



Forma y Función

ISSN: 0120-338X

fyf_fchbog@unal.edu.co

Universidad Nacional de Colombia

Colombia

Wannmacher Pereira, Vera; Rodrigues Saraiva, Jonas
Trabajo con fábulas en ambiente virtual en la escuela: comprensión lectora y aprendizaje
de conocimientos lingüísticos
Forma y Función, vol. 27, núm. 2, julio-diciembre, 2014, pp. 135-156
Universidad Nacional de Colombia
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21935715005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

TRABAJO CON FÁBULAS EN AMBIENTE VIRTUAL EN LA ESCUELA: COMPRENSIÓN LECTORA Y APRENDIZAJE DE CONOCIMIENTOS LINGÜÍSTICOS*

*Vera Wannmacher Pereira***

*Jonas Rodrigues Saraiva****

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – Brasil

Resumen

En este artículo se presenta un estudio realizado en Brasil, con el objetivo de investigar los beneficios de talleres pedagógicos que utilizan actividades virtuales para el desarrollo de la comprensión lectora y el aprendizaje de conocimientos lingüísticos, vinculados a la conciencia textual. Dichas actividades estuvieron apoyadas en reglas de coherencia y cohesión textual, y utilizaron la fábula como texto base. El público lo conformaron alumnos de grados finales de enseñanza primaria. Los resultados obtenidos mostraron la evolución de los alumnos e indicaron como productivas la red enseñanza, la investigación, la extensión construida y las actividades virtuales elaboradas.

Palabras clave: *comprensión lectora, aprendizaje de conocimientos lingüísticos, conciencia textual, actividades virtuales de enseñanza, red universidad-escuela.*

Cómo citar este artículo:

Pereira, V. W., & Rodrigues Saraiva, J. (2014). Trabajo con fábulas en ambiente virtual en la escuela: comprensión lectora y aprendizaje de conocimientos lingüísticos. *Forma y Función*, 27(2), 135-156.

Artículo de investigación. Recibido: 20-03-2014, aceptado: 05-08-2014.

* Este trabajo hace parte del proyecto “Caminhos de leitura virtual pelo RS / Brasil: PROUCA, Universidade e escolas em rede de ensino, pesquisa e extensão”, de 2011 a 2013.

** vpereira@pucrs.br

*** jonasrsaraiva@hotmail.com

WORKING WITH FABLES IN A VIRTUAL ENVIRONMENT AT
SCHOOL: READING COMPREHENSION AND ACQUISITION OF
LINGUISTIC KNOWLEDGE

Abstract

The article presents the results of a study carried out in Brazil in order to inquire into the benefits of pedagogical workshops using computer activities for the development of reading comprehension and the acquisition of linguistic knowledge related to textual awareness. The activities used fables as basic texts and were based on rules of textual coherence and cohesion. Participants were students from the last grades of elementary school. The results obtained showed the evolution of the students and proved that teaching networks, research, and the computer activities carried out were very productive.

Keywords: *reading comprehension, acquisition of linguistic knowledge, textual awareness, teaching activities using computers, university-school network.*

TRABALHO COM FÁBULAS EM AMBIENTE VIRTUAL NA
ESCOLA: COMPREENSÃO LEITORA E APRENDIZAGEM DE
CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS

Resumo

Neste artigo, apresenta-se um estudo realizado no Brasil, com o objetivo de pesquisar sobre os benefícios de oficinas pedagógicas que utilizam atividades virtuais para o desenvolvimento da compreensão leitora e da aprendizagem de conhecimentos linguísticos vinculados à consciência textual. Essas atividades estiveram apoiadas em regras de coerência e coesão textual, e utilizaram a fábula como texto base. O público foi conformado por alunos de quarta e quinta séries do ensino fundamental. Os resultados obtidos mostraram a evolução dos alunos e indicaram como produtivas a rede de ensino, a pesquisa, a extensão construída e as atividades virtuais elaboradas.

Palavras-chave: *compreensão leitora, aprendizagem de conhecimentos linguísticos, consciência textual, atividades virtuais de ensino, rede universidade-escola.*

Introducción

El estudio¹ relatado en este artículo tiene origen en las dificultades de comprensión lectora de los jóvenes estudiantes brasileños, reconocidas en los datos obtenidos en pruebas oficiales brasileñas e internacionales. Además, está apoyado en estudios de autores e incluye la investigación y la generación de materiales virtuales para la enseñanza de la lectura.

Ubicado en el área de la psicolingüística, estableciendo interfaz interna con la lingüística del texto e interfaz externa con la computación, el estudio tiene como soporte textual la fábula y, como dirección teórica, la comprensión de lectura (Eysenck & Keane, 2007; Goodman, 1991; Smith, 1983 y 2003), la conciencia lingüística (Gombert, 1992; Baars, 1993; Dehaene, 2007; 2009), las reglas de coherencia y cohesión textual (Charolles, 1978; Halliday & Hasan, 1981) y la organización del texto (Adam, 2008). Son importantes para la perspectiva de interfaz los estudios de Costa y Pereira (2009), y de Pereira y Piccini (2006). Son contribuciones relevantes para las definiciones teórico-metodológicas las de Pereira (2006; 2009a; 2009b; 2010; 2011) y de Pereira y Flôres (2012).

Metodológicamente, el estudio se realizó por medio de acciones de enseñanza, investigación y extensión². La enseñanza incluyó la producción de un *software* constituido por actividades virtuales de lectura de fábulas y, también, la realización de talleres pedagógicos en los que se utilizaron dichas actividades para el desarrollo de la comprensión lectora y el aprendizaje de conocimientos lingüísticos por alumnos de los grados finales del *Ensino Fundamental*³. La investigación consistió en la aplicación de prepruebas, o sea, instrumentos de evaluación anteriores al comienzo de los talleres pedagógicos, y de pospruebas, es decir, posteriores a estos, con las cuales se buscaba verificar la comprensión lectora de los alumnos y su aprendizaje de conocimientos lingüísticos vinculados a la conciencia textual. La extensión consistió en la preparación de profesores y de becarios para la realización de los talleres con los alumnos —utilizando los

¹ Proyecto “Caminhos de leitura virtual pelo rs / Brasil: PROUCA, Universidade e escolas em rede de ensino, pesquisa e extensão”, de 2011 a 2013.

² Entiéndase como inclusión de la comunidad universitaria en estudios y actividades realizados por la universidad.

³ Nombre oficial del segundo nivel de estudios brasileño (educación básica; enseñanza primaria). Los participantes de la investigación se encontraban en el periodo etario de 12 a 15 años.

materiales generados—, en la elaboración de un *e-book* (con la teoría y la práctica del proyecto) dirigido a profesores y académicos, y la divulgación de los procesos y resultados a ese público por medio de un evento en la PUCRS.

A continuación, se presenta la situación del aprendizaje de la lectura en Brasil, los fundamentos teóricos de la investigación, la metodología de búsqueda, enseñanza y extensión, y los resultados obtenidos junto a los participantes.

Situación del aprendizaje de la lectura

La situación en la que se encuentra el aprendizaje de la lectura de los estudiantes brasileños se muestra con los resultados de las pruebas oficiales que evalúan el desempeño de ese público en lengua portuguesa, especialmente en lectura.

El *Programme for International Student Assessment* (PISA) realiza pruebas con jóvenes de 15 años de diversos países, incluyendo Brasil. En los resultados de 2006, referentes a 56 naciones, el país ocupó la posición 48, con una puntuación de 393, en una escala de 0 a 625. Los datos de 2009 mostraron un avance en ese resultado, pero, en competencia lectora, Brasil ocupó la posición 53, entre 65 países. Las informaciones sobre la evaluación de 2012 dejaron a Brasil en la posición 55, entre 65 países, con 410 puntos, siendo 570 la puntuación máxima, y 384 la mínima, lo que indica una disminución en los resultados.

Los datos del *Sistema de Avaliação da Educação Básica* (SAEB), por su parte, muestran el desempeño lingüístico de los alumnos brasileños, de 1995 a 2011, cada dos años⁴. Considerando la escala de 0 a 325, los resultados de los alumnos de 8º grado fueron 256.1; 250.0; 232.9; 235.2; 232.0; 231.9; 234.6; 244.0 y 243.0. Esos datos indican bajo desempeño y ausencia de mejora, con algunas disminuciones.

En ese contexto, el Ministerio de la Educación de Brasil ofreció computadoras para algunas escuelas, una para cada alumno, por medio del *Programa UCA* (*Programa um computador por aluno – PROUCA*). Los organismos de fomento a la investigación⁵, por su parte, presentaron un edicto para que los investigadores crearan iniciativas de pesquisa, utilizando el *PROUCA*, formando redes con las escuelas del Programa y realizando acciones de enseñanza, investigación y extensión.

⁴ Fuente: <http://www.inep.gov.br/>

⁵ CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) y CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

Es en ese edicto que se sitúa el estudio aquí relatado, coordinado por los autores de este artículo, que estableció como ejes la comprensión lectora y el aprendizaje de conocimientos lingüísticos en ambiente virtual y, como público, a los alumnos de grados finales de la enseñanza primaria y a sus profesores de lengua portuguesa (todos de la red escolar pública).

Fundamentos teóricos

Considerando el contexto, el estudio está fundado teóricamente en la psico-lingüística en coordinación con la lingüística del texto y con la computación. En este apartado se presentan las concepciones sobre comprensión lectora, lectura virtual y funcionamiento lingüístico del texto, bases del trabajo de enseñanza (generación y aplicación de actividades virtuales de lectura), investigación (verificación del aprendizaje de los alumnos participantes) y extensión (preparación de los profesores para la realización de los talleres con alumnos y el acompañamiento de su desarrollo). Así, los puntos teóricos de esa exposición están relacionados, bien sea porque se tratan de los fundamentos del proceso de comprensión lingüística o de los aspectos lingüístico-textuales vinculados a la conciencia textual que, como es la propuesta, pueden contribuir para el desarrollo de la comprensión.

Para aclarar el enfoque, cada punto abarcado está indicado por el ordinal que le corresponde (primero, segundo, tercero y cuarto) y también está destacado con *íticas*.

Entre los diversos conceptos, el de *lectura como proceso cognitivo*, base de la visión teórica del estudio, es el primer punto de exposición.

En esa acepción, leer y comprender lo que se lee significa realizar básicamente dos procesamientos: *bottom-up* y *top-down*. Ambos se basan en el pensamiento de Goodman (1991) y Smith (1983; 2003), según el cual el procesamiento *bottom-up* se caracteriza como ascendente, al hacer el movimiento de las partes hacia el todo y al constituirse en una lectura lineal, minuciosa, vagarosa, en la que las pistas visuales son predominantemente utilizadas. Es un proceso de composición, una vez que las partes gradualmente van formando el todo. Por su parte, el proceso *top-down* se caracteriza como un movimiento no lineal que se dirige de la macroestructura hacia la microestructura, de la función hacia la forma, valorizando especialmente los conocimientos previos del lector.

Sobre ello, afirma Kato⁶:

El lector idealizado por el modelo ascendente es aquel que analiza cuidadosamente el *input* visual y que sintetiza el significado de las partes menores para obtener el significado del todo. El lector idealizado por el modelo descendente es aquel que se apoya principalmente en sus conocimientos previos y su capacidad inferencial para hacer predicciones sobre lo que el texto dirá, utilizando datos visual es solamente para reducir incertidumbres. (1987, pp. 66-67)

En el estudio en foco, ambos movimientos son considerados fundamentales, por ello corresponde al lector elegirlos y utilizarlos conforme la situación que se presente durante la lectura, lo cual involucra el propio texto —género, tipo, pistas lingüísticas, etc.; conforme Adam (1998)—, el autor —intenciones, creencias, etc.— y el lector —conocimientos previos, objetivo de lectura, estilo cognitivo—. En ese sentido, el éxito del desempeño en la comprensión de la lectura está en la elección del proceso más eficiente para dar cuenta de esa situación, en la que diferentes variables se interrelacionan e influencian las elecciones del lector.

El procesamiento cognitivo de la lectura ocurre a través de dos grupos básicos de estrategias: cognitivas y metacognitivas. Estas son utilizadas por el lector para, consciente o inconscientemente, buscar la comprensión. Escriben sobre ello Kato (1987), Goodman (1991), Kleiman (1989), Leffa (1996) y otros autores.

Las estrategias cognitivas se caracterizan por ser intuitivas e inconscientes, mientras que las metacognitivas se caracterizan por la conciencia, por la intención de monitorización del propio proceso. Son ejemplos de estrategias cognitivas las presuposiciones intuitivas del lector, tales como la de que el texto es, a priori, coherente, la de que determinadas ordenaciones son imposibles y la de que la escritura, en nuestra cultura, ocurre de la izquierda hacia la derecha. Son ejemplos de estrategias metacognitivas la predicción, la inferencia, la automonitorización, la autoevaluación, la autocorrección, el *scanning*, el *skimming* y la lectura detallada, entre otras.

El examen de esas estrategias expone los elementos que internamente las constituyen y que están distribuidos en los *planos (o niveles) de la lengua* —fonológico, morfológico, sintáctico, semántico, pragmático y textual (este último aspecto es

6 Versión en español de los autores.

retomado del trabajo de Gombert, 1992)—, segundo punto de exposición en el presente apartado. Los planes de la lengua se interrelacionan y constituyen el funcionamiento lingüístico del texto, en el que cumplen una función relevante las reglas de coherencia —manutención y progresión del tema, ausencia de contradicción interna y relación con el mundo (Charolles, 1978)— y de cohesión —repetición lexical, sinonimia, superordinado, asociación por contigüidad, referencia, elipsis, conjunción (Halliday & Hasan, 1981)—, por tener ellas, en su organización, elementos que interactúan con todos los planos lingüísticos.

Asumir como objetivo pedagógico el desenvolvimiento del proceso cognitivo de lectura exige dar un lugar especial a ese funcionamiento, a su aprendizaje y a la *conciencia del lector* (tercer punto de esta exposición). La curiosidad humana sobre ello viene de lejos, pasa por visiones míticas, filosóficas, psicológicas y, recientemente, neurocientíficas⁷. Las visiones míticas buscan explicaciones culturales presentes en el imaginario individual y social. Las filosóficas se vuelven hacia la esencia humana, hacia el ser, hacia el amago del hombre. Las psicológicas direccionan sus investigaciones hacia la mente y, actualmente, también hacia el cerebro. Las relacionadas con las neurociencias centran su atención en el funcionamiento del cerebro, con espacio especial para instrumentos tecnológicos diversos. Las concepciones sobre la conciencia desarrolladas por Baars (1993) y Dehaene (2009) se constituyen en importantes referencias.

Con base en Baars (1993), se tiene la teoría del espacio global de la conciencia (*global workspace*), según la cual este recibe las informaciones de procesadores especializados no conscientes, y funciona como una especie de cuadro comunitario, accesible a todos los procesadores. De ese modo, tiene, de cierta forma, una función de mediación en el sistema de comunicación de los procesadores.

Conforme relata Dehaene (2009), con base en sus experimentos, solamente a partir de 270 a 300 milisegundos es posible ver diferencia entre el procesamiento consciente e inconsciente. Eso ocurre a partir del momento en que diferentes áreas del cerebro entran en sincronía. De ese modo, la conciencia no la determina un área aislada del cerebro, sino la sincronía entre muchas regiones, teniendo como referencia un tiempo de trabajo.

La *lectura en ambiente virtual*, cuarto punto de los fundamentos de este estudio, genera debates y reflexiones. Con frecuencia, se tiene, en la sociedad en

7 Referentes a las neurociencias.

general, la convicción de que la computadora es uno de los grandes obstáculos para que a los niños y a los jóvenes les guste leer. Sin embargo, los estudios que Pereira, una de las autoras de este artículo, ha estado desarrollando (así como el de Pereira & Piccini, 2006) no confirman esa opinión. Se destaca, en primer lugar, que las investigaciones sobre redes cognitivas permiten el establecimiento de semejanzas entre el proceso cognitivo de lectura y el sistema que constituye la computadora. De eso resulta, principalmente, la adecuación de este último como un camino para la pedagogía de la lectura. Además, la dimensión interactiva que él posibilita, en la acción desarrollada por el alumno y por el profesor, confiere productividad al trabajo de lectura propuesto. Se revela como resultado el hecho de que al utilizar las herramientas virtuales, el proceso de aprendizaje se acelera, asociado al hecho de que el grado de satisfacción es elevado, con lo cual se acentúa el crecimiento de la autoestima. Delante de eso no puede ser negada la existencia de un equipo atrayente, que trae en sí mismo la posibilidad de constituirse como elemento instigador del deseo de leer y, lo más importante, orientador del proceso de lectura, siendo el conjunto de esas condiciones lo que garantiza a la computadora un espacio privilegiado en esta propuesta.

Los cuatro puntos aquí expuestos fundamentan el estudio y se relacionan de la siguiente manera: la visión del lenguaje como facultad cognitiva abarca los procesamientos ascendente y descendente, que se relacionan con las estrategias de lectura para generar un proceso de comprensión productivo, según los propósitos del lector; ambos están relacionados directamente con el texto y con sus pistas lingüísticas, traducidas en cada nivel de la lengua (planos lingüísticos) de maneras distintas. Esos planos, siempre y cuando sean bien conocidos y dominados, generan la conciencia lingüística suficiente para promover madurez en el uso del lenguaje, sobre todo en la comprensión; y todos esos puntos son eslabones que pueden ser unidos por la cadena tecnológica de la lectura virtual, la cual es hoy una realidad en cualquier situación de la vida y de la enseñanza.

Los puntos expuestos encaminaron, para el proyecto en cuestión, la metodología que está relatada en el siguiente apartado.

Metodología de enseñanza, investigación y extensión

Este estudio se caracterizó por la interdisciplinariedad entre campos de la lingüística, la ciencia, la tecnología y la enseñanza, así como por la conjugación de teoría y práctica en la enseñanza, la investigación y la extensión en universidad

y escuelas. Esto con el propósito de responder al problema de investigación: ¿en qué medida un trabajo pedagógico en red (universidad-escuelas), con actividades de estrategias virtuales de lectura de fábulas, apoyadas en reglas de coherencia y cohesión textual, contribuye a la comprensión lectora de alumnos de grados finales de la enseñanza primaria, al aprendizaje de esos conocimientos lingüísticos y, consecuentemente, a la conciencia textual?

Los participantes fueron: de una escuela pública A, 33 alumnos de 8º grado de la enseñanza primaria, el profesor de Lengua Portuguesa y un becario júnior⁸, también participante del grupo; de una escuela pública B, 41 alumnos de 8º grado de la enseñanza primaria, el profesor de Lengua Portuguesa del grupo y un becario júnior, también participante del grupo.

Considerando la perspectiva de la enseñanza, en primer lugar, fueron elaboradas y programadas, en el *software* Adobe Flash, actividades con estrategias virtuales de lectura de fábulas, apoyadas en reglas de coherencia y cohesión. Esas actividades fueron organizadas en diez módulos, correspondientes a cada una de las reglas, y uno (primero) de introducción al género, en el que se hacían explícitas las características de la fábula.

Cada módulo fue organizado en segmentos sucesivos: actividades preparatorias del contenido abordado, ejercicios de prácticas de lectura, enfocados en ese contenido, y de práctica de producción escrita, así como reflexión sobre estas. En la práctica de lectura fueron ofrecidas tres actividades con posibilidad de confirmación de respuesta. En caso de error, el alumno recibía frases orientadoras para rehacer la actividad. Al obtener éxito, era encaminado a un texto que estimulaba la reflexión sobre el trabajo realizado, denominado *Pensando sobre a atividade* y, después, a *Texto na íntegra*⁹.

El *software* generado fue utilizado en los talleres pedagógicos desarrollados en las escuelas por los profesores, con apoyo de los becarios júnior y el acompañamiento de becarios del *CELIN/PUCRS* (en nivel de pregrado, máster y doctorado).

Las figuras presentadas a continuación evidencian lo descrito: los módulos de lectura de fábulas (Figura 1), los segmentos de cada módulo (Figura 2) y las partes constitutivas de una actividad (Figura 3).

8 Llamado en Brasil Bolsista Jr., es decir, que está todavía en la escuela, no en la universidad.

9 Por motivos de derechos de autor siempre se ofrece el texto en su forma integral, sin alteraciones, y su fuente original.

La Figura 1 demuestra que el *software* fue organizado en módulos, estableciendo interacción entre la psicolingüística y la lingüística del texto.

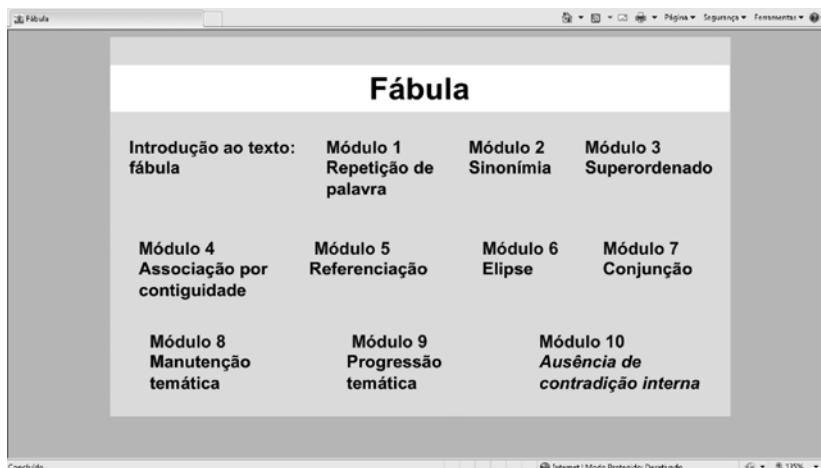


Figura 1. Módulos de lectura de la fábula¹⁰.

La Figura 2 presenta la estructura de cada módulo, es decir, sus segmentos constitutivos.

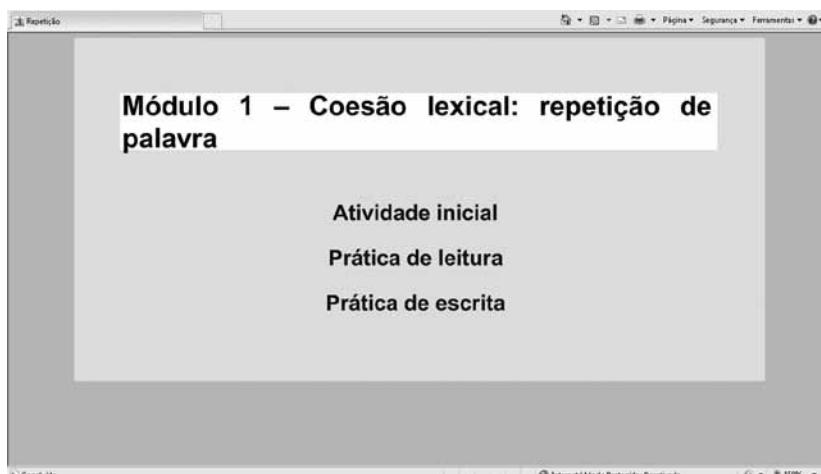


Figura 2. Segmentos de cada módulo.

¹⁰ La información de todas las figuras es traducida al español en los anexos correspondientes al final del artículo.

La Figura 3 ejemplifica una de las actividades de un módulo, demostrando sus componentes:

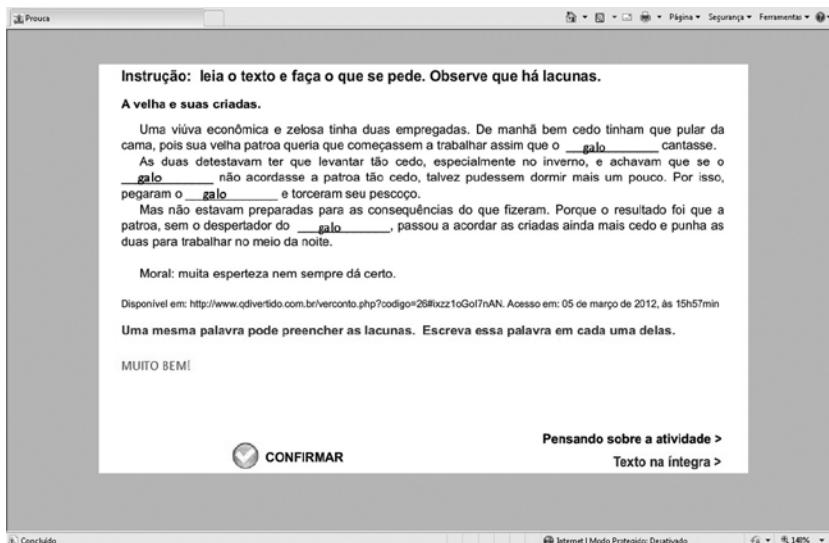


Figura 3. Partes constitutivas de una actividad.

En los talleres pedagógicos, cada alumno tenía su computadora para trabajar en las actividades virtuales, y el profesor becario y su alumno becario júnior hacían las explicaciones iniciales e indicaban las actividades cada día, interviniendo cuando era necesario.

Los módulos fueron realizados en el mismo orden del *software*: una introducción al texto fábula y los diez módulos que seguían. Fueron utilizadas alrededor de 2 horas de trabajo en cada etapa. El equipo de investigación del CELIN hacía visitas frecuentes a las escuelas para que el trabajo pudiera ser acompañado y orientado según los intereses de la propuesta de búsqueda.

En lo que se refiere a la extensión, los dos profesores becarios de las escuelas y los dos becarios júnior fueron preparados, teórica y metodológicamente, en encuentros periódicos anterior y posteriormente al comienzo de los talleres pedagógicos en las escuelas.

Para la socialización de los procesos desarrollados y de los resultados obtenidos, fue generado un *e-book*¹¹ que contenía los fundamentos teóricos, el *software*, el relato

¹¹ <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/projetos/prouca/prouca.pdf>

del trabajo realizado y los datos de los resultados. Los capítulos fueron escritos por los participantes del equipo¹². Las figuras 4 y 5, a continuación, presentan la tapa del *e-book* y su índice.



Figura 4. Tapa del *e-book*.



Figura 5. Índice del *e-book*.

¹² Vera Wannmacher Pereira (coordinadora), Ronei Guaresi (subcoordinador – etapa 1), Jonas Rodrigues Saraiva (subcoordinador – etapa 2), Thais Vargas dos Santos (becaria), Deise Cristina Souza de Freitas (becaria), Rosemari Oliveira Rodrigues (becaria), Karine Monteiro de Souza (becaria), Anderson Coimbra Choren (aprendiz de computación), Alice Paim de Araújo (becaria), José Augusto Dahner (becario), Evelize Domingues da Silva (profesora), Leandro Lemes do Prado (profesor), Andressa Dias Botomé (becaria júnior) y Patrick dos Santos Cardoso (becario júnior).

En relación con la investigación, fueron creados y aplicados dos instrumentos de evaluación para los alumnos participantes, en situaciones de pre y posprueba¹³. Para verificar la comprensión lectora fue utilizado uno con procedimiento *cloze*¹⁴, con 25 lagunas. Para verificar el aprendizaje de conocimientos lingüísticos, se utilizó uno con preguntas de opción múltiple, creadas cada una sobre un tópico de las reglas de cohesión —repetición lexical, sinonimia, superordinado, asociación por contigüidad, referencia, elipsis, conjunción— y coherencia —manutención y progresión del tema, ausencia de contradicción interna— trabajadas. Por ejemplo, la pregunta 5 es una actividad de la regla de referencia en pre y en posprueba. Esta afirma que, en el texto, hay una palabra subrayada —un pronombre sujeto: “él” o “ella”— y solicita al participante que marque, entre las opciones ofrecidas, la que presenta la palabra a la que el pronombre se refiere.

Una misma fábula fue utilizada para los dos instrumentos de preprueba¹⁵ y otra para los dos de posprueba¹⁶.

Los datos recolectados por esos instrumentos fueron tabulados y analizados, considerando la cuestión central de la investigación y el objetivo del estudio, y son presentados y discutidos a continuación.

Resultados

En la escuela A participaron 33 alumnos. En el instrumento de investigación de la comprensión lectora —situación de preprueba— alcanzaron el 65 % de los aciertos previstos, utilizando 16.3 minutos. En posprueba obtuvieron el 70.9 % de los aciertos posibles, utilizando 13 minutos. Estos datos indican que hubo un aumento de 5.9 % en los aciertos y una reducción del tiempo utilizado en 3.3 minutos. En el instrumento de investigación de conocimientos lingüísticos, vinculados a la conciencia textual —situación de preprueba—, los alumnos obtuvieron un 61.7 % de aciertos, en 18.5 minutos. En la respectiva posprueba, alcanzaron el 81.7 % en 17 minutos. Conforme esos datos, los alumnos aumentaron un 20 % su puntuación y redujeron el tiempo utilizado en 1.5 minutos.

¹³ Anteriores al comienzo de los talleres pedagógicos y posteriores al final de estos, respectivamente.

¹⁴ Texto con lagunas, conforme Taylor (1953).

¹⁵ “El león y el mono” (disponible en portugués: <http://www.fabulasecontos.com.br/?pg=descricao&id=127>).

¹⁶ “La zorra y la cigüeña” (disponible en portugués: <http://pensador.uol.com.br/fabulas/>).

En la escuela B participaron 41 alumnos. En el instrumento de comprensión —situación de preprueba—, los alumnos obtuvieron el 58.8 % de los aciertos posibles, con un tiempo de 25 minutos. En la posprueba alcanzaron el 75.4 %, en 17 minutos. Según esos datos, los alumnos conquistaron un avance del 16.6 % en comprensión y redujeron el tiempo 8 minutos. En la preprueba de conocimientos lingüísticos, vinculados a la conciencia textual, los alumnos tuvieron un 56 % de aciertos, en un tiempo de 10.3 minutos. En la posprueba correspondiente, alcanzaron el 72.2 % de aciertos, en 12 minutos. Esos datos indican que, en el aprendizaje de conocimientos lingüísticos, el crecimiento de la puntuación fue de un 16.2 % y el tiempo aumentó 1.7 minutos.

El análisis de los datos referentes a los 74 alumnos de las dos escuelas evidencia puntos similares a los de los análisis parciales: evolución en comprensión del 12.1 %, reducción del tiempo en 4.4 minutos y evolución del 17.8 % en aprendizaje de conocimientos lingüísticos y manutención del tiempo medio utilizado, lo cual también evidenciaba una evolución en la conciencia textual.

Estos resultados son examinados en el siguiente apartado, asociándolos entre sí y a los fundamentos teóricos.

Discusión

Los análisis permiten promover una relación de los resultados con los conceptos teóricos involucrados. La comparación entre los datos de comprensión y de aprendizaje indica que, en la escuela A, la evolución de los alumnos en desempeño fue mayor en el segundo aspecto, y la reducción del tiempo fue mayor en el primer aspecto. Ese conjunto de datos indica que los alumnos evidenciaron una evolución importante en la conciencia textual y en el proceso general de los instrumentos y, seguramente, en comprensión, que era el objetivo central.

En la escuela B, los datos evidencian que la progresión más positiva fue en comprensión, una vez que la puntuación total aumentó y el tiempo disminuyó. Ese conjunto de informaciones indica que para los estudiantes de esa escuela hubo, paralelamente, una evolución de la conciencia textual y de la comprensión.

Ello parece confirmar el pensamiento de Goodman (1991) y Smith (1983; 2003) según el cual un mayor conocimiento de las pistas lingüísticas del texto y el desarrollo de la capacidad de recorrerlas son importantes para el procesamiento de la comprensión. Todavía en el enfoque de pensamiento de esos autores, el uso apropiado de los procesos *bottom-up* y *top-down* permite comprender mejor el texto, lo cual tiene influencia directa de las pistas lingüísticas, como se ha dicho, y también

de los conocimientos previos. Ese último punto permite llegar a dos conclusiones: la primera es que los resultados siempre serán distintos, considerando el contexto de un grupo de participantes en comparación con otro —como sucedió—, porque el *background* no es el mismo para todos y los caminos de las escuelas son distintos. La segunda conclusión es que el aprendizaje de conocimientos lingüísticos, de estructura del género textual, de vocabulario, de temas comunes en un género interfiere positivamente en los conocimientos que serán considerados previos en una posprueba, por ejemplo.

En otras palabras, siempre que se permita al individuo aprender sobre el lenguaje, ese aprendizaje influenciará el proceso de comprensión. Y no solo el resultado, la comprensión, se beneficiará con más conocimiento lingüístico, sino también todo el proceso. Se observa, por ejemplo, que la disminución del tiempo de lectura, realidad de los grupos de las dos escuelas, es un indicativo de que la decodificación se dio de manera, quizás, más automatizada o, por lo menos, con mayor competencia luego del trabajo lingüístico.

Una práctica que hace falta en el aula —por lo que se ha visto en la gran mayoría de las escuelas y en los análisis del grado de crecimiento en muchos grupos— es el estudio de la conciencia lingüística, o sea, la capacidad de comprender y operar conceptos y estructuras del sistema lingüístico, conforme piensan Baars (1993), Gombert (1992) y otros autores. Quizás con ese aporte se puedan esperar resultados más significativos del trabajo con lenguaje en el aula y de los estudios lingüísticos.

Seguramente, según el aporte teórico, el trabajo con medios virtuales es positivo para el desarrollo de las facultades cognitivas vinculadas al lenguaje, sobre todo la comprensión. Está indicado que hubo desarrollo en la capacidad de conciencia de la fábula y de persecución de las pistas de cada plano lingüístico, fomentado por el uso de las estrategias de lectura y, también, por una alternancia productiva entre procesos ascendentes y descendentes.

De ese modo, conforme los datos obtenidos, el trabajo desarrollado en torno a la enseñanza de la lectura de fábulas en ambiente virtual pudo ser considerado productivo, pues, en suma, las puntuaciones se ampliaron y los tiempos utilizados se redujeron o se mantuvieron.

Desde el punto de vista teórico, el estudio contribuyó para la definición de la psicolingüística como una disciplina favorable a interfaces, por su naturaleza intrínsecamente multidisciplinar, y se indicó como positiva su asociación con la lingüística del texto, en la medida en que contribuye en las relaciones entre el pensamiento y el lenguaje. Al mismo tiempo, al establecer vínculos con la computación,

el estudio evidenció la contribución de esa interfaz al punto de vista cognitivo y al metodológico. Desde el punto de vista cognitivo, el uso de la computadora y el proceso de raciocinio que exige permiten la activación de redes cognitivas y desarrollan el pensamiento. Desde el punto de vista metodológico, son creados eslabones productivos para la construcción de la integración entre universidad y escuela.

Considerando las reflexiones desarrolladas en este apartado, son presentadas, a continuación, las conclusiones del estudio realizado, en las que son destacados puntos relevantes y se analiza el alcance del propósito central.

Conclusiones

En cuanto al objetivo principal de la investigación, fueron alcanzados resultados que demostraron el desarrollo de la capacidad de comprensión y del aprendizaje de los conocimientos lingüísticos vinculados a la conciencia textual de los participantes. Además de eso, ofreció una ruta metodológica basada en procedimientos para la construcción de redes de enseñanza, utilizando caminos lingüístico-pedagógicos virtuales e instrumentos de investigación de la comprensión de lectura y del aprendizaje de conocimientos lingüísticos, dirigidos a los estudiantes de grados finales de la enseñanza primaria. También, en relación con esa ruta, es importante mencionar que el estudio presentó procedimientos de convergencia entre la academia y la escuela, basados en la perspectiva de que la investigación, la enseñanza y la extensión son responsabilidad de ambas, garantizando funciones relevantes a cada integrante, valorizando las posibilidades individuales, grupales e institucionales, abriendo oportunidades de aprendizaje a cada uno de los participantes y favoreciendo la comunicación y la generación de una alianza entre todos.

En lo que se refiere a los datos obtenidos y a su análisis, el estudio, al dar cuenta de la evolución de los alumnos de las dos escuelas participantes en comprensión lectora y en aprendizaje de conocimientos lingüísticos vinculados a la conciencia lingüística, expresada en el incremento de la puntuación y en la reducción del tiempo de las situaciones pre prueba para pos prueba, apuntó su efecto positivo, permitiendo poner a disposición de la comunidad escolar un *software* productivo de enseñanza de lectura.

Tales resultados positivos no significan que se haya llegado a conclusiones universales, sino que se refieren al público trabajado. Hay que registrar, además de ese, algunos otros límites importantes del estudio, como, por ejemplo, la extensión del público y de las escuelas y las propias condiciones favorables que marcaron su desarrollo —computadoras individuales y profesores y alumnos becarios—. Estas

son condiciones favorables en el contexto del proyecto, pero es necesario considerarlas para el caso de replicación en situaciones más usuales, en las que tales condiciones no ocurran.

De ese modo, considerando los procesos desarrollados y los resultados obtenidos, es importante reconocer como productiva la construcción de redes de enseñanza, investigación y extensión que asocien teoría y práctica, valoricen interfaces de psicolingüística con lingüística textual y computación, y vinculen universidades y escuelas, a favor del desarrollo de la competencia en lectura de los estudiantes. También es importante recomendar la ampliación de la experiencia con caminos lingüístico-pedagógicos virtuales relatada, y el desarrollo de otras con rasgos metodológicos propios.

Esos resultados positivos sugieren también la posibilidad y la importancia de seguir con las investigaciones que utilizan medios virtuales para el desarrollo de las capacidades de lenguaje, quizás con mejoras en la parte visual del *software*, con más alcance en lo relativo a público, con otros géneros textuales, con el uso de la escritura, con otros niveles de enseñanza, etc.

Con lo expuesto se ratifica la gran necesidad de estudios que valoricen las interfaces internas y externas, principalmente, las que focalicen la enseñanza, las redes de enseñanza, investigación y extensión, y las que promuevan la relación universidad-escuela.

Anexo 1.

Traducción de la Figura 1

Fábula

- Introducción al texto: fábula
- Módulo 1: repetición de palabra
- Módulo 2: sinonimia
- Módulo 3: superordinado
- Módulo 4: asociación por contigüidad
- Módulo 5: referencia
- Módulo 6: elipsis
- Módulo 7: conjunción
- Módulo 8: manutención del tema
- Módulo 9: progresión del tema
- Módulo 10: ausencia de contradicción interna

Anexo 2.

Traducción de la Figura 2

Módulo 1 – Cohesión lexical: repetición de palabra

- Actividad inicial
- Práctica de lectura
- Práctica de escritura

Anexo 3.

Traducción de la Figura 3

Instrucción: lea el texto y haga lo que se pide. Observe que hay lagunas.

La viuda y sus sirvientas

Una viuda ahorrativa y celosa tenía dos sirvientas. Temprano en la mañana, muy temprano, tenían que saltar de la cama porque su señora quería que empezaran a trabajar tan pronto cantara el _____. Las dos odiaban tener que levantarse tan temprano, sobre todo en invierno, y les parecía que si el _____ no despertaba a la viuda tan pronto, tal vez podrían dormir un poco más. Así que tomaron el _____ y le torcieron el cuello.

Pero ellas no estaban preparadas para las consecuencias de lo que habían hecho. El resultado fue que la señora, sin el _____ despertador, comenzó a despertar a sus sirvientas aun más temprano y las ponía a trabajar durante la noche.

Moraleja: mucho ingenio no siempre funciona.

Disponible en:

<http://www.qdivertido.com.br/verconto.php?codigo=26#ixzz3AdvtqrAe>

Una misma palabra puede llenar las lagunas. Escriba esa palabra en cada una de ellas.

¡MUY BIEN!

CONFIRMAR

Pensando sobre la actividad

Texto en forma integral

Anexo 4.

Traducción de la Figura 5

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

1. PROUCA: la propuesta
2. PROUCA: los fundamentos
3. PROUCA: la enseñanza (*software* y talleres pedagógicos)
4. PROUCA: la investigación
5. PROUCA: el acompañamiento
6. PROUCA en la escuela: el informe de los profesores
7. PROUCA en la escuela: el informe de los alumnos
8. PROUCAPara la comunidad: la extensión
9. PROUCA en red: los resultados

CIERRE

REFERENCIAS

Referencias

- Adam, J. M. (2008). *A Linguística Textual*. São Paulo: Cortez.
- Baars, B. J. (1993). *A cognitive theory of consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Costa, J. C., & Pereira, V. W. (2009). *Linguagem e cognição*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue Française*, 38, 7-41.
- Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris: Odile Jacob.
- Dehaene, S. (2009). Signatures of consciousness – a talk by Stanislas Dehaene. *Edge in Paris*. Entrevista concedida a Edge Foundation, Inc. Recuperado de http://www.edge.org/3rd_culture/dehaene09/dehaene09_index.html.
- Eysenck, M. W., & Keane, M. T. (2007). *Manual de Psicología Cognitiva*. 5^a ed. Porto Alegre: Artmed.
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic development*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Goodman, K. S. (1991). Unidade na leitura – um modelo psicolinguístico transacional. *Letras de Hoje*, 26(4), 9-43.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1981). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Kato, M. (1987). *O aprendizado da leitura*. 2^a ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Kleiman, A. (1989). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes.
- Leffa, V. (1996). *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra.
- Pereira, V. W. (2006). Computer-Based Learning of Reading and Writing in Elementary School. En M. L. Cestari, E. Maagero & E. S. Tonnessen (Orgs.), *Networking Cultures* (pp. 107-117). Kristiansand: Portal Books.
- Pereira, V. W. (2009a). Estratégias de leitura virtuais e não virtuais no ensino fundamental. En *Anais do Congresso da Abralin VI* – João Pessoa. Vol. 2 (pp. 10-22). Recuperado de <http://www.abralin.org>
- Pereira, V. W. (2009b). Predição leitora e inferência. En J. Campos da Costa (Org.), *Inferências linguísticas nas interfaces* (presentado en CD, pp. 10-22). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Pereira, V. W. (2010). Pesquisa em Psicolinguística. *Letras de Hoje*, 45(3), 48-53.
- Pereira, V. W. (2011). Predição, compreensão e situação de compreensão. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE*. *Desenredo*, 7(1), 91-103.
- Pereira, V. W., & Flôres, O. C. (2012). Ensino da leitura: compreensão e traços lingüísticos do texto. *Anais de SIELP*, 2(1), 1-10. Recuperado de http://www.ileel2.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_300.pdf

- Pereira, V. W., & Piccini, M. (2006). Preditibilidade: um estudo fundado pela Psicolinguística e pela Informática. *Letras de Hoje*, 41(2), 305-324.
- Smith, F. (1983). Reading like a writer. *Language Arts*, 60(5), 558-567.
- Smith, F. (2003). *Compreendendo a leitura*. 4^a ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Taylor, W. (1953). “Cloze procedure”: A new tool for measuring reability. *Journalism Quarterly*, 30, 415-433.