



ESTUDIOS λ AMBDA.

Teoría y práctica de la didáctica
en lengua y literatura

www.estudioslambda.unison.mx

VOLUMEN 9
NÚMERO 2

2024

ISSN: 2448-5942

Departamento de Letras y Lingüística
Universidad de Sonora



"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"

Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura

Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura. Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura. Año 9, Volumen 9, Número 2, julio-diciembre de 2024, es una publicación semestral editada por la Universidad de Sonora, a través de la División de Humanidades y Bellas Artes, en el Departamento de Letras y Lingüística. Blvd. Luis Encinas y Rosales S/N, Col. Centro, C.P. 83000, Hermosillo, Sonora, México; Tel (662) 2592 187, (662) 2125 912, www.estudioslambda.uson.mx, estudioslambda@unison.mx. Editor responsable: Francisco González Gaxiola. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo número 04 – 2023– 032210400700-102. ISSN: 2448-5942; ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Apoyo técnico: Servicios Informáticos de la Universidad de Sonora, Dirección de Informática, a través del Área de Servicios Informáticos, Edificio 8C; Tel (662) 2592 227. Responsable de la última actualización de este número: María de los Ángeles Galindo Ruiz de Chávez. Fecha de la última modificación 1 de julio de 2024.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los contenidos de la presente publicación, siempre y cuando se acredite adecuadamente el origen de estos.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivadas 4.0 Internacional.



Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura

Volumen 9, número 2 julio-diciembre 2024



"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"

UNIVERSIDAD DE SONORA

UNIVERSIDAD DE SONORA

RECTORA

Dra. María Rita Plancarte Martínez

SECRETARIO GENERAL ACADÉMICO

Dr. Ramón Enrique Robles Zepeda

DIRECTORA DE LA DIVISIÓN DE HUMANIDADES Y BELLAS ARTES

Dra. María Guadalupe Alpuche Cruz

JEFA DEL DEPARTAMENTO DE LETRAS Y LINGÜÍSTICA

Dra. Elva Álvarez López

EDITOR RESPONSABLE

Dra. María de los Ángeles Galindo Ruiz de Chávez

COMITÉ EDITORIAL

Mtra. María Edith Araoz Robles

Mtra. Ana Bertha de la Vara Estrada

Dra. Patricia del Carmen Guerrero de la Llata

COMITÉ CIENTÍFICO

Dr. Tiberio Feliz Murias.

*Universidad Nacional de Educación
a Distancia. España*

Dra. Mailing Rivera Lam.

Universidad de Antofagasta. Chile

Dra. Glòria Bordons de Porrata-Doria.

Universidad de Barcelona. España

Dra. Luisa Angélica Puig Llano.

Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Marcelino Jiménez León.

Universidad de Barcelona. España

Dra. María Cristina Castro Azuara.

Universidad Autónoma de Tlaxcala

Dr. Roland Terborg Schmidt. CELE.

Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Martín Sánchez Camargo.

Universidad de las Américas

Dra. Zarina Estrada Fernández.

Universidad de Sonora

Dra. Aidee Espinosa Pulido.

Universidad Autónoma de Baja California

Dr. Rosario Fortino Corral Rodríguez.

Universidad de Sonora

ÍNDICE

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Educación inclusiva en un curso de inglés en una institución de educación superior en México

BRENDA LUCÍA TORRES LÓPEZ y KRISTIAN ARMANDO PINEDA CASTILLO 1

Relaciones entre currículo y prácticas docentes. A propósito de los géneros de estudio y su enseñanza en Lengua y Literatura en nivel secundario

STELLA MARIS TAPIA 27



Educación inclusiva en un curso de inglés en una institución de educación superior en México

Inclusive education in an English course at a higher education institution in Mexico

BRENDA LUCÍA TORRES LÓPEZ

<https://orcid.org/0009-0002-4274-6807>

Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa, México

btorresl@enees.edu.mx

KRISTIAN ARMANDO PINEDA CASTILLO

<https://orcid.org/0000-0002-4686-3587>

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa en México

Kristian.pineda@upes.edu.mx

Resumen

Las estrategias en la enseñanza inclusiva del inglés tienen un papel fundamental, donde el docente debe conocer las preferencias de aprendizaje del estudiantado, emociones y posibles factores que podrían influir en su conducta durante las clases. El estudio analiza la implementación de estrategias de educación inclusiva en un curso de inglés para la Licenciatura en Educación Especial en la Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa. Se utiliza el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) para incluir a estudiantes que enfrentan diversas Barreras para el Aprendizaje y la Participación, como discapacidades visuales e intelectuales, así como depresión severa. El enfoque metodológico es cuantitativo siguiendo un estudio de caso único A/B/C con una duración de seis meses al evaluar los resultados del aprendizaje durante tres fases distintas: actividades presenciales con DUA, actividades lúdicas y colaborativas y el uso de la plataforma Moodle. Los resultados muestran que el DUA fue eficaz en las fases presenciales, con medianas altas y baja dispersión en los puntajes, indicando que la mayoría de los estudiantes lograron los objetivos de aprendizaje. Sin embargo, la fase a distancia con Moodle presentó mayor variabilidad en los resultados, sugiriendo la necesidad de apoyo adicional para algunos estudiantes. El estudio concluye que las estrategias inclusivas, como el trabajo colaborativo y el uso de tecnologías, son fundamentales para garantizar una educación equitativa. Además, se resalta la importancia de la capacitación docente continua y la necesidad de estudios adicionales para optimizar la inclusión educativa en diferentes contextos.

Palabras clave: Lengua extranjera, lingüística, educación de adultos, educación especial

Abstract

Strategies in inclusive English teaching have a fundamental role, where the teacher must know the students' learning preferences, emotions and possible factors that could influence their behavior during classes. The study analyzes the implementation of inclusive education strategies in an English course for the Bachelor's Degree in Special Education at the Normal School of Specialization of the State of Sinaloa. Universal Design for Learning (UDL) is used to include students that face various Barriers to Learning and Participation, such as visual and intellectual disabilities, as well as severe depression. The methodological approach is quantitative following an A/B/C single case study design with a duration of six months by evaluating the learning results during three different phases: face-to-face activities with UDL, playful and collaborative activities, and the use of the Moodle platform. The results show that the UDL was effective in the face-to-face phases, with high medians and low dispersion in the scores, indicating that the majority of students achieved the learning objectives. However, the distance phase with Moodle presented greater variability in results, suggesting the need for additional support for some students. The study concludes that inclusive strategies, such as collaborative work and the use of technologies, are essential to guarantee equitable education. Furthermore, the importance of continuous teacher training and the need for additional studies to optimize educational inclusion in different contexts is highlighted.

Key words: Foreign languages, linguistics, adult education, special needs in education

DOI: <https://doi.org/10.36799/el.v2i9.151>

Recibido 21 de mayo de 2024

Aceptado 28 de junio de 2024

Publicado 1 de agosto de 2024

Cómo citar este artículo: Torres López, B., y Pineda Castillo, K. A., Educación inclusiva en un curso de inglés en una institución de educación superior en México. *Estudios Lambda. Teoría y práctica de la didáctica en Lengua y Literatura.*, 9.2 (2024): 1 - 26.

<https://doi.org/10.36799/el.v2i9.151>

Derechos de autor: El autor o autores conservan en todo momento sus derechos morales y patrimoniales sobre la obra; la obra no se puede alterar, transformar o ampliar; siempre debe reconocerse la autoría del documento referido. Ninguna de las modalidades de los documentos publicados en *Estudios Lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura* tienen fines comerciales de naturaleza alguna

1. Introducción

Dentro de la Escuela Normal se busca la profesionalización de los futuros docentes, para lo cual se han implementado reformas y cambios en los planes de estudio que, desde 2018, han incorporado el idioma inglés en el mapa curricular de las diversas licenciaturas ofertadas. Tal es el caso de la Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa (ENEES) que, en su Licenciatura en Educación Especial, plan 2022 de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM, 2022), incluye en los dos primeros semestres los cursos de Inglés I e Inglés II, con el objetivo de que los estudiantes desarrollen habilidades comunicativas básicas en una lengua extranjera.

Este aprendizaje debe llevarse a cabo en un entorno inclusivo, disponible para todos los estudiantes, independientemente de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) que enfrentan. Como señala Plancarte-Cansino (2017), la inclusión implica el acceso, la participación y los logros de todos, prestando especial atención a aquellos en riesgo de ser marginados por diversas razones. En este contexto, es una realidad que, en el aula regular, los estudiantes presentan diversas características personales y socioculturales, lo cual se refleja en diferentes ritmos de aprendizaje (Balongo-González y Mérida-Serrano, 2016).

Por ello, la presente investigación explora la necesidad del enfoque inclusivo en un curso de inglés del primer semestre de la Licenciatura en Educación Especial (LEE). Se hace énfasis en las diversas estrategias implementadas por la docente-investigadora a cargo para asegurar que todos los estudiantes en el aula sean incluidos efectivamente. De este modo, el objetivo general fue comparar los resultados obtenidos durante tres momentos de evaluación, utilizando el Diseño Universal para el Aprendizaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como estrategia de educación inclusiva.

Hipótesis

H₀: No hay diferencias estadísticamente significativas en los resultados de aprovechamiento académico obtenidos durante los tres momentos de evaluación utilizando el Diseño Universal para el Aprendizaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como estrategia de educación inclusiva.

H₁: Existen diferencias estadísticamente significativas en los resultados obtenidos durante los tres momentos de evaluación utilizando el Diseño Universal para el Aprendizaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como estrategia de educación inclusiva.



Variable independiente: uso del Diseño Universal para el Aprendizaje para enfrentar las BAP.

Variable dependiente: resultados de aprovechamiento académico

2. Marco Teórico

2.1. Inclusión educativa

La inclusión educativa tiene el propósito de disminuir las brechas de desigualdad y opresión. La inclusión, según se define, se refiere a la participación y a los valores comunitarios, centrándose en “todos los alumnos sin discriminación por motivos de raza, discapacidad, nivel socioeconómico, género, religión, circunstancias familiares, personales, entre otros” (Plancarte-Cansino, 2017, 216). Por ende, es esencial buscar la inclusión de todos los estudiantes mediante diversas estrategias, lo que comúnmente denominamos ajustes razonables (Villalon-Olivares, 2023).

La inclusión tiene como principal característica la eliminación de cualquier tipo de barrera con la finalidad de procurar que todos los estudiantes tengan acceso a las mismas oportunidades de aprendizaje (Niembro et al., 2021). Para alcanzar la inclusión en el contexto educativo se tiene que trabajar en conjunto con el Estado, las autoridades educativas, padres de familia y estudiantes, por lo que es indispensable preparar a los docentes con metodologías e instrumentos adecuados, como el sistema Braille y el uso de la tiflotecnología.

La educación inclusiva busca tanto el enriquecimiento social como educativo, y en la práctica, promueve la cohesión social y escolar. Para mejorar las escuelas, es crucial una propuesta educativa multidisciplinaria, dado que la inclusión no solo requiere esfuerzos para acoger a todos en condiciones de igualdad y asegurar su participación en diversos contextos, sino que también implica la creación de conocimiento sobre estos procesos (Gutiérrez-Arias, 2020).

En este sentido, se busca adaptar el sistema educativo a la diversidad presente en las escuelas. Para lograr esto, es esencial que las autoridades reconozcan la educación inclusiva como un derecho humano, asegurando que las personas con discapacidad tengan acceso a la educación (Niembro et al., 2021). Para tal efecto, es necesario preparar a los docentes, no solo con nuevas metodologías y herramientas adecuadas, sino también con estrategias para lograr ambientes inclusivos, ya que, aunque los contenidos didácticos pueden destinarse a toda la población estudiantil, las metodologías pueden variar para adaptarse a las necesidades de cada estudiante.



2.2. Barreras para el aprendizaje y la participación

El concepto de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), según Covarrubias-Pizarro (2019), se relaciona con la atención a la diversidad. Este concepto va más allá de la discapacidad y busca la integración dentro de la diversidad, abarcando a un grupo más amplio de estudiantes que pueden encontrar obstáculos externos en los distintos contextos en los que se desenvuelven. En el ámbito escolar, estos obstáculos pueden incluir la infraestructura, así como orígenes étnicos, culturales o sociales que pueden ser objeto de marginación.

La dimensión cultural en el contexto de las BAP se define como aquella barrera relacionada con las creencias, comportamientos e interacciones. Dicha dimensión puede influir en el comportamiento de las personas dentro de un grupo vulnerable. Igualmente, este tipo de obstáculos resultan difíciles de eliminar, ya que dependen del entorno del estudiante en situación vulnerable y de las actitudes de las personas que lo rodean, las cuales pueden generar discriminación o exclusión. Cabe mencionar que, dentro de estas BAP existe una propuesta de subcategorización correspondiente a las barreras actitudinales, que se refieren a una predisposición aprendida, ya sea positiva o negativa hacia un tercero, y las barreras ideológicas, las cuales son aquellas que se manifiestan a través de juicios críticos y de valor en torno al contexto o individuo (Reyes-Guillén, 2024).

La segunda dimensión de BAP relacionada con la pedagogía se puede subcategorizar en prácticas de accesibilidad y prácticas de didáctica. Las primeras se refieren a los aspectos infraestructurales que puedan significar un obstáculo para el acceso y participación de estudiantes en condiciones vulnerables, por ejemplo, la falta de rampas, letreros en braille, líneas podotáctiles, entre otros, que se pueden identificar dentro de la misma escuela o el aula. Por otro lado, las segundas son aquellas que están estrechamente ligadas con los aspectos de metodología, organización de grupo, actividades de aprendizaje y evaluación, de la cual se ha dado cuenta en diversos estudios (Trujillo-González et al., 2023).

La tercera dimensión asociada con la organización refiere a todo aquello que abarca la normatividad y legislación de las instituciones educativas. Al igual que en otros contextos (Pascale et al., 2019), esto incluye no solo al centro educativo, sino también a las autoridades y administrativas que gestionan y organizan el sistema educativo, especialmente en la implementación de mecanismos para favorecer la inclusión. En esta dimensión se pueden observar los procesos de profesionalización docente y actualización del material utilizado en el aula.



2.3. Diseño Universal para el Aprendizaje

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se posiciona como un enfoque que prioriza la igualdad de oportunidades como base de su actuación (Cortés-Díaz et al., 2021). Esto promueve una educación de calidad que considera el desarrollo del estudiante, su identidad, cultura y lengua. En el desarrollo del DUA, Covarrubias-Pizarro y Garibay-Moreno (2021) proponen diversas directrices basadas en los conocimientos neurocientíficos sobre la manera en que aprenden los seres humanos. Asimismo, reconocen que el DUA gira alrededor de tres principios, cada uno con una serie de pautas flexibles para el acceso, la construcción y la internalización del conocimiento.

El primer principio del DUA es proporcionar múltiples medios de compromiso activando la red neural afectiva para la motivación y ganas de aprender. Este principio ayuda a que los estudiantes se involucren en su propio aprendizaje atrayendo su atención y su interés hacia el conocimiento. Al crear un diseño basado en los intereses de los estudiantes se logra facilitar su acceso al proceso de aprendizaje captando su atención y generando una conexión con los conocimientos previos. En este principio se propone ofrecer múltiples opciones para captar el interés y mantener el esfuerzo, la perseverancia y estrategias de autorregulación (CAST, 2018).

El segundo principio consiste en proporcionar múltiples medios de representación, con el objetivo de facilitar el acceso al aprendizaje a través de diversas formas de percepción. Esto incluye múltiples maneras de comprender el lenguaje y los símbolos, así como diversas formas de comprensión que deben ser propuestas en las actividades. De este modo, los estudiantes pueden elegir la opción que mejor se ajuste a sus necesidades. No solo se deben utilizar diversos sistemas alternativos de comunicación, sino que también la información debe variar en su presentación (Blanco-García, 2016).

El tercer principio del DUA, proporcionar múltiples medios de acción y expresión, se refiere a las distintas maneras en que los estudiantes pueden hacer y expresar lo que han aprendido. En este marco, Covarrubias-Pizarro y Garibay-Moreno (2021) señalan la necesidad de ofrecer diversas formas para que los estudiantes puedan expresarse, fomentar comunidades de aprendizaje y formar grupos heterogéneos donde se ponga en acción el trabajo colaborativo por medio del aprendizaje basado en problemas y proyectos. Este principio busca dar libertad a los estudiantes para utilizar, por igual, la expresión escrita, oral, el dibujo, redes sociales, software u otras herramientas que les permitan expresarse eficazmente (Blanco-García, 2016; CAST, 2018).



2.4. Tiflotecnología

El concepto de tiflotecnología, procedente del griego "tiflo" (ciego), actualmente comprende todos los apoyos utilizados para facilitar la realización de tareas a las personas ciegas. Contrario a lo que podría pensarse, este término no solo engloba las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) destinadas específicamente a las personas ciegas (Acosta et al., 2020), también abarca regletas, punzones, ábacos, libros en braille y bastones, que permiten a la persona con discapacidad visual escribir, utilizar matemáticas, leer y moverse, hasta softwares y aplicaciones que permiten al estudiante con ceguera escribir en braille y al docente utilizar el idioma escrito, traduciéndolo de un lenguaje a otro para mejorar la comunicación. Estas herramientas, en conjunto, representan una ayuda esencial para fomentar la autonomía personal y promover la inclusión de las personas con discapacidad visual (Zamora-López y Marín-Perabá, 2021).

En este aspecto, Yataco-Marín (2022) clasifica dos tipos de adaptaciones. Las de bajo nivel de especialización, que son materiales más simples y fáciles de usar, es decir, aquellos que cualquier persona sin entrenamiento previo pueden utilizar, como magnificadores de texto e imagen (útiles solo para personas con baja visión), la síntesis de voz, grabadoras de sonido y salida Braille. Por otro lado, las adaptaciones de alto nivel de especialización, debido a su complejidad, requieren de una capacitación previa para asegurar su correcto uso. En este caso, podemos hablar de softwares y aplicaciones lectoras de pantalla, revisores de documentos, entre otros.

El avance tecnológico puede ser visto como un factor revolucionario para las personas con discapacidad visual, facilitando su inclusión e interacción sin dificultades en el ámbito educativo, profesional y social. En el ámbito educativo, el empleo de la tiflotecnología no solo se basa en la introducción y uso de trabajo adicional a la labor docente, también es necesario el diseño pedagógico mediante la planeación para el empleo de estos recursos con diversos métodos de aprendizaje (Herrera-Nieves et al., 2024).

Las TIC deben ser implementadas como un recurso, no como un medio de conocimiento en sí mismas. Es fundamental resaltar que la tiflotecnología permite un aprendizaje significativo por medio del desarrollo de habilidades y destrezas en los estudiantes; no obstante, para esto se necesita tener en cuenta los intereses y las necesidades educativas de todos los estudiantes, para lograr el uso adecuado de herramientas como la tiflotecnología en el aula (Arbulu-Ramírez, 2024).



2.5. Didáctica lúdica

El uso de actividades lúdicas ha demostrado ser de gran ayuda para los estudiantes en general, pero especialmente para aquellos que presentan Discapacidad Intelectual (DI). De esta forma, Albán y Naranjo (2020) explican que el uso del juego dentro del aula puede moldear el funcionamiento cerebral e instaurar modificaciones sustanciales y duraderas que facilitan el aprendizaje en estudiantes con DI. Además, el juego les ayuda a relacionarse con los demás, mejorar su autoestima, superarse, transferir y generalizar los aprendizajes a otros entornos y, sobre todo, a divertirse.

Una estrategia didáctica lúdica, bien aplicada, favorece el aprendizaje significativo mediante la mediación y facilitación del conocimiento por parte del docente. El uso de esta metodología propicia la formación constante del espíritu crítico, fomentando actitudes de análisis, reflexión y juicio que favorecen la autonomía y discernimiento de los estudiantes dentro y fuera del contexto escolar (Victoria-Uribe et al., 2017). En tal orden de ideas, en la investigación realizada por Albán y Naranjo (2020), se descubrió que, al utilizar la didáctica lúdica, los estudiantes con DI lograron un mayor desarrollo en su concentración, comunicación con sus pares y comprensión de reglas. Esto generó un ambiente de aprendizaje positivo, evidenciando que las estrategias más convenientes son aquellas que ayudan tanto al docente como al estudiante a conseguir el aprendizaje esperado.

Para lograr un uso efectivo de la didáctica lúdica, Macías-Medina (2021) define ocho pasos importantes. El primero es utilizar diversos materiales que los estudiantes puedan manipular. En segundo lugar, se deben proporcionar instrucciones claras, simples y concisas para cada actividad. El tercer paso implica el uso de símbolos, dibujos y elementos básicos representativos que permitan al estudiante relacionar fácilmente el símbolo con su significado. El cuarto paso es el empleo de letras grandes y coloridas para facilitar la comprensión. El quinto paso sugiere el uso de juegos para promover la inclusión de estudiantes con DI. El sexto paso recomienda incorporar tecnología en el aula para estimular la creatividad, el descubrimiento colaborativo y la construcción del conocimiento. El séptimo paso es fomentar el trabajo colectivo para mejorar el aprendizaje y fortalecer la autonomía del estudiante con DI a través del trabajo en grupo. Finalmente, el octavo paso subraya la importancia del trabajo individual en actividades que permitan a los estudiantes expresarse de manera personal.



2.6. Trabajo colaborativo

El trabajo colaborativo es una de las estrategias clave que se emplean dentro del aula con una perspectiva inclusiva, dado que permite facilitar el aprendizaje. En la mayoría de los casos, el trabajo en conjunto es más eficiente y efectivo que el individual, puesto que permite mejorar la ayuda pedagógica para los estudiantes al ofrecer una educación integral y abordar los problemas de manera colectiva con criterios más amplios (Gutiérrez-Arias, 2020).

Dentro del trabajo colaborativo se busca responder a la diversidad que existe en el aula. Se forman equipos de trabajo integrados por estudiantes que persiguen una meta común, es decir, trabajan en conjunto en la planificación, implementación y evaluación de aprendizajes con responsabilidades específicas, cada uno aportando lo suyo para lograr el aprendizaje esperado incluyendo el uso de la tecnología (Curay-Carrera, 2022). Cuando dos o más estudiantes trabajan colaborativamente, se genera lo que se conoce como aprendizaje colaborativo, donde las interacciones entre los estudiantes se concretan de manera que la información se intercambia y cada participante aporta sus mejores habilidades. Esto genera ambientes más inclusivos al combinar las habilidades de varios estudiantes en una meta común (Vargas et al., 2020).

Esta relación colaborativa se basa en el desarrollo de comportamientos interpersonales positivos, caracterizados por la confianza y el compañerismo. Se refuerzan ciertas conductas que son esenciales como el saber escuchar y sugerir alternativas, a través de un ambiente colaborativo donde estas alternativas pueden ser aceptadas o rechazadas. Para lograr un trabajo colaborativo exitoso, todos los colaboradores deben tener un rol activo, evitando así a los sujetos pasivos, lo que permitirá tener un mejor rendimiento y/o conducta en los estudiantes (Zambrano-Ponce y López-Vargas, 2023).

3. Metodología

Se siguió un enfoque cuantitativo con un diseño de estudio de casos único A/B/C con una duración de seis meses. Dicho diseño metodológico se ajusta a las necesidades investigativas de esta intervención educativa al no tener un grupo de comparación, además de que en este tipo de diseños el mismo grupo de participantes constituye tanto el grupo de control como el grupo experimental, por lo que puede clasificarse dentro de los estudios cuasiexperimentales al utilizar un grupo previamente conformado (Ary et al., 2010; Cohen et al., 2018; Kazdin, 1982).



3.1 Técnicas e instrumentos

La principal técnica fue la observación participante para la evaluación holística del proceso educativo. Según los expertos, cuando se utiliza esta técnica con cuidado y conciencia ética, puede proporcionar una comprensión profunda y detallada de los fenómenos educativos en contextos naturales (Cohen et al., 2018). Asimismo, se empleó la página web <https://test-english.com/> con el propósito de tener un referente inicial del nivel de dominio del idioma inglés de los estudiantes. La evaluación es gratuita y consta de 60 preguntas de opción múltiple que evalúan las habilidades de leer, escribir, así como el nivel de conocimiento gramatical del idioma. Los resultados van desde el nivel A1 hasta el nivel C2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), el cual se basa en tres niveles: A (básico), B (intermedio) y C (experto), cada uno de los cuales se divide en dos subniveles, denominados 1 y 2. Sin embargo, es sustancial aclarar que el estudio no se centró en exclusivamente elevar el nivel de inglés, sino más bien en comparar los resultados de un DUA y otras metodologías como el aprendizaje a distancia. También, se utilizaron rúbricas analíticas para la evaluación de las diferentes actividades llevadas a cabo a través del DUA, puesto que las rúbricas son diseñadas desde la perspectiva de la evaluación formativa, favorecen el logro y la evaluación de competencias complejas, además de que perfeccionan las estrategias académicas para alcanzar objetivos y permiten evaluar el grado en que se cumplen los objetivos de aprendizaje (De la Cruz Hernández et al., 2022).

3.2 Diseño Universal para el Aprendizaje

El Diseño Universal para el Aprendizaje consideró la implementación del trabajo colaborativo, el cual ofrece diversos beneficios en el aprendizaje (Gutiérrez-Arias, 2020). Igualmente, se apeló al uso de estrategias lúdicas para promover la motivación, baja autoestima y ansiedad durante el proceso de aprendizaje del inglés (Albán y Naranjo; 2020; Krashen y Terrell, 1983). De igual modo, para favorecer la inclusión de estudiantes con ceguera se utilizó la tflotecnología con la aplicación Braille Recognition, utilizada en la educación (Yataco-Marín, 2022). Este diseño fue empleado principalmente en las Fases A y B, mientras que en la Fase C se introdujo la plataforma Moodle por necesidad de atender a los estudiantes a distancia (véase Tabla 1).

Tabla 1.
Técnicas e instrumentos utilizados en cada fase

Técnicas y herramientas	Propósito	Etapa
Página web Test-English.com y Observación participante	Diagnóstico y establecer la línea base de comportamiento a través de la implementación del DUA.	Fase A



Observación participante	Generar un cambio inclusivo mediante un ajuste razonable circunscrito en el DUA con el uso de las teflotecnologías.	Fase B
Observación participante y Moodle	Brindar educación a distancia a los estudiantes.	Fase C

Fuente: Elaboración propia.

3.3 Participantes

El método de selección fue intencional-comprensivo, el cual conlleva la inclusión de cada individuo con ciertas características predeterminadas por el investigador (Ary et al., 2010), en este caso, todos los estudiantes que formaron parte de la clase dirigida por la docente-investigadora. Dicho grupo se conformó por un total de 24 estudiantes inscritos oficialmente: 23 mujeres y 1 hombre de los cuales se identificó a una estudiante con ceguera, una con DI y otra con depresión severa.

Ética y rigor. Se empleó un consentimiento informado con los participantes, informándoles el objetivo del estudio y tratamiento de datos para fines de difusión científica, siempre protegiendo su identidad. Asimismo, se aseguró el bienestar físico y emocional de los participantes durante todo el proceso y su posibilidad de abandono sin prejuicio académico o personal alguno.

3.4. Procedimiento

Al inicio del semestre, el área de psicopedagogía realizó tres evaluaciones que detectaron a una estudiante con ceguera, una estudiante con DI y una estudiante con depresión severa. Después, en septiembre del 2023, se llevó a cabo un examen diagnóstico del idioma inglés utilizando la página web Test-English (<https://test-english.com/>), que evalúa el dominio de la lengua conforme al MCER. Para la administración de este examen diagnóstico, se programaron 24 estudiantes para presentar el examen, aunque solo se presentaron 22. En cuanto a la estudiante con ceguera, quien presentaba baja visión profunda, se realizó una adaptación del examen llevándolo a cabo de forma oral con apoyo de la autora principal como docente-investigadora, debido a que la página de internet carecía de opciones de adaptación para personas con estas dificultades. Estas características iniciales del grupo abrieron la posibilidad de llevar a cabo la intervención a través de un curso de inglés. La intervención constó de tres momentos, con evaluaciones en cada etapa y ajustes de las actividades según su efectividad.

En el primer segmento, de agosto a octubre del 2023, se implementó el trabajo colaborativo para fomentar la confianza y mejorar la comprensión en la estudiante con DI, la estudiante con depresión severa y aquellos estudiantes que tuvieron su primer contacto con el idioma inglés. El principal propósito fue trabajar las competencias del nivel A1 del MCER, en particular, presentarse de forma sencilla, así como



describir su lugar de origen y de terceros. Además, se programaron dos actividades para realizar en casa con la finalidad de reforzar contenidos. En clase se trabajó el presente simple, el verbo to be, los pronombres personales, los números y las nacionalidades. Como parte de los ajustes razonables implementados, se otorgaron todos los ejercicios a trabajar en clase de manera digital e impresa para su mejor manejo en lectores de pantalla por parte de la alumna con ceguera y la aplicación Braille Recognition por parte de la docente, la cual permite la lectura del Braille a personas que no conocen el sistema, en apego al primer principio del DUA.

De acuerdo con el tercer principio del DUA, se motivó a los estudiantes para promover su compromiso con el aprendizaje mediante pautas flexibles. Se ofrecieron opciones para sostener el esfuerzo y la persistencia, brindando apoyos para la colaboración, lo cual aumentó las expectativas y creencias positivas sobre la propia capacidad del estudiante. En este respecto, se reajustó la actividad de evaluación propuesta al inicio, originalmente programada como una evaluación escrita, reemplazándola por la realización de un video personal, a evaluar con una rúbrica analítica (ver anexos), de máximo cinco minutos en el que los estudiantes narraron la biografía de un personaje importante, lo que se alinea al segundo principio del DUA.

A raíz de los resultados obtenidos en el primer segmento, durante el segundo segmento, de octubre a noviembre de 2023, se implementaron algunas modificaciones. En este sentido, se enviaron con anticipación las diapositivas y ejercicios que se utilizarían en clase, con el fin de que la estudiante con ceguera pudiera acceder a todos los documentos y mantenerse al ritmo del resto de la clase, sintonizando el proceder pedagógico con el segundo principio del DUA; de igual forma, se le ofreció una tutoría personalizada semanal, en la cual se trabajaron actividades similares a las vistas en clase. Dichas actividades fueron respondidas en Braille y posteriormente traducidas al español mediante el software Braille Recognition para su revisión por parte de la docente. Asimismo, con apoyo del área de psicopedagogía, se ofrecieron tutorías individualizadas a las estudiantes con DI y depresión severa. Adicionalmente, se planearon actividades utilizando la didáctica lúdica, de manera que ambas estudiantes pudieran participar y trabajar de manera colaborativa, apoyando y mejorando así su comprensión del idioma inglés, lo cual se ajusta dentro del marco del tercer principio del DUA. También, se planificaron dinámicas lúdicas para el aprendizaje de las principales preposiciones de lugar, donde los estudiantes participaron proponiendo juegos. No se asignaron tareas para realizar en casa, ya que durante el primer segmento las estudiantes con depresión severa y DI tuvieron dificultades con las tareas. Por lo tanto, se optó por trabajar en el aula y ofrecer tutorías o ejercicios



extras a aquellos alumnos que lo requirieran, proporcionando opciones de autorregulación. Como estrategia para desarrollar la habilidad de lectura, se llevó a cabo una actividad llamada "Autumn Festival" en colaboración con el área de biblioteca de la institución. Durante esta actividad, los estudiantes se disfrazaron de su personaje literario favorito y leyeron cuentos breves de terror para desarrollar la habilidad oral. Desafortunadamente, la alumna con depresión severa se dio de baja de la institución.

Como trabajo final para el segundo segmento, los estudiantes trabajaron en parejas seleccionadas por afinidad, con el objetivo de presentar un stand donde mostraron el platillo principal de un país previamente seleccionado, así como el deporte oficial y la vestimenta tradicional. Además, escribieron el nombre del país en Braille y en lengua de señas americana para deletrearlo, con la finalidad de generar conciencia sobre la importancia del uso de sistemas alternativos de comunicación inclusiva, cumpliendo con el tercer principio del DUA. Al igual que en el primer segmento, se utilizó una rúbrica analítica para evaluar dicha actividad (ver anexos).

El tercer y último segmento, de noviembre del 2023 a enero del 2024, abarcó seis clases durante las cuales se programaron tres actividades individuales en la plataforma Moodle. En el caso de la estudiante con ceguera, se utilizó la herramienta de "accesibilidad" proporcionada por la plataforma. No se realizaron ajustes adicionales en este caso debido a que no fueron necesarios; la estudiante respondió sus actividades de manera digital sin mayor complicación. En el caso de la estudiante con DI, se solicitó asistencia a tutorías una vez por semana para apoyar con el trabajo desde plataforma, pero la estudiante se dio de baja de la institución. En este periodo, se buscó desarrollar la habilidad oral, donde los estudiantes participaron en un festival navideño interpretando una canción llamada "Candyman", donde se evaluó su fluidez oral, basándose en la pauta flexible del DUA de ofrecer opciones para captar el interés y reducir las distracciones. Como tarea final, los estudiantes, agrupados por afinidad, elaboraron una presentación oral lúdica en pares sobre un tema de gramática asignado al azar. Igualmente, esta actividad fue evaluada con una rúbrica analítica (ver anexos).

La colaboración entre los investigadores se llevó a cabo de la siguiente manera: la autora principal se encargó de planificar y desarrollar la intervención, mientras que el coautor proporcionó asesoramiento en el proceso metodológico, teórico y epistemológico, con el objetivo de otorgarle mayor rigor científico a la investigación. De igual modo, la reflexión crítica de ambos pensamientos investigativos conjugó un producto de mayor fiabilidad en la generación de conocimiento.



4. Resultados

4.1. Diagnóstico

Tomando en cuenta los resultados del examen en línea y los resultados psicopedagógicos se vio la necesidad de esquematizar un DUA que tuviera en cuenta todas las necesidades identificadas, incluyendo aquellas de los estudiantes que enfrentan BAP, así como su nivel de inglés diagnosticado (ver Tabla 2). Afortunadamente, la estudiante con ceguera contaba con recursos propios, como una computadora con software especializado que permitía la lectura de los programas, el uso de un teléfono celular con accesibilidad y Voice Access, así como dominio del braille (ver Tabla 2).

Tabla 2.

Resultados de examen diagnóstico

Número	Sexo	Resultado	Prueba psicopedagógica
1	M	A1	Neurotípico
2	M	A2	Discapacidad intelectual
3	M	N/A	Depresión severa
4	M	A1	Neurotípico
5	M	B1	Neurotípico
6	M	A2	Neurotípico
7	M	A2	Neurotípico
8	M	A2	Neurotípico
9	M	A1	Neurotípico
10	M	A2	Neurotípico
11	M	A2	Neurotípico
12	M	A2	Neurotípico
13	M	A1	Neurotípico
14	H	A2	Neurotípico
15	M	A1	Neurotípico
16	M	A2	Neurotípico
17	M	A1	Discapacidad visual
18	M	A2	Neurotípico
19	M	A2	Neurotípico
20	M	A1	Neurotípico
21	M	A1	Neurotípico
22	M	A1	Neurotípico
23	M	A1	Neurotípico
24	M	A1	Neurotípico

Nota: N/A refiere a los estudiantes que no presentaron el examen. La estudiante con discapacidad visual inició, pero no terminó la prueba y se le asignó un nivel según sus respuestas y la observación en aula. Fuente: Elaboración propia.



Como se puede apreciar, tras la aplicación del examen diagnóstico, se observó que la gran mayoría de los alumnos se ubicaban en el nivel básico (A): 45.83% en A1 y 45.83 en A2, con solo una estudiante en el nivel intermedio (B1), equivalente al 04.16%. Estos resultados fueron idóneos para respaldar la intervención educativa.

4.2. Análisis cuantitativo

Primeramente, compartimos los resultados obtenidos en cada una de las fases a lo largo de la intervención (Tabla 3).

Tabla 3.
Resultados de aprovechamiento a lo largo del semestre

Participante	Sexo	Primer segmento (Fase A)	Segundo segmento (Fase B)	Tercer segmento (Fase C)
Caso 1	Mujer	10	10	10
Caso 2	Mujer	9	9	Baja
Caso 3	Mujer	5	5	Baja
Caso 4	Mujer	10	10	8
Caso 5	Mujer	10	9	9
Caso 6	Mujer	10	10	10
Caso 7	Mujer	10	10	10
Caso 8	Mujer	10	10	10
Caso 9	Mujer	10	9	10
Caso 10	Mujer	10	10	10
Caso 11	Mujer	10	9	7
Caso 12	Mujer	9	10	10
Caso 13	Mujer	10	9	9
Caso 14	Hombre	10	9	10
Caso 15	Mujer	10	10	8
Caso 16	Mujer	8	9	7
Caso 17	Mujer	10	10	10
Caso 18	Mujer	10	10	10
Caso 19	Mujer	10	9	10
Caso 20	Mujer	10	9	10
Caso 21	Mujer	10	9	9
Caso 22	Mujer	10	8	9
Caso 23	Mujer	10	9	9
Caso 24	Mujer	10	10	10

Fuente: Elaboración propia.



Enseguida, se comparten los resultados del análisis estadístico descriptivo, el cual permite la posterior toma de decisiones inferenciales (Tabla 4).

Tabla 4.
Estadísticos descriptivos

Medidas	Fase_A	Fase_B	Fase_C
Conteo (número de observaciones)	24	24	22
Media	9.63	9.25	9.32
Desviación estandar	1.10	1.07	0.99
Modo	10	9 y 10	10
Mínimo	5	5	7
	25% (Q1)	9	9
	50%(Q2)	9	10
Percentiles	75%(Q3)	10	10
Máximo	10	10	10

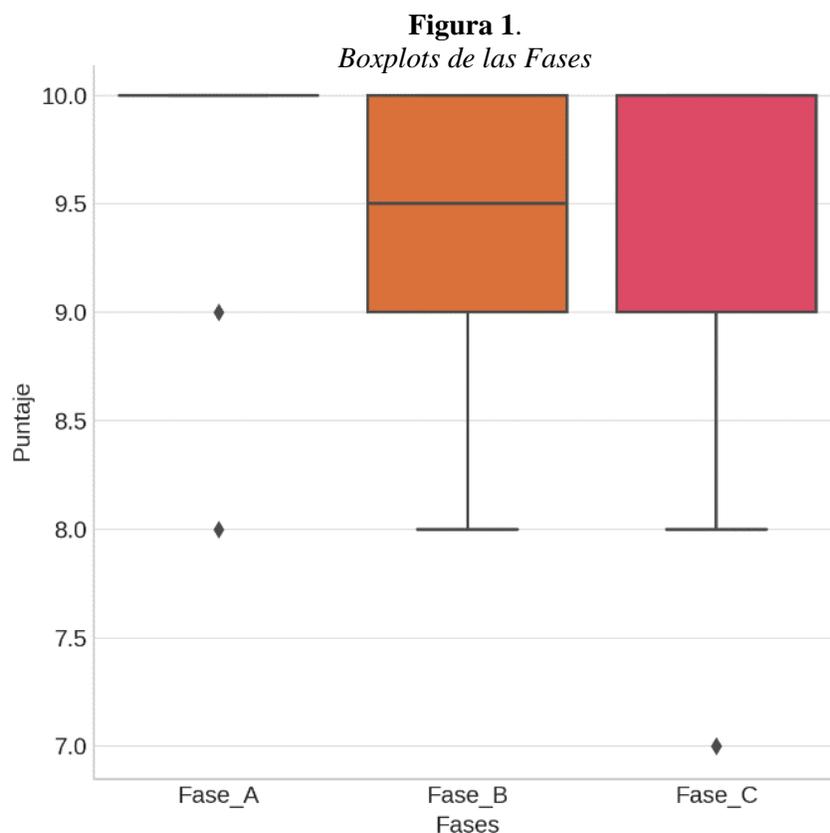
Fuente: Elaboración propia con asistencia de ChatGPT potenciado por Python.

Como se puede observar, las medias de las Fases A, B y C son similares, pero hay una ligera disminución en la Fase B. La desviación estándar es menor en la Fase C, indicando menor variabilidad en los resultados de esa fase.

Se procedió a realizar las pruebas de normalidad con el software PSPP para evaluar si los resultados de cada fase siguen una distribución normal. En este respecto, los resultados de la Prueba de Normalidad (Shapiro-Wilk) arrojaron un p-valor= 0.00 para las Fases A, B y C. En este sentido, dado que todos los valores p son significativamente menores a 0.05, rechazamos la hipótesis nula de normalidad para todas las fases. Esto indica que los datos no siguen una distribución normal. Por tal razón utilizamos la prueba de Friedman para comparar las medianas entre las tres fases bajo una fiabilidad del 95% (P-valor <0.05), por ser una prueba no paramétrica que se utiliza para comparar tres o más grupos relacionados.

Los resultados de la Prueba de Friedman realizada por medio de Python en ChatGPT, y comprobada por medio del software PSPP, arrojó un estadístico de prueba: 8.58 con un valor p: 0.014 (se proporciona este dato como ejercicio de práctica con inteligencia artificial). En tal sentido, dado que el valor p es menor a 0.05, rechazamos la hipótesis nula de que las medianas de las tres fases son iguales, donde el rango es de 2.36 para la Fase A, 1.80 para la Fase B y 1.84 para la Fase C. Esto sugiere que hay diferencias estadísticamente significativas entre los resultados de al menos dos de las fases y que los resultados se deben a las diferentes estrategias de intervención, en la que el DUA obtuvo los mejores resultados (Figura 1).





Fuente: Elaboración propia con asistencia de ChatGPT potenciado por Python.

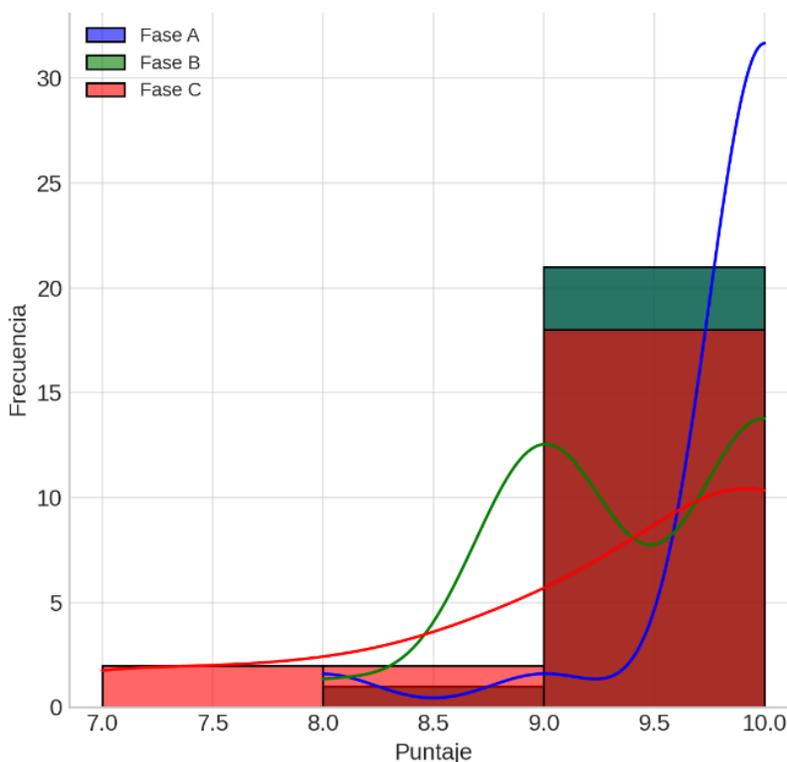
Los boxplots muestran la distribución de los puntajes en cada una de las fases. Como se puede apreciar, la mediana es similar en las tres fases, pero se observa una mayor variabilidad en la Fase C. En el Boxplot de la Fase A, la línea dentro de la caja representa la mediana de los puntajes, que es 10. La caja (IQR) muestra el rango intercuartílico (IQR), que va del primer cuartil ($Q1 = 10$) al tercer cuartil ($Q3 = 10$). En este caso, la caja es muy pequeña ya que $Q1$ y $Q3$ son iguales, lo que indica que la mayoría de los puntajes son de 10. Los bigotes se extienden hasta los valores mínimos y máximos, que son 5 y 10, respectivamente. Esto indica que hay algunos puntajes menores dispersos fuera del rango intercuartílico. No se observan outliers (valores atípicos) significativos. En cuanto al Boxplot de la Fase B, la mediana es 9. La caja (IQR) que va de $Q1$ (9) a $Q3$ (10), muestra un IQR pequeño, similar a la Fase A, pero desplazada un punto hacia abajo. Los bigotes van de 5 a 10, lo que sugiere que hay algunos puntajes bajos dispersos similares a la Fase A. Igualmente, no se observan valores atípicos significativos. Por último, el Boxplot de la Fase C muestra que la mediana es 10, igual que en la Fase A. La caja (IQR) va de $Q1$ (9) a $Q3$ (10), similar a la Fase B, pero



con un IQR un poco más grande. Los bigotes se extienden desde 7 hasta 10, indicando mayor dispersión de los puntajes comparado con las fases A y B. De igual modo, no se observan outliers significativos.

Los histogramas muestran la distribución de los puntajes en cada fase. Como se puede observar, se aprecia una concentración de puntajes altos en las tres fases, pero la distribución es más amplia en la Fase C. En la Fase A, la mayoría de los puntajes están concentrados en 10, con una distribución estrecha. Hay algunos puntajes más bajos (hasta 5), pero son menos frecuentes. Por otro lado, la Fase B es similar a la Fase A, donde la mayoría de los puntajes están concentrados en 9 y 10. Aquí, se observa una ligera disminución en la frecuencia de puntajes de 10 comparado con la Fase A. También, existen puntajes bajos (hasta 5), similares a la Fase A, mientras que en la Fase C la distribución es un poco más amplia comparada con las Fases A y B. Como se puede apreciar, la mayoría de los puntajes están en 9 y 10, pero hay una mayor presencia de puntajes bajos (hasta 7) (Figura 2).

Figura 2.
Histogramas de las Fases



Fuente: Elaboración propia con asistencia de ChatGPT potenciado por Python

Una vez finalizada la comparación, decidimos calcular el tamaño del efecto utilizando de igual manera el software PSPP y Python con ChatGPT. Para la prueba de Friedman, una medida común del tamaño



del efecto es el Kendall's W (coeficiente de concordancia de Kendall), que se calcula utilizando la siguiente fórmula, donde S es el estadístico de Friedman; T es el número de sujetos (n); k es el número de grupos (fases):

$$W = \frac{S}{T^2 \cdot (k-1)}$$

El coeficiente de Kendall's W arrojó 0.19 en ambos softwares. En este caso, un $W = 0.19$ indica un tamaño del efecto pequeño, sugiriendo que, aunque hay diferencias significativas entre las fases, el efecto de estas diferencias es relativamente pequeño. Esto quiere decir que para aumentar el tamaño del efecto sería recomendable aumentar el tamaño de la muestra, lo que se traduciría de la misma forma para la potencia estadística. Esto advierte la necesidad de estudios adicionales.

Discusión

Durante el primer corte, se identificó una estudiante diagnosticada con depresión severa, quien no asistió a clases ni presentó tareas. Con la finalidad de atenderla, se llevó a cabo una reunión con el área de tutoría y la academia del primer semestre, donde se señaló que el ausentismo de la estudiante era un problema generalizado. También, se intentó asignarle otro tutor y se ofrecieron tutorías personalizadas, así como oportunidades de recuperación, pero la estudiante optó por darse de baja y continuar su tratamiento en casa. Por otro lado, tanto la estudiante con discapacidad visual como la estudiante con discapacidad intelectual leve lograron obtener calificaciones de 10 y 9.

Para el segundo corte, se observó que el cambio de actividades, específicamente pasar de actividades en parejas a individuales, tuvo un efecto negativo en algunas calificaciones, debido a que se obtuvieron menos calificaciones de 10. Sin embargo, en general, el resultado fue favorable, sin dispersión significativa. Aunque la mediana fue ligeramente menor que en la Fase A, probablemente debido a la variabilidad natural del rendimiento de los estudiantes o a otros factores no controlados; aun así, la implementación continua del DUA siguió mostrando resultados positivos. El marco teórico sugiere que el DUA es un enfoque educativo que busca eliminar barreras para el aprendizaje y la participación mediante la creación de ambientes inclusivos y flexibles (Alba-Pastor, 2019; Cortés-Díaz et al., 2021).



Los principios del DUA, tales como proporcionar múltiples medios de representación, acción, expresión y compromiso (CAST, 2018), se reflejaron en las actividades colaborativas y lúdicas implementadas. Esto coincide con lo señalado por Covarrubias-Pizarro y Garibay-Moreno (2021), quienes destacan la importancia de adaptar los métodos de enseñanza a las necesidades diversas de los estudiantes. Asimismo, la inclusión de estrategias como el trabajo colaborativo y el uso de tflotecnologías demostró ser efectiva, alineándose con lo mencionado por Niembro et al. (2021) y Gutiérrez-Arias (2020) sobre la necesidad de adaptar los entornos educativos para garantizar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

Para el tercer corte, la incorporación de la plataforma Moodle fue especialmente importante debido a que fue un período marcado por varias suspensiones debido a actividades como el concurso de altares de muertos en noviembre y las festividades decembrinas. Debido al cambio de actividades, se observó una variación en los resultados en comparación con el segundo corte. Al analizar estos resultados, se puede inferir que el trabajo a distancia no produce los mismos resultados que las actividades lúdicas, presenciales y colaborativas. Estadísticamente, aunque la mediana fue de 10, se tuvo una mayor dispersión de puntajes que van desde 7 hasta 10. Esto pudo haberse debido a la introducción de la plataforma Moodle, ante lo cual, algunos estudiantes obtuvieron puntajes más bajos. Esto podría sugerir que mientras Moodle fue efectivo para muchos, no fue igualmente efectivo para todos, posiblemente debido a diferencias en la adaptación y uso de la plataforma por parte de los estudiantes. El uso de Moodle, como se discutió en el marco teórico, puede ser una herramienta poderosa para la educación inclusiva si se implementa adecuadamente (Curay-Carrera, 2022). Sin embargo, los resultados indican que no todos los estudiantes se adaptaron bien a esta modalidad, lo que refleja las preocupaciones de Pascale et al. (2019) sobre la necesidad de asegurar la accesibilidad y el apoyo continuo en plataformas digitales. La variabilidad en los resultados durante la Fase C resalta la importancia de proporcionar apoyo adicional y adaptaciones específicas para estudiantes que puedan tener dificultades con el aprendizaje a distancia, como sugieren Herrera-Nieves et al. (2024).

Existe riesgo de sesgo debido a impacto de la mortalidad experimental. La baja de estudiantes, como el caso de la estudiante con depresión severa, afectó los resultados generales y subraya la importancia de ofrecer apoyo continuo y adaptaciones personalizadas para estudiantes que enfrentan BAP. Asimismo, esto subraya la necesidad de estudios adicionales.



Conclusiones

Se concluye que el presente estudio ha demostrado que la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y los ajustes razonables realizados en el curso de inglés para el grupo del primer semestre de la Licenciatura en Educación Especial, fueron en general exitosos. Podemos puntualizar los hallazgos clave primeramente en la efectividad del DUA. Las Fases A y B, que utilizaron estrategias del DUA, mostraron resultados positivos significativos, con medianas de puntajes altas y una baja dispersión, lo que sugiere que el DUA fue efectivo en mejorar y mantener altos niveles de rendimiento en los estudiantes. Las estrategias como el trabajo colaborativo, la inclusión de actividades lúdicas y el uso de tflotecnologías contribuyeron a crear un entorno de aprendizaje inclusivo y equitativo. En lo que respecta la implementación de Moodle durante la Fase C, se mantuvieron puntajes altos para muchos estudiantes, pero también se mostró una mayor dispersión en los resultados. Esto indica que, aunque Moodle fue útil para varios estudiantes, algunos encontraron desafíos con esta plataforma. En tal marco, la variabilidad en los resultados sugiere la necesidad de proporcionar apoyo adicional y adaptaciones específicas para estudiantes que puedan tener dificultades con el aprendizaje a distancia.

Derivado de los resultados se extiende la recomendación de mantener e incrementar el uso de estrategias del DUA en futuras intervenciones, asegurando que todas las actividades de aprendizaje sean inclusivas y accesibles para todos los estudiantes. De igual modo, es indispensable proveer capacitación adicional y recursos de apoyo para estudiantes y docentes para maximizar el uso efectivo de plataformas como Moodle. Igualmente, consideramos fundamental fortalecer los programas de tutoría y apoyo psicológico para estudiantes que enfrentan BAP, asegurando su inclusión y éxito académico continuos. En este sentido, es indispensable monitorear y ajustar continuamente las estrategias de intervención basadas en las necesidades y el feedback de los estudiantes.

Agradecimientos

Se extiende un agradecimiento a la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa por formalizar el proyecto de investigación.



Referencias

- Acosta, Mayra, Angie Betún, Jorge Delgado y Mao Iñiguez. “Las TIC como oportunidad para fortalecer el PEA en los estudiantes con discapacidad visual”. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9.1 (2020): 42-48. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i1.97>
- Albán, Jenny Marlene y Tamara Naranjo. “Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual: un reto pedagógico para la educación formal”. *593 Digital Publisher CEIT*, 5.4 (2020): 56-68. <https://doi.org/10.33386/593dp.2020.4.217>
- Alba-Pastor, Carmen. “Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad”. *Participación educativa*, 6.9 (2019): 55-66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7449797>
- Arbulu-Ramírez, Omar Ernesto. “Estrategias para habilidades sociales y emocionales en la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad”. *Revista Docentes 2.0*, 17.1 (2024): 363-72. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.491>
- Ary, Donald, Lucy Cheser Jacobs, Chris Sorensen y Asghar Razavieh. *Introduction to research in education* (8th ed.). Belmont: Wadsworth, CENGAGE Learning, 2010.
- Balongo-González, Elena y Rosario Mérida-Serrano. “El clima de aula en los proyectos de trabajo. Crear ambientes de aprendizaje para incluir la diversidad infantil”. *Perfiles educativos*, 38.152 (2016): 146-162. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.152.57602>
- Blanco-García, Montserrat. “El modelo del Diseño Universal para el Aprendizaje: Principios, pautas y propuestas para la práctica”. En Carmen Alba Pastor (Coord.) *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para Todos y Prácticas de Enseñanza Inclusivas* (pp. 28-63). Ediciones Morata, S. L, 2016.
- CAST. *Diseño Universal para el Aprendizaje. Principios y pautas*. [Universal Design for Learning. Principles and guidelines]. (2018). https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_esquema_resumen.pdf
- Cohen, Louis, Lawrence Manion y Keith Morrison. *Research methods in education* (8th ed.). New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2018.
- Cortés-Díaz, Mario, Camino Ferreira-Villa y Ana Rosa Arias-Gago. “Fundamentos del Diseño Universal para el Aprendizaje desde la perspectiva internacional”. *Revista brasileira de educação especial*, 27 (2021): e0065. <https://www.scielo.br/j/rbee/a/pdcvqpDLDFMRhPxJsm7FvQN/?lang=es>



- Covarrubias-Pizarro, Pedro y Claudia Selene Garibay-Moreno. “Enriquecimiento educativo y DUA, estrategias para atender a la diversidad en el regreso presencial”. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12.69 (2021). https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1390
- Curay-Carrera, Pablo Alejandro. “El aprendizaje colaborativo: una respuesta para la enseñanza con herramientas virtuales”. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26.3 (2022): 269–283. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i3.1805>
- De la Cruz-Hernández, Rocío, Pedro Ramón Santiago y Silvia Patricia Aquino Zuñiga. “Propuesta de rúbrica analítica para evaluar la competencia investigativa en programas de ingeniería”. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, X.1 (2022): 1-26. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v10i1.3279>
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. *Programa del curso Inglés I Primer semestre*. DGESuM, 2022. <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/planes2022/HfwpxjMyc3-5618.pdf>
- Gutiérrez-Arias, Lesly. “Trabajo colaborativo y codocencia: una aproximación a la inclusión educativa”. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 5 (2020): 1-14. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.15321.016>
- Herrera-Nieves, Liliana Beatriz, Martín Guillermo De La Hoz Vásquez, Frank Josué Ruiz Gómez y Manuel Ramón Consuegra Algarín. “Tiflotecnología e inclusión de las personas con discapacidad visual: una revisión sistemática”. *Revista Cedotic*, 9.1 (2024): 1-23. <https://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/CEDOTIC/article/view/3598>
- Kazdin, Alan E. *Single-Case Research Designs*. Oxford University Press, New York, 1982.
- Krashen, Stephen D. y Tracy D. Terrell. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International English Language Teaching, 1983.
- Macías-Medina, Dolores de las Mercedes. *Estrategias didácticas lúdicas que favorecen la autonomía en el aula de niños con multidiscapacidad en el Instituto de Educación Especial del Norte* [Tesis de maestría, Universidad Politécnica Salesiana] Repositorio Institucional UPS, 2021. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/20417>
- Niembro, Carmen A., José L. Gutiérrez, Julio A. Jiménez. y Edith E. Tapia. (2021). “La inclusión educativa en México”. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, 8.2 (2021): 42-51. <http://www.reibci.org/publicados/2021/ago/4300108.pdf>
- Pascale, Luisadora, María del Mar Fernández Martínez y José Juan Carrión Martínez. “Elementos de una organización educativa inclusiva para la respuesta a alumnado con necesidades educativas especiales de educación



- secundaria en Italia. La situación en un instituto profesional”. *Psychology, Society, & Education*, 11.1 (2019): 27-37. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/psye/article/view/1922/2849>
- Plancarte-Cansino, Anabel Patricia. “Inclusión educativa y cultura inclusiva”. *Revista de Educación Inclusiva*, 10.2 (2017): 213-226. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/294>
- Reyes-Guillén, Flor Ivett. “Inclusión educativa: descripción de barreras por diversidad lingüística y cultural”. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14.28 (2024): e648. <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1898>
- Trujillo-González, Yessica, Beatriz Anguiano-Escobar y Diana Irasema Cervantes-Arreola. “Experiencias de familias de estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación. Realidades ante el discurso escolar de educación inclusiva”. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 7 (2023): e1744. <https://doi.org/10.33010/recie.v7i0.1744>
- Vargas, Kleiber, Marisol Yana, Katia Pérez, Wilfredo Chura y Rebeca Alanoca. “Aprendizaje colaborativo: una estrategia que humaniza la educación”. *Revista Innova Educación*, 2.2 (2020): 363-379. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.02.009>
- Victoria-Uribe, Ricardo, Sandra Alicia Utrilla-Cobos y Arturo Santamaría-Ortega. “Aprendizaje basado en juegos. Una alternativa viable para la enseñanza significativa de la sustentabilidad”. *Revista Electrónica Sobre Educación Media y Superior*, 4.7 (2017). <https://www.cemys.org.mx/index.php/CEMYS/article/view/277>
- Villalon-Olivares, Karina A. *La importancia de los ajustes razonables para la inclusión educativa y la experticia de los docentes a cargo de la inclusión de los estudiantes con déficit intelectual en la escuela primaria de enseñanza común* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica de Argentina], 2023. Repositorio PUCA. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/16810>
- Yataco-Marín, Rosa María. “Tiflotecnología y el acceso a la información de las personas con discapacidad visual”. *FENIX*, 50 (2022): 76-90. <https://doi.org/10.51433/fenix-bnp.2022.n50.p76-90>
- Zambrano-Ponce, Daniel Omar y Víctor Roque López-Vargas. “Aspectos teóricos que fortalecen el aprendizaje colaborativo”. *Dominio de las Ciencias*, 9.3 (2023): 1518–1535. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/3511>
- Zamora-López, Pilar y Cristina Marín-Perabá. (2021). “Tiflotecnologías para el alumnado con discapacidad visual”. *Academo (Asunción)*, 8.1 (2021): 109-118. <https://doi.org/10.30545/academo.2021.ene-jun.10>



Anexos

Rúbrica de evaluación para la narración de la biografía en video

Criterios	10	9	8	7	6	5
Narración de la Biografía del Personaje Importante	La biografía es completa y detallada, con información precisa y relevante.	La biografía es completa y detallada, con información mayormente precisa y relevante.	La biografía es completa, pero falta algún detalle menor.	La biografía es buena, pero falta información importante o tiene errores menores.	La biografía es incompleta y tiene varios errores o información irrelevante.	La biografía está muy incompleta, con muchos errores y falta de información relevante.
Uso del Presente Simple en Inglés	Uso consistente y correcto del presente simple en toda la narración.	Uso correcto del presente simple en casi toda la narración.	Uso mayormente correcto del presente simple, con algunos errores menores.	Uso inconsistente del presente simple, con varios errores.	Uso incorrecto del presente simple en varias partes de la narración.	Uso incorrecto del presente simple en la mayoría de la narración.
Pronunciación Correcta	Pronunciación clara y correcta de todas las palabras.	Pronunciación clara y correcta de la mayoría de las palabras.	Pronunciación mayormente clara y correcta, con algunos errores menores.	Pronunciación comprensible, pero con varios errores que afectan la claridad.	Pronunciación con muchos errores que dificultan la comprensión.	Pronunciación muy deficiente que hace difícil entender la narración.
Formación Correcta de Enunciados en Presente Simple	Enunciados gramaticalmente correctos y bien estructurados en toda la narración (Nivel A1)	Enunciados gramaticalmente correctos en casi toda la narración.	Enunciados mayormente correctos, con algunos errores menores.	Enunciados con varios errores gramaticales que afectan la fluidez.	Enunciados con muchos errores gramaticales.	Enunciados mayormente incorrectos y mal estructurados.

Rúbrica presentación del stand

Criterios	10	9	8	7	6	5
-----------	----	---	---	---	---	---



Presentación del Plátano Principal	Descripción detallada y atractiva del plátano, con muestra visual excelente.	Descripción detallada del plátano, con muestra visual adecuada.	Descripción buena del plátano, muestra visual aceptable.	Descripción suficiente, muestra visual necesita mejoras.	Descripción limitada, muestra visual pobre.	Descripción incompleta o incorrecta, sin muestra visual adecuada.
Presentación del Deporte Oficial	Información precisa y completa sobre el deporte, con demostración visual clara.	Información precisa y mayormente completa sobre el deporte.	Información buena sobre el deporte, con algunas omisiones menores.	Información suficiente, pero faltan detalles importantes.	Información limitada y con algunos errores.	Información incorrecta o muy incompleta.
Presentación de la Vestimenta Tradicional	Descripción detallada y muestra visual excelente de la vestimenta.	Descripción detallada y muestra visual adecuada.	Descripción buena y muestra visual aceptable.	Descripción suficiente, muestra visual necesita mejoras.	Descripción limitada y muestra visual pobre.	Descripción incompleta o incorrecta, sin muestra visual adecuada.
Escritura del Nombre del País en Braille y Lengua de Señas Americana	Escritura correcta y clara en ambos sistemas, presentación excelente.	Escritura correcta en ambos sistemas, presentación adecuada.	Escritura mayormente correcta, con algunos errores menores.	Escritura suficiente, pero con varios errores.	Escritura limitada y con muchos errores.	Escritura incorrecta en ambos sistemas.
Presentación Oral	Presentación clara, estructurada y atractiva, manteniendo el interés del público.	Presentación clara y estructurada, mayormente atractiva.	Presentación buena, con algunos puntos de mejora en estructura o interés.	Presentación suficiente, pero con problemas en claridad o estructura.	Presentación limitada, con varios problemas en claridad y estructura.	Presentación muy deficiente y desestructurada.
Uso Correcto del Presente Simple	Uso consistente y correcto del presente simple en toda la presentación.	Uso correcto del presente simple en casi toda la presentación.	Uso mayormente correcto del presente simple, con algunos errores menores.	Uso inconsistente del presente simple, con varios errores.	Uso incorrecto del presente simple en varias partes de la presentación.	Uso incorrecto del presente simple en la mayoría de la presentación.
Fluidez en la Presentación Oral	Presentación fluida, sin pausas innecesarias y segura.	Presentación mayormente fluida, con pocas pausas.	Presentación buena, con algunas pausas menores.	Presentación con varias pausas que afectan la fluidez.	Presentación con muchas pausas que dificultan la fluidez.	Presentación muy pausada y sin fluidez.

Rúbrica de evaluación para la presentación lúdica de un tema de gramática



Criterios	10	9	8	7	6	5
Calidad del Material Elaborado	Material de alta calidad, claramente elaborado y visualmente atractivo.	Material de buena calidad, claramente elaborado y visualmente atractivo.	Material de buena calidad, con algunas mejoras posibles.	Material aceptable, pero con áreas que necesitan mejora.	Material de calidad baja, con varios aspectos a mejorar.	Material de muy baja calidad, poco claro y poco atractivo.
Creatividad y Originalidad en la Presentación	Presentación altamente creativa y original, manteniendo el interés del público.	Presentación creativa y original, manteniendo el interés del público.	Presentación buena, con algunos elementos creativos y originales.	Presentación adecuada, pero con poca creatividad u originalidad.	Presentación poco creativa y original, no mantiene el interés del público.	Presentación nada creativa ni original, pierde el interés del público.
Uso de Estrategias Lúdicas	Estrategias lúdicas muy efectivas y bien integradas a la presentación.	Estrategias lúdicas efectivas y mayormente bien integradas.	Estrategias lúdicas buenas, con algunas áreas de mejora en integración.	Estrategias lúdicas aceptables, pero con varias áreas de mejora.	Estrategias lúdicas poco efectivas y mal integradas.	Sin uso efectivo de estrategias lúdicas.
Presentación Oral	Presentación clara, estructurada y atractiva, manteniendo el interés del público.	Presentación clara y estructurada, mayormente atractiva.	Presentación buena, con algunos puntos de mejora en estructura o interés.	Presentación suficiente, pero con problemas en claridad o estructura.	Presentación limitada, con varios problemas en claridad y estructura.	Presentación muy deficiente y desestructurada.
Correcto Uso del Tema de Gramática Asignado	Uso completamente correcto del tema gramatical asignado, sin errores.	Uso mayormente correcto del tema gramatical, con mínimos errores.	Uso bueno del tema gramatical, con algunos errores menores.	Uso adecuado del tema gramatical, pero con varios errores.	Uso incorrecto del tema gramatical en varias partes de la presentación.	Uso incorrecto del tema gramatical en la mayoría de la presentación.





Relaciones entre currículum y prácticas docentes. A propósito de los géneros de estudio y su enseñanza en Lengua y Literatura en nivel secundario

Relationship between curriculum and teaching practice. The role of study genres and their instruction in Language and Literature for secondary education

STELLA MARIS TAPIA 

stapia@unrn.edu.ar

Universidad Nacional de Río Negro, San Carlos de Bariloche, Argentina

Resumen

En la escuela secundaria se enseñan géneros discursivos y saberes textuales y lingüísticos propios de la transmisión del conocimiento que, aunque conciernen a diversas disciplinas escolares, reciben un tratamiento específico en Lengua y Literatura. Se espera que estos saberes vinculados con la explicación, transmisión y apropiación de conocimientos propicien el desarrollo de habilidades de lectura y comprensión. El objetivo de este trabajo es problematizar tales saberes como géneros de estudio y/o como textos expositivos en clases de Lengua y Literatura en el ciclo básico de nivel secundario, provincia de Río Negro, Argentina, en una investigación cualitativa sobre las transformaciones de los objetos de enseñanza. Se analizan el diseño curricular de la Escuela Secundaria Rionegrina (ESRN) en comparación con los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). Se analizan, también, dos manuales de amplia circulación en las escuelas y clases y voces de docentes. Entre los géneros de estudio y los esquemas prototípicos abstractos como los textos expositivos se observan indistinciones teóricas que dan cuenta de un problema didáctico en la disciplina escolar.

Palabras clave: Lengua y literatura, géneros de estudio, textos expositivos, prácticas docentes, clases.

Abstract

In secondary school, discursive genres, along with textual and linguistic knowledge, are taught specifically within Language and Literature, although they pertain to different academic disciplines. These discursive genres, which focus on explanation, transmission, and appropriation of knowledge (genres of study), aim to develop students' reading and comprehension skills. The main objective of this paper is to review this knowledge about genres of study and/or expository texts within Language and Literature classes in the basic cycle of secondary school in Provincia de Río Negro, Argentina. This will be accomplished through a qualitative investigation of the transformations in teaching objects. The curricular design of Escuela Secundaria Rionegrina (ESRN) is analyzed and compared to that of Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). Additionally, two widely circulated school manuals, along with classes and teachers' voices, are also analyzed. Among the genres of study and abstract prototypical schemes such as expository texts, theoretical indistinctions are observed, highlighting a didactic problem within school discipline.

Key words: Language and literature, genres of study, expository text, teaching practice, classes.

DOI: <https://doi.org/10.36799/el.v2i9.152>

Recibido 21 de junio de 2024

Aceptado 9 de octubre de 2024

Publicado 15 de noviembre de 2024

Cómo citar este artículo: Maris Tapia, Stella. Relaciones entre currículum y prácticas docentes. A propósito de los géneros de estudio y su enseñanza en Lengua y Literatura en nivel secundario. *Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en Lengua y Literatura.*, 9(2), 27–52. <https://doi.org/10.36799/el.v2i9.152>

Derechos de autor: El autor o autores conservan en todo momento sus derechos morales y patrimoniales sobre la obra; la obra no se puede alterar, transformar o ampliar; siempre debe reconocerse la autoría del documento referido. Ninguna de las modalidades de los documentos publicados en *Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura* tienen fines comerciales de naturaleza alguna

1. Introducción

En el proyecto de investigación “La práctica docente en escuelas de nivel medio como territorio de tensiones: contextos complejos que inciden en los aconteceres del aula en el marco de los desarrollos curriculares” (UNRN) se estudian prácticas docentes en nivel secundario en escuelas públicas de Bariloche, Río Negro, Argentina, que adoptan la modalidad de Escuela Secundaria Rionegrina (ESRN)¹. Entendemos que las prácticas docentes no se circunscriben únicamente a las aulas, sino que están incididas por sus aspectos contextuales e institucionales. La ESRN propone un trabajo interdisciplinario que se manifiesta en una demanda de diversos actores institucionales (supervisores, directivos, docentes de otras áreas) para que el área disciplinar Lengua y Literatura enseñe a los estudiantes a leer comprendiendo los textos que son propios del ámbito de estudio. Esta demanda social, el desarrollo de habilidades para la lectura y la comprensión, interpela a Lengua y Literatura porque, por sus fines educativos, es el espacio curricular donde se enseñan géneros discursivos y saberes textuales y lingüísticos propios de la explicación, la apropiación y la transmisión del conocimiento, como plantean los documentos curriculares nacionales y jurisdiccionales.

Los géneros de estudio pueden definirse como aquellos que permiten indagar y razonar acerca de los objetos y problemas de un campo de conocimiento y se asocian con la apropiación, difusión, reproducción de saberes de las disciplinas, y también, con un modo particular de escritura que trasluce estilos específicos en correlación con dichas disciplinas (Falchini, 2014). Varios de estos géneros están centrados en la transmisión y explicación de los saberes científicos, de allí que adoptemos el nombre general de “estudio” para englobar diversidades genéricas como las propias de la divulgación científica, la enseñanza y el aprendizaje que se corresponden con la práctica social y situacional educativa. Dentro de estos géneros, en la escuela, podemos ubicar al manual escolar o libro de texto (ambos nombres se usan como sinónimos en el presente trabajo), el artículo de divulgación científica, el resumen, la exposición oral, el informe escolar, el artículo de enciclopedia, entre otros.

Las teorías acerca de los géneros tienen una larga tradición en la retórica y en la enseñanza de literatura, pero cobran mayor desarrollo con los aportes de diferentes corrientes lingüísticas contemporáneas que se han basado en los trabajos de Voloshinov (2009) y Bajtin (1982); además, los géneros se sitúan como objetos de enseñanza para la disciplina escolar Lengua y Literatura en documentos curriculares de alcance

¹ La Escuela Secundaria Rionegrina consiste en la modalidad de educación obligatoria que se corresponde con el nivel medio para la provincia de Río Negro, en la Patagonia Argentina. Sus estudiantes cuentan con 12 o 13 años al inicio. Sucede a la escuela primaria, obligatoria, de siete años de duración. Comprende cinco años distribuidos en dos ciclos: un ciclo básico de dos años y un ciclo orientado, de tres años. Los ciclos responden a un criterio de evaluación, puesto que se promueven los aprendizajes por cuatrimestre y al concluir cada ciclo.



nacional como los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP, 2011 y 2012) en la primera década del siglo XXI. Sin embargo, con los enfoques comunicativos, desde fines de siglo XX, las tipologías textuales, procedentes de distintas corrientes lingüísticas, circularon como objetos de enseñanza en los documentos curriculares previos a los NAP, en los manuales y en las clases, conformando diversos encastres con teorías textualistas cognitivistas que persisten en la actualidad (Cuesta, 2019). La hipótesis que sostiene esta indagación es que la transposición didáctica de la teoría sobre los géneros abreva de fuentes teóricas heterogéneas no solidarizadas entre sí y que, al integrarse con saberes procedentes de teorías previas como los de las tipologías textuales, se producen encastres que tensionan el trabajo docente de enseñanza (Cuesta, 2019). Interesa en particular, para este trabajo, abordar los procesos de transposición didáctica (Bronckart, 2007)² de los géneros de estudio y de los saberes propios de la transmisión del conocimiento en tres niveles distintos en los que se producen las transformaciones de objetos de enseñanza a objetos enseñados: los documentos curriculares, los manuales escolares y las prácticas docentes en Lengua y Literatura para el caso situado. La hipótesis busca confirmar su validez en el contexto de la Escuela Secundaria Rionegrina, esto es, en el nivel medio, en la localidad de Bariloche, en la provincia patagónica de Río Negro, Argentina.

En cuanto a la organización de este escrito, en primer lugar, en el marco teórico, se abordan definiciones en torno de los géneros discursivos y del concepto de encastre (Cuesta, 2019) para, después de presentar la metodología, mostrar los resultados de los análisis sobre la enseñanza de géneros de estudio en tres niveles entramados en que se producen procesos de transposición didáctica: documentos curriculares de alcance nacional y provincial, manuales y clases, considerando, además, voces de docentes que aportan desde la semantización lo no documentado (Rockwell, 2009). El problema para didactizar estos géneros, textos y saberes en la enseñanza de Lengua y Literatura conduce a preguntarnos por dimensiones epistemológicas y metodológicas.

2. Marco teórico

La noción de género discursivo adquiere significatividad en los estudios lingüísticos a partir de la segunda mitad del siglo XX, con la traducción al francés, por parte de Kristeva y Todorov, de los aportes de

² Recuperamos el concepto de transposición didáctica de Bronckart (2007) para la enseñanza de lengua puesto que conlleva pensar en el rol de las prácticas sociales de referencia, aspecto que no se había considerado en las exposiciones iniciales de Verret y Chevallard. La relevancia de las prácticas sociales de referencia consiste en que de ellas provienen saberes como los de los géneros textuales o discursivos, cuyo estatuto no se corresponde con el del saber científico, sino con el saber en y sobre las prácticas.



Bajtin (1982), en una obra cuya autoría resulta discutida y atribuida a Voloshinov (2009)³. La innovación del concepto de género discursivo radica en percibir que existen modelos comunicativos con regularidades tanto en el nivel comunicacional como en los temas que comprenden y en los modos de decir, no sólo para los géneros literarios y para los definidos por la retórica, sino también para los géneros que se atribuyen a la “vida cotidiana”. Según Voloshinov, “Cualquier situación cotidiana estable posee una determinada organización del auditorio y, por consiguiente, un repertorio correspondiente de pequeños géneros cotidianos” (2009, 155). Los géneros propios de la vida cotidiana se reconocen por el destinatario al que están orientados, por una serie de regularidades, y por la estructuración de sus temas: “El género cotidiano es parte del medio social: de una fiesta, un rato de ocio, una conversación de salón o taller. Los procesos laborales y los de la comunicación oficial poseen sus propias formas de estructuración de los enunciados” (Voloshinov, 2009, 156). Un género cotidiano se condice con una situación comunicativa social que lo caracteriza y determina ideológicamente, permitiendo que se distinga por sus rasgos específicos (tipo, estructura, finalidad y composición) de otros géneros que corresponden a otros ámbitos sociales. En la medida en que los medios sociales, los procesos laborales, las comunicaciones, cambian y se transforman históricamente, del mismo modo cambian los géneros en sus rasgos.

En “El problema de los géneros discursivos”, Bajtin define el enunciado por su “contacto inmediato con la realidad (con la situación extraverbal)” (1982, 263) y por su frontera o límite: el enunciado finaliza al ceder la palabra al otro (es decir, es dialógico). Otra característica del enunciado es su carácter conclusivo, que habilita al destinatario a tomar una determinada respuesta, a partir de interpretar la intención del hablante. Esta intención se manifiesta en la elección de un género discursivo determinado, que estructura al enunciado en su totalidad, y del que dependen sus rasgos estilísticos. Si bien el hablante adopta en la práctica un género, puede desconocer las características que permiten describirlo teóricamente. Por otra parte, hay diferentes grados de estandarización de los géneros y se requiere de un aprendizaje para dominarlos creativamente.

³ Es necesario mencionar la existencia de numerosos debates acerca de la producción de Voloshinov y Bajtin; sin embargo, más allá de la polémica acerca de la autoría y contradicciones entre distintas obras, es el segundo autor el más leído, difundido y comentado en la formación docente en Argentina: para la mayor parte de los profesores de Lengua y Literatura formados desde 1980 a esta fecha, Bajtin es el nombre reconocido y estudiado por los conceptos de enunciado histórico, género, dialogismo y polifonía o intertextualidad. Dejamos en suspenso la cuestión sobre la autoría de los textos y la conformación de un supuesto o inexistente círculo de Bajtin. Al respecto, el libro de Bronckart y Botta. *Bajtin desenmascarado. Historia de un mentiroso, una estafa y un delirio colectivo*. Madrid, 2011, y las reflexiones introducidas en el artículo Bronckart y Bota. Bajtin desenmascarado, Réplica a las críticas del libro, en *Marxismo crítico*, 2015, <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:81433> pueden contribuir a ilustrar las discusiones sobre la paternidad y originalidad de los textos atribuidos a Bajtin y la recuperación de la figura de Voloshinov; asimismo, resultan útiles para comprender las polémicas. En otro orden, y aun cuando para determinados marcos teóricos como el interaccionismo sociodiscursivo (ISD) resulta incorrecta la referencia a géneros discursivos en lugar de textuales, hemos considerado el uso de tales términos como sinónimos, y hemos optado por emplear el concepto habitualmente extendido en la formación docente, esto es, el de géneros discursivos.



y libremente. Bajtin distingue entre géneros primarios y secundarios. Tal distinción permite explicar, por ejemplo, las diferencias en la orientación del enunciado hacia el diálogo, puesto que los géneros secundarios engloban y relaboran a los primarios, representando convencionalmente los cambios de los sujetos discursivos: “los géneros secundarios de la comunicación discursiva suelen representar diferentes formas de la comunicación discursiva primaria” (1982, 289). Menciona, como géneros discursivos secundarios, los propios de la retórica y oratoria (entre los que incluye la divulgación científica), los géneros de la ciencia, los literarios, los periodísticos, los filosóficos. Respecto de los géneros científicos, y la orientación que adoptan en torno a los destinatarios, asevera:

Por ejemplo, los géneros de la literatura de difusión científica están dirigidos a un lector determinado con cierto fondo aperceptivo de comprensión- respuesta; a otro lector se dirigen los libros de texto y a otro, ya totalmente distinto, las investigaciones especializadas, pero todos estos géneros pueden tratar un mismo tema. En estos casos es muy fácil tomar en cuenta al destinatario y su fondo aperceptivo, y la influencia del destinatario sobre la estructuración del enunciado también es muy sencilla: todo se reduce a la cantidad de sus conocimientos especializados (Bajtin, 1982, 286).

Esta distinción nos interesa particularmente para entender los géneros que llamamos de estudio y para relacionarlos con la intencionalidad y el destinatario específico; si bien pueden tratar de un mismo tema, el contenido y la estructuración de cada texto seguirá un modelo genérico que corresponda a la representación que el enunciador construye de su destinatario (Bronckart, 2004), en cuanto a sus saberes previos sobre el contenido que se desee explicar o estudiar.

La noción de género ocupa un lugar central en la lingüística contemporánea, en particular en dos corrientes del funcionalismo: la lingüística sistémico funcional y la lingüística textual: esta última, procura la construcción de clasificaciones en torno a los géneros, a partir de sus características prototípicas que funcionan como marcas teóricas y que permiten distinguir clases (Ciaspucio, 2005). La primera de las dos corrientes se centra en el contexto de situación (conformado por las variables de campo, tenor y modo) y el contexto cultural con su potencial semiótico (Ciaspucio, 2005). Charaudeau (2012) plantea la complejidad del concepto de género en vistas a su aplicación a prácticas lingüísticas diversas. Para definirlo propone analizar la estructuración de las situaciones de comunicación a partir de dos componentes: la situación global de comunicación, que permite reconocer dispositivos con finalidades y objetivos discursivos concretos



(prescripción, solicitud, información, instrucción, entre otros) y la situación específica de comunicación, a la que conciernen condiciones físicas y materiales concretas del intercambio lingüístico. Esto implica que la clasificación genérica, posible por el reconocimiento social de las actividades lingüísticas, debe tener en cuenta los diversos niveles de realización, atendiendo a los objetivos, los modos discursivos y las regularidades en su configuración lingüística.

Diversos autores inscriptos en la didáctica de las lenguas (Dolz y Schneuwly, 1997; De Pietro y Schneuwly, 2003, Rébola, 2009; Dolz y Gagnon, 2010; Zayas, 2012) han propuesto la utilidad del concepto de género para la enseñanza de lenguas, considerando que funciona como un modelo, una herramienta de mediación para otras situaciones de comunicación; en otras palabras, los géneros son instrumentales porque se seleccionan regularidades y se planifican secuencias didácticas situadas en las que dichas regularidades se transforman en objetos de enseñanza y aprendizaje.

Por oposición a la delimitación de los géneros en su contexto comunicativo, la noción de tipos textuales, también empleada didácticamente, procura definir y revisar prototipos textuales abstractos a partir del reconocimiento de características internas de los textos. Las tipologías textuales tuvieron una amplia circulación en la enseñanza de Lengua y Literatura, en los años 80 y 90 del siglo pasado, al punto de contribuir a la reconfiguración de la disciplina escolar en un proceso de reconocimiento de textos (tanto en el análisis como “comprensión lectora” como en su aplicación para la “producción textual”, Cuesta, 2019, 154 y ss). La tipología más difundida es la de Werlich, quien caracteriza los tipos de texto en relación con operaciones cognitivas (Cortés, 2001 y 2004; Zayas, 2012). Esta tipología demarca estructuras internas de los textos, a partir de una base textual que se recupera en una oración temática, dejando de lado los aspectos relacionados con lo contextual. Las bases textuales son cinco: descriptiva, narrativa, expositiva, argumentativa y directiva. La base expositiva se asocia a la formación y explicación de representaciones conceptuales (Cortés, 2001). La función del texto expositivo es informar, su caracterización es semántica y sintáctica: para reconocerlo, no se apelan a criterios contextuales ni a la relación entre el enunciador y el destinatario ni a la presunción de los saberes que el primero desee proporcionar al segundo, a partir de sus representaciones y figuraciones sobre esa relación asimétrica.

En otro orden, la definición de encastre de perspectivas de la didáctica de la lengua y la literatura que hemos anticipado y que recuperamos de Cuesta (2019) implica la consolidación de un discurso cuyo centro es la lectura y la escritura, conformado por la superposición de conceptos e interpretaciones procedentes de la psicogénesis, el textualismo cognitivista y la teoría sociocultural. Este discurso es producido por y difundido en la docencia y la investigación universitaria, los equipos técnicos, la industria editorial y el



circuito de publicaciones derivadas de estos círculos especializados. Dentro de las perspectivas que se sobreimprimen, el textualismo cognitivista supone la fusión de líneas procedentes de la psicología y de la lingüística cognitiva. Estas líneas tienden a instalar “desde una lectura y escritura convertidas en contenidos de enseñanza a la manera de las competencias, las macro y microhabilidades, el enfoque comunicativo, las tipologías textuales y sus funciones, tramas, propiedades, la lectura por objetivos, la comprensión lectora y la producción textual” (Cuesta, 2019, 162). Un ejemplo de ello es el libro de Kaufman y Rodríguez, *La escuela y los textos* (1993) en el que, como analiza Cuesta (2019), se presenta una tipología textual a partir del cruce entre función del lenguaje y trama predominante (informativa, argumentativa, entre otras).

En síntesis, géneros, tipos, clases y tramas son formas de clasificación que se proponen para la enseñanza de los textos y sus características. La clasificación genérica es siempre contextual, dialógica, y depende del ámbito de realización, de la intencionalidad del enunciador y de las condiciones del auditorio, por lo que resulta en menor grado generalizable que los tipos de texto (en otras palabras, hay grandes cantidades de géneros, mientras que los tipos se reducen a pocas variantes). Las clasificaciones en tipos de texto o tramas responden a cuestiones semánticas y sintácticas, unificando sus intencionalidades en funciones básicas. Respecto del ámbito de estudio, la clasificación genérica permite distinguir diversos géneros que abarcan desde la divulgación científica, los manuales, los resúmenes, entre otros; desde las tipologías textuales, estas diferentes variantes se engloban en la de textos expositivos, que se delimitan por su función de informar. En las transposiciones didácticas, estos conceptos se intersecan, sin distinguir la diversa procedencia teórica ni las diferencias epistemológicas entre distintas categorías.

3. Metodología

La metodología general de este estudio es cualitativa, se indaga en la relación entre el trabajo documentado y los saberes docentes, como lo no documentado, con aportes del enfoque etnográfico (Rockwell, 2009; Cuesta 2019). Rockwell define el trabajo no documentado como aquel que “deja pocos trazos escritos” (2009, 167) y que se desarrolla en el aula como una práctica preminentemente oral, mientras que lo documentado es objeto de escritura y archivo.

Se han relevado diferentes informaciones que proceden del trabajo de campo como diarios de campo elaborados a partir de la observación participante (Rockwell, 2009), registros de interacciones de clase (Cicurel, 2003), entrevistas no dirigidas; asimismo, se han recolectado datos a partir de lo que dicen los docentes por vías diversas, como mensajes informales (audios de Whatsapp, encuentros en los pasillos de la



institución escolar) con la investigadora, que permiten contextualizar y observar las intenciones, los motivos y algunos sentidos atribuidos a su actuar y a sus vínculos con otros actores institucionales. Como afirma Cuesta, sobre las prácticas de enseñanza “son, de nuevo, acciones sociales históricas que se resignifican a lo largo del tiempo en relación con coyunturas que, en algunos casos, llegan a dar nuevos significados a los sentidos que las motorizan” (2019, 173). Estos entramados de significaciones, según la autora, nos permiten acceder a situaciones en las que se recuperan las voces y los saberes docentes como reinterpretaciones de los discursos sobre enseñanza de Lengua y Literatura y sus tensiones.

Con respecto a los análisis de lo documentado (Rockwell, 2009) llevados a cabo en la investigación, se identificaron los contenidos asociados semánticamente a géneros y textos de estudio en el área Lengua y Literatura en dos documentos prescriptivos: el Diseño Curricular de la Escuela Secundaria Rionegrina (DCESRN, 2017), de alcance provincial, y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP, 2011 y 2012), de alcance nacional. A partir de las menciones realizadas por docente sobre libros de texto⁴ en las clases observadas, se estudiaron dos manuales de Lengua y Literatura, presentes en las escuelas porque fueron distribuidos como parte de un programa específico por el Ministerio de Educación de la Nación durante el año 2023, a razón de un ejemplar por estudiante. En otro orden, se eligieron, de las clases observadas en el marco del proyecto de investigación, dos de Lengua y Literatura que se vinculan temáticamente con la enseñanza de los textos propios de los ámbitos de estudio, correspondientes a segundo año, en colegios secundarios públicos de la ciudad de Bariloche. En una de las clases analizadas en este escrito no se han usado los manuales, si bien los estudiantes contaban con ellos como material de apoyo en la biblioteca, y en la otra, los manuales estaban presentes y funcionaban como recurso didáctico que organizaba la tarea de enseñanza, como se explicará luego (ver *Resultado*. 2). Asimismo, se han recolectado voces de docentes en tres entrevistas y en diálogos informales en torno a su actuar.

Para el análisis de los documentos, se han registrado las categorías conceptuales presentes en cada uno de ellos en torno a los géneros de estudio y a los tipos de texto; se han contrastado entre sí y en la articulación entre análisis de diseño y análisis de manuales, de modo vincular. El análisis de las clases se aborda a partir de las interacciones en el aula (Cicurel, 2023), después de la confección y transcripción de registros etnográficos de observación participante.

⁴ Utilizamos como sinónimos, los términos manual y libro de texto, ya que así se refieren, indistintamente, los profesores, a estos libros.



4. Resultados y Discusión

4.1 El Diseño Curricular de la ESRN y su comparación con los documentos normativos de alcance nacional, los NAP: categorías difusas

El Diseño Curricular de la Escuela Secundaria de Río Negro (DCESRN, 2017) establece como objetivo la inclusión, para lo que delimita un conjunto de ideas a las que denomina “pilares”: la justicia curricular, la educación de calidad, la integralidad del sujeto de aprendizaje (en su biografía y contexto), su centralidad pedagógica y la educación en alfabetizaciones múltiples y emergentes. Se estructura en siete áreas de conocimiento: Educación Científica y Tecnológica, Educación en Ciencias Sociales y Humanidades, Educación en Lengua y Literatura, Educación Matemática, Segundas Lenguas, Educación Física y Educación en Lenguajes Artísticos. El área Lengua y Literatura se organiza, para el Ciclo Básico (comprende primer y segundo año de la escuela secundaria obligatoria) en una asignatura que se denomina Lengua y Literatura y otra que se llama Taller de Articulación Disciplinar en Distintos Lenguajes, mientras que en el Ciclo Orientado (tercero, cuarto y quinto año) cuenta con dos espacios disciplinares: Lengua y Literatura y Taller de Comunicación, cuya carga horaria aumenta gradualmente hasta ocupar toda el área en quinto año.

Los contenidos curriculares, llamados saberes en el DCESRN, para la disciplina Lengua y Literatura, se organizan por cuatrimestre para cada año. Asimismo, se los presenta ordenados por su acción comunicativa (oralidad, lectura y escritura). Así, se presenta en el documento una tabla de doble entrada en la que a cada cuatrimestre le corresponde, para cada acción comunicativa, saberes del orden de los géneros, como “noticia/relato/diarios personales” (2017, 145) por ejemplo, para el primer cuatrimestre de primer año o “crónicas/notas de enciclopedia” (2017, 148), para el primer cuatrimestre de segundo año. El área se fundamenta, epistemológica y metodológicamente, desde el marco teórico del interaccionismo sociodiscursivo, en tanto que se afirma: “Desde la concepción interaccionista sociodiscursiva, el lenguaje es la actividad esencialmente humana que nos habilita el conocimiento, construye la conciencia individual en el hacer con otros” (2017, 140) y más adelante se vuelve a hacer referencia a esta línea de trabajo: “El modelo de las tipologías textuales no es el mismo que el de los géneros desde la perspectiva del interaccionismo” (2017, 141).

Para cada cuatrimestre de cada año se definen dos o, en casos excepcionales, tres géneros discursivos (llamados textuales en el DCESRN). Puede verse que tales géneros organizan y estructuran los restantes saberes y acciones. Análisis previos (Atorresi, Rodríguez, Schuvab, 2017; Peña, Tapia, Gómez Viñao, 2021) dan cuenta de un vaciamiento de saberes específicos del campo literario y de la sustitución de la literatura



por géneros de la comunicación de masas, con preeminencia de soportes tradicionales propios de la prensa (noticia, crónica, nota, columna de opinión, editorial, carta de lectores, entre otros). Los géneros propios del ámbito de estudio se limitan a uno en el Ciclo Básico (de los once que se presentan en total para este ciclo); aparecen, en cambio, enunciados en relación con los objetivos del Ciclo Orientado, en dos vertientes: los géneros de divulgación científica y los géneros académicos. El análisis de los contenidos del DCESRN nos permite anticipar indicios de malentendidos a la hora de las prácticas de enseñanza, puesto que los conceptos “explicación” y “exposición” son resemantizados en el documento prescriptivo de modo ambiguo. Se mencionan los géneros discursivos “explicación” (2017, 155) y “exposición” (2017, 155) para referirse a una presentación oral. También se emplea “explicación” (2017, 155) para la secuencia textual de base explicativa y “exposición” (2017, 156) para mencionar al tipo de discurso que conforma la infraestructura textual. El sistema teórico que apunta a los géneros, las secuencias textuales y opone, para la caracterización de tipos de discurso, órdenes del contar y exponer, proviene, como ya dijimos, de la inscripción en el interaccionismo sociodiscursivo (ISD, Bronckart, 2004 y 2007). En la fundamentación del documento se presenta como opuesto al de las tipologías textuales, aunque luego esta oposición no quede aclarada en otra parte:

El modelo de las tipologías textuales no es el mismo que el de los géneros desde la perspectiva del interaccionismo. Las tipologías textuales constituyen estructuras abstractas que son descritas y aplicadas en clase con la finalidad de aprender a leer y escribir. Los efectos logrados con la aplicación de este modelo no fueron los esperados para los que enseñamos lengua desde hace varios años (2017, 141).

Según el DCESRN, en primer cuatrimestre de segundo año del Ciclo Básico, se abordará el género notas de enciclopedia, indicándose, para la acción comunicativa “lectura” que deben leerse notas de temas diversos con la finalidad de reconocer el género, identificar los temas y definiciones y descripciones:

La lectura de notas de enciclopedia acerca de diversos temas científicos o culturales para:

- reconocer el género y articular conocimientos de otras áreas.
- identificar temas, uso de definiciones y explicaciones (DCESRN, 2017, 150).

Con respecto a la escritura, se indica:

La escritura de notas de enciclopedia para definir conceptos científicos o explicar funcionamientos o usos de objetos en articulación con otras áreas del conocimiento. El



*uso de definiciones y descripciones científicas para escribir en tercera persona sin implicancia. El uso en el **discurso expositivo** de la tercera persona impersonal para transmitir la neutralidad enunciativa (DCESRN, 2017, 150. Resaltado propio).*

Interpretamos, en primer lugar, que se propone una aparente identidad metodológica entre las operaciones analíticas implicadas en la enseñanza de la lectura, asociadas a reconocer e identificar, y las operaciones de síntesis que supone el aprendizaje de la escritura, utilizando lo que previamente se reconoció o señaló (definiciones y descripciones). Parece inferirse un método que parte del análisis de temas, definiciones y explicaciones (en la lectura) para llegar al uso (en la escritura), que supone una síntesis aplicando lo anteriormente analizado, sin abordaje de las especificidades de cada una de las actividades. En segundo lugar, resulta contradictoria la mención del discurso expositivo, que no corresponde al modelo teórico del ISD asumido por el DCESRN, puesto que para los “tipos de discurso” del “orden del exponer” (Bronckart, 2004) se distinguen discursos teóricos y discursos interactivos, según el grado de autonomía o implicancia del enunciador. Esta referencia al “discurso expositivo” en el DCESRN remitiría al tipo textual expositivo, lo cual es concordante con los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, pero quiebra la lógica teórica inherente al documento de la ESRN, es decir, la del marco teórico del interaccionismo en la que se inscribe y que se opone, como citamos anteriormente, a las tipologías. Cabe mencionar que en el Ciclo Básico del DCESRN no hay otros géneros ni objetivos que puedan asociarse al ámbito del estudio y que, por lo tanto, todo lo que corresponde a los ámbitos de estudio se circunscribe al segundo año de la escuela secundaria.

Para el Ciclo Orientado se mencionan secuencias textuales (DCESRN, 2017, 156), lo que plantea un nuevo orden de dificultad en su transposición didáctica, puesto que la comprensión del DCESRN supone, como ya dijimos, el dominio del marco teórico del ISD que presenta, en la arquitectura textual, esto es, en su modelo de análisis de los textos y discursos (Bronckart, 2004) una organización en secuencias textuales. Sin embargo, desprovisto el documento de la definición de estos términos, recortados de su procedencia teórica, estamos ante otro factor susceptible de generar malentendidos de objetos de enseñanza que pueden tensionar la tarea docente, porque se usan, de modo lável e indistinto: explicación como discurso oral, exposición como discurso oral, explicación como secuencia textual y exposición como tipo de discurso, además del concepto de género, complejo en su caracterización.

En otro orden, los saberes prescriptos para Lengua (en el Ciclo Básico) por los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP, 2011), documentos de alcance nacional elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación en el seno del Consejo Federal de Educación suponen el trabajo con tipologías textuales y con géneros. Sobre las primeras, se enuncia entre los propósitos para el Ciclo Básico: “La lectura,



con distintos propósitos, de textos narrativos, expositivos y argumentativos en diferentes soportes y escenarios, empleando las estrategias de lectura incorporadas en cada año del ciclo”(2011, 15) y “La escritura de textos (narraciones, exposiciones, cartas y argumentaciones) atendiendo al proceso de producción y teniendo en cuenta el propósito comunicativo, las características del texto, los aspectos de la gramática y de la normativa ortográfica aprendidos en cada año del ciclo, la comunicabilidad y la legibilidad” (2011, 15). Los NAP se centran en el texto expositivo, aunque introducen algunas nociones que conciernen a los géneros. Para primer año⁵, se prescribe la lectura de textos de divulgación sobre diversos temas:

lectura de textos que divulguen temas específicos del área y del mundo de la cultura, que desarrollen información y opinión sobre el o los temas de manera ampliada (capítulos de libros, enciclopedias, textos en soporte electrónico, suplementos de diarios, revistas, entre otros) con propósitos diversos (leer para informarse, para construir opinión, para hacer, para averiguar un dato, para compartir con otros lo leído, para confrontar datos y opiniones) (NAP, 2011, 18).

Se indica, además, la producción de resúmenes atendiendo a lo relevante y lo insignificante, de acuerdo con el género y el propósito de lectura y se refiere a la producción escrita con los siguientes términos:

En los textos expositivos, presentar el tema/problema y desarrollar la información estableciendo relaciones entre los diferentes subtemas; incluir un cierre que sintetice o resuma la información relevante; incluir, cuando sea pertinente, explicaciones, ejemplos, comparaciones, definiciones, casos; organizar el texto empleando títulos y subtítulos si el texto lo requiere. Integrar cuadros, esquemas, organizadores gráficos al texto escrito (NAP, 2011, 21).

Para segundo año, los NAP proponen profundizar los contenidos mencionados, reiterándolos sin variar su enunciación.

La comparación entre DCESRN y NAP, en Lengua y Literatura, nos permite observar que los géneros de estudio tienen escaso desarrollo de contenidos en el primer documento, con un grado de imprecisión mayor, puesto que abrevia de dos sistemas simultáneos: el ISD como marco teórico y las prácticas sociales

⁵ Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) indican el año del nivel secundario al que están dirigidos con una barra, para dar lugar a la diferencia federal entre sistemas educativos provinciales con siete años de escolaridad primaria y cinco de secundaria y sistemas de seis años en cada nivel. Hemos plasmado sólo el año que se corresponde con la escolaridad de Río Negro, para alcanzar mayor claridad en la exposición.



de referencia (Bronckart, 2007) y las prácticas de enseñanza de tradición en Lengua y Literatura, en las que se presentan saberes comunes (nos referimos a la exposición y la explicación como discursos y recursos) junto con las tipologías textuales (Cuesta, 2019). Por su parte, en los NAP el desarrollo de los temas es más extenso que en el DCESRN, hay más géneros y se desarrolla una progresión entre estos -de los más simples a los más complejos- sin embargo, también hay oscilaciones entre categorías conceptuales, mientras que la procedencia epistemológica de los saberes teóricos no resulta explicitada, aunque numerosos elementos permiten dar cuenta de encastres de la teoría sociocultural, la psicogénesis y las posturas cognitivo-textualistas (Cuesta, 2019).

4.2 Los manuales: organizados por géneros, explicados por tramas

Negrin (2007) explica el uso de los manuales o libros de texto en clases de Lengua y Literatura, entre otras cuestiones, como fuente de transposiciones didácticas, por la distancia que existe entre la formación docente inicial y las prácticas reales y situadas y por las carencias de medios económicos que permitan el acceso del estudiantado las obras literarias. Señala que el docente realiza su propio entramado a partir de los manuales, tomando decisiones sobre su incorporación en el aula de un modo genuino y personal. Por su parte, Cuesta (2019) devela cómo los manuales constituyen objetos con agencia en los métodos de enseñanza, y coincide con Negrin en que sus usos distan de la aplicación directa.

Para este análisis nos centramos en los manuales de Lengua y Literatura de distribución gratuita en el año 2023, entregados a estudiantes de las escuelas de Bariloche, entre otras instituciones de localidades de la provincia que corresponden a la ESRN, a razón de uno por alumno, en el marco del Programa Libros para Aprender, del Ministerio de Educación de la Nación. En total, se distribuyeron, en Provincia de Río Negro, libros a 21731 estudiantes de 169 escuelas (Ministerio de Educación, 2023). El programa Libros para Aprender “se implementa mediante la modalidad de entrega de libros en propiedad a cada estudiante de escuelas de gestión estatal y de gestión privada cuota cero y oferta única. Estos libros serán un puente entre la escuela y la familia” (Ministerio de Educación, 2023). Para la escuela secundaria, se indica: “Quienes se encuentren cursando primero y segundo año reciben un libro escolar de Lengua y uno de Matemática” (Ministerio de Educación, 2023) y aunque se mencionan diferentes editoriales, un relevamiento en varias escuelas de Bariloche y zonas aledañas nos permite señalar una amplia circulación de los correspondientes a la editorial Santillana, concretamente, *Lengua y Literatura I y II. Prácticas del Lenguaje* de la colección Santillana Vale Saber (2022). En clases observadas en algunas instituciones escolares durante el año 2023, los estudiantes contaban con el libro en su poder, en sus mochilas, o aludían a estos manuales, pero no lo empleaban, esto es, el libro no



formaba parte de la planificación ni el material de esas clases, sino que se apelaba de manera indirecta a sus contenidos como información complementaria o ampliatoria. Excede a este trabajo identificar las causas de la falta de utilización de los manuales en algunas instituciones educativas, aunque podemos señalar al menos tres indicios: el primero de ellos, como se indica en cada tapa, es que los materiales enviados corresponden a primer y segundo año de Prácticas del Lenguaje de Provincia de Buenos Aires, séptimo grado y primer año, respectivamente, de los sistemas educativos con una escolaridad primaria de siete años y una escolaridad secundaria de cinco años como la Provincia de Río Negro. Es decir, los materiales enviados a primero y segundo año de la ESRN no se condicen con los años de implementación a los que fueron destinados. En segundo lugar, la organización de la materia en estos manuales dista de los saberes prescriptos en los ejes genéricos para Lengua y Literatura que establece el diseño curricular de la ESRN, lo que se observa ya en los índices, organizados en “Ciudadanía y Literatura”, “Textos de Estudio” y “Reflexión sobre la Lengua”. En tercer lugar, en las voces de algunos docentes, estos libros no son significativos para su trabajo de enseñanza, por lo que sólo los utilizaban como una referencia para el estudiantado; a modo de ejemplo, una docente menciona que les dijo a sus estudiantes que el paradigma de los verbos regulares se podía “consultar en el libro”, pero que para el alumnado no era práctico este saber presentado en forma de cuadro tradicional (con los tiempos y modos a partir de las terminaciones *-ar*, *-er* e *-ir*), ni le significaba nada, ya que debía primero explicarse qué es un verbo, ante el desconocimiento acerca de clases de palabras. Sin embargo, una cuestión que no puede dejar de mencionarse es el mayor grado de vulnerabilidad económica de la población asistente a las escuelas en las que se usan los manuales con respecto al estudiantado que no los usa y que accede a los materiales de estudio mediante fotocopias o internet. Por otra parte, el Programa Libros para Aprender fue discontinuado en el año 2024. Una diferencia significativa se nota respecto de clases observadas en este último año: los docentes utilizan los libros como recursos didácticos estructurantes de la planificación de sus clases, y, además, recomiendan a las/os estudiantes cuidar el material, llevarlo clase tras clase y conservarlo en buenas condiciones para que pueda ser utilizado por familiares y otros estudiantes el año siguiente, advirtiendo respecto de la discontinuidad del programa público y la importancia de contar con algún material de estudio, frente al aumento del precio de las fotocopias.

Ambos manuales analizados se componen por tres apartados, como mencionamos: “Literatura y ciudadanía”, “Textos de estudio” y “Reflexión sobre la lengua”. Los dos primeros apartados se organizan por unidades, en las que se presentan géneros discursivos, mientras que el tercero responde a una organización temática, sucesiva, que comienza por la comunicación, continúa con clases de palabras y puntualiza la ortografía.



El manual destinado a primer año abarca los géneros: mito, leyenda, noticia, cuento de terror, microficción, reglamento, novela, canciones, poesías, romances, entrevistas, crónica, publicidad, propaganda. En cuanto al apartado que corresponde a “Textos de estudio”, se oscila entre tipologías textuales y género, ya que se enfocan “el texto expositivo de estudio” y “el texto instruccional”, en el primero de los casos, además de “la exposición oral”, en el segundo. No se explicita, en el manual, ninguna definición de género discursivo, sino que las tramas textuales integran un apartado en la “reflexión sobre la lengua”. Se afirma: “Los textos tienen un propósito determinado y organizan su contenido a través de diferentes tramas textuales. Cada texto suele tener una trama predominante, pero esta se combina con otras, llamadas secundarias” (Hermo y otros, 2022, 120). Seguidamente, se enumeran y describen brevemente las tramas narrativa, conversacional, explicativa, instructiva, descriptiva y argumentativa, por sus características internas; por ejemplo, la narrativa “cuenta hechos ordenados temporal y causalmente”; “en (la conversacional) dos o más participantes alternan sus voces”; la instructiva “propone una serie de pasos para lograr un resultado específico”. En el caso de la trama argumentativa, se menciona su propósito (“el emisor busca convencer al receptor mediante argumentos que la defienden”) (Hermo y otros, 2022, 120). La explicación se complementa mediante ejemplos de géneros discursivos en los que pueden hallarse estas “tramas”.

El manual destinado a segundo año organiza los contenidos desde los géneros: épica, microficción, noticia, ciencia ficción, entrevista, poesía, publicidad, novela, crónica periodística, texto teatral y reseña. En el apartado “Textos de estudio” se sostiene un criterio genérico puesto que se proponen el artículo de divulgación científica, el informe de lectura y la exposición oral. El manual, como el de primer año anteriormente descrito, no proporciona un concepto respecto de géneros discursivos, sino sobre tramas, y aunque complejiza los contenidos, no los profundiza ni los desarrolla más extensamente que lo observado para el nivel anterior; así, para la trama conversacional se indica que “presenta un intercambio entre dos o más interlocutores” (Kaufman y otros, 2022, 121) y para la expositiva-explicativa, que “expone un conocimiento objetivo y específico de manera clara con la ayuda de recursos, como la definición o la ejemplificación” (Kaufman y otros, 2022, 121). No se aclara la diferencia entre expositiva y expositiva-explicativa, es decir, no hay un diálogo con el manual del año previo, de la misma editorial, que justifique la incorporación de la categoría “explicativa”.

La transposición didáctica de la teoría sobre los textos y discursos en ambos manuales no se condice con el criterio organizativo: los contenidos se secuencian a partir de géneros discursivos, como señalamos, pero la definición de los textos, a partir de tramas, se asocia con estructuras o tipologías textuales. Por su parte, la noción de género no está explicada en los manuales, aunque resulta central para la progresión temática y la organización de cada libro.



A continuación, se analizan los saberes específicos agrupados en los dos apartados de los manuales titulados “Textos de estudio”. La presencia de una foto de la tapa de un manual de Ciencias Naturales I en el margen un texto del libro de primer año nos permite inferir que los manuales que el estudiantado maneja en otras disciplinas escolares se califican como “texto expositivo de estudio”. A continuación, se enuncia:

Los textos de estudio son textos expositivo-explicativos porque explican y desarrollan un tema. Su finalidad es exponer información proveniente de los distintos campos del conocimiento a lectores que la desconocen. Por eso, un contenido a menudo complejo (como el que producen la ciencia y la tecnología, por ejemplo) es explicado de manera clara y accesible (Hermo y otros, 2022, 96).

Luego se aclara que los textos de estudio se encuentran en libros escolares, enciclopedias, diarios, revistas e internet; se enumeran algunas de sus características formales (uso de vocabulario específico y de la tercera persona gramatical para dotarlos de objetividad) y algunos recursos explicativos (definición, clasificación, reformulación, comparación y ejemplificación). No se deslindan propósito, género, tipo de organización textual y soporte. Se sostiene que la explicación resulta “clara” y “accesible” si el enunciador construyó una representación adecuada del lector- destinatario, simplificando la asimetría entre destinatario y enunciador que, didácticamente, sería útil profundizar, porque puede ser una pista para el estudiante respecto de problemas para el abordaje de determinadas lecturas: o el enunciador no planificó su escrito en función de ese destinatario, o el destinatario no posee los conocimientos previos necesarios para acceder a esa información. Paradójicamente, el siguiente tema, “la exposición oral” se explica desde la audiencia, con la intención de caracterizar cómo se planifica un texto para un destinatario concreto, sin que haya vinculación entre lectura, escritura y exposición oral con presentaciones. Cerrando los temas que integran los textos de estudio en este manual, se caracteriza al “texto instruccional” a partir de la prescripción, que incluye a los textos normativos y los instruccionales, pero distinguiéndolos en aspectos formales. Finalmente, se presentan técnicas de estudio, entre las que se nombran: buscar en el diccionario, identificar temas y subtemas, leer y resolver consignas, evaluar páginas de internet y tomar notas. Las consignas de tareas orientan respuestas de análisis y reconocimiento o identificación; llama la atención específicamente una pregunta: “¿qué textos expositivo-explicativos suelen leer en su vida cotidiana? ¿Les interesa informarse sobre algunos temas en particular?” (Hermo y otros, 2022, 97) puesto que puede verse cómo el modelo teórico abstracto (las tipologías textuales) es asimilado a los modelos genéricos discursivos que se asocian con la cotidianeidad: es necesario destacar que no leemos textos expositivos, sino noticias, crónicas, artículos, cuentos, informes,



etc., que lingüísticamente, desde una perspectiva teórica particular, se pueden agrupar en la clase o tipo mencionado.

El manual para segundo año, por su parte, en la sección “Textos de estudio” presenta tres géneros (artículo de divulgación científica, informe de lectura y exposición oral) y cinco técnicas de estudio. El primero y el tercero de los géneros se identifican con el texto expositivo-explicativo, que brinda información “a lectores no especializados”, “para que el lector pueda comprender un contenido complejo de la manera más sencilla posible” (Kaufman y otros, 2022, 96), en el primer caso, y “que busca compartir un conocimiento con alguien que no lo posee o lo posee parcialmente” (Kaufman y otros, 2022, 108), en el segundo caso. Se presentan recursos o procedimientos (ambos términos usados como sinónimos) de la explicación: definición, comparación, reformulación, clasificación y ejemplificación. Asimismo, se mencionan recursos para presentar la información cuando se expone oralmente (gráficos, esquemas y cuadros, imágenes y recursos audiovisuales). En cuanto a las técnicas de estudio, se incorporan las fichas de conceptos, el subrayado de ideas principales y secundarias, el resumen, el cuadro sinóptico y el cuadro comparativo. Como en el manual de primer año, las consignas mayormente apuntan a operaciones de análisis, identificación y reconocimiento.

Los manuales que fueron objeto de este análisis, en síntesis, combinan criterios genéricos para la organización de sus capítulos y criterios de tramas textuales, cercanas a las tipologías, para sus explicaciones en torno a los temas que son propios del ámbito de estudio; la estructura y las relaciones semánticas entre proposiciones definen los modos de construcción del texto, mientras que la intencionalidad pragmática propia del género se reduce a la función de brindar información y a algunas menciones sobre la relación asimétrica respecto del saber, entre productor del texto y audiencia o lectores.

4.3 Las clases como interacciones y las voces de docentes: el manual como collage y el texto expositivo

Algunas docentes entrevistadas señalan que en sus prácticas docentes consultan los manuales analizados, indican que trabajan en forma de “collage”, tomando aquello que les sirve y reelaborándolo en la inserción en un nuevo contexto. Reeditan, mediante este término que alude a la artesanía, las operaciones que Negrín (2007) identifica como montaje y construcción, y dan cuenta del empleo de este recurso didáctico como propio del trabajo docente cotidiano (Cuesta, 2019). En otro orden, en las entrevistas, se registran continuidades entre objetos de enseñanza como género discursivo y tipo textual, sin observar contradicciones



epistemológicas. Así, M., docente formado en el nivel universitario, en Letras, con más de cinco años de experiencia frente a curso, manifiesta:

En segundo estoy trabajando con el género nota de enciclopedia. Empezamos esta semana (la del 24 de marzo) y van investigando sobre el golpe de estado del 76, así podemos trabajar el texto expositivo. Pero no comprenden lo que leen, tenemos que trabajar con la alfabetización, casi, con algunos (docente M.)

La docente R., también egresada de un Profesorado universitario en Letras con pocos años en el aula, indica que los profesores del área Lengua y Literatura, en su institución educativa reescribieron la planificación anual de 2024 para ajustarla y que coincidiera “estrictamente” con el DCESRN, ya que esto los ayudaba para evaluar los saberes de los estudiantes y porque era una forma de coordinar institucionalmente para evitar reiteraciones de un año al otro. Al repreguntársele por el texto expositivo, presente en la planificación de segundo año, entre otras unidades temáticas que siguen mayormente distinciones genéricas, y en particular, en convivencia con el objeto de enseñanza “nota de enciclopedia”, la docente aclara “entregamos una planificación por área, así que es importante incluir lo que damos en cada uno de los cursos”. Asimismo, la docente vincula los saberes en torno a la comprensión y a las técnicas de estudio como una preocupación de todo el cuerpo docente y de la dirección de su establecimiento, y remarca la insistencia, por parte de las autoridades, para que se trabaje con “el texto expositivo”. Es decir, por efecto de la negociación con otras/os docentes y actores, se seleccionan objetos de enseñanza que se superponen y acumulan, incluso cuando se reconoce su diversa procedencia epistemológica.

En una clase observada en abril de 2024 en segundo año de una escuela secundaria pública de un barrio periurbano de sectores bajos con marcadas restricciones en infraestructura (Niembro, Guevara y Cavanagh, 2019), el docente R. trabaja el texto expositivo con los libros de *Lengua y Literatura I* de la colección Vale saber, analizados previamente. Los libros proceden de la biblioteca de la institución escolar; la propiedad de los estudiantes se encuentra indicada mediante una etiqueta personal en cada lomo. Al comenzar la clase, el profesor se dirige a algunos estudiantes para que les cuenten a otros lo que estaban viendo ya que, según mencionó en una entrevista posterior, los alumnos no asisten asiduamente a la escuela. Los estudiantes contestan que estaban trabajando con “los párrafos y sacar las cosas principales”, que el docente reformula con la frase: “los párrafos y las ideas significativas”, recuperando la línea temporal de la historia conversacional iniciada la semana previa (Cicurel, 2023). El docente indica que deben terminar lo



trabajado la clase anterior, “las actividades sobre el texto expositivo”, “lo de ideas principales” y escribe en el pizarrón, además de la fecha: “Terminar actividades sobre ideas principales, páginas 94 y 95”.

En las páginas referidas del manual hay un texto titulado “El sistema solar” y tres preguntas, a modo de cuestionario, para abordar su lectura; sin embargo, no es esa la actividad que realiza el estudiantado, sino que leen y transcriben, en sus carpetas, una idea por cada uno de los párrafos que componen el escrito. Esto no se puede reconocer a simple vista en la clase, ya que los estudiantes están resolviendo sus tareas en las carpetas individualmente y se la muestran al docente para que les comente cómo las están realizando. El docente le acerca a la investigadora participantes los textos que los alumnos le entregan. En estos, los estudiantes han construido una oración con el tema de cada párrafo.

Se puede ver cómo el docente se ha apropiado del texto del manual y lo ha resignificado, para desarrollar una actividad de lectura que no tiene que ver con el cuestionario provisto por el libro, ni con el desarrollo de temas y subtemas (en la página 113 del manual se vuelve sobre el mismo texto de las páginas 94 y 95 para solicitar la confección de una ficha), sino que hay una recolocación que refuerza en la interacción de la clase, recordando la vinculación de este saber con el aprendizaje en otras asignaturas. En la clase, por ejemplo, refiere a un conocimiento previo del estudiantado, abordado en la asignatura Química.

D: Lo vieron con la profe de Química, que les dio ideas principales y secundarias. Lo vieron. Es práctica. (...) Recuerden que buscar ideas principales y tema y subtema no les sirve para Lengua y Literatura solamente, les sirve para todas las asignaturas.

Las explicaciones didácticas del docente apuntan al concepto de párrafo, a su delimitación mediante el punto y aparte. Circula por los bancos y comenta los escritos de sus estudiantes, indicando, asimismo, omisiones de tildes como errores frecuentes. Cuando los estudiantes finalizan, el docente les corrige lo realizado.

Una de las cuestiones que llama la atención es la desconexión entre la lectura de este texto y su propósito comunicativo en Lengua y Literatura: el objetivo de la actividad está mediado por el tratamiento lingüístico y su progresión temática en ideas principales, según lo que la consigna del libro sugiere. No se aborda el contenido acerca del sistema solar ni el propósito de la lectura en función del aprendizaje sobre características del cosmos, o la situación de comunicación que le da origen, en la relación entre enunciador y destinatario, sino que, como el docente aclara en la interacción de la clase, se propone observar elementos (párrafos) que conforman su estructura. Tampoco se observa la fuente de la que procede el escrito (un manual de Ciencias naturales, de la misma editorial), consignada en el margen lateral derecho del texto. Quizás sea



uno de los motivos del desplazamiento, operado en la práctica, de la teoría de los géneros hacia la tipología textual, junto con las ya señaladas superposiciones de ambos conceptos, por una parte, porque resulta más sistemática y simple en su clasificación (cinco bases y una función para cada una de ellas); por otra parte, porque la intencionalidad del enunciador y su representación del destinatario se dan por supuestas en el contexto de enseñanza y aprendizaje compartido en esta aula, en el que se lee para relevar información y estudiar.

Se analizó, asimismo, una clase observada en octubre de 2023, en segundo año. Se trata de una clase en una escuela pública de barrio suburbano de sectores medios-altos (Niembro, Guevara y Cavanagh, 2019). La clase se inicia con un primer momento organizativo, en el que se pide al estudiantado silencio, que guarden sus celulares y saquen sus carpetas. La docente A., después de esta apertura que enmarca las condiciones de trabajo, enuncia: “D: Bueno, sacamos la carpeta, por favor, ponemos la fecha del día de hoy. (...) vamos a ir recordando. ¿Para qué sirve el texto expositivo?”

Recupera, a partir de preguntas al estudiantado, la función de “dar y pedir” información y los recursos que utiliza el texto expositivo (definición, comparación y ejemplificación): la dinámica es conversacional, la docente insiste en que observen lo escrito en sus carpetas la clase anterior, recuperando la historia conversacional previa con el grupo. La profesora copia preguntas en el pizarrón, realiza una pregunta oral de elaboración de hipótesis de lectura, a partir del título del texto “La viuda negra” y, posteriormente, reparte las fotocopias a los estudiantes, insistiendo en que las peguen en sus carpetas, para organizar la lectura en voz alta y un comentario en el que los estudiantes parafrasean lo leído a partir de las preguntas. Luego, realizan oralmente una consigna tratando de identificar definiciones, ejemplos y reformulaciones en el texto leído:

Docente (D.): -Bien. Los conectores que componen a una ejemplificación. ¿Y la reformulación? ¿En qué consistía?

Alumno I: -En un enunciado.

D.: -Bien, en un enunciado, lo dijo acá (dice el nombre de estudiante).

Alumno II: - “Es decir”.

D.: -Bien. Pero para encontrar una reformulación, ¿solo tengo que marcar “es decir” o qué más tengo que marcar en el texto?

Alumno IV: - Es decir, y lo que sigue después.



D.: - Bien. Acuérdense que, como lo dijo acá (señala a Alumno I), es un enunciado. Entonces, tenemos que tener en cuenta ese término extraño, desconocido. Después vamos a encontrar el nexo de reformulación que es “es decir”. O también utilizábamos ¿qué otro nexo?

Varios alumnos: - “En otras palabras”

D.: - Puede ser también “reformulando”. ¿Sí? Entonces vamos a tener el término desconocido, luego “es decir”, “en otras palabras” ... ¿Y después qué viene? (hace una pausa) Ahí viene la explicación de ese término desconocido. Por eso la explicación se hace a partir de un vocabulario...

Alumnos: - ¡Técnico!

D.: - No, a partir de un vocabulario más accesible. De esa forma se está reformulando y explicando ese término desconocido. Entonces, si yo les digo que tienen que marcar la reformulación, ¿qué cosa van a marcar?

El anterior diálogo de la clase nos permite observar cómo el trabajo con la reformulación se basa en el contenido lingüístico y en los conectores que lo introducen y que la tarea de los estudiantes consiste en reconocer, a partir de la lectura, el procedimiento textual. La clase continúa abordando operaciones de identificación y reconocimiento, para analizar el texto leído desde los elementos lingüísticos, aislando la función que cumplen reformulaciones y ejemplos en cada caso, puesto que no se reconoce su propósito en la frase ni su entramado semántico. Después de reformular la consigna que pide la identificación de recursos varias veces, la docente indica el objetivo del trabajo:

D: (...) Y la “reformulación” también tengan en cuenta: no es lo que yo pienso que el texto reformula, sino que tengo que copiar textualmente lo que aparece. La prueba va a ser sobre esto, por eso hoy traje un texto más difícil de poder encontrar lo que era la definición, la ejemplificación, la comparación y la reformulación. Además, el texto les brinda la información. Tienen que prestar atención cuando lo leen, ¿sí? Traten de concentrarse y de analizar en lo posible bien el texto: qué cosa les está brindando, qué información les está diciendo.

El propósito, la intencionalidad comunicativa del texto, no se abordan en la clase, simplemente se menciona la función “informar”. En este sentido, es epistemológicamente coherente que se desarrolle como un texto expositivo (aunque, conforme lo visto en el análisis del DCEARN, 2017, se debería trabajar con el



artículo de enciclopedia para ese año escolar); este deslizamiento, de cualquier manera, no contradice el documento curricular en su metodología en cuanto se analizan, en la lectura, recursos de la explicación (como la reformulación).

En síntesis, el análisis de dos clases observadas en segundo año de la ESRN nos permite detectar un desplazamiento que se registra en las voces de los docentes: del géneros del ámbito de estudio prescrito en el diseño (la nota de enciclopedia) al tipo de texto expositivo, separando los componentes lingüísticos de su intencionalidad comunicativa; más allá de este desplazamiento, se sostiene un método de trabajo: el análisis y el reconocimiento como las operaciones con las que se aborda la lectura, actividad que ocupa ambas clases.

Conclusiones

La selección de los géneros discursivos como objeto de enseñanza, en los documentos analizados, estaría ligada a presentar un modelo de acción de lenguaje que da cuenta de la intencionalidad, el contexto de comunicación, la evaluación o representación acerca del destinatario y la respuesta que se busca en él; el conocimiento y dominio de los géneros garantizaría al hablante una mejor producción en diversos contextos de interacción comunicativa. El interés por abordar los géneros que corresponden al ámbito del estudio en la enseñanza de Lengua y Literatura se centra en las condiciones para recuperar información y construir conocimientos a partir de la lectura, esto es, desde el punto de vista del destinatario, dotar al estudiantado de instrumentos para leer, sintetizar información, entre otros saberes y procedimientos que atañen a la comprensión y a la producción, como se enuncia en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios y como se demanda socialmente por parte de diversos actores institucionales. Como objetos de enseñanza, constituyen una oportunidad y una invitación para reflexionar epistemológicamente sobre el lenguaje, sobre las dificultades que supone planificar un escrito o una presentación oral para un destinatario a quien el enunciador se representa como carente de ciertos saberes, para brindarle unos conocimientos que supone que desconoce. Asimismo, permiten enseñar y transmitir las posibilidades metalingüísticas y recursivas de la lengua, de volverse sobre sí misma, para definir, delimitar, explicar, reformular, en procura de tornar más simples fenómenos complejos.

Para el área Educación en Lengua y Literatura, el DCEARN sólo enfoca en dos cuatrimestres los géneros que se corresponden con el ámbito del estudio: nota de enciclopedia (en primer cuatrimestre de segundo año); informe, monografía y divulgación científica (en primer cuatrimestre de cuarto año). Dentro de los saberes prescritos, se trabaja con un sistema que oscila entre el marco teórico del interaccionismo



sociodiscursivo, que organiza y clasifica los textos según sus contextos y que analiza sus componentes discursivos (secuencias y tipos de discurso), y los textos expositivos como parte de una tipología que sólo atiende a componentes internos. Estas prescripciones reproducen tensiones presentes en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, aunque desde marcos teóricos disímiles, dificultando la tarea docente de seleccionar los objetos de enseñanza. Los manuales, como materiales didácticos a los que pueden recurrir el profesorado y el estudiantado, también oscilan entre marcos teóricos y saberes contrapuestos. En las clases observadas, del mismo modo, se registran intersecciones no solidarizadas de los conceptos, que no pueden adjudicarse directamente al uso de manuales porque, o bien estos se emplean como materiales de consulta, o bien se trabajan desde una apropiación y reedición o, como dicen algunas docentes, como fuentes de “collages”. En las clases observadas no se abordó el género artículo de enciclopedia, como prescribe el DCESRN, pero sí se trabajó metodológicamente, como este plantea, con el reconocimiento, en la lectura, de los temas a partir de los párrafos y con los diversos recursos de las explicaciones. La noción de género fue sustituida por la de texto expositivo.

La caracterización del texto expositivo en diseños curriculares, manuales y prácticas docentes es semántica y sintáctica; prescinde de la complejidad en cuanto a los propósitos y la intencionalidad pragmática que mencionamos, previamente, acerca de los géneros discursivos; quizás en esta simplicidad radique su pervivencia didáctica en una continuidad e indefinición terminológica respecto de los géneros. Estas dimensiones epistemológicas en torno a los objetos de enseñanza y a los saberes en las prácticas docentes interpelan nuestras investigaciones e intervenciones en didáctica de la lengua y la literatura y nos convocan para una mayor vigilancia: ¿estamos proveyendo instrumentos más allá del análisis lingüístico y de las operaciones de reconocimiento, que constituyan aportes para la lectura y el estudio? ¿Cómo podemos responder a las demandas sociales y al objetivo disciplinar, en Lengua y Literatura, de mejorar las habilidades de lectura y comprensión, cuando el trabajo docente se ve dificultado por encastres de perspectivas en los distintos niveles de transposición didáctica, que se necesitaría clarificar desde las intervenciones en didáctica de la lengua y la literatura?

Consideramos necesario resituar los saberes docentes para recuperar lo que estos aportan en cuanto a los acuerdos y las negociaciones con alumnos, colegas, otros actores institucionales, tradiciones de la disciplina escolar, que nos permiten comprender el trabajo con los géneros discursivos, con los textos de estudio y con las distintas formas de clasificación de los textos en las aulas, para entender sus implicancias en la enseñanza y para el consiguiente desarrollo de las habilidades de lectura y estudio en el nivel secundario.



Referencias bibliográficas

- Atorresi, Ana; Rodríguez, Natalia; Schuvab, Virginia. “Entre la univocidad teórica y la muerte de la literatura: análisis preliminar del Diseño Curricular para la Escuela Secundaria Rionegrina en el área de Lengua y Literatura”. *Ruta maestra* (20), julio de 2017. <https://rutamaestra.santillana.com.co/edicion-20/entre-la-univocidad-teorica-y-la-muerte-de-la-literatura/>
- Bajtin, Mijail. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores, 1982.
- Bronckart, Jean-Paul. *Actividad verbal, textos y discursos*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2004.
- Bronckart, Jean-Paul. *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007.
- Charaudeau, Patrick. “Los géneros: una perspectiva socio-comunicativa”. En Shiro, Marta; Charaudeau, Patrick y Granato, Luisa (Eds.). *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*. Madrid y Frankfurt: Iberoamericana-Vervuert, 2012.
- Ciapuscio, Guiomar. “La noción de género en la Lingüística Sistémico Funcional y en la Lingüística Textual”. *Revista Signos*, 38 (2005): 31-48. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342005000100003>
- Cicurel, Francine. *El actuar docente en la enseñanza de lenguas*. Interacciones y prácticas en el aula. Buenos Aires: El Hacedor, 2023.
- Cortés, Marina. “Las clasificaciones de textos”. En Alvarado, Maite (Coord.). *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: UNQUI, 2004.
- Cortés, Marina. “Los textos, marcos teóricos y prácticas de enseñanza”. En Alvarado, Maite (Coord.). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: FLACSO, 2001.
- Cuesta, Carolina. *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente*. Buenos Aires: UNSAM edita y Miño y Dávila, 2019.
- De Pietro, Jean-François ; Schneuwly, Bernard. “Le modelé didactique du genre : un concept de l’ingénierie didactique », *Les cahiers Théodile*, 3, enero 2003. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:32539>



- Dolz, Joaquin y Gagnon, Roxane. “El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito”. *Lenguaje*, 38 (2), 2010. doi: <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v38i2.4917>
- Dolz, Joaquin y Schneuwly, Bernard. “Géneros y progresión en expresión oral y escrita”. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 11, 1997. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:33985>
- Falchini, Adriana. *Pensar la lectura y la escritura. Un acercamiento a los textos de estudio, investigación y divulgación científica*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2014.
- Hermo, María Sol y otros. *Lengua y Literatura I. Prácticas del Lenguaje. Colección Vale Saber*. Buenos Aires: Santillana, 2022.
- Kaufman, Ana María y Rodríguez, María (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.
- Kaufman, Guillermo y otros. *Lengua y Literatura II. Prácticas del Lenguaje. Colección Vale Saber*. Buenos Aires: Santillana, 2022.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Programas Educativos. Libros para aprender. Buenos Aires: 2023. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/programas-educativos/libros-para-aprender/libros-para-aprender-2023>
- Ministerio de Educación y Derechos Humanos. Gobierno de Río Negro. *Diseño Curricular. Escuela Secundaria. Versión 1.0*. Viedma: 2017.
- Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación. Presidencia de la Nación. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). Ciclo Básico. Educación Secundaria. Lengua y Literatura. Buenos Aires: 2011. <https://www.educ.ar/recursos/110569/nap-lengua-educacion-secundaria-ciclo-basico>
- Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación. Presidencia de la Nación. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). Campo de Formación General. Ciclo Orientado. Educación Secundaria. Lengua y Literatura. Buenos Aires: 2012 <https://www.educ.ar/recursos/132581/nap-lengua-y-literatura-educacion-secundaria-ciclo-orientado>
- Negrín, Marta. “¿Quién dijo que el año está resuelto? Los usos de los libros de texto en las clases de Lengua y Literatura”. En Fioriti, Gema y Moglia, Patricia (Comps.) *La formación docente y la investigación en Didácticas Específicas*. San Martín; Universidad Nacional de San Martín, 2007.
- Niembro, Andrés; Guevara, Tomás y Cavanagh, Eugenia. “Segregación residencial socioeconómica e inserción laboral: el caso de San Carlos de Bariloche, Argentina”. *Revista INVI*, 34 (97), 2019. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-83582019000300129>
- Peña, Jonathan; Tapia, Stella Maris; Gómez Viñao, Victoria. “Políticas educativas y Diseño Curricular en la Escuela Secundaria Rionegrina: un análisis desde la didáctica de la lengua y la literatura”.



Polifonías. Revista de Educación, VII, 19, noviembre de 2021.

<https://plarci.org/index.php/polifonias/article/view/965>

Rébola, María Cristina. “El rol de los géneros de texto en el desarrollo de las capacidades discursivo-textuales”. En María Cristina Rébola y Maricel Stroppa (Comps.) *Construyendo el objeto de enseñanza*. Rosario: CEAL U NR, 2009.

Rockwell, Elsie. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

Voloshinov, Valentín. *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Godot, 2009.

Zayas, Felipe. “Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 2012. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a03.htm>

