

Las prácticas investigativas en lenguas extranjeras para propósitos específicos desde una perspectiva cualitativa interpretativa y de la complejidad.

Research practices in foreign languages for specific purposes from an interpretative qualitative perspective and complexity

López, María Estela (melopezbo@gmail.com) Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. Argentina

Resumen

Este trabajo tiene como propósito comunicar de manera reflexiva mi experiencia como miembro integrante de proyectos de investigación en lenguas extranjeras (LE) (1) en la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) en articulación con algunos contenidos desarrollados en el Curso de Posgrado “Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales y Humanas” (UNSL, 2018), en tanto sólo a la luz de ciertos principios epistemológicos y metodológicos adquieren significatividad nuestras prácticas.

Sintetiza el devenir de la investigación en lectura en general y en particular, la temática de la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora de textos académico-científicos en carreras de grado de la UNSL. Da cuenta del proceso de construcción gradual de un objeto de estudio desde 1994 a la fecha, enmarcado en una perspectiva crítica-interpretativa y de la complejidad y abordado desde una lógica cualitativa y relacional dialéctica.

Palabras clave: prácticas investigativas - lenguas extranjeras – comprensión lectora – textos académico-científicos - reflexión epistemológica

Abstract

The aim of this paper is to communicate in a reflective way mi experience as a member of Research Projects in foreign languages at the National University of San Luis in articulation with some of the contents developed in the Post Graduate Course “Qualitative Research in Social and Human Sciences (UNSL, 2018), considering that our practices become meaningful only in the light of epistemological and methodological principles.

It synthesizes the research development in reading en general, and particularly, in teaching and learning reading comprehension of academic-scientific texts in undergraduate courses at the UNSL. It accounts for the construction process of an object of study from 1994 to the present, framed within a critical-interpretative and complexity perspective and approached from a qualitative and dialectic relational logic.

Keywords: research practices – foreign languages – reading comprehension – academic-scientific texts – epistemological reflection

Introducción

El objetivo de este trabajo es articular de manera reflexiva mi experiencia como miembro de proyectos de investigación en lenguas extranjeras (LE) (1) con algunos contenidos abordados en el Curso de Posgrado sobre “Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales y Humanas” (UNSL, 2018) en tanto sólo a la luz de ciertos principios epistemológicos y metodológicos adquieren significatividad nuestras prácticas.

La investigación formal en el campo de las LE en la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) se remonta a 1994 año en el que se conforma e inicia el primer proyecto de investigación en el que participamos docentes de idioma. Dicho proyecto bajo la denominación “Lingüística y poética”¹, incluía una línea para las indagaciones relacionadas con lengua materna (LM) español y otra para las LE inglés y francés. A partir de esa fecha, se han efectivizado de manera ininterrumpida estudios referentes a diferentes aspectos y competencias en el marco de varios proyectos² relativos específicamente a diferentes idiomas en contexto exolingüe (2). Actualmente, integro el PROICO “La perspectiva de género en la comunicación académico-científica: desarrollo de dispositivos didácticos para los cursos de inglés como lengua extranjera (ILE) en entornos universitarios”, siendo miembro de la línea 1: ‘Dispositivos didácticos para la enseñanza del ILE en entornos universitarios’ (2018-2021).

Las indagaciones se han enmarcado desde los inicios y en el transcurso de los años en una Perspectiva Cualitativa Interpretativa, pero se han ido adecuando

¹ Proyecto de Investigación Nº 439408 “Lingüística y Poética”. Directora: Norma Chillemi de Lucero (1994-1996 & 1997 1999). Secretaría de CyT, UNSL.

² PROICO Nº 439408 “La Competencia Lingüística en Lengua Materna y en Lengua Extranjera”. Norma Chillemi de Lucero (2000-2002); PROIPRO Nº 4-1-0403 “Teoría de géneros: Aplicaciones a la Enseñanza de la Lengua y la Comunicación”. Directora Norma Susana Rezzano (2003-2005); PROICO Nº 4-1-0403 “Pedagogía de la Lengua Basada en Géneros. Desarrollo de Materiales para la Comprensión-producción de Textos en la Comunidad Universitaria”. Directora Norma Susana Rezzano (2006-2009); “Desarrollo de la Competencia de Género para la Comunicación Académico-científica en un Contexto Plurilingüe”. Directora Norma Susana Rezzano (2010-2013); PROICO Nº 4-0414 “La Comunicación Académico-científica: textos, contextos, recursos e intervenciones”. Directora Norma Susana Rezzano (2014-2017). Secretaría de CyT, UNSL.

paulatinamente a principios de lo que se conoce como Paradigma de la Complejidad, considerando las características complejas y entramadas de nuestro objeto de estudio y tratando de realizar la debida “vigilancia epistemológica” (3).

En relación con las líneas que he integrado dentro de los diferentes proyectos desde 1994 a la fecha me ha interesado indagar en los Cursos Curriculares de “Inglés para Propósitos Específicos” la problemática de la enseñanza y/o el aprendizaje de la comprensión lectora de géneros discursivos académico-científicos pertinentes a carreras de formación disciplinar de la UNSL (psicología, educación y/o fonoaudiología): procesos de comprensión lectora, estrategias lectoras, mediación instrumental, mediación social y dispositivos didácticos.

Esta inquietud ha surgido de las vivencias y experiencias en las prácticas áulicas en el intercambio con los estudiantes, de las discusiones al interior del equipo docente y/o con algunos docentes de la especialidad, al tratar de recuperar la función y el valor de la LE en los planes de estudio. Además, considero que abordar tal objeto de estudio adquiere relevancia socio-cultural y científica dado que se orienta a dilucidar y ahondar aspectos menos indagados de tales prácticas de enseñanza y de aprendizaje en un contexto de características exolingües. En este sentido, intentamos brindar una visión situada de la praxis - práctica reflexiva -, desnaturalizar nuestras prácticas, repensar las acciones educativas relativas a las LE y tratar de reconstruirlas para poder, con posterioridad, proponer alternativas que ayuden a transformarlas. Esto contribuiría a su vez, a enriquecer el campo de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras en especial, la Didáctica de las Lenguas Extranjeras para Propósitos Específicos (LEPE) (4).

Devenir de la investigación en lenguas extranjeras: la comprensión lectora como objeto de estudio

La producción teórica y la aplicada en el campo de la lectura en general y de la lectura en LE en particular, se ha dado desde tres concepciones investigativas que no han

sido arbitrarias ni caprichosas, sino que responden al desarrollo y a los cambios acontecidos en el ámbito de la ciencia a partir del desarrollo de la Física. Los diferentes modelos de la ciencia - mecanicista de la Física clásica y modelo organicista de la Física moderna - han influido y permeado indudablemente las concepciones teóricas de la lectura de modo tal que emergen: la lectura como conjunto de habilidades, la lectura como proceso interactivo y posteriormente, la lectura como proceso transaccional. Sin embargo, el paso del abordaje de la lectura como un conjunto de habilidades a los enfoques interactivo-transaccionales no se ha dado de manera rápida y efectiva. Esto lo demuestra la influencia que aún hoy tiene el modelo mecanicista en la Didáctica de las lenguas en muchas instituciones educativas (Dubois, 1989 & 1996; Viglione, López & Zabala, 2005).

Sin embargo, en los últimos años los avances en investigación en el campo de la lectura en LM y en LE se han orientado hacia nuevas perspectivas crítico-interpretativas y de la complejidad sustentadas lógicamente en algún paradigma. Estas nuevas concepciones han derivado, en consecuencia, en nuevas actitudes pedagógicas acordes con los descubrimientos y los tiempos globalizados que corren. Esto no descarta la coexistencia de modelos y configuraciones anteriores lo que concuerda con el pensamiento de Vasilachis (1992 & 2006) respecto de la convivencia de paradigmas, que en el caso de la investigación aplicada a la lectocomprensión de textos en LE, se torna más que evidente en la indagación teórica y por ende, en sus derivaciones didácticas.

Los paradigmas son según Vasilachis (1992) los marcos teórico-metodológicos utilizados por el investigador para interpretar los fenómenos sociales en el contexto de una determinada sociedad. Esta autora da cuenta de la coexistencia de tres paradigmas en el campo de las ciencias sociales: el materialista-histórico, el positivista (ambos consolidados) y el interpretativo. Estos paradigmas tienen presupuestos ontológicos y epistemológicos diferentes por lo cual el avance y la reflexión producidos al interior de cada uno pueden no aplicarse a los otros. Cada

uno define de manera diferente lo que entiende por conocimiento y por producción del mismo. Asimismo, Vasilachis expresa que esta convivencia en las ciencias sociales no constituye una excepción, sino que vendría a ser una regla. Esta co-presencia surge de la necesidad de emplear distintos métodos provenientes de otros paradigmas para captar y comprender la complejidad de la realidad y poder profundizar el análisis.

En relación con la temática de la lectura y de la comprensión lectora como objeto de investigación, Dubois (1996) expresa que la concepción transaccional, que se fue imponiendo con el transcurrir de los años, basada en una Perspectiva Interpretativa, fue desarrollada por Louise Rosenblatt (1978). Su teoría del proceso de lectura afirma que la obra literaria ocurre en la relación recíproca entre el lector y el texto. Adopta el concepto “transaccional” de John Dewey para indicar la doble relación entre cognoscente y conocido. El término transacción refiere al “circuito dinámico fluido”, al “proceso recíproco en el tiempo”, a la “interfusión del lector y el texto en una síntesis única que constituye el significado”, desde un poema hasta un informe científico.

La lectura es un suceso natural que ocurre en el tiempo y que reúne a un lector y a un texto determinados en circunstancias que también son particulares – contexto situacional. Lector y texto son mutuamente dependientes durante el proceso y el sentido de la lectura surge de su compenetración mutua. Según Rosenblatt, el lector adquiere su carácter de tal en virtud del acto de lectura y es a través de éste que el texto logra significación. Dicha autora lo sintetiza poéticamente de la siguiente manera:

“El lector trae al texto su experiencia pasada y su personalidad presente. Bajo el magnetismo de los símbolos ordenados del texto, él dirige sus recursos y cristaliza, con la materia prima de la memoria, el pensamiento y el sentimiento, un nuevo orden, una nueva experiencia que él ve como poema. Éste llega a ser parte del flujo

perpetuo de su experiencia para ser reflejado desde cualquier ángulo importante para él como ser humano” (en Dubois, 1996:17).

Esta concepción de la lectura de ningún modo se opone a la perspectiva interactiva, sino que más bien la trasciende - de allí la denominación “interactivo-transaccional” - porque da un paso más al enfatizar la dinámica del proceso en el cual observador y observado, lector y texto se confunden en un tiempo único y emergen de dicho proceso transformados. En términos filosóficos el texto contiene el significado “en potencia” y el lector en esa transacción que supone la lectura “actualiza” dicho significado. En consecuencia, el significado del texto y el que surge o se construye a partir de la lectura no son nunca idénticos sino aproximados. Para Rosenblatt se dan de manera coordinada la lectura estética - lo que el lector piensa y siente durante el proceso la lectura - y la eferente - lo que el lector se lleva o con lo que se queda después de leer el texto. A medida que el lector transactúa con el texto se produce la adopción consciente o inconsciente de una actitud o postura que afectará todo el proceso de lectura.

Goodman (1996) quien investiga el proceso de lectocomprensión en inglés como LM, también ha adoptado el término “transacción” en relación al proceso de lectura y expresa que el escritor construye un texto a través de transacciones con el mismo a medida que se expresa su significado. No sólo el texto se transforma sino también los esquemas del autor, en lo que respecta a sus formas de organizar el conocimiento. Del mismo modo, los esquemas del lector se modifican durante la lectura del texto a través de los procesos de asimilación y acomodación descritos por Piaget. En realidad, tanto el lector como el autor transactúan no sólo con el objeto de la transacción, es decir, con el texto, sino también con el medio cultural, social y personal (Dubois, 1989).

En este sentido, el lector selecciona del texto sólo la información relevante a sus conocimientos, a su experiencia de vida y a su objetivo de lectura. El texto construido

por el lector será diferente al escrito por el autor, ya que las inferencias y referencias se basan en los esquemas personales de cada uno y en el reservorio de conocimientos, pensamientos y sentimientos. Para Siegel (1983, en Dubois, 1996) el proceso transaccional supone que el texto no es un objeto sino un potencial actualizado durante el acto de lectura por un sujeto lector; la comprensión surge de la compenetración lector-texto y es así algo único en este evento; el texto es un sistema abierto y por lo tanto la variación en la interpretación es la respuesta esperada.

A diferencia de las investigaciones enmarcadas en un Paradigma Conductista, que hacían hincapié solamente en el valor de lo escrito y plasmado en el texto, las perspectivas fundamentadas en las nuevas epistemologías – denominadas Epistemologías Alternativas –, adquiere relevancia el sujeto, por lo cual ambos – escritor y/o lector – interactúan entre sí a partir del texto y esa interrelación ocurre en un contexto socio-político-cultural determinado.

Díaz de Kóbila (2003) argumenta que, ante la crisis del Positivismo, el campo epistemológico se fue abriendo y surgieron nuevas alternativas de comprensión de la ciencia, algunas de las cuales se habían venido desarrollando de forma paralela al positivismo. De este modo, entraron en escena las denominadas Epistemologías Alternativas: el post-positivismo anglosajón (Kuhn, Feyerabend); la corriente dialéctica de crítica de la ideología de la Escuela de Frankfurt (Marcuse, Habermas); la epistemología histórico-dialéctica francesa (Bachelard, Desanti); la arqueología y genealogía del saber (Foucault); el constructivismo piagetiano; la epistemología de la complejidad de Morin; la sociología del conocimiento y de la ciencia de Bourdieu.

Según esta misma autora la historia de la ciencia es una sucesión discontinua de paradigmas que suponen cambios gestálticos de percepción. La percepción es comunitaria, pues el sujeto es un sujeto social inmerso la comunidad científica. “Paradigma y comunidad científica remiten uno a otro: aquél es condición constitutiva de ésta, ésta de aquél” (Díaz de Kóbila, 2003:139). Asimismo, afirma que

el Positivismo fue una “epistemología sin sujeto”, mientras que desde las nuevas epistemologías se han recuperado la problemática del sujeto y la cuestión epistemológica de la formación, ya sea desde el modelo de la evolución, del adiestramiento o del hermenéutico-crítico. En consecuencia, el sujeto pasa de ser un observador del mundo a ser un participante activo y un constructor del mismo, el objeto ya no es externo e independiente, sino que se construye en la interacción con el sujeto actuante en la experiencia. Esta autora considera que el conocimiento no se origina ni en el objeto ni en el sujeto, sino en su interacción y no consiste en la representación interna de un mundo, sino en una construcción tanto cognitiva como subjetiva.

Es en este sentido que Vasilachis (2006) destaca, retomando a Strauss & Corbin (1998), el interés por la vida de las personas, sus experiencias subjetivas, sus historias, sus comportamientos, sus acciones e interacciones, sus sentidos. Por otra parte, enfatiza la importancia de una interpretación y comprensión situada en el contexto particular en que se lleva a cabo la indagación. Además, resalta que al privilegiar el factor humano, sus diferencias y heterogeneidad, la investigación cualitativa contempla y facilita la incorporación de nuevas y renovadas formas de conocer.

Guyot (2008) expresa que estos nuevos paradigmas surgidos a fines del siglo XX han aportado nuevas visiones críticas respecto de la ciencia y de la sociedad tecnológica de ella derivada. Ilya Prigogine y Edgar Morin, máximos representantes de lo que se conoce como el Paradigma de la Complejidad, han realizado un diagnóstico minucioso de la cultura científica, de los efectos de las intervenciones realizadas en la naturaleza y en la sociedad a partir de los instrumentos proporcionados por la tecno-ciencia.

Según Morin (1990) el término “complejidad” no es lo opuesto de la simplicidad, ni tampoco una “palabra solución”, sino más bien una “palabra-problema”. Surge allí donde el pensamiento simplificador no puede brindar respuestas suficientes, e

integra los modos simplificadoros de pensar. Dicha integración intenta articular los dominios disciplinares aislados en compartimentos estancos por el pensamiento simplificador; sin embargo, de ninguna manera aspira a la completud sino al conocimiento multidimensional, ya que supone que el conocimiento completo es imposible. La complejidad implica la identificación de entidades distinguibles, pero no su aislamiento; conlleva una tensión permanente entre la aspiración a un saber no dividido ni reduccionista y la aceptación de que ningún conocimiento puede ser acabado sino multidimensional. Esto implica que no se puede pensar un objeto de estudio aislado de su contexto y de su historia.

En el mundo actual se está dando un proceso de reconceptualización que implica tener en cuenta la diversificación y la integración creciente de conocimientos, técnicas y modalidades de pensamiento. La explosión demográfica junto con otros procesos sociales, tales como el auge de las técnicas informáticas, ha puesto en evidencia el derrumbe de conceptos simplistas. Evidentemente, los problemas cruciales actuales serían reconocer la complejidad, encontrar los instrumentos adecuados para describirla y efectuar una relectura en este nuevo contexto de relaciones cambiantes entre el hombre y la naturaleza (Prigogine, 1988).

Este proceso de reconceptualización se ve reflejado también en la investigación teórica y aplicada en la Didáctica de las Lenguas y la Didáctica de las Lenguas para Propósitos Específicos como bien lo demuestran los estudios y aportes de Jean Paul Bronckart (2007) y de Dora Riestra (2008). Desde esta última disciplina la problemática de la comprensión de la lectura tanto en LM como en LE tiende cada vez más a analizarse desde la complejidad. Esta nueva tendencia no descarta la perspectiva interpretativa, sino que la amplía, la comprende, pero viene a incorporar y abarcar una multiplicidad de aristas que la enriquecen.

Entender que la lectura, desde la dimensión de la comprensión lectora, es un proceso indivisible y por lo tanto, difícil de abordar, analizar y por ende, de enseñar y que el

lector se constituye en artífice en la creación del sentido del texto, no resulta fácil de aceptar sin que choque con toda una tradición investigativa y educativa. Los cambios en los paradigmas científicos implican transformaciones en otros aspectos de la cultura, tales como valores, tradiciones, hábitos, los que llevan mucho tiempo para concretarse e internalizarse. Sin duda, la percepción y el reconocimiento de numerosas variables - intra-personales, inter-personales, textuales y socio-político-culturales - presentes a la hora de investigar (y de enseñar) ha tornado muy compleja la delimitación del objeto modelo, pero a su vez, nos ha permitido encaminarnos en una mejor comprensión del proceso de lectura. Indudablemente, el campo de la lectura y de la comprensión lectora trae aparejados cambios profundos que no se traducen meramente en nuevos procedimientos para enseñar a leer, sino fundamentalmente en nuevas actitudes frente a la lectura como proceso y frente al sujeto como participante activo del mismo (Viglione, López & Zabala, 2005).

Reflexión sobre las prácticas investigativas en el marco de los Proyectos sobre Lenguas Extranjeras en la UNSL.

Nuestro campo de acción en investigación y en docencia en relación con las LE, centrada en la comprensión lectora de textos de especialidad en inglés, en vinculación con la construcción de conocimiento disciplinar de ella derivada, constituye indudablemente un ámbito muy complejo. Intervienen y se interrelacionan durante el proceso de lectura y en consecuencia, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la interpretación conceptual: un texto, un sujeto-lector y un sujeto-escriptor/autor en el marco de un contexto socio-histórico y político-cultural determinado.

La comprensión lectora se concibe como una construcción de carácter social, producto de un proceso dialéctico complejo en el que intervienen diversos factores

personales, sociales, contextuales. Esta visión es quizá antigua en el campo de la epistemología, pero en las prácticas investigativas, en las políticas educativas y en las prácticas pedagógicas relativas a las LE ha sido rescatada recién a partir de las posturas crítico-interpretativas y de la complejidad.

Dorronzoro & Klett (en Pastor et al., comps. 2006:60-61) retoman conceptos de Bronckart (1996) y refieren al “lugar social” - contexto situacional - como determinante de ciertas metas o propósitos de la acción verbal y de los roles de los participantes de la comunicación. El ámbito determina, entonces, la forma que adopta la práctica de lectocomprensión en tanto prescribe “qué se lee”, o sea, los textos a abordar y “para qué se lee”, es decir, los propósitos y las tareas de lectura lo cual refuerza el valor epistémico en la construcción conceptual de significado.

En nuestro caso, el “lugar social” es un ámbito universitario exolingüe, en el cual la finalidad asignada a la lectura es la construcción y la producción de conocimiento dentro de un determinado campo del saber, o sea, lo que se denomina “leer para aprender”. De este modo, la LE deja de enseñarse per se y de ser una materia “instrumental”, aislada e independiente de la currícula para transformarse en un eje que atraviesa las distintas asignaturas relacionadas con la especialidad y adquiere valor epistémico. Esto deriva en el reconocimiento de la necesidad de implementar el trabajo cooperativo e interdisciplinario. El interés gira y evoluciona a un enfoque más amplio, contextual, orientado al análisis de la situación de lectura y de las prácticas discursivas y socioculturales requeridas, lo que Martinand (1994 & 2003) denomina “prácticas de referencia o de socio-referencia”.

Las “prácticas de referencia” disciplinar proponen relacionar las actividades educativas con prácticas sociales reales: producción, servicios, investigación, uso, etc. Martinand expresa que el origen de la elaboración del concepto de práctica socio-técnica de referencia se centra en las confrontaciones con los problemas específicos y las elaboraciones teóricas para los otros campos educativos y disciplinas de

enseñanza. Por lo cual para caracterizar tales prácticas no es suficiente tener en cuenta sólo los saberes o conocimientos implicados, sino que existen otros elementos constitutivos de las mismas tales como: objetos, instrumentos, problemas, tareas, acciones, contextos y roles sociales.

Me parece interesante ver en retrospectiva como dentro de un equipo de investigación fuimos construyendo un objeto de estudio desde 1994 a la fecha, como lo fuimos acotando, como avanzamos lenta pero criteriosamente y cómo fuimos reflexionando sobre nuestro propio proceso de investigación en el sentido de lo que Vasilachis (2006 & 2009) denomina “reflexión epistemológica”. Esta autora define este concepto como una actividad persistente, creadora, que se renueva e intenta dar cuenta de las dificultades con las que se enfrenta el sujeto que conoce. Está presente cuando el investigador se plantea interrogantes acerca de las características del objeto o de los fenómenos que analiza, acerca de los métodos con que accederá a aquéllos, acerca de las teorías que los comprenden o de las que será necesario crear para dar cuenta de determinados aspectos de la realidad que parecen rebelarse ante cualquier interpretación posible otorgada por las teorías existentes.

La reflexión epistemológica tiene como objetivo ante todo la elucidación de los paradigmas presentes en la producción de cada disciplina y de los presupuestos ontológicos, epistemológicos, axiológicos y metodológicos que los orientan y que atraviesan el proceso de investigación desde el planteamiento del problema hasta la representación textual de los resultados. Asimismo, es esta reflexión la que conduce de la “epistemología del sujeto cognoscente” (sujeto que conoce), a la “epistemología del sujeto conocido” (sujeto que está siendo conocido). Cuanto más cercana al paradigma interpretativo esté la orientación del sujeto cognoscente más reducida será la distancia con el sujeto a conocer. Vasilachis (2009) afirma que existe una “común-uniión” de tales sujetos: “común” porque ambos comparten el componente esencial de la identidad, “uniión” porque lo que comparten los une, los

identifica como personas y les permite juntos construir cooperativamente el conocimiento durante esa interacción cognitiva.

Este tipo de elucidación epistemológica trata de reconocer los límites de las formas tradicionales de conocer y de mostrar la necesidad de una apertura holística del investigador a la totalidad de lo que puede ser percibido de manera diferente. Parfraseando a Vasilachis (2009) sin la aceptación del componente común de la identidad no será posible, ni la interacción cognitiva, ni la construcción cooperativa del conocimiento, y difícilmente se podrán comprender las esperanzas, las necesidades, los cuestionamientos de los “otros”.

Entre 1994 y 2002 las líneas de la cuales he sido miembro integrante durante los diferentes proyectos se orientaban a indagar los “Procesos y Estrategias de Comprensión Lectora en Segundas Lenguas – inglés y francés”. Se fueron seleccionando antecedentes científicos pertinentes y conformando un marco teórico sobre adquisición/aprehensión de la competencia lectora tanto en lengua materna (LM) como en segundas lenguas (SL). Los sujetos participantes fueron adultos con competencia lingüística limitada en la LE escogidos entre los estudiantes de los Cursos de “Inglés Francés para Propósitos Específicos” o “Francés para Propósitos Específicos” de diferentes carreras. A nivel metodológico se elaboraron protocolos y se aplicaron pruebas para la evaluación de la comprensión lectora de textos en Español como LM y luego, en Inglés y en Francés como SL con el fin de caracterizar los procesos involucrados durante la lectura en función de las estrategias que utilizaban - cognitivas, metacognitivas y socioafectivas de O’Malley, Michael & Chamot (1995). La sistematización, análisis e interpretación de los datos obtenidos se organizó en base al Modelo de Procesos para la Enseñanza de la Comprensión Lectora de Judith Irwin (1991): microprocesos, macroprocesos, procesos de integración y procesos de elaboración. En esta primera etapa de nuestras tareas investigativas, se siguieron básicamente principios teóricos de la Psicología Cognitiva y de la Psicolingüística aplicados a la lectocomprensión tanto el LM como en LE y

utilizaron categorías de análisis pre-existentes. En esta primera etapa de las investigaciones si bien, en las comunicaciones escritas (publicaciones) y orales (ponencias y paneles) los resultados se transmitieron como descripciones y explicaciones de lo observado durante la aplicación de las pruebas de lectocomprensión, muchos de los datos obtenidos se representaron en organizadores gráficos a través de porcentajes referidos a las categorías pre-establecidas.

Entre 2003 y 2017 nuestra perspectiva investigativa ha ido modificándose gradualmente y adecuándose a modelos contemporáneos fundamentados en principios de la Teoría y la Pedagogía de Género (Swales, 1990; Martin & Rose, 2005; Bathia, 2005, 2008), con sólidas bases en el Interaccionismo (Vygotsky), en el Socioconstructivismo (Fijalkow, 2000 & Souchon, 2006) y en el Interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2007 & Riestra, 2008). Las líneas que he integrado han abordado la problemática de “la lectura de géneros discursivos académico-científicos en inglés - en formato tradicional o digital – y de los materiales didácticos para la enseñanza de la comprensión de los mismos, orientada a la literacidad académica y a la socioliteracidad” (Jonhs, 1997; Cassany & Castellà, 2010 & Carlino, 2013) (5). Los sujetos participantes siguen siendo adultos con competencia lingüística limitada en la LE escogidos entre los estudiantes de los Cursos de “Inglés Francés para Propósitos Específicos” o “Francés para Propósitos Específicos” de diferentes carreras. Se han ido elaborando y aplicando pruebas consistentes en guías de lectocomprensión, se han observado clases en las que los sujetos desarrollan las mismas (en tareas grupales) y se han realizado entrevistas a estudiantes escogidos al azar de los mismos grupos/comisiones observadas. En esta segunda etapa investigativa, a diferencia de la primera, ya no trabajamos con categorías pre-existentes, sino que, a partir de la información recolectada, hemos ido derivando algunas categorías que se relaciona con, por ejemplo: representaciones psicosociales, prácticas de referencia disciplinar y de socio-referencia profesional, recursos didácticos digitales, semántica discursiva, etc. Tenemos solo algunas comunicaciones parciales de lo que ha ido surgiendo y

parte de la información recolectada se retoma en la continuación de la investigación para el período 2018-2021.

La nueva etapa del PROICO3 (2018-2021) reorienta los estudios investigativos hasta ahora llevados a cabo y se propone seguir avanzando en la línea de la Teoría y la Pedagogía de Género (Swales, 1990; Martin & Rose, 2005; Bathia, 2005, 2008) en pos de la literacidad académica, científica y digital (Finquelievich & Prince, 2006; Área Moreira, Gutiérrez Martín, & Vidal Fernández 2012). El objetivo final es el diseño de dispositivos didácticos orientados a dos esferas de la formación en Inglés como LE en el ámbito de la UNSL, a saber: (a) la lectura crítica de textos académicos, científicos y profesionales en inglés en estudiantes de grado y posgrado de diferentes disciplinas y (b) la formación integral para el desarrollo de las cuatro macrohabilidades (lectura, escritura, comprensión auditiva y producción oral) en contextos académicos y científicos. En ambos ámbitos de enseñanza se ha visualizado la necesidad de repensar el diseño curricular y de organizar los cursos en torno a proyectos y tareas de lectura relevantes a cada ámbito de formación y a las ya mencionadas “prácticas de referencia disciplinar y prácticas socio-referenciales” (Martinand, 1994 & 2003). Asimismo, se torna evidente la necesidad de la incorporación guiada y sistemática de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) para abordar la hipertextualidad y analizar contenidos conceptuales significativos online).

Los sujetos involucrados son adultos con competencia lingüística limitada a intermedia en la LE Inglés: algunos estudiantes de los Cursos de “Inglés” de carreras de grado de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Facultad de Psicología y/o de la Facultad de Ciencias de la Salud; asimismo, se contempla la incorporación de docentes e investigadores que se desempeñan en las mismas facultades y que asisten a los Cursos libres de la LE inglés.

³ “El enfoque de géneros en la comunicación académico-científica: desarrollo de dispositivos didácticos para los cursos de inglés como lengua extranjera en entornos universitarios”. Directora Norma Susana Rezzano (2018-2021). Secretaría de CyT, UNSL.

A nivel metodológico, se prevé una etapa inicial de relevamiento y análisis de necesidades y factores contextuales que aporten a la selección de contenidos para los Cursos de inglés como lengua extranjera (ILE) y que permitan detectar posibilidades, fortalezas y debilidades relacionadas con la utilización de herramientas en línea - traductores automáticos, diccionarios y enciclopedias en línea, motores de búsqueda, bases de datos, etc. - relevantes para la realización de tareas o proyectos de lectura. Se implementarán técnicas de análisis documental - programas, planes de estudio, ordenanzas, resoluciones -, se observarán clases, se aplicarán encuestas a estudiantes y se realizarán entrevistas a estudiantes y docentes.

Se prevé también llevar a cabo una revisión crítica de los dispositivos didácticos actualmente en uso en el contexto local, en relación con objetivos, géneros, contenidos léxico-gramaticales, contenidos disciplinares, actividades, instrumentos de evaluación, material de soporte. Esta etapa permitirá seleccionar en cuáles campos disciplinares será pertinente enfocar el trabajo de diseño de dispositivos.

El diseño de dispositivos didácticos previsto como meta incluirá diversas técnicas de trabajo: análisis discursivo y pre-pedagógico de ejemplares representativos de géneros académico-científicos; consulta a especialistas del área disciplinar principal de formación de los destinatarios y a especialistas en TIC; selección de material central y de soporte y elaboración de prototipos. Los dispositivos serán puestos a prueba y monitoreados en grupos de estudiantes a seleccionar y su evaluación se realizará mediante observación de clases y encuestas o entrevistas según mejor se considere.

Estimo que la cuestión de la recolección de los datos, su sistematización y análisis merecen una reflexión en tanto constituye la etapa más difícil y compleja de todo proceso de investigación. Vasilachis (2006:5-6), retomando algunos principios de la "Teoría Fundamentada" de Strauss & Corbin (1998), rescata la importancia que adquieren justamente los datos, procedentes de una variedad de fuentes de

información en toda tarea de indagación. Estos “...deben guardar relación con la pregunta de investigación; ser, pues, recolectados intencionalmente y, cuando corresponda, ser recogidos en situaciones naturales”. Asimismo, afirma que tanto la recolección de la información, los datos en sí mismos, así como las estrategias utilizadas durante el proceso de análisis deben ser variados de modo tal que reflejen la idiosincrasia y la complejidad del contexto bajo estudio.

Strauss & Corbin (1998) expresan que la teoría fundamentada refiere a la teoría que ha sido derivada de la información recogida sistemáticamente y analizada a lo largo de un cuidadoso proceso de investigación. Esto implica que la recolección de datos, el análisis de los mismos y la teoría emergente están íntimamente relacionados. El investigador cualitativo no inicia su proyecto con una teoría preconcebida, sino que aborda un área de estudio (formula una pregunta abierta), establece una relación recíproca con los datos que recoge (a partir de entrevistas semi-estructuradas, observación participante, análisis de documentos, etc.) y permite que la teoría emerja de esa información obtenida.

Sin embargo, quisiera aclarar que nuestra perspectiva de indagación en el contexto de la UNSL no apunta a construir teoría a partir de los resultados, sino que tienen un fin pedagógico-didáctico orientado a transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora de textos de especialidad en LE carreras de grado y de posgrado.

Si bien entiendo que la tarea de sistematización y análisis de los datos consiste en un aprender a hacer, y que se aprende haciendo durante el proceso mismo de indagación, que consiste en y es efectivamente un trabajo artesanal, estimo que hay ciertas pistas, indicios, huellas que han ido encauzando nuestra tarea investigativa, que nos han ayudado a encontrar la punta del ovillo para empezar a relacionar información, tejer ideas y expresarlas en el discurso escrito.

Si analizamos el trayecto recorrido, los objetivos propuestos en los diferentes proyectos, las indagaciones llevadas a cabo y algunos de los resultados que se han ido obteniendo, considero que se evidencia un avance en la definición de nuestro objeto de estudio e investigación en relación con nuestras expectativas iniciales. Con el devenir de los años, en nuestras prácticas investigativas hemos pasado del interés en los procesos de lectocomprensión al análisis de estrategias lectoras que nos permitieran develar los procesos cognitivos y metacognitivos involucrados. Posteriormente, nos movilizó la necesidad y demanda de instrumentos de mediación adecuados a nuestro contexto exolingüe. De una manera intuitiva y a veces, hasta informal, fuimos efectivizando “intervenciones” didácticas con la forma de Documentos teórico-prácticos, Anexos de referencia y Guías de Estudio/Lectura. A partir de esta experiencia y de los resultados obtenidos en la secuencia continua y articulada en los diferentes proyectos de investigación, estimamos que hoy podemos encaminarnos más formalmente en la tarea de conformar y consolidar un marco teórico-epistemológico y pedagógico-didáctico que nos permita diseñar dispositivos adecuados a nuestro contexto institucional, educativo y socio-cultural.

Nuestra investigación se ubica desde hace más de diez años en un modelo interpretativo y de la complejidad en tanto se focaliza en la concepción de nuestras prácticas como atravesadas por ejes tales como: la situacionalidad histórica, la vida cotidiana, las relaciones saber-poder y las vinculaciones teoría-práctica siempre insertas en un contexto socio-histórico y político cultural determinado (Guyot, 2008; López, Viglione & Zabala, 2010). Desde el punto de vista metodológico, utilizamos estrategias de triangulación para la interpretación significativa de los datos obtenidos a partir de fuentes informativas tales como la entrevista, la observación, el análisis de documentos institucionales académicos. Esta indagación se caracteriza por ser exploratoria, descriptiva, inductiva, holística y hermenéutica. Asimismo, podemos afirmar que se enmarca en una lógica cualitativa y relacional dialéctica atravesada por una reflexión de carácter epistemológico.

La noción de “lógica” en un sentido específico refiere, en palabras de Achilli (2005:36) a “...la coherencia del enfoque general que orienta un proceso de investigación en relación con las implicancias sobre las múltiples resoluciones metodológicas que se van generando”⁴. Sería entonces, la modalidad de articulación que asumen: la formulación de la/s pregunta/s de investigación (problema planteado), el cómo se accede al conocimiento (criterio y decisiones metodológicas) y la construcción final del objeto de estudio a la que se aspira llegar en concordancia con el marco teórico-epistemológico subyacente.

La metodología no es un componente aislado de las decisiones epistemológicas que toma un investigador, sino que se conforma de componentes interrelacionados que constituyen un proyecto, la misma se convierte según Tello (2011:238) en una “epistemología”. Este autor define el concepto como “la decisión epistemológica en relación al eje epistemológico y la lógica de descubrimiento y verificación y la posterior decisión de la inclusión de determinadas metodologías”.

En relación con el carácter relacional dialéctico, Achilli (2005:16), citando a Wolf (1993), expresa que supone conocer procesos que van más allá de los “casos separables, que se mueven entre sí y más allá de ellos y que en el proceso se transforman”. Esta propuesta “... parte de entender el proceso de investigación como el esfuerzo por relacionar distintas dimensiones de una problemática analizando los procesos que se generan en sus interdependencias y relaciones históricas contextuales”. “Para transitar en la difícil tarea de pensar dialécticamente...”⁵. Esta autora destaca desde una teoría crítica algunos núcleos problemáticos interesantes para someter a discusión, a saber: el interés por el conocimiento de la cotidianidad social, la recuperación de los sujetos sociales sus representaciones y construcciones de sentido y, en el orden de lo metodológico, la dialéctica entre el trabajo de campo y el trabajo conceptual. Esta autora concibe lo cotidiano como “... un conjunto de

⁴ Las cursivas son del texto original.

⁵ Las cursivas son del texto original.

prácticas, relaciones, significaciones diversas y heterogéneas que construyen sujetos particulares al interior de una realidad concreta” en cualquier campo de la vida social (Achilli, 2005:22).

Reflexiones finales

A modo de cierre quisiera expresar que la experiencia adquirida durante mis años como integrante de equipos de investigación en la UNSL, junto con los conocimientos incorporados a partir del Posgrado al que hice referencia en la Introducción y de otras instancias de perfeccionamiento y fuentes de estudio me han enriquecido como profesional y como persona, pero, por sobre todo, han contribuido a despertar conciencia de la importancia de reflexionar sobre mis propias prácticas investigativas actuales y a pensar en las prospectivas.

Es en este sentido, que considero sumamente enriquecedoras dos características presentadas por Vasilachis (2006 & 2009) en relación con la indagación en las ciencias sociales. La primera, tiene que ver con la importancia que adquiere la “reflexión epistemológica” como actividad creadora, que debería persistir (conscientemente o no) durante todo el proceso de investigación desde el planteamiento de la pregunta, la toma de decisiones metodológicas, la recolección de datos, el análisis e interpretación de los mismos, hasta la redacción del informe final. La segunda, refiere a su propuesta de una epistemología del sujeto conocido que se constituye en el fundamento ontológico y epistemológico de la investigación cualitativa y que contempla dos aspectos primordiales, la interacción cognitiva y la construcción cooperativa del conocimiento, como nueva y no excluyente forma de conocer.

Quisiera finalmente destacar la relevancia que adquieren para las epistemologías alternativas y por ende, para la investigación cualitativa, los sujetos en tanto participantes activos que interactúan - investigador e investigado - en una ida y vuelta, en un intercambio, en una interpretación y reinterpretación - doble hermenéutica. Este giro de la epistemología ha puesto la cuestión de las prácticas y del sujeto a consideración del conocimiento científico. Nuevas opciones epistemológicas han afectado las prácticas del conocimiento, las prácticas investigativas, las prácticas docentes y las profesionales y han producido efectos en la producción de conocimientos y en la configuración de las subjetividades. Las posibilidades de intervención en la modificación de las propias prácticas ponen de relieve la importancia de los modos en que los sujetos se relacionan con el conocimiento a la hora de investigar, de enseñar o de ejercer una profesión (Guyot, 2008).

Nota

Adoptamos, la denominación lengua extranjera (LE) teniendo en cuenta que se trata de un idioma que se aprende por simple contacto o a través de alguna organización educativa en un contexto exolingüe a diferencia de una segunda lengua (SL) que implicaría inmersión en culturas de habla inglesa.

Contexto exolingüe: Esto implica que el uso del inglés generalmente se circunscribe al ámbito áulico o se restringe a situaciones comunicativas auténticas esporádicas debido a la distancia geográfica, lingüística y socio-político-cultural existente entre, en este caso, un país latinoamericano (Argentina), cuya lengua materna (LM) es el Español y las naciones de habla inglesa, cuna de la lengua objeto de estudio.

La vigilancia epistemológica se entiende como una práctica reflexiva y crítica que se debe realizar a lo largo de todo el proceso de investigación con el fin de vencer los obstáculos epistemológicos y lograr rupturas que persigan la construcción, conquista y comprobación del hecho científico.

La designación Lenguas Extranjeras para Propósitos Específicos (LEPE) se focaliza en la enseñanza de variedades de una lengua, a un público no nativo, debutante o con conocimiento lingüístico parcial, con el objetivo de que las personas puedan desempeñarse en contextos situacionales académicos y profesionales. En general, el área de las LEPE, inserta en un campo mayor, el de las "Lenguas para Propósitos Específicos" (LPE), ha ido evolucionando con el paso del tiempo, con las diferentes lenguas y se ha conformado como espacio disciplinar a partir de desarrollos teóricos y metodológicos en relación con las cuatro macrohabilidades - leer, escuchar, hablar y escribir -, o bien con competencias parciales, como la comprensión lectora de textos de especialidad que incumbe a esta indagación,

enmarcada en un contexto geográfico, lingüístico y culturalmente exolingüe (López & Puebla, 2011).

Para Cassany & Castellà (2010:354) “el concepto literacidad (literacy) incluye un amplio abanico de conocimientos, prácticas sociales, valores y actitudes relacionados con el uso social de los textos escritos en cada comunidad. (...) incluye el dominio y el uso del código alfabético, la construcción receptiva y productiva de textos, el conocimiento y el uso de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social, los roles que adoptan el lector y el autor, los valores sociales asociados con estos roles (identidad, estatus, posición social), el conocimiento que se construye en estos textos y que circula en la comunidad, la representación del mundo que transmiten, etc.” Es en este sentido que el término inicial ha ido dando lugar a neologismos tales como, socioliteracidad, multiliteracidad y literacidad digital o electrónica.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. L. (2005). Investigar en Antropología Social. Los Desafíos de Transmitir un Oficio. Rosario, Argentina: Laborde Editor.
- Area Moreira, M., Gutiérrez Martín, A. & Vidal Fernández, F. (2012). Alfabetización Digital y Competencias Informacionales. ISBN 978-84-08-00823-1. Madrid: Fundación Encuentro y Fundación Telefónica.
- Bhatia, V. (2005). Applied Genre Analysis and ESP. Disponible online: http://exchanges.states.gov/education/engteaching/pubs/BR/functional.sec4_10.htm
- Bhatia, V. (2008). “Lenguas con Propósitos Específicos. Perspectivas cambiantes y nuevos desafíos”. En Revista Signos. 41(67):157-176. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Disponible online <http://www.revistasignos.cl>.
- Bronckart, J. P. (1996). “L’adquisition des discours”. En Le Français dans la Monde N° spécial.
- Bronckart, J. P. (2007). Desarrollo del Lenguaje y Didáctica de las Lenguas. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización Académica Diez Años Después. Revista Mexicana de Investigación Educativa 18 (57):355-381.
- Cassany d. & Castellà, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. En Perspectiva. Volumen 28, número 2, pp. 353-374. Disponible online <http://www.perspectiva.ufsc.br>.
- Díaz de Kóbila, E. (2003). El Sujeto y la Verdad. Memorias de la Razón Epistémica. Rosario: Laborde Editor.
- Dorronzoro, M. & E. Klett, E. (2006). Leer en lengua extranjera en la universidad: marco teórico y transposición didáctica. En Pastor, R. Klett, E. & Sibaldi, N. (Comps.). Lectura en lengua extranjera. Una mirada desde el receptor, pp. 57-72. Tucumán: Centro de Estudios Interculturales, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán y Universidad de Buenos Aires.
- Dubois, M. E. (1996). El proceso de Lectura de la Teoría a la Práctica. Capital Federal: AIQUE.

- Dubois, M. E. (1989). Las Teorías sobre Lectura y la Educación Superior. Revista Lectura y Vida. Año 10, Nº 3, 5-7.
- Fijalkow, J. (2000). Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture-écriture. Yssy-les-Moulineaux: ESF editeur.
- Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística". En Textos en Contexto. Buenos Aires: AIL, Lectura y Vida.
- Guyot, V. (2008). Las Prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación. Investigación. Subjetividad. Ediciones LAE. UNSL.
- Irwin, J. (1991). Teaching Reading Comprehension Processes. United States of America: Allyn and Bacon.
- Finkelievich, S. & Prince, A. (2006). Universidades y TICs en Argentina: universidades argentinas en la Sociedad de la Información. Buenos Aires: Fundación Telefónica.
- Johns, A. M. (1997). Text, Role and Context. Developing Academic Literacies. Cambridge: Cambridge University Press.
- López, M. E. & Puebla, M. (2011). "Fundamentación teórico-pedagógica de los Cursos de "Inglés para Propósitos Específicos" centrados en la lectocomprensión de textos académico-científicos relativos a disciplinas de formación humanística". En Revista Alternativas. Serie Espacio Pedagógico (ISSN-0328-8064), Año 16, Nº 64/65, pp. 46-59. LAE. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis.
- López, M. E., Viglione, E. & Zabala, M. T. (2010). "Ejes fundantes de las prácticas evaluativas en los Cursos de Lectocomprensión en Lengua Extranjera", 10 pp. Presentado en el Congreso Argentino y Latinoamericano de Postgrados en Educación Superior. En el Bicentenario de la Nación Argentina". RAPES, Universidad Nacional de San Luis. San Luis, Argentina. Reeditado en 2013 y disponible online: <http://www.didacticale.unlu.edu.ar/sites/www.didacticale.unlu.edu.ar/files/site/ARTICULO%20LARRAMENDI.pdf>.
- Martin, J. R. & D. Rose (2005). "Designing literacy pedagogy: Scaffolding asymmetries". In Webster, J. et al (Editors) Continuing Discourse on Language. London: Continuum. Disponible online <http://www.readingtolearn.com.au/index.php?>
- Martinand, J. L. (1994). La didáctica de las ciencias y la tecnología y la formación de profesores. En Investigación en la Escuela Nº 24:60-69. Disponible online http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/24/R24_5.pdf.
- Martinand, J. L. (2003). "La question de la référence en didactique du curriculum. En Investigações em ensino de ciencias, V8(2) :125-130. Disponible online http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID100/v8_n2_a2003.pdf.
- Morin, E. (1990). Introducción al Pensamiento Complejo. París: ESF.
- O'Malley, J. Michael & A. Chamot. (1995) Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge University Press. New York.
- Prigogine, I. (1988). ¿Tan sólo una ilusión? Barcelona: Editorial Tusquet.
- Riestra, D. (2008). Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

- Rosenblatt, L. (1978). *The Reader, the Text, the Poem: the Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press. En Dubois, M. E. (1989). *Las Teorías sobre Lectura y la Educación Superior*. Revista Lectura y Vida. Año 10, Nº 3, 5-7.
- Siegel, M. (1983). "Toward an Understanding of Reading as Signification". Technical Report 143, Utah University. En Dubois, M. E. (1989). *Las Teorías sobre Lectura y la Educación Superior*. Revista Lectura y Vida. Año 10, Nº 3, 5-7.
- Souchon, M. (2006). "Los cursos de "lectocomprensión" como espacio de mediación sociocultural". En Pastor, R., Klett, E. & Sibaldi, N. (Comps.). *Lectura en lengua extranjera: Una mirada desde el receptor*, pp. 25-54. Tucumán: Centro de Estudios Interculturales, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán & Universidad de Buenos Aires.
- Strauss A. & Corbin, J. (1998). *Elementos básicos de la investigación cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar Teoría Fundamentada*. 2da edición. Traducción de V. González, A. M. Tello & A. González del original en inglés: *Basics of Qualitative Research. Procedures and Techniques for Developing Grounded theory*. Sage Publications. London.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Setting*. Glasgow: CUP
- Tello, C. (2011). El objeto de estudio en ciencias sociales: entre la pregunta y la hipótesis. *Cinta de Moebio*, número 42, pp. 225-242. Universidad de Chile. Santiago de Chile.
- Vasilachis, I. (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-metodológicos*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Edit. Gedisa. España.
- Vasilachis, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. *Forum: Qualitative Social Research*. Volumen 10, No. 2, Art. 30.
- Viglione, E., López, M. E. & Zabala, M. T. (2005). Implicancias de diferentes modelos de la Ciencia en la comprensión lectora. En *Revista Fundamentos en Humanidades*. Año VI – Nº II (12): 79-93. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis: Editorial de la UNSL. Disponible online <http://fundamentos.unsl.edu.ar>.
- Wolf, E. (1993). *Europa y la gente sin historia*. México, DF: Fondo de Cultura Económica. En Achilli, E. L. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los Desafíos de Transmitir un Oficio*. Rosario, Argentina: Laborde Editor.