de actividad lingüística –la receptora y la productiva– interactúan de modo estrecho. Las habilidades analítico-sintéticas para extraer y reciclar la información de un texto juegan aquí el papel principal y se desarrollan notoriamente. Los alumnos aprenden a seleccionar, comparar, combinar, cambiar de lugar los datos y actualizan su vocabulario académico. Las destrezas que serán necesarias para esta actividad y las que son objeto de la enseñanza de la escritura de un compendio, entre otras, son las siguientes:

- ▶ saber usar las expresiones cliché de introducción de distintas partes del compendio;
- ▶ saber parafrasear;
- ▶ saber usar la terminología científica;
- ▶ saber abreviar y utilizar las abreviaturas;
- ▶ saber manejar las citas, notas a pie, bibliografía;
- ▶ saber pronosticar la temática de un texto, con base en su título y las frases clave;
- ▶ saber dividir el texto en partes, según las ideas que contiene;
- ▶ saber establecer la conexión entre las partes de un texto;
- ▶ saber detectar en cada parte del texto los núcleos de las ideas;
- ▶ saber interpretar los hechos presentados en un texto (Sallas, Zhizhko, 2010, p. 146).

Los ejercicios que desarrollan estas habilidades y destrezas pueden ser los de selección, transformación, abreviación y reconstrucción.

Discusión

En resumen, la elaboración de una metodología que permita a los estudiantes del posgrado en educación desarrollar habilidades y estrategias para la lectoescritura al mismo tiempo que se enseñan los contenidos curriculares debe contemplar que esas habilidades representan, respectivamente, las formas pasiva y activa del dominio de la lengua; su apropiación requiere una preparación cuidadosa, que incluye, entre otras cosas, la selección del estilo funcional de la lengua, que funge como medio de comunicación científica.

Asimismo, deben preverse los siguientes aspectos: los géneros discursivos complejos construyen el conocimiento, las identidades y el poder de una disciplina; para formar parte de una comunidad de conocimiento, hay que aprender a usar sus géneros, sus prácticas letradas; el género discursivo es un elemento concreto mediador entre la forma y el contenido; es posible articular diferentes formas de aprendizaje efectivo y práctico alrededor de los géneros.

La redacción de un ensayo, del informe de investigación y de una tesis supone el uso del género discursivo complejo investigativo en su forma escrita. La escritura es un acto social, un acontecimiento único e irrepetible y una interacción. Si el habla se compone de enunciados, la escritura se compone de oraciones, que son artefactos, modelos para enseñar la estructura de la lengua. La escritura es un sistema de representación gráfica de una lengua, por medio de signos, grabados o dibujados sobre un soporte. Es un método de comunicación humana, que se realiza por medio de signos visuales que constituyen un sistema. Un sistema de escritura puede ser completo o incompleto; es completo cuando expresa, sin ambigüedad, todo lo que puede manifestar y decir una lengua determinada.

Para enseñar a un estudiante de posgrado a usar el lenguaje científico se pueden elaborar textos de estilo didáctico que sirvan no precisamente para transferir la información científica ni tampoco para causar una impresión emotiva en los educandos, sino para *proporcionar una variante de la lengua que sirva de muestra para que los estudiantes la usen e interpreten* en los primeros pasos de construcción de su propio lenguaje científico y, más adelante, en el momento de aplicar sus conocimientos en el quehacer investigativo.

A la escritura de los textos académicos le precede la lectura, que tampoco es una actividad neutra: pone en juego al lector y una serie de relaciones complejas con el texto. Saber leer no solo significa saber pronunciar las palabras escritas o identificar las palabras y el significado de cada una de ellas: saber leer significa poder extraer y comprender el significado de un texto.

Las propuestas metodológicas para el desarrollo de la lectoescritura deben tomar en cuenta que la redacción de los textos

académicos es un acto de mucha responsabilidad, ya que exige que el autor posea ciertas habilidades y destrezas para el uso del lenguaje científico. El futuro investigador educativo, entre otras cosas, debe aprender los mecanismos gramaticales, sintácticos y lógicos que permiten construir los textos (en especial, académicos y científicos) útiles para entender y operar en la realidad. Su apropiación supone el uso de las siguientes técnicas: los ejercicios de producción, los trabajos de comprensión lectora e interpretación verbal y escrita de los textos, los ensayos, exposiciones, trabajos de corrección del estilo, etcétera.

El futuro investigador debe aprender a distinguir claramente las palabras, frases y expresiones propias del estilo científico y evitar el uso de otras que pertenecen al género discursivo primario o al habla cotidiana. El autor tiene que formular sus ideas de manera completa o sin ambigüedad, para que el lector pueda tener una sola interpretación de lo escrito y entender de modo más preciso sus concepciones. Pensar en el lector, en el otro, sin el cual el texto no tendrá vida plena, es la tarea principal de quien escribe.

La elaboración de la metodología y el adecuado material didáctico para la comprensión de los textos y la apropiación de la forma activa (escritura) del lenguaje científico representan un paso importante hacia la eficacia del aprendizaje de los estudiantes de posgrado.

Referencias

- Bajtín, M. (1985a). El problema de los géneros discursivos. En Mijaíl Bajtín, *Estética de la creación verbal* (pp. 230-293). México, D. F.: Siglo XXI.
- Bajtín, M. (1985b). El problema del texto en la lingüística, la filosofía y otras ciencias humanas. Ensayo de análisis filosófico. En Mijaíl Bajtín, *Estética de la creación verbal* (pp. 294-323). México, D. F.: Siglo XXI.
- Benveniste, E. (1996a). De la subjetividad en el lenguaje. En Emil Benveniste, *Problemas de lingüística general* (pp. 179-187). México, D. F.: Siglo XXI.
- Benveniste, E. (1996b). Semiología de la lengua. En Emil Benveniste, *Problemas de lingüística general* (pp. 47-69). México, D. F.: Siglo XXI.
- Best, R., Rowe, M., Ozuru, Y., y McNamara, D. (2005). Deep-level comprehension of science texts: The role of the reader and the text. *Topics in Language Disorders*, 25, 65-84.
- Calsamiglia, H. (1999). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona, Es.: Ariel.
- Camps, A. (2003). Texto, proceso, contexto y actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y enseñar a escribir. En A. Camps Mundó (Comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 13-32). Barcelona, Es.: Graó.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, Es.: Anagrama.
- Chartier, A., y Hérbard, J. (2000). Saber leer y escribir: unas herramientas mentales que tienen una historia. *Infancia y aprendizaje*, 89, 11-24.

- De Saussure, F. (1989). *Curso de Lingüística general*. México, D. F.: Nuevo Mar.
- Gadamer, H.G. (1998). *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona, Es.: Paidós.
- McNamara, D. (2004). Aprender del texto. Efectos de la lectura textual y las estrategias del lector. *Signos*, 37(55), 19-30.
- O'Reilly, T., y McNamara, D. (2002). Good texts can be better for active readers? Ponencia presentada en *The 43-rd Annual Meeting of the Psychonomic Society Inc.*, Kansas City, MO.
- Salas, M., y Zhizhko, E. (2010). *¿Cómo hacer la investigación en educación? Fundamentación teórico-metodológica de la investigación cualitativa*. México, D. F.: Taberna librería.
- Бережнова Е.В., Краевский В.В. (2009). *Методология педагогики. Новый этап*. М.: Издательский центр «Академия» (Berezhnova E. V., y Kraevsky V. V. (2009). *Metodología de la educación. Nueva etapa*. Moscú, Ru.: Academia).
- Гончаренко С.У. (2010). Педагогічні дослідження. *Методологічні поради молодим науковцям*. Київ-Вінниця: ТОВ «Планер». (Goncharenko S. U. (2010). *Investigaciones educativas. Consejos metodológicos para los jóvenes investigadores*. Kiev-Vinnitsa: TOV "Planer").
- Загвязинский В.И. (2007). *Исследовательская деятельность педагога*. М.: Издательский центр «Академия» (Zagviazinskiy V. I. (2007). *Actividad investigativa del pedagogo*. Moscú, Ru: Academia).
- Мусницкая Е.В. (1991) *Обучение письму // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. Леонтьев А. А. - М.: Русский язык*. (Musnitskaia, Ie. V. (1991). *Enseñanza de la escritura* (pp. 261-270). En A. Leontiev (Comp.), *Metodología general de la enseñanza de lenguas: Antología*. Moscú, en idioma ruso).