



Enseñanza en contextos de privación de libertad: herramientas para la comprensión lectora

Teaching in prison: Tools for reading comprehension

Recibido: 08/06/2022 | Revisado: 13/09/2022 | Aceptado: 06/10/2022 |
Online first: 11/11/2022 | Publicado: 31/12/2022



Andrea Junyent

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)
Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental
"Dr. H. Rimoldi" (CIIPME)
aajunyent@conicet.gov.ar
<https://orcid.org/0000-0001-5764-8033>



Lidia Chang

Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano (INAPL)
Universidad de Buenos Aires (UBA)
changlidia21@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9322-7738>

Resumen: Se presenta el desarrollo de talleres de comprensión y producción de textos para alumnos en contextos de privación de la libertad que cursan el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires, y una propuesta de actividades, dirigida al cuerpo docente, para trabajar la comprensión lectora con grupos de estudiantes en esta situación, construida a partir de dicha experiencia. Por un lado, la propuesta se fundamenta en el enfoque de Enseñanza del Español como Lengua Segunda y Extranjera, para el cual dominar el español académico requiere el aprendizaje de una segunda lengua. Por otro lado, la propuesta emplea herramientas del Enfoque Simple de la Lectura y Habilidades Clave del Lenguaje Académico para identificar habilidades de comprensión lectora y trabajar

Abstract: We present the development of workshops on text comprehension and production for inmate students attending the first stage of undergraduate studies—the so-called Ciclo Básico Común (Common Basic Cycle)—at the University of Buenos Aires, and a proposal of associated activities, elaborated on the basis of the workshops' experience, for teaching staff to promote reading comprehension in students in prison. On the one hand, the proposal is based on the Enseñanza del Español como Lengua Segunda y Extranjera approach (Teaching of Spanish as a Second and Foreign Language; Acuña, 2003). According to this approach, mastering academic Spanish requires learning a second language. On the other hand, the proposal employs tools from the Simple View of Reading (SVR, Hoover & Gough, 1990) and the Core

con ellas. El Enfoque Simple de la Lectura explica el desempeño lector a partir de la decodificación y la comprensión lingüística, habilidades que permiten construir el significado de un texto. Las actividades aquí propuestas se centran en la decodificación y la comprensión lingüística —específicamente en la organización global del texto, el vocabulario (la amplitud, la profundidad y la precisión léxicas) y la interpretación de conectores lógicos—. Las actividades buscan ser útiles a los docentes que trabajan la comprensión lectora de español académico con alumnado de características similares.

Academic Language Skills approach (CALs, Uccelli et al., 2014). The Simple View of Reading explains reading performance as a result of decoding and linguistic comprehension. These are skills that allow the reader to construct the meaning of a text. The activities we propose here are centered on decoding ability and linguistic comprehension—specifically global text comprehension, vocabulary (breadth, depth and accuracy), and interpretation of connectives. We hope the activities will be useful to teachers working on reading comprehension in academic Spanish by students with characteristics similar to our target population.

Palabras Clave: Educación superior, aprendizaje de adultos, español, enseñanza de segunda lengua, comprensión lectora, estrategias de aprendizaje.

Keywords: Higher Education, Adult Learning, Spanish, Second Language Instruction, Reading Comprehension, Learning Strategies.

Introducción

La enseñanza ha sido siempre un desafío para los y las docentes en todos los niveles educativos, más aún cuando los alumnos o las alumnas se encuentran privados de su libertad. Si bien, a primera vista, las dificultades propias de la enseñanza y aprendizaje en la cárcel —el espacio físico y simbólico; las expectativas, opiniones y prejuicios de alumnos, alumnas y docentes— pueden pronosticar el incumplimiento de las metas que autoridades, docentes y estudiantes se proponen, nuestra experiencia muestra que el aula se convierte en un lugar de constante y permanente aprendizaje, tanto para el alumnado como para profesores y profesoras.

Durante el año 2017, nuestro equipo de trabajo puso en funcionamiento el Taller de Comprensión y Producción de Textos Académicos (de ahora en adelante, el Taller) para alumnos del Ciclo Básico Común del Centro Universitario Devoto, que forma parte del Programa de Estudios de la Universidad de Buenos Aires en establecimientos del Servicio Penitenciario Federal. A partir de los resultados del Taller y el trabajo pendiente para que los alumnos mejoren aún más su aprendizaje del español académico, elaboramos actividades para la comprensión lectora que fueran útiles y factibles en este contexto específico de enseñanza.

El trabajo que presentamos siguió una metodología cualitativa: los resultados de aprendizaje del Taller fueron analizados para identificar, a partir del desempeño

de los alumnos, si había dificultades en la comprensión lectora. A partir de dicho análisis, se elaboraron herramientas que se fundamentan en un marco teórico que abarca el enfoque Enseñanza del Español como Lengua Segunda y Extranjera, el Enfoque Simple de la Lectura y las Habilidades Clave del Lenguaje Académico.

Aquí presentamos los antecedentes sobre la enseñanza en contextos de privación de libertad y el desarrollo del Taller: desde el inicio del proceso de creación hasta su ejecución. Luego, precedidas por el marco teórico que las sustenta, proponemos las actividades para mejorar la comprensión lectora.

Marco teórico

La enseñanza explícita del lenguaje académico, en general, y de la comprensión de textos académicos, en particular, tiene una importante trayectoria en el ámbito universitario tradicional con trabajos y guías que abordan, entre otras habilidades, la comprensión de textos académicos —caracterizados por su grado de elaboración y por el empleo de la variedad académica con un léxico preciso y específico (Pastor y Ferreira, 2018)—. Estos estudios difieren del contexto particular de nuestros alumnos (descrito previamente) al tener como población objetivo un grupo, los estudiantes universitarios en general, que, si bien puede presentar importantes diferencias de trayectoria y conocimiento, no se caracteriza por el nivel de heterogeneidad del subgrupo de estudiantes en contextos de privación de libertad. Debido a las características de nuestra población, abordamos el trabajo con comprensión lectora considerando la posibilidad de que los alumnos estén expuestos y manejen variedades distintas a la académica. Así, proponemos la enseñanza explícita de la comprensión lectora de textos académicos presentando una serie de actividades modelo, desde un enfoque que considera la variedad académica como una segunda lengua que debe ser adquirida junto con una serie de habilidades clave, y la comprensión lectora como un proceso que requiere desde destrezas básicas como la decodificación hasta complejas habilidades lingüísticas.

Enseñanza del Español como Lengua Segunda y Extranjera

Desde un enfoque comunicativo, la enseñanza de una lengua tiene como objetivo desarrollar la competencia comunicativa, aquel conocimiento que necesitan los hablantes para comunicarse apropiadamente en diferentes contextos sociales¹. Así, partiendo de la interdependencia de la lengua y la comunicación, en el Taller se busca enseñar las cuatro destrezas lingüísticas: la comprensión y la producción de textos orales y escritos. Desde el enfoque de Enseñanza del Español como Lengua Segunda y Extranjera (de ahora en adelante, ELSE), asumimos que la lengua

¹ Por competencia comunicativa entendemos, no solo la capacidad de transmitir información o poseer una habilidad general, sino el producto de una serie de factores que se relacionan entre sí de un modo muy complejo: saber una lengua es un constructo “multidimensional”. Comunicar significa hablar, escribir, comprender y leer en la L2: en distintas situaciones (en familia y con amigos, en el trabajo, en la universidad, etc.), con precisión gramatical, y con múltiples funciones (narrar, describir, preguntar, quejarse, argumentar, discutir, etc.) (Prati, 2003).

materna se adquiere espontáneamente en la interacción cotidiana y que el español académico es una lengua segunda que, para ser manejada oralmente y por escrito, requiere una intervención directa y deliberada sobre la primera a través de una instrucción explícita y sistemática, generalmente recibida con la escolarización (Acuña, 2003; Vecchione et al., 2020). En el caso de los estudiantes privados de su libertad, esa formación asume un rol muy importante debido principalmente a los siguientes factores: las consecuencias, en el desempeño escolar y universitario, de la posible distancia entre las variedades que manejan y el español académico, y las reducidas posibilidades de acceso a una instrucción específica fuera del Taller (Vecchione et al., 2020).

El Enfoque Simple de Lectura y las Habilidades Clave del Lenguaje Académico

La comprensión de un texto escrito implica la capacidad de decodificar la escritura y, a partir de esa información, llevar a cabo un proceso complejo y multidimensional que nos permita construir una representación coherente del significado global del texto. Esta representación se construye a partir tanto del procesamiento de las palabras y las frases como del análisis semántico que determina el significado global del texto —a través de la combinación de las palabras en proposiciones, integrado con el conocimiento previo del lector— (Kintsch y Rawson, 2005). Si tomamos como ejemplo la lectura seleccionada para las actividades aquí propuestas: “La presencia negroafricana en la Argentina, pasado y permanencia” de M. V. Gomes (2003), la base del texto correspondería a la información que se ofrece acerca de la historia de la población negroafricana en la Argentina. La comprensión del texto implicaría también relacionar la información extraída del texto con los conocimientos que previamente ha adquirido el lector en áreas relacionadas —la historia de la Argentina, la historia de la esclavitud en América, etc—.

La construcción de la representación de un texto, según el modelo Simple View of Reading (SVR, Hoover y Gough, 1990) o Enfoque Simple de la Lectura —ampliamente empleado para explicar el desempeño lector de niños y adultos, en primera y segunda lenguas (Junyent, 2015; Junyent y Fernández-Flecha, 2020; Ripoll et al., 2014; Florit y Cain, 2011; Talwar et al., 2020)— es producto de la decodificación de la escritura y la comprensión lingüística². Emplear este modelo, con la sensibilidad para identificar fortalezas y debilidades en diferentes estadios del desarrollo lector, nos permite enfocarnos en las habilidades que se pueden trabajar en clase con un alumnado como el nuestro, cuyo desempeño es muy variable.

La decodificación, el primer componente en el modelo, es la habilidad de leer una secuencia de letras, relacionándolas con los sonidos que representan, y tiene un peso importante en los estadios iniciales, cuando esta aún no se ha

² La elección del SVR es metodológica y está basada en los fines del Taller. Somos conscientes, sin embargo, de que comprender un texto depende también de otros factores además de las habilidades psicolingüísticas necesarias para construir su representación (véase Duke y Carlsile, 2011, para una revisión).

automatizado (Verhoeven y van Leeuwe, 2012; entre otros). Debido a la gran heterogeneidad de nuestra población, nos interesa considerar la posibilidad de una automatización incompleta de este proceso. La decodificación suele evaluarse con la lectura de listas de palabras no relacionadas (ej. carro) o pseudopalabras, secuencias de sonidos que podrían ser palabras porque siguen las reglas fonotácticas de la lengua, pero no lo son (ej. ganco). Proponemos emplear tanto la prueba de decodificación de palabras —simple de elaborar y ampliamente usada— como la de pseudopalabras —menos dependiente del vocabulario del lector— (Shapiro et al., 2013). En ambos casos, se puede medir la fluidez o velocidad lectora, que corresponde al número total de ítems leídos, así como la precisión, que equivale al número de ítems leídos correctamente.

Desde el modelo SVR, el segundo componente en la representación mental de un texto es la capacidad general de comprender una lengua. Esta compleja habilidad, que adquiere el peso principal una vez automatizada la decodificación, está fuertemente relacionada con el vocabulario —tanto en monolingües como en bilingües (Binder et al., 2016; Mohammadi y Afshar, 2016; entre otros)— y, en menor medida, con la capacidad de interpretar las construcciones sintácticas y discursivas en los textos (Lesaux y Geva, 2008). Respecto al lenguaje académico, la relación entre vocabulario y comprensión lectora ha sido ampliamente constatada (Tighe y Schatschneider, 2014), mientras que el foco en otras áreas es más reciente. Uccelli et al. (2014), a partir de datos de comprensión lectora en lenguaje académico (en inglés como primera y segunda lengua), proponen un conjunto de destrezas necesarias a las que llaman Habilidades Clave del Lenguaje Académico (de ahora en adelante, HCLA). Las herramientas que aquí presentamos se basan en las siguientes HCLA: la organización global del texto, el conocimiento léxico y la conexión lógica de ideas a través de conectores³.

Compartimos con Uccelli y colaboradores (Uccelli et al., 2014; Uccelli y Meneses, 2015) la premisa de que el lenguaje académico no se adquiere naturalmente a partir del lenguaje coloquial, sino que necesita ser enseñado, y que una adquisición incompleta de la variedad académica puede representar un obstáculo en el aprendizaje y la formación de los estudiantes.

La organización global del texto hace referencia a la habilidad de un lector de interpretar la organización de un texto, identificando el tema central, el propósito y la jerarquía de las ideas, a partir del conocimiento previo de la estructura típica de los textos (Uccelli y Meneses, 2015). Debido a la complejidad de esta habilidad, proponemos trabajar no solo con la estructura del texto, sino también en la anticipación de su contenido y la reflexión sobre él.

³ Incluimos estas habilidades, y no otras más, también propuestas por Uccelli y Meneses (2015), porque consideramos que corresponden a niveles de enseñanza superiores, no incluidos en el Taller.

El conocimiento léxico engloba las HCLA (Uccelli y Meneses, 2015) correspondientes a la precisión léxica y la comprensión de vocabulario metalingüístico, habilidades que permiten comprender palabras con exactitud, que pueden referirse a procesos de lenguaje o de pensamiento. Debido a la fuerte relación entre vocabulario y comprensión lectora, proponemos abordar tanto la amplitud y la profundidad léxicas como la precisión de todo tipo de vocabulario académico. La amplitud léxica es la cantidad de palabras conocidas; la profundidad, cuánto se conoce de determinadas palabras, e incluye desde información morfológica y sintáctica hasta situaciones de uso y registros. La precisión permite seleccionar la palabra más adecuada para el contexto y el registro. La amplitud y profundidad léxicas se trabajan indagando sobre el conocimiento de palabras de diferente dificultad, que pueden seleccionarse según su frecuencia —a mayor frecuencia, más probabilidades de conocer la palabra— a través de la consulta a bases de corpus o con criterios más complejos (Huete y Nomdedeu, 2018). La precisión léxica se evidencia completando una oración o fragmento con el término idóneo para el contexto y registro.

La conexión lógica de ideas a través de conectores —ampliamente usados en el lenguaje académico— es la habilidad de interpretar la relación entre las proposiciones unidas por un conector y está fuertemente asociada a la comprensión de textos (Crosson et al., 2008; Sánchez, et al., 2002). Se trabaja con la interpretación del conector —que puede seleccionarse por la complejidad de la relación entre proposiciones que establece, su frecuencia o su especificidad respecto al lenguaje académico— en contextos sencillos, y con la abstracción de la función que representa para así, posteriormente, transferirla a la interpretación en otros contextos.

Taller de comprensión y producción de textos académicos desde el enfoque ELSE

La enseñanza en contextos de privación de libertad

En la actualidad, el derecho y la importancia de la enseñanza en contextos de privación de libertad no están en discusión. Los beneficios del aprendizaje son tanto una herramienta útil para el futuro —cuando la persona recupere su libertad— como para una mejor vida en reclusión. Por eso, han sido documentados diversos tipos de experiencias educativas (formales e informales) en varios países, así como espacios que ofrecen herramientas pedagógicas específicas para la enseñanza en estos contextos. En la Argentina, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) regula el derecho de todos los ciudadanos y las ciudadanas a una educación de buena calidad, incluso en contextos de privación de la libertad. A pesar de las dificultades en su aplicación, la ley es puesta en práctica en distintos niveles de enseñanza (Beltramino et al., 2019; Blazich et al., 2009; Parchuc et al., 2020).

En 1985 se creó el Centro Universitario Devoto (CUD), ubicado en el Complejo Penitenciario Devoto⁴, a partir del primer programa de estudios universitarios con modalidad presencial en la Argentina, UBA XXII, en el que los reclusos que participan son estudiantes regulares de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Al ingresar al CUD, los alumnos cursan el Ciclo Básico Común (CBC), que constituye el primer año de estudios de todas las carreras de la UBA. Este ciclo está compuesto por dos materias globales y cuatro materias orientadas a las carreras de Grado, a las que se accede habiendo aprobado el CBC.

El CUD, como bien lo explica Marta Laferriere (2006), no se trata de un espacio asistencialista en el que se va a la cárcel a “hacer el bien”. La UBA no llega a la cárcel desde una mirada piadosa sino profundamente política. Su fundamento debe reconocerse en la creación y el sostenimiento de un espacio de ejercicio de derechos que rompa la lógica premial del acceso a la educación en términos de premio-castigo. La educación no es un premio, es un derecho. (pp. 35-36).

La creación del Taller

En 2017, Marta Laferriere informó a nuestro equipo de trabajo, a cargo de Leonor Acuña, de la necesidad de compensar los déficits académicos de los alumnos, causados principalmente por su dificultad para comprender y producir textos académicos. En vista de ello, propusimos la creación del Taller de comprensión y producción de textos académicos, desde el enfoque de la Enseñanza del Español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE). Si bien ya existían otras experiencias de enseñanza, estas se enfocaban en la lectura y escritura creativa —como el proyecto de escritura en la cárcel del equipo a cargo de Juan Pablo Parchuc (Parchuc et al., 2020)— o en la enseñanza del español a hablantes de otras lenguas, específicamente el programa del Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA en la unidad penal de Ezeiza.

Desde el Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano (INAPL), diseñamos un taller de acuerdo con las etapas propias del enfoque ELSE. Basamos nuestra concepción de español de nivel académico en la descripción del Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (Acuña y Lapalma, 2011, p. 155):

aquel en el que el alumno ha logrado un dominio de la lengua que le permite el ingreso a áreas de trabajo y de estudio con eficiencia comunicativa. Es el nivel que puede exigirse para ingresar a estudios terciarios o universitarios [...] Puede empezar a adecuar su discurso al registro académico formal.

Si bien esta descripción se elaboró para alumnos extranjeros que quieren aprender español, sirve para señalar las competencias en la variedad académica

⁴ Actualmente, el trabajo realizado en estos centros se ha expandido a otras unidades del área metropolitana (Laferriere, 2006).

que necesita un hablante nativo de español para poder desarrollar estudios superiores. El nivel delineado por el Laboratorio de Idiomas para las actividades académicas es equivalente al nivel B1 del Marco de Referencia Europeo, que describe a un usuario independiente, capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, en distintas situaciones (trabajo, estudio, etc.); desenvolverse de manera oral en la mayor parte de las situaciones; producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o de su interés; describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones; explicar y justificar brevemente sus opiniones (Instituto Cervantes, 2002).

Como primera tarea, realizamos una prueba de diagnóstico a 122 alumnos inscriptos en el CBC durante el año lectivo 2017, al inicio de cada cuatrimestre (en marzo y julio). Luego de leer una nota periodística (un texto de divulgación), los alumnos debían seguir dos instrucciones. El objetivo de la primera era evaluar la comprensión lectora: los estudiantes debían encontrar información explícita en el texto, que correspondía a una de las ideas principales. La segunda instrucción, centrada en la producción escrita, requería que redactaran una carta (o mensaje de correo electrónico) dirigida a algún amigo o alguna amiga, y le contaran lo que habían leído en la nota. Con esta instrucción se buscaba evaluar la habilidad de cambiar de género textual, de seleccionar y emplear formas de tratamiento, registros, herramientas de cohesión y coherencia textual, así como el uso de la puntuación y de la ortografía.

El desempeño de los estudiantes en la prueba se caracterizó por su gran heterogeneidad, condición muy común en este tipo de contexto de enseñanza, que podemos atribuir a diversos factores: el nivel académico alcanzado por cada uno durante sus estudios primarios y secundarios, el nivel educativo de la institución a la que asistieron, el tiempo que se mantuvieron lejos del ámbito académico, etc⁵.

Con la prueba de diagnóstico identificamos la distancia entre el desempeño de los alumnos respecto de la lengua meta y, sobre esta base, los agrupamos en tres niveles. En el nivel avanzado, correspondiente al nivel B1 del Marco de Referencia Europeo, los alumnos seguían la primera instrucción expresando con sus propias palabras la idea principal previamente identificada. Además, cumplían con la segunda instrucción sin complicaciones: empleaban las partes del género textual carta —encabezado, cuerpo del texto, despedida—, hacían uso adecuado del lenguaje coloquial, y manejaban con suficiente habilidad las reglas de puntuación y ortografía.

⁵ Esta información fue extraída de una pequeña encuesta que agregamos como anexo a la prueba. Lamentablemente, la información disponible en el departamento del CBC acerca de los estudios previos de los alumnos es escasa: se limita a indicar si concluyeron los estudios secundarios antes de ingresar al penal o durante su reclusión.

En el nivel intermedio, los estudiantes, si bien encontraban la idea principal pedida en la primera instrucción, copiaban textualmente la información. En cuanto a la segunda instrucción, aunque la carta contenía las tres partes, el cuerpo del mensaje presentaba problemas: frases textuales copiadas de la nota con saltos abruptos de un registro informal a otro formal y dificultades en el manejo de la puntuación. Finalmente, fueron incluidos en el nivel elemental aquellos alumnos que no podían encontrar la idea principal pedida por la primera instrucción y carecían de herramientas para seguir la instrucción de producción escrita: no sabían en qué consiste cambiar de un género textual a otro, redactaban la carta con información textual de la nota y frases sueltas relacionadas con la lectura, y cometían abundantes errores de puntuación y ortografía.

En el siguiente paso, planificamos los contenidos y tareas del Taller. Los principales instrumentos utilizados en el desarrollo de los talleres fueron los siguientes: textos de divulgación, para familiarizar a los alumnos con la estructura y organización de textos escritos formales, y literatura académica de diversos temas (sociología, literatura, economía, educación, etc.) que, en algunos casos, formaban parte de la bibliografía obligatoria de sus otras materias.

Las clases se organizaron en función de la presentación y desarrollo de distintos géneros textuales. La división por niveles nos permitió trabajar con grupos más homogéneos, en cuanto al punto de partida de conocimiento del español académico, y eso determinó la metodología de enseñanza en el aula, el material didáctico usado y las metas para cada nivel. En los niveles elemental e intermedio, se trabajó con el resumen, luego el informe y, finalmente, las preguntas de exámenes parciales universitarios. En el nivel avanzado, se agregó a esos géneros textuales la monografía. Uno de los objetivos era que los alumnos aprendieran a encontrar ideas principales y secundarias, a reparar la información indispensable para la comprensión del texto y conocieran los fenómenos de la intertextualidad y la polifonía. Por otro lado, se buscó que desarrollaran habilidades gramaticales propias de cada uno de los géneros con los que se trabajó, manejaran adecuadamente los conectores lógicos que permiten la cohesión y coherencia textual, usaran distintas formas de tratamiento, etc.

Aunque con distintos grados de profundidad de acuerdo con el nivel, las técnicas usadas durante el desarrollo de los talleres fueron las siguientes: la lectura del título del texto a trabajar, la discusión oral sobre las hipótesis de los alumnos acerca del tema desarrollado en el texto y el debate acerca del tema en general, la lectura del texto completo, y el subrayado de las ideas principales de los párrafos. A partir de esta instancia, el trabajo se distinguió en función del género textual. Para la elaboración del resumen, se les pedía a los alumnos que redactaran un texto a partir de las ideas principales extraídas de los párrafos del texto original. Para la escritura del informe, el trabajo estuvo centrado en que los alumnos aprendieran las

diferencias entre los géneros textuales. Para ello, debían preguntarse cuál es el objetivo de un informe y, en función de ello, qué elementos gramaticales y discursivos son útiles para lograrlo (por ejemplo, el uso del verbo impersonal, la prioridad del tipo textual descriptivo antes que el narrativo, etc.). Con las lecturas realizadas durante las primeras semanas del taller, los y las docentes elaboraban preguntas de exámenes parciales complejas que los alumnos aprendían a descomponer y analizar; planificaban, a partir de esquemas, la estructura de su respuesta; y, finalmente, la escribían. Por último, en el caso de la elaboración de la monografía en el nivel avanzado, los alumnos aprendieron a seleccionar un tema de investigación, construir una hipótesis, reunir bibliografía específica sobre el tema, elegir un marco teórico, desarrollar los argumentos de la hipótesis y presentar las conclusiones de trabajo.

A lo largo del Taller, los alumnos confeccionaron un portfolio con sus producciones escritas; así, tanto el equipo docente como el estudiante podían ver los avances en el aprendizaje.

Es importante destacar que, debido al contexto particular de enseñanza-aprendizaje, nos encontramos con importantes obstáculos. Por un lado, en varias ocasiones los alumnos no asistían a las clases, principalmente por dos motivos: huelgas o protestas, o prohibición de las autoridades durante requisas o allanamientos en los pabellones de la cárcel. Por otro lado, por razones de seguridad, los docentes tienen prohibido ingresar al CUD con dispositivos tecnológicos (computadoras, teléfonos celulares o móviles, pendrives) y, por ello, los instrumentos a disposición en clases se limitan al pizarrón, lápiz y papel.

Pese a las dificultades con las que nos enfrentamos, los alumnos mostraron importantes avances en la lectura y escritura: de 122 inscriptos, 67 obtuvieron su certificación. El aprendizaje se vio reflejado tanto en el desempeño lector en el Taller como en otras materias y en la escritura plasmada en su portfolio.

Luego de ocho meses de trabajo, los alumnos fueron capaces de hacer reflexiones metalingüísticas y reconocer que cada relectura o reescritura que llevaban a cabo de sus propios textos los llevaba a ampliar su conocimiento de esta nueva variedad: la lengua académica, como muestran estos ejemplos de los resultados obtenidos. Al finalizar el Taller, un alumno del nivel básico nos explicó que, gracias a las clases, se había dado cuenta de que, si se dirigía al juez con “más respeto” durante sus entrevistas periódicas, este notaría su “buena actitud y predisposición” a mejorar su condición durante su reclusión; esto, a su vez, favorecería su situación penal. Nos contó que, a diferencia de las veces anteriores, en su última entrevista (unos días antes del cierre del Taller), decidió saludar al juez con “Antes que nada, buenos días, señor juez”, lo que trajo consigo una mejor actitud del juez hacia él (alumno del Taller, comunicación personal, 3 de diciembre de 2017).

Este caso muestra la reflexión metalingüística desarrollada y la adecuación del registro de lengua a una situación comunicativa específica: el alumno reconoce que el registro de habla que use tiene repercusiones (positivas o negativas) en su interlocutor y que depende de sus propias decisiones lingüísticas y usa un registro formal, que inicia con un saludo respetuoso que busca la aprobación del juez. Así pues, el Taller fomentó el desarrollo de su reflexión metalingüística y proveyó las herramientas lingüísticas propias del registro formal. Ahora el alumno posee más elementos lingüísticos, más opciones entre las cuales elegir (ítems léxicos, frases lexicalizadas, construcciones sintácticas, etc.) para lograr sus objetivos comunicativos.

Otro estudiante (del nivel intermedio) nos contó que, desde que había aprendido el uso de los conectores lógicos en el Taller, había notado su importancia en la redacción. El alumno tomó conciencia de ello hasta el punto de llevar consigo la tabla de conectores (que incluía los tipos, funciones y ejemplos) para emplearla en las tareas y exámenes de todas las materias porque esto le daba mucha seguridad al escribir (alumno del Taller, comunicación personal, 10 de junio de 2017).

Este otro caso nos muestra, no solo el aprendizaje del uso de los conectores lógicos, sino que el alumno sabe que manejar español académico significa proveerse de herramientas lingüísticas específicas, concretas para desenvolvernó en contextos comunicativos específicos y géneros textuales puntuales.

Una vez terminado el Taller, el equipo docente evaluó su trabajo de enseñanza y los resultados obtenidos. Uno de los aspectos que se destacó fue que las dificultades en comprensión lectora, sobre todo en el caso de los alumnos del nivel elemental, representaba un obstáculo en su aprendizaje y formación. Así, con el objetivo de que en el futuro el equipo del Taller pudiera diagnosticar a aquellos alumnos que tuvieran mayores dificultades en la comprensión de textos y brindarles herramientas para acompañarlos en su aprendizaje, elaboramos un conjunto de actividades específicas.

Las actividades

Se proponen ejemplos de actividades para evaluar la comprensión lectora en sus dos componentes: la decodificación y la comprensión lingüística. Para la comprensión lingüística, se presentan actividades relativas a las áreas de organización global del texto, conocimiento léxico y conexión lógica de ideas. Para las actividades de los tres niveles (elemental, intermedio y avanzado) empleamos un mismo texto —“La presencia negroafricana en la Argentina, pasado y permanencia” (Gomes, 2003)— por razones expositivas: hacer evidentes las diferencias entre las actividades debido al nivel. Sin embargo, se sugiere la

selección de textos distintos para cada nivel, con léxico (según la frecuencia, nivel de formalidad y precisión) y estructura general adecuados para cada uno.

La decodificación

Proponemos la versión en español (USAID, 2009) de las pruebas de decodificación de palabras y pseudopalabras de Dubeck y Gove (2015) para medir velocidad y precisión lectoras: dos listas de 50 ítems con palabras (como “he”, “sol”, “pesa” y “carro”) y pseudopalabras (como “lete”, “quibe”, “bofa” y “ganco”) de máximo cinco letras. Para su uso en contextos de privación de libertad, donde no es posible contabilizar el tiempo con un cronómetro, recomendamos que el docente evalúe si la lectura es muy lenta o imprecisa (dificultades en la decodificación) y si hay diferencias importantes entre la lectura de palabras y pseudopalabras (efecto del vocabulario del lector).

La organización global del texto

Sugerimos que, en el nivel elemental, se empiece con preguntas que generen hipótesis a partir del título del texto. Luego, en los tres niveles se pueden hacer preguntas relacionadas con el tema: ¿hay población negrafricana en la Argentina? y, de considerarlo cierto, ¿desde cuándo está presente en el país? En el nivel avanzado, además, se puede agregar una pregunta de reflexión: ¿por qué creen que llegó población negrafricana a la Argentina?

Después de la lectura del texto, en los niveles elemental e intermedio, recomendamos que se indague sobre el párrafo de cierre. Además, en todos los niveles, se puede pedir a los alumnos que extraigan las ideas principales y elaboren un resumen a partir de ellas. Para los niveles elemental e intermedio, se sugiere guiar a los estudiantes pidiéndoles la idea principal párrafo por párrafo.

Por último, en el nivel avanzado se puede proponer la reflexión sobre las instrucciones, con el fin de preparar a los estudiantes para situaciones típicas de comprensión lectora del lenguaje académico en su vida universitaria, como la resolución de un examen. Por ejemplo, se puede pedir a los alumnos que lean la siguiente instrucción.

Explique por qué el hombre negro participó de las guerras de la Argentina. ¿Tuvieron los excombatientes algún tipo de reconocimiento? Justifique su respuesta.

A continuación, deberán identificar que se trata de una instrucción compleja, que requiere tres acciones: explicar lo que se pide en la instrucción, responder a la pregunta (afirmativa o negativamente) y justificar su respuesta con una demostración a partir de lo leído.

El conocimiento léxico

Para trabajar la amplitud y profundidad léxicas, sugerimos preguntar a los estudiantes si conocen el significado de determinadas palabras —seleccionadas según el nivel de los alumnos— y discutir sus respuestas en relación con el texto leído. Por ejemplo, consultando el corpus de Davies (2014), podemos seleccionar palabras con diferente frecuencia, como “inmunidad”, “inusitado” e “infamante” para los niveles elemental, intermedio y avanzado, respectivamente. La precisión léxica, en los diferentes niveles, puede trabajarse completando un breve fragmento del texto leído con la palabra semánticamente más adecuada y de mayor precisión para la variedad académica. El siguiente es un ejemplo para el nivel elemental, en el que el estudiante debe seleccionar la palabra más adecuada (en negritas) para completar la frase entre las tres opciones.

“Así, en los documentos oficiales la gama anteriormente denominada negra, parda, morena, ‘de color’, pasó a determinarse como ‘trigueña’, vocablo ambiguo que puede aplicarse a diferentes grupos étnicos o a ninguno”.

- a. gente
- b. reconstrucción
- c. población**

“Población” es la palabra adecuada por su significado y precisión. “Reconstrucción” es semánticamente inadecuada y “gente”, si bien expresa un significado equivalente a “población”, es un término menos preciso y de un registro más coloquial que académico.

La conexión lógica de ideas a través de conectores

Se proponen actividades en que se emplean conectores distintos según el nivel de los estudiantes. Por ejemplo, se puede emplear “además”, de uso tanto coloquial como académico para el nivel elemental; y “es decir” y “sin embargo”, más específicos del lenguaje académico, para los niveles intermedio y avanzado. Como ejemplo de ítem presentamos el fragmento siguiente, en el que el estudiante debe primero entender el conector y luego abstraer el tipo de relación que establece para seleccionar la opción más adecuada.

Hay que llevar DNI para rendir el examen. Además, hay que llevar una lapicera.⁶

1. La idea de la segunda oración es opuesta a la idea de la primera

⁶ Considerando el alumnado y el cuerpo docente para quienes fueron diseñadas las actividades, las instrucciones toman en cuenta el conocimiento general de los usuarios, y emplean la variedad argentina para los términos de uso coloquial. Para los lectores de otros países, aclaramos que, en Argentina, ‘DNI’ es el documento nacional de identidad (por sus siglas) y ‘lapicera’ es el instrumento para escribir con tinta (‘lapicero’, ‘pluma’ o ‘bolígrafo’, en otras variedades).

2. La segunda oración agrega información a la idea de la primera oración.
3. Las ideas de la primera y segunda oración se comparan.

Conclusiones

La enseñanza del español académico desde el enfoque de Enseñanza del Español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE, Acuña, 2003) a alumnos universitarios en situación de privación de la libertad permitió, desde un inicio, reconocer problemas de comprensión en la lectura de textos, que pueden representar un obstáculo importante para la continuidad en su carrera universitaria y su desarrollo personal. Esta experiencia nos llevó a elaborar las actividades modelo presentadas previamente pensando en el equipo docente del Taller. Nos centramos en el trabajo de comprensión lectora para mejorarla, teniendo en cuenta que las habilidades en juego están estrechamente relacionadas con la variedad empleada en los textos que se leen, en este caso, el español académico, y que esta variedad necesita ser enseñada.

Para la elaboración de las actividades, empleamos el Enfoque Simple de la Lectura (Hoover y Gough, 1990) y las Habilidades Clave del Lenguaje Académico (HCLA, Uccelli y Meneses, 2015) como herramientas metodológicas para identificar destrezas específicas relacionadas con la comprensión lectora y trabajar con ellas. El Enfoque Simple de la Lectura explica las diferencias en el desempeño lector a partir de las habilidades que permiten construir el significado de un texto, específicamente, la decodificación y la comprensión lingüística. Las actividades aquí propuestas buscan identificar si la decodificación ha sido alcanzada plenamente, así como evaluar y trabajar la comprensión lingüística. Para ello, se utilizaron las HCLA, propuesta que, como la instrucción del español académico desde el enfoque de ELSE, parte de la idea de que manejar esta variedad implica el aprendizaje de una segunda lengua a través de la enseñanza. De la lista de habilidades propuestas por Uccelli y Meneses (2015), se seleccionó aquellas que se consideraron adecuadas y relevantes para los fines del Taller: la organización global del texto, el conocimiento léxico (la amplitud, la profundidad y la precisión) y la interpretación de conectores lógicos.

Estas actividades buscan ser útiles a los docentes, con alumnado de características similares, para la evaluación y desarrollo de las destrezas mencionadas

Elaborar herramientas para la enseñanza y la evaluación continua del español académico a estudiantes privados de su libertad es una tarea necesaria y, en gran medida, pendiente en la Argentina. En ese sentido, puesto que se trata del

derecho de todo ciudadano, esta propuesta intenta ser el punto de partida que fortalezca la centralidad en la lectura y escritura como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida.

Referencias

- Acuña, L. (comp.). (2003). *Módulo de capacitación 3. La enseñanza de lenguas en la Educación Intercultural Bilingüe*. Programa DIRLI.
- Acuña, L. y Lapalma, G. (2011). Sobre la meta del bilingüismo en la Educación Intercultural Bilingüe. En Hecht, A., A. y Loncon Antileo, E. (Comps.). *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas*, (pp. 150-165). Universidad de Santiago de Chile.
- Beltramino, L., Aravena, D. y Voloj, D. (2019). Enseñar en contextos de encierro: una experiencia universitaria en la cárcel. *Revista Alquimia Educativa*, 6(1), 7-21. <https://bit.ly/3zipp0a>
- Binder, K. S., Cote, N. G., Lee, C., Bessette, E. y Vu, H. (2016). Beyond breadth: the contributions of vocabulary depth to reading comprehension among skilled readers. *Journal of Research in Reading*, 40(3), 333–343. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12069>
- Blazich, G., De Millán, S. G. y Viedma Rojas, A. (2009). La educación en establecimientos penitenciarios argentinos: estudio de algunas cárceles de las ciudades de Resistencia y Corrientes. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 1(4). <https://bit.ly/3xe85YS>
- Crosson, A. C., Lesaux, N. K. y Martiniello, M. (2008). Factors that influence comprehension of connectives among language minority children from Spanish-speaking backgrounds. *Applied Psycholinguistics*, 29(4), 603-625. <https://doi.org/10.1017/s0142716408080260>
- Davies, M. (2014). *Corpus del Español: Web/Dialects*. Recuperado el 17 de agosto de 2021, <https://bit.ly/3x8JAuU>
- Dubeck, M. M. y Gove, A. (2015). The early grade reading assessment (EGRA): Its theoretical foundation, purpose, and limitations. *International Journal of Educational Development*, 40, 315-322. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.11.004>

- Duke, N. K. y Carlisle, J. (2011). The development of comprehension. En Kamil, M. L., Pearson, D. P., Moje, B. E. y Afflerbach, P. P. (Eds.). *Handbook of Reading Research: vol. IV*, (pp. 199-228). Routledge.
- Florit, E. y Cain, K. (2011). The simple view of reading: Is it valid for different types of alphabetic orthographies? *Educational Psychology Review*, 23(4), 553-576. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9175-6>
- Gomes, M. V. (2003). La presencia negroafricana en la Argentina. *Bibliopress*, 9, 7-11. <https://bit.ly/3tefwWM>
- Hoover, W. A. y Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127-160. <https://doi.org/10.1007/bf00401799>
- Huete García, N. y Nomdedeu Rull, A. (2018). Hacia una propuesta de selección léxica en manuales de español como lengua extranjera de nivel A1. *Estudios de Lingüística Aplicada*, (68), 59-98. <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2018.68.744>
- Instituto Cervantes (2002). *Traducción y adaptación del Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. <https://bit.ly/3PXqznD>
- Junyent, A. (2015). *Identificación de predictores del desempeño en la comprensión de textos orales y escritos*. Grupo de Análisis para el Desarrollo - GRADE. <https://hdl.handle.net/20.500.12820/388>
- Junyent, A. y Fernández-Flecha, M. (2020). Reading comprehension in Spanish by Quechua-Spanish bilingual children. *International Journal of School & Educational Psychology*, 10(1), 105–117. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1823914>
- Kintsch, W. y Rawson, K. A. (2005). Comprehension. En M. J. Snowling y C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 211-226). Blackwell Publishing Ltd.
- Laferriere, M. (2006). Programas de la Universidad de Buenos Aires en centros del Servicio Penitenciario Federal Argentino. *Decisio*, 14, 34-37. <https://bit.ly/3GV4Jgy>
- Lesaux, N. K. y Geva, E. (2008). Development of literacy in second-language learners. En August, D. y Shanahan, T. (Eds.). *Developing Reading and Writing in Second-Language Learners: Lessons from the report of the*

National Literacy Panel on language-minority children and youth, (pp. 27-59).
Routledge.

Ley de Educación Nacional, de 27 de diciembre de 2006, hacia una educación de calidad para una sociedad más justa, *Ministerio de Educación*, 26.206, pp. 1-25. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002610.pdf>

Mohammadi, S. M. y Afshar, N. B. (2016). Vocabulary Knowledge Learning and Reading Comprehension Performance: Which one is Superior - Breadth or Depth? *International Journal for 21st Century Education*, 3(2), 5. <https://doi.org/10.21071/ij21ce.v3i2.5850>

Parchuc, J. P., Bustelo, C., Ichaso, I., Charaf, S., García, Y., Rubin, M. J., Molina, M. L., Moris, J. P., Gareffi, F., Camarda, A., Sbdar, J. y Adur, L. (2020). *Escribir en la cárcel. Prácticas y experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Pastor Cesteros, S. y Ferreira Cabrera, A. (2018). El discurso académico en español como LE/L2: nuevos contextos, nuevas metodologías. *Journal of Spanish Language Teaching*, 5(2), 91-101. <https://doi.org/10.1080/23247797.2018.1538306>

Prati, S. (2003). Niveles de competencia en la enseñanza-aprendizaje de español como lengua 2. En Acuña, L. (Comp.). *Módulos de Capacitación 3: La enseñanza de lenguas en la educación intercultural bilingüe* (pp. 59-78). Programa DIRLI.

Ripoll Salceda, J. C., Aguado Alonso, G. y Castilla-Earls, A. P. (2014). The Simple View of Reading in elementary school: A systematic review. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 34(1), 17-31. <https://doi.org/10.1016/j.rfa.2013.04.006>

Sánchez, E., González, A., y García, J. R. (2002). Competencia retórica. Una propuesta para interpretar las dificultades de comprensión. *Psicothema*, 14(1), 77-85. <https://bit.ly/3xdZmEV>

Shapiro, L. R., Carroll, J. M. y Solity, J. E. (2013). Separating the influences of prereading skills on early word and nonword reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 116(2), 278-295. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.05.011>

Talwar, A., Greenberg, D., Tighe, E. L. y Li, H. (2020). Unpacking the Simple View of Reading for Struggling Adult Readers. *Journal of Learning Disabilities*, 54(6), 438-451. <https://doi.org/10.1177/0022219420979964>

- Tighe, E. L. y Schatschneider, C. (2014). Examining the Relationships of Component Reading Skills to Reading Comprehension in Struggling Adult Readers. *Journal of Learning Disabilities*, 49(4), 395-409. <https://doi.org/10.1177/0022219414555415>
- Uccelli, P. y Meneses, A. (2015). Habilidades de lenguaje académico y su aplicación con la comprensión de la lectura en la escuela primaria y media: un nuevo constructo operacional. *Miríada Hispánica*, 10, 179-206. <https://bit.ly/3xbUfop>
- Uccelli, P., Barr, C. D., Dobbs, C. L., Galloway, E. P., Meneses, A. y Sánchez, E. (2014). Core academic language skills: An expanded operational construct and a novel instrument to chart school-relevant language proficiency in preadolescent and adolescent learners. *Applied Psycholinguistics*, 36(5), 1077-1109. <https://doi.org/10.1017/s014271641400006x>
- USAID - Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional. (2009). *Manual para la evaluación inicial de la lectura en niños de educación primaria*. <https://bit.ly/3xomge3>
- Vecchione, F., Navarro, R. y Merlo, C. (2020). Español como lengua segunda en contextos de encierro: un taller de escritura académica. *E-AESLA*, 6, 104-116. <https://bit.ly/3NnMzqg>
- Verhoeven, L. y van Leeuwe, J. (2012). The simple view of second language reading throughout the primary grades. *Reading and Writing*, 25(8), 1805-1818. <https://doi.org/10.1007/s11145-011-9346-3>