



UNIVERSIDAD DE CUENCA
FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE LENGUA, LITERATURA
Y LENGUAJES AUDIOVISUALES

La inserción de la escritura como herramienta epistemológica en la asignatura Narrativa Latinoamericana I de la Carrera de Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales de la Universidad de Cuenca

Trabajo de titulación previo a la obtención del Título de Licenciada en Ciencias de la Educación en Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales.

Autora: Erika Cristina Molina Marín

Director: Manuel Gonzalo Villavicencio Quinde

Cuenca-Ecuador

Enero 2016



Resumen

Tanto en el ámbito social como académico, se cree que los estudiantes de literatura deben y, por ende, saben escribir mejor que un estudiante universitario promedio. Sin embargo, una media de alumnos graduados mediante tesis en la carrera es tan bajo como en otras carreras técnicas. Parece que el problema de escritura y lectura desde la primaria no se soluciona aun después de cursar una carrera universitaria. ¿Los profesores de literatura se ocupan de enseñar escritura como se cree convencionalmente? Es de conocimiento compartido que no todo profesor de la carrera deba enseñar a escribir. Es más, la enseñanza de la escritura académica ha estado relegada a ciertos profesores y a ciertas materias específicas, pertenecientes a los primeros semestres de la carrera. En este trabajo exploramos una posibilidad de inserción de la escritura que los docentes pueden usar como herramienta de aprendizaje para el alumno y no solo como una técnica de evaluación. Por eso, en una asignatura de Narrativa que pertenece al tercer año de la Carrera de Literatura en la Universidad de Cuenca, desarrollamos algunas secuencias didácticas que insertaran la escritura como herramienta epistemológica en cada unidad temática del sílabo. Para analizar estas actividades, nos basamos en las pautas desarrolladas por Paula Carlino, investigadora y pedagoga argentina.

PALABRAS CLAVE: lectura, escritura, literatura, didáctica.



Abstract

Both socially and academically, it is believed that literature students should know how to write better than an average college student. The average number of graduates by thesis in the career, however, is as low as in other technical careers. It seems that the problem of reading and writing from primary education is not solved even after completing college. Do teachers in literature engage writing as conventionally believed? It is shared knowledge that not every professor should teach writing in their careers, which is a misconception. Moreover, the teaching of academic writing has been relegated to certain teachers belonging to the first semesters. In this paper, we explore the possibility of inserting writing so that teachers can use it as a learning tool for students and not only as an evaluation technique. Therefore, in a narrative subject belonging to third year of the career literature at the University of Cuenca, we develop some programs that will insert writing as an epistemological tool in each unit of the syllabus. To analyze these activities, we rely on the guidelines developed by Paula Carlino, Argentina researcher and educator.

KEY WORDS: Reading, writing, literatura, didactics.



Dedicado a todos los profesores que se dan el tiempo de leer a sus estudiantes, corregir sus textos y enviar anotaciones en los márgenes solo para cultivar la escritura de un aprendiz.



Con agradecimientos a mis padres y abuelos que han estado allí desde la formulación de las ideas, en los esquemas de vida y en los innumerables borradores que les presento. Si algo pasa a limpio, se lo debo a ellos.



Tabla de contenidos

Cláusulas de responsabilidad y reconocimiento del derecho.....	7
Capítulo uno: Panorámica.....	10
1.1. Enfoques de enseñanza de la escritura.....	10
1.2. La enseñanza de la escritura en América Latina	15
Capítulo dos: El movimiento “Escribir a través del Currículo”.....	25
2.1. Perspectiva Expresiva	29
2.2. Perspectiva Transactiva.....	31
2.2. Los géneros académicos.....	33
Capítulo tres: El proyecto.....	39
3.1. Problemática y contexto.....	39
3.2. Objetivos.....	40
3.3. Metodología.....	41
3.3.1. Etapa Uno: Planificación.....	42
3.3.1.1. El sílabo.....	42
3.3.1.2. La encuesta.....	48
3.3.1.3. Página educativa en Facebook.....	48
3.3.2. Etapa Dos y Tres: Ejecución y Observación.....	51
3.3.2.1. Unidad 1: Apuntes.....	51
3.3.2.2. Unidad 2: Abstract.....	55
3.3.2.3. Unidad 3: Reseña.....	58
3.3.2.4. Unidad 4: Ensayo Académico.....	59
3.3.2.5. Unidad 5: Jornada de lectura de ensayos.....	60
Capítulo Cuatro: Reflexión.....	65
Lista de referencias.....	74
Apéndices.:.....	77



Erika Cristina Molina Marín, autora de la tesis “La inserción de la escritura como herramienta epistemológica en la asignatura de Narrativa Latinoamericana I de la Carrera de Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales en la Universidad de Cuenca”, reconozco y acepto el derecho de la Universidad de Cuenca, en base al Art. 5 literal c) de su Reglamento de Propiedad Intelectual, de publicar este trabajo por cualquier medio conocido o por conocer, al ser este requisito para la obtención de mi título de Licenciado en Ciencias de la Educación en Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales. El uso que la Universidad de Cuenca hiciere de este trabajo, no implicará afección alguna de mis derechos morales o patrimoniales como autora.

Cuenca, enero 5 de 2016

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Erika', written over a horizontal line.

Erika Cristina Molina Marín

C.I: 0105216261



Erika Cristina Molina Marín, autora de la tesis “La inserción de la escritura como herramienta epistemológica en la asignatura de Narrativa Latinoamericana I de la Carrera de Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales en la Universidad de Cuenca”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, enero 5 de 2016

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Erika', written over a horizontal line.

Erika Cristina Molina Marín

C.I.: 0105216261



La importancia de la escritura dentro de la universidad ha sido relegada siempre a los niveles inferiores de la educación. Los problemas escriturales en los estudiantes son conocidos y generalizados. Estos comprenden desde una lectura deficiente hasta la escritura de escaso valor en donde no hay un criterio para seleccionar contenidos disciplinares o que expongan una posición argumentativa relevante dentro del campo académico. Si estos son los resultados dentro de la universidad, nos podemos preguntar ¿por qué no se enseña a escribir en la universidad? Y si lo hace, ¿por qué no está funcionando? La enseñanza de la escritura se ha concentrado en uno de los tres niveles de alfabetización que Stevenson (2000) señala: la básica, que consiste en aprender el código escrito; la funcional, que responde a las demandas discursivas que los diferentes grupos sociales demandan de los individuos; y la crítica, que valora no solo las palabras escritas sino las ideas y propuestas vertidas en un discurso. Nosotros buscamos devolver la responsabilidad a los docentes universitarios del enseñar a escribir para la universidad, proponiendo una metodología práctica para su uso en las aulas, y poniendo recursos y actividades comprobadas a la disposición de los docentes para incluir en sus clases respectivas.

La relevancia de este proyecto consta en el cambio de eje en la educación. La transición de la escuela tradicionalista a la escuela constructivista está tomando tiempo y no se ha logrado el cambio total hasta ahora en la realidad educativa de nuestros colegios. Para ello es necesaria una reflexión y propuestas eficaces de parte del cuerpo docente a cargo de las universidades que preparan a las futuras generaciones de profesores. De esta forma, cuando los docentes actuales propongan un cambio y trabajen por ello, los jóvenes serán beneficiados al



aprender a ser parte activa de su educación, así como productores de conocimiento y no meros consumidores; personas críticas que analicen los discursos dados en todo ámbito social con el fin de contribuir a una democracia plena. Por otro lado, queremos subvertir la idea equivocada que se tiene en el ámbito educativo que los estudiantes de literatura aprenden a escribir. Algunas investigaciones recientes nos indican que no es así y que necesitan, al igual que las demás carreras, atención en cómo se enseña a escribir para su especialización.

La escritura en el aprendizaje ha sido uno de los temas de investigación más prolíficos en los últimos cincuenta años. A finales de los 70 y comienzos de los 80 los académicos del lenguaje en Inglaterra y Estados Unidos llegaron a valorar el proceso de la escritura informal como una forma en que los estudiantes manipularán, explorarán y cuestionarán el contenido de las materias, lo cual terminaría con la creación del movimiento “Escritura a través del currículo” (*Writing across the curriculum*). El discurso, el pensamiento y la escritura están altamente relacionadas entre sí por lo que “los estudiantes aprenden en la medida en que se comprometen activamente con los temas de cada materia” a través de la escritura (Carlino, 2002, p. 5). Hoy en día es un sistema de enseñanza instaurado a lo largo de la educación secundaria y universitaria con varias modalidades.

En América Latina, la preocupación por la escritura académica se ha dado en las últimas décadas y se han tomado medidas a paso lento. Las principales universidades que han planteado el problema y han propuesto soluciones prácticas y reales han sido las argentinas. En estas se busca que “la lectura y la escritura pueden enseñarse en contexto y con sentido en todos los niveles educativos y en todas las áreas disciplinarias” (GICEOLEM, s.f., Quiénes somos). Su labor se



concentra en la investigación sobre la integración de la lectura y escritura en diversas materias; en el diseño, desarrollo y análisis de situaciones de enseñanza en algunos planteles educativos de Argentina.

Bajo la misma premisa y con las mismas preocupaciones, se ha creado en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Cuenca, Ecuador, el Centro de Escritura Académica y Científica (CEAC) que tiene como uno de sus objetivos, “mejorar, mediante el desarrollo de la escritura académica, el desempeño de los estudiantes de pregrado [...] en actividades que demanden procesos escriturales” (Riera, Cordero, Villavicencio, 2014, p. 238). En todos los aportes hechos hasta ahora predominan las investigaciones sobre la escritura dentro del currículo, en donde está insertado el presente proyecto.

El proyecto de investigación “Alfabetización académica: comprensión y producción de textos en la universidad” en vigencia desde julio de 2012 a cargo del Centro de Escritura Académica y Científica (CEAC) de la Facultad de Filosofía enmarca nuestra investigación. Nos sumamos, por ende, a los objetivos de “proponer y aplicar un modelo metodológico capaz de generar competencias lecto-escritoras, considerando nuestras particularidades sociales, culturales y educativas” y “mejorar, mediante el desarrollo de la escritura académica, el desempeño de los estudiantes de pregrado [...] en actividades que demanden procesos escriturales” (Riera, et al., 2014, p. 238).

Aspiramos concientizar a los docentes de los niveles secundarios y superiores en su responsabilidad de enseñar a leer y escribir indiscriminadamente del nivel que impartan clases. Como producto directo tendremos estudiantes de bachillerato y universitarios con una plena autonomía de pensamiento y crítica al aprender el



contenido de las materias y en la producción del conocimiento. Por ende, esperamos que el impacto haga eco en la sociedad, construyendo ciudadanos críticos de su entorno y listos para tomar decisiones en la resolución de problemas.

Capítulo I

Panorama: didácticas de la escritura en América Latina

Enfoques de la enseñanza de la escritura

En este apartado mostraremos brevemente las bases teóricas detrás de los varios enfoques didácticos usados en la enseñanza de la escritura. Nos basaremos en los cuatro enfoques que utiliza Daniel Cassany en su texto *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita* (1990) y completaremos con los aportes de Anna Camps (2003). Posteriormente, mostraremos y analizaremos algunas prácticas realizadas a lo largo de América Latina en la última década, para entender el estado en que la enseñanza de la escritura se encuentra en nuestra región y los resultados obtenidos.

Así, Daniel Cassany (1990) expone cuatro enfoques que han regido la enseñanza de la escritura a lo largo de la historia. El primero está basado en la gramática; el segundo, en las funciones que puede cumplir el texto escrito; el tercero, en el proceso de composición; y el cuarto, en el contenido de los textos académicos. Anna Camps (2003), también estudia las formas de enseñanza de la composición escrita y reconoce los tres últimos enfoques que presenta Cassany, aunque los clasifica con otros nombres. La autora añade un quinto enfoque basado



en la actividad discursiva. Tanto el último enfoque, basado en el contenido, como el sustentado en la actividad discursiva de Camps son recientes y aún existe debate en sus prácticas y definiciones. A continuación explicaremos brevemente cada uno, sus bases teóricas y didácticas.

Lo hemos dicho anteriormente: el primer enfoque está fundamentado en la gramática. Estudia analíticamente la estructura general de la lengua a través de la sintaxis, morfología, ortografía, léxico, entre otros, con una fuerte carga lingüística. Nace desde la concepción que para aprender a escribir hay que saber la gramática de una lengua. Varias escuelas lo han nutrido a lo largo de la historia, desde los gramáticos de Port Royal hasta el generativismo de Noam Chomsky. El método de enseñanza es prescriptivo porque considera únicamente la lengua estándar y los alumnos deben seguir este único modelo lingüístico transmitido por el maestro. Los dialectos u otros registros no caben en la enseñanza formal porque rompen con la norma y se enseñan como formas incorrectas del uso de la lengua. Bajo este enfoque, se cree que mientras más se acerque a la norma la lengua que usa el estudiante, mejor educación tiene. La enseñanza tradicional empata con esta concepción, ya que el rol del alumno es pasivo y el conocimiento debe ser impartido en su totalidad por el maestro. En las clases se escribe siempre para evaluar la norma y no la creatividad, originalidad o contenido del texto en sí.

Por el contrario, el siguiente enfoque está basado en las funciones. Se mira a la lengua como una herramienta comunicativa que cumple un propósito. Existen tantas funciones como situaciones comunicativas requieran del lenguaje. Este enfoque no es prescriptivo como el anterior sino descriptivo. Se concentra en cómo se usa la lengua y no en cómo debería ser. Por lo tanto, considera diferentes



registros, dialectos, variaciones sociolingüísticas, sean correctos o incorrectos, porque dentro de este enfoque, el contexto lingüístico pesa más que la norma, y busca adecuarse para cada contexto según sea necesario.

Keith Johnson (1981) trajo aportes muy importantes a esta propuesta desde la lingüística del texto como las tipologías textuales y los géneros del escrito, según los ámbitos de uso y las funciones. La filosofía del lenguaje con su concepción funcionalista de la lengua, la sociolingüística y los movimientos de enseñanza activa son sus principales influencias. El alumno requiere poner atención al contexto en el que habla, pero sobre todo al receptor. Al proponer un contexto de la vida real y un interlocutor verosímil, “el ejercicio se convierte en una situación de comunicación posible” (Cassany, 1990, parr. 40). Es allí cuando el estudiante se preocupará por buscar cuál es el mejor registro, la estructura apropiada según el tipo de texto que utilice y seleccionará la información más relevante. En clases regidas por este enfoque se busca exponer al estudiante a la mayor cantidad posible de situaciones comunicativas, y se anima a editar el mismo texto en varios registros.

El tercero que menciona Cassany parte de los procesos de composición. Se desarrolló en los años setenta por un grupo de psicólogos que se dio cuenta que no es suficiente saber gramática y las funciones de un texto para escribir, sino también es necesario conocer las estrategias para armar un texto y desarrollar habilidades cognitivas para componer. Por lo tanto, la enseñanza gira alrededor del estudiante como individuo, y el producto final escrito pasa a segundo plano. Se requiere que los estudiantes sepan cuál es su propio proceso de redacción y desarrollen las actitudes correctas frente al texto escrito. Los contenidos principales



recalcan la formulación de ideas, esquemas, borradores, revisión, corrección, entre otros, de la mano con la psicología cognitiva y los procesos mentales.

Los principales autores son Flower (1986) y Cassany (1987) que defienden que los estudiantes tomen conciencia de sus defectos y potencialidades al momento de escribir, aprendan técnicas para cada etapa del proceso y escritura, y reconozcan cuál es su forma de trabajar. El profesor se convierte en un asesor que orienta al estudiante en sesiones muy flexibles de trabajo con un tinte mucho más individual que los anteriores enfoques. En este sentido, el profesor es un supervisor colaborador que se interesa más en el proceso que atravesase el alumno antes que el producto que obtenga de este. De esta propuesta surgen los conocidos talleres de literatura, en donde se enseñaban técnicas de escritura y los pasos dentro del proceso de redacción, siempre con el fin de formar escritores competentes.

Por último, Cassany explica el enfoque basado en el contenido. Este se desarrolló durante los años ochenta en los Estados Unidos. En él se valora más el contenido de los textos que su forma, ya sea, su estructura, función o proceso de composición. Se puede dividir en dos formas de llevarlo a cabo según el nivel de enseñanza. El primero, más conocido como “Escribir en las disciplinas”, fue desarrollado en los talleres de escritura de las universidades. Se concentra en las habilidades lingüísticas académicas requeridas en los estudios superiores y trabaja con temas o proyectos académicos específicos. Este enfoque tiene en consideración las necesidades particulares de sus estudiantes, que por obligación o necesidad, persiguen una carrera universitaria o les interesa una disciplina técnica o específica. Los textos que manejan también son específicos y están relacionados con los programas de estudio. Usualmente los textos que se requieren



de los estudiantes tienen un propósito y contenidos particulares de cada materia, el lenguaje debe ser formal, y los destinatarios son los profesores. Además el tiempo de entrega suele ser impuesto. La expresión escrita usualmente es acompañada por otras expresiones lingüísticas como la lectura, la expresión oral y otras necesidades cognitivas como la selección de información, esquematización, resúmenes y el procesamiento de información.

La segunda forma de este enfoque se lo conoce como “Escribir para aprender”. Se desarrolló dentro de la educación básica y media y “utiliza el potencial creativo que posee el proceso de composición de textos para aprender otras materias” (Cassany, 1990, parr. 1). La escritura cruza el currículo ya que se escribe sobre y en las asignaturas correspondientes, a la vez que se mejora en la expresión escrita. El proceso de composición es un proceso de aprendizaje. Convierte a la escritura en una herramienta epistemológica que puede ser usada en todas las materias. Otra vez, el énfasis de estos cursos está en el contenido y no en las forma de los escritos. Los temas son académicos y sus fuentes son bibliográficas. Además de escribir se trabaja a la par otras habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer). Cursos de esta índole usualmente dividen su tiempo en tres partes. En la primera, los estudiantes se sumergen en un tema específico. Se lee, escucha, mira. En la segunda, se procesa la información mediante discusiones, puestas en común, comentarios. Y la tercera, se produce. Aquí se recoge información, se esquematiza y luego se preparan las ideas para ser expuestas en un texto escrito.

Anna Camps desarrolla un quinto enfoque basado en las actividades discursivas, el cual tiene líneas muy cercanas al anterior. Este defiende que el leer y escribir es saber participar en la comunicación verbal humana por lo que hay que participar



activamente en ella: “Para aprender a leer y a escribir, los alumnos tienen que participar en actividades diversas de lectura y escritura, con finalidades, interlocutores y ámbitos de interacción diversos” (Ramos, 2003, p. 95). Para la autora, no es suficiente manejar la gramática, los procesos, ni los contenidos; sino se escribe para una situación real, el texto no será valorado correctamente. Los textos siempre están en relación con otros discursos formando un diálogo permanente, por lo que ningún texto está aislado ni tiene valor por sí solo. Bajo esta perspectiva, la escritura es un medio para conocer “la realidad social y cultural en que los alumnos viven y en la que se construyen como personas” (Camps, 2003, p. 94).

La enseñanza de la escritura en América Latina

Desde hace más de dos décadas, América Latina no es ajena al debate sobre la enseñanza de la escritura y ha tomado conciencia sobre su enseñanza. Existen varios estudios, especialmente en México, Venezuela, Colombia, Chile y Argentina, que se han ocupado de la escritura. Muchos de estos estudios son investigaciones, diagnósticos o prácticas en busca de soluciones dentro de las aulas basados en los enfoques mencionados. A continuación, resaltamos algunos de ellos que se distinguen en cada país por su trayectoria o relevancia y creemos oportuna su mención.

Comenzamos con el trabajo de la pedagoga Myriam Nemirovsky, quien se ocupa de asesorar y coordinar procesos de formación de profesores acerca del lenguaje escrito y de las matemáticas en México. Ha concentrado su trabajo en la enseñanza de la lectura y escritura en la educación primaria con un Mas método constructivista



a niños. Su perspectiva se ha fundamentado en las funciones del texto a lo largo de los años, sin embargo ha sabido insertar a su práctica enfoques y teorías más actuales, como de procesos y contenido, y mantiene como constante transmitir a sus alumnos la comunicación como función principal del texto escrito.

Su noción de alfabetizar a niños en los primeros años de escolarización parte de Venezky (Como se cita en Nemirovsky, 2009, p. 11) quien dice que la “alfabetización es la habilidad mínima de leer y escribir una lengua específica, como así también una forma de entender o concebir el uso de la lectura y la escritura en la vida diaria”. Para Nemirovsky, el entorno en el que se lee y los usuarios de los textos en la vida diaria son vitales para incluir a los estudiantes en la cultura escrita, es decir, la alfabetización es un proceso social. Los textos utilizados en las aulas, en este caso, son de gran variedad, ya que trata de abarcar todos los ámbitos sociales que un niño o persona puedan llegar a necesitar. Varias propuestas que siguen el trabajo de Nemirovsky han implementado bibliotecas en las aulas, reconocimiento de diferentes tipos de textos de la vida cotidiana de los niños. Debido a que como usuarios reales de textos son personas que necesitan de varios textos en su día a día para multitud de circunstancias y propósitos. En sus últimas entrevistas, Nemirovsky muestra una conciencia sobre el procesos que los niños tienen al momento de escribir (Clave XXI, 2012).

En cambio, desde Venezuela, José Villalobos se maneja en el panorama universitario y avanza en el enfoque basado en los procesos de escritura. En el 2006, Villalobos presentó una propuesta para los talleres iniciales de escritura en las universidades a partir de la Teoría Sociocultural de Vygotsky y Wrecht. Uno de sus fundamentos sostiene que el aprendizaje tiene dos etapas: la primera, el sujeto



desarrolla la actividad con dos o más personas en donde participa activamente, es decir, en una interacción social. En la segunda, el sujeto desarrolla a solas la misma actividad que realizó en grupo anteriormente. Su propuesta se circunscribe dentro de los procesos de composición, pues se centra en el estudiante como escritor y en los procesos cognitivos que este necesita para desarrollar y perfeccionar su competencia escrita.

Una de las dificultades que Villalobos resalta para mejorar en los talleres de escritura universitarios es la dificultad de plantear objetivos para cada taller debido a la variedad de nivel de escritura, y habilidades y experiencias que presentan los alumnos. El nivel de los estudiantes es un obstáculo porque usualmente es muy bajo o no poseen las habilidades que se esperan en esta etapa de sus estudios. Villalobos reconoce que, aunque los estudiantes universitarios han escrito por un periodo corto para la universidad, aún son escritores inexpertos. Otra dificultad se desencadena por la variedad de niveles en el aula: la selección de textos adecuados. La variedad de géneros que se leen en los talleres no son útiles o están dentro de los intereses personales de los estudiantes universitarios, que tienen un fin mucho más específico dentro de sus carreras. Villalobos propone que los temas a tratar se relacionen con las actividades extracurriculares de cada estudiante y que los textos tengan un propósito real.

Aunque el tema de los géneros que se utilizan y sus consecuencias no parece resolverse del todo en la propuesta, Villalobos hace una contribución importante a la discusión de la enseñanza de la escritura en la universidad. En primer lugar, al reconocer que los estudiantes universitarios, a pesar de escribir por un corto tiempo para la universidad, son aún escritores inexpertos, devuelve la responsabilidad a



los docentes de turno. La idea que subyace bajo esta premisa es que aún en la educación superior los profesores deben enseñar a leer porque los estudiantes así lo requieren. Villalobos va más allá y afirma que si los docentes no están ayudando al estudiante en su escritura, entonces “estamos, en efecto, haciéndoles la tarea del aprendizaje de la escritura más difícil, si no imposible” (2007, p. 68).

En Colombia, la enseñanza de la lectura y escritura ha tenido una travesía diferente. Tomamos como referencia los estudios de Blanca Gonzales en su artículo *Lectura y escritura en la educación superior colombiana: Herencia y deconstrucción* publicado en el 2013 para explorar los últimos 25 años de enseñanza. En una panorámica, Gonzales cuenta como la alfabetización pasó de un primer estadio regido por una educación normativa basada en la enseñanza de la gramática, hacia un segundo estadio con un enfoque más comunicativo y funcional dominado principalmente por una influencia lingüística. Termina en el tercer y último estadio que va acorde a los enfoques de enseñanza más actuales y contemporáneos.

El primer estadio comienza en 1984 que ubica a la lectura y escritura en la universidad bajo una mirada totalmente formal. Su principal preocupación giraba alrededor de las reglas gramaticales y morfosintácticas además de la comprensión de textos. Gonzales afirma que se parecía mucho a los programas *Instrucción general sobre habilidades escritas* (GWSI, por sus siglas en inglés) del siglo XIX y XX en los Estados Unidos. Cursos que ofrecían a los estudiantes “herramientas básicas para la producción y comprensión en general, sin contenido específico” (Gonzales, 2012-2013, p. 196).



La implementación de nuevas leyes educativas en el país marcó el comienzo del segundo estadio que identifica Gonzales. En 1994, se aprueba la Ley 115 que reorienta la educación de Colombia. Pruebas nacionales masivas dejan entrever un bajo nivel académico; y el rol de la lectura y escritura en la educación se ve cuestionado. A lo largo de la siguiente década, se incrementa el diálogo y las discusiones sobre las prácticas y formas de enseñanza. Como consecuencia, varias redes nacionales universitarias e internacionales se forman con el fin de analizar las prácticas, socializar investigaciones y mejorar la calidad de la lectura y escritura. Sin embargo, en el 2001, la Universidad Nacional de Colombia, con nuevos estudios, encontró “muy por debajo de los niveles deseados” (Gonzales, 2012-2013, p. 198) la preparación de los estudiantes en estas áreas. La autora analiza que hasta ese entonces, todos los estudios apuntaban a la problemática palpable pero no a la solución. Es decir, se mostraba el deficiente estado de los estudiantes, y no lo que las instituciones y profesores estaban impartiendo.

Esta posición ha cambiado en el tercer estadio (2005-2010), en el cual las redes establecidas en los estadios anteriores se han consolidado y son un espacio importante de discusión. La meta ahora es buscar consensos, estrategias e implementar políticas institucionales. Por un lado, los criterios están divididos en lo que debe enseñar y cuándo. Las instituciones y los docentes tienen diferentes perspectivas del problema. Sin embargo, se nota que hay una orientación hacia el constructivismo y la evaluación formativa procesual. Pero al mismo tiempo, Gonzales advierte que aún se sigue “suponiendo que es suficiente que el aprendizaje en el tema de la lectura y la escritura se resuelve con la implementación de una asignatura bien estructurada” (Gonzales, 2012-2013, p. 200). Uno de los



principales aportes que presenta Colombia, al igual que en Venezuela con José Villalobos, es la comprensión que el estudiante universitario no es un agente independiente en el aprendizaje de su proceso de escritura en la universidad, sino los docentes son los que tienen un papel fundamental (2012-2013, p. 201).

Al avanzar por el continente, encontramos el trabajo de Giovanni Parodi en Chile sobre los géneros discursivos. Diálogo que ha venido teniendo espacio desde el 2008. En su trabajo encontramos una propuesta de alfabetización disciplinar basada en géneros (2008). Giovanni Parodi revitaliza la categoría de género discursivo poniendo énfasis en su dimensión cognitiva. Para el autor, el género está constituido de tres dimensiones, la dimensión cognitiva, la dimensión social, unidas por la dimensión lingüística. Según Parodi, la dimensión cognitiva del género discursivo ha sido descartada consciente o inconscientemente en otras ramas que lo estudian por lo que propone esta nueva rama de investigación. En el avance de su estudio, se encuentra una alfabetización disciplinar basada en los géneros.

Para Parodi, el género discursivo dentro de la universidad es un acceso al “conocimiento y a las prácticas especializadas escritas, es decir, al saber y al hacer” (Parodi, 2009, p. 41). El conocimiento especializado está sostenido en los textos escritos que abarcan los currículos, que son necesarios para apropiarse de una disciplina y ser parte de una comunidad discursiva. Son los géneros los frascos, por así llamarlos, que contienen este conocimiento. A la larga, el estudiante deberá saber tanto decodificarlos como codificarlos (leer y escribir) de manera efectiva para ser parte de la comunidad que profesa. Para Parodi, el manejo de los géneros en la escritura es esencial para la carrera universitaria como para la profesional, dice, “solo la producción escrita efectiva de los géneros requeridos revela el máximo nivel



de competencia discursiva de un sujeto experto en la disciplina” (2009, p. 48). De esta forma, el autor incita que se busque desarrollar las competencias discursivas que incorpore el manejo adecuado de los géneros académicos y profesionales desde contextos universitarios y laborales (48).

La visión de Parodi va enlazada con el trabajo de Paula Carlino en la Argentina. Carlino está al frente de los estudios que más han llamado la atención las últimas décadas en América Latina al desarrollar la enseñanza de la escritura a través de las disciplinas. Esta perspectiva va de la mano con los aportes de Daniel Cassany, mejor conocido como el movimiento “Escritura a través del currículo”. Carlino resuelve algunos problemas que hasta ahora ha enfrentado la educación superior: los alumnos no escriben. En primer lugar, superó el enfoque funcionalista al limitar los géneros que se enseñan a los géneros académicos, que son los que miden los parámetros educativos internacionales. También rescata la función epistemológica que tiene la escritura, tomando la experiencia de países anglosajones para sus prácticas educativas.

Carlino reconoce que el escribir depende no solo de saber manejar el código escrito que aprendemos en la escuela, sino también a saber manejar los discursos que nuestros diferentes contextos requieren según nuestras necesidades o ámbitos laborales a lo largo de nuestra vida. Le preocupa enseñar a escribir entonces dentro de las aulas de la universidad y no esperar a que el estudiante se convierta en un profesional para que lo haga. Sus estudios han causado repercusiones a lo largo del continente. México, Venezuela, Colombia y Argentina encabezan la lista de países que investigan al respecto (Cordero et al, 229). Sus temas lindan desde estudios de diagnóstico en la lectura y escritura (Camargo, 2011); experiencia con



docentes y estrategias para la enseñanza (Villalobos, 2006); y también trabajos en el aprendizaje de acuerdo a los géneros académicos, la gramática y los procesos cognitivos (Martins, 2004).

Una de sus labores más loables es el Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias (GICEOLEM) liderado por Carlino en la Argentina. Durante los 15 años de trabajo, el GICEOLEM ha concentrado su labor en investigar sobre la integración de la lectura y escritura en diversas materias; en el diseño, desarrollo y análisis de situaciones de enseñanza en algunos planteles educativos de Argentina. Plantean que “la lectura y la escritura pueden enseñarse en contexto y con sentido en todos los niveles educativos y en todas las áreas disciplinarias” (GICEOLEM, s.f. Quiénes somos). Se ha convertido en uno de los principales promotores de discusión acerca de la escritura académica, y son reconocidos como un referente en cuanto a la investigación sobre la escritura en nuestro continente.

Una de las principales funciones que tiene la investigación de Carlino es el cómo cambiar las prácticas de enseñanza aprendizaje para que los estudiantes escriban con eficiencia dentro de la academia. La mayoría de sus investigaciones se enfocan en las acciones didácticas y pedagógicas dentro de las aulas. Sin embargo, se ambiciona llegar a transformar las macro estructuras educativas en las instituciones. Como McLeod advierte, el cambio se da de manera lenta en las instituciones y se instaura desde abajo hacia arriba (1992, p. 136).

El Ecuador, por su lado, es uno de los últimos países latinoamericanos en sumarse a la conversación sobre la escritura académica. Hace no muchos años y con el esfuerzo de un grupo de docentes e investigadores, sobre todo de la



Universidad de Cuenca, la alfabetización académica ha crecido y toma forma dentro del país. Al igual que Colombia fue un cambio en las leyes educativas lo que atrajo la atención sobre este campo de la educación. En el 2012, la nueva ley LOES entró en vigencia, la cual unificó los estándares de evaluación en los cuales la escritura cumple un rol principal. Por primera vez, el saber escribir un ensayo académico tenía relevancia y se veía reflejado en la calificación final para la graduación de bachillerato. Las primeras respuestas han sido programas temporales y con poca profundidad pedagógica. Todavía falta la presencia de una reforma concisa que trate el tema de la escritura académica profunda y seriamente desde la academia. Uno de los problemas que han encarado los programas de lengua y literatura en la educación básica y media es la inserción de materias aisladas que trabajan sobre la escritura académica. En cambio en el nivel superior educativo se instauró la asignatura Introducción al texto científico como requisito previo a cursar cualquier carrera. Como lo anotó Villalobos desde Venezuela, el tener una asignatura inicial no garantiza la eficacia de la escritura ya que no hay un interés por los temas tratados, ni por los textos. A la vez, la escritura es artificial porque no hay una motivación real dentro de ellas. Los profesores tienden a dirigir los temas de escritura hacia los intereses personales de los grupos de estudiantes, lejos de los géneros académicos que realmente son los que cuentan en la universidad y en el campo profesional.

De este modo, se pide que las destrezas escriturales sean adquiridas de una vez por todas en una materia aislada a los diferentes intereses de los estudiantes. Por otro lado, la responsabilidad recae en el grupo pequeño de profesores a cargo de la materia. Esto causa que los demás profesores en los siguientes niveles se



desprendan del problema de lectura y escritura, no porque ya no sea necesario, sino porque alguien más es el responsable de arreglarlo. Es más, en la práctica académica, los problemas en el manejo del texto escrito siguen latentes y son obstáculos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las quejas entre profesores de los textos de los estudiantes son aun comunes en los pasillos y juntas académicas.

El movimiento que ha empezado a surgir en plena mitad del mundo, ha sido dentro del campo universitario. Este busca proyectarse hacia los niveles inferiores con la preparación de docentes e investigadores en el área. Uno de ellos es el Centro de Escritura Académica y Científica (CEAC) de la Universidad de Cuenca que ha planteado ya las pautas, guiado principalmente por Paula Carlino y el grupo GICEOLEM de la Argentina. Sus principales objetivos son: mejorar, mediante el desarrollo de la escritura académica, el desempeño de los estudiantes de pregrado y posgrado en actividades que demanden procesos escriturales; y ofrecer capacitación a profesores e investigadores para que la escritura académica sea eficazmente integrada como herramienta de aprendizaje (docencia), investigación (producción de conocimiento) y difusión (publicaciones) dentro de las distintas disciplinas.

Este proyecto se desprende como una iniciativa de exploración sobre la investigación de este tema. Es nuestro deseo aportar con esta investigación al diálogo sobre la enseñanza de la escritura dentro del Ecuador entre los docentes, y sumarnos a la búsqueda de nuevas metodologías que empaten con las necesidades actuales de la escritura en nuestro país, con las particularidades de nuestra cultura y de nuestro tiempo.



Capítulo II

El movimiento Escritura a través del Currículo

“Esto es historia del arte”, dijo Katherine alzando su voz sobre el auditorio lleno de jovencitas atentas y pulcras, “seguiremos el sílabo del Dr. Staunton”. Era la primera vez que enseñaba en una de las universidades más reconocidas del país. Después de una breve introducción, pidió que apagaran las luces y prendieran el proyector de diapositivas. El cuadrado de luz en la pared mostraba lo que parecía un dibujo prehistórico pintado con tinta rojiza en piedra. “¿Puede alguien decirme qué es esto?” preguntó Katherine a la clase.

Para su sorpresa una de las chicas que se había presentado como Joan respondió, “Bisonte herido. España, 2,500 A.C.”.

“Muy bien, Joan”, continuó la maestra, “A pesar de la edad, estas pinturas son técnicamente sofisticadas...”

“Por el sombreado y el espesor de las líneas sobre la espalda del bisonte”, le interrumpió otra estudiante.

“Si, exactamente correcto”, dijo Katherine con una sonrisa que disimulaba cierto desconcierto mientras pedía que pasen a la siguiente diapositiva. Enseguida, una tercera estudiante dio el nombre, la fecha y el lugar de la pintura sin dificultad nuevamente. La escena se repitió en las siguientes 20 diapositivas. Todas las estudiantes han participado, menos la maestra, al parecer.



Al prender la luz, Katherine por fin preguntó lo que sospechaba. “Levante la mano, ¿quién de ustedes leyó el texto completo?”. Todas las alumnas, sin excepción, levantaron una mano. “¿Y los textos complementarios?”, preguntó Katherine. Nuevamente, todas levantaron una mano. Una de las alumnas, al parecer la líder del grupo, amablemente dijo, “Si no tiene nada más para nosotras, podemos salir a estudiar independientemente”. Katherine entre la sorpresa, ni bien asintió, la clase se levantó y salió.

La situación descrita puede ser una clase ideal o una trampa. ¿Qué grupo de estudiantes haría eso? Bien puede ser maldad colectiva o excelencia académica. La respuesta depende de la visión que tenemos de nuestros estudiantes. Si decimos que la clase se desarrolló en una universidad latinoamericana podríamos suponer que era una estrategia estudiantil para deshacerse del profesor. Pero si decimos que la clase sucedió en Estados Unidos, creeríamos que la maestra era quien no estaba a la altura de la clase. ¿Por qué es tan difícil imaginar a nuestros estudiantes en América Latina como portadores de excelencia académica? Nos parece casi un sueño imposible que nuestros estudiantes lleguen a las clases con todos los textos leídos y estén listos para escribir y conversar sobre lo que han aprendido. Por el contrario, creemos que casos así se pueden dar en otras partes del mundo porque simplemente son “mejores”. A breves rasgos, así parece ser en la actualidad, mas no necesariamente es la verdad.

Aunque los rivales académicos por excelencia pertenecen al primer mundo sin duda, sería una falacia ignorar todo el trabajo que les tomó llegar a ser los mejores. Se requirió de un proceso que no se dio de la noche a la mañana. Sin embargo, el mérito no está en los alumnos, quienes son el reflejo de los maestros. El mérito en



la educación del primer mundo les pertenece a los docentes, quienes fueron los que perfeccionaron su enseñanza. Requirió años de investigación, experimentos, pruebas y errores, intentos fallidos, teorías discutidas, movimientos instaurados, y movimientos descartados.

La historia nos muestra que los estudiantes norteamericanos no siempre fueron buenos lectores ni escritores, y que sus profesores jugaron un rol muy importante para que aquello suceda. Antes del siglo XIX, la academia norteamericana constaba de una sola clase social, que compartía valores y conformaba el gobierno de élite. Pero la industrialización incrementó la clase media y diversificó las profesiones. De esta manera, cambió la sociedad, la economía y la educación. La academia conformada por la clase alta, blanca y cristiana, abrió, por primera vez, sus puertas a estudiantes de diferentes grupos sociales con diversos valores y trasfondos culturales. Pronto las diferencias repercutieron en los textos escritos, el manejo del idioma, el rendimiento académico y la exigencia en la enseñanza. Por muchos años, la academia responsabilizó a los estudiantes por sus carencias al no cumplir con sus estándares e implementó soluciones remediales como cursos de nivelación en escritura, cultura general, entre otros. Todos ellos sin mayor impacto. La academia en ese entonces seguía creyendo que la “escritura es una sola habilidad universalmente aplicable, en gran parte no relacionada con el contenido” (Russell, 1990, p. 55).

A lo largo del siglo XX, hubo varios movimientos educativos que trataron de solucionar los problemas de la escritura pero ninguno tuvo un alcance nacional ni duradero. En 1970, aparecen los pioneros del movimiento “Escritura a través del Currículo” (WAC por sus siglas en inglés), como el primero en consolidarse y



perdurar. Este movimiento responde principalmente a los dos problemas causados por los cambios políticos y sociales. Primero, reconoce que los estudiantes vienen de trasfondos diversos y necesitan ser iniciados en las prácticas y los discursos académicos, ya que los desconocen. En segundo lugar, razonan que la academia no es más una sola comunidad discursiva, sino un agregado de diversas comunidades discursivas con escrituras específicas en cada especialización.

[Plantea] integrar la producción y el análisis de textos en la enseñanza de todas las cátedras porque leer y escribir forman parte del quehacer profesional/académico [...] y porque elaborar y comprender escritos son los medios ineludibles para aprender los contenidos conceptuales de las disciplinas que estos graduados también deben conocer (Carlino, 2013, p. 16).

Hoy en día, el movimiento “Escribir a través del currículo” ha sido integrado por más del cincuenta por ciento de universidades norteamericanas con resultados satisfactorios en los estudiantes.

Este movimiento se refuerza con las teorías constructivistas y la pedagogía centrada en el estudiante. En estas, el conocimiento “no es pasivamente recibido [...] sino activamente construido por cada aprendiz individualmente” (McLeod, 1992, p. 3). Refuerza el rol del estudiante, pues necesita de motivaciones exteriores si es que es él quien se inserta en un nuevo grupo social. Es un uso de la técnica o la escritura por sí si no cuenta con un objetivo en la práctica.

La Escritura a través del Currículo tiene dos perspectivas básicas: la expresiva y la transactiva. Ambas pueden ser complementarias, o mejor aún, simultáneas. La diferencia de estas dos escrituras es el para quién se escribe, por ende, la función que cumple cada una. En la primera, la escritura expresiva, el escritor escribe para sí mismo, tiene una función personal y privada. En cambio, en la escritura transactiva, el escritor escribe para un lector otro con una función externa y social.



Perspectiva expresiva

La perspectiva expresiva, también conocida como cognitiva, defiende la postura del vínculo estrecho entre pensamiento y escritura (McLeod, 1992, p. 4; Russell, 1990, p. 60), los cuales son muy diferentes entre ellos. Por un lado, los pensamientos son variados, abstractos, simultáneos y desordenados. Si tratáramos de poner nuestros pensamientos en palabras tal cual los pensamos, tendríamos algo así:

Me corté afeitándome. Mordiéndome su labio inferior, abrochándole el corchete de la falda. Controlándole el tiempo. 9:15. ¿Te ha pagado Roberts ya? 9:20. ¿Qué llevaba puesto Gretta Conroy? 9:23. ¿Cómo se me ocurriría comprar este peine? 9:24. Estoy inflada con esa col. Una mota de polvo en el charol de la bota: restregándose esmeradamente por turno cada vira contra la pantorrilla de la media. La mañana después del baile de la feria cuando la banda de May tocó la danza de las horas de Ponchielli. Explica eso: horas del amanecer, mediodía, luego el atardecer que se acerca, luego las horas de la noche. Lavándose los dientes. Esa fue la primera noche. Su cabeza al bailar. Las varillas del abanico chascando. ¿Es rico ese tal Boylan? Tiene dinero... (Joyce, 1922, p. 35)

Como vemos, en nuestros pensamientos podemos saltar de un tema a otro, procesar varios a la vez y distraernos fácilmente sin que pierdan su sentido. Pero cuando los ponemos por escrito, estos cambian. Primero, al elegir entre todos ellos, usamos un sistema selectivo que delimita y filtra qué pensamientos queremos transcribir. Al anotarlos, los trasparamos a un espacio físico tangible que sigue un orden lineal. Este orden nos exige que coloquemos los pensamientos uno detrás del otro y somos forzados a designarles una jerarquía. Consciente o inconscientemente nuestra mente los reordena y corrige según su importancia, causa efecto, urgencia, u otro factor. El escribir crea una instancia para volver a pensar lo pensado, clarifica las relaciones entre pensamientos y crea vínculos mentales más fuertes.



Cuando recibimos nueva información, esta se suma a la aglomeración de ideas sueltas en nuestra mente, los cuales, si no son interiorizadas debidamente, serán olvidadas. Al escribirlas, las reconocemos independientes, las explicamos y podemos vincularlas más claramente unas con otras. La escritura visibiliza en el consciente humano los lazos abstractos que atan las ideas en nuestras estructuras mentales, y nos ayuda a ordenar el fluir de nuestra mente compleja.

La escritura expresiva o cognitiva sirve especialmente a la persona que escribe. Dentro del movimiento WAC se la conoce como “Escribir para aprender”, en donde el estudiante procesa en privado la información, se habla a sí mismo y se explica lo que acaba de recibir. Paula Carlino (2002) reconoce que “con el fin de adueñarse de cualquier contenido, los estudiantes tienen que reconstruirlo una y otra vez, y la lectura y la escritura devienen herramientas fundamentales en esta tarea de asimilación y transformación de conocimiento” (p. 25). El estudiante al hacer uso de esta escritura no se preocupa por quien lo leerá, ni mucho menos en una calificación. Solo importa que reconozca el nuevo conocimiento y le dé un orden para sí.

Perspectiva transactiva

La segunda perspectiva de la escritura, la transactiva, está ligada con la función comunicativa y retórica del lenguaje. Desde nuestra infancia aprendemos el lenguaje para comunicarnos con el resto. En un proceso paulatino pasamos de lo oral a lo escrito. Al ser niños adquirimos el lenguaje por imitación principalmente. Luego, mediante la socialización aprendemos nuevas formas del lenguaje para relacionarnos con nuestros iguales, crear una identidad y reclamar un lugar en el



mundo. El lenguaje también nos ayuda a ser parte de nuevos y variados ámbitos sociales, ya sea la escuela, el colegio, el trabajo o grupos urbanos. Usualmente el lenguaje es un indicador de nuestra clase social, ámbito cultural y el nivel de educación que tenemos, es decir, parte de nuestra identidad. Es una actividad fundamental e innata de nuestra condición humana. Cada grupo humano se convierte en una comunidad discursiva ya que tiene su propio lenguaje y formas de comprender el mundo. Russell explica que si entendemos que

comunidad implica unidad, identidad, responsabilidad compartida, [también] implica exclusión, restricción, admisión o no admisión, [...] sin algún estándar, alguna demarcación, la identidad y comunidad carecen sentido. Dentro de una comunidad discursiva esos estándares de inclusión y exclusión son, por definición, lingüísticas: el que usa el lenguaje como nosotros, es uno de los nuestros (Russell, 1990, p.53).

En la academia, cada especialización es una comunidad más, en la cual los estudiantes, para aprender sus contenidos, “deben apropiarse de su sistema conceptual metodológico y también de sus prácticas discursivas características, ya que una disciplina es un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual” (Carlino, 2005).

Dentro de esta perspectiva retórica se encuentra la propuesta “Escribir en las disciplinas”, que tiene la tarea de “ayudar a la introducción de los estudiantes con las convenciones del discurso académico en general y en las disciplinas particulares” (McLeod, 1992, p. 3). Los docentes dentro de esta, se reconocen como una comunidad discursiva específica, en la que deben ayudar a sus estudiantes a integrarse mediante el aprendizaje colaborativo y el trabajo en grupo.



A comparación de la escritura cognitiva, el conocimiento no es algo por ser descubierto, sino es algo en que han convenido aquellos de ese campo. Entonces la escritura se convierte en un comportamiento social dentro de la comunidad académica (McLeod, 1992, p. 3).

Escribir en las disciplinas tiene en cuenta los géneros académicos que se entienden a la “categoría socio psicológica que usamos para reconocer y construir acciones tipificadas dentro de situaciones tipificadas” (Bazerman como se cita en Carlino, 2005, p. 162), es decir, el uso particular que un grupo hace del lenguaje. Para los estudiantes, aprender a escribir en la universidad y según la profesión que cursen, significa manejar más que técnicas. Además, significa aprender a ser parte de un grupo social, sus roles, y valores (Carlino, 2005, p. 163). Los estudiantes, al manejar los géneros dentro de las disciplinas están forjando una identidad que desean adquirir, pero que no poseen aún. En la universidad se les pide que piensen, razonen, hablen y escriban como los demás miembros de su comunidad cuando aún no lo son. Por esta razón, los maestros, al ser miembros activos de sus comunidades, deben ayudar a cerrar estas brechas de sus prácticas docentes en las aulas.

Ambas escrituras, la expresiva y la transactiva, son complementarias y pueden ser usadas simultáneamente. Al usar la escritura retóricamente, con un fin de comunicar, también se usa la escritura cognitiva al momento de revisar y adecuar el texto para otro lector. Es decir, se aprende en el intento de comunicar. Si se tiene en cuenta al lector, el escritor, este caso el alumno, tendrá que revisar el texto varias veces para que cumpla su función comunicativa. En la revisión se repiensa el contenido y por ende lo vuelve a descubrir. Como lo plantea Carlino (2005),



“durante estas revisiones, probablemente [el estudiante] descubrirá que el intento de modificar la forma, lo ha llevado a pensar el contenido de manera novedosa para sí mismo” (p. 28).

Como hemos visto, la Escritura a través del Currículo no suma, sino transforma el currículo utilizando la escritura para aprender y para insertarse dentro de una comunidad específica. Se fundamenta en el hecho de que el pensar y el escribir son aliados cercanos en el aprendizaje, y que el aprender a escribir requiere involucrarse en las convenciones particulares de cada discurso específico de las profesiones. También dentro de este movimiento, el estudiante toma un rol activo y aprende dentro del grupo social colaborativo en el que su escritura mejora mientras es criticado por sus pares y reescribe (McLeod, 1992, p. 4).

Los géneros académicos

Consideramos que era de suma importancia enseñar a través de los géneros textuales porque el uso de la lectura y escritura está “organizado y estipulado por las condiciones del contexto en el que tiene lugar” (Carlino, 2005, p. 162). La academia como un grupo social se identifica como una comunidad discursiva específica que tiene sus propios sistemas conceptuales y metodológicos. Por ende, los géneros académicos representan modelos mentales de acciones y lugares definidos por un grupo humano que es la academia.

Los estudiantes que ingresan a la universidad se encuentran con la dificultad de aprender sus sistemas y conceptos, además de las convenciones del lenguaje allí usadas. No obstante, la academia no es una comunidad discursiva homogénea sino se divide en subcomunidades discursivas según las disciplinas. Por esta razón, los géneros varían de entre disciplinas; incluso, algunos son más populares en una que



en otra. Un informe puede llamarse de la misma manera para un doctor y un ingeniero; sin embargo, ninguno de los dos textos se parecerá en estructura, contenido o finalidad. Entonces, como Carlino (2005) recalca, “aprender los géneros discursivos empleados en el ámbito académico no es adquirir una técnica sino incorporarse a una práctica social” (p. 163). Como señala la misma autora, el aprender a leer y escribir es entrar en un proceso de enculturación por parte de un individuo y los géneros son el mejor medio para hacerlo.

En esta característica del Escribir en las disciplinas, los docentes tienen una función integradora. Ellos, como miembros reconocidos en sus comunidades y además como expertos, tanto en los conceptos de su rama como en las prácticas discursivas, son el vínculo perfecto entre la comunidad y los principiantes. Los estudiantes, mientras estén en la universidad, tratan de cruzar fronteras y buscan no solo obtener un título sino aprender a llegar a “ser” parte de la comunidad que aspiran. Los estudiantes necesitan ayuda para entender el nuevo contexto en el que son insertados y aprender la visión del mundo de su comunidad disciplinaria.

Usualmente los miembros de una comunidad reconocen a otro miembro no solo cuando maneja los conceptos de su campo sino también cuando conoce el lenguaje compartido por el gremio. Es decir, la forma de referirse a los temas y estructurar el lenguaje en el discurso dice si alguien ha sido iniciado en las prácticas discursivas de aquel grupo social y si es un miembro más. Enseñar los géneros resuelve la dualidad de enseñar los sistemas metodológicos y conceptuales de una disciplina junto a las prácticas discursivas de una comunidad académica. Aprender entonces los géneros de cada disciplina, no es solo aprender el cómo se escribe en esta



facultad, sino se está realmente aprendiendo cómo este gremio maneja el conocimiento, cómo interactúa con él, cómo ve el mundo y cómo lo expresa.

Enseñanza explícita

En la práctica educativa los géneros siempre están presentes, porque son el lenguaje por el cual los docentes, como miembros de cada comunidad, se comunican. Los docentes pondrán en contacto de una forma u otra a los estudiantes con los géneros que deben utilizar. Algunos investigadores (Freedman, 2006; William & Colomb, 1993; Devitt, 2004) han estudiado el cómo los estudiantes adquieren y conservan los géneros académicos. Existen dos posiciones en cuanto la enseñanza de los géneros. La primera parte de la enseñanza implícita en la cual los estudiantes los aprenden de poco a poco a lo largo de sus carreras sin una explicación o un modelo, sino que reconocen sus características tácitamente. Bajo este modelo de enseñanza, es común que los estudiantes se sientan desorientados frente al “carácter implícito de las expectativas de los profesores” (Carlino 2013, p. 164) que para quienes participan de su práctica como si fueran naturales. Para algunos investigadores, este tipo de enseñanza no es suficiente, ya que se ha comprobado que, a la larga, el rendimiento escrito de los estudiantes universitarios es menor porque no pueden reconocer las convenciones de los géneros ni cuáles es su estructura, estilo o postura como autores.

Por esta razón, que algunos investigadores como Devitt, apoyan la enseñanza explícita de los géneros. Esta consta en explicar “las características prototípicas del género, incluyendo la sintaxis, léxico, discurso y rasgos retóricos” (Kill, 2010, p. 212). Los investigadores mantienen que con una enseñanza explícita los estudiantes ganan entendimiento en qué es lo que “motiva la producción de cierto



tipos de texto” (Clark, 2005, p. 13). De esa manera se tiene una visión clara de la naturaleza de texto que necesitan producir y pueden preparar estrategias discursivas apropiadas. Sin embargo, en el aprendizaje de los géneros, ambas formas de enseñanza son necesarias.

Proceso de composición

Algunos estudios nos indican que la enseñanza explícita no es suficiente. La explicación de un género no garantiza el éxito en la producción de aquel (Bawarshi, 2010, p. 122). Esto se desprende del concepto ya tratado que el leer y escribir no son habilidades sino comportamientos sociales. Por lo tanto, textos desprendidos del motivo social que compete a cada comunidad académica carece de sentido sustancial para el estudiante y deriva en textos escritos solo para agradar al profesor o aprobar una materia. El escribir, en ese caso, será para el estudiante un simple medio para comunicarse e interactuar con otros, más no reconfigurará los sistemas funcionales previos, como el pensamiento y la percepción del individuo. El escribir se limitará a una habilidad que les servirá mientras estén en la universidad, pero no transformará su forma de ver el mundo o interpretarlo al igual que sus futuros colegas como Bazerman defiende:

[Los géneros] rehacen el conocimiento previo de uno del campo o el conocimiento previo del mundo. De esta manera, uno aprende a pensar y a actuar como un miembro de la profesión o disciplina de uno –interioriza un modo de ver el mundo que impregna no solo lo que se ha aprendido y hecho en el campo, pero también como uno se relaciona con otros en el mundo (Bazerman, 2007, p. 289).

En contraste, cuando se escribe en función de los géneros, se necesita del *otro*, porque son los miembros de la comunidad quienes validarán el discurso, este caso, el texto que los estudiantes presenten. Carlino lo explica en otras palabras:

[...] nadie aprende una disciplina solo; precisa entablar un diálogo con quienes ya participan en las comunidades disciplinarias para que estos le



muestren su quehacer y comentar como marchan sus intentos de aproximación del principiante (2013, p. 156).

La misma autora defiende que, en la universidad, el leer y escribir es un proceso de aculturación, “lo cual incluye adquirir herramientas para desenvolverse en una actividad social mientras se participa de ella” (Carlino, 2013, p. 361). Por lo tanto, no podemos prescindir de la comunidad académica, si queremos que nuestros estudiantes se integren a ella.

Capítulo III

El proyecto

Problemática y Contexto

Una de las suposiciones más comunes al abordar la lectura y la escritura en la universidad es que los estudiantes de Lengua y Literatura son los más preparados en el tema, y por ende son los que menos necesitarían aprender a escribir en su disciplina. Se toma por sentado que la carrera los prepara en estas áreas, ya que su principal materia de trabajo no es la química, ni leyes, ni medicina; sino el texto escrito en sí. Además la facultad a la que se adhieren es conocida por preparar docentes en diferentes áreas, lo cual requiere un manejo aún mayor de su disciplina ya que serán quienes lo enseñen en el futuro cercano. Todos estos supuestos son aceptados generalmente y, por lo tanto, no son cuestionados ni son objetos de reflexión. Mas es en la práctica en donde se evalúan estos constructos han traído preocupación a los docentes del área.



Los estudiantes de la carrera de Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales, a pesar de tener algunos años de preparación profesional, todavía presenta a las mismas deficiencias que el resto de estudiantes de la Universidad de Cuenca en la elaboración de los trabajos escritos: a. Gramática (ortografía, morfosintaxis, entre otras). b. Correcto armado de oraciones y párrafos (uso de la puntuación y conectores). c. Coherencia según el tipo de texto (estructura global, información relevante, entre otros). d. Variedad y registro adecuado (diversidad sociolingüística de la lengua). e. Manejo de los géneros académicos propios de la disciplina. f. Tipos y métodos de citación, reformulación, parafraseo, reducción y remisión de textos. g. Conciencia y manejo del contexto comunicativo (autor, lector, mensaje). h. Proceso de composición (planificación, redacción, revisión) (Riera et al, 2014, p. 233). Por esta razón, que nos planteamos implementar estrategias de aprendizaje que incluyera el desarrollo de procesos y prácticas de escritura y de pensamiento a la vez que se trataban los contenidos de una asignatura de literatura como lo propone la pedagogía de enseñar a “Escribir a través del currículo”.

Nuestro grupo focal pertenece al sexto ciclo de la Carrera de Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Cuenca, en la asignatura de Narrativa Latinoamericana I, durante el semestre marzo-agosto del 2014. Esta asignatura tiene cuatro créditos reglamentarios, por lo que se dictó en cuatro horas semanales distribuidas en dos sesiones de dos horas cada una, con carácter presencial. El profesor de la disciplina requirió específicamente este horario para disponer del tiempo suficiente para desarrollar la planificación. La asignatura proponía seis unidades temáticas, divididas en las 16 semanas. La clase



constó de treinta y ocho estudiantes, a cargo del Dr. Manuel Villavicencio, quien es a la vez especialista en la materia y profesor de escritura.

Proyecto y objetivos

La autora junto al docente de la asignatura, adaptaron las secuencias didácticas del sílabo de la asignatura incorporando la escritura académica a las tareas de cada unidad. Estas actividades se implementaron en las clases, se observaron, se tomaron notas y se transcribieron en un registro. Asimismo, se encuestó a los 38 estudiantes al principio y al final del semestre para complementar el análisis de los resultados obtenidos.

Nuestro objetivo principal era conocer qué tipo de actividades didácticas, que incluyan prácticas de escritura, favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de la asignatura de Narrativa Latinoamericana I. Este proyecto está enmarcado por los objetivos de un proyecto de investigación “Alfabetización académica: comprensión y producción de textos en la universidad” del CEAC, que busca “proponer y aplicar un modelo metodológico capaz de generar competencias lecto-escritoras, considerando nuestras particularidades sociales, culturales y educativas” y “mejorar, mediante el desarrollo de la escritura académica, el desempeño de los estudiantes de pregrado [...] en actividades que demanden procesos escriturales” (Riera et al., 2014, p. 238). En este apartado desglosaremos minuciosamente cada etapa del estudio llevado a cabo.

Metodología

El proyecto está planteado como un estudio cualitativo de investigación-acción. Según Fiore y Leymonié (92), una investigación de este tipo se divide en cuatro



momentos: 1. Planificación; 2. Acción; 3. Observación y 4. Reflexión. En la primera etapa, Planificación, se modificó y adaptó el sílabo vigente de la asignatura Narrativa Latinoamericana I, dictada en el sexto ciclo de la carrera. En la segunda etapa, Acción, ejecutamos el plan de clases con los estudiantes en cinco unidades durante el semestre. Durante esta etapa hicimos algunos ajustes al plan original según se presentaban diferentes circunstancias. La siguiente etapa, Observación, se desarrolló simultáneamente a la segunda a cargo de la tesista. Por último, en la etapa Reflexión, evaluamos el rendimiento y los resultados que habíamos obtenido midiendo el aprovechamiento de los estudiantes y sus opiniones dadas en las encuestas.

El rol de la investigadora en este caso era contribuir como un observador objetivo de la práctica educativa y de sus resultados. El profesor, como experto en la materia y principal vínculo con el grupo focal, actuó como investigador en la experiencia, la cual se efectuó a partir de sus reflexiones y bajo su dirección. La mayoría de las propuestas fueron presentadas por el docente, las cuales se ponían a consideración de la alumna-tesista. Del mismo modo, las decisiones principales se discutían antes de llevarlas a cabo.

Etapa I: planificación

Durante los meses de febrero y marzo de 2014, nos reunimos una vez por semana con el profesor de la disciplina para discutir los temas y las actividades de escritura que se usarían en cada unidad. También, durante estas sesiones de trabajo, se discutió y se decidió el método de enseñanza que distinguiría a la clase. Esta etapa concluyó con cuatro herramientas principales para el desarrollo de la asignatura. La primera fue adaptar el sílabo; la segunda, una recopilación de los



textos literarios, críticos y de escritura académica que se usarían en cada unidad; la tercera, la encuesta de inicio para los estudiantes; y la última, como una implementación de las Tics, la creación de una página educativa en Facebook, que serviría como bitácora del proyecto. A continuación, desglosaremos los detalles de cada una de ellas.

El sílabo

Para la investigación, tomamos el sílabo de la materia como punto de partida. Este sirvió de plano para entender la dinámica de la clase actual y también nuestro primer terreno para realizar los cambios que deseábamos emprender en ella. Adaptamos el sílabo basándolo en tareas. Para esto analizamos las necesidades de los estudiantes y planteamos tareas que exigiera una relación de la escritura con el mundo real. Es decir, proponer experiencias de escritura. En esta investigación, la principal finalidad fue el ensayo académico a través de la investigación bibliográfica. El primer paso, entonces, fue unificar los objetivos de la asignatura con los objetivos de la investigación. La escritura debía ser un eje central de la materia como herramienta epistemológica. Por lo tanto, añadimos un segundo objetivo general: integrar a los estudiantes a experiencias escriturales que partan del estudio de la asignatura. (Ver el sílabo adaptado en el apéndice 1). Este objetivo general se reforzó con los tres siguientes objetivos específicos:

1. Proporcionar a los estudiantes las herramientas metodológicas para la escritura de textos en los siguientes géneros: toma de notas y apuntes, resumen, reseña y ensayo.



2. Desarrollar un trabajo de investigación individual sobre temas específicos de la problemática estudiada, para que los estudiantes puedan proponer temas de trabajos de investigación.

3. Entregar al final del semestre un ensayo de 8 páginas que será expuesto en un acto especial organizado por el curso.

Se puede visualizar que los cambios en los objetivos repercutirían directamente en los contenidos de las unidades, en las actividades de cada clase y en la bibliografía que se utilizaría. Tanto la teoría de los géneros, el enfoque retórico del movimiento “Escribir a través del currículo”, como la enseñanza a través de modelos, son las principales teorías que justifican estos cambios como veremos a continuación.

Designación de géneros académicos a las unidades

La primera adaptación en el sílabo consideró la integración explícita de los géneros académicos en la asignatura. Se asignó un género académico a cada unidad temática para ser abordado y practicado en clase. El propósito consistía en que los estudiantes conozcan textos a partir de la teoría de los géneros según los contenidos de la unidad a partir de una presentación explícita y el análisis de un texto modelo. Es así como en la Unidad 1, además del contenido conceptual y teórico de la disciplina, se trataría la toma de notas y apuntes; en la Unidad 2, el resumen prospectivo (abstract); en la Unidad 3, la reseña; y en la Unidad 4 y 5, el ensayo académico. En la Unidad 6, se organizaría una jornada de lectura de ensayos que se explicará en las adaptaciones a las actividades del sílabo.

En nuestro caso, consideramos que la toma de notas y apuntes, el abstract, la reseña y el ensayo académico, son los géneros académicos básicos y más



relevantes para la formación de un literato. Por lo tanto, en el sílabo, los contenidos se diferenciaron entre los que abarcaban la escritura y los que abarcaban la asignatura.

Selección de la bibliografía

Para cumplir el primer objetivo específico que planteaba la escritura de textos en los géneros mencionados, los estudiantes, estudiarían y escribirían empleando cada uno de ellos. Decidimos, entonces, explicar y estudiar cada género en las clases como trabajo previo a la escritura de los estudiantes. Para esto, se decidió separar la primera hora clase de cada unidad para presentar el género correspondiente mediante un texto explicativo. En las siguientes clases el profesor se encargaría de requerir tareas y explicaría sus expectativas sobre la escritura mediante textos modelo. De esta forma se desarrollarían los contenidos formales y escriturales a la par. Escogimos entonces cuatro artículos que explicasen la estructura, las funciones y las finalidades de cada género; por lo tanto, también servirían como grillas de revisión de ser necesario. Estos fueron:

- Unidad 1, apuntes: “Estrategias de comprensión lectora: subrayar, tomar apuntes y notas y hacer cuadros sinópticos” de María Teresa Serafini.
- Unidad 2, abstract: “Consejos útiles para escribir un buen resumen para la ERS” de la *European Respiratory Society*.
- Unidad 3, reseña: “La reseña académica” de Federico Navarro y Ana Luz Abramovich
- Unidad 4, ensayo académico: “El ensayo académico” de Carolina Zunino y Matías Muraca.



Al final de la planificación se decidieron, según el criterio del profesor de la asignatura, los textos básicos para todo el semestre. Este cambio en el sílabo resultó en un anillado que compilaba los textos bases para los estudiantes (Ver Apéndice 2). La compilación contenía al menos un texto de teoría literaria, uno de crítica literaria e incluimos los cuatro artículos sobre los géneros académicos por cada unidad. Resultó en un compilado de 177 páginas, para lo cual incluimos una portada y un índice. Además, en cada texto incluimos la bibliografía pertinente al estilo MLA, el cual los estudiantes usarían a lo largo del semestre (Apéndice 3). El compilado se entregó a una copiadora fuera de la universidad con anterioridad al comienzo del semestre, para que los estudiantes se encargaran de conseguir una copia la primera semana de clases.

Actividades y el proceso de composición

Como último punto, basándonos en la importancia de crear situaciones reales de escritura, se planteó una jornada de lectura de ensayos para al final del semestre. Con el fin que los estudiantes prepararan y escribieran una ponencia, tipo ensayo, durante el semestre para ser leído en el evento. Con el evento crearíamos una situación genuina de comunicación y experiencia. Las necesidades y expectativas serían reales pues el contexto demandaba cambios en la imagen de “escribir para el profesor o para aprobar la asignatura”. Pues, al ser un evento abierto para la carrera, sus pares y demás miembros de la comunidad académica serían lectores y comentaristas de los textos y no solo el profesor. Esperábamos que al plantear la expectativa de esta actividad final, los estudiantes pudieran reflexionar sobre cuál era su rol dentro de la comunidad y se vieran a sí mismos como literatos y escritores, mientras preparaban sus textos.



Para desarrollar esta actividad, Partimos del proceso de composición con sus tres fases principales: pre-escritura, investigación y lectura; escritura y revisión; y exposición. Estas fases se desarrollarían a lo largo del semestre. En primer lugar, la investigación partiría de la selección previa de textos teóricos y críticos del profesor que constaban en el compilado de la asignatura. Aparte, el profesor proporcionó un banco de relatos literarios. Las obras seleccionadas tenían en común ser del siglo XX principalmente y en las cuales la categoría de ciudad pudiera ser estudiada. Las novelas se repartirían al inicio del semestre, una por estudiante. Los estudiantes debían leerla en las tres primeras unidades mientras se abarcaban los temas teóricos y críticos de la asignatura. Desde la unidad dos, debían empezar a preparar un plan de escritura del ensayo para la jornada de lectura final.

La fase de escritura y revisión se desarrollaría en la Unidad 4. Los textos de resumen y reseñas, desarrollados en las Unidades 2 y 3 respectivamente, se usarían en esta unidad para el desarrollo del ensayo final. En esta etapa llevaríamos sesiones de correcciones individuales, grupales y entre pares. El ensayo debería ser de 8 páginas (incluida bibliografía) [sobre la obra designada] y cómo en esta se manifiesta el tema de la ciudad. También tendría que evidenciar el manejo de las categorías teóricas y metodológicas desarrolladas durante el semestre; así como un eficiente manejo de la herramienta escritural (Sílabo). El ensayo equivaldría al trabajo final de la asignatura.

Para finalizar, en la Unidad 5 abarcaría la organización de las jornadas de lectura de ensayos por parte de los estudiantes, es decir, la fase de exposición. Esta actividad sería dirigida por el profesor y la investigadora, y sería llevada a cabo por



los estudiantes. La responsabilidad de los ejecutores, los estudiantes en este caso, sería la de crear y liderar diferentes comisiones para cubrir cada área necesaria, como logística, protocolo, editorial, diseño, entre otros. Este evento debería contar con todos los parámetros para ser considerado un evento académico a ser presentado en la facultad, para lo cual el docente de la asignatura les guiaría. Al final, la organización y la participación en el evento serían evaluadas individualmente y sería promediado con la calificación del ensayo para la nota final.

Es así como una vez delimitados los objetivos de la asignatura para el semestre y haber seleccionado los contenidos pertinentes, se pasó a escoger la bibliografía adecuada y compilar los textos necesarios. Además pudimos plantear como reto la jornada de lectura de ensayos como actividad del semestre. De esta forma, se concluyó la adaptación del sílabo en sí.

La encuesta

En esta etapa de planificación, también desarrollamos una encuesta de entrada para los estudiantes. Con ella buscábamos conocer principalmente cuáles eran las habilidades preexistentes sobre la lectura y escritura en los estudiantes, y sobre todo, sus prácticas escriturales durante los procesos de composición. Otro fin que tuvimos en mente al preparar la encuesta fue el conocer si los estudiantes distinguían la escritura académica en sus prácticas escriturales y si la ejercían conscientemente.

Para desarrollar la encuesta nos basamos en estudios hechos previamente y la adecuamos a nuestros intereses. Después de revisar y corregir borradores durante varias sesiones de trabajo, terminamos con una encuesta de 25 preguntas. Fueron preguntas cerradas de opción múltiple que delimitar nuestros intereses. La



encuesta sería anónima para evitar prejuicios y dar libertad a los estudiantes de expresarse. Se fotocopió la encuesta antes de empezar el semestre para ser usadas en la primera clase. (Ver Apéndice 4).

Página educativa en Facebook

Como último punto dentro de la planificación, decidimos insertar una página educativa en Facebook. Queríamos crear espacios en donde los estudiantes tuvieran contacto con las prácticas escriturales, sus discursos y sus prácticas sociales a lo largo del semestre no solo dentro del aula sino en su vida diaria. Como Williams and Colomb declaran, “cuando aprendemos el contexto social, estamos aprendiendo también su forma; pero cuando aprendemos formas, nosotros también estamos aprendiendo su contexto social” (Citado por Bawarshi, 2010, p. 112). Una plataforma cibernética nos parecía una forma conveniente debido a su inserción en la vida cotidiana y no formal de los estudiantes. Crear una página educativa en una red social irrumpe con formas propias de la comunidad académica en contextos sociales ajenos a ella, con el fin de contrastar y presentar a los estudiantes nuevos dominios “que son inexplorados por ellos aún, pero que no son tan diferentes de lo que conocen como ininteligibles” (Bawarshi, 2010, p. 116). De esta manera, se convertiría la red social en una alternativa de aprendizaje, una plataforma virtual para distribuir información relevante relacionada con la asignatura y en un registro del avance de la asignatura de forma cronológica a modo de bitácora. Se crearía de esta forma un puente sobre la brecha entre los lugares virtuales de los profesores y alumnos, pues usualmente, las páginas web con las cuales los docentes están familiarizados, no son las mismas para los estudiantes (Edwards and McKee citado por Bawarshi, 2010, p. 162).



En una sesión de planificación se discutió y decidió el nombre de la página. Los miembros del equipo trajeron listas de posibles nombres y se decidió por “Escribir & Reescribir”. La tesista estaría a cargo de las publicaciones en general y el profesor estaría a cargo de publicaciones específicas que estén relacionadas con los contenidos de la asignatura. Ambos, tesista y profesor de la disciplina, eran moderadores en la página. Este rol les permitía a ambos ingresar y controlar todo tipo de contenidos y contactos de la página.

A primera instancia se planificó que las publicaciones fueran una bitácora de la asignatura. Posteriormente, mediante las conversaciones posteriores quisimos incluir publicaciones que incluyan artículos de escritura académica, material teórico y consejos escriturales. Además se compartirían algunas aplicaciones virtuales para escribir académicamente. Se sugirió que algunas las fotografías que la tesista utilice para documentar la investigación fueran publicadas en la página. Así como

publicar textos complementarios en texto o audiovisuales sobre la asignatura para fomentar la interacción y el diálogo de doble vía de las redes sociales. La página entonces fue publicada en febrero de 2014, con el nombre de Escribir & Reescribir, bajo la dirección: <https://www.facebook.com/EscribirYReescribir/>

Con el sílabo adaptado, la recopilación de textos, la encuesta de inicio la página educativa en Facebook finalizamos la etapa de planificación. En la última sesión antes de comenzar el semestre se acordó mantener una reunión semanal entre el profesor de la disciplina y la tesista para evaluar cada semana de clase y planificar la siguiente.

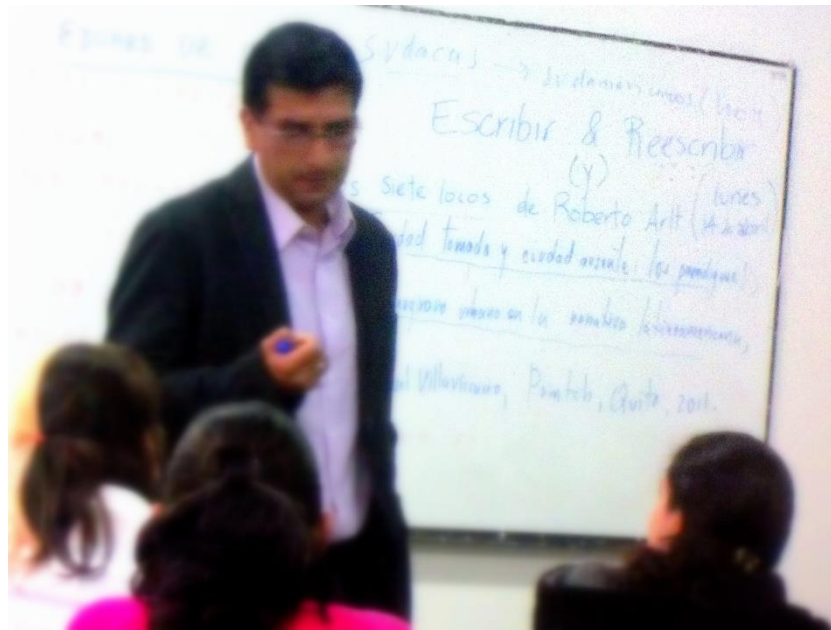




Etapa II y III: Ejecución y Observación

Unidad 1

La Unidad 1 trataría el tema de “La ciudad del siglo XIX y sus tensiones: el dilema entre civilización y barbarie”. Paralelamente, se trabajaría sobre el género académico apuntes. Los objetivos que se buscaban en la asignatura eran reconocer e identificar las características temáticas y estilísticas del relato latinoamericano en el siglo XIX a través del análisis de varios relatos considerados “canónicos” dentro de la literatura latinoamericana. De esta forma, llegarían a relacionar los relatos estudiados con los contextos socio-culturales en los que surgen y podrían establecer algunas “constantes” en la narrativa latinoamericana del Siglo XX. En cambio, sobre la escritura, deseábamos que los estudiantes trabajen la lectura de textos académicos. Por lo tanto, nos interesaba que exploren la lectura consciente dirigida por la elaboración de notas, a través de presentación de mapas conceptuales sobre los textos, diagramas o mapas sinópticos. Es decir, la información se muestre procesada y entendida.



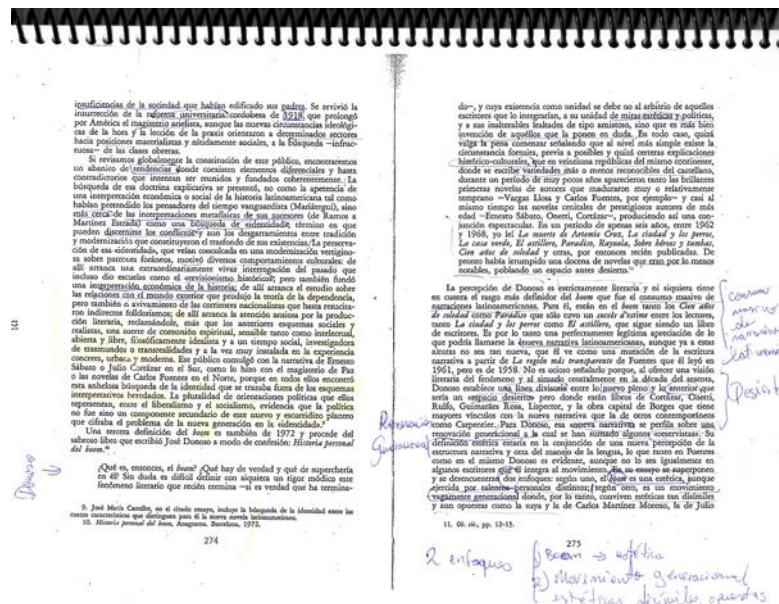
La unidad se desarrolló en cinco sesiones. Estas se dividieron en tres momentos según las tareas y actividades de lectura y escritura. La primera sesión presentó el género académico que se trataría en la unidad: el subrayado y la toma de apuntes. De la segunda a la cuarta sesión se puso en práctica la toma de apuntes y subrayado durante las diferentes lecturas de textos teóricos y críticos. Finalmente, la quinta sesión se enfocó en la escritura de un pequeño texto con la ayuda de sus apuntes recogidos en el resto de clases. Cada sesión, como lo habíamos explicado, duraba dos horas. En las sesiones que debíamos tratar temas escriturales, se usó una hora de la sesión y se continuó en la segunda hora con los temas conceptuales de la asignatura.

En la primera sesión, se llevó a cabo la enseñanza explícita del género académico. Mediante una lectura colectiva se trabajó el primer texto, "Estrategias de comprensión lectora: subrayar, tomar apuntes y notas y hacer cuadros



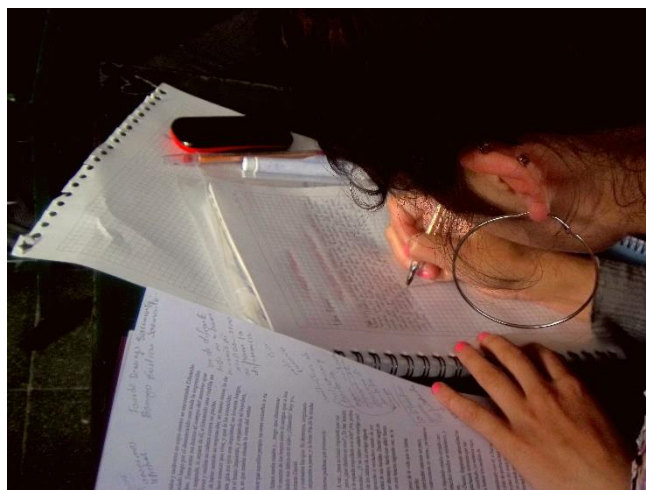
sinópticos”, de María Teresa Serafini. En el resto de unidades seguimos esta modalidad de tener la enseñanza explícita del género en la primera clase, para luego comentarlo. En este caso se comentó sobre sus prácticas lectoras. La siguiente hora de la primera sesión, se leyó el texto crítico, “La ciudad letrada”, de Ángel Rama. Para trabajar estos textos, propusimos la toma de apuntes de cada texto y sería revisado.

En las tres siguientes sesiones (segunda a la cuarta), las clases se desarrollaron con normalidad como el docente de la materia suele llevar sus clases, con la única diferencia que se les pedía explícitamente que subrayen los artículos y tomaran apuntes en los márgenes de la recopilación. Estos esfuerzos tuvieron que ser intencionales y los revisábamos frecuentemente. La tesista tuvo la libertad de pedir registrar estos apuntes en fotografías.



El método de trabajo en estas clases no presentaba un cambio a la dinámica que el docente estaba acostumbrado. Esta consistía en que el profesor leía en voz alta los textos críticos o teóricos. La lectura era comentada a la libertad del profesor y se daba el tiempo de explicar ciertas frases, o puntos de vista que el texto trataba. Muchas veces, paraba la lectura para preguntar a un alumno en específico qué era lo que entendía del texto leído hasta entonces o su opinión sobre el último argumento leído. Los estudiantes, al no estar acostumbrados a esta actividad, se sorprendían ante las preguntas y muchos terminaban confesando que no entendían realmente lo que se leía. Esto abría espacios de conversación en donde el docente explicaba el contexto o los supuestos implícitos en ciertos textos, con ejemplos más cercanos a nuestro ámbito y cultura.

En la quinta y última sesión de la unidad, a modo de evaluación se pidió a los estudiantes la escritura de un párrafo expositivo sobre la ciudad del siglo XIX en la literatura. Los estudiantes podían utilizar los apuntes y textos trabajados. El párrafo se entrega al finalizar la hora.





Unidad 2

Durante la siguiente unidad, nos adelantaremos en el tiempo hacia las vanguardias del siglo XX. La ciudad dentro de la literatura se convertiría en un personaje más. Varios textos críticos debían ser leídos como base para desarrollar los temas. Durante los cuales pedimos mantener el subrayado y toma de apuntes. En cuanto a la escritura, se trataría el género abstract y continuaríamos practicando el proceso de composición, esta vez a través de la escritura de borradores.

La unidad duró siete sesiones las cuales se dividieron en tres momentos para la escritura. El primero fue la presentación del género mediante la lectura de un artículo descriptivo. El segundo momento constó del análisis del género a través de varios borradores de un texto modelo. Y el tercer momento, fue la escritura del género y su reescritura. La modalidad consistió en usar la primera hora en tratar temas escriturales; y la segunda, para los temas conceptuales de la asignatura.

El primer momento se desarrolló en una lectura previa. En la compilación de textos básicos entregados al comienzo del semestre se hallaba el artículo "Consejos útiles para escribir un buen resumen para la ERS", de la *European Respiratory Society*. El cual se envió a leer para la primera clase de la Unidad 2 como tarea. En esta clase se comentó en grupo el artículo, las diferentes partes que proponía para un abstract y se reflexionó sobre la función que cumplen cada una de ellas.

Desde la perspectiva presentada en el artículo de la ERS, se procedió al segundo momento de análisis del texto modelo de abstract. Para desarrollar esta etapa, en primera instancia, se agrupó a los 38 estudiantes en parejas y repartimos el primer borrador del texto modelo escrito por el profesor. El ejercicio consistía en revisar 7

RESUMEN 1:

Narrar el miedo: la representación de la ciudad de Quito en la novela ecuatoriana de los últimos años (2010-2013).

RESUMEN: Algunos estudios realizados a lo largo de la carrera, dan cuenta que la ciudad latinoamericana actual ha sido invadida y tomada por el libro mercado, a partir del asedio de las "instantáneas" y los simulacros del neoliberalismo global. Esta ocupación se efectivizó mediante la creación e instalación de algunos dispositivos de control para detectar el poder. Sabemos también que la literatura trabaja sobre realidades paralelas, crea y recrea personajes, lugares y temas por diversos motivos. La ciudad "real" se enfrenta a la "ciudad ficticia", representada y trabajada con restos de esa realidad (Piglia). En esta ciudad emergen las voces y las microhistorias de una memoria colectiva parcialmente enterrada y casi olvidada.

Este es el caso de la ciudad de Quito en su narrativa actual. Novelistas como Javier Vásconez con *La piel del miedo* (2010); Huilo Ruales con *Edén y Eva* (2013); Juan Pablo Castro con *Los años perdidos* (2013); y, Santiago Páez con *Escuatos* (2013) construyen una ciudad literaria que es presa del miedo político, mediático, cultural, económico y civil. Ciudad horrible, ciudad hedonista, ciudad del mal... son algunos de los epítetos que emplean los personajes para definir a esta urbe, que vive bajo el espectro de la amenaza y la delación.

A partir de lo anterior, planteamos analizar cómo se construye el miedo en la urbe que se representa por los autores en las obras anotadas, bajo el supuesto de que «no es la amenaza la que crea el miedo, sino el miedo el que crea la amenaza» (Lotman). En otras palabras, analizar la relación secreta que vincula la construcción del miedo en la urbe que se representa contemporánea, a partir del establecimiento de la máquina de relatos que articula algunos dispositivos de control camuflados a partir de la instauración de la amenaza. Pero también debemos analizar, cómo los autores en sus obras tensionan esta "realidad", mediante la creación/ficción de espacios, historias y personajes que habitan una urbe que reflexiona y resiste en contra la visión monológica del poder. La risa, la ironía, la memoria, la ciencia ficción son dispositivos de resistencia, que actúan como catalizadores del contra-poder con el objetivo de construir una propuesta de ciudad heterogénea, múltiple y libre.

Esta propuesta se fundamenta en la investigación bibliográfica, a partir de la lectura de obras literarias y teóricas como la semiótica y la sociología del miedo, la Teoría de los Imaginarios Urbanos, la Narratología, y el Análisis Literario. La selección del corpus se realizó partiendo de la importancia de los escritores y sus obras en el actual imaginario letrado nacional en el contexto de social, cultural, social y político que vive actualmente el Ecuador.

PALABRAS CLAVE: ciudad - miedo - resistencia

RESUMEN 2:

Narrar el miedo: la representación de la ciudad de Quito en la novela ecuatoriana de los últimos años (2010-2013).

RESUMEN: Algunos estudios realizados a lo largo de mi carrera, dan cuenta que la ciudad latinoamericana actual ha sido invadida y tomada por el libro mercado, a partir del asedio de las "instantáneas" y los simulacros del neoliberalismo global. Esta ocupación se efectivizó mediante la creación e instalación de algunos dispositivos de control para detectar el poder. Sabemos también que la literatura trabaja sobre realidades paralelas, crea y recrea personajes, lugares y temas por diversos motivos. La ciudad "real" se enfrenta a la "ciudad ficticia", representada y trabajada con restos de esa realidad (Piglia). En esta ciudad emergen las voces y las microhistorias de una memoria colectiva parcialmente enterrada y casi olvidada.

Este es el caso de la ciudad de Quito en su narrativa actual. Novelistas como Javier Vásconez con *La piel del miedo* (2010); Huilo Ruales con *Edén y Eva* (2013); Juan Pablo Castro con *Los años perdidos* (2013); y, Santiago Páez con *Escuatos* (2013) construyen una ciudad literaria que es presa del miedo político, mediático, cultural, económico y civil. Ciudad horrible, ciudad hedonista, ciudad del mal, ciudad enferma... son algunos de los epítetos que emplean los personajes para definir a esta urbe, que vive bajo el espectro de la amenaza y la delación.

A partir de lo anterior, planteamos analizar cómo se construye el miedo en la urbe que se representa por los autores en las obras anotadas, bajo el supuesto de que «no es la amenaza la que crea el miedo, sino el miedo el que crea la amenaza» (Lotman). En otras palabras, analizar la relación secreta que vincula la construcción del miedo en la urbe que se representa contemporánea, a partir del establecimiento de la máquina de relatos que articula algunos dispositivos de control camuflados a partir de la instauración de la amenaza. Pero también debemos analizar, cómo los autores en sus obras tensionan esta "realidad", mediante la creación/ficción de espacios, historias y personajes que habitan una urbe que reflexiona y resiste en contra la visión monológica del poder. La risa, la ironía, la memoria, la ciencia ficción son dispositivos de resistencia, que actúan como catalizadores del contra-poder buscando la "ciudad que falta", heterogénea, múltiple y libre.

Esta propuesta se fundamenta en la investigación bibliográfica, a partir de la lectura de obras literarias y teóricas como la semiótica y la sociología del miedo, la Teoría de los Imaginarios Urbanos, la Narratología, y el Análisis Literario. La selección del corpus se realizó partiendo de la importancia de los escritores y sus obras en el actual imaginario letrado nacional en el contexto de social, cultural, social y político que vive actualmente el Ecuador.

PALABRAS CLAVE: ciudad - miedo - resistencia

RESUMEN 4:

Narrar el miedo: la representación de la metrópoli en la novela ecuatoriana de los últimos años (2010-2013).

RESUMEN:

Algunas investigaciones realizadas, dan cuenta que la ciudad latinoamericana contemporánea ha sido invadida y tomada por el libro mercado, a partir del asedio de las "instantáneas" y los simulacros del neoliberalismo global. Esta ocupación se concretó con la creación e instalación de dispositivos de control para detectar y perpetuar el poder. Sabemos también que la literatura trabaja sobre realidades paralelas, crea y recrea personajes, lugares y temas por diversos motivos. En este sentido, la ciudad "real" se enfrenta a la "ciudad ficticia", representada y trabajada con restos de esa realidad (Piglia). En esta ciudad emergen las voces y las microhistorias de una memoria colectiva parcialmente enterrada y casi olvidada.

Este es el caso de la ciudad de Quito en su narrativa actual. Novelistas como Javier Vásconez con *La piel del miedo* (2010); Huilo Ruales con *Edén y Eva* (2013); Juan Pablo Castro con *Los años perdidos* (2013); y, Santiago Páez con *Escuatos* (2013) construyen una ciudad literaria que es presa del miedo político, cultural, económico y civil. Ciudad horrible, ciudad del mal, ciudad enferma... son algunos de los epítetos que emplean los personajes para definir esta urbe habitada por malas intenciones, culpables, delitos y designios criminales.

Por lo anterior, planteamos analizar cómo se construye el miedo en la urbe que se representa por los autores en las obras anotadas, bajo el supuesto de que «no es la amenaza la que crea el miedo, sino el miedo el que crea la amenaza» (Lotman). En otras palabras, analizar la relación secreta que vincula la construcción del miedo en la urbe que se representa contemporánea, con el establecimiento de una máquina de relatos que articula dispositivos que generan la amenaza, y cómo esta controla los cuerpos individuales y colectivos. Pero también debemos analizar, cómo los autores en sus obras tensionan esta "realidad", mediante la creación/ficción de espacios, historias y personajes que habitan una urbe que se resiste a la visión monológica del poder. La risa, la ironía, la memoria, la ciencia ficción son dispositivos que actúan como catalizadores del contra-poder, en busca de la "ciudad que falta", heterogénea, múltiple y libre.

Esta propuesta se fundamenta en la investigación bibliográfica, a partir de la lectura de obras literarias y teóricas como la semiótica y la sociología del miedo, la Teoría de los Imaginarios Urbanos, la Narratología, y el Análisis Literario. La selección del corpus se realizó partiendo de la importancia de los escritores y sus obras en el actual imaginario letrado nacional, y su pertinencia con el contexto social, cultural, social y político que vive el Ecuador de hoy.

PALABRAS CLAVE: ciudad - miedo - amenaza - resistencia

RESUMEN 5:

Narrar el miedo: la representación de la metrópoli en la novela ecuatoriana de los últimos años (2010-2013).

RESUMEN:

Algunas investigaciones realizadas, dan cuenta que la ciudad latinoamericana contemporánea ha sido invadida y tomada por el libro mercado, a partir del asedio de las "instantáneas" y los simulacros del neoliberalismo global. Esta ocupación se concretó con la creación e instalación de dispositivos de control para detectar y perpetuar el poder. Sabemos también que la literatura trabaja sobre realidades paralelas, crea y recrea personajes, lugares y temas por diversos motivos. En este sentido, la ciudad "real" se enfrenta a la "ciudad ficticia", representada y trabajada con restos de esa realidad (Piglia). En esta ciudad emergen las voces y las microhistorias de una memoria colectiva parcialmente enterrada y casi olvidada.

Este es el caso de la ciudad de Quito en su narrativa actual. Novelistas como Javier Vásconez con *La piel del miedo* (2010); Huilo Ruales con *Edén y Eva* (2013); Juan Pablo Castro con *Los años perdidos* (2013); y, Santiago Páez con *Escuatos* (2013) construyen una ciudad literaria que es presa del miedo político, cultural, económico y civil. Ciudad horrible, ciudad del mal, ciudad enferma, ciudad atada... son algunos de los epítetos que emplean los personajes para definir esta urbe habitada por malas intenciones, culpables, delitos y designios criminales.

Por lo anterior, planteamos analizar cómo se construye el miedo en la urbe que se representa por los autores en las obras anotadas, bajo el supuesto de que «no es la amenaza la que crea el miedo, sino el miedo el que crea la amenaza» (Lotman). En otras palabras, analizar la relación secreta que vincula la construcción del miedo en la urbe que se representa contemporánea, con el establecimiento de una máquina de relatos que articula dispositivos que generan la amenaza, y cómo esta controla los cuerpos individuales y colectivos. Amenaza encarnada en la presencia de los otros en la urbe, y cómo estos seres extraños, anónimos y sin rostro, son fuente de incertidumbre y peligro. (Baudrillard en el libro "América: un mundo de simulaciones"). Pero también debemos analizar, cómo los autores en sus obras tensionan esta "realidad", mediante la creación/ficción de espacios, historias y personajes (loco, payaso, marginales, poetas...) que habitan una urbe que se resiste a la visión monológica del poder. La risa, la ironía, la memoria, la ciencia ficción son dispositivos que actúan como catalizadores del contra-poder en busca de la "ciudad que falta", heterogénea, múltiple y libre.

Esta propuesta se fundamenta en la investigación bibliográfica, a partir de la lectura de obras literarias y teóricas como la semiótica y la sociología del miedo, la Teoría de los Imaginarios Urbanos, la Narratología, y el Análisis Literario. La selección del corpus se realizó partiendo de la importancia de los escritores y sus obras en el actual imaginario letrado nacional, y su pertinencia con el contexto social, cultural, social y político que vive el Ecuador de hoy.

PALABRAS CLAVE: ciudad - miedo - amenaza - resistencia



borradores del abstract modelo. Cada borrador fue entregado uno a uno sin que el grupo conociera cuántos borradores se trabajarían en total. En la primera clase, la consigna era que cada pareja leyera en silencio el primer borrador y lo comparara con las pautas presentadas en el artículo de la ERS discutido previamente. Después, el docente leyó el borrador modelo en voz alta y, a continuación, se abrió un espacio de discusión grupal. En este espacio, cada pareja argumentaba que partes del borrador cumplía o no con los parámetros del género según el artículo leído. Una vez agotadas las observaciones se continuó con la entrega del segundo borrador del abstract modelo a cada pareja de estudiantes.

Esta vez la consigna presentaba un cambio. Las parejas debían leer los dos borradores y debían ponerse de acuerdo sobre las modificaciones entre el primer borrador y el segundo. Además debían proponer una hipótesis o razón por la cual los cambios habían sido hechos. Después de unos minutos para la lectura y la discusión entre pares, el profesor leyó el último borrador entregado en voz alta. Una vez concluida la lectura se abrió, nuevamente, un espacio de discusión en donde los estudiantes podían presentar las diferencias que habían encontrado. También se les pidió que expongan el por qué creían que el autor había realizado los cambios. Esta dinámica se repitió en las primera hora de las cuatro primeras sesiones de la unidad hasta concluir el análisis de los 7 borradores del abstract modelo. Una vez cumplido el tiempo en cada sesión sobre la escritura la clase continuaba con las actividades planteadas sobre los temas conceptuales referentes a la asignatura.

A partir de la cuarta sesión se comenzó con el tercer momento en el cual se escribía el género. Se les pidió a los estudiantes, como tarea, la escritura de un



abstract propio sobre la novela que estaban leyendo analizada por cualquiera de las corrientes teóricas y críticas revisadas en la materia hasta ese entonces. El abstract debía tener la estructura y partes presentadas en el artículo de *European Respiratory Society* revisado al inicio. Los estudiantes escribieron tres borradores del abstract en las tres sesiones restantes de la unidad. Al igual que en las primeras sesiones, se ocupó una hora de cada sesión, con el fin de revisar y comentar en pares o en grupo los borradores escritos. La entrega de cada borrador por clase era obligatoria como lo habíamos convenido y contaba como aporte a la asignatura.

Las clases en donde se revisaron los borradores se desarrollaron de la siguiente manera: En primer lugar cambiamos la posición paralela y perpendicular de las bancas a un círculo amplio. A continuación, un voluntario ofrecía su borrador para ser leído en voz alta y someterlo a comentarios y críticas de la clase. Se dio un tiempo prudente para que los estudiantes comenten el texto escuchado, según lo que se había planteado como abstract. El docente cerraba cada ronda de comentarios rescatando los puntos acertados de algunos estudiantes y dando su propia crítica al texto y sugerencias para su reescritura. Solo en el último ensayo se calificó contenido y forma; mientras que en los borradores previos, solo se calificó la entrega del borrador. Durante la revisión de los borradores nos interesaba que los estudiantes escribieran para sí mismos, repensaran los contenidos y la forma de presentar sus pensamientos a los demás dentro de los parámetros del género.



Unidad 3

Los objetivos de la Unidad 3 era analizar los “Espacios otros: el campo y la selva” en la literatura latinoamericana. Mientras que en la escritura se encontraba la identificación y escritura del género: reseña. El texto base para analizar este género fue “La reseña académica”, de Federico Navarro y Ana Luz Abramovich. El cual se leyó como tarea.

Los estudiantes leyeron en casa tres textos base: una novela corta, Pedro Páramo, un texto teórico y el texto sobre la reseña. También escribieron una reseña sobre el libro leído. La escritura de la reseña fue considerada como evaluación de la unidad y trabajo en casa. Esta unidad se desarrolló la mayor parte por tareas debido a la irregularidad de las clases causadas por actividades extracurriculares como la semana de evaluaciones y la Semana del Estudiante.

La base escritural, por lo tanto, no contó con la atención debida ni el tiempo de trabajo necesario. El tiempo para tratar la escritura de la reseña tuvo que ser sacrificado para cumplir con los temas conceptuales. Se desarrollaron dos sesiones en donde se discutieron las lecturas realizadas en casa. La novela corta de Rulfo



fue analizada a través de la categoría del indigenismo. El cuento “Sueño del pongo” de José María Arguedas se leyó en la segunda sesión y se comparó con la novela de Rulfo y con la perspectiva que ambos presentaban sobre el tema.

Unidad 4

Al comenzar la unidad visualizamos a los estudiantes hacia la preparación del evento final del semestre, la jornada de lectura de ensayos. Por lo tanto, el objetivo principal fue trabajar paralelamente al tema del Boom Latinoamericano, la escritura del esquema del ensayo final. El punto de partida fue el abstract previo trabajado en la Unidad 2, como plan de escritura. La unidad se dividió en tres momentos. La primera sesión constó en revisar qué era un ensayo académico lo cual era nuestra meta final. El segundo momento duró las tres próximas sesiones, en las que se revisaron tres borradores del abstract. Y el tercer momento fue en la quinta sesión donde los estudiantes presentaron el primer borrador del ensayo final basado en el esquema que obtuvieron del abstract. A continuación se desglosará la estructura de cada clase según los tres momentos de la unidad.

En la primera sesión, se designó un tiempo para leer el artículo guía “El ensayo académico” de Carolina Zunino y Matías Muraca. Luego, se abrió un espacio para comentar con el grupo sobre el texto leído. Durante la conversación se reflexionó sobre la necesidad de un plan de escritura y un esquema. Cuestionamos qué papel cumplía el abstract desarrollado previamente. Algunos estudiantes confesaron que durante la Unidad 2 no habían tenido información clara y los abstracts resultaban incompletos. Por lo tanto, se propuso la reescritura del abstract previo con los cambios necesarios para plantear el ensayo final. Este abstract lo presentarían en la próxima sesión.



Por lo tanto, en las sesiones posteriores, se designó una hora al comentario y corrección de abstracts como planes de escritura. La consigna de estas clases consistía en que un estudiante leía en voz alta su propuesta para todo el grupo y luego, algunos compañeros comentaban el texto y daban sus opiniones. La diferencia de estas revisiones grupales fue el enfoque sobre el contenido teórico y crítico de los textos a comparación de las sesiones similares en la Unidad 2. Las observaciones fueron más concisas. Se leyeron un promedio de 5 abstracts por clase. Se trató que cada estudiante lea su texto al menos una vez durante cualquiera de las tres sesiones de revisión. Sin embargo, todos escribieron tres borradores de su abstract.

Para la última sesión de la unidad, los estudiantes debían traer un primer borrador del ensayo a partir del abstract. De esta forma se cerró la Unidad 4 y se prepararon para la escritura del ensayo final en la Unidad 5.

Unidad 5

La última unidad fue una de las más desafiantes para el grupo. Se debía organizar la Jornada de Lectura de Ensayos. La actividad sería organizada, producida y llevada a cabo por los estudiantes. El profesor de la asignatura sería un coordinador general y daría apoyo y supervisión a sus actividades. Eran los estudiantes quienes debían tomar las decisiones para el desarrollo del evento. Las características de la Jornada eran: que sea un espacio sobre el tema de la asignatura: Narrativa Latinoamericana desde la perspectiva del tema de ciudad; el evento estaría dirigido a toda la carrera de Lengua y Literatura; y tendría que ser en la semana de exámenes.



El primer paso fue dividir a los estudiantes en diferentes comisiones según su disponibilidad. Los comités fueron los siguientes: Editorial, Difusión, Logística y Protocolo. Estos grupos debían cubrir las necesidades como la selección de ensayos, organizar el lugar, aperitivos, y equipos necesarios para el día; además, el orden que llevaría la jornada y promocionar el evento en la carrera. Durante cada clase de la unidad cada comité presentaba un adelanto del trabajo realizado.

El comité editorial se formó de cinco estudiantes escogidos por el profesor. Su responsabilidad sería presentar una grilla de revisión para los ensayos para ser escogidos. También debía presentar los parámetros que los textos debían cumplir para ser presentados ante el comité y difundirlos entre los compañeros de la asignatura. Este comité leería cada ensayo presentado y escogería 12 finalistas según los parámetros que hayan establecido. El docente de la asignatura revisaría tanto la grilla como los parámetros antes de ser socializados. Este comité también tenía que presentar el orden en que los ensayos serían leídos.

El comité de difusión estaba encargado de dar a conocer el evento en la Facultad y los estudiantes de la Carrera. Para ello, debían diseñar un poster e invitaciones del evento; y un evento en las redes sociales y la radio universitaria. Se acordó que harían la invitación personalmente a los profesores y estudiantes de la carrera por cursos. (Ver Apéndice 5).

El comité de logística estaba encargado de todos los pormenores relacionados con el día del evento: el lugar, los permisos, aperitivos y equipos. Además, por la falta de tiempo, el grupo decidió donar los aperitivos que representaban los gastos mayores. Los equipos y el auditorio fueron facilitados por la Facultad. Por otra parte, los de protocolo debían designar un grupo de personas que esté a cargo de la

bienvenida, la coordinación de las mesas, lectores y moderadores, y cualquier cosa que se necesite dentro del auditorio el día del evento.

La Jornada de lectura de ensayos, nombrada “Del Boom al Bang”, se llevó a cabo el 2 de julio del 2014, durante la semana de exámenes finales, en el Auditorio César Dávila Andrade, Facultad de Filosofía, Universidad de Cuenca. La tesista abrió el espacio con una explicación breve del proyecto y Justin de Brujín expuso la primera ponencia de inicio. Los 12 ensayos seleccionados se dividieron en cuatro mesas temáticas. Cada mesa contaba con tres expositores y un moderador. Cada expositor tenía 20 minutos para leer su ensayo. El comité de logística se encargó del receso de 30 minutos entre la mesa #2 y #3. Y al final de la jornada, hubo el brindis de clausura a cargo del docente de la asignatura.









Capítulo IV

Reflexión

En esta última sección queremos cerrar con las reflexiones que ocasionó la experiencia. En primer lugar trataremos los resultados obtenidos en cada unidad. Y luego nos concentraremos en los resultados que conllevan a toda la experiencia en sí juntamente con las observaciones finales del profesor de la materia.

Unidad 1

En esta unidad, al practicar la lectura guiada grupal tuvimos pros y contras. Una de los contras fue la percepción de algunos estudiantes como clases aburridas en donde solo se leía. Sin embargo, la mayoría terminó tomando nota de todo lo que el docente compartía en los comentarios entre la lectura como datos o guías en sus lecturas y complementos a las teorías. Una de los beneficios fue cuando los estudiantes se encontraron en más confianza y acostumbrados al ritmo de trabajo, que empezaron a exponer sus puntos de vista a lo largo de la teoría o puntos de vista del profesor. Este cambio enriqueció la conversación y la comprensión de algunos textos discutidos y las diferencias entre corrientes literarias según su tiempo y contexto político y social. Nos dimos cuenta que muchos estudiantes tenían puntos de vista fuertes y dado el ambiente apropiado o la oportunidad, eran amables para compartirlo con la clase. Podemos decir que ambas partes, tanto profesores como estudiantes, disfrutaban de las discusiones durante las lecturas.

Otro resultado que visualizamos en esta Unidad era la dificultad que resultaba el escribir notas en los márgenes o hacer pequeños resúmenes de lo leído. Muchas veces, separamos pocos minutos para que lo pudieran hacer en silencio, y muchos

volvían a leer ciertas partes para ordenar las ideas. Esto los llevó a prepararse durante clases y valorar el conocimiento impartido en ellas. Tuvimos un mal comienzo ya que no tomaban notas al comienzo de las lecturas grupales. Dejaban ir información valiosa. Una vez que se dieron cuenta que no todo lo que necesitaban saber no estaba en los libros o estaba pero no lo entendían como el profesor lo había explicado, empezaron a llevar más en serio sus cuadernos.

des-marche barrosa

Saitta, Sylvia. "Ciudades revisitadas" en *Revista de Literaturas Modernas*, Número 34, Año 2004, pp. 135 - 149. Internet: http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/144/Saitta%20RML34.pdf

Revista De Literaturas Modernas. Los espacios de la literatura. Número 34 - Año 2004 - Pag. 135 a 149 - ISSN 0056 -6134

CIUDADES REVISITADAS

Sylvia Saitta - Supa Ciudad Argentina
Universidad de Buenos Aires - CONICET

*Falsificar la verdad...
Falsificar la verdad...*

*Artículo de
Utopía Retórica y Pética
Resumen*

- Reinvención cambios de la realidad
- Ficción realista
- Sanscrito

*Texto - Textos
Francés - León
meta lenguaje
codiigo que pocos lo podían
fracturar*

*Acto - Presente
Flores - realismo
Alomón - creación
fines de*

*Auto y Homocedor
Descripciones esto
sonando para el lector
Fogón - logros de la mitología
de palabras.*

*- Descomposición de los calles.
- Ciudad de Argentina, no
sus las imágenes
- Ciudad al Barón por los
- una zona*

Palabras claves: literatura argentina - espacio urbano - Roberto Arlt - Leopoldo Marechal - Jorge Luis Borges - Ricardo Piglia.

Abstract
In the framework of the multiple discourses which think the city, literature is central to the constitution of new urban imageries. Argentine literature provides cultural representations of Buenos Aires city which build strong and long-lasting senses of life in the city and its perception. This is shown in the textualization of Roberto Arlt, Leopoldo Marechal, Jorge Luis Borges, and Ricardo Piglia, whose works are analyzed in this paper. Through these different literary representations, an intertextual dialogue is created because describing a city is, in a way, revisiting cities already written to reinscribe them in other traditions, to correct them, to reinvent them.

*¿cómo se
fusiona?*

*Robert Arlt - desuso
Ciudadación
esto surge a algo
- En la gran ciudad de Buenos Aires
de transposiciones*

*Sociedad de los y
marginales.*

*condición de mejor
boles que les llevo
a sonar con una
ciudad Argentina
requerida.
heterogénea.*

*hace ciudadación
ya que hoy están
consolidados los ciu
das de los marginales.
1920 Libe
reclamaron
Diversa
Vio Art Soc*



Unidad 2

El trabajo más pesado en cuanto a contenidos tanto literarios como escriturales se dio en esta sección. Si bien, las respuestas de los alumnos fueron variadas y hubo varios aprendizajes. En la primera parte, pudimos observar que la mayoría de los estudiantes no estaban familiarizados con los diferentes géneros. Antes de leer el artículo que presentaba el género, solo pocos estudiantes habían leído un texto parecido por lo que no conocían la estructura ni el propósito. Esto se reflejó en las observaciones que presentaron los estudiantes durante las conversaciones. Muchos se enfocaron en características superficiales del texto, como el título, tipos de letra. Mientras que la mayoría tuvo dificultad para justificar los cambios realizados por el autor. El profesor tuvo que guiar la conversación y el análisis para que los estudiantes entendieran el fin propositivo y social implícito del género abstracto.

La lectura previa que los estudiantes hicieron en casa sobre la estructura del género se reforzó con los textos modelo. Los estudiantes espontáneamente volvieron a releer los textos para aportar sus argumentos y comentarios a la conversación grupal. De la misma forma, los cambios notados entre un borrador y otro, llevó a la reflexión sobre el proceso de composición, que era lo que buscábamos. Para la mayoría de estudiantes fue novedoso el tiempo que le tomó al autor llegar al texto definitivo. Se visualizó de una forma muy clara la investigación previa sobre el tema, la planificación de objetivos y esquemas del texto, junto a la labor de corrección de su ensayo final.

Una de las ventajas del ejercicio fue que el docente de la asignatura fuera el autor del abstracto modelo en la Unidad 2. Aunque esto parecía al principio intimidar



a los estudiantes a dar alguna observación al texto, los estudiantes tuvieron un acercamiento real con las intenciones al escribir un abstract de un proyecto de escritura y poder conocer de primera mano los detalles detrás de la producción de un texto académico y cuáles fueron los resultados obtenidos.

En la segunda parte, cuando los estudiantes escribieron borradores de abstracts, se pudieron observar diferentes obstáculos. Tras el primer borrador los estudiantes se percataron que no tenían claro cuáles eran las partes que componían el género y que necesitaban volver a las fuentes bibliográficas. La mayoría reconocía que no había revisado el texto guía para escribir su abstract. En la revisión en grupo se vieron tentados a volver a las características superficiales del texto, como el tipo de palabras usadas, pero fue más difícil dar una crítica cuando se les pidió que la basaran en el artículo leído. Como lo comentamos, el contenido y forma de los borradores no fue calificado, solo se calificó la entrega de los borradores. Solo fue el abstract final que se calificó en su totalidad.

De esta manera, se puso en relieve el proceso de composición tan poco practicado entre los estudiantes. Esto comenzó al revisar los varios borradores del texto modelo, a lo que los estudiantes reaccionaron no con poco asombro. Al escribir más de un borrador sobre su abstract se reforzó esta mentalidad. Sin embargo, necesitaron de presión exterior para presentar borradores a lo largo del semestre.

Por otro lado, también se puede resaltar que el uso de fundamento bibliográfico tanto para la lectura crítica como para la escritura fue fundamental. Los estudiantes no solo tuvieron que recurrir a las fuentes bibliográficas para saber cómo organizar su abstract sino también revisar la bibliografía crítica y teórica entregada en las



clases para proponer algo que convenza no solo al profesor sino a la clase y eventualmente a la carrera. El pulir sus textos una y otra vez, los llevo a hacer preguntas sobre lo que no habían entendido en las primeras lecturas. Sin la necesidad de escribir sobre los contenidos de la asignatura, estas preguntas no hubieran sido hechas y los contenidos no se hubieran reforzado. Aquí la escritura cumplía su fin epistémico, es decir, a más de servir para comunicar también servía para aprender.

Unidad 3

Experimentamos nuestra primera merma durante esta unidad. Pudimos reflexionar sobre la planificación del tiempo que resultó ser una de las debilidades del proyecto. A pesar que es un requerimiento señalar las semanas que cada unidad durará y las fechas de evaluación en el sílabo, en la práctica sirven más de guía y el uso del tiempo es flexible. El docente se presentó al 95% de las clases y las dos veces que no fue debido a asuntos académicos de la universidad. Realmente el problema se presentó en el manejo del tiempo durante las conversaciones o durante lecturas largas. Muchas veces se sacrificaba tiempo clase por aclarar un tema. Los estudiantes tenían más claro un tema pero el programa se veía retrasado. El docente en estos casos, confía en su experiencia y asume que podrá hacer los arreglos necesarios para abarcar los contenidos. Sin embargo, el tiempo fue una constante tensión durante la parte final del ciclo. El profesor de la materia, al evaluar la experiencia en su totalidad, se inclinó por disminuir el número de géneros que se abarcarían en un semestre. En nuestro caso, la reseña no cumplía un papel decisivo para la escritura del ensayo final como



lo habíamos pensado. El tiempo hubiera sido mejor aprovechado al pulir esquemas o revisión de borradores.

Unidad 4

Los estudiantes encontraron esta etapa mucho más pesada que las anteriores. Al estar más cerca del final del semestre, se empezó a sentir una nueva presión sobre la escritura de los ensayos finales. Muchos estudiantes reconocieron en conversaciones informales que tenían más claro lo que querían escribir sobre el análisis de su novela y qué teoría usarían. Algunos que no habían entendido la premisa desde el inicio se vieron obligados a indagar más en fuentes bibliográficas. En general, hubo una preocupación seria por parte de la mayoría de los estudiantes por ser guiados en sus análisis personales. Una de las principales dificultades que se encontraron en los borradores fue el ordenar las ideas, la claridad de sus argumentos.

En este punto, la página Escribir & Reescribir en Facebook, cumplió otro rol a más de bitácora. Algunos estudiantes se animaron a escribir a la tesista y consultar por libros o enviar sus borradores para que sean revisados extra oficialmente. Todos de ellos fueron con la intención de mejorar sus textos y no por una calificación. En esta etapa se dio también mucha discusión sobre los textos teóricos y críticos leídos, muchos volvieron a leer la bibliografía por que no comprendían las categorías a profundidad como para realizar un análisis. Lamentablemente, no se contó con suficiente tiempo extra para dirigir cada proyecto como se debía. El número de estudiantes aumentó el trabajo para el docente a pesar que contaba con la ayuda de la tesista.



Unidad 5

El hecho de que el abstract modelo tenía el fin de ser presentado a un jurado, presentó un objeto de identificación a los estudiantes. Pues el abstract que luego escribirían sería la base del ensayo final. Estos ensayos serían evaluados por un jurado y escogido para la jornada de lectura de ensayos al final del semestre. Al tratar de responder para quién se escribía y que particularidades tendrían sus lectores, el por qué era importante el tema para ellos, quién era el autor para ese público, cómo se identificaban ellos mismo dentro de la comunidad académica, reveló el carácter práctico del texto escrito a los estudiantes. La repercusión de los textos iba más allá que para obtener un nota. Los textos estarían dirigidos a toda una comunidad interesada en lo que tenían que decir, que los nombraría dentro de ella y que podría tener efectos en el campo académico y profesional.

De esta manera, los estudiantes pudieron entender explícitamente la carga social que conllevan los géneros. Entendieron como el autor no solo era una persona que intentaba el conocimiento en papel sino que buscaba ser parte de una comunidad académica y conseguir credibilidad frente a ella. Al mismo tiempo, aprendían las partes ocultas de la escritura y se identificaron como autores-escritores. Debido a los estudiantes escribían con miras a un evento público académico y buscaban mucho más que enseñar cuanto sabían, les ayudó a cuestionar su rol dentro de la comunidad y considerarse como un pseudomiembro iniciado de ella. La escritura entonces cumplía otro rol que conllevaba “ser” un literato y no solo aprobar la materia.

Por otro lado, la mayoría de los estudiantes se vio confrontado con salir de su zona de confort al participar en la organización de las jornadas de lectura. Muchos



de ellos tuvieron que aprender a hablar con autoridades de la Facultad. Otros redactaron cartas de invitación y solicitudes formales para obtener acceso a las diferentes áreas del evento. Se necesitó de la ayuda de otras personas fuera del grupo para realizar asuntos de diseño, por ejemplo. Una de las principales fortalezas que resultó en la planificación fue el llegar a ponerse de acuerdo, en un grupo que generalmente tenía bandos muy definidos. La mayoría de estudiantes declaró en las encuestas finales, que a pesar de no querer leer su ensayo al público aún, deseaban que espacios así para los estudiantes se mantengan. La mayoría felicitó la iniciativa y se mostró a gusto con haber sido considerados de esta manera.

En general

Pedagógicamente, el semestre demandó más tiempo al docente. En primera instancia adaptar el sílabo, planificar las actividades y preparar el material; además la ayudante de cátedra mantenía la página de Facebook, colocando material informativo y explicativo o realizando retroalimentación. Por otro lado, la corrección de borradores tomó más tiempo de lo planificado. Una de las técnicas que resultó práctica fue la corrección en pares y en grupo. Las mayores contribuciones a la clase se dieron en las discusiones grupales después de cada lectura de los borradores. En ellas, los temas tratados en clases anteriores volvieron a ser mencionados y muchos de los conceptos y categorías se pudieron expandir y aclarar. De allí nació la reflexión sobre la pertinencia del tema de escritura y la importancia de delimitarlo.

En trabajo con la página en Facebook, nos sorprendió el tiempo que requiere actualizar contenido válido. Una de los mejores usos fue el compartir información



sobre aspectos formales de la escritura, que no se consideraron en el sílabo, como la gramática, ortografía u ortotipografía. Explicar cómo justificar un texto, o el uso de sangrías, por ejemplo, hubiera sido contraproducente para el tiempo clase. La ventaja de una página en Facebook es su accesibilidad y su funcionamiento sin costo. Es un área que lamentablemente no se maneja con todo su potencial en la universidad, aunque ha mejorado los últimos años. Sin embargo, no se debe pensar que es un trabajo sencillo, ya que se debe tener un criterio para compartir información, y un tiempo extra para crear contenidos relevantes que atraigan a los lectores.

Las debilidades del proyecto se encontraron en la falta de registro de la experiencia. La observación y fotografías no fueron suficientes para crear el contenido que deseábamos. De la misma forma, no todos los trabajos de los estudiantes fueron recogidos, lo cual presentó problemas al momento de hacer un seguimiento a la evolución de la escritura del grupo. Es importante la conversación continua entre investigador y docente, tanto de las decisiones que se toman, como de las razones detrás de cada una de ellas durante todo el proceso. En nuestro caso, las reuniones de planificación semanales no se dieron los últimos meses. Ambas partes sentían que sabían ya lo que debían hacer y lo que se requería. No fue hasta terminada la experiencia que muchas cosas se habían quedado incompletas o pudieron hacerse mejor. En resumen, las expectativas fueron superadas. Más de doce ensayos estuvieron a la altura de ser leídos en la jornada y el curso completo escribió un análisis. Solo 10 estudiantes reprobaron o se retiró de la asignatura.



Lista de referencias

- Bawarshi, A., y Reiff, M. (2010). *Genre: an introduction to history, theory, research, and pedagogy*. Indiana, Estados Unidos: Parlor Press LLC.
- Bazerman, C. (2007). Genre and cognitive development: Beyond writing to learn. *SIGET* [online]. Recuperado de: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/English/5i.pdf>.
- Beaufort, A. y Williams, J. A. (2005). Writing History: Informed or Not by Genre Theory? En A.Herrington y C. Moran (Ed.), *Genre across the Curriculum*. (44-64). Logan, Estados Unidos: Utah State UP.
- Camps, A. (2003). "Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista sobre la actividad de aprender y enseñar a escribir". En J. Ramos (coord.) (2003) *Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido*. Sevilla, MCEP, 86-103.
- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. En *Revista Iberoamericana de Educación*. Madrid.
- (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. En *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, vol. 23, núm. 1, 6-14.
- (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económico.
- (2013). Alfabetización académica diez años después. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (18), 355-381. Distrito Federal, México.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 6. 63-80. Dialnet. Web.



- Clark, I. (2005). A Genre Approach to Writing Assignments. *Composition Forum*, 14(2) (Fall).
- Clave XXI. (2012). *Reflexiones y Experiencias en Educación*. Centro de profesorado de Villamartín.
- GICEOLEM. (s.f.). En *Quiénes somos*. Recuperado de <https://sites.google.com/site/giceolem2010/contactos>
- González, B. Y.; Vega, V. (2012-2013). Lectura y escritura en la educación superior colombiana: Herencia y deconstrucción. *Revista Interacción* 12, 195-201. Universidad Libre, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Kill, M. (2010) Glossary in Bawarshi, A., y Reiff, M. *Genre: an introduction to history, theory, research, and pedagogy*. Indiana, Estados Unidos: Parlor Press LLC.
- McLeod, S. y Soven, M. (1992). *Writing across the curriculum: a guide to developing programs*. California, Estados Unidos: Sage Publications.
- Nemirovsky, Myriam. (2004). Escribimos en el aula, según en qué aula. En. *Aula de infantil*, 18, 5-9. Dialnet. Web.
- Nemirovsky, Myriam. (2009). La escuela: espacio alfabetizador. En *Experiencias escolares con la lectura y la escritura*, 11-32. Dialnet. Web.
- Nemirovsky, Myriam. (2003). Otras formas de aprender a leer y escribir. En *Cuadernos de pedagogía monográfico* 330, 69-72. Dialnet. Web.
- Parodi, G. (2009). Géneros discursivos y lengua escrita: Propuesta de una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. En *Letras* (80), 19-55. Scielo. Web.
- Ramos, J. (coord.) (2003) *Enseñar a escribir sin prisas...pero con sentido*. Sevilla, MCEP, 86-103.



- Rivera, G.; Cordero, G. y Villavicencio, M. (2014). ¿Enseñar a escribir en la universidad? En *Revista Pucara*, 223-242. Cuenca, Ecuador: Universidad de Cuenca.
- Russell, D. R. (1990). Writing across the curriculum in historical perspective: toward a social interpretation. En *College English* (52), 52-73. Web.
- Soliday, M. (2005). Mapping Classroom Genres in a Science in Society Course. En A.Herrington y C. Moran (Ed.), *Genre across the Curriculum* (65-82). Logan, Estados Unidos: Utah State UP. Web.
- Villalobos, José. (2007) La enseñanza de la escritura a nivel universitario: fundamentos teóricos y actividades prácticas basados en la teoría sociocultural. En *EDUCERE* 36, 61-71. Web.



Apéndices

Apéndice 1



UNIVERSIDAD DE CUENCA
FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE LENGUA, LITERATURA Y LENGUAJES AUDIOVISUALES
(Período Académico: Marzo-julio de 2014)

NOMBRE DE LA ASIGNATURA:

CÓDIGO:

8547

NARRATIVA LATINOAMERICANA (PRIMERA PARTE).

CARRERA	CARRERA DE LENGUA, LITERATURA Y LENGUAJES AUDIOVISUALES
CICLO O SEMESTRE	Sexto
EJE DE FORMACIÓN	Profesional

CRÉDITOS SEMANALES:

TEÓRICAS	
PRÁCTICAS	
TEÓRICO-PRÁCTICAS	4
TOTAL	4

MODALIDAD:



PRESENCIAL	x
A DISTANCIA	
SEMIPRESENCIAL	

PROFESOR RESPONSABLE: Dr. Manuel Villavicencio

DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA:

El curso de **Narrativa Latinoamericana I** tiene dos objetivos fundamentales: Por un lado, conocer y valorar la producción literaria (narrativa) latinoamericana de los siglos XIX y XX, a partir del tema de CIUDAD. En esta parte, se realizará una interpretación de lo urbano a partir de lo político, ideológico, literario, ensayístico... A partir de la selección de textos, nos preguntamos cómo se construye la ciudad latinoamericana en los diferentes espacios letrados, desde donde podemos avizorar una poética de lo urbano manifestado en su narrativa. Parafraseando a José Luis Romero, pensemos que cada sujeto de cada tiempo imagina su ciudad, pero también ella los imagina. Buenos Aires, Montevideo, Comala, Tevegó, Macondo, Santa María, Quito, entre otras serán algunos espacios que analizaremos durante este semestre tratando de definir esa la ciudad construida, imaginada, deseada, utópica y, claro, distópica.

En segundo lugar, y dentro de la fase de ejecución del proyecto de investigación titulado “Alfabetización académica: comprensión y producción de textos en la universidad”, se propone realizar una experiencia *in situ* titulada “Escribir en la universidad, a partir de la asignatura de Narrativa Latinoamericana, con el soporte de las redes sociales (Facebook)¹. Los estudiantes entregarán al finalizar el curso un ensayo de 8 páginas (incluida bibliografía) sobre una obra seleccionada y cómo esta se manifiesta el tema de la ciudad. Este ensayo evidenciará el manejo de las categorías teóricas y metodológicas desarrolladas durante el semestre; así como un eficiente manejo de la herramienta escritural.

PRE-REQUISITOS	CO-REQUISITOS								
Asignaturas que proporcionan aprendizajes previos y sirven como fundamento para el desarrollo de esta asignatura.	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 70%;">Asignatura</th> <th style="width: 30%;">Código</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Narrativa Ecuatoriana</td> <td></td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table>	Asignatura	Código	Narrativa Ecuatoriana					
Asignatura	Código								
Narrativa Ecuatoriana									
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 60%;">Asignatura</th> <th style="width: 40%;">Código</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table>	Asignatura	Código							
Asignatura	Código								

¹ Esta parte será trabajada con la colaboración de la egresada Srta. Erika Molina, en el contexto de su trabajo de graduación.



OBJETIVO(S) DE LA ASIGNATURA:

<p>Generales:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer y analizar los hitos de la narrativa hispanoamericana por medio del estudio de las obras y escritores más representativos, para relacionarlos con la literatura mundial y local y los contextos en las que han sido producidos. 2. Integrar a los estudiantes en experiencias escriturales que parten del estudio de la asignatura. <p>Específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar la lectura, análisis y comentario de textos seleccionados (cuentos y novelas), para rastrear los temas, preocupaciones, estéticas..., en un esfuerzo por configurar el imaginario narrativo latinoamericano contemporáneo. 2. Analizar la producción literaria latinoamericana a partir del tema de la CIUDAD, para establecer cuáles son los proyectos de “lo urbano” en cada uno de los sistemas literarios, especialmente en La Plata. 3. Incentivar la capacidad de relación de los discursos literarios con otros discursos teóricos y críticos contemporáneos. 4. Estudiar y discutir los cambios registrados en las estéticas literarias surgidas a partir del paradigma moderno en América Latina. 5. Proporcionar a los estudiantes las herramientas metodológicas para la escritura de textos en los siguientes géneros: toma de notas y apuntes, resumen, reseña y ensayo. 6. Desarrollar un trabajo de investigación individual sobre temas específicos de la problemática estudiada (la ciudad), para que los estudiantes puedan proponer temas de trabajos de investigación. 7. Entregar al final del semestre un ensayo de 8 páginas incluida bibliografía, que será expuesto en un acto especial organizado por el curso.

RELACIÓN DE LA ASIGNATURA CON EL PERFIL DE EGRESO DE LA CARRERA

Perfil de Egreso de la Carrera (Logros de Aprendizaje) *Este ítem se mantiene para todas las materias de la carrera.	Contribución Alta= 3 Media= 2 Baja = 1	El estudiante debe
- Desarrolla procesos de lectura de textos	3	Qué debe saber hacer el alumno para demostrar el cumplimiento del logro (Estos se convertirán en los logros de aprendizaje de la asignatura) - Estar en capacidad de establecer las características principales del



<p>continuos, discontinuos y estéticos en situaciones comunicativas específicas para analizarlos, valorarlos, disfrutarlos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contextualiza e integra los procesos lingüísticos, literarios y audiovisuales con los acontecimientos culturales e históricos del mundo de hoy. - Infiere constantes en el imaginario letrado latinoamericano en el campo de la narrativa. - Establece relaciones entre la “realidad real” y la “realidad imaginada” en la narrativa latinoamericana del siglo XIX hasta el Boom Latinoamericano desde la perspectiva de ciudad. - Escribe resúmenes, reseñas y ensayos sobre obras narrativas latinoamericana desde la perspectiva de lo urbano. 		<p>relato latinoamericano contemporáneo, así como analizarlas en obras literarias canónicas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escribir un texto académico empleando los diversos géneros de manera que comunique objetivamente su pensamiento. - Describir las constantes de la narrativa latinoamericana desde el siglo XIX hasta el Boom. - Relacionar los imaginarios de ciudad construidos por los narradores y los sistemas literarios en los que se originaron. - Escribir resúmenes, reseñas y ensayos sobre obras narrativas latinoamericana desde la perspectiva de lo urbano.
--	--	---

RESULTADOS O LOGROS DE APRENDIZAJE, INDICADORES Y SITUACIONES DE EVALUACIÓN

RESULTADOS O LOGROS DE APRENDIZAJE	INDICADORES	SITUACIONES DE EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Identifica y diferencia las tendencias, estilos y temas que aborda el relato latinoamericano. - Analiza las obras y los contextos socio- 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer e identificar las características temáticas y estilísticas del relato latinoamericano. - Analizar varios relatos considerados 	<ul style="list-style-type: none"> - Investigación bibliográfica especializada.



<p>culturales en los que fueron producidas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relaciona el contexto sociocultural de las obras leídas con el de su realidad inmediata. - Aprecia y justifica el aporte de los escritores y obras destacadas en la narrativa latinoamericana del siglo XX. - Confronta la narrativa latinoamericana con la universal y establece el alcance de las obras contexto mundial. 	<p>“canónicos” dentro de la literatura latinoamericana del siglo XX.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relacionar los relatos estudiados con los contextos socio-culturales en los que surgen. - Establecer algunas “contantes” en la narrativa latinoamericana del siglo XX. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exposición de trabajos en torno a un escritor, previamente asignado. - Lectura y comentario de textos ensayísticos en torno a la obra de un autor. - Lectura y análisis de obras literarias. - Pruebas y/ o lecciones escritas. - Pruebas y/o lecciones orales. - Aportes y asistencia a clases.
---	--	---

NÚMERO DE SESIONES, CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Consignar el número de sesiones, los contenidos y las estrategias didácticas especificando actividades, tareas, lecturas, etc.

Nº sesiones	Contenidos	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Actividades, tareas, lecturas, etc.
12	<p>Unidad 1. La ciudad del siglo XIX y sus tensiones: el dilema entre civilización y barbarie.</p> <p>1. Algunas consideraciones en torno curso:</p> <p>1.1. Aplicación de la encuesta de entrada.</p> <p>1.2. Información sobre el Proyecto de Investigación: alcances, objetivos, beneficios.</p> <p>1.3. Entrega de información para el acceso a la página en Facebook donde se ejecutará la experiencia.</p> <p>2. Sobre escritura:</p> <p>2.1. Estrategias para el abordaje de los textos. Etapas de la lectura: exploratoria,</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración y aplicación de encuesta. - Lectura y comentario de los textos. - Elaboración notas. - Presentación de mapas conceptuales sobre los textos, diagramas o mapas sinópticos. - Exposiciones del profesor.



	<p>con subrayado, con esquema o diagrama.</p> <p>2.2. Lectura 1: “Estrategias de comprensión lectora: subrayar, tomar apuntes y notas y hacer cuadros sinópticos”, de María Teresa Serafini, (versión digital).</p> <p>3. Sobre la asignatura:</p> <p>3.1. “Ficciones fundacionales”: el proyecto de ciudad (nación) en la narrativa latinoamericana del siglo XIX.</p> <p>3.2. El imaginario de ciudad (nación) rioplatense: José Domingo Sarmiento y <i>El Facundo</i>. Las categorías Civilización y Barbarie.</p> <p>3.3. La ciudad de José Mármol. Lectura 1: Capítulo II “La ciudad letrada”, de Ángel Rama.</p> <p>3.4. Lectura 2: “Traición”, Fragmento de <i>Amalia</i>, de José Mármol.</p> <p>3.5. Lectura 3: “Ciudad, barbarie y utopía: lo urbano en <i>Amalia</i>, de José Mármol, de Manuel Villavicencio.</p> <p>3.6. Conclusiones.</p>	<ul style="list-style-type: none">- Tutorías a los alumnos.- Revisión de textos producidos en el curso de manera individual, colectiva o por pares.- Reescritura de textos.- Pruebas escritas. <p>TAREA: Investigación y lectura de “La fundación mítica de Buenos Aires”, de Jorge Luis Borges.</p>
12	<p>Unidad 2: La ciudad vanguardista: Los siete locos de Roberto Arlt.</p> <p>1. Sobre escritura:</p> <p>1.1. Los géneros académicos en la universidad: El resumen. Lectura de “Consejos útiles para escribir un buen resumen para la ERS”, de la <i>European Respiratory Society</i> (versión digital).</p> <p>1.2. Lectura de varios ejemplos de resúmenes tomados de revistas académicas.</p> <p>2. Sobre la asignatura:</p> <p>2.1. Roberto Arlt: Ciudad y cotidianidad. Lectura y análisis de <i>Los siete locos</i>. La representación de la ciudad-personaje.</p> <p>2.2. La reinención de la “ciudad perdida” o la “reescritura de la ciudad que falta”, como inquietud vanguardista.</p> <p>2.3. Lectura 1: “Ciudades revisitadas”, de Sylvia Saïta.</p> <p>2.4. Lectura 2: “La muerte y la brújula”, de Jorge Luis Borges.</p> <p>2.5. Conclusiones.</p>	<ul style="list-style-type: none">- Lectura de textos literarios y críticos.- Escritura de resúmenes.- Investigaciones complementarias.- Revisión de textos producidos en el curso de manera individual, colectiva o por pares.- Reescritura de textos.- Aplicación de reactivos. <p>TAREA: Colección y análisis de tres ejemplos de resúmenes tomados de www.scielo.cl.</p>
12	<p>Unidad 3: Espacios otros: el campo y la selva.</p> <p>1. Sobre escritura:</p> <p>1.1. Los géneros académicos en la universidad: La reseña. Lectura de “La</p>	<ul style="list-style-type: none">- Lectura de textos literarios y críticos.- Escritura de reseñas.



	<p>reseña académica”, de Federico Navarro y Ana Luz Abramovich.</p> <p>1.2. Lectura de varios ejemplos de reseñas tomadas de revistas académicas.</p> <p>2. Sobre la asignatura:</p> <p>2.1. Indigenismo, regionalismo y selva: voces de la tierra. ¿El retorno a la barbarie?</p> <p>2.2. Los Andes y al Amazonas o el retorno a los espacios originales: el neoindigenismo arguediano. Lectura y análisis de “El sueño del pongo”.</p> <p>2.3. Horacio Quiroga, magia, mitos y símbolos. Lectura de “Anaconda”.</p> <p>2.4. La transición campo-ciudad. Juan Rulfo y el espacio de los muertos: La fundación de Comala: Lectura y análisis de <i>Pedro Páramo</i>.</p> <p>2.5. Conclusiones.</p>	<ul style="list-style-type: none">- Revisión de textos producidos en el curso de manera individual, colectiva o por pares.- Reescritura de textos.- Aplicación de reactivos. <p>TAREA: Lectura de “Juan Rulfo: oralidad y polifonía”, en <i>La comarca oral</i>, Carlos Pacheco.</p>
12	<p>Unidad 4. Las ciudades imaginadas en el Boom: Los casos de Santa María y Macondo.</p> <p>1. Sobre escritura:</p> <p>1.1. Los géneros académicos en la universidad: el ensayo I. Lectura de “El ensayo académico” de Carolina Zunino y Matías Muraca.</p> <p>2. Sobre la asignatura:</p> <p>2.1. Aproximaciones al realismo mágico: definición y problematización.</p> <p>2.2. <i>El boom</i> y los problemas de una metáfora utilizada como categoría crítica. (“El boom en perspectiva”, de Ángel Rama).</p> <p>2.3. Constantes de la ciudad imaginada por los escritores latinoamericanos: Macondo y Santa María como espacios del apocalipsis.</p> <p>2.4. La fundación de las nuevas urbes literarias latinoamericanas: Lectura y comentario de fragmentos de <i>La vida breve</i> de Juan Carlos Onetti y <i>Cien años de soledad</i>, de Gabriel García Márquez.</p> <p>2.5. Lectura y comentario de “Santa María: ese viaje a la ficción”, de Manuel Villavicencio.</p> <p>2.6. Conclusiones.</p>	<ul style="list-style-type: none">- Lectura y comentario de textos críticos.- Investigaciones complementarias.- Revisión de textos producidos en el curso de manera individual, colectiva o por pares.- Reescritura de textos.- Aplicación de reactivos. <p>TAREA: Lectura y elaboración de un ensayo de cinco párrafos sobre “El pozo” de Juan Carlos Onetti.</p>
12	<p>Unidad 5: Lo urbano en el Postboom: El caso de Ricardo Piglia.</p> <p>1. Sobre escritura:</p> <p>1.1. Los géneros académicos en la universidad: el ensayo II. Lectura de “El</p>	<ul style="list-style-type: none">- Lectura y comentario de textos literarios y críticos.- Investigaciones bibliográficas.



	<p>ensayo académico” de Carolina Zunino y Matías Muraca.</p> <p>1.2. Preparación del ensayo final.</p> <p>2. Sobre la asignatura:</p> <p>2.1. La nueva ciudad latinoamericana: “Prólogo a <i>El último lector</i>”, de Ricardo Piglia.</p> <p>2.2. Lectura de <i>La ciudad ausente</i>, de Ricardo Piglia.</p> <p>2.3. Lectura: “Lo urbano en <i>La ciudad ausente</i>”, de Manuel Villavicencio.</p> <p>2.4. Conclusiones</p>	<p>- Revisión de textos producidos en el curso de manera individual, colectiva o por pares.</p> <p>- Reescritura de textos.</p> <p>TAREA: Escritura de un ensayo en torno a una obra seleccionada por los alumnos.</p>
4	<p>Unidad 6: Conclusiones generales del curso</p> <p>1. Aplicación de la encuesta de salida.</p> <p>2. Evaluación del curso desde los ámbitos propuestos: la escritura, los contenidos de la asignatura.</p> <p>3. Ejercicio de retroalimentación.</p> <p>4. Escritura del ensayo final del curso.</p>	

RECURSOS O MEDIOS PARA EL APRENDIZAJE:

- Textos básicos.
- Artículos de revistas especializadas.
- Equipos audiovisual e informático: pizarra, computador, proyector, láminas, entre otras.
- Otros materiales que pueden ser empleados por los alumnos para complementar los temas trabajados en clase::

Corto basado en "El jardín de senderos que se bifurcan":

<http://www.youtube.com/watch?v=Wx4yNqIkPjY&feature=related>

Jorge Luis Borges – Del programa *A fondo* (1/10)

<http://www.youtube.com/watch?v=hNYyIti4E9A&feature=related>

El Boom de la Literatura Latinoamericana (Documental de 50 minutos cortado en partes de 5 minutos cada una. Los títulos son un intento por parte nuestra de describir el contenido de cada parte).

1/10 *Sobre el fenómeno y la palabra 'Boom':*

<http://www.youtube.com/watch?v=SWTStxfm6U4&feature=related>

2/10 *Sobre el 'realismo mágico' y sobre los 'boomes':*

<http://www.youtube.com/watch?v=R-MqvoChVXM&feature=related>

3/10 *¿Qué significó para América Latina?:*

<http://www.youtube.com/watch?v=bR4JPI0tCHI&feature=related>

4/10 *Sobre Rayuela y Cortázar y la importancia de la técnica narrativa:*



<http://www.youtube.com/watch?v=2BesDdbtGE4&feature=related>

10/10 Epílogo <http://www.youtube.com/watch?v=9Y0oSARtNwE&feature=related>
Juan Carlos Onetti – Del programa *A fondo* (1/4)

<http://www.youtube.com/watch?v=fcSfAhL-JtQ&feature=related>

Julio Cortázar - Del programa *A fondo* (1/14)

<http://www.youtube.com/watch?v=51JAZeP8EqU&feature=related>

Película. Cuento de José María Arguedas producido por el ICAIC. Adaptación de Roberto Fernández Retamar.

http://www.dailymotion.com/video/x4u5tv_elsueno-del-pongo-arguedas_shortfilms

http://www.youtube.com/watch?v=B6uE4e9E_v0

Juan Rulfo - Del programa *A Fondo* (1/5)

<http://www.youtube.com/watch?v=EqIvTfN5q1k&feature=related>

Los siete locos de Roberto Arlt, dirigida por Leopoldo Torre Nilsson.

<http://www.youtube.com/watch?v=MUw7RPRoEeE>

CRITERIOS PARA LA ACREDITACIÓN DE LA ASIGNATURA

Reglamento del Sistema de Créditos.

Art. 20 y 21. Art. 20.- El proceso de aprendizaje, durante un semestre, será calificado sobre cien (100) puntos en total. De los cuales, 50 puntos evaluarán el aprovechamiento (actividades de aprendizaje desarrolladas en el proceso); 20 puntos corresponderán a un examen o trabajo interciclo y 30 puntos al examen o trabajo final.

Art. 21.-En las materias prácticas, sujetas a evaluación continua, se registrará una sola nota sobre 100 puntos al final del ciclo. En este caso no hay posibilidad de suspensión.

Actividades	Valoración
- Investigaciones. - Controles de lectura. - Escritura de textos académicos: resumen, reseñas, ensayos. - Participación y asistencia - Exposiciones.	50
Examen de interciclo	20
Examen final	30

TEXTOS Y OTRAS REFERENCIAS REQUERIDAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA



Textos principales de consulta.					
Autor	Título del texto	Ciudad	Editorial	Año	CODIGO
Arguedas, José María.	<i>El zorro de arriba y el zorro de abajo.</i>	Santiago de Chile.	Sudamericana	2003.	57091
Piglia, Ricardo.	<i>Crítica y ficción.</i>	Anagrama.	Barcelona	2001.	104986
Rama, Ángel.	<i>La crítica de la cultura en América Latina.</i>	Caracas.	Editorial Ayacucho	1985.	66711
Shaw, Donald.	<i>Nueva narrativa hispanoamericana.</i>	Madrid.	Cátedra	1992.	Si4776
Vargas Llosa, Mario.	<i>El viaje a la ficción. El mundo de Juan Carlos Onetti.</i>	Lima.	Santillana	2004.	108696

Otra bibliografía complementaria**Libros:**

Autor	Título del libro	Ciudad	Editorial	Año
Arguedas, José María.	<i>Los ríos profundos.</i>	Lima.	Horizonte	1985.
Arguedas, José María.	<i>Diamantes y pedernales.</i>	Lima.	Horizonte	2011.
Arguedas, José María.	<i>El zorro de arriba y el zorro de abajo.</i>	Santiago de Chile.	Sudamericana	2003.
Borges, Jorge Luis.	<i>Obras completas (Cuatro tomos).</i>	Buenos Aires.	EMECÉ	2005.
Bolaño, Roberto.	<i>Entre paréntesis.</i>	Barcelona.	Anagrama	2004.
Cortázar, Julio.	<i>Papeles inesperados.</i>	Lima.	Painés	2009.
Cortázar, Julio.	<i>Rayuela.</i>	Buenos Aires.	Sudamericana	1963.
Cortázar, Julio.	<i>Los premios.</i>	Barcelona.	RBA Editores	1960.



Donoso, José.	<i>Historia personal del Boom.</i>	Santiago de Chile.	Andrés Bello	1987.
Donoso, José.	<i>Coronación.</i>	Buenos Aires.	Taurus	1995.
García Márquez, Gabriel.	<i>Cien años de soledad.</i>	Bogotá.	Oveja Negra	1985.
García Márquez, Gabriel.	<i>El otoño del patriarca.</i>	Bogotá.	Oveja Negra	1985.
García Márquez, Gabriel.	<i>El coronel no tiene quien le escriba.</i>	Bogotá.	Montaña Mágica.	1986.
Ivanovivi, Víctor.	<i>El mundo de la nueva narrativa hispanoamericana.</i>	Quito.	Casa de la Cultura Ecuatoriana	1999.
Hahn, Óscar.	<i>Antología del cuento fantástico hispanoamericano. Siglo XX.</i>	Santiago de Chile.	Editorial Universitaria.	1994.
Lezama Lima, José.	<i>Paradiso.</i>	Bogotá.	Oveja Negra.	1985.
Onetti, Juan Carlos.	<i>Dejemos hablar al viento.</i>	Madrid.	Espasa-Calpe	1999.
Onetti, Juan Carlos.	<i>El Astillero.</i>	Barcelona.	Bruguera	1980.
Onetti, Juan Carlos.	<i>Juntacadáveres.</i>	Barcelona.	RBA Editores	1993.
Onetti, Juan Carlos.	<i>Crítica y ficción.</i>	Caracas.	Anagrama	2005.
Piglia, Ricardo.	<i>La crítica de la cultura en América Latina.</i>	Barcelona.	Ayacucho	1985.
Rama, Ángel.	<i>Narrativa Hispanoamericana (Tomos I-II-III).</i>	Madrid.	Gredos	1973.
Rodríguez Alcalá, Hugo.	<i>Antología de cuentos americanos.</i>	Lima.	Editorial Universitaria.	2003.
Rodríguez, Mario.	<i>Yo, El Supremo.</i>	Bogotá.	Oveja Negra.	1985.
		Bogotá.	Oveja Negra	1985.
		Madrid.	Gredos.	1976.



Roa Bastos, Augusto.	<i>Pedro Páramo. El llano en llamas.</i>	Madrid.	Cátedra.	1992.
Rulfo, Juan.	<i>Escritores representativos de América. (Tomos I-II-II)</i>	Madrid.	Santillana	2004.
Sánchez, Luis Alberto.	<i>Nueva narrativa hispanoamericana.</i>	Barcelona.	Alfaguara	1991.
Shaw, Donald.	<i>El viaje a la ficción. El mundo de Juan Carlos Onetti.</i>	Barcelona.	Seix Barral	1993.
Vargas Llosa, Mario.	<i>La tentación de lo imposible.</i>	Madrid.	Planeta	2000.
Vargas Llosa, Mario.	<i>El hablador.</i>	Bogotá.	Seix Barral	1969.
Vargas Llosa, Mario.	<i>Lituma en los Andes.</i>	Lima.	Peisa	2003.
Vargas Llosa, Mario.	<i>La guerra del fin del mundo.</i>	Lima.	Santillana	2006.
Vargas Llosa, Mario.	<i>Conversación en la catedral.</i>	Barcelona.	Santillana	1997.
Vargas Llosa, Mario.	<i>El paraíso en la otra esquina.</i>	Cuenca.	Universidad de Cuenca	2008.
Vargas Llosa, Mario.	<i>Travesuras de la niña mala.</i>	Cuenca.	Servigraf.	2011.
Villavicencio, Manuel.	<i>Itinerantes. Escritos sobre literatura ecuatoriana y latinoamericana.</i>	Quito.	Printeb	2011.
Villavicencio, Manuel.	<i>Escribir en la universidad. Guía para estudiantes de pregrado y posgrado.</i>			
Villavicencio, Manuel.	<i>Ciudad tomada y ciudad ausente. El imaginario urbano en la narrativa latinoamericana.</i>			



Revistas:

Autor(es)	Título del artículo	Nombre de la revista	Año	Volumen	N.º	Páginas
Villavicencio, Manuel.	"2666 y la ciudad maldita de Roberto Bolaño".	<i>Isla Flotante</i>	2010	II	2	101-111

Documento(s) de Internet:

Autor(es)	Título del documento	Nombre del texto	Dirección URL	Fecha de consulta
Ainsa, Fernando.	ALPHA.	"Palabras nómadas: los nuevos centros de la periferia".	http://www.scielo.cl/cielo.php?pid=S0718-22012010000100005&script=sci_arttext	25/08/2012.
Butler, Judith.	<i>Feminaría</i>	"Sujetos de sexo, género, deseo".	http://es.scribd.com/doc/36977386/Butler-Judith-Sujetos-de-sexo-genero-deseo	25/02/13.
Abate, Sandro.	<i>Anales de Literatura Hispanoamericana.</i>	"A medio siglo del realismo mágico: balance y perspectivas".	revistas.ucm.es/index.php/ALHI/article/download/.../23097	25/01/13.
Fernández Retamar, Roberto	<i>Revista Mexicana de Sociología.</i>	"Algunos usos de civilización y barbarie"	Vol. 51, No. 3 (Jul. - Sep., 1989), pp. 291-325 (JSTOR)	12/08/2012.
Fornet, Jorge.	Latin American Studies Center.	"Nuevos paradigmas en la narrativa latinoamericana".	http://www.lasc.umd.edu/Publications/WorkingPapers/NewLASCseries/wp13.pdf	25/08/2012.
León Rafo.	U.T.D.R. Digital Repository.	"La Lima de Mario Vargas Llosa".	http://media.peru.info/catalogo/Attach/Vargas_10549.pdf	09/03/14.
Manzoni, Celina.		"Diáspora, nomadismo y exilio en la literatura latinoamericana"	http://repositories.lib.utexas.edu/handle/2152/4102	15/02/13.



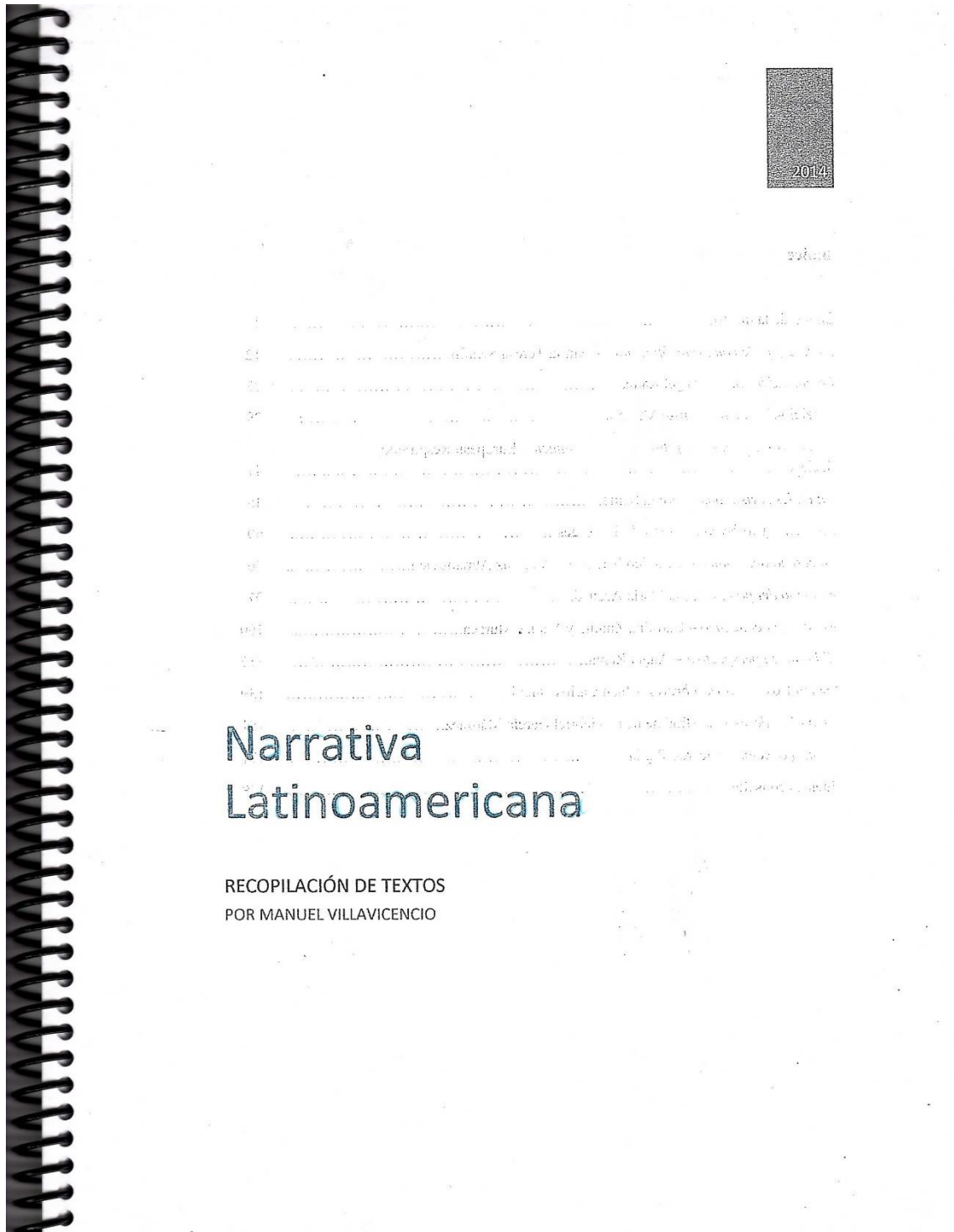
Rama, Ángel.	<i>Revista de Crítica Literaria Latinoamerican a.</i>	contemporánea ". "Literatura y cultura en America Latina".	Año 9, N.º 18 (1983), pp. 7-35. (JSTOR)	15/02/13.
Sobrevilla, D.	<i>Revista de Crítica Literaria Latinoamerican a</i>	"Transculturación y heterogeneidad : Avatares de dos categorías literarias en América Latina"	Año 2001, N.º 27 (54), págs.21-33. (JSTOR)	04/01/13.

Firma del profesor (es):

Vto. B. Director de Carrera



Apéndice 2





Apéndice 3

Fuentes consultadas

- Arguedas, José María. "El sueño del pongo" de *Los ríos profundos y otros cuentos*. Caracas, Ayacucho, 1985
- Borges, Jorge Luis. "La muerte y la brújula" de *Obras completas I*. Buenos Aires, Emace, 2005.
- European Respiratory Society. *Consejos útiles para escribir un buen resumen*. Barcelona, ERS, 2010. Internet: http://www.erscongress2010.org/uploads/Document/4d/WEB_CHEMIN_4642_1243942206.pdf
- García Márquez, Gabriel. *Cien años de soledad* (fragmento). Colombia, La Oveja Negra, 1967. Pp. 1-40.
- Mármol, José. "Traición" de *Amelia* 2ª ed. Buenos Aires, Imprenta Americana, 1855. Internet: <http://www.biblioteca.clarin.com/pbda/novela/amalia/b-616431.htm>
- Navarro, Federico; Abramovich, Ana Luz. "La reseña académica" de *En carrera* 1ª ed. Argentina, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2012. Internet: <http://www.slideshare.net/marrisan/en-carrera-escritura-y-lectura-de-textos-academicos-y-profesionales>
- Onetti, Juan Carlos. "Santa Rosa" de *La vida breve* 1ª ed. Buenos Aires, Punto de Lectura, 2007. Pp. 13-30.
- Piglia, Ricardo. Prólogo de *El último lector*. Barcelona, Anagrama, 2005.
- Rama, Ángel. "El boom en perspectiva" de *La crítica de la cultura en América Latina*. Caracas, Ayacucho, 1985.
- "La ciudad letrada" de *La ciudad letrada*. Montevideo, Arca, 1998.
- Saitta, Sylvia. "Ciudades revisitadas" en *Revista de Literaturas Modernas*, Número 34, Año 2004, pp. 135 – 149. Internet: http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/144/Saitta%20RML34.pdf
- Serafini, María. "Subrayar, tomar apuntes y hacer cuadros sinópticos" de *En La lectura*. México, Paidós, 1997. Internet: http://www.uv.mx/personal/lenunez/files/2013/06/LR01_EstrategiasDeComprensionLectora.pdf
- Zunino, Carolina; Muraca, Matías. "El ensayo académico" de *En carrera* 1ª ed. Argentina, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2012. Internet: <http://www.slideshare.net/marrisan/en-carrera-escritura-y-lectura-de-textos-academicos-y-profesionales>



Apéndice 4



UNIVERSIDAD DE CUENCA

**Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación
Carrera de Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales**

Esta encuesta es parte del proyecto de investigación sobre escritura académica que se realiza en la Facultad de Filosofía. Buscamos mejorar las competencias en el manejo de esta herramienta, pero como parte del currículo. Tu aporte nos será de gran ayuda.

CONSIGNA: Marca con una **EQUIS (X)** donde corresponda:

1. ¿Tienes afición por la escritura?

- a) Si ()
- b) No ()

2. ¿Qué clase de texto te gusta escribir?

- a) Relato ()
- b) Poesía ()
- c) Reseña ()
- d) Resumen ()
- e) Ensayo expositivo ()
- f) Ensayo argumentativo ()
- g) Otro: _____

3. ¿Qué clase de texto no te gusta escribir?

- a) Relato ()
- b) Poesía ()
- c) Reseña ()
- d) Resumen ()
- e) Ensayo expositivo ()
- f) Ensayo argumentativo ()
- g) Otro: _____

4. ¿Cuál es tu situación personal al momento de escribir?

- a) Alegría ()
- b) Calma ()
- c) Angustia ()
- d) Nervios ()
- e) Aburrimiento ()



- f) Pasión () h) Otro: _____
g) Presión () _____

5. ¿Qué circunstancias motivan tu escritura?

- a) Pasatiempo () d) Conocer sobre un tema ()
b) Obligación académica () e) Otro: _____
c) Investigación ()

6. De 1 a 4 (1: nunca; 2: casi nunca; 3: frecuentemente; 4: siempre) anota las circunstancias que se presentan al momento de escribir.

- a) Separas un tiempo especial para escribir diariamente ()
b) Postergas el proceso de escritura ()
c) Revisas los trabajos escritos de tus compañeros ()
d) Usualmente no sabes cómo comenzar ()
e) Haces planes para escribir ()
f) Escribes borradores ()
g) Consultas diccionarios ()
h) Utilizas libros de gramática para aclarar dudas ()
i) Pides consejo a tus compañeros o amigos ()
j) Muestras tus escritos a compañeros ()
k) Empiezas enseguida a escribir sin dificultad ()



l) Revisas tus trabajos escritos

()

7. ¿Qué materiales empleas durante la escritura?

- a) Diccionario () d) Reseñas ()
b) Resúmenes () ()
c) Notas () e) Plan de trabajo ()
f) Otro: _____

8. Cuando escribes, ¿en qué momento lo haces?

- a) Mañana () d) Madrugada ()
b) Tarde () e) Durante clases ()
c) Noche ()

9. Tus trabajos escritos, usualmente parten de:

- a) Un esquema () e) Improvisación ()
b) Un primer borrador () f) Conversación con un compañero ()
c) Lectura previa ())
d) Reflexión profunda ()

10. Generalmente, ¿qué herramienta utilizas para escribir?

- a) Computador ()
b) Papel ()
c) Celular ()
d) Tablet ()

11. ¿Cuál fue tu motivación para escoger esta carrera?

- a) Ser maestro ()
b) Investigar sobre el lenguaje ()
c) Escribir un relato ()
d) Elaborar material audiovisual ()
e) Investigar sobre la literatura ()
f) Escribir poesía ()
g) Escribir crítica literaria ()

12. ¿Cuál es el medio en donde más escribes?



- a) Blog ()
- b) Redes sociales ()
- c) Papel ()
- d) Otro: _____

13. ¿Para qué escribes?

- a) Comunicar lo que piensas ()
- b) Comunicar lo que sientes ()
- c) Aprobar una materia ()
- d) Desahogarte ()
- e) Otro: _____

14. Cuando tienes problemas con la escritura, acudes a:

- a) Un familiar ()
- b) Un experto en la materia ()
- c) Un profesor ()
- d) La biblioteca ()
- e) Internet ()
- f) Otro: _____

15. ¿Para quién escribes?

- a) Solo para ti. Poco te importa si el texto tiene sentido para otra persona. ()
- b) No sabes para quien escribes. ()
- c) Para personas que conoces y sabrás lo que piensan de tus escritos ()
- d) Para personas que no conoces y será difícil tener un comentario. ()
- e) Solo para que otros lo lean. No escribes si sabes que nadie lo leerá. ()

16. ¿Qué clase de textos académicos escribes a menudo en la universidad?

- a) Reseñas bibliográficas ()
- b) Ensayos ()
- c) Notas de clase ()
- d) Resúmenes ()
- e) Microensayos ()



- f) Reflexiones personales () g) Otro: _____

17. ¿Cómo definirías la calidad de tus textos?

- a) Excelentes ()
b) Buenos ()
c) Malos ()
d) Pésimos ()

18. ¿Cuáles son las fortalezas de tu escritura?

- a) Puntuación () e) Corrección
b) Ortografía () f) Síntesis ()
c) Redacción () g) Vocabulario ()
d) Objetividad () h) Otro: _____

19. ¿Cuáles son las debilidades de tu escritura?

- a) Puntuación () e) Corrección
b) Ortografía () f) Síntesis ()
c) Redacción () g) Vocabulario ()
d) Objetividad () h) Otro: _____

20. ¿Qué te gustaría mejorar en tus textos?

- a) Objetividad () d) Estructura ()
b) Versatilidad () e) Extensión más corta ()
c) Coherencia () f) Profundidad ()
g) Otro: _____

21. Durante tu lectura encuentras un fragmento que te servirá el momento de escribir:

- a) Extraes la cita textual ()
b) Escribes una nota al margen ()
c) Parafraseas las ideas en un cuaderno ()



- d) Haces un esquema o un diagrama ()
- e) Guardas el fragmento que deseas con una captura de pantalla ()
- f) No lo copias, confías en tu memoria ()
- g) Otro: _____

22. ¿Tienes un cuaderno de citas o notas?

- a) Si ()
- b) No ()

23. Cuando escribes y recuerdas algún fragmento útil de una lectura previa:

- a) ¿Te preocupas por buscar la fuente exacta? ()
- b) Simplemente lo parafraseas ()
- c) Lo cuentas como un recuerdo ()
- d) Te apropias de la idea ()
- e) Otro: _____

24. Para entender mejor un texto:

- a) Subrayas ()
- b) Escribes en los márgenes ()
- c) Señalas las palabras claves ()
- d) Haces un resumen ()
- e) Lo comentas con alguien más ()
- f) Escribes una reflexión ()
- g) Otro: _____



25. Al escuchar una conferencia

- a) Tomas nota de los puntos más interesantes ()
- b) Tomas fotografías de las ayudas audiovisuales ()
- c) No acostumbras tomar apuntes en conferencias ()
- d) Grabas las conferencias ()
- e) Otro: _____

¡MUCHAS GRACIAS!

Cuenca, marzo
2014

Apéndice 5

¡Del Boom al bang!

Discusiones sobre la ciudad en la narrativa latinoamericana

Auditorio "César Dávila Andrade"

16h00

Logo of the Faculty of Philosophy and Educational Sciences: **FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Logo of the Department of Language, Literature and Audiovisual Languages: **LENGUA, LITERATURA Y LENGUAJES AUDIOVISUALES**

Logo of the University of Cuenca: **UNIVERSIDAD DE CUENCA**